

Marita Härmälä

Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta?

Kielitaidon arviointi aikuisten
näyttötutkinnoissa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 101

Marita Härmälä

Riittääkö Ett ögonblick näytöksi
merkonomilta edellytetystä
kielitaidosta?

Kielitaidon arviointi aikuisten
näyttötutkinnoissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Paulaharjun salissa
syyskuun 19. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Riittääkö Ett ögonblick näytöksi
merkonomilta edellytetystä
kielitaidosta?

Kielitaidon arviointi aikuisten
näyttötutkinnoissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 101

Marita Härmälä

Riittääkö Ett ögonblick näytöksi
merkonomilta edellytetystä
kielitaidosta?

Kielitaidon arviointi aikuisten
näyttötutkinnoissa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Tarja Nikula

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Minna-Riitta Luukka, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-3340-1

ISBN 978-951-39-3340-1 (PDF)

ISBN 978-951-39-3310-4 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

ABSTRACT

Härmälä, Marita

Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the Qualification of Business and Administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008, 319 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities,
ISSN1459-4323; 101)

ISBN 978-951-39-3340-1 (PDF), 978-951-39-3310-4 (nid.)

Diss.

The aim of this study was to investigate the tasks and assessment criteria used in seven Adult Education Centres¹ to assess the language skills required in the Qualification of Business and Administration². The study consisted of two phases. First, a questionnaire was presented to 14 language teachers about the contents of the preparatory training and the arrangement of the competence tests. The results showed great local variation in the implementation of the tasks and assessment criteria. Based on these results, 12 language teachers and four other QBA professionals were interviewed. A task-based approach was adopted to analyzing the 45 tasks and eight sets of assessment criteria. Task difficulty was estimated by counting a difficulty index and evaluating difficulty in terms of the Common European Framework of Reference³. The competence level required in the local assessment criteria was expressed in terms of CEF levels.

The difficulty of the QBA tasks varied considerably between AECs. Field-specific vocabulary, response time, and interaction were the most common features affecting task difficulty. In the CEF, the tasks varied between levels A1 and B2. The assessment criteria were of four types: pass/fail, three-point, and five-point scales and criteria directly copied from the general requirements. The criteria for good language skills corresponded to B2, and satisfactory corresponded to A1 on CEF levels, which indicated higher demands than those stated in the general requirements. In future, special attention should be paid to clarifying and making the requirements uniform both nationally and locally.

Key words: competence-based qualifications, language for specific purposes, task-based, criterion-referenced assessment

¹ AEC; Adult Education Centre

² QBA; Qualification of Business and Administration

³ CEF; Common European Framework of Reference for Languages

Author's address Marita Härmälä
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FI-40014 University of Jyväskylä
Finland
marita.harmala@campus.jyu.fi

Supervisors Senior researcher, PhD Mirja Tarnanen
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Docent Sauli Takala
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Päivi Tynjälä
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä

Ph.D. Taina Juurakko-Paavola
Language Centre
HAMK University of Applied Sciences

Opponents Professor Marja-Leena Stenström
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä

Ph.D. Taina Juurakko-Paavola
Language Centre
HAMK University of Applied Sciences

ESIPUHE

Kiinnostukseni kielitaidon testaamiseen ja arviointiin näyttötutkinnoissa juontaa juurensa 1990-luvun alkupuolelle, jolloin silloisessa työpaikassani, Jyväskylän ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa (nykyisessä Aikuisopistossa, Jaossa), alettiin järjestää ensin merkantin ja sitten merkonomin tutkintotilaisuuksia. Yhdessä silloisen opettajakollegani Jaana Kestilän kanssa saimme tehtäväksi miettiä tapoja, joilla kaupallisella alalla tarvittava ruotsin ja englannin kielten taito voitaisiin osoittaa. Näyttötehtävät laadittiin ja arvioitiin tuolloin yhteistyössä eri oppilaitosten kanssa ja tehtävinä käytettiin liikekirjeitä ja simuloituja kauppa-/puhelintilanteita. Suoritukset arvioi toisen oppilaitoksen tai koulutusalan ruotsin/englannin opettaja. Näyttötutkintojen alkuaikoina eri osaisaloista koostuvat tutkintotilaisuudet saattoivat kestää jopa 5-päivää ja ne olivat niin tutkinnon järjestäjille kuin tutkinnon suorittajallekin hyvin uuvuttava kokemus.

Tutkinnon suorittajien lukumäärän kasvaessa oli löydettävä keinoja tutkintotilaisuuksista aiheutuvien kustannusten vähentämiseksi. Tällöin keikkelimme kielitaidon osoittamista kielistudiossa. Kielistudionäytön käyttöönottoon Jaossa vaikutti osaltaan myös osallistumiseni Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa FL Ari Huhdan pitämään luentosarjaan ja tutustuminen kriteerivitteiseen arviointiin ja taitotasokuvaimiin. Tällöin laadimme myös Jaossa tarkoituksiimme sopivat sanalliset kriteerit merkonomin suullisen ja kirjallisen kielitaidon arvioimista varten. Arin kautta tutustuin myös DIALANGiin sekä sain paljon asiantuntevaa opastusta kielitaidon arviointiin liittyvissä kysymyksissä, mistä Arille erityinen kiitos.

Jaossa työskentelyni loppuvaiheessa osallistuin AMKKIA-hankeessa maa-merkkisuoritusten kalibrointiin ja Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutukseen. Kun työpaikkani vaihtui Jaosta Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskukseseen, Solkiin, avautui minulle entistä monipuolisempi mahdollisuus Yleisten kielitutkintojen tutkijana perehtyä myös perinteisempään kielitaidon arviointiin ja testaukseen. Tässä työssä hankkimani teoreettinen tietämys kielitaidon arvioinnista on ollut korvaamaton lisä käytännön opeustustyössä hankkimani kokemuksen rinnalla.

Väitöskirjan kirjoittaminen sijoittui selkeään siirtymävaiheeseen työurallani. Väitöskirjan aiheeseen läheisesti liittyvän lisensiaattitutkielmani tein työskennellessäni Jaossa, samoin väitöstutkimukseen liittyvän kyselyn. Väitöstutkimuksen aktiivisin vaihe sijoittui kuitenkin Solkiin. Uuden ammatin ja uusien työskentelytapojen opetteluun ohella työnkuvani muuttui myös täysin konkreettisella tasolla: opettajatyön minuuttiaikatauluun sidottu seisomatyö vaihtui istumatyöksi ja vapaudeksi erottaa työ ja vapaa-aika entistä huomattavasti vaittomammin toisistaan. Tätä mahdollisuutta olen myös hyödyntänyt väitöskirjaa tehdessäni: tutkimuksen tekeminen ei ole juurikaan rajoittanut vapaa-aikaani, mistä voin syyllä onnitella itseäni.

Hakeutuessani Solkiin jatko-opiskelijaksi 1990-luvun lopussa, oli laitoksen johtajana edesmennyt emeritusprofessori Kari Sajavaara. Muistan miten hän

otti minut avosylin vastaan huolimatta varsin vähän tutkimuksellisia meriittejä sisältäneestä pro-gradustani ja ohjasi tutkimusprofessori Sauli Takalan asiantuntevaan ohjaukseen. Haluankin erityisesti kiittää näitä kahta henkilöä siitä loputtomasta kannustuksesta ja mielenkiinnosta, jota he molemmat osoittivat ensin lisensiaattitutkielman ja sitten väitöskirjatyöni etenemisen suhteen. Ilman Sauli Takalan väsymätöntä rohkaisua ja välietappeina toimineiden aikarajojen asettamista en olisi kenties koskaan jatkanut opintojani väitöstutkimukseen saakka, enkä saanut väitöskirjaani valmiiksi.

Väitöskirjan tekeminen liiketalouden perustutkinnon näyttötehtävistä ja arviointikriteereistä ei kuitenkaan olisi ollut lainkaan mahdollista ilman niitä ruotsin ja englannin kielen opettajia, jotka suostuivat haastateltavikseni ja antoivat esimerkkejä oppilaitoksensa kielten näyttötehtävistä ja arviointikriteereistä. Kiitän myös kaikkia muita haastattelemani henkilöitä siitä ajasta, jonka he olivat valmiita käyttämään haastattelujen tekemiseen. Opetusneuvos Anne Huhtalaa kiitän kärsivällisyydestä, jolla hän vastasi lukuisiin sähköpostiviesteihini. Kiitän myös Pirkko Sartonevaa, jonka myötävaikutuksella sain tehtäväkseni laatia Opetushallitukseen selvityksen näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista. Selvitystä varten kokoamani aineisto oli arvokas lisä myös tämän tutkimuksen sisällön laajentamisessa liiketalouden perustutkinnosta koko näyttötutkintojärjestelmään ja sen kielitaitovaatimuksiin. Harras toiveeni on, että kaikille tutkimukseeni osallistuneille henkilöille väitöskirjani on ainakin jollain tavalla tuonut lisää tietoa näyttötutkintojärjestelmän toimivuudesta ja sen kehittämiskohteista.

FT, erikoistutkija Mirja Tarnasta haluan kiittää lämpimästi työni loppuvaiheen kannustuksesta. Mirjan järjestelmällisyyden, pikkutarkkuuden ja peräänantamattomuuden ansioista, joskus tuntui myös jopa sen vuoksi, jaksoin täsmentää ja selkeyttää tutkimukseni sisältöä ja rakennetta kohti lopullista tutkimusraporttia. Erityisesti metatekstin kirjoittaminen aiheutti välillä harmaita hiuksia ja syviä huokauksia. Kiitän myös työni esitarkastajia, FT Taina Juurakko-Paavolaa ja professori Päivi Tynjälää saamistani korjaus- ja muokkausehdotuksista.

FM, tutkija Henna Tossavaista kiitän tutkimusraportin oikoluvusta ja Sinikka Lampista auttamisesta väitöskirjan taittoon liittyvissä ongelmissa. Haluan kiittää myös kaikkia niitä nimeltä erikseen mainitsemattomia kollegoitani Jaossa ja Solkissa, jotka ovat kukin tavalla tai toisella joutuneet ”kärsimään” väitöskirjani teosta. Varsinkin työskentelyn loppuvaiheessa heiltä saamani rohkaisu ja kannustus olivat korvaamattomia. Lisäksi kiitän Jyväskylän yliopistoa Konnevesi-stipendistä, Nyyssösen säätiötä saamastani apurahasta sekä professori Minna-Riitta Luukkaa joustavasta suhtautumisesta kirjoitustyön vaatiman kirjoitusrauhan järjestämiseen.

Omistan väitöskirjani kaikille kolmelle tärkeälle miehelle elämässäni. Erityisesti toivon sen olevan pojillemme Vesa-Matille ja Terolle kannustimena oman akateemisen uran alkutaipaleella. Sitkeys, peräänantamattomuus ja elinikäinen oppiminen olkoot myös teille tutkimustyön ja muun oppimisen ohjenuorina.

KUVIOT

KUVIO 1	Kielitaidon arvioinnin vaiheet.....	19
KUVIO 2	Ammatilliset näyttötutkinnot Suomen koulutusjärjestelmässä.....	26
KUVIO 3	Näyttötutkintojärjestelmän keskeiset toimijat.....	29
KUVIO 4	Näyttötutkintojen prosentuaalinen osuus ammattialoittain.....	30
KUVIO 5	Pätevyyden eri merkityksiä	44
KUVIO 6	Kompetenssitypologia	45
KUVIO 7	Ammattitaitoa määrittävät tahot.....	47
KUVIO 8	Asiantuntijuuden osa-alueiden tarkennusta alakohdiksi.....	50
KUVIO 9	Yleiset työelämävalmiudet ja niiden jäsentyminen erillisiksi taidoiksi ja kyvyiksi.....	51
KUVIO 10	Kielen käytön ja kielitestissä osoitetun taidon komponentit	60
KUVIO 11	Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaidon ulottuvuudet.....	64
KUVIO 12	Funktionaalinen ja kommunikatiivinen lähestymistapa	67
KUVIO 13	Testi vs. kriteeri.....	73
KUVIO 14	Pedagoginen vs. tosielämän tehtävä.....	74
KUVIO 15	Tutkimuksen eri vaiheet	109
KUVIO 16	Kyselyssä esiin nousseita kysymyksiä	130
KUVIO 17	Liikekirjeiden, esittelytehtävien ja keskustelutehtävien vaikeustasoindeksien vaihtelu	210
KUVIO 18	Vaikeustasoindeksien vaihtelu oppilaitoksittain.....	211
KUVIO 19	Tärkeimmät arviointikriteerit tasoilla T1, H3 ja K5.....	225
KUVIO 20	Tehtävien ja arviointikriteereiden vaatimustason suhde toisiinsa.....	233
KUVIO 21	Tehtävien ja arviointikriteerien vastaavuus eri taitoja edellyttävissä tehtävissä	235
KUVIO 22	Näyttötutkinnoissa arvioidun kielitaidon ”kipupisteet”	243

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Näyttötutkintojen lukumäärä ammattialoittain	30
TAULUKKO 2	Suosituimmat näyttötutkinnot vuonna 2006	31
TAULUKKO 3	Merkonomien mahdollisia ammattinimikkeitä	41
TAULUKKO 4	Kognitiivinen ja behavioristinen lähestymistapa kielitaidon arviointiin	68
TAULUKKO 5	Erilaisia tehtävän määritelmiä	70
TAULUKKO 6	Tehtäväpiirteiden kuvailu tyyppitehtävissä	76
TAULUKKO 7	Tehtävän toteutuksessa huomioitavia seikkoja	80
TAULUKKO 8	Tehtävän kompleksisuus, suoritusolosuhteet ja tehtävän vaikeuden yhteydessä olevat tekijät	85
TAULUKKO 9	Yhteenvedo tehtäväpiirteiden vaikutuksesta kielen kompleksisuuteen/laajuuteen, tarkkuuteen ja sujuvuuteen	87
TAULUKKO 10	Validius Messickin mukaan	91

TAULUKKO 11	Normiviitteisen ja kriteeriviitteisen arvioinnin erot	97
TAULUKKO 12	Puhumisen arviointikriteereitä	101
TAULUKKO 13	Kirjoittamisen arviointikriteereitä	102
TAULUKKO 14	Tutkimuskysymykset, tutkimusaineisto ja aineiston analysointimenetelmät	118
TAULUKKO 15	Kieltenopettajien (n=14) kyselyssä ilmoittama arviointi- kriteerien tärkeysjärjestys ja kriteerien yleisin arvo	126
TAULUKKO 16	Näyttötutkintojen (n=352) kielitaitovaatimukset ammatti- aloittain	133
TAULUKKO 17	Ammattialojen kielitaitovaatimukset tutkintotasoittain	134
TAULUKKO 18	Kielitaitovaatimusten sijoittuminen ammatillisissa perustutkinnoissa	136
TAULUKKO 19	Esimerkkejä eri aikuiskoulutuskeskusten käyttämistä kielten näyttötehtävistä	171
TAULUKKO 20	Esimerkkejä kielen näyttötehtävien aihealueista, tilanteista ja näyttämistavoista	172
TAULUKKO 21	Yhteenvedo EVK:n eri taitotasoilla edellytetystä kielitaidosta	179
TAULUKKO 22	Näyttötehtävät (n=45) kielittäin, taidoittain ja aihe/ sisältöalueittain	198
TAULUKKO 23	Liikekirjeiden (n=19) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet	202
TAULUKKO 24	Esittelytehtävien (n=9) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet	203
TAULUKKO 25	Keskustelutehtävien (n=9) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet	204
TAULUKKO 26	Ymmärtämistehtävien (n=7) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet	205
TAULUKKO 27	Vaikeustasoon vaikuttavien piirteiden prosentuaalinen osuus aihepiireittäin	205
TAULUKKO 28	Erot liikekirje-, esittely- ja kertomistehtävien vaikeustasossa	209
TAULUKKO 29	Analysoidut tehtävät (n=45) oppilaitoksittain	210
TAULUKKO 30	Tärkeimmät arviointikriteerit kielenopettajien kyselyssä ja oppilaitosten kiitettävän tason arviointi- kriteereissä.....	219
TAULUKKO 31	Oppilaitoskohtaisten arviointikriteerien vaihteluväli taitotasoilla K5-TI/hylätty	224
TAULUKKO 32	Oppilaitosten arviointikriteerit suhteutettuna EVK:n taitotasoasteikolle	224
TAULUKKO 33	Arviointikriteerit suhteessa näyttötehtävän vaativuuteen esimerkkitehtävissä	232
TAULUKKO 34	Tehtävät vs. arviointikriteerit aihealueittain	234

SISÄLLYS

ABSTRACT

KUVIOT

TAULUKOT

1	JOHDANTO	13
1.1	Tutkimuksen tausta	13
1.2	Tutkimustehtävä ja keskeiset käsitteet	15
1.3	Tutkimuksen rakenne	20
2	AIKUISTEN NÄYTTÖTUTKINNOT	22
2.1	Ammatillisen aikuiskoulutuksen tausta, koulutusmuodot ja koulutuksen järjestäjät	22
2.2	Näyttötutkinnot	26
2.2.1	Tutkintotasot ja keskeiset toimijat	27
2.2.2	Tutkinnon perusteet	31
2.2.3	Osaamisen arviointi	33
2.3	Näyttötutkintojärjestelmän toimivuus meillä ja muualla	35
2.4	Liiketalouden perustutkinto	40
3	KIELITAITO OSANA AMMATTITAITOA	43
3.1	Ammattitaito, pätevyys ja kvalifikaatio	43
3.1.1	Ammattitaidon olemuksesta	47
3.1.2	Näyttötutkintojen ammattitaitokäsitys	54
3.2	Erilaisia käsityksiä kielitaidosta	56
3.2.1	Kielitieto vs. kielitaito	57
3.2.2	Canalen ja Swainin ja Bachmanin kielitaitomallit	58
3.2.3	Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitomalli	61
3.2.4	Yleiskielitaito vs. erityisalan kielitaito	62
4	TEHTÄVÄPOHJAINEN KIELIT AidON ARVIOINTI	66
4.1	Tehtävä kielitaidon arvioinnin analyysiyksikkönä	70
4.1.1	Mitä tehtävällä tarkoitetaan?	70
4.1.2	Pedagoginen vs. tosielämän tehtävä	71
4.1.3	Tehtävätyyppi vs. tyyppitehtävä	75
4.2	Tehtävän laadinnassa huomioitavia seikkoja	77
4.2.1	Arvioinnin tarkoitus	77
4.2.2	Tehtävän toteutus	79
4.2.3	Tehtävän vaikeustaso	82
4.3	Tehtävien sisällön ja suorituksen välisestä yhteydestä tehtyjä tutkimuksia	86
4.4	Kielitaidon arviointi	90
4.4.1	Laadukkaan arvioinnin tunnusmerkit	90

4.4.2	Tehtäväpohjaisen arvioinnin ongelmia	93
4.5	Kriteeriviitteinen arviointi.....	95
4.5.1	Arviointikriteerit ja tasokuvaukset	101
4.5.2	Taitotasokuvaimien kehittäminen	104
4.5.3	Yhteenveto tehtäväpohjaisesta kielitaidon arvioinnista	105
5	AINEISTO JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	107
5.1	Tutkimuskysymykset.....	107
5.2	Aineisto	109
5.2.1	Kysely	110
5.2.2	Tehtäväesimerkit ja arviointikriteerit	111
5.2.3	Haastattelut	112
5.2.4	Tutkintojen perusteet	113
5.3	Menetelmälliset ratkaisut	114
5.3.1	Tutkimusote ja aineiston keruumenetelmät	114
5.3.2	Aineiston analyysimenetelmät	116
6	KYSELYN TULOKSET.....	119
6.1	Kyselyyn vastanneet kieltenopettajat	119
6.2	Valmistava koulutus: ongelmat ja tapahtuneet muutokset.....	120
6.3	Näyttötehtävät ja tutkintotilaisuuksien järjestäminen.....	124
6.4	Oppilaitosten välinen yhteistyö ja opettajien täydennyskoulutus.....	128
6.5	Yhteenveto kyselyn tuloksista	129
7	PÄÄTUTKIMUKSEN TULOKSET.....	132
7.1	Näyttötutkintojen kielitaitovaatimukset	132
7.1.1	Kielitaitovaatimukset tutkintotasoin	133
7.1.2	Perustutkintojen kielitaitovaatimukset	135
7.1.2.1	Vaaditun kielitaidon sisältö	137
7.1.2.2	Vaadittu kielitaidon taso	138
7.1.2.3	Liiketalouden perustutkinnon kielitaitovaatimukset.....	140
7.1.3	Yhteenveto näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista.....	143
7.2	Haastateltujen käsityksiä ammattitaidosta, kielitaidosta ja kielitaidon arvioinnista näytöin	144
7.2.1	Ammattitaito	145
7.2.2	Kielitaito	148
7.2.3	Tutkinnon perusteet ja niiden kielitaitovaatimukset	153
7.2.4	Kielitaidon arviointi näytöin.....	156
7.2.4.1	Oppilaitosnäyttö vs. työpaikkanäyttö	159
7.2.4.2	Kuka näytöt voi arvioida?	161
7.2.4.3	Mikä on riittävä näyttö?.....	165
7.3	Näyttötehtävät eri aikuiskoulutuskeskuksissa	168
7.3.1	Näyttötehtävien sisältö ja toteutus.....	169
7.3.2	Esimerkkejä näyttötehtävistä: mitä arvioidaan ja miten?	177
7.3.3	Tehtävien vaikeustason vertailua	197

7.3.3.1	Vaikeustasoon yhteydessä olleet tehtäväpiirteet.....	197
7.3.3.2	Tehtäväkohtaiset erot vaikeustasossa.....	201
7.3.3.3	Erot tehtävien vaikeustasossa oppilaitoksittain.....	210
7.4	Näyttöjen arviointikriteerit aikuiskoulutuskeskuksissa	212
7.4.1	Oppilaitoksissa käytetyt arviointikriteerit.....	214
7.4.2	Arviointikriteereiden vaatimustaso suhteessa Viitekehukseen.....	223
7.4.3	Näyttötehtävät vs. arviointikriteerit	226
7.4.3.1	Millaista kielitaitoa eri arviointiasteikoilla arvioidaan?	226
7.4.3.2	Tehtävät vs. arviointikriteerit eri taitoja edellyttävissä tehtävissä	233
7.4.4	Yhteenveto arviointikriteereistä	235
8	POHDINTA	237
8.1	Vastauksia tutkimusongelmiin.....	237
8.2	Tutkimuksen anti kielitaidon arvioinnille näyttötutkinnoissa	242
8.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	250
8.4	Jatkotutkimustarpeita	255
	SUMMARY	258
	LÄHTEET	262
	LIITTEET	281

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Suomalaisessa yhteiskunnassa on koulusivistystä perinteisesti arvostettu korkealle. Yleissivistyksen ohella myös ammattitaitoisen ja osaavan työvoiman tuottamista on pidetty oppilaitosten tehtävänä. Koulussa hankitun osaamisen arvostus näkyy uuden työntekijän rekrytointitilanteessa, missä erilaiset tutkinto- ja päättötodistukset toimivat pitkälti yksilön osaamisen mittana. Väestön koulutustaso on katsottu myös yhdeksi keskeiseksi maamme kilpailukykyä lisääväksi tekijäksi. Koulutus ja tutkintotodistus eivät nyky-yhteiskunnassa kuitenkaan ole enää mikään tae työpaikan löytymiselle. Ammattitaitoiselta työntekijältä edellytetään alalle sopivan koulutuksen lisäksi myös työn tekemisen ja työssä toimimisen kautta hankittua osaamista.

Ammatillista koulutusta on usein kritisoitu sen työelämästä etäännyttämisestä. Formaalin oppimisen kautta hankittu osaaminen ja työelämän vaatimukset eivät aina täysin kohtaa toisiaan. Työelämän jatkuvasta muutoksesta on seurannut, ettei tulevaisuuden osaamistarpeita ole mahdollista luotettavasti ennustaa. Myös ikäluokkien pieneneminen, entistä joustavammat opiskelumuodot ja uudet oppimisympäristöt ovat tuoneet koulutuksen järjestäjille uusia haasteita. Koulutusta on pystyttävä tarjoamaan entistä heterogeenisimmille oppijoille, kilpailukykyisin hinnoin, ajasta ja paikasta riippumatta. Koulutukselta vaaditaan entistä enemmän tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Yhtenä tuloksellisuuden mittana käytetään päättötodistuksen ja/tai tutkintotodistuksen saaneiden lukumäärää.

Reilut 10 vuotta sitten kehitetyn näyttötutkintojärjestelmän yhtenä tavoitteena oli aikuisväestön työelämässä hankitun osaamisen sertifiointi tutkintotodistuksella. Ammatillisen osaamisen hankkimisen ei katsottu näin olevan sidoksissa ainoastaan oppilaitoksessa tapahtuvaan oppimiseen. Työssä tapahtuvan oppimisen tunnustamisella haluttiin myös lisätä ja syventää oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä. Maapalloistuminen, kansainvälisen kaupan kasvu ja työmarkkinoiden avautuminen ovat tekijöitä, jotka luovat uusia osaa-

mistarpeita. Näihin osaamistarpeisiin ammatillisen koulutuksen tulisi pystyä kyllin nopeasti reagoimaan. Työvoiman liikkuvuuden lisääntyminen kasvattaa myös vieraiden kielten osaamistarvetta työelämässä. Kielitaidon merkitystä suomalaisessa työelämässä lisää osaltaan myös työperäinen maahanmuutto. Maahamme tulee entistä enemmän eri kieliryhmiin kuuluvia henkilöitä, jolloin kielitaito ja vieraiden kulttuurien tuntemus korostuvat entisestään. Tästä on seurannut, että kielitaidosta on tullut osa työntekijän ammatillista kompetenssia ja yrityksen potentiaalista osaamispääomaa.

Suomalaisten kielitaidon ongelmana on pidetty sen yksipuolisuutta. Englantia osataan hyvin, mutta muiden kielten osaaminen vähenee ja heikkenee koko ajan (Takala 1998a; Sajavaara, K. 2004). Eri ammattialoilla kielitaidolle asetetaan erilaisia vaatimuksia, mutta esimerkiksi kaupan alalla kielitaidon ja varsinkin suullisen kielitaidon, merkitys on koko ajan kasvamassa (Sinkkonen 1997; Huhta 1999; Sajavaara, A. 2000; Airola 2000). Ammatilliseen koulutukseen kielten opiskelu on sisällytetty 1980-luvun keskiasteen uudistuksesta lähtien. Opintojen laajuudessa ja pakollisuudessa on kuitenkin eroja eri alojen ja oppilaitosten välillä.

Näyttötutkintojärjestelmästä ja sen toimivuudesta on tehty runsaasti tutkimuksia (ks. esim. Taalas 1995a; Turpeinen 1995 ja 1998; Väärälä 1995; Räisänen 1998; Haltia & Hämäläinen 1999; Haltia & Lemiläinen 1998; Yrjölä ym. 2000; Stenström 2001; ATAM 2005). Näyttötutkintojärjestelmän toimivuutta on tällöin arvioitu kokonaisuutena, koko tutkintorakenteen tasolla. Sen sijaan yksittäisten osaamisalueiden arviointia ja eri oppilaitosten järjestämissä tutkintotilaisuuksissa käytettyjä tehtäviä ja suoritusten arviointikriteereitä ei ole aikaisemmin tutkittu. Kielitaidon arvioinnin aikuisten näyttötutkinnoissa tekee haastavaksi tutkimuskohteeksi se, että kielitaitoa on oppilaitoksissa perinteisesti arvioitu erillisin kirjallisin ja suullisin kokein ja testein. Näyttötutkinnoissa osaamisen arvioinnin tulee kuitenkin tapahtua työelämän tehtäväkokonaisuuksista. Pääpaino on tekemisessä ja työssä toimimisessa. Osaamista tarkastellaan eri taidoista muodostuvana kokonaisuutena, jolloin myös kielitaito osoitetaan muuhun ammatilliseen osaamiseen integroituna. Tämä puolestaan asettaa erityisiä vaatimuksia tehtäville, joiden avulla tutkinnon suorittajan kielitaitoa arvioidaan.

Aikuiskoulutuskeskukset⁴ on valittu tämän tutkimuksen tutkimuskontekstiksi monestakin syystä. Ensinnäkin aikuiskoulutuskeskukset ovat suurin aikuisten näyttötutkintoja järjestävä koulutusorganisaatio maassamme. Niillä on tutkintojen järjestämisestä pitkä kokemus, sillä monet aikuiskoulutuskeskukset ovat järjestäneet tutkintotilaisuuksia ja valmistavaa koulutusta koko näyttötutkintojärjestelmän olemassaoloajan ja jo ennen sitä osallistuneet erilaisiin kokeiluihin ja kehittämishankkeisiin. Aikuiskoulutuskeskukset tarjoavat myös monipuolisimman valikoiman tutkintoja, tutkinnon suorittamistapoja, ja niissä pystytään hyvin nopeasti reagoimaan uusiin tutkinnonjärjestämistarpeisiin. Ehkä

⁴ *Aikuiskoulutuskeskus* ei enää esiinny kaikkien aikuiskoulutuskeskusten virallisessa nimessä, vaan osa oppilaitoksista käyttää esimerkiksi nimeä aikuisopisto. Tässä tutkimuksessa oppilaitoksia nimitetään kuitenkin yhteisesti aikuiskoulutuskeskuksiksi.

tärkein syy aikuiskoulutuskeskusten valitsemiselle tämän tutkimuksen kontekstiksi on kuitenkin oma, pitkäaikainen kouluttajakokemukseni ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Kokemus on pääasiallisesti merkonomien valmistavan koulutuksen vastuopettajana ja kielikouluttajana toimimisesta sekä tutkintotilaisuuksien järjestämisestä ja suoritusten arvioinnista. Käytännön opetustyössä hankkimaani kokemusta täydentää ja monipuolistaa nykyinen tehtäväni Yleisten kielitutkintojen tutkijana. Tässä työtehtävässä minulla on ollut mahdollisuus perehtyä kielitaidon arviointiin sekä teoreettisesti että käytännön toiminnan tasolla.

1.2 Tutkimustehtävä ja keskeiset käsitteet

Tämä tutkimus kohdistuu näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksiin ja kielitaidon arviointiin liiketalouden perustutkinnon näytöissä. Kaupan ala on yksi voimakkaimmin kansainvälistyvistä ammattialoista ja myös tulevaisuudessa kaupan maailmanlaajuinen vapautuminen, verkottuminen ja sähköinen kaupankäynti tulevat muuttamaan kaupan alan perinteistä toimintaympäristöä. Tämä asettaa haasteita työvoiman liikkuvuudelle ja sitä kautta myös työntekijöiden kielitaidolle.

Kielitaidon arviointia lähestytään tutkimuksessa tehtäväpohjaisen suoritusarvioinnin kautta, sillä tutkinnon suorittajan ammatillinen osaaminen tulee näyttötutkinnoissa arvioida suoraan työssä toimimisesta erillisten kirjallisten testien ja kokeiden sijaan. Tällöin myös kielitaito osoitetaan päivittäisten työtehtävien suorittamiseen integroituna, ei irrallisena osaamisalana. Tehtäväpohjaisessa, funktionaalisessa lähestymistavassa korostuu tehtävästä suoriutuminen tosielämän kriteerien mukaisesti ja siksi sen katsottiin soveltuvan hyvin kielitaidon arviointiin näyttötutkinnoissa.

Tutkimustehtävä jakautuu kahteen alueeseen: kielitaidon ja ammattitaidon välisen suhteen tarkasteluun sekä kielitaidon arviointiin liittyviin kysymyksiin. Näistä näkökulmista johdetut tutkimuskysymykset esitellään luvussa 5.1. Tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisen viitekehysten muodostavat erilaiset mallit kielitaidon ja ammattitaidon sisällöistä ja kielitaidon arvioinnin keskeisistä periaatteista. Näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksia tarkastellaan sekä koko tutkintorakenteen että yksittäisen tutkinnon tasolla.

Tutkimusaineisto koostuu eri aikuiskoulutuskeskusten liiketalouden perustutkinnon ruotsin ja/tai englannin opettajille tehdystä kyselystä, näyttötehtäväesimerkeistä ja suoritusten arviointikriteereistä sekä kieltenopettajien haastatteluista. Lisäksi haastateltiin tutkinnon sisältöjen laadinnassa, tutkintojen myöntämisessä ja käytännön opetustyössä tutkimushetkellä mukana olleita henkilöitä. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten tutkinnon perusteissa kuvattu merkonomien kielitaito realisoituu eri aikuiskoulutuskeskusten käyttämissä, kielitaitoa edellyttävissä näyttötehtävissä ja millaisin kriteerein tutkinnon suorittajien kielitaitoa arvioidaan. Tehtävien työelämälähtöisyyttä peilataan työelämän tämänhetkisten kehityssuuntausten valossa. Näin pyritään luomaan kuvaa

haasteista, joita nykyinen työelämä asettaa kielitaidolle. Suomalaista näyttötutkintojärjestelmää tarkastellaan myös muissa Euroopan maissa saatujen kokemusten valossa.

Tutkimuksen keskeiset kysymyksenasettelut liittyvät kielitaidon testaamiseen ja arviointiin. Kun arvioidaan yksilön kielitaitoa, kerätään määrällistä ja/tai laadullista tietoa siitä, mitä hän osaa kielellä tehdä ja mitä ei. Arvioinnin (assessment) kaksi keskeistä käsitettä ovat mittaaminen (measurement) ja testaaminen (testing), joita usein käytetään toisilleen synonyymeinä, vaikka testaaminen on arviointia suppeampi käsite. Arviointia laajempi termi on evaluatio (evaluation), joka voi kohdistua esimerkiksi kokonaisten opinto-ohjelmien arviointiin (ks. myös Tarnanen 2002). Evaluatiossa toiminnan laadukkuutta määrittävänä kriteerinä on esimerkiksi opetussuunnitelma tai opetusohjelma. Tässä tutkimuksessa arviointi rajoittuu ennen kaikkea kielitaidon arviointiin (assessment), jolla tosin on kiinteä yhteys myös koko näyttötutkintojärjestelmän toimivuuden arviointiin (evaluation).

Mittaamisella tarkoitetaan jonkin ominaisuuden, esimerkiksi taidon, kvantifiointia selkeitä sääntöjä ja menettelytapoja noudattaen (Stevens 1959; ks. Wright 1997; Bachman 1990, 18–19). Erilaisten matemaattisten ja tilastollisten mallien avulla voidaan selvittää esimerkiksi arvioijien johdonmukaisuutta. *Testit* puolestaan ovat kielikouluttajien ja kielitaidon testaajien käyttämiä erilaisia työkaluja, joilla he keräävät uskottavaa tietoa kielitaidosta tehtävien tulkintojen ja toimenpiteiden perustaksi (Brown ym. 2002, 12–13). Testi eroaa jatkuvasta arvioinnista esimerkiksi siinä, että testi etenee tiettyjen, kyseiseen tilanteeseen laadittujen toimintaohjeiden mukaisesti ja arviointi perustuu näiden menettelytapojen avulla tuotettuun näytteeseen, ei mihin tahansa suoritukseen. Kielitesteissä mielenkiinto voidaan kohdistaa juuri tiettyihin kielitaidon piirteisiin. (Bachman 1990, 21). Testeihin liittyy usein negatiivisia mielikuvia niiden takais- tumisvaikutusten vuoksi. Testaaminen on hyvin arvosidonnaista toimintaa, sillä sen kautta vaikutetaan testaajien, testattavien ja testitulosten käyttäjien kulttuuriin, sosiaalisiin, poliittisiin, kasvatuksellisiin ja ideologisiin arvostuksiin (Shohamy 1998).

Mittaamiseen ja testaamiseen liittyy olennaisesti mittausvirheen käsite. Mittausvirhe vähentää arvioinnin luotettavuutta silloin, kun suoritukseen vaikuttavat muut kuin arvioinnin kohteena olevat tiedot ja taidot. Esimerkiksi testattavan väsymys, motivaation puute ja testauspaikan meluisuus ovat tällaisia ennalta arvaamattomia, suorituksen laatuun ja määrään vaikuttavia tekijöitä. Testin yleiseen toteutukseen liittyviä, mittausvirhettä aiheuttavia tekijöitä kuten valmistelu- ja vastausajan pituutta, sen sijaan voidaan ennen testin suorittamista kontrolloida. (Bachman 1990, 160–161.)

Arviointi on systemaattista tiedon keräämistä päätöstenteon perustaksi (Lynch 2001, 358). Arviointi yhdistetään usein koulumaailmaan. Nykyisin arviointi on kuitenkin yhä enemmän myös nonformaalia, koulutusinstituutioiden ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, esimerkiksi työelämässä yksilöitä arvioidaan jatkuvasti heidän suoriutumisen perusteella. Oppilaitoskontekstissa arviointi voi kohdistua yksilön tietojen ja taitojen kehittymiseen tai osaamisen

arviointiin tietyllä hetkellä. Kielitaidon arviointi kattaa kielitaitotestin järjestämisen lisäksi testin koko käyttökaaren. Ensimmäisessä vaiheessa testillä kerätään tietoa testattavan suoriutumisesta tietyissä tehtävissä. Saadun tiedon perusteella tehdään sitten tulkintoja hänen kyvyistään suorittaa kielitaitoa edellyttäviä tehtäviä. Näiden tulkintojen perusteella päätetään viime kädessä onko henkilöllä tietyssä tutkinnossa vaadittu osaaminen. (Brown ym. 2002, 13.) Oikeiden päätösten tekeminen riippuu paitsi päätösten tekijästä, myös päätösten pohjana olevan tiedon luotettavuudesta ja merkityksellisyydestä. Arvioinnin erottaa mittaamisesta ennen kaikkea tulkintojen tekeminen hankitun näytteen perusteella.

Arviointi ei välttämättä edellytä testaamista. Esimerkiksi portfolio-, eli salkkuarvioinnissa kerätään laadullista tietoa yksilöistä ilman testaamista tai mittaamista. Tässä suhteessa myös muut ns. vaihtoehtoiset arviointitavat (ks. lisää luku 4) eroavat perinteistä testaamisesta ja mittaamisesta. Laadullisten menetelmien käyttö on samalla epistemologinen ja ontologinen kannanotto kielitaidosta; kielitaito ei ole itsenäinen, objektiivinen kokonaisuus, joka odottaa löytämistä ja mitatuksi tulemista vaan jotain luotua, joka on olemassa käytettynä, tutkittuna ja tulkittuna (Shohamy 1998; Lynch 2001, 361).

Näyttötutkinnoissa arviointi on järjestelmällistä aineiston keräämistä, päätöksentekoa ja dokumentointia tutkinnon suorittajan ammatillisista ja työtoimintavalmiuksista. Arvioinnin painopiste on tekemisessä ja työssä toimimisessa. (LPT 2004, 82.) Näin ollen perinteiset mittaaminen ja testaaminen eivät sovellu pääasiallisiksi arviointitiedon keräämistavoiksi. Arviointitietoa tulee kerätä monin eri tavoin, esimerkiksi dokumentoimalla tutkinnon suorittajan aikaisemmin hankkimaa osaamista. Tutkimuksessa on pyritty tietoisesti välttämään sanoja *testi*, *testaaminen* ja *testitehtävä*, sillä ne ovat ristiriidassa näyttötutkintojärjestelmän peruseriaatteiden kanssa. Kielitaidon testaamisen sijaan puhutaan *kielitaidon arvioinnista* ja *arviointitehtävistä*. Kielitaidon arviointi sisältää näin myös sen menetelmän, jolla arvioinnin pohjaksi tarvittava tieto on kerätty. Sellaisissa yhteyksissä, joissa kielitaidon arvioinnilla viitataan ns. psykometriin ja koulumaisiin kielitaidon arviointitapoihin ja -menetelmiin, on sanojen *testi* ja *testaaminen* käyttäminen katsottu kuitenkin perustelluksi tekstin selkeyden kannalta.

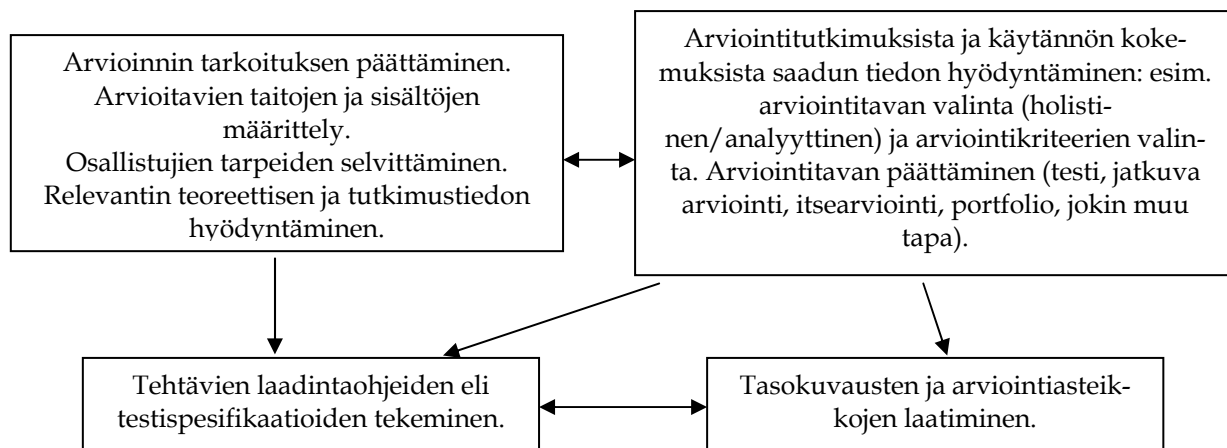
Sanalla *näyttö* voidaan viitata sekä tutkinnon suorittamistilaisuuteen että tutkintosuoritukseen. Yhteen näyttöön (tutkintotilaisuuteen) voi sisältyä yksi tai useampi osaamisala, joista jokin voi olla ensisijainen arvioinnin kohde. Esimerkiksi kielten näyttö viittaa tutkintotilaisuuteen, jossa arvioidaan ensisijaisesti tutkinnon suorittajan kielitaitoa. Tutkinnon suorittamistilaisuudessa tutkinnon suorittaja osoittaa näytöllä (suorituksella) kielitaitonsa. Tässä tutkimuksessa näyttö -sanalla viitataan ennen kaikkea tutkintosuoritukseen. Muissa yhteyksissä käytetään sanaa *tutkintotilaisuus*. Sanaa *näyttötehtävä* on käytetty usein viittaamaan tutkintotilaisuudessa käytettyyn tehtävään, jonka avulla arvioidaan tutkinnon suorittajan ammatillista osaamista. Näyttötehtävä voi olla hyvin laaja, monenlaista osaamista edellyttävä tehtäväkokonaisuus tai suppea, esimerkiksi vain suullisen kielitaidon arvioinnissa käytetty tehtävä. Nykyisin näyttö-

tehtävä -sanasta sijasta suositellaan käytettäväksi sanoja *tutkintosuoritus*, *tutkintotilaisuus* tai *työtehtävä* osoittamaan tehtävien työelämälähtöisyyttä. Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin sanaa *näyttötehtävä* ennen kaikkea sen lyhyden vuoksi. Esimerkiksi kun viitataan tutkintotilaisuudessa käytettyyn tehtävään, joka edellyttää tutkinnon suorittajalta ruotsin kielen käyttämistä, on joustavampaa nimittää tällaista tehtävää ruotsin näyttötehtäväksi kuin tutkintosuoritukseksi tai työtehtäväksi, jonka suorittaminen edellyttää ruotsin kielen taitoa.

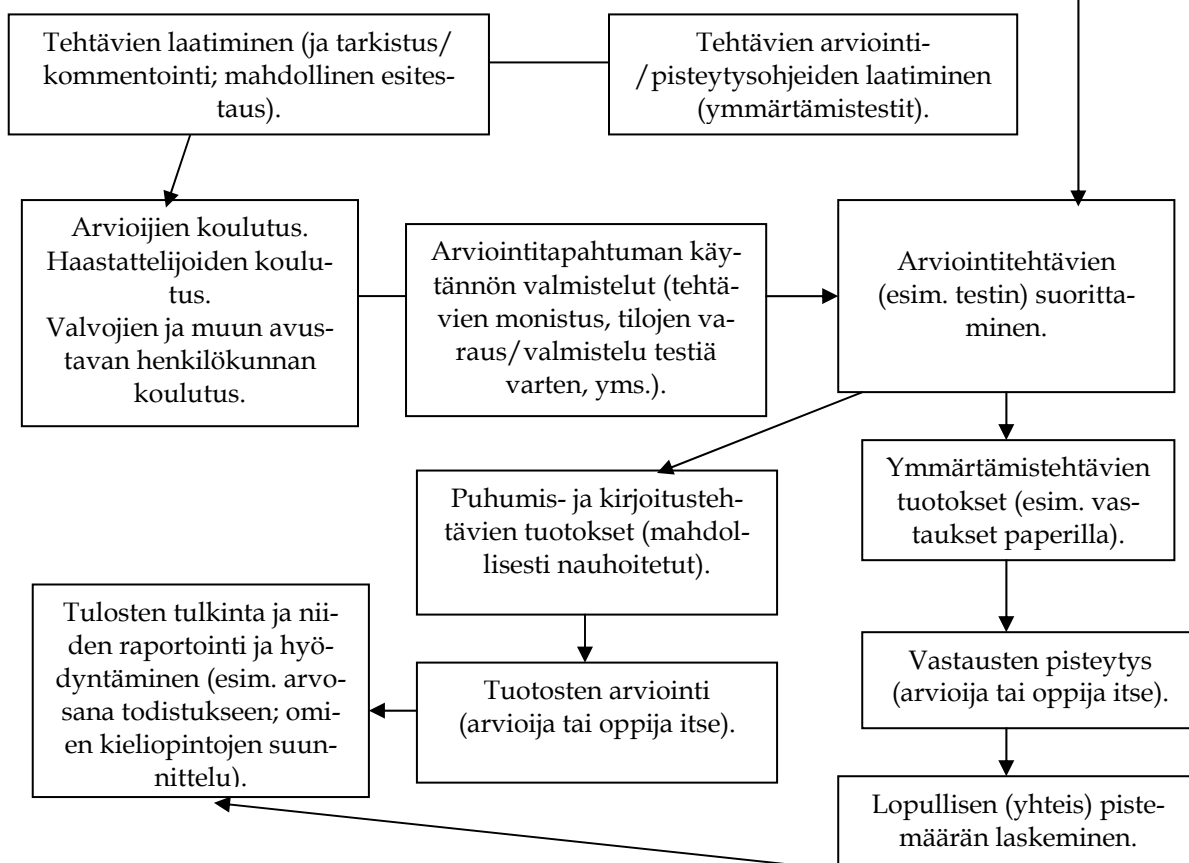
Tutkimuksen ensisijaisena tutkimuskohteena ovat näyttötehtävät, näyttöolosuhteet eli näyttöjen toteutus ja suoritusten arviointikriteerit. Näyttötehtävien laadinta, tutkintotilaisuuksien järjestäminen ja arvioijien koulutus ovat tutkinnon järjestäjän vastuulla. Näyttötehtävien laadintaa ohjaavat tutkinnon perusteissa kuvailut keskeiset kielenkäyttötilanteet ja niissä edellytetty kielitaito, mutta paikallistasolla kukin tutkinnon järjestäjä laatii omat, kulloiseenkin tutkintotilaisuuteen parhaiten soveltuvat näyttötehtävät. Näyttöolosuhteilla ja tehtävän toteutuksella tarkoitetaan tehtävän suorittamisen käytännön järjestelyitä, esimerkiksi näyttöpaikkaa, tehtävän suorittamiseen käytettävissä olevaa aikaa ja tehtävänantoa. Näyttötehtävien ja tehtävien toteutuksen lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan suoritusten arvioinnissa käytettyjä arviointikriteereitä. Arvioijat ovat tutkimuksessa mukana vain niiltä osin, kun arviointikriteerien selkeyttä ja käyttäjätasoisuutta tarkastellaan kieltenopettajan vs. ei-kieltenopettajan kannalta. Tutkimustehtävän ulkopuolelle jäävät sen sijaan näytön suorittajaan ja hänen kielitaitoonsa liittyvät tekijät sekä esimerkiksi tehtävien laadinnan eri vaiheet. Liiketalouden perustutkinnossa osoitettua suullista kielitaitoa, arvioinnin yhdenmukaisuutta ja näytön suorittajien taustoja kuvailen yksityiskohtaisemmin aikaisemmassa tutkimuksessani (Härmälä 2002).

Tutkimuksen pääasiallinen mielenkiinto kohdistuu näin ollen kielitaidon arvioinnin käsitteelliselle tasolle eli näyttötehtävien ja arviointikriteerien sisältöihin ja tehtävien toteutustavan valintaan. Tehtävien tuottamis- ja tuotetasolta on tutkimuksessa osin mukana tulosten tulkinta. Tehtävien tuottaminen ja toteuttaminen etenee monien eri välivaiheiden kautta ja koko prosessiin osallistuu useita eri henkilöitä. Tehtävien laadinnan eri vaiheista ja tehtävien laadintaan ja toteutukseen osallistuneilta henkilöiltä kootun tiedon avulla arvioidaan viime kädessä tulosten, esimerkiksi annettujen arvosanojen, merkitystä ja sitä, mihin arvosanoja voidaan ylipäätään käyttää ja millaisia johtopäätöksiä niiden perusteella voidaan tehdä (Takala ym. 1999, 89-90). Kuvio 1 selventää kielitaidon arvioinnin eri vaiheita käsitteellisellä ja tuottamis- ja tuotetasolla.

KÄSITTEELLINEN TASO



TUOTTAMIS- JA TUOTETASO



KUVIO 1 Kielitaidon arvioinnin vaiheet (Huhta & Takala 1999, 203).

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten luotettavaa kielitaidon arviointi näyttötutkinnoissa on. Keskeisiä arvioinnin laadukkuutta määrittäviä kriteereitä ovat arvioinnin johdonmukaisuus (reliaabelius) ja luotettavuus (validius). Arvioinnin luotettavuutta voidaan perustella joko ennen arviointitilannetta tai arviointilanteen jälkeen kerätyllä aineistolla. Ennen arviointitilannetta kerätty aineisto liittyy tehtävän sisältöön ja siihen, mitä tietoja ja taitoja tehtävällä halutaan arvioida. Esimerkiksi arvioidaanko tehtävällä suullista kielitaitoa, sanaston hallintaa vai vuorovaikutustaitoja? Tehtävän edellytetään olevan relevantti ja riittävän kattava otos kaikista niistä mahdollisista kielenkäyttötilanteista, joita se on valittu edustamaan. Tehtävän kattavuus liittyy sekä tehtävän kielellisiin että vuorovaikutuksellisiin vaatimuksiin, mutta myös niihin olosuhteisiin, joissa tehtävä suoritetaan. Arviointitilanteen jälkeen tehtävän luotettavuutta arvioidaan esimerkiksi tilastollisin tunnusluvuin tehtävien vaikeustasosta ja erottelevuudesta. Myös kriteerit, joilla suoritusta arvioidaan, ovat yhteydessä arvioinnin luotettavuuteen, sillä ne viimekädessä määrittelevät, mitä tehtävällä arvioidaan. (Weir 2005.)

Liiketalouden perustutkinnosta kerättyjen näyttötehtävien ja arviointikriteerien avulla pyritään tutkimuksessa selvittämään miten luotettava kuva kielitaidon arvioinnista näytöin on mahdollista saada jo ennen varsinaista tutkintotilaisuutta kerätyllä aineistolla.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus etenee pääpiirteittäin seuraavasti. Luvussa 2 luon tutkimuksen yleisen viitekehyksen kuvailemalla ammatillisen aikuiskoulutuksen kehitystä työllisyyskursseista kohti tutkintotavoitteista koulutusta. Näyttötutkintojen rakenteen, keskeisten toimijoiden ja osaamisen arvioinnin esittely auttaa sijoittamaan tutkimuskohteeksi valitun liiketalouden perustutkinnon osaksi laajempaa, eri tutkinnoista muodostuvaa kokonaisuutta. Suomalaista näyttötutkintojärjestelmää on haluttu tarkastella myös laajemmassa, maamme rajojen ulkopuolelle ulottuvassa kontekstissa. Britannian, Alankomaiden ja Australian näyttötutkintojärjestelmien vahvuuksia ja mahdollisia ongelmia esittelemällä etsin yhtymäkohtia Suomessa tehdyissä arvioinneissa esille tulleisiin kehittämiskohteisiin.

Näyttötutkintojärjestelmän kuvailemisella luon sen kontekstin, jossa kielitaidon arviointia tässä tutkimuksessa tarkastellaan. Luvun 3 pääasiallisena sisältönä ovat ammattitaidon ja kielitaidon eri yhteyksissä saamat erilaiset sisällöt. Kielitaitoa tarkastellaan tällöin osana ammattitaitoa, ei erillisenä osaamisalana. Luku 4 muodostaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kielitaidon arvioinnille näyttötutkinnoissa. Lähestyn kielitaidon arviointia tehtäväpohjaisen arvioinnin kautta, sillä perinteinen kielitaidon testaus erilaisin kokein ja testein ei mielestäni sovellu näyttötutkintoihin.

Luku 5 sisältää keskeiset tutkimuskysymykset, aineiston keruun ja aineiston analysoinnissa käytetyt menetelmälliset ratkaisut. Luvuissa 6 ja 7 esittelen tutkimuksen kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tulokset. Raportoin ensin kyselyn

keskeiset tulokset, osoittaakseni miten kyselyissä esille tulleet, erityisesti näyttöihin ja suoritusten arviointiin liittyvät ongelmat ohjasivat tutkimuskysymyksiäni lopullista tarkentumista. Ennen liiketalouden perustutkinnon näyttötehtävien ja arviointikriteerien yksityiskohtaista raportointia esittelen eri tutkintojen kielitaitovaatimuksia kokonaiskuvan saamiseksi kielitaitovaatimuksista koko tutkintorakenteen tasolla. Tärkeän osan lukua 7 muodostavat haasteltujen henkilöiden käsitykset tutkimuksen keskeisistä teemoista: ammattitaidosta, kielitaidosta ja kielitaidon arvioinnista näyttöin. Eri alalukujen lopussa teen yhteenvedon kunkin luvun keskeisestä sisällöstä.

Viimeisessä luvussa (luku 8) pohdin tutkimuksen kokonaisuutta ja sitä, miten luotettavan kuvan kielitaidon arvioinnista näyttöin tutkimusaineistoni antaa. Millainen vastaus tutkimukseni yleiskysymykseen ”*Riittääkö Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta?” on tutkimuksen perusteella mahdollista antaa ja saada? Päättäntäluvun lopussa ehdotan myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joita tehty tutkimus ja sen tulokset synnyttivät.

2 AIKUISTEN NÄYTTÖTUTKINNOT

2.1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen tausta, koulutusmuodot ja koulutuksen järjestäjät

Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan kaikkea oppivelvollisuuskoulun jälkeistä ohjattua opiskelua, joka voi olla yleissivistävää tai ammatillista aikuiskoulutusta. Yleissivistävää aikuiskoulutusta järjestävät esimerkiksi aikuislukiot, kansalais- ja työväenopistot ja kansanopistot. Ammatillisesti suuntautunut aikuiskoulutus voi olla joko jatko-, täydennys- tai uudelleen koulutusta tai tutkintoon johtavaa koulutusta. Ammatillisen tutkinnon voi suorittaa toisen asteen ammatillisena tutkintona tai ammattikorkeakoulututkintona. Esimerkiksi vuonna 2003 aikuiskoulutukseen osallistuneista 77 % opiskeli yleissivistävissä ja 23 % ammatillisissa oppilaitoksissa. Aikuiskoulutusta järjesti 757 oppilaitosta, joista kunnallisia oli 64 %, yksityisiä 35 % ja valtion omistamia 1 %. Tyypillistä suomalaiselle aikuiskoulutukselle on sen selkeä lohkoutuneisuus. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten, kansalais- ja työväenopistojen, työnantajien henkilöstökoulutusten, kaupan keskusliikkeiden ja työllisyyskurssien opetustarjonta suuntautuu selkeästi erilaisille aikuisopiskelijaryhmille ja erilaisiin koulutustarpeisiin. Eri oppilaitokset ovat toimineet melko itsenäisesti, keskinäistä yhteydenpitoa ja verkottumista ei juuri ole ollut. (Kumpulainen & Saari 2005, 9, 109-112.)

Ammatillinen aikuiskoulutus oli Suomessa ennen 1960-luvun rakenneuudistusta vähäistä ja pääasiassa vapaan sivistystyön järjestäjien vastuulla (Rinne ym. 1992, 46). Osaksi julkista koulutussuunnittelua ammatillinen aikuiskoulutus tuli 1970-luvulla, kun koulutustarve kasvoi suurten ikäluokkien astuessa työelämään. Seurauksena oli työammatin muuttuminen koulutusammattiksi. Aikuiskoulutuksen tehtäväksi määriteltiin yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäminen, ammatillinen perus- ja lisäkoulutus sekä harrastuksiin perustuva koulutus. Yhteiskunnallisiksi perustavoitteiksi asetettiin koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, ammattitaidon kehittäminen ja tuotannon edistäminen. (KM 1971, A29.) Vuonna 1978 valtioneuvoston periaatepäätöksessä koulutusjärjestelmän kehittäminen jatkuvan koulutuksen periaatteiden mukaisesti paransi eri kouluasteiden niveltymistä toisiinsa ja mahdollisti joustavan opiskelun kai-

kille aikuisille. Jatkuvan koulutuksen periaate on sittemmin ulotettu koskemaan koko väestöä.

1990-luvulla koulutuksen tulosvaatimukset kasvoivat. Koulutuksen laadun parantaminen ja koulutusjärjestelmän toiminnan tehostaminen jatkuvan koulutuksen periaatteen rinnalla tulivat koulutusreformin keskeisiksi tavoitteiksi (Väärälä 1995, 127–129). Syntyi palvelukoulu (Volanen 1991, 11–12), jossa asiakas määrittelee hyvän ja huonon koulutuksen. Koulut muuttuivat tulosvastuullisiksi yksiköiksi ja koulutuksen laatua alettiin arvioida suoritettujen tutkintojen määrällä. Koulutuksen tuloksellisuutta arvioitaessa mittareina käytetään yleensä koulutuksen taloudellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta (Jakku-Sihvonen 1998, 6). Valtioneuvoston päätöksellä (414/1994) ammatilliselle toiselle asteelle tuli seitsemän koulutuslohkoa (luonnonvara-ala, tekniikka ja liikenne, kauppa ja hallinto, majoitus-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali- ja terveysala, kulttuuriala sekä liikunta- ja vapaa-aika-ala) ja 77 tutkintoa, opistoasteelle 80 tutkintoa. Hyväksilukemisen periaatteella haluttiin lyhentää koulutusaikoja ja poistaa päällekkäisyyksiä. Tutkintojen laaja-alaistamisen uskottiin takaavan laajan ammattisivistyksen ja moniammatillisuuden. Muita päätöksen tuomia uudistuksia olivat tutkintojen modularisointi, tutkintorakenteen joustavuuden sekä oppilaitosten ja elinkeinoelämän yhteyksien kehittäminen.

Ammatillinen aikuiskoulutus, josta nykyisin käytetään myös nimitystä ammatillinen lisäkoulutus (Jokinen 2006, 5), jakaantuu kolmeen alueeseen: omaehtoiseen koulutukseen, henkilöstökoulutukseen ja työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen (VNP 1988). Omaehtoinen koulutus on pääosin kestoltaan vaihtelevaa, tutkintotavoitteista, opintotuen piiriin kuuluvaa koulutusta. Henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan työnantajan kustantamaa koulutusta ja se voi olla esimerkiksi tietotekniikkakoulutusta tai kielikoulutusta. Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen kustannuksista vastaa työhallinto. Työllisyyskoulutusta pyritään ohjaamaan sinne, missä ammattitaitoisesta työvoimasta on pulaa, joten oppilaitokset joutuvat kilpailemaan työvoimakoulutuksen järjestämisestä. Myös työvoimakoulutus on nykyään yhä enemmän tutkintoon johtavaa koulutusta. Vuonna 2002 oli tutkintotavoitteisen koulutuksen osuus kaikesta ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yli 60 prosenttia (Jokinen 2006, 6).

Viime vuosina erityisesti oppisopimuskoulutus aikuisten ammatillisen pätevöitymisen väylänä on lisääntynyt. Oppisopimuksen alku sijoittuu 1600-luvun ammattikuntalaitokseen, kisälleihin, oppipoikiin ja mestareihin (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 4). Sama työntekijän osaamiseen perustuva kolmijako heijastuu edelleen nykyisissä näyttötutkintotasojen nimityksissä: perustutkinto, ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto. Vuonna 1923 oppisopimuslaki (125/1923) teki oppisopimuksesta pakollisen ammateissa, joissa oppilaita oli pidetty. Sopimusten pakollisuus poistettiin 1967, jolloin tietopuolinen opetus tuli pakolliseksi osaksi oppisopimuskoulutusta. Oppisopimuskoulutuksen asemaa vaihtoehtoisena työvaltaisena koulutusmuotona pyrittiin parantamaan vuoden 1992 lailla (1605/1992) ja asetuksella (1602/1992). Oppisopimuskoulutuksesta annettu määritelmä kuvaa koulutuksen erityisluonnetta verrattuna omaehtoiseen koulutukseen:

”Oppisopimus on oppisopimuskoulutuksesta annettua lakia noudattaen tehty työ-sopimus, jossa toinen osapuoli, opiskelija, sitoutuu tekemään toiselle osapuolelle, työnantajalle, työtä tämän johdon, valvonnan ja ohjauksen alaisena korvausta vastaan saavuttaakseen ammattitaidon tiettyssä ammatissa tai ammatin osa-alueella.”

Oppisopimusta suorittava opiskelija osallistuu oppilaitoksen antamaan tietopuoliseen opetukseen keskimäärin viitenä päivänä kuukaudessa. Työnantaja on vastuussa käytännön työn oppimisesta työpaikalla, samoin kuin opiskelijan mahdollisuudesta osallistua teoriaopetukseen sille sovittuina aikoina. Työnantajan kannalta oppisopimus tuo mahdollisuuden kohottaa henkilöstön osaamistasoa ilman työntekijän pitkäaikaista koulutuksessa oloa. Työntekijä puolestaan voi päivittää osaamistaan ja tuoda myös uutta osaamista työpaikalleen tutkinnon suorittamisen lisäksi.

Oppisopimus on lisännyt ammatillisen koulutuksen alueellista saatavuutta. Vuonna 2004 tutkintotavoitteiseen oppisopimuskoulutukseen osallistui noin 47 700 opiskelijaa ja koko tutkinnon suoritti 8 997 opiskelijaa, eniten suoritettiin johtamisen erikoisammattitutkintoja. Oppisopimuskoulutuksen suorittaneiden työllistymisaste on ollut hyvä. Suosituin oppisopimusala on kauppa ja hallinto ja suurin osa suoritetuista tutkinnoista on perustutkintoja. (Kumpulainen & Saari 2005, 8–9 ja 94–97.) Oppisopimusta järjestetään kaupan ja hallinnon alan lisäksi sosiaalialan, ravitsemis- ja hotellipalvelujen, sähkötekniikan sekä kuljetustekniikan ammateissa. Valitusta opiskelumudosta riippuen tutkinnon suorittaminen voi kestää alle vuodesta (työvoimakoulutus) noin kahteen vuoteen (oppisopimuskoulutus).

Aikuiskoulutuskeskukset, nykyiset aikuisopistot, järjestävät noin kolmannuksen kaikista maamme aikuiskoulutuksesta ja runsaat puolet ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (Hakkarainen 1996, 7–11). Aikuiskoulutuskeskusten edeltäjiä olivat valtion budjettivaroin toimineet ammatilliset kurssikeskukset, jotka järjestivät lähinnä työllisyyskursseja teollisuuden tarpeisiin. Peruskoulu-uudistuksen myötä aikuisten pohjakoulutustaso alkoi nousta ja kurssikeskusten tehtäväksi tuli lähinnä eri alojen lisäkoulutus. Suurimpia koulutusaloja olivat metalliala, palveluala, sähköala, rakennus- ja puuala sekä auto- ja kuljetusala. Vuoden 1991 laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista (760/1990) ja laki työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta (763/1990) tekivät kurssikeskuksista itsenäisiä, tulostavuuksellisia ammatillisen koulutuksen järjestäjiä, jotka toimivat nykyisin Opetusministeriön, aikaisemman Työministeriön, alaisuudessa. Aikuisopistoja oli vuonna 2004 yhteensä 44. Toimipisteitä aikuisopistoilla oli 140 ja ne sijaitsivat kattavasti eri puolella Suomea. (Ks. tarkemmin Aikuiskoulutuksen kehittämisyksikkö 2007.) Aikuiskoulutuskeskuksista 25 on kunnan tai kuntayhtymän omistamia, 15 yksityisiä. (Kumpulainen 2005, 110.) Työhallinnon osuus aikuiskoulutuskeskusten toiminnan rahoittamisesta on pysytellyt yli 40 prosentissa, seuraavaksi suurin rahoittaja ovat lääninhallitukset, joiden osuus on noin 20 prosenttia kokonaisrahoituksesta (Leskinen ym. 1997, 237).

Aikuiskoulutuskeskusten toimintaa kuvaa voimakas taloudellinen riippuvuus kulloisistakin koulutusmarkkinoista. Markkinavetoisuuden uskottiin johtavan kustannusten kurissa pysymiseen ja koulutuksen hyvään laatuun, sillä ”huonoa koulutusta ei ole kenelläkään varaa järjestää”. Kysyntämalli tekee op-

pilaitosten toiminnasta kuitenkin melko lyhytjänteistä, sillä pitkän aikavälin suunnitelmia ei voi tehdä. Nimenvaihdos, omaehtoisen koulutuksen tarjoaminen ja tutkintotavoitteisuus ovat kuitenkin kohentaneet aiempaa melko negatiivistakin mielikuvaa aikuiskoulutuskeskuksista ja tehneet niistä laadukkaita, aikuisten moninaiset koulutustarpeet huomioonottavia oppilaitoksia. (Hakkarainen 1996, 104–106.)

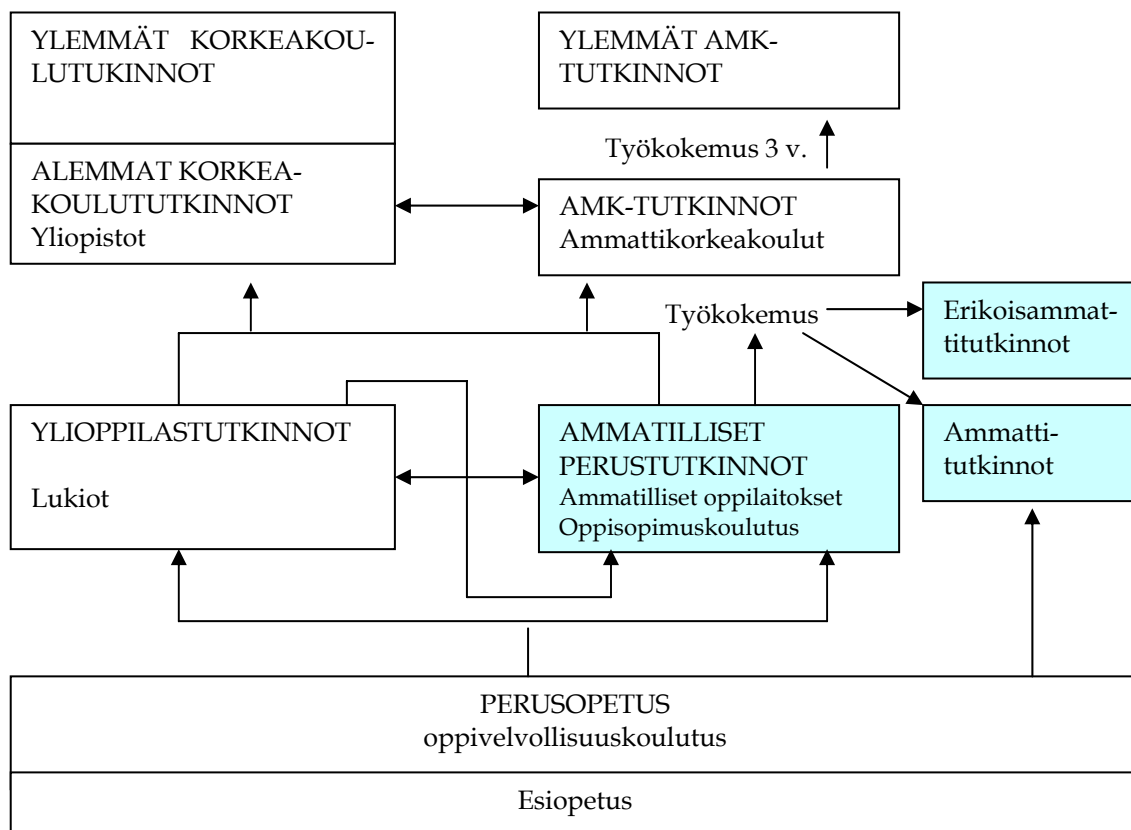
Opetushenkilöstön työnkuva on aikuiskoulutuskeskuksissa hyvin erilainen verrattuna perus- ja lukio-opetuksessa työskenteleviin opettajiin. Aikuiskoulutuskeskuksissa opettaja kantaa yleensä kokonaisvastuun koko koulutusprosessista olemalla oman alansa kouluttaja, koulutuksien käytännön organisoija ja myös osaltaan vastuussa koulutusten taloudellisista tekijöistä. Opettajan työ on usein yksin puurtamista, sillä samassa oppilaitoksessa ei välttämättä ole muita saman aineen opettajia eikä yhteistyötä eri aikuiskoulutuskeskusten välillä juurikaan ole. Opettajat kokevat työnsä raskaaksi myös siksi, että viikoittainen työaika sisältää opetuksen lisäksi paljon oppilashallintoon, koulutusten järjestämiseen ja suunnitteluun liittyviä töitä. Jaksamisongelmia aiheuttaa opetuksen suunnitteluun käytettävissä olevien resurssien vähäisyys ja jatkuva huoli omasta työllisyystilanteesta. Suuria haasteita opettajan kannalta ovat myös opiskelijaryhmien lisääntyvä monikulttuurisuus ja opiskeluvalmiuksien ja osaamistason heterogeenisyys.

Viime aikoina jatkuvan oppimisen ihannoitua on myös kritisoitu ja läpi elämän jatkuvaa oppimisvaatimusta on alettu nimittää jopa ”elinkautiseksi”. Postmodernissa yhteiskunnassa työhön käytetään enää viidennes koko elinajasta – aikaisemmin lähes puolet – samaan aikaan kun koulutukseen käytetty aika pitenee noin 20 prosenttiin elinajasta. Työn merkityksen muuttumisen ja epävakaiden työmarkkinoiden uskotaan murentavan koulutuksen lupaamaa tiukkaa ammattisidonnaisuutta samalla kun aikuiskoulutuksesta tulee kiinteä osa työuraa. Koulutus on kuitenkin muuttunut riski-investoinniksi, sillä hyväkään koulutus ei nykyään takaa pysyvää työpaikkaa. (Eteläpelto 2004, 151.)

Seuraavaksi kuvaillaan ensin näyttötutkintojärjestelmän yleistä rakennetta eri tutkintotasoinen ja järjestelmän keskeisiä toimijoita. Sen jälkeen tarkastellaan tutkinnon perusteita ja niiden keskeistä sisältöä. Näyttötutkinnoissa edellytetty ammattitaito, ammattitaidon osoittaminen ja arvioinnin kohteet määritellään tutkinnon perusteissa, jotka toimivat myös valtakunnallisena ohjeistuksena tutkintoja järjestäville oppilaitoksille. Suomalaista näyttötutkintojärjestelmää vastaavia järjestelmiä on käytössä myös muutamissa muissa Euroopan maissa, esimerkiksi Isossa-Britanniassa. Tämän vuoksi Suomen näyttötutkintojärjestelmän vahvuuksia ja siinä havaittuja kehittämiskohteita on haluttu tarkastella myös maamme rajoja laajemmassa kontekstissa. Luvun lopussa kuvaillaan tämän tutkimuksen esimerkkitutkintona toimivaa liiketalouden perustutkintoa ja sen keskeistä sisältöä.

2.2 Näyttötutkinnot

Näyttötutkinnoilla tarkoitetaan sellaisia osaamisen hankkimistavasta riippumattomia tutkintoja, joissa aikuinen, pitkään työelämässä toiminut henkilö voi osoittaa ammatillisen osaamisensa tätä tarkoitusta varten järjestetyissä tutkintotilaisuuksissa ja saada siten todistuksen osaamisestaan (OPH 2007a). Näyttötutkinnot ovat toisen asteen ammatillisia tutkintoja, joita on voinut suorittaa vuodesta 1994 alkaen (ammattitutkintolaki 306/1994) ensin aikuiskoulutuksessa ja syksystä 2006 lähtien myös nuorisoasteella. Nuorisoasteella osaaminen osoitetaan ammatillisen osaamisen näytöillä, jotka pohjautuvat eri periaatteisiin kuin aikuisten näyttötutkintojärjestelmä. Suurin ero on nuorisoasteen näyttöjen prosessiluonne, eli ammattiosaamisen näytöissä nuori osoittaa osaamisensa kehittymistä koulutuksen eri vaiheissa järjestetyissä arviointitilaisuuksissa, jotka liittyvät usein työssäoppimisjaksoihin. Näyttötutkintoja nimitetään myös työelämäntutkinnoiksi, mikä kuvaa järjestelmän työelämälähtöisyyttä. Kuvio 2 kuvaa ammatillisten näyttötutkintojen asemaa koulutusjärjestelmässämme.



KUVIO 2 Ammatilliset näyttötutkinnot Suomen koulutusjärjestelmässä (mukaellen: OPH 2006a).

Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän taustalla on 1960-luvulla säädetty laki ammatillisista pätevyystutkinnoista (424/1967). Tutkinnot oli tarkoitettu pit-

kään työelämässä olleille henkilöille, etupäässä teollisuus-, käsityö- ja palvelu-aloilla. Tutkinnoissa oli kaksi tasoa: ammattitutkinto ja ylempi ammattitutkinto. Vuonna 1972 (laki pätevyystutkinnoista 32/1972) tutkintojen toimeenpano ja valvonta tuli silloisen ammattikasvatustahallituksen tehtäväksi. Pätevyystutkintojen järjestämisestä vastasivat ammattien keskustoimikunnat yhteistyössä ammatillisten oppilaitosten ja kurssikeskusten kanssa 1980-luvun loppupuolelle saakka. Keskustoimikunnat olivat neljän jäsenen muodostamia yhteistyöelimiä, jotka laativat ehdotuksia ammattialansa opetuksen sisällöistä ja seurasivat alan ammattitaitovaatimusten kehitystä. Jäsenet nimitettiin neljäksi vuodeksi kerrallaan ja he edustivat oppilaitoksia, työnantajia ja työntekijöitä. (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 30.)

Tutkintojärjestelmän kustannusten pienentämiseksi ja toimintojen rationalisoidumiseksi järjestelmää alettiin kuitenkin uudistaa 80-luvun lopulla (ks. lisää Haltia & Lemiläinen 1998). Suurimpia muutoksia oli, ettei tutkinnon suorittamiselle enää asetettu ennakkoehtoja, esimerkiksi tiettyä pohjakoulutusta tai vaatimuksia työkokemuksen suhteen. Osallistumista tutkintoon valmistavaan koulutukseen pidettiin kuitenkin suositeltavana ammattitaidon päivittämisen kannalta. Keskeistä uudistuksessa oli näin ollen sen tosiasian virallinen tunnustaminen, että oppimista voi tapahtua muuallakin kuin formaalissa koulutuksessa. Muita uudistuksen taustalla olleita tekijöitä olivat ammatillisen aikuiskoulutuksen laadullinen epätasaisuus, koulutuksen ja työelämän välisten yhteyksien puutteellisuus sekä ammatillisten tutkintojen heikko arvostus. (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 29–37.)

Keskustoimikuntien lakkauttamisen jälkeen tutkintojen järjestämisoikeus annettiin ammatillisten oppilaitosten ja kurssikeskusten tehtäväksi. Ammattikasvatustahallitus, vuodesta 1991 lähtien Opetushallitus, myönsi tutkintojen toimeenpanoluvat ja vahvisti tutkintovaatimukset, jotka alettiin laatia Opetushallituksessa. Tutkintojen järjestäjät laativat kirjalliset kokeet ja työkokeet. Kirjalliset kokeet arvosteli tutkinnon järjestäjän nimeämä henkilö/henkilöt ja työkokeet tutkinnon järjestäjän nimeämä tutkijalautakunta. Lautakuntaan kuuluivat alan opettaja sekä työnantajan ja työntekijän edustaja. Tutkinnon suorittajan tuli osoittaa hallitsevansa alan teoretiset tiedot ja käytännön työtaito. Työkokeeseen osallistuminen edellytti teoriaosuuden hyväksytyä suorittamista. (Kaisaniemi & Sarkkinen 1993, 29–37; Haltia & Lemiläinen 1998, 8–9.)

Näyttötutkintoja voi suorittaa kolmella eri tutkintotasolla: perustutkintona, ammattitutkintona ja erikoisammattitutkintona. Tutkintotasojen eroja ja nykyisen näyttötutkintojärjestelmän keskeisiä toimijoita käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.2.1 Tutkintotasot ja keskeiset toimijat

Tutkintotasot ja ammatillisen aikuiskoulutuksen sisältö määriteltiin vuoden 1998 ammatillisesta aikuiskoulutuksesta koskevassa laissa (631/1998), joka kumosi entisen ammattitutkintolain vuoden 1999 alusta. Ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan tässä laissa ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitut-

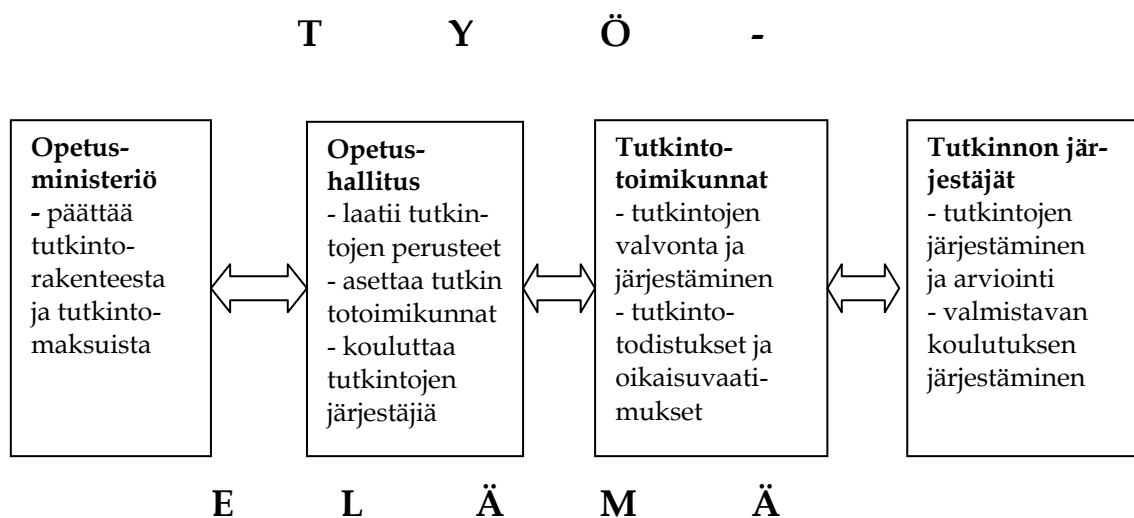
kintoja ja erikoisammattitutkintoja samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta sekä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta.

Ammatillisissa perustutkinnoissa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot. Tutkinto antaa kelpoisuuden jatko-opintoihin ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Perustutkinnoille on ominaista laaja-alaisen alakohtaisen perusosaamisen tuottaminen, joka mahdollistaa liikkuvuuden työelämässä ja helpottaa uudelleen suuntautumista työelämän tarpeiden muuttuessa. Perustutkinnoissa saavutetaan myös erikoistuneempaa osaamista yhdessä keskeisessä sisältöalueessa, koulutusohjelmassa. Saavutettu tutkintonimike voi olla yhteinen kaikilla koulutusohjelmilla, esimerkiksi liiketalouden perustutkinnoissa merkonomi, tai tutkintonimikkeitä voi olla useampia valituista opinnoista riippuen. *Ammattitutkinnoissa* osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytetty ammattitaito ja tämän ammattitaidon saavuttaminen edellyttää alan peruskoulutuksen jälkeen syventäviä opintoja sekä vähintään kolmen vuoden työkokemusta. Tutkinto antaa kelpoisuuden saman alan ammattikorkeakouluopintoihin. *Erikoisammattitutkinnoissa* osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Ammattitaitovaatimusten saavuttaminen edellyttää alan peruskoulutuksen jälkeen täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä vähintään viiden vuoden työkokemusta. (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998.)

Näyttötutkinnot ovat työntekijäasteen tutkintoja; kansainvälisesti vertailten ne vastaavat tasoa 2 - skilled worker - esimerkiksi Britannian National Vocational Qualifications (NVQ) -luokituksissa (Taalas 1995a, 3). Eri maissa suoritettujen tutkintojen vertailtavuuden lisääminen on myös EU:n tasolla koettu viime aikoina tärkeäksi. Tästä osoituksena hyväksyttiin huhtikuussa 2008 eurooppalaisten tutkintojen viitekehys (European Qualifications Framework, EQF), jossa pyritään vuoteen 2012 mennessä linkittämään eri jäsenvaltioiden tutkinnot yhteiseen 8-portaiseen viitekehukseen. Yksi EQF:n peruseräistä on formaalin koulutuksen ulkopuolella hankitun osaamisen huomioonottaminen. (Ks. lisää EQF.) Tämä periaate soveltuu erityisen hyvin myös näyttötutkintoihin.

Näyttötutkintojärjestelmän keskeiset toimijat ovat Opetusministeriö, Opetushallitus, työelämä, tutkintotoimikunnat ja tutkintojen järjestäjät. Näyttötutkintomestareiden kouluttamisesta vastaavat lisäksi näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen järjestäjät, joita ovat esimerkiksi ammattikorkeakoulut. Opetusministeriö päättää tutkintorakenteesta ja tutkinnon suorittajilta perittävästä tutkintomaksusta. Opetushallitus vastaa tutkinnon perusteiden laatimisesta ja vahvistamisesta sekä asettaa alueelliset tutkintotoimikunnat. Tutkintojen järjestämisestä ja valvonnasta vastaavat eri alojen tutkintotoimikunnat. Tutkintotoimikuntien kokoonpano noudattaa kolmikantaperiaatetta; jäsenet, joita on enintään yhdeksän, edustavat oppilaitoksia, työnantajia ja työntekijöitä. Enemmistö jäsenistä on työelämän edustajia. Tutkintotoimikuntien toimialoista ja -alueista päättää Opetushallitus. Tutkintotoimikunnat tekevät järjestämissopimukset oppilaitosten kanssa, määrittävät kriteerit tutkintojen arvioijille, antavat tutkintotodistukset sekä tekevät päätökset oikaisupyynnöissä. Tutkinnon järjestäjät

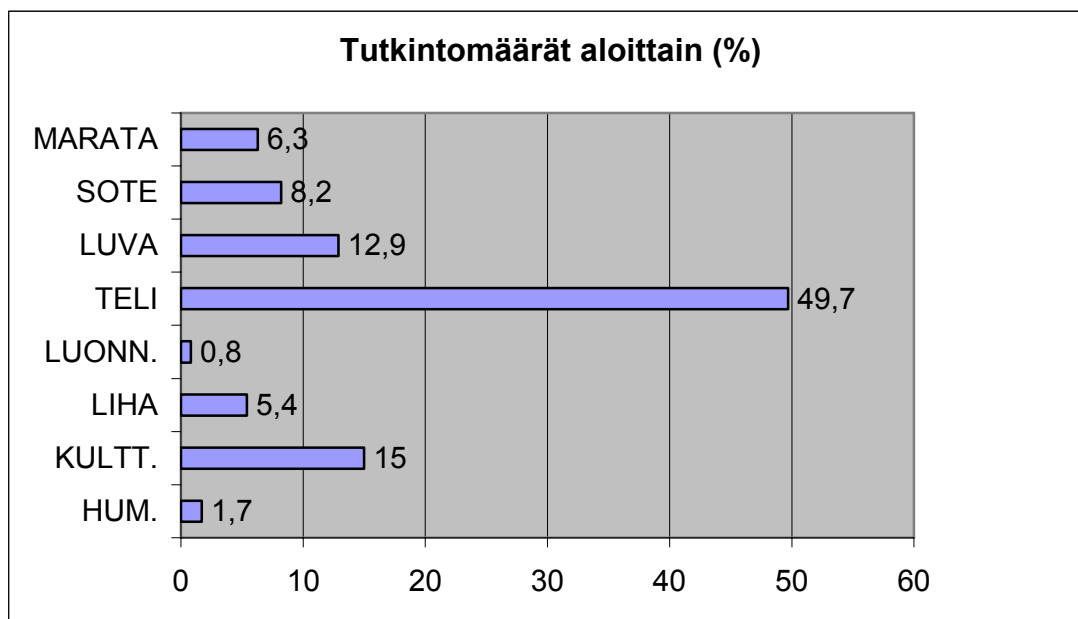
puolestaan vastaavat tutkintotilaisuuksien järjestämisestä ja tutkintosuoritusten arvioinnista. Tutkinnon järjestäjänä voi toimia riittävät edellytykset omaava oppilaitos, rekisteröity yhteisö tai säätiö. Tutkinnon järjestäjät vastaavat asiantuntevien arvioijien hankkimisesta ja kouluttamisesta sekä suunnittelevat näytöt yhdessä työelämän edustajien kanssa. Heidän vastuullaan on myös arviointiin liittyvän aineiston dokumentointi ja arkistointi. (Näyttötutkinto-opas 2003, 16.) Kuvio 3 selventää työnjakoa Opetushallituksen, tutkintotoimikuntien ja oppilaitosten välillä. Kaksipäisillä nuolilla kuvataan eri toimijoiden välistä, molemminpuolista vuorovaikutusta.



KUVIO 3 Näyttötutkintojärjestelmän keskeiset toimijat (soveltaen Näyttötutkinto-opas 2003, 16).

Näyttötutkintoihin valmistavassa koulutuksessa korostetaan henkilökohtaisten opiskeluohjelmien tärkeyttä. Henkilökohtaistamisella pyritään entistä paremmin ottamaan huomioon aikuisopiskelijoiden kirjava koulutus- ja työkokemustausta ja siten edelleen joustavoittamaan tutkinnon hankkimista. Nuorisoasteella käytettyä termiä *hyväksilukeminen* ei aikuispuolella käytetä. Sen sijaan puhutaan osaamisen *tunnistamisesta* ja *tunnustamisesta*, joilla tarkoitetaan opiskelijan jo olemassa olevan osaamisen kartoittamista valmistavaan koulutukseen haakeuduttaessa ja/tai opintojen alkuvaiheessa. Kokemukset opiskelun henkilökohtaistamisesta eivät ole olleet kovin rohkaisevia. Henkilökohtaisia opintosuunnitelmia on laadittu melko vähän, eikä aikaisempaa oppimista ole paljoakaan voitu ottaa huomioon opintoja järjestettäessä. (Kontio 2000, 341.)

Näyttötutkintoja voi suorittaa kahdeksalla ammattialalla. Alat ovat humanistinen ja kasvatusala, kulttuuriala, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, luonnontieteiden ala, tekniikan ja liikenteen ala, luonnonvara- ja ympäristöala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala. Ammattialat jakautuvat edelleen 38 opintoalaan. Eniten opintoaloja on tekniikan ja liikenteen alalla (n=175), seuraavaksi kulttuuri- ja luonnonvara- ja ympäristöalalla (n=45). Kuvio 4 kuvaa tutkintojen prosentuaalista jakaantumista ammattialoittain:



MARATA = matkailu-, ravitsemis- ja talousala
 SOTE = sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
 LUVA = luonnonvara- ja ympäristöala
 TELI = tekniikan ja liikenteen ala

LUONN. = luonnontieteiden ala
 LIHA = liiketalouden ja hallinnon ala
 KULTT. = kulttuuriala
 HUM. = humanistinen ja kasvatustieteiden ala

KUVIO 4 Näyttötutkintojen prosentuaalinen osuus ammattialoittain.

Näyttötutkintojen tutkintorakenteessa oli vuoden 2006 lopussa tutkintonimikkeitä ammattialoittain ja tutkintotasoittain ryhmiteltyinä taulukko 1 mukaisesti. Selkeästi eniten tutkintoja on tekniikan ja liikenteen alalla, seuraavaksi kulttuuri- ja kolmanneksi luonnonvara- ja ympäristöalalla.

TAULUKKO 1 Näyttötutkintojen lukumäärä ammattialoittain.

AMMATTIALA	PT	AT	EAT	YHT.
Humanistinen ja kasvatustieteiden ala	3	3	-	6
Kulttuuriala	5	25	23	53
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	1	12	6	19
Luonnontieteiden ala	1	1	1	3
Tekniikan ja liikenteen ala	26	94	55	175
Luonnonvara- ja ympäristöala	5	25	15	45
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	6	12	11	29
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	4	11	7	22
YHTEENSÄ	51	183	118	352

pt = perustutkinto, at = ammattitutkinto, eat = erikoisammattitutkinto

Näyttötutkintojärjestelmän alkuajoista on suurin yksittäinen muutos ollut osallistujamäärän voimakas lisääntyminen vuosittain. Valmistavaan koulutukseen osallistui vuonna 2006 yli 130 000 henkilöä, mikä oli ensimmäistä kertaa enemmän kuin nuorisosta opetussuunnitelmapohjaiseen ammatilliseen koulutukseen. Näyttötutkinnon suoritti samaan aikaan lähes 30 000 henkilöä ja osatutkinnon yli 40 000 henkilöä (OPH 2006b). Eri tutkinnoista suosituin oli vuonna 2006 sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, seuraavaksi johtamisen erikoisam-

mattitutkinto ja laitoshuoltajan ammattitutkinto. Sellaisia tutkintoja, joissa oli alle 10 koko tutkinnon suorittajaa, oli vuonna 2005 yhteensä 98 kappaletta (n=296), eli reilu kolmannes kaikista tutkinnoista. Taulukkoon 2 on koottu kauden suosituimman tutkinnon suorittajamäärät (OPH 2006b):

TALUKKKO 2 Suosituimmat näyttötutkinnot vuonna 2006.

Tutkinto	Tutkinnon suorittaneet v. 2006
Lähihoitaja, sos-terv. alan pt	2 943
Johtamisen eat	2 216
Laitoshuoltajan at	1 409
Merkonomi, liiketalouden pt	1 355
Myynnin at	1 271
Koulunkäyntiavustajan eat	971
Yhteensä	10 395

2.2.2 Tutkinnon perusteet

Opetussuunnitelmat ovat suomalaisessa koulujärjestelmässä perinteisesti oppiainejakoisia. Opetettava aines jakautuu oppimääriin ja ne edelleen kursseihin, joiden laajuus vaihtelee oppimäärästä riippuen. Osa kursseista on pakollisia, osa valinnaisia. Ammatillisessa peruskoulutuksessa nuorisoasteen tutkinto on opetussuunnitelmaperusteinen, aikuisilla sen sijaan näyttöperusteinen. Näyttötutkinnon perusteissa koulutussisällöt on kuvattu tutkinnon osittain. Yhteiset opinnot on ilmaistu oppiaineina. (LPT 2004, 87.)

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 13 §:n mukaan Opetushallitus päättää ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteista. Se laatii yhdessä työelämän ja elinkeinoelämän edustajien kanssa ammattialakuvaukset, joissa kuvataan kunkin alan toimintaympäristöt, ydin-toiminnot ja -tehtävät, alan arvolähtökohdat, tulevaisuudennäkymät ja alalla vaadittava ammattitaito. Tutkintojen perusteet ovat erittäin väljät, eivätkä ne sisällä yhtä yksityiskohtaisia kuvauksia näyttöjen sisällöistä kuin esimerkiksi Britannian NVQ-järjestelmässä. Vastuuta koulutuksen tavoitteista, sisällöistä ja toteutusmuodoista on haluttu jättää näyttötutkintojen järjestäjälle. Näin hallinto, suunnittelu ja käytännön toteutus on tavallaan erotettu toisistaan.

Opetussuunnitelman perusteiden osa I sisältää muun muassa määräyksiä tutkinnon ja koulutusohjelmien tavoitteista, kaikille aloille yhteisestä ydinosaamisesta, opintojen muodostumisesta, arvioinnista ja maahanmuuttajien ja eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetusjärjestelyistä. Perusteiden osa II sisältää erityisesti näyttötutkintoja koskevat osat: näyttötutkintojen tehtävät ja tavoitteet, tutkinnon muodostumisen, tutkinnossa vaaditun ammattitaidon ja arvioinnin perusteet. Ammatillisena peruskoulutuksena suoritettavaan perustutkintoon sisältyvät yhteiset opinnot eivät ole pakollisia koulutuksessa, joka valmistaa näyttötutkintona suoritettavaan perustutkintoon. Niiden tavoitteet tulee kuitenkin ottaa soveltuvin osin huomioon opetussuunnitelmassa ja opetuksen järjestämisessä. Päätökset näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen sisällöstä tekee koulutuksen järjestäjä tutkinnon perusteiden määrittelemissä rajoissa. (Ks. esim. LPT 2004.)

Osaamisen ja työelämän edellyttämän ammattitaidon syvyys vaihtelee eri tutkinnoissa. Perustutkinnoissa on pyritty laaja-alaiseen perusosaamiseen, jolloin tutkinnon suorittajan katsotaan kykenevän hoitamaan eri toimintaympäristöissä useita toisiaan lähellä olevia työtehtäviä ja näin työllistyvän paremmin. Erikoistunut osaaminen jää laaja-alaisessa tutkinnossa tällöin suppeammaksi. Perustutkinnon näyttötutkintona suorittaneella on yleinen jatko-opintokelpoisuus ammattikorkeakouluun. Tämä merkitsee samalla sitä, että ammattisivistyksessä yhdistyy ammatillinen osaaminen ja yleissivistys. Hyvään ammattitaitoon kuuluu näiden lisäksi arvo-osaaminen, käden taidot sekä kyky soveltaa tietoja käytännön eri tilanteissa. (Räisänen 1998, 9–10.) Ammattitutkinnoissa edellytetään alan ammattityöntekijältä vaadittavaa ammattitaitoa ja erikoisammattitutkinnossa alan vaativimpien työtehtävien hallintaa. Aloilla, joilla ei ole selkeää jatkumoa perustutkinto – ammattitutkinto – erikoisammattitutkinto – on vaatimustason asettaminen koettu ongelmalliseksi. (Haltia & Hämäläinen 1999, 54–57.)

Laaja-alaisella ammattitaidolla ja pätevyydellä tarkoitetaan yksilön teknisten, sosiaalisten ja persoonallisten pätevyysien muodostamaa kokonaisuutta. Teknistä pätevyyttä on tiettyyn ammattialaan liittyvät tiedot ja taidot, esimerkiksi tietotekniikka ja tekniikka. Sosiaalinen pätevyys ilmenee yksilön kykynä ilmaista itseään ja tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa rakentavasti. Persoonallisilta taidoiltaan pätevän yksilön tulisi olla realistinen suhteessa omiin kykyihinsä, omata hyvä itsetunto ja olla sopusoinnussa itsensä kanssa. Ammattitaitoinen työntekijä on kykenevä työskentelemään muuttuvissa olosuhteissa itsenäisesti, olemaan vastuullinen ja aloitekykyinen. Työskennellessään erilaisten tiimien jäsenenä on hänen kyettävä ilmaisemaan itseään samalla muita kuunnellen. Lisäksi hän on oppimiskykyinen. (Kohonen 1997, 27–28.)

Laaja-alaisuuden on katsottu lisäävän sekä työntekijän horisontaalista, tehtävästä toiseen tapahtuvaa että vertikaalista, jatkokoulutuskelpoisuuden mahdollistavaa liikkuvuutta. Yleiset avainkvalifikaatiot, kuten luovuus, yhteistyötaidot, sosiaaliset kvalifikaatiot ja viestintä, eivät voi korvata ammattispesifejä taitoja, vaikka näiden taitojen merkitys onkin viime aikoina korostunut. Opetussuunnitelman tasolla laaja-alaisuus liittyy ammatti-identiteettiin; opiskelija ymmärtää oman toimialansa laajempia yhteiskunnallisia ja taloudellisia kytkentöjä ja tulevaisuuden haasteita. (Eteläpelto 1992, 24–25.)

Yhtenä keinona yleissivistävien ja ammatillisten opintojen tehokkaammalle toisiinsa linkittämiseksi ovat ns. kaksoistutkinnot, joissa opiskelija voi ammatillisen tutkinnon ohessa opiskella yleissivistäviä aineita ja suorittaa ylioppilastutkinnon. Kokemukset tutkinnosta ovat olleet osin ristiriitaisia. Vaikka kaksoistutkintojen on katsottu monipuolistavan tutkinnon suorittajien jatko-opintomahdollisuuksia, suhtautuvat tutkinnon suorittajat tutkinnon tuottamaan todelliseen jatko-opintokelpoisuuteen kuitenkin varsin kriittisesti, mikä johtuu mm. tutkintoon kuuluvien lukioaineiden kapea-alaisuudesta. Kaksoistutkintoa suorittavien on todettu myös menestyvän ylioppilaskirjoituksissa heikommin kuin lukiossa opiskelleiden. (Vuorinen 2000, 58–59.)

Tutkintojen perusteita pyritään uudistamaan vähintään joka viides vuosi. Uudistusvauhtia pidetään liian hitaana, jotta ammatillinen koulutus ehtisi kyllin nopeasti reagoida työelämässä tapahtuviin muutoksiin. Lisäksi tutkintojen perusteita arvostellaan siitä, että ne toistavat laatijoidensa subjektiivisia käsityksiä ammattitaidosta, eli ovat näin ikään kuin taaksepäin eikä tulevaisuuteen suuntautuneita. Ammattitaitovaatimuksissa korostuvat tuotannolliset tiedot ja taidot normatiivisten ja innovatiivisten taitojen jäädessä vähemmälle huomiolle. Perusteiden kieli sisältää myös paljon sellaisia ylätasoa ilmauksia, jotka eivät lukijalle kovin helposti avaudu ja aiheuttavat näin tulkintaongelmia oppilaitostasolla. (Haltia & Hämäläinen 1999, 48–58; Helakorpi 2005, 75 ja 135.) Myös tutkintotoimikunnissa on ammattitaitovaatimusten konkretisoituminen näytöiksi koettu ongelmalliseksi (Turpeinen 1998, 36). Välttämällä liian tarkkoja ohjeita ja määräyksiä on tutkintojen perusteissa toisaalta haluttu antaa oppilaitoksille enemmän liikkumavaraa omien opetussuunnitelmien laadintaan ja alueellisten ja paikallisten erityistarpeiden huomioimiseen.

2.2.3 Osaamisen arviointi

Näyttötutkintoina suoritettavien ammatillisten perustutkintojen arvioinnissa noudatetaan ammatillisen peruskoulutuksen arviointiasteikkoa. Ammattiosaamisen näytöt arvioidaan asteikolla kiitettävä (5), hyvä (4 ja 3) ja tyydyttävä (2 ja 1). Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot arvioidaan asteikolla hyväksyty/hylätty (Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998).

Arvioinnissa painotetaan työelämässä tarvittavaa osaamista, jossa yhdistyvät ammatittiedot, työprosessit, työmenetelmät ja alan arvoperusta (Räisänen 1998, 18). Arvioinnissa tulee käyttää laadullisia arviointimenetelmiä, kuten havainnointia, haastatteluja, kyselyjä, aikaisemmin dokumentoituja näyttöjä sekä itse- ja ryhmäarviointia. Tutkinnon perusteiden mukainen kiitettävä osaaminen on määritelty osaamisena, jota työelämässä toimiminen ja sen kehittäminen edellyttävät. Keskeiset sisällöt ilmaistaan alalle ominaisina ydintoimintoina ja tehtävinä. Tyydyttävä taso on määritelty osaamisena, joka kaikkien tutkinnon suorittaneiden on työllistyäkseen vähintään saavutettava. Eri ammateissa näyttöjen vaatimustasot vaihtelevat suuresti. Esimerkiksi kondiittorin erikoisammattitutkinnossa edellytetään erittäin korkeatasoista ammattitaitoa, kun taas eräässä tutkimuksessa havaittiin, että esimerkiksi mainosalan ammattitutkinto nähtiin lähinnä alan perustutkinnoksi. (Haltia & Hämäläinen 1999.)

Perustutkinnoissa saavutettu ammattitaito vastaa edistyneeltä aloittelijalta edellytettävää ammattitaitoa. Kankaanpää (1997, 40–41) kuvaa tällaista osaamista Dreyfus & Dreyfusin taitotasomallia soveltaen seuraavasti:

”Edistynyt aloittelija ei toiminnassaan noudata enää mekaanisesti, kirjaimellisesti sääntöjä eikä ohjeita. Hän pystyy ottamaan jo jonkin verran huomioon työpaikkansa erityispiirteitä. Edistyneellä aloittelijalla on kuitenkin vaikeuksia erottaa tärkeät asiat vähäpätöisistä ja epäoleellisista.”

Tällä tasolla työntekijältä ei näytettäisi vielä edellytettävän asioiden tärkeysjärjestykseen asettamista eikä eri vaihtoehtojen seuraamusten pohdintaa. Am-

mattitaito vastaa koulussa saavutettavaa, perustutkintotasosta ammattitaitoa, joka ei tee työntekijästä vielä pätevää ammattilaista. Dreyfus ja Dreyfusin taitotasomallin soveltamisen aikuisten näyttötutkintojärjestelmään tekee ongelmalliseksi se, että malli lähtee aina liikkeelle noviisitasosta eikä ota huomioon työkokemuksen kautta saavutettua ammattitaitoa. Perustutkintojen vaatimustaso on varsin vaatimaton verrattuna Britannian NVQ-tutkinnon tason 2 kuvaukseen ”skilled worker”, joka kuvaa ammattitaitoisen työntekijän osaamista seuraavasti:

Taso 2: Ammattitaitoinen työntekijä on pätevä suorittamaan huomattavan vaihtelevia työtehtäviä useissa eri tilanteissa. Jotkut työtehtävistä ovat vaativia tai eirutiininomaisia ja edellyttävät jonkin verran yksilöllistä vastuuta tai itsenäisyyttä. Työntekijältä saatetaan usein vaatia yhteistyötä muiden kanssa, esim. työryhmän tai tiimin jäsenenä. (Wolf 1995, 101.)

Ammattitaidon arviointikäytänteet maassamme voi tiivistää kolmeen pääsuuntaukseen: staattinen, ideaalinen ja dynaaminen ammattitaito (Turpeinen 1998). Behaviorismiin pohjaavassa, staattista ammattitaitonäkemyksestä edustavassa arvioinnissa oleellista on tietää, mitä ja kuinka paljon arvioitava tietää. Ammattitaito on ositettu pienempiin kokonaisuuksiin, ja arvioinnissa painottuu lopputuotos. Arviointi on objektiivista, normatiivista ja tilastollisia menetelmiä hyödyntävää. Jos kuitenkin halutaan tietää, mitä arvioitava tietää ja miten hän prosessoi tietämistään, ollaan lähempänä yksilöä painottavaa, ideaalista näkökulmaa edustavaa arviointia. Arviointi on edelleen irrallaan todellisuudesta, sillä tehtävät ovat todellisten työtehtävien jäljittelyä ainakin osin kontrolloiduissa tilanteissa. Kolmannessa, dynaamista näkemystä edustavassa suuntauksessa ollaan kiinnostuneita, miksi ja millaisin perusteluin arvioitava toimii tutkintotilaisuudessa niin kuin hän toimii. Ammattitaito nähdään sosiaalisesti rakentuneena, ja toiminnan konteksti on arvioinnin keskeisenä kohteena. Arvioinnin tulos on kollektiivinen, useamman henkilön yhteisymmärryksen kautta aikaansaatua, ja sanallisesti perusteltu. (Turpeinen 1998, 39–40.) Tarkemmin arviointiin liittyvää problematiikkaa käsitellään luvussa 4.4.

Näyttöjen arvioinnin luotettavuuden kannalta erityisen tärkeää on kaikkien arviointimenettelyjen huolellinen dokumentointi. Dokumenteissa on kuvattava näyttöympäristö, näytetty ammattitaito, suorituksesta edellytetty vaatimustaso sekä arvioijien taustat ja näkemykset mahdollisimman tarkoin luotettavuuden varmistamiseksi. Tarkoituksena ei ole minkään absoluuttisen totuuden löytäminen, vaan pikemminkin kollektiivisesti jaettujen näkökulmien esittäminen. Koska koko ammattitaitoa ei voida näytöillä arvioida, on valitun otannan täytettävä tutkinnon perusteiden tavoiteasettelut. (Turpeinen 1998, 65–68.) Yhtenä keinona näyttötehtävien ja arvioinnin yhdenmukaisuuden lisäämiseen on ehdotettu tehtävien keskitettyä laatimista (ALVAR, eli Ammattitutkintojen Laadun VARmistus). Tehtäväpankki lisäisi arvioinnin yhdenmukaisuutta, mutta samalla myös vähentäisi tutkinnon järjestäjien itsenäisyyttä ja alueellisten erojen huomioonottamista tehtävien sisällöissä. (Ks. lisää esim. Haltia & Hämäläinen 1999, 69–71 ja www.alvar-projekti.fi.) Haltia (2000, 339) kiteyttää näyttötutkintojen arvostuksen kannalta keskeiset ongelmat varsin osuvasti:

”Keskeinen kysymys näyttötutkintojen tulevan arvostuksen ja merkityksen kannalta on, löytyykö jonkinlainen yhteisymmärrys siitä, mikä olisi arvokasta ja eri osapuolille hyödyllistä sekä käytettävillä resursseilla arvioitavissa olevaa näyttötutkinnoilla tunnustettavaa osaamista.”

Osaamisen arviointi näyttötutkinnoissa edellyttää monien eri intressiryhmien käsitysten yhteensovittamista. Yhteisymmärryksen löytäminen saattaa osoittautua ongelmalliseksi, erityisesti silloin kun pohditaan, millainen osaaminen on ammatissa toimimisen kannalta ensiarvoisempaa kuin jokin muu, kuka päätöksen tekee ja millaisin perustein? Myös käytettävissä olevien resurssien rajallisuus asettaa omat vaatimuksensa osaamisen arvioinnille.

Seuraavassa kuvaillaan tarkemmin maamme näyttötutkintojärjestelmässä havaittuja kehittämiskohteita. Mahdollisten yhtäläisyyksien löytämiseksi tarkastellaan lyhyesti myös Britannian, Alankomaiden ja Australian näyttötutkintojärjestelmiä.

2.3 Näyttötutkintojärjestelmän toimivuus meillä ja muualla

Näyttötutkintoihin liittyviä selvityksiä on tehty maassamme runsaasti. Niissä on selvitetty muun muassa ammattitaitokäsitettä ja ammattitaidon arviointia (Taalas 1995a; Turpeinen 1995 ja 1998; Väärälä 1995; Räisänen 1998), tutkinnoissa vaadittua pätevyyttä (Haltia & Hämäläinen 1999), tutkintojen työelämälähtöisyyttä (Haltia & Lemiläinen 1998), tutkintojen asemaa koulutusjärjestelmässä (ATAM 2005), näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksia (Härmälä 2006) sekä koko näyttötutkintojärjestelmän toimivuutta (Yrjölä ym. 2000). Aikuisten näyttötutkinnoista saatuja kokemuksia ja tutkimustarpeita on kartoitettu helpottamaan ammatillisen osaamisen näyttöjen käyttöönottoa nuorisoasteen ammatillisessa peruskoulutuksessa (Stenström 2001).

Näyttötutkintojärjestelmän yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut työelämän ja koulutuksen välisen kuilun kaventaminen, jota esimerkiksi Haltia ja Lemiläinen (1998) ovat selvittäneet. Muita selvityksen teemoja olivat tutkintorakenne, tutkintojen perusteet, tutkintojen toteuttamisen ongelmat ja koulutuksen asema ammattitutkintojärjestelmässä tutkintotoimikuntien, tutkintoja järjestävien oppilaitosten ja tutkintoa suorittavien näkökulmista katsottuna. Työelämälähtöisyyden toteutumista selvitettiin empiirisen aineiston avulla, joka koostui hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan, sähköasennusalan ja tietoliikennealojen tutkintotoimikuntien jäsenten puhelinhaastatteluista (n=27), tutkintoon osallistuneille tehdyistä kyselyistä (n=64) ja tutkinnoista vastanneiden oppilaitosten edustajien haastatteluista (n=5). (Haltia & Lemiläinen 1998.)

Tutkintojen työelämään lähentyminen nähtiin varsinkin oppilaitoksissa yhdeksi tutkintojärjestelmän keskeisimmistä tavoitteista. Yhtenä lähentymiskeinona korostettiin työnantajien osallistumista tutkintotoimikuntien työskentelyyn. Tutkintojen perusteisiin oltiin melko tyytyväisiä, tosin niitä pidettiin hiukan ympäröivinä ja paikoin vaikeasti konkretisoitavina. Tutkintovaatimusten selkeyttäminen nostettiin esille myös tutkinnon suorittajan näkökulmasta.

Tutkintorakenteiden kapea-/laaja-alaisuus nousi tutkimuksessa tärkeään, joskin mielipiteitä jakavaan, asemaan. Nykyisten työmarkkinoiden jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden vuoksi laaja-alaisuus koettiin työntekijän kannalta hyvänä, mutta työnantajan kannalta huonona asiana, sillä kun työntekijöiden osaaminen ei ole enää tiukasti sidottu vain yhteen työtehtävään, on työntekijän myös helpompi halutessaan vaihtaa työpaikkaa. Tutkinnon suorittajien opiskelumotivaatioon tutkinnon laaja-alaisuus vaikutti negatiivisesti, esimerkiksi tietoliikenneasentajat kokivat oma erikoisosaamisensa riittämättömäksi tutkinnon läpäisemisessä. Toimikuntien jäsenistön enemmistö oli sitä mieltä, että vaikka valmistavaan koulutukseen osallistuminen ei ole pakollista, on tutkinnon läpäiseminen ilman sitä vaikeaa muun muassa siksi, että koulutuksessa opiskeltavia yleisaineita, kuten kieliä, ei kaikilla työpaikoilla tarvita, mutta vieraiden kielten osaamisen katsotaan kuitenkin olevan merkki perustaitoja laajemmasta ammatillisesta osaamisesta. Työnantajille joidenkin tutkintonimikkeiden epäselkeys ja laaja-alaisuus hankaloittivat tutkinnon sisältämän osaamisen hahmottamista. (Haltia & Lemiläinen 1998.)

Tutkintojen vaatimustasoissa havaittiin olevan eroja, esimerkiksi verrattaessa tutkimusaineistossa mukana olleita kokien ja sähköalan tutkintoja keskenään. Osa eroista on perusteltavissa perus- ja ammattitutkintojen välisen rajan epäselkeydellä, osa on seurausta kunkin alan erilaisista lähtökohdista tutkintojen järjestämisessä. Vaikka yleisesti hyväksytyjä mittareita eri tutkintojen keskinäisen vertailukelpoisuuden osoittamiseen ei ole, vaatimustasojen yhteneväisyys eri tutkintojen välillä ja eri puolella maata koettiin tärkeäksi näyttötutkintojärjestelmän laatuun vaikuttavaksi tekijäksi. Viime kädessä tutkintojen vaatimustason lopullisen määrittelyn katsottiin olevan tutkintotoimikuntien tehtävä, sillä ne tekevät järjestämissopimukset oppilaitosten kanssa ja vahvistavat tutkintojen tulokset. Tutkintojen järjestämisessä ongelmaksi koettiin tutkintotilaisuuksien järjestämisestä aiheutuvat kustannukset ja tehdystä työstä maksettavat korvaukset. Pienillä paikkakunnilla näyttöihin soveltuvien työpaikkojen vähyys ja pitkät etäisyydet koettiin tekijöiksi, jotka lisäävät tutkintoihin osallistuvien eriarvoisuutta. (Haltia & Lemiläinen 1998.)

Vaikka Haltian ja Lemiläisen empiirinen aineisto oli melko suppea ja tutkimus tehtiin vain kaksi vuotta näyttötutkintojärjestelmän voimaantulon jälkeen, ovat sen esiintuomat ongelmat edelleen ajankohtaisia. Näyttöjen henkilökohtaistaminen ja työpaikalle vieminen ovat yhtäältä lisänneet tutkintotilaisuuksien työelämälähtöisyyttä, mutta samalla kasvattaneet tutkintotilaisuuksista oppilaitoksille aiheutuvia kustannuksia. Tutkintojen laaja/kapea-alaisuus herättää yhä edelleen keskustelua esimerkiksi verrattaessa eri tutkinnoissa vaadittua osaamistasoa keskenään. Ammatillisen osaamisen pilkkominen selkeärajaisiin työtehtäväkokonaisuuksiin, moduuleihin, ei ole ongelmantona, varsinkin kun tutkinnosta kokonaisuutena ei saisi tulla vaatimustasoltaan liian korkea.

Keskustelu ammatillisen osaamisen laaja-alaisuudesta vs. kapea-alaisuudesta näyttäisi koskettavan erityisesti myös kielitaidon osoittamista näyttötutkinnoissa. Mikäli työntekijän osaaminen halutaan sitoa tarkkaan mää-

riteltyjen, yksittäisten työtehtävien hoitamiseen, tulee kielitaidosta sellaista osaamista, jonka osoittamisesta ollaan ehkä tarvittaessa helpommin valmiita tinkimään. Näin voi tapahtua varsinkin silloin, kun tutkinnon suorittaja on aikuinen, pitkään työelämässä toiminut henkilö, jolla ei ole kielitaitoa, tai joka työskentelee työpaikassa, missä kielitaitoa ei tarvita päivittäin. Näin ollen tutkintotoimikuntien rooli vaatimustasojen yhdenmukaisuudessa on tärkeää myös kielitaitovaatimusten yhdenvertaisuuden kannalta.

Näyttötutkintojärjestelmän toimivuudesta on tehty myös alakohtaisia selvityksiä. Kaupan ja hallinnon alalla tehty arviointi koulutusjärjestelyjen tehokkuudesta, koulutuksen vaikuttavuudesta ja taloudellisuudesta (Koski ym. 2002) osoitti muun muassa, että valtakunnallisia tutkinnon perusteita noudatettiin oppilaitoksissa hyvin vaihtelevasti. Yleisimmin perusteiden periaatteet siirrettiin suorina kopioina oppilaitostason opetussuunnitelmiin. Arviointi osoitti näyttöjen olevan pääasiassa kirjallisia tehtäviä, jotka laadittiin oppilaitoksessa. Näytöt suoritettiin lähes aina valmistavan koulutuksen aikana, jolloin tutkinnon suorittaminen ilman valmistavaan koulutukseen osallistumista oli hankalaa. Työelämän arvioijien osallistuminen arviointiin vaihteli oppilaitoksittain ja arviointi oli enimmäkseen määrällistä (70 prosenttia). Kriteeriperusteinen arviointi ei toteutunut kovin hyvin. Tutkinnon suorittaja osallistui arviointiin vain harvoin. Suurimmiksi ongelmiksi tutkintotilaisuuksien järjestämisessä mainittiin taloudelliset resurssit, tutkintotilaisuuksien aikaa vievyys ja tarvittavan henkilöstön määrä sekä sopivien näyttöpaikkojen löytäminen. Tutkintotilaisuuksissa arvioitu pätevyys edusti 29 % yksittäisiä tieto- ja taito-osia, 50 % keskeisten työtehtävien suorittamista ja 21 % holistista ammattitaitonäkemyistä. Vajaa puolet tutkinnon suorittajista tiesi arvioinnin perusteet ja vain 22 % tunsi ne hyvin. Arvioinnin kriteerit puuttuivat lähes jokaiselta auditointiin osallistuneelta 133 oppilaitokselta. (Koski ym. 2002.)

Suomen näyttötutkintojärjestelmällä on yhtymäkohtia esimerkiksi Britannian, Australian ja Alankomaiden vastaaviin järjestelmiin. Britanniassa 1980-luvulla kehitettyjen ammatillisten NVQ-tutkintojen (National Vocational Qualifications) pyrkimyksenä oli yhtenäisen tutkintojärjestelmän kehittäminen entisen monenkirjavan "tutkintoviidakon" tilalle. Järjestelmän syntyä edesauttoivat perinteisen oppisopimusjärjestelmän kalleus ja koulutetun työvoiman tarpeen lisääntyminen teollisuudessa. Työnantajien vetämien johtoelinten tehtäväksi annettiin ammatillisten tutkintojen standardien muotoilu. Vastuu tutkintojen tuotannosta ja opetustavoitteiden muotoilusta tuli tutkinto-organisaatioiden tehtäväksi. Ne varmistavat myös, että arviointi toteutuu systemaattisesti ja luotettavasti. Tärkein laadunvarmistuksen muoto järjestelmässä ovat sisäiset ja ulkoiset tarkastajat, jollaisia esimerkiksi Suomen näyttötutkintojärjestelmässä ei ole. Tutkintoja myöntävä elin nimeää ulkoiset tarkastajat. Sisäisinä tarkastajina voivat toimia työpaikat ja koulut. Kouluissa tarkastaja on erityisen tutkinnon suorittanut opettaja tai joku muu henkilökuntaan kuuluva henkilö. (Wolf 1995; ks. myös Virolainen 2001.)

Koska NVQ:t eivät antaneet kelpoisuutta jatko-opintoihin, perustettiin niiden rinnalle 1990-luvun alussa uusia, erityisesti nuorille tarkoitettuja yleisem-

piä tutkintoja (General National Vocational Qualifications), jotka sijoittuvat yleissivistävän koulutuksen (A-levels) ja NVQ-tutkintojen välimaastoon. NVQ-tutkintojen hallinnointiin osallistuvat koulutuksen järjestäjien, tutkintoorganisaatioiden ja työelämän eri tahoista koostuvien yhteistyöverkostojen (National Training Organisation) lisäksi myös Suomen Opetushallitusta vastaava QCA (Qualifications and Curriculum Authority), joka vastaa opetussuunnitelmista, 16–19-vuotiaiden tutkintojen arvioinnista ja seuraa tutkintojen laatua. NTO:iden toimintaa valvoo Opetus- ja työministeriö (DfEE). (Wolf 1998; ks. myös Virolainen 2001.)

NVQ-järjestelmä määrittelee ammatillisen kvalifikaation pätevyytensä työtehtävään. Pätevyys kuvataan hierarkkisesti 5-portaisella asteikolla tutkintojen vaativuuden ja niiden eritasoisien tehtävien antaman kelpoisuuden mukaisesti. Asteikossa alimmat tasot vastaavat ammatillista peruskoulutusta ja ylimmät tasot korkea-asteen kvalifikaatioita. Esimerkiksi tasolla 2 ”työntekijä suoriutuu monipuolisimmista tehtävistä, ei vain ennalta määräytyistä rutiinitason tehtävistä, kuten tasolla 1. Lisäksi hän ottaa vastuuta työn suorittamisesta sekä pystyy toimimaan yhteistyössä työtovereidensa kanssa”. (Jessup 1991, 23–24 ja 85–86.) Työ tulee suorittaa työnantajan hyväksymien standardien mukaisesti, mieluiten työpaikalla, ja suoriutuminen arvioidaan työn tuloksen perusteella. Tutkintojen läpinäkyvyyden ja vertailukelpoisuuden varmistamiseksi tulosten standardisointi on viety niin pitkälle, että sekä tutkinnon suorittajat, arvioijat että pätevyksiä mahdollisesti tulkitsevat muut tahot ymmärtävät niiden sisällöt vaikeuksitta. Arviointi tapahtuu erillään oppilaitoksesta, eikä se ole sidottu mihinkään tiettyyn opetusohjelmaan. Näin ollen kuka tahansa voi tulla kokeeseen ja saada todistuksen osaamisestaan. (Wolf 1998a, 416 ja 1995, 21–22.)

Kukin NVQ muodostuu useammasta osakokonaisuudesta, moduulista, ja niiden alayksiköistä, joille näyttökriteerit määritellään (Jessup 1991, 16–17). Tilanteet, joissa tehtävä voidaan työpaikalla suorittaa, on myös määritelty, samoin kuin niissä edellytetty teoreettinen tietoisuus. Perustaidot, esimerkiksi matemaattiset taidot ja viestintätaidot, tulevat esille ainoastaan suorituskontekstissa, ei erikseen listattuina tai arvioituina taitoina (Wolf 1995, 20). Suorituksen arviointi tapahtuu suoraan tuotoksia havainnoimalla, ei tietynä ajankohtana järjestetyissä irrallisissa testeissä. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa, jolloin arviointiaineistoa kerätään kaikista tavoitteiden kuvaamista työtehtävistä. Arvioinnin integroiminen luonnolliseksi osaksi työpaikalla tapahtuvaa muuta toimintaa vaihtelee suuresti eri alojen välillä (Wolf 1998a). Portfolio-arviointia pidetään yhtenä jatkuvan arvioinnin mahdollisuutena, sillä portfolion avulla opiskelijoiden oma-aloitteisuutta ja vastuunottoa omasta oppimisesta voidaan lisätä. Wolfin (1998b, 429) mielestä useimmissa ammatillisissa tilanteissa on lähes mahdotonta kehittää sellaisia aikaan sidottuja, ulkopuolisten arvioijien arvioimia testejä, joilla saataisiin opiskelijan taidoista niin validi näyte, että sen perusteella voitaisiin luotettavasti ennustaa työtehtävissä menestymistä. Kuitenkin arviointi, joka mahdollisimman hyvin huomioi työympäristön ja työssä tapahtuvan tekemisen, näyttää tutkimusten mukaan ennustavan hyvin työssä menestymistä yleensä. (Wolf 1995, 129.)

NVQ-järjestelmää on kritisoitu tutkintovaatimusten pirstaleisuudesta ja kapea-alaisuudesta sekä teoreettisen tiedon merkityksen vähättelystä. Korostaessaan havaittavien tulosten ensisijaisuutta suorituksen taustalla olevien prosessien kustannuksella, se on myös hyvin behavioristinen. Standardeista on tullut pitkiä ja vaikeasti arvioitavia, eikä arvosteluasteikko pätevä/ei-pätevä anna mahdollisuutta osaamisen eri tasojen osoittamiseen. Valtaosa suoritetuista tutkinnoista on tasojen 1-2 tutkintoja, eikä näin ollen ylempien tasojen soveluksista ole juurikaan näyttöä. Tutkintojen markkinavetoisuuden puolestaan pelätään laskevan tutkintojen laatua niiden määrän kustannuksella. (Ks. lisää Virolainen 2001, 27-28.)

Britannian NVQ-järjestelmä antaa mielenkiintoisen vertailukohdan Suomen näyttötutkintojärjestelmän yleiselle tarkastelulle, vaikkei se kielitaidon arviointia näyttötutkinnoissa suoranaisesti hyödytäkään. Mielenkiintoista järjestelmässä on selkeä ero aikuis- ja nuorisoasteen tutkintojen tuottamassa jatkokoulutuskelpoisuudessa ja näyttöjen kapea-alaisuus. Aikuisten näyttötutkinnot näyttäisivätkin olevan lähinnä työntekijän sertifiointia jo olemassa olevia työtehtäviä varten, eivät niinkään jatkokoulutuskelpoisuuden mahdollistavan osaamisen tunnustamista. Tiukka valtakunnallinen kontrolli ulkoisine tarkastajineen sen sijaan on varsin vieras ajatus suomalaiseseen järjestelmään verrattuna. Vastuun siirtäminen paikallistasolle ei kuitenkaan ole meillä osoittautunut ongelmattomaksi, mikä ilmeni myös edellä kuvatuissa selvityksissä.

Alankomaissa näyttötutkintojärjestelmän suosio on perustunut paljolti järjestelmän työelämälähtöisyyteen ja käytännönläheisyyteen. Järjestelmän kritiikki puolestaan kohdistuu pätevyyskuvausten perustumiseen suurelta osin eilispäivän osaamiselle. Lisäksi osaamisen arviointi on työlästä, mekaanista yksittäisten suoritusten havainnointia, eikä valideja, standardoituja menetelmiä ole paikallisella tasolla käytettävissä. Tutkintotodistusten hankkimisen sijaan ammatillisen koulutuksen tulisikin entistä enemmän painottaa pätevyyksien ja kykyjen kehittämistä, jotka puolestaan ovat edellytyksiä työntekijän työllistymiskyvylle. (Biemans ym. 2004.)

Australian näyttötutkintojärjestelmä muistuttaa pääosin Britannian järjestelmää. Yhteensä 21 ammatille on laadittu pätevyysstandardit, joita hyödynnetään myös koulutuksen järjestämisessä. Erona NVQ-järjestelmään on ammattipätevyyksien ilmaiseminen lausetason kuvauksina, ei pelkkinä tarkistuslistoina, kuten Britanniassa. (Gonczi 1994.) Pätevyys on ilmaistu tietoina, taitoina ja asenteina, jotka osoitetaan tarkoin valituissa, vaatimustasoltaan sopivissa ja ammatissa toimimisen kannalta keskeisissä työtehtävissä. Australiassa pätevyyden osoittamiseen perustuvaa arviointia on kritisoitu arvioinnin epäluotettavuudesta, arvioijien subjektiivisuudesta, pinnallisten ja triviaalien seikkojen arvioimisesta, luopumisesta perinteisistä, hyväksi havaituista arviointimenetelmistä ja siitä, että arvioinnissa korostuvat tuotokset suorituksen taustalla olevien prosessien sijaan. (Hager & Gonczi 1994.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että näyttötutkintojärjestelmän vahvuutena on erityisesti ollut järjestelmän työelämälähtöisyys. Työelämälähtöisyys voidaan nähdä myös tärkeäksi tutkinnon suorittajia motivoivaksi tekijäksi. Arvioinnin

vieminen työpaikalle aiheuttaa kuitenkin lukuisia ongelmia, jotka on eri maissa yritetty ratkaista eri tavoin, esimerkiksi Britanniassa hyvin tarkkojen työtehtäväkuvausten ja tiukan ulkoisen kontrollin avulla. NVQ-järjestelmässä osaamisen osoittaminen perustuu myös jatkuvaan arviointiin, ei yksittäisten suoritusten tietynhetkiseen havainnointiin, kuten esimerkiksi Alankomaissa ja Suomessa. Suomessa erityinen ongelma näyttää myös olevan vaatimustasojen kirjavuus eri tutkinnoissa ja tutkintovaatimusten epäselvyys, joka katsotaan pääasialliseksi syyksi vaatimustasojen kirjavuuteen eri puolilla maata.

Edellä kuvattuja kokemuksia näyttötutkintojärjestelmän toimivuudesta voidaan tarkastella myös *kielitaidon* arvioinnin yhteydessä. Suomalaisen näyttötutkintojärjestelmän erityispiirre on, että tutkinnon suorittajalta edellytetään muun ammatillisen osaamisen lisäksi myös toisen kotimaisen ja yhden vieraan kielen taitoa. Sen sijaan maahanmuuttajien kielitaitovaatimuksiin ei tutkintojen perusteissa oteta selkeästi kantaa (Härmälä 2006). Vastuu kielitaidon arvioinnista on hajautettu alueellisille tutkintotoimikunnille ja tutkintojen järjestäjille. Seurauksena on ollut vaatimustasojen ja osaamissisältöjen epäyhtenäistyminen. Kielitaidon arvioinnissa korostuu myös yksittäisten suoritusten, ei niinkään taitojen kehittymisen arviointi. Näyttötutkinnoissa edellytetyn kielitaidon sisältö ja vaatimustaso, arvioinnin työelämälähtöisyys vs. oppilaitoskeskeisyys, viime kädessä myös arvioinnista aiheutuvat kustannukset ovat kuitenkin kaikki osaltaan vaikuttamassa siihen, miten luotettavasti kielitaitoa näyttötutkinnoissa arvioidaan ja millaisen merkityksen kielitaito saa osana muuta ammatillista osaamista.

Ennen ammatillisen osaamisen lähempää tarkastelua kuvaillaan tutkimuksen pääasiallisena mielenkiinnon kohteena olevan liiketalouden perustutkinnon sisältöä ja rakennetta sekä merkonomin tutkinnon suorittaneiden mahdollisia ammattinimikkeitä työmarkkinoilla.

2.4 Liiketalouden perustutkinto

Liiketalouden perustutkinto, merkonomi, on kaupan ja hallinnon alan tutkinto, jonka suorittaneilla on laaja-alaiset valmiudet toimia kaikissa liiketaloudellista osaamista vaativissa yleistehtävissä, kuten eri alojen asiakaspalvelu, myynti- ja markkinointitehtävissä, taloushallinnon, kirjasto- informaatiopalvelun tehtävissä sekä tietojenkäsittelyä vaativissa tehtävissä. Tutkinnon suorittaneet voivat toimia myös itsenäisinä ammatinharjoittajina. Alan työllisyyteen vaikuttaa välittömästi yleinen kansantalouden ja varsinkin tietotekniikan kehitys. Esimerkiksi sähköisen kaupankäynnin nopea kehittyminen ja kaupan maailmanlaajuisen vapautuminen ovat lisänneet alan kansainvälistymistä. (LPT 2004, 89–90.)

Liiketalouden perustutkinto on yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ammattialan ainoa perustutkinto. Ammattitutkintoja ammattialalla on 12, esimerkiksi sihteerin ja myyjän ammattitutkinnot, erikoisammattitutkintoja 6, esimerkiksi taloushallinnon ja johtamisen erikoisammattitutkinnot. Liiketalouden perustutkinnon suorittaneet voivat jatkaa opintojaan ammattikorkea-

kouluissa tradenomiksi. Työmarkkinoilla merkonomit ja tradenomit työskentelevät osin samoissa työtehtävissä. Merkonomitutkinnon luonnetta monelle eri alalle soveltuvana yleistutkintona kuvaa esimerkiksi työministeriön (ks. www.mol 2006) sivuilta löytyneet peräti 59 eri ammattinimikkeellä olevaa työpaikkaa, joihin pääsyvaatimuksena oli liiketalouden perustutkinto. Ammasteista 23, eli noin 39 prosenttia, oli erilaisia myyjän ammattinimikkeitä. Esimerkkejä muista ammattinimikkeistä on koottu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Merkonomin mahdollisia ammattinimikkeitä.

asiakasneuvoja	matkahuoltovirkailija
asiakassihteeri	mediasuunnittelija
copywriter	myymälänhoitaja
kassanhoitaja (toimisto)	myyntiedustaja
kirjaaja	myyntineuvottelija
kirjanpitäjä	myyntipäällikkö
kirjastovirkailija	myyntisihteeri
korvauskäsittelijä	paikanvarausvirkailija
laivameklari	palkanlaskija
laivanselvittäjä	tekstinkäsittelijä
lentoliikennevirkailija	vakuutuskäsittelijä
liikenneasematyöntekijä	varastonhoitaja
liikennemyymälän esimies	vientisihteeri
mainospäällikkö	vähittäiskauppias
markkinatutkija	yhteyspäällikkö
markkinointipäällikkö	yhteyssihteeri

Liiketalouden perustutkinnon laajuus on 120 ov. Tutkinto koostuu kaikille yhteisestä liiketalous ja hallinto -osasta (40 ov) ja neljästä eri koulutusohjelmavaihtoehdosta, joista tutkinnon suorittaja valitsee yhden. Vaihtoehdot ovat:

- Asiakaspalvelu- ja markkinointi
- Informaatio- ja kirjastopalvelut
- Taloushallinto
- Toimistopalvelut ja tietohallinto

Kukin osaamisala sisältää 2–3 osaa. Esimerkiksi asiakaspalvelu ja markkinointi-osaamisala koostuu asiakasmarkkinoinnista, markkinointiviestinnästä ja markkinoinnin suunnittelusta. Tutkinnon edellyttämän osaamisen näyttämiseksi tutkinnon suorittaja laatii henkilökohtaisen näyttösuunnitelman yhdessä vastuukouluttajan kanssa. Näyttösuunnitelmasta käy ilmi näyttömenetelmä, arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit osaamisaloittain. Näyttöön liittyvät erilaiset dokumentit, kuten itsearviointi, työnantajan arvioinnit, työpaikalla tehdyt toiminnot, todistukset kielitaidosta ja niin edelleen, kootaan erilliseen näyttökansioon, joka sitten esitetään näytön arvioijille arviointikeskustelussa (näin esim. Jyväskylän aikuisopisto, Hallinto ja kauppa).

Liiketalouden perustutkinto on valittu tähän tutkimukseen esimerkkinä ammatillisesta näyttötutkinnosta monesta eri syystä. Ensinnäkin liiketalouden perustutkinto on laaja-alaisuutensa ja teoreettisuutensa vuoksi varsin haasteellinen tutkinto näyttötutkintona suoritettavaksi. Vaadittu ammatillinen osaami-

nen on tutkinnossa hyvin monialaista ja monitasoista. Yhtäältä vaaditaan monen asian perusosaamista (kielitaito, matematiikka, asiakaspalvelutaidot), toisaalta vaatimukset voivat joillakin osaamisen alueilla olla hyvinkin suuret (taloushallinto). Tutkintotilaisuudessa seurauksena voi tällöin olla tutkinnon sisältöjen liiallinen pirstoutuminen ja vaikeus määritellä arvioinnin kohteita kyllin selkeästi. Toiseksi liiketalouden perustutkinto on hyvä esimerkki tutkinnosta, jossa toimintaympäristön kansainvälistyminen ja työmarkkinoiden laajentuminen yli maan rajojen on asettanut uusia vaatimuksia työntekijän kielitaidolle ja sen riittävyydelle. Lisäksi pitkäaikainen kokemukseni sekä liiketalouden perustutkintoon valmistavan koulutuksen vastuupettajana että ruotsin kielen kouluttajana toimimisesta antavat vankan, omakohtaisen tietämyksen tutkinnon rakenteesta, siinä edellytetystä osaamisesta ja osaamisen arvioinnista.

3 KIELITAITO OSANA AMMATTITAITOA

Tässä luvussa kuvaillaan ensin ammattitaidon ja ammatillisen osaamisen erilaisia ulottuvuuksia niin kuin ne tutkimuskirjallisuudessa ilmenevät. Ammattitaidon moniulotteisuus, sen sisällön riippuvuus kulloisestakin tilanteesta ja ammattitaitoa määrittelevän henkilön tarkastelunäkökulmasta sisältävät monia yhtymäkohtia kielitaidon yksiselitteisen määrittelyn hankaluuteen. Näyttötutkintojen käsitys ammattitaidosta ja näyttötutkinnoissa edellytetystä kielitaidosta ovat kuitenkin kannanotto siitä osaamisesta, mitä työntekijä työmarkkinoilla tarvitsee ja mitä tutkinnon järjestäjien näin ollen odotetaan tutkintotilaisuuksissa arvioivan.

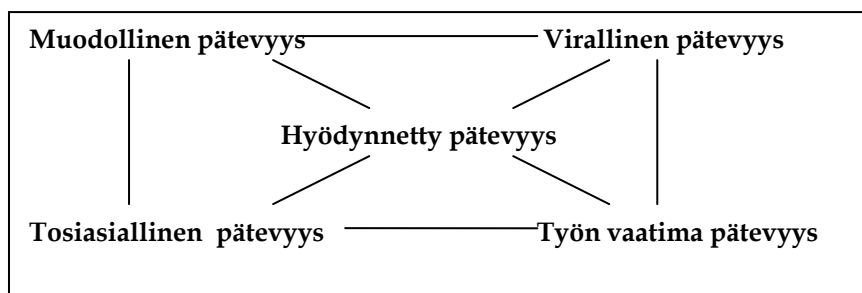
3.1 Ammattitaito, pätevyys ja kvalifikaatio

Ammattitaito, pätevyys ja kvalifikaatio ovat keskeisiä käsitteitä, joilla kuvataan yhtäältä työntekijän ominaisuuksia, toisaalta työnantajan ja työtehtävän työntekijän osaamiselle asettamia vaatimuksia. Sanat kuuluvat samaan käsiteperheeseen, mutta saavat erilaisia sisältöjä kulloisenkin tarkastelunäkökulman mukaan. (Ellström 1992, 19; Spenner 1990.) Käsitteiden epämääräisyydestä seuraa, että samasta asiasta voidaan puhua usealla eri nimellä ja eri ulottuvuudella.

Pätevyys ja kvalifikaatio eroavat lähtökohdiltaan siten, että pätevyys on peräisin 1960- ja 70-lukujen anglosaksisesta, lähinnä psykologisesta tutkimustraditiosta, ja kvalifikaatio saksalaisesta 1960- ja 70-lukujen työelämän tutkimuksista. Pätevyyttä käsitteenä voidaan pitää yhteiskunnallisena ja sosiaalisena sopimuksena. (Väärälä 1998, 21.) Pätevyys on hyvin lähellä taitokäsitettä, mitä kuvaa myös ammattitaitoisesta työntekijästä englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty nimitys "skilled worker". Taito voidaan saavuttaa myös ilman varsinaista tietoista oppimista, asian toistuvan tekemisen ja harjaantumisen kautta. Taito -sanalla on usein hyvin käytännönläheinen, konkreettinen ja subjektiivinen merkitys. Työelämässä taitokäsitteen avulla on pyritty konkretisoimaan

niitä vaatimuksia, joita työelämästä nousee työntekijän osaamiselle. Työntekijän voidaan edellyttää olevan esimerkiksi myynti-, hitsaus- tai kirjanpitoaitoinen.

Pätevyyttä pidetään yleensä työntekijän ominaisuutena, erotuksena kvalifikaatiosta, jolla viitataan jonkin työn tai tehtävän yksilölle asettamiin vaatimuksiin. Pätevyydelle ominaista on sen moniulotteisuus. Esimerkiksi Ellströmin mukaan (1992, 35–38 ja 1998, 40–44) pätevyydellä on viisi eri merkitystä riippuen kulloisestakin tarkastelunäkökulmasta:



KUVIO 5 Pätevyyden eri merkityksiä (Ellström 1992 ja 1998).

Yksilön kannalta pätevyys voidaan määritellä muodollisena pätevyyttenä, jonka yksilö hankkii koulutuksessa ja josta osoituksena hän saa virallisen tutkintotodistuksen. Muodollinen pätevyys eroaa yksilön todellisesta pätevyydestä, eli pätevyydestä, jota yksilö potentiaalisesti voi hyödyntää työskennellessään tiettyssä työtehtävässä. Tällainen pätevyys on usein korkeampi kuin muodollinen pätevyys, sillä työtä tekemällä ja jokapäiväisessä elämässä toimiessaan yksilö oppii asioita, joita muodollinen koulutus ei hänelle voi opettaa. Pätevyyden korostamista yksilön ominaisuutena on kritisoitu siitä, ettei se huomioi eri yksilöiden saaman koulutuksen laadullisia eroja. Lisäksi kritiikki on kohdistunut muodollisen pätevyuden tietopainotteisuuteen ja koulutuksen avulla tapahtuvaan vallitsevan yhteiskuntarakenteen uusintamiseen. (Ellström 1998, 42.)

Kun pätevyyttä tarkastellaan työmarkkinoiden julkilausumana pätevyyttenä, tarkoitetaan pätevyyttä, joka muodollisesti tai epämuodollisesti vaaditaan tiettyyn työhön. Tällainen pätevyys eroaa usein työssä tarvittavista todellisista ammattitaitovaatimuksista. Yleisen koulutustason nousun myötä voi työn todellinen vaatimustaso kohota, samoin työn arvostus. Sekä työn vaatima virallinen että todellinen pätevyys ovat paljolti sosiaalisesti rakentuneita ja vallitsevien taloudellisten, teknisten ja poliittisten tekijöiden seurausta. Myös organisaatiotason tekijät vaikuttavat kvalifikaatioiden määräytymiseen. (Ellström 1998, 42.)

Pätevyyttä voidaan kuvata myös yksilön hyödynnettynä pätevyyttenä eli pätevyyttenä, joka yksilöllä on ja joka tulee hyödynnetyksi työssä. Tällöin pätevyys ei ole ensisijaisesti yksilön ominaisuus, eikä työn asettama vaatimus, vaan se muodostuu yksilön ja työn välisessä vuorovaikutuksessa. Missä määrin näin tapahtuu, riippuu mm. yksilön persoonallisuudenpiirteistä, aikaisemmasta työkokemuksesta, motivaatiosta sekä työympäristöstä, esimerkiksi teknologian tasosta työpaikalla. (Ellström 1998, 42.)

Yksi tunnetuimmista pätevyysluokituksista on Nordhaugin (1991, 165–175) ryhmittely organisaatiosta ja tehtävästä riippumattomiin ja niistä riippuviin pätevyyden ulottuvuuksiin.

	Organisaatiosta riippumaton	Organisaatiokohtainen
Tehtävästä riippumaton	Metakompetenssi - yleisluonteiset tiedot ja taidot, hyödynnettävissä eri tehtävissä - esim. kielitaito, kommunikatiovalmiudet, oppiminen	Organisaation sisäinen kompetenssi - työorganisaation tavoitteet, strategiat, työnjako, ilmapiiri, vuorovaikutusverkostot, historia
Tehtäväkohtainen	Tekninen kompetenssi - keskeiset ammattialakohtaiset tiedot ja taidot	Ainutlaatuinen kompetenssi - organisaatiokohtaiseen teknologiaan, työprosesseihin, tuotteisiin, palveluihin, rutiineihin liittyvät tiedot ja taidot

KUVIO 6 Kompetenssitypologia (Nordhaug 1991).

Organisaatiosta riippumatonta pätevyyttä ovat erilaiset metakompetenssit ja tekninen kompetenssi. Esimerkiksi kielitaito on Nordhaugin mukaan oppimiskykyyn, luovuuteen, yhteistyökykyyn, suunnittelutaitoon ja kommunikointitaitoihin rinnastettava organisaatiosta ja tehtävästä riippumatonta metapätevyyttä. Metakompetenssia voidaan käyttää työpaikasta riippumatta monissa eri tehtävissä ja ne ovat olennaisia työtehtävien hoidon kannalta. Koska taidot siirtyvät työntekijän mukana työpaikasta toiseen, ovat työnantajat usein haluttomia panostamaan niihin ajallisesti ja rahallisesti. Tekninen kompetenssi puolestaan sisältää taitoja, jotka ovat organisaatiosta riippumattomia, selkeästi rajattuihin työtehtäviin liittyviä kompetensseja. Esimerkiksi kirjanpito, yritysverotus, lainsäädäntö ja tietokoneohjelmistojen käyttötaidot ovat tällaisia taitoja. Ammatillisessa peruskoulutuksessa, erilaisissa työllisyyskursseissa ja yritysten henkilökoulutuksessa on paljon näihin taitoihin liittyviä opintokokonaisuuksia. Organisaatiokohtaisista kompetensseista osa liittyy tiettyjen tehtävien hoitoon tiettyssä organisaatiossa, esimerkiksi teknisten laitteistojen käyttötaidot. Osa kompetensseista on sellaisia, joita voidaan käyttää monissa eri tehtävissä, mutta vain tietyn organisaation sisällä, esimerkiksi sosiaalisten verkostojen käyttötaidot.

Myös Söderström (1991, 7–50) tarkastelee pätevyyttä organisatorisena käsitteenä: organisaatiossa työskentelevät henkilöt tuovat kukin oman, yksilöllisen panoksensa organisaation kokonaispätevyyteen, know howhun. Pätevyys, johon kuuluvat osaamisen lisäksi muun muassa organisaatiokulttuuri, normit, tietotekniset valmiudet, on tällöin enemmän kuin osiensa summa. Söderströmille pätevyys on näin ollen ammattitaitoa selkeästi laajempi käsite.

Ammattitaitoa määriteltäessä tehdään usein ero objektiivisen, subjektiivisen ja funktionaalisen ammattitaitokäsityksen välille. Objektiivisen ammattitaitokäsityksen mukaan ammatit (occupation) ovat muotoutuneet yhteiskunnassa työnjaon seurauksena. Ammattiin liittyivät tarkoin määritellyt tehtävät ja ammattilaisella oli tietty normiston ja rooliodotusten säätämä positio organisaatiossa (Ekola 1988, 114). Ammattitutkintojärjestelmän voidaankin katsoa jatka-

van perinteistä työn- ja vallanjakoa yhteiskunnassa lokerooidessaan eri ammattien harjoittajat omiin, suljettuihin luokkiinsa (Rinne 1997, 448–454). Nyky-yhteiskunnalle on kuitenkin ominaista jatkuva muutoksen tila ja epävarmuus. Perinteinen staattinen ammattitaitokäsitys on sen seurauksena muuttunut entistä dynaamisemmaksi. Yhteiskunnan jatkuva kehitys edellyttää työntekijöiltä uuden teknologian omaksumista ja sopeutumista alati muuttuviin työtehtäviin ja toimintaympäristöihin. Työntekijä tarvitsee koko ajan uusia valmiuksia selviytyäkseen työtehtävistään. Valmiudet yksinään eivät ole kuitenkaan ammattitaitoa, sillä ei ole olemassa ammattia, jossa niitä voisi käyttää. Valmiudet ovat osa ammattitaitoa silloin, jos osaaminen liittyy johonkin työelämän laajempaan kokonaisuuteen (Haltia 1995, 12; Helakorpi ym. 1988, 149–151.)

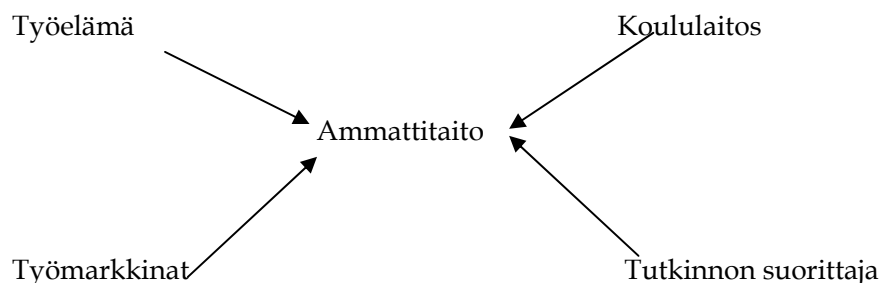
Objektiivinen ammattitaitokäsitys saattaa erota paljon työntekijän omasta, subjektiivisesta ammattitaitokäsityksestä. Työntekijä katsoo työtehtäviään omien taitojensa ja oman osaamisensa kautta, ei sen kautta, mitä kyseisen työn hoitaminen edellyttää riippumatta työn kulloisestakin tekijästä. Työn suorittaminen tuo tekijälleen tyydytystä, motivoi häntä tekemään työtään ja samaistumaan muihin saman työn osaajiin. Ekola (1988, 114) kuvaa tällaista ammattia englannin sanalla "vocation". Työntekijällä on usein työtehtävän hoitamisesta ns. hiljaista tietoa, joka syntyy vain pitkällisen kokemuksen kautta ja jota ei ole helppo sanallisesti eksplikoida. Se koostuu sekä työtehtävien että koko työyhteisön toimintaan liittyvästä tiedosta ja kokemuksesta. Työhön uutena työntekijänä tulevalta tällainen tieto yleensä puuttuu. (Sandberg 2000, 10–12.)

Työssä tarvittavien kvalifikaatioiden tarkempaa kuvaamista varten työtä on perinteisesti analysoitu pienempiin, itsenäisiin osasiin ja kuvailtu niissä tarvittavaa osaamista erilaisten taito- ja tehtävälistojen avulla. Funktionaalisen ammattitaitokäsityksen mukaan ammattitaito koostuu useammasta eritasoisesta taidosta tai osaamisalueesta. Ammattitaito ei kuitenkaan ole osatekijöidensä aritmeettinen summa. Eri työtehtävissä toimimiseen tarvitaan sekä spesifejä, yhteen työpaikkaan sidottuja taitoja, että ns. yleisempiä, tehtävästä riippumattomia ja pitkän elinkaaren omaavia perustaitoja. (Helakorpi 2005, 61–65; Sandberg 2000, 10–11.) Sama kvalifikaatio voi eri työtehtävissä saada erilaisen aseman. Työn pirstomisesta erillisiin osasiin seuraa helposti, ettei työn muodostama kokonaisuutta enää nähdä selkeästi ja tarvittavan taidon määrittely hajoaa perinteisiin oppiainekohtaisiin sisältöihin.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ammattitaidon määrittelemiseen vaikuttaa varsin voimakkaasti kulloinenkin tarkastelunäkökulma. Keskeisiä ammattitaitokäsitteen määrittäjiä ovat työelämä, työmarkkinat, koululaitos ja ammattia opiskelevat yksilöt. Heillä kaikilla on erilaiset intressit, jotka voivat olla ristiriidassa keskenään (Taalas 1993, 517–518 ja 1995b, 99). Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa tutkinnon perusteet/opetussuunnitelma määrittelevät tutkinnon suorittajalta edellytetyt osaamisen ja sitä kautta ammattitaitokäsitteen sisällön. Tutkinnon perusteet ovat näin ollen normi, jota oppilaitosten on noudatettava, vaikka ne voivat opetussuunnitelmissaan huomioida myös alueellisia erityispiirteitä. Työmarkkinoiden kannalta puolestaan on tärkeää, että tutkintojen tuottama ammatillinen pätevyys ja työmarkkinoiden työnhakijoiden osaa-

miselle asettamat tarpeet kohtaavat. Siksi tutkinnon sisältämän osaamisen tulisi olla tutkintotodistuksessa niin selkeästi ilmaistu, että työnantaja uutta työntekijää palkatessaan näkee vaivatta, mitä työnhakija osaa. Myös ammattiin opiskelevan yksilön tulee olla selvillä tutkinnon sisällöstä ja osaamisvaatimuksista, jotta hän voi rakentaa niistä omia tarpeitaan parhaiten palvelevan kokonaisuuden.

Ammatillista koulutusta on kritisoitu erityisesti siitä, että se on liian kaukana työelämästä ja että sen tuottamat kvalifikaatiot ovat ensisijaisesti työmarkkinakvalifikaatioita ja vasta toissijaisesti työkvalifikaatioita (Ruoholinna 2000, 27). Kuilua on viime vuosina yritetty kaventaa työssäoppimista lisäämällä, informaalin oppimisen tunnustamisen helpottamisella ja opettajien työelämään tutustumisjaksoilla. Kuvio 7 kuvaa niitä eri sidosryhmiä, joiden osin erilaiset käsitykset ammattitaidosta ja sen sisällöstä vaikuttavat kukin tahollaan ammatillisen osaamisen määrittämiseen.



KUVIO 7 Ammattitaitoa määrittävät tahot.

Tässä tutkimuksessa pätevyyttä, ammattitaitoa ja ammatillista osaamista käytetään toisilleen synonyymeinä. Käsitteillä viitataan ennen kaikkea työntekijän ominaisuuksiin erotuksena kvalifikaatioista, jotka ovat työnantajan ja työpaikan työntekijän osaamiselle asettamia vaatimuksia. Tutkimuksessa korostuvat ennen kaikkea työntekijän osaamiseen liittyvät tiedot ja taidot, eli se osaaminen, jota tutkinnon perusteissa edellytetään tutkinnon suorittajalla olevan. Vaikka tutkintojen perusteiden laadintaan osallistuvat myös työnantajat, ovat esimerkiksi liiketalouden perustutkinnon tutkinnon perusteet varsin opettaja-/arvioijalähtöiset. Yksi osoitus tästä on perusteiden selkeä oppiainejakoisuus. Tutkinnon perusteissa edellytetyn osaamisen ja työelämän kvalifikaatiovaatimusten vastaavuutta ei tässä tutkimuksessa sen sijaan ole mahdollista arvioida. Ammattitaidon olemuksen kuvailulla pyritäänkin seuraavaksi lähinnä luomaan taustaa kielitaidon tarkastelulle osana ammattitaitoa.

3.1.1 Ammattitaidon olemuksesta

Yritysten työnhakijoille asettamat vaatimukset ovat viimeisten kymmenen vuoden aikana koventuneet huomattavasti. *Ammattitaitoinen, pätevä, taitava, osaava* ovat adjektiiveja, joilla työpaikkailmoituksissa luonnehditaan työtehtävissään hyvin selviytyvää työntekijää. *Epäpätevä* on puolestaan henkilö, jonka osaaminen ei vastaa työn tekijälleen asettamia vaatimuksia. *Taito* ymmärretään

kykynä tehdä jotain. Sana sisältää myös ulottuvuuden kyvyn kasvamisesta ja lisääntymisestä. Vaikka taitoa voidaan pitää synonyyminä pätevyyden kanssa, herättää se myös mielikuvia eksperttisuudesta, asioiden hallinnasta ja erinomaisuudesta. (Attewell 1990.) Taitoa, joka on saavuttanut tietyn laadullisen tason, nimitetään ammatilliseksi pätevyudeksi (Jaakkola 1995, 113–117; Haltia 1995, 14). Ammatillista pätevyyttä, ammattitaitoa, kuvataan usein jatkumona, jossa ammattiaan aloittelevasta noviisista tulee eri vaiheiden kautta pikkuhiljaa kokenut ja työnsä taitavasti osaava ekspertti (Dreyfus & Dreyfus 1986). Ammattitaitoa tarkastellaan aina suhteessa johonkin tehtävään, tilanteeseen tai kontekstiin.

Alan koulutuksen ja työkokemuksen kautta hankitun ammatillisen pätevyyden ohella korostuvat työpaikkailmoituksissa nykyisin myös työntekijän persoonallisuuteen liittyvät ominaisuudet, kuten työhön sitoutuminen, halu oppia uutta, kielitaito ja paineensietokyky. Työntekijät etsivätkin usein ns. hyviä tyyppisiä, ei pelkästään työtehtävissään ammattitaitoisia työntekijöitä. (Heinonen, 2006.) Perinteinen tarkkaan työnjakoon ja kokemuksen kautta oppimiseen perustuva käsitys ammattitaidosta ennen kaikkea yksilön ominaisuutena on samalla muuttumassa kohti ydinosaamista ja verkko-organisaatioita painottavaksi työn organisointimuodoksi (Attewell 1990; Spenner 1990; Helakorpi 2005; Helakorpi & Tertsunen 2006). Ammatillinen osaaminen on tänä päivänä ennen kaikkea kokonaisuus ymmärtämistä ja hallintaa sekä laaja-alaista ammatinhallintaa, joka tuo mukanaan entistä vastuullisempia työtehtäviä kaikissa ammattiryhmissä. Muutokset asettavat uudenlaisia vaatimuksia niin ammatillisen koulutuksen sisällöille kuin työntekijöiden ja organisaatioiden osaisellekin.

Työntekijän osaamista tarkastellaan suhteessa johonkin työpaikkaan ja sen kvalifikaatiovaatimukseen. Kvalifikaatiot jaetaan yleensä tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin (Ollus ym. 1990, 138–139) tai tekniisiin, motivaatio-, mukautumis-, sosiokulttuurisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin (Väärälä 1995). Jaottelu noudattaa kansainvälisen työjärjestön ILO:n jaottelua. Tuotannollisten kvalifikaatioiden lisäksi myös normatiiviset kvalifikaatiot ovat nykyisin tärkeitä työntekijöitä erottelevia tekijöitä. Normatiiviset kvalifikaatiot liittyvät työhön ja työyhteisöön sopeutumiseen, stressinsietokykyyn (mukautumiskvalifikaatiot), työntekijän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten työmotivaatioon, oma-aloitteisuuteen ja yhteistyökykyyn sekä sosiokulttuurisiin tekijöihin. Näitä kvalifikaatioita ei aiemmin pidetty ammattitaitoina, mutta nykyään esimerkiksi työntekijän sitoutumista työpaikkaansa pidetään tärkeänä. Jatkuva oppimisen kyky, ammatillisen kehittymisen ja työprosessin kehittämiskyky kuuluvat puolestaan innovatiivisiin kvalifikaatioihin (ks. myös Taalas 1995a, 15–16; Haltia 1995, 15–17; Helakorpi 2005, 65–66). On paljon puhuttu myös ns. uusista kvalifikaatioista, joita työntekijältä tulevaisuuden työmarkkinoilla edellytetään. Väärälän (1995, 44–48) mielestä on pikemminkin kyse pätevyyskvalifikaatioiden uusista suhteista ja kombinaatioista. Yhteiskunnan ja työprosessien kehitys luovat uusia haasteita kvalifikaatioille samalla kuin ihmisten elämäntavat muuttuvat.

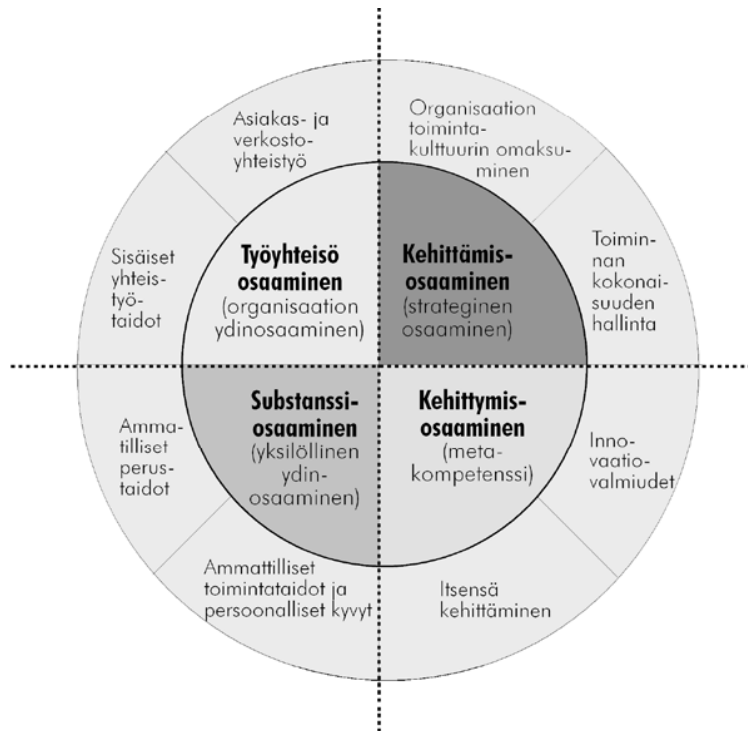
Ammatillinen osaaminen ja pätevyys ovat eritasoisten taitojen muodostama kokonaisuus. Näistä taidoista toiset ovat ammatin työtehtävien hoitamisen kannalta keskeisempiä kuin toiset, mutta eivät välttämättä toisiaan poissulkevia. Kankaanpää (1997, 21–25; ks. myös Ruoholinna 2000, 18) erottaa ammattitaitoa koskevassa kirjallisuudessa käydyn keskustelun perusteella kuusi erilaisista ammattitaitotyypistä:

- keskeistaidot
- avaintaidot
- reunataidot
- äänettömät taidot
- piilotetut taidot
- näkymättömät taidot

Keskeistaidot ovat teknisiä tai sosiaalisia taitoja, joita työntekijä tarvitsee yleisimmin työn suorittamiseksi rutiininomaisesti. Taidot opitaan alustavasti koulutuksessa ja perusteellisemmin työelämässä. Avaintaidot liittyvät työssä tapahtuvien muutosten hallintaan ja uuden oppimiseen. Niitä voidaan harjoittaa myös koulutuksessa, esimerkiksi yleissivistys, kommunikointikyky, yhteistyötaidot ja oppimaan oppiminen ovat tällaisia taitoja. (Wolf 1998a.) Kankaanpää (1997) nimittää avaintaitoja myös ”elämäntaidoiksi”, sillä niitä tarvitaan myös työelämän ulkopuolella ja ne ovat läheisessä yhteydessä ennen kaikkea keskeis- ja reunataitoihin. Avaintaitoja on nimitetty myös ydintaidoiksi (Wolf 1998a). Reunataidot, äänettömät taidot ja piilotetut taidot opitaan työelämässä ja ne liittyvät työn suorittamiseen poikkeus- ja ongelmatilanteissa sekä työpaikan vallankäyttöön. Näkymättömiä taitoja, esimerkiksi sosiaalisia taitoja, ei yleisesti tunnusteta taidoiksi ja ne voivat olla hyvinkin kiistellyjä ja sukupuoleen liittyviä. Näkymättömät taidot ovat omistajalleen tiedostettuja, mutta vastapuoli ei pidä niitä sellaisena osaamisena, joka esimerkiksi oikeuttaisi palkankorotukseen. (Wolf 1998a.) Kielitaidon voisi tässä jaottelussa katsoa olevan eräänlainen avaintaito tai elämäntaito, sillä esimerkiksi englannin kielen taito lasketaan nykyisin osaksi yleissivistystä. Kielitaito liittyy olennaisesti myös uuden oppimiseen ja työssä tapahtuvien muutosten hallintaan, esimerkiksi työelämän kansainvälistymisen myötä.

Ammatitaidon yhteydessä puhutaan usein asiantuntijuudesta. Asiantuntijuus eroaa kapea-alaisesta ammatillisesta osaamisesta siinä, että se on dynaamista ja jatkuvasti muuntuvaa. Asiantuntijuus ei liity ensisijaisesti mihinkään tiettyyn positioon, vaan pikemminkin johonkin asiaan tai ongelmakenttään, ja siihen liittyy yleensä vahva tiedollinen, akateeminen korostus ja statusulottuvuus. Asiantuntijuus voi olla myös ammattiin liittyvää erityisosaamista, esimerkiksi opettajilla työelämäosaamista (Eteläpelto 1992, 21.) Asiantuntijuus liitetään kuitenkin harvoin käytännöllisen, kokemuksen kautta saavutetun osaamisen kuvaamiseen. Asiantuntijuutta on yleensä tarkasteltu vertikaalisesti noviisi-ekspertti-akselilla. Nykyinen moniammatillisuus ja monitieteellisyys tuovat asiantuntijuuteen kuitenkin myös horisontaalisen ulottuvuuden (Launis 1997, 124.)

Helakorpi (2005, 155–157) kuvaa asiantuntijuutta neljän osa-alueen avulla: substanssiosaamisen, työyhteisöosaamisen, kehittämisosaamisen ja kehitty-misosaamisen. Eri tilanteissa erilaiset vaatimukset painottuvat eri tavoin ja kasvu asiantuntijuuteen tapahtuu pikkuhiljaa. Substanssiosaaminen muodostaa työssä tarvittavan suhteellisen pysyvän ydinosaamisen, mutta siihen sisältyvät myös yksilön henkilökohtaiset kyvyt ja toimintatavat. Ydinosaamisen elementtejä ovat kirjatieto ja hiljainen tieto, nykyisin myös eettiset kysymykset korostuvat. Työyhteisössä yksilö tarvitsee erilaisia taitoja tiimityöhön ja vuorovaikutukseen asiakkaiden kanssa. Koko organisaation tasolla yksilöltä edellytetään organisaation toimintakulttuurin omaksumista, alan kehitystrendien tuntemista ja kykyä muuttuvissa olosuhteissa toimimiseen. Kaikki tämä edellyttää, että yksilö on jatkuvasti valmis kehittämään itseään ja valmiuksiaan osallistumalla koulutukseen, erilaisiin kehittämishankkeisiin jne. Kaikkien ei kuitenkaan tarvitse osata kaikkea, vaan työntekijöillä voi olla ns. avainrooleja, joissa kunkin vahvuudet ja erityisosaaminen tulevat parhaiten esille. Kuvio 8 kuvaa asiantun-tijuuden eri ulottuvuuksia.

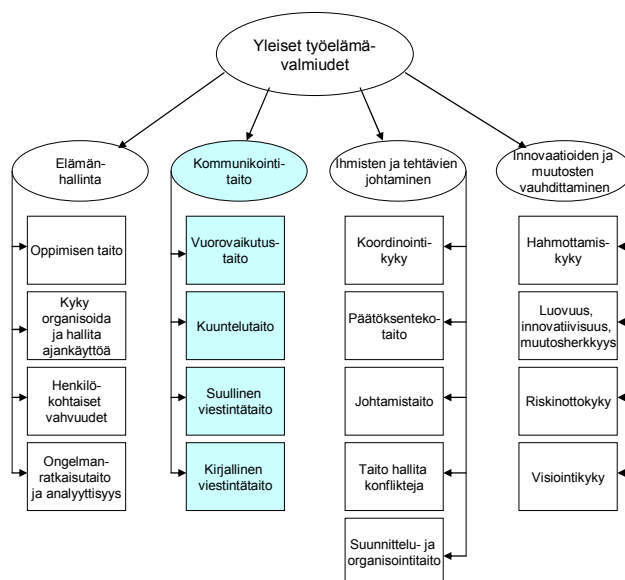


KUVIO 8 Asiantuntijuuden osa-alueiden tarkennusta alakohdiksi (Helakorpi 2005).

Nykyisillä epävakailta työmarkkinoilla korostuu työntekijän oma huolehtiminen työllistymisestään. Tekninen kompetenssi ei enää riitä, vaan työntekijältä edellytetään myös yleisempiä työelämävalmiuksia täydentämään erikois-tuneempaa osaamista. Työelämävalmiudet sisältävät elämäntaidon, kom-munikointitaidon, ihmisten ja tehtävien johtamisen ja innovaatioiden ja muu-tosten vauhdittamisen. Yleiset työelämävalmiudet ovat perusta elinikäiselle oppimiselle, alakohtaisten taitojen kehittymiselle ja ne edesauttavat työntekijää sopeutumaan muutoksiin. Evers ym. (1998) kuvaa työelämässä tapahtuneita muutoksia siirtymisenä koko elämän pituisesta työllistymisestä elämän pitui-

seen työllistymiskykyyn. Työ on siirtynyt sinne, missä ihmiset ovat, ei toisin päin. Monialaosaajat ovat vahvoilla työtilaisuuksista kilpailtaessa.

Kommunikointitaito on yleisten työelämävalmiuksien yksi osatekijä. Kommunikointitaidolla viitataan yksilön taitoon toimia tehokkaasti eri henkilöiden ja ryhmien kanssa niin, että hän pystyy keräämään, integroimaan ja jakamaan tietoa sen eri muodoissa. Kommunikointitaitoon sisältyvät vuorovaikutus- ja kuuntelutaidot sekä suullinen ja kirjallinen viestintätaito. Kommunikointio on kaksisuuntainen prosessi, johon sisältyy viestin lähettäminen ja viesteihin reagointi. (Evers ym. 1998.) Työyhteisössä työntekijällä on yksi tai useampi rooli, joka vaikuttaa hänen kommunikointitapaansa ja kommunikointitarpeisiinsa. Lisäksi eri organisaatioilla on omat viestintäkulttuurinsa (Kankaanranta 2005). Kuviossa 9 yleiset työelämävalmiudet kuvataan erillisistä taidoista ja kyvyistä jäsentyneenä kokonaisuutena.



KUVIO 9 Yleiset työelämävalmiudet ja niiden jäsentyminen erillisiksi taidoiksi ja kyvyiksi (Evers ym. 1998).

Työelämässä tarvittavan kielitaidon toimivuutta ja riittävyttä sekä kielitaitoa edellyttävien työtehtävien sisältöä on viime aikoina tutkittu lähinnä akateemisten ammattien osalta.

Sjöbergin (2002) tutkimuksen mukaan kielitaidon voidaan katsoa olevan toimiva silloin, kun kommunikatiivinen tehtävä saadaan sen avulla suoritettua. Kielitaidon toimivuus on kuitenkin subjektiivista ja se tulisi nähdä suhteessa puhujan tarpeisiin, kontekstiin ja hänen kommunikatiiviseen kompetenssiinsä. Toimivuutta ei voida suoraan mitata perinteisillä taitotasosteikoilla, sillä muodollisesti riittämättömät taidot voivat jossain käytännön tilanteessa olla riittävät tilanteessa selviytymiseen, ja päinvastoin. Kielitaidon eri osa-alueista lukeminen oli tärkeimpiä yritysmaailmassa tarvittavia taitoja, mutta se myös hallittiin parhaiten (ks. myös Huhta 1999; Airola 2000). Eniten harjoittelua kielitaidon

osa-alueista tarvittiin suullisessa kielitaidossa. Kuuntelu osoittautui konstikkaimmaksi, sillä kielen käyttäjät arvioivat kuuntelutaitonsa yleensä riittäviksi, mutta käytännössä juuri puheen ymmärtäminen osoittautui usein ongelmalliseksi. Eri kielenkäyttötilanteista vaikeimmiksi koettiin puhelimesta asiointi vieras- kielellä, kokoukset, syntyperäisten kielenpuhujien kanssa kommunikointi ja yleensäkin produktiivisia taitoja vaativat tilanteet. Parhaiten selvittiin tilanteissa, joita sai etukäteen harjoitella ja joissa vastapuolena oli ei-syntyperäinen henkilö. Sjöbergin mukaan kirjallisen kielitaidon merkitys on kielitaidon osa-alueista nopeimmin kasvamassa varsinkin tietotekniikan lisääntymisen myötä.

Karjalaisen ja Lehtosen tutkimuksessa (2005) työntekijän todettiin tarvitsevan kielitaitoa (englantia ja ruotsia) erilaisten viestien ja asiatekstien lukemiseen, sähköpostien ja muiden lyhyiden viestien kirjoittamiseen sekä suullisten esitysten kuuntelemiseen ja pitämiseen. Tutkimuksen mukaan työnantajat arvostavat kielitaitoa ja arvostus näkyy esimerkiksi työpaikkailmoitusten pätevyysvaatimuksissa. Yksityinen sektori korostaa englantia julkista sektoria enemmän, sillä julkista sektoria sitoo kielilainsäädännön virkamiehiltä edellyttämä ruotsin kielen taito. Kielitaito todennetaan työhönottotilanteessa esimerkiksi englanninkielisellä hakukirjeellä tai vieraskielisellä työpaikkahaastattelulla. Virallisiin dokumentteihin kielitaidosta luotetaan aika paljon. Kieliammatteja lukuun ottamatta kielitaito ei ole ratkaiseva tekijä työhönottotilanteessa, vaan muu pätevyys ja sopivuus tehtävään ratkaisevat.

Vaikka kielitaidon tarpeellisuus työelämässä tunnustetaan yleisesti, ei kielitaidon hankkimiseen ja kehittämiseen olla työnantajan puolelta valmiita kovinkaan paljoa panostamaan. Kielitaito tulisi kuitenkin saada entistä selvemmin osaksi työntekijän ammatillista osaamista (Sajavaara & Salo 2007, 246). Työelämä korostaa erityisesti sellaista kielen kautta tapahtuvaa syvällistä vuorovaikutusta, jolla luodaan luottamus esimerkiksi myyjän ja asiakkaan välille ja näin edellytyksiä yhteistyön pitkäjänteiselle kehittämiselle (EK 2004). Kielitaidon tärkeyden vuoroin korostaminen, vuoroin vähätteleminen ovat yhteydessä kulloisenkin puhujan omiin arvostuksiin ja subjektiivisiin käsityksiin ammattitaidon sisällöstä ja sen osatekijöiden keskinäisestä tärkeydestä. Työelämän muutokset ja asiantuntijuuden laajeneminen ovat luoneet tilanteen, jossa niin sanotun yleissivistyksen ja ammatillisen osaamisen suhdetta on arvioitava uudelleen. Jos tavoitteena on laaja-alainen ammattitaito, niin miten koulujärjestelmän tiukkarajainen ammattinimikkeistä koostuva tutkintorakenne voi vastata näihin tarpeisiin (ks. lisää Kostiainen 2003)?

Kuten edellä todettiin, voidaan kielitaitoa tarkastella joko yksilön kompetenssina tai työn edellyttämänä kvalifikaationa. Jos kielitaito nähdään työntekijän pätevyyteen liittyvänä tekijänä, on se silloin eräänlainen yleisvalmius, jota voidaan hyödyntää tietyissä tilanteissa tai jonkin muun työssä vaadittavan taidon hankinnassa (Taalas 1995a, 15). Työpaikalla yksilön kaikki valmiudet eivät ehkä tule täysin hyödynnetyksi, mutta ne ovat osa organisaation potentiaalista osaamista työ- ja tehtäväkokonaisuuksien muuttuessa (Väärälä 1998, 24). Kielitaito mielletään myös osaamiseksi, joka seuraa yksilöä työpaikasta toiseen. Uudessa työpaikassa kielitaitoa tarvitsee vain päivittää uusiin työtehtäviin sopi-

vaksi, mistä osoituksena kielikurssien ”myyvät” nimet: Asiakaspalveluruotsia, Puhelinenglantia, Ranskaa työelämän tilanteisiin. Työtehtävästä riippumattoman pätevyyden ohella on kielitaito näin osin myös tiukasti tehtävään tai organisaatioon yhteydessä olevaa pätevyyttä.

Ammatillisen koulutuksen kannalta mielenkiintoisia ovat kysymykset, jotka liittyvät siihen mitä ja millaista pätevyyttä koulutuksessa voidaan ja pitäisi hankkia. Nuorisoasteen koulutuksessa tekninen pätevyys ja metapätevyys kuuluvat oleellisesti koulutuksen sisältöihin, mutta entä aikuiskoulutuksessa, missä koulutukseen tulijan oletetaan hankkineen nämä taidot ainakin jonkinasteisesti jo ennen koulutuksen alkua? Työttömyyden ja väestön ikääntymisen myötä aikuiskoulutukseen tulee yhä edelleen pelkän kansakoulun käyneitä tai sellaisia henkilöitä, joilla on pitkä aika edellisistä opinnoista ja jotka kaipaavat opetusta perusvalmiuksissa, kuten opiskelutekniikassa ja kieli- ja viestintäaineissa. Onko näiden taitojen hankkiminen opiskelijan oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden varassa ja millaista osaamista heiltä on oikeutettua vaatia?

Miten tärkeä osa ammatillista osaamista kielitaito nykyisin on? Kielitaidon ja ammattitaidon suhteen määrittelyssä ongelmana on kielitaidon painoarvo koko laajassa, monensisältöisessä ja -tasoisessa ammatillisen osaamisen kentässä. Kielitaito nähdään yhtäällä osana ammattitaitoa, erityisesti silloin kun kielitaito liittyy olennaisesti jonkin tehtävän suorittamiseen. Kielitaito on perustaito, joka saa erilaisia painotuksia eri työtehtävissä ja eri työorganisaatioissa. Toisaalla kielitaidon voi laskea kuuluvaksi myös tuotannollisiin kvalifikaatioihin, substanssiosaamiseen, jolloin se vaikuttaa koko organisaation toiminnan tulokseen. Työelämässä kielitaito liittyy kiinteästi työsuhteeseen ja työympäristöön, vaikka se ei olekaan tietystä organisaatiosta ja tehtävästä riippuvainen. Jos ja kun ammatillinen osaaminen nähdään yksittäisten tehtävien suorittamista laajempaan vuorovaikutus- ja yhteistyökykyä vaativana taitona, niin kieli- ja viestintätaitojen merkitys korostuu entisestään. Yritysten kansainvälistymisen myötä kielitaidosta on tullut osaamista, jolla yritys voi lisätä kilpailukykyään. Työyhteisön ja yksilön osaamisen monipuolistaminen ja syventäminen edellyttävät kehityksen seuraamista myös maamme rajojen ulkopuolella. Epävakailta työmarkkinoilla ja työtehtävien jatkuvasti muuttuessa kielitaito voisi olla yksi sellainen taito, jolla työntekijä parantaa työllistettävyyttään (Hövels 1998, 60). Vieraiden kielten osaamista pidetään yleensä osana yleissivistystä, eräänlaisena avaintaitona. Nykyään kielitaitoa voitaneen pitää myös eräänlaisena elämäntaitona, sillä maapalloistumisen myötä kielitaidon tarve on kasvanut niin työelämässä kuin vapaa-aikanakin.

Tässä tutkimuksessa ammattitaitoa lähestytään pääosin koululaitoksen sertifioidusta osaamisesta käsin. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa osaavia, ammattitaitoisia työntekijöitä työmarkkinoiden alati muuttuviin tarpeisiin. Osaamistarpeiden määrittelyssä koululaitoksen tulisi pystyä myös ennakoimaan tulevia osaamistarpeita jo ennen kuin ne ovat työmarkkinoilla julkilausuttuja. Opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet ohjaavat ammatillisen koulutuksen sisältöjä oppilaitostasolla, joten niissä julkituotu käsitys ammattitaidosta ja sen sisällöistä on valtakunnan tasolla laadittu kannanotto sii-

hen, millaista ammattitaitoa työmarkkinoilla tarvitaan ja arvostetaan. Nykyään sanotaan usein, etteivät työmarkkinoiden tarpeet ja tarjolla olevan työvoiman osaaminen kohtaa toisiaan. Työntekijältä saatetaan edellyttää työhönottotilanteessa monialaosaamisen, pitkän työkokemuksen ja alhaisen iän lisäksi tietyn alan vankkaa erityisosaamista. Osa näistä pätevyyksistä voidaan hankkia koulutuksen kautta, osa jää työntekijän oman aktiivisuuden varaan. Siksi ammattitaitoa on nykyisin tarkasteltava myös yksilön subjektiivisena ominaisuutena, työllistymiskykynä. Miten näyttötutkinnoissa edellytetty ammattitaito sitten suhteutuu edellä kuvattuun ammatillisen osaamisen moninaisuuteen ja miten se pystyy vastaamaan työntekijöiden uusiin osaamistarpeisiin?

3.1.2 Näyttötutkintojen ammattitaitokäsitys

Näyttötutkinnoissa arvioitavaa ammattitaitoa voidaan tarkastella kolmen, toisiaan täydentävän ulottuvuuden avulla (Turpeinen 1998, 18–35). Kyse ei ole kehitystasosta vaan pikemminkin jatkumosta. Jaottelu perustuu Carrin ja Kemminsin (1986) tieteenfilosofisiin suuntauksiin ja oppimisnäkemysiin. Näkökulmat ammattitaitoon ovat seuraavat:

1. staattinen, yksittäisiin tehtäviin suhteutettu
2. ideaalinen, yksilön toimintaan suhteutettu
3. dynaaminen, työympäristöön ja -yhteisöön suhteutettu

Staattista ammattitaitoa arvioidaan rajatuissa, yksittäisissä työsuorituksissa ja sen tuottama tieto on sirpalemaista, oppiainejakoista. Ammattitaidosta saatu tieto on universaalialia, ulkoista ja mitattavissa olevaa, eikä hiljaisella tiedolla tai kriittisellä ajattelulla ole siinä sijaa. Ammattitaito rajataan yhdeksi tavaksi toimia oikein. Koska arvioinnin tehtävänä on vain pääteikäyttämisen mittaaminen, ei arviointi tue oppimista ja ammattitaidon kehittymisen huomioonottamista. Tällainen ammattitaidon oppiminen on behavioristista harjaantumisen kautta tapahtuvaa toimintojen automatisoitumista. Opetussuunnitelma määrittelee pääteikäyttämisen normatiivisesti. Näkemysten etuna on perusrutiinien oppiminen, heikkoutena puolestaan ammattitaidon staattisuus ja taaksepäin suuntautuneisuus. (Turpeinen 1998, 18–35; ks. myös Räisänen & Frisk 1996.)

Ideaalinen ammattitaito korostaa omakohtaisen kokemuksen kautta opitun tiedon ja reflektion merkitystä. Tunteet ja tahto ovat tärkeitä persoonallisuuden ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Ammattitaitoa arvioidaan simulaatioiden avulla ja ammattitaidossa korostuu toiminnan teorettinen hallinta todellisuudesta rajatuissa työtilanteissa. Tälle näkökulmalle on ominaista humanistinen oppimiskäsitys, joka näkee yksilön itseohjautuvana, vastuullisena toimijana. (Turpeinen 1998, 18–35.) Ongelmana on kuitenkin opitun siirtovaikutus. Miten simuloituissa tilanteissa osoitettua ammattitaitoa osataan soveltaa todellisissa työelämän tilanteissa?

Dynaamisessa ammattitaidossa yhdistyvät objektiivinen faktatieto, subjektiivinen ymmärretty tieto ja yhteisöllinen, käytännöstä välittyvä tieto. Tiedon käyttöarvo ja pätevyys määrittävät työyhteisön vuorovaikutustilanteissa. Ammattitaidossa toiminta on tietoa tärkeämpää, tosin toimintaympäristö voi myös

rajoittaa yksilön toimintaa. Näkökulma korostaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja ammattitaidon yhteisöllisyyttä, yksilö nähdään osana laajempaa toimintajärjestelmää. Dynaaminen ammattitaito tulee parhaiten esille uusissa, ennen kokemattomissa ongelmatilanteissa. Ammattitaidon eri ulottuvuuksia tulisi näyttökokeissa myös arvioida erilaisilla tehtävillä erilaisen pätevyyden esille saamiseksi. (Turpeinen 1998, 18–35.)

Jos osaamista ja kvalifikaatioita tarkastellaan prosessien ja laajojen kokonaisuuksien hallinnan perspektiivistä, voidaan erottaa neljä näkökulmaa: työympäristöön ja työsuhteeseen (1), työn kohteeseen ja työn tulokseen (2), työprosessiin (3) ja työn sisältöalueeseen (4) perustuvat kvalifikaatiot. Kaikki neljä ovat osaamisen analysoinnissa välttämättömiä ja kiinteästi sidoksissa toisiinsa. (Mäkelä 1995, 129–131.) Lähestymistapa tarkoittaa sitä, että jos esimerkiksi kielitaito on työn sisältöalueeseen oleellisesti liittyvä kvalifikaatio, opitaan se siinä työtehtävässä, jossa kielitaitoa muiden taitojen ohessa tarvitaan. Liiallinen tehtäväkeskeisyys ja tarkkarajaisten työtehtävien painottaminen jättävät kuitenkin huomioimatta työyhteisössä tapahtuvat jatkuvat muutokset. Koulutuksen rooliksi tulee tällöin kehityksen eteenpäin vieminen, ei työtehtävissä tapahtuvien muutosten passiivinen myötäileminen.

Näyttötutkintojen kannalta keskeinen kysymys ammattitaidon määrittelyssä on, miten erilaiset käsitykset ammattitaidosta heijastuvat tutkinnon perusteissa, näyttötehtävissä ja näyttöjen arvioinnissa. Ammattitaidon näkeminen eri osaamistyypeistä muodostuvana kokonaisuutena on mielenkiintoinen, joskin käytännössä työläästi toteutettava, erityisesti dynaamisen ammattitaidon arvioinnin osalta. Dynaaminen ammattitaito on kuitenkin se osa ammattitaitoa, jota nykyinen työelämä peräänkuuluttaa. Tärkeää olisikin pohtia halutaanko näyttöillä saada käsitys tutkinnon suorittajan tämänhetkisestä, staattisesta osaamisesta tarkoin rajatussa, erikoistuneessa työtehtävässä ja rutiinitehtävien hoidossa, vai tulisiko näyttössä entistä enemmän osoittaa myös laajempaa, tietoja ja taitoja soveltavaa dynaamista osaamista, jossa myös työpaikan sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset suhteet huomioidaan. Millaisilla tehtävillä tällainen osaaminen voidaan operationalisoida? Tutkinnon suorittajan kannalta tärkeä kysymys on myös, millainen ammattitaito – taylorismin mukainen spesifi osaaminen vai yleiset valmiudet ja tietotaito – ovat tulevaisuuden työmarkkinoilla ratkaisevassa asemassa. Ruohotie (2000a, 13–14) pitääkin ammattitaitoa yhteisöllisenä ominaisuutena, joka ei voi enää olla pelkästään yksilön ominaisuus.

Kysymys siitä, mitä näyttöissä arvioidaan, on yksi koko tutkintojärjestelmän ydinkysymyksistä. Esimerkiksi Turpeinen (1998, 17) kiteyttää varsin osuvasti näyttötutkinnoissa arvioitavan ammattitaidon ”pätevyudeksi, jota yksilö kykenee erilaisissa työtehtävissä eli näyttökoetehtävissä aidossa työympäristössä hyödyntämään, arvioimaan ja kehittämään”. Määritelmä korostaa ensinnäkin näyttötehtävän suorittamista aidossa työtehtävässä, jolloin tutkinnon suorittaja pystyy hyödyntämään osaamistaan kulloisenkin tehtävän todellisten vaatimusten mukaisesti. Samanaikaisesti häneltä edellytetään myös kykyä hallita ja

reflektoida omia osaamisen puutteitaan ja hakeutua oma-aloitteisesti täydentämään osaamistaan elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.

Arvioinnin suorittaminen mahdollisimman autenttisesti ja tutussa ympäristössä korostui myös käytännön osaamisen arviointikäytänteitä Euroopan eri maissa selvittäneessä QUAL-PRAXIS (Quality Assurance and Practice-Oriented Assessment in Vocational Education) -projektissa (Stenström & Laine 2006). Projektiin osallistui Itävalta, Saksa, Viro, Irlanti ja Suomi. Suomessa tutkimuskohteena oli näyttöjen arviointi. Koulutusjärjestelmien eroista huolimatta eri maiden työssäoppimisen hyvistä käytänteistä löytyi yleisiä oppimisen ja laadun varmistamisen elementtejä. Oppimisprosessiin liittyviä tekijöitä olivat käytännön osaamisen arviointi osana oppimisprosessia, joka sisälsi reflektion, itsearvioinnin ja opiskelijan ammatillista kasvua lisäävän palautteen. Laadun varmistamiseen liittyviä tekijöitä olivat arvioinnin läpinäkyvyys, arvioinnin kolmikantaperiaate, arvioijien koulutus, menetelmien monipuolisuus ja mahdollisimman autenttinen työssäoppimiskonteksti. Arvioinnin kohteena olevan ammattitaidon arviointi vaihteli maittain yksittäisistä kompetensseista (Viro) ja ydinkompetensseista (Saksa) laaja-alaisiin kompetensseihin (Suomi). Keskeisiksi ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnin haasteiksi nousivat arviointi ja ammattiosaamisen näyttöjen ja näyttötutkintojen arviointien erottaminen toisistaan. Lisäksi todettiin, että hyvien käytänteiden luominen edellyttää valtakunnallisesti yhteisiä kriteerejä näytöille ja arvioinnille sekä osaamisen siirtämistä ja laajentamista. (Stenström 2007; Stenström & Laine 2006.)

Ennen yhteenvedon tekemistä kielitaidon ja ammattitaidon välisestä suhteesta, tarkastellaan myös kielitaitoa erilaisten kielitaitomallien ja -käsitusten kautta. Tarkastelussa pääpaino on nykyisin ehkä eniten siteerattujen Canalen ja Swainin, Bachmanin ja Eurooppalaisen viitekehyksen (tästä eteenpäin EVK) kielitaitokäsityksissä.

3.2 Erilaisia käsityksiä kielitaidosta

Monissa tutkimuksissa on osoitettu kielitaidon tarpeellisuus tämän päivän työelämässä (ks. esim. Sinkkonen 1997; Huhta 1999; Sajavaara, A. 2000; Airola 2000; Penttinen 2002; Louhiala-Salminen 2002; Kankaanranta 2005; Luukka & Pöyhönen 2007). Millaista kielitaitoa eri ammatillisissa tilanteissa toimiminen kulloinkin edellyttää ja riittääkö kielitaito työtehtävien hoitamiseen, riippuu paljolti siitä, mitä kulloinkin kielitaidolla tarkoitamme. Kieltenopettajalle kielitaito tarkoittaa eri asioita kuin esimerkiksi varastotyöntekijälle. Myös eri tilanteissa tarvittava kielitaito on erilaista, esimerkiksi suullisen esityksen pitäminen vieraalla kielellä edellyttää aivan erilaisia kielellisiä viestintätaitoja kuin sähköpostiviestin lähettäminen ulkomailla asuvalle ystävälle.

Kielitaitoa on eri aikoina ja eri yhteyksissä tarkasteltu hyvinkin erilaisista lähtökohdista ja eri seikkoja korostaen. On pohdittu esimerkiksi, onko kielitaito yksi, yhtenäinen taito (Oller 1979, 1983), useista erillisistä taidoista koostuva kokonaisuus (Canale & Swain 1980; Bachman 1990) vai tarkoitetaanko kielitai-

dolla esimerkiksi kykyä selviytyä jostain kielitaitoa vaativasta tehtävästä (McNamara 1996). Puhtaasti lingvistiseltä kannalta katsottuna kieli on systeemeistä muodostunut järjestelmä, jossa eri osajärjestelmät ovat rakenteellisesti yhteydessä toisiinsa, esimerkiksi fonologia, kielioppi, semantiikka. Kieli voidaan nähdä myös kognitiivisena oppimiseen ja ajatteluun yhteydessä olevana psykologisena järjestelmänä tai ajan myötä systemaattisesti muuttuvana sosiolingvistisenä ilmiönä. (Davies 1990, 4–5.)

3.2.1 Kielitieto vs. kielitaito

Tietämys kielen rakenteista ja kyky käyttää kieltä itse tilanteessa kuvaavat kielitaidon kahta eri ulottuvuutta. Jo 1900-luvun alussa de Saussure jakoi kielen kahteen osa-alueeseen, joista hän käytti nimityksiä *langue* – kielen sosiaalinen, kaikille yhteinen osa – ja *parole* – kielen yksilöllinen, kielen käyttäjään sidottu osa kielestä. 1960-luvulla Chomsky kehitti näitä ajatuksia edelleen erottamalla kielitaidossa synnynnäisen kielikyvyn, kompetenssin ja toisaalta puhe-suorituksen, performanssin:

“We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations) ... In actual fact, it [performance] obviously could not directly reflect competence. A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on (Chomsky 1965: 4).”

Chomskyn kompetenssi-käsite yhdistetään usein tarkoittamaan samaa kuin kieliopillinen kompetenssi ja se on luonteeltaan hyvin idealistinen. Kielenkäyttöön liittyvät epätäydelliset, sosiokulttuuriset tekijät haluttiin erottaa puhtaasti lingvistisistä tekijöistä.

Vähitellen huomattiin, että pelkkä kielen rakenteiden ja sanaston opettelu ei kuitenkaan riittänyt, vaan kieltä oli myös osattava käyttää erilaisissa tilanteissa niiden kulloistenkin vaatimusten mukaisesti. Chomskya kritisoiden Hymes (1972, 281–283) kehitti oman mallinsa kommunikatiivisesta kompetenssista. Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen sisältyy oleellisena osana tieto siitä mikä on kielessä rakenteellisesti mahdollista, psykolingvistisesti sopivaa ja sosiokulttuurisesti hyväksyttävää. Kielenkäyttäjän on oltava tietoinen siitä, mitä kussakin tilanteessa voi sanoa, millä tavoin sen voi sanoa, kenelle voi sanoa ja millaisissa tilanteissa asian voi sanoa. Hymesille kielitaito on enemmän kuin vain tietoa kielestä. Hän käytti termiä performanssi viittaamaan käyttökyvyn aktualisoitumiseen todellisissa viestintätilanteissa, jolloin kielitieto ja käyttövalmius saavat aikaan sisällöltään ja tyyliltään kuhunkin tilanteeseen sopivan ilmauksen.

Hymesin tekemä ero kielellisen tiedon ja käyttökyvyn välillä sai edelleen tukea mm. Widdowsonilta (1978, 3 ja 1989, 135–136), joka käytti termejä *usage* ja *use*, kuvaamaan tietämystä kielellisistä ja sosiolingvistisistä säännöistä ja menettelytavoista, joilla kielellinen aines saa merkityksensä tietyssä kontekstissa. Kommunikatiivinen kompetenssi on eräänlainen sääntöpakki, varasto osittain ennalta koottuja malleja ja performanssi kyky soveltaa näitä sääntöjä kulloisen-

kin tilanteen vaatimusten mukaisesti. Kommunikatiivinen kompetenssi on dynaaminen, yksilöiden välisiin merkitysneuvotteluihin liittyvä käsite. Kulloinenkin viestintätilanne edellyttää sopivan kielellisen tyylin ja rekisterin valintaa ja osallistujien välistä yhteistyötä. (Savignon 1983, 8–9.) Koska aidossa, todellisen elämän kielenkäyttötilanteessa kielenkäyttäjä harvoin pystyy hyödyntämään kaikkea hallussaan olevaa kielipotentialia haluamallaan tavalla, olisi tällainen ei-havaittava kielellinen valmius ja todellisessa tilanteessa ilmenevä kielellinen suoritus erotettava toisistaan. Eron tekeminen on oleellista kommunikatiivisen kielitesteauksen ja suoritustesteistä käydyn keskustelun ymmärtämiseksi. (McNamara 1996, 59.)

Halliday (ks. esim. 1978; Luukka 2002; McNamara 1996) hylkää knowledge/performance -jaottelun ja korostaa sen sijaan kielen sosiaalista luonnetta; kieli opitaan interaktion kautta ja kielen rakenne selitetään niistä tehtävistä käsin, joihin kieltä voidaan käyttää (meaning potential). Näitä tehtäviä on kolmenlaisia: maailman hahmottaminen, maailmaan osallistuminen ja tekstien rakentaminen. Hahmotamme maailmaa omien kokemuksiemme ja asioiden välisten suhteiden merkityksen rakentumisen kautta (ideationaalinen funktio). Koska kieltä käytetään vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, on sen avulla mahdollista ilmaista tunteita, asenteita ja erilaisia rooleja. Tämä tapahtuu kielen interpersonaalisen funktion avulla. Tekstuaalinen funktio on kolmas kielen metafunktiona: sen avulla rakennamme puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä. Hallidayn lähestymistapa kieleen on selkeästi sosiologinen: kielen olemassaolo on perusteltavissa siksi, että kielellä on tehtäviä ihmisyhteisössä eikä kielikyky ole siksi synnynnäinen, pelkästään mentaalinen ominaisuus. Kieli on jatkuvasti muuntuva, avoin systeemi, jota opitaan lisää käytössä. Kieltä tulisikin aina tutkia suhteessa kielenkäyttäjiin ja tilanteeseen.

Myös Spolsky (1985, 180–181) pitää tärkeänä kielen eri funktioita: kielitaidon luonnetta voidaan parhaiten havainnollistaa listaamalla niitä erilaisia tehtäviä, joissa kielitaitoa tarvitaan. Toinen lähestymistapa on kuvailla kieltä kielioipista ja sanastosta käsin. Kielitaito tarkoittaa silloin esimerkiksi tiettyjen rakenteiden hallintaa. Kolmantena vaihtoehtona Spolsky esittää, että yksilöillä on tietty, henkilökohtainen määrä kielellistä tietoa (general proficiency), joka tulee esiin kielitaitoa testattaessa. Tämän kielellisen tiedon määrän perusteella yksilöitä voidaan laittaa järjestykseen tai kuvata saman yksilön taitojen kehittymistä tietyn ajan kuluessa. Spolskyn mukaan minkään näistä lähestymistavoista ei kuitenkaan voida väittää olevan ainoa oikea, mutta niiden avulla on mahdollista kuvata kielitaitoa laajemmin ja monipuolisemmin.

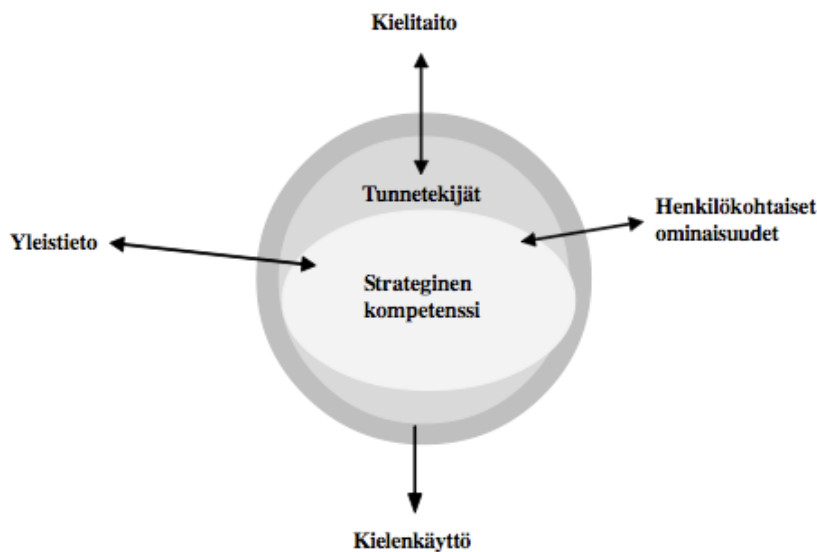
3.2.2 Canalen ja Swainin ja Bachmanin kielitaitomallit

1980-luvun yksi merkittävimmistä kielen funktioita kuvaavista malleista on Canalen ja Swainin kommunikatiivisen kompetenssin malli (Canale & Swain 1980, 28–34). Mallissa kommunikatiivinen kompetenssi koostuu kieliopillisesta, sosiolingvistikompetenssista ja strategisesta kompetenssista. Kieliopillisella kompetenssillä tarkoitetaan kielikoodin hallintaa, esimerkiksi sanasto, sananmuodostus, ääntäminen ja oikeinkirjoitus. Sosiolingvistinen kompetenssi kuvaa kykyä käyttää

tilanteeseen sopivaa kieltä ja kykyä yhdistellä ja tulkita kielen muotoja ja merkityksiä tarkoituksenmukaisesti esimerkiksi organisoimalla puhe tai teksti loogiseksi kokonaisuudeksi erilaisten koheesiokeinojen avulla. Sosiolingvistisen kompetenssin näkeminen osana kielitaitoa oli piirre, joka erotti sen selkeimmin aikaisemmista kielitaitomalleista. Kolmannen kompetenssiryhmän muodostaa strateginen kompetenssi, jolla tarkoitetaan kielellisiä ja ei-kielellisiä selviytymisstrategioita, esimerkiksi kiertoilmausten käyttöä, erilaisia tehokeinoja jne. Kyky käyttää kieltä jätettiin teoreettisen viitekehäyksen ulkopuolelle, koska sitä ei voida eksplisiittisesti mallintaa. (Ks. Fulcher & Davidson 2007, 38–39 ja 203–211.) Canalen myöhemmässä mallissa (1983) myös performanssi on mukana kattaen kompetenssien lisäksi motivaation, tarpeet ja psykolingvistiset tekijät, kuten esimerkiksi muistin.

Canalen ja Swainin malli pyrki kuvaamaan kielitaitoa entistä monipuolisemmin. Mallia voi hyödyntää kielitaidon arvioinnissa, kun kielitaidosta halutaan tehdä testauskontekstin ulkopuolelle ulottuvia johtopäätöksiä. Kielitaitotestissä voidaan esimerkiksi painottaa jotain tiettyä osaa kielitaidosta muita alueita enemmän. Skehanin mielestä (1998, 158–159) johtopäätösten tekemisessä tulee kuitenkin olla varovainen kahdestakin syystä. Suoritusta ei voida suoraan linkittää johonkin tiettyyn kykyyn, eikä ole selvää miten kielitaidon taustalla olevat kyvyt toimivat yhdessä tilanteessa tehokkaammin kuin toisessa. Lisäksi strateginen kompetenssi rajoittuu tässä mallissa vain selviytymisstrategioiden kuvaamiseen ongelmatilanteissa. Kommunikatiivinen kompetenssi-käsitteen suurin ongelma onkin se, ettei sitä voida suoraan havainnoida, vaan se jää eräänlaiseksi ”mustaksi laatikoksi” (Davies 1989, 157.)

Canalen ja Swainin jaottelua kehittivät edelleen Bachman ja Palmer (1996, 62–63). Toisin kuin aikaisemmin esitellyt mallit, heidän kehittämänsä malli soveltuu erityisen hyvin kielitaidon arviointiin. Bachman ja Palmer tekivät selkeän eron kielellisen tiedon ja muiden testaustilanteessa osallistujan suoriutumiseen vaikuttavien tekijöiden välillä. Tällaisia seikkoja ovat maailmantieto, kielenkäyttäjän persoonalliset piirteet, esimerkiksi sukupuoli, ikä, koulutus, kansallisuus, äidinkielen osaamistaso, sekä tehtävään ja tilanteeseen liittyvät emotionaaliset kokemukset. Yleistiedolla voidaan tarkoittaa myös ammattialakohdasta tietoa, esimerkiksi alakohtaisen terminologian tuntemusta äidinkielellä. Emotionaaliset kokemukset puolestaan liittyvät kielenkäyttäjän aikaisempiin miellyttäviin tai epämiellyttäviin kokemuksiin vastaavanlaisista tilanteista, ja ne voivat joko helpottaa tai vaikeuttaa tilanteesta selviytymistä. Strateginen kompetenssi toimii linkkinä kielen käyttäjän ja näiden mainittujen tekijöiden välillä. Kuvio 10 kuvaa näitä kielen käytön ja kielitestissä osoitetun taidon osatekijöitä.



KUVIO 10 Kielen käytön ja kielitestissä osoitetun taidon komponentit (muokattu Bachman & Palmer 1996, 63).

Mallissa korostuu kielenkäytön interaktiivinen luonne, diskurssi saa merkityksensä vasta kontekstissa. Strateginen kompetenssi nähdään mallissa eräänlaisena metakognitiivisena kykynä, oleellisena osana kaikkea viestintää. Sen avulla määritellään viestinnän tavoite, arvioidaan käytettävissä olevat resurssit, suunnitellaan ja toteutetaan kommunikaatio. (Skehan 1998, 161.) Vaarana on kuitenkin että tietynlaisissa testeissä, esimerkiksi neuvottelutaitoa vaativissa testitehtävissä, strateginen kompetenssi vaikuttaa suoritukseen enemmän kuin kielitaito, jota testillä alun perin oli tarkoitus testata (Bachman 1990, 105). Bachmanin mallin avulla voidaan systemaattisemmin analysoida kielitaidon testaustapoja ja kohdekielen viestintätilanteita, mikä puolestaan parantaa kielitaidosta tehtyjen johtopäätösten yleistettävyyttä eri konteksteihin. Skehan (1998, 163–164) kritisoi mallia kuitenkin siitä, ettei se selkeästi anna viitteitä eri tekijöiden – esimerkiksi testausympäristön, testaustavan, tehtävätyypin – keskinäisestä painoarvosta, vaan jää lähinnä erilaisten tarkistuslistojen tasolle.

Kielitaito koostuu siis sekä kieltä koskevasta tiedosta että kyvystä käyttää taitoa asianmukaisesti kontekstissa. Kielitaidossa Bachman (1990, 84–87) erottaa kolme osaa: kielellinen tieto, strateginen tieto ja psykofysiologiset mekanismit. Strateginen tieto tarkoittaa kykyä käyttää kielitaitoa kielenkäyttötilanteessa (vrt. Hymes). Psykofysiologiset mekanismit liittyvät viestintäkanavan (auditiivinen/visuaalinen) ja viestintätavan (reseptiivinen/produktiivinen) ominaisuuksiin, esimerkiksi valon ja äänen osuuteen suorituksessa. Kielellinen tieto ja kaantuu edelleen organisatoriseen ja pragmaattiseen tietoon. Organisatorinen tieto sisältää kielenkäyttöä ohjaavan kieliopillisen kompetenssin lisäksi tekstuaalisen kompetenssin, jonka avulla kielelliset ilmaukset järjestetään muodostamaan loogisia kokonaisuuksia. Kielellinen tieto koostuu joukosta melko itsenäisiä taitoja, kuten sanasto, morfologia, syntaksi ja fonologia. Pragmaattinen tieto koostuu kielen funktioista ja sosiolingvivistisestä kompetenssista, eli taidosta käyttää kieltä erilaisiin viestintätarkoituksiin ja kyvystä sovittaa kielellinen ilmaus tilanteen mukaan. Vaikka kielen eri funktioilla on toisistaan selkeästi

eroavia tehtäviä, esiintyvät ne kuitenkin yleensä yhdessä erilaisina yhdistelminä. (Ks. Fulcher & Davidson 2007, 42–44.)

3.2.3 Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitomalli

Uusimpia linjauksia kielitaidosta ja kielenkäyttöön vaikuttavista tekijöistä on kuvattu kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä (2004). EVK:n lähestymistapa kielenkäyttöön on toiminnallinen eli funktionaalinen. Tämä tarkoittaa, että kielenkäyttäjää tarkastellaan ensisijassa sosiaalisina toimijoina, joilla on yhteiskunnan jäsenenä erilaisia tehtäviä suoritettavanaan. Tehtävistä kaikki eivät edellytä kielitaitoa. EVK tarkastelee kielenkäyttöä kielenkäytön kontekstin, aihepiirien, kommunikatiivisten tehtävien ja tarkoitusten, strategioiden, kielellisten prosessien ja tekstien kautta.

Kielen käyttämiseen vaikuttavat yksilön yleiset valmiudet, joita ovat deklaratiivinen tieto (*savoir*), taitotieto (*savoir-faire*), elämänhallintataidot (*savoir-être*) ja oppimiskyky (*savoir-apprendre*). Maailmankuva, äidinkielen sanavarasto ja kielioppi kehittyvät ja jäsenyvät uudelleen suhteessa toisiinsa yksilön koko elämän ajan koulutuksen ja kokemusten myötävaikutuksella. Yksilöiden välisen viestinnän onnistuminen riippuu yksilöiden sisäistämän maailmankuvan ja kielen vastaavuudesta. Kulttuurinen ja sosiaalinen tieto liittyvät kiinteästi kieltä puhuvaan yhteisöön, ja tieto eri kulttuureista, niiden elinoloista, uskomuksista ja arvoista on kielen oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Käytännön taidot ja taitotieto tarkoittavat kykyä toimia tehokkaasti erilaisissa sosiaalisissa, ammatillisissa ja arkielämän taitoja vaativissa tilanteissa. Asenteet, motivaatio sekä persoonallisuuden piirteet, esimerkiksi sisään- tai ulospäin suuntautuneisuus sosiaalisessa kanssakäymisessä, ovat yksilön elämänhallintataitoja ja osa hänen identiteettiään. Eksistentiaaliseen kompetenssiin kuuluvat myös yksilöiden erilaiset kognitiiviset tyyliä ja älykkyys. Oppimiskyky tarkoittaa kykyä liittää uusi tieto jo olemassa olevaan tietoon sitä tarpeen mukaan muokkaamalla. Oppimiskykyyn kuuluu eri osatekijöitä, kuten kieli- ja viestintätietoisuus, yleinen foneettinen tietoisuus, opiskelutaidot ja heuristiset taidot, joilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää tietyssä oppimistilanteessa hyväksi esimerkiksi päättelykykyä ja havainnointia. (EVK 2004, 146–154.)

Kielellinen viestintätaito muodostuu kolmesta komponentista (EVK 2004, 155–181): kielellisestä, sociolinguvistisesta ja pragmaattisesta. Kielellisellä komponentilla tarkoitetaan mm. leksikaalista, kieliopillista ja semanttista tietoa kielestä. Sillä ei viitata pelkästään tiedon laatuun ja laajuuteen vaan myös siihen miten tieto on varastoitu ja käytettävissä. Sociolinguvistiset taidot liittyvät kielen käytön sociokulttuurisiin ja yhteisöllisiin käytänteisiin. Esimerkiksi kohteliaisuussäännöt, kielelliset rekisterit ja sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen vaihtelevat eri kielissä. Pragmaattisia taitoja ovat diskurssikompetenssi, funktionaalinen kompetenssi ja skeemakompetenssi. Peräkkäisten lauseiden järjestäminen loogiseksi, johdonmukaisesti eteneväksi kokonaisuudeksi edellyttää tietoa syy-seuraus -suhteista, muotoilukäytännöistä, tekstityypeistä ja niin edelleen. Puhuttua ja kirjoitettua tekstiä käytetään eri funktionaalisiin tarkoituksiin ja näiden funktioiden tuntemus parantaa tekstin toimivuutta. Vuorovai-

kutuksen onnistumista edesauttaa myös sosiaalisten vuorovaikutuskäytänteiden, skeemojen, tuntemus ja kyky käyttää niitä. Esimerkiksi kysymykseen odotetaan aina vastausta ja tervehdykseen jonkinlaista reaktiota vastapuolelta.

Kielelliset toiminnot tapahtuvat erilaisilla elämänalueilla saaden niistä kontekstinsa. Elämänalueita on EVK:ssä neljä: yksityinen, julkinen, ammatillinen ja koulutuksen alue. Usein useampi kuin yksi elämänalue on tilanteessa läsnä, eikä eri elämänalueita voi näin ollen tarkastella erillisinä, suljettuina järjestelminä. Jokaisella elämänalueella voidaan identifioida ns. kriittisiä hetkiä tai tehtäviä, joista selviytymiseen kielenkäyttäjää kieltä erityisesti tarvitsee. (Candlin 2005.) Ei-rutinoituneiden tehtävien tekeminen edellyttää yksilöltä erilaisten strategioiden käyttöä kuin automatisoituneiden tehtävien tekeminen. Valittu strategia on yhteydessä yksilön kykyihin ja taitoihin sekä tilanteen ymmärtämiseen ja tulkintaan. (EVK 2004, 36). Jos esimerkiksi tehtävänä on kirjoittaa tilaus englanniksi, voi yksilö hyödyntää tehtävästä suoriutumisessa valmiita liikekirjelmalleja, sanakirjaa tai pyytää apua toiselta työntekijältä. Omaksutusta strategiasta riippuen voi tehtävän suorittamiseen sisältyä enemmän tai vähemmän kielellistä toimintaa.

Tässä tutkimuksessa kielitaitoa ja kielitaidon arviointia lähestytään ammatillisen elämänalueen kautta. Miten tietyllä ammattialalla ja tietyssä ammatissa tarvittava kielitaito sitten eroaa yleisestä, ei-alakohtaisesta kielitaidosta, vai eroaako se mitenkään?

3.2.4 Yleiskielitaito vs. erityisalan kielitaito

Rajan vetäminen yleiskielitaidon erityisalan kielitaidon välillä (LSP) ei ole yksiselitteistä. Itse asiassa ns. yleiskielen olemassaolo voidaan jopa kyseenalaistaa (Robinson 2001, 339; ks. myös Davies 1990, 62–64). Kyseessä ei näin ollen ole jyrkkä kahtiajako, vaan pikemminkin jatkumo hyvin erikoistuneesta hyvin yleiseen, moneen tilanteeseen soveltuvaan kielitaitoon (Dudley-Evans & St John 1998, 8; Douglas 2000, 1).

Yleiskielen ja erityisalan kielitaidon välistä eroa perustellaan usein sanaston ja kielenkäyttöön liittyvien piirteiden avulla, esimerkkinä lakimiesten kapulakieli. Substanssiosaaminen, joka on oleellinen osa erityisalan kielitaitoa, ilmenee kielen sanastollisina ja terminologisina erityispiirteinä, kuten tietyn yleiskielen sanaston korkeampana frekvenssinä. Erityisalan kielitaito ei ole kuitenkaan mikään erillinen markkinoitava tuote, esimerkiksi ”hotellialan sanastoa hotellien henkilökunnalle”, vaan pikemminkin oppijan tarpeisiin perustuva lähestymistapa kieleen (Hutchinson & Waters 1987, 18). Yleiskielitaito puolestaan ymmärretään taidoksi käyttää kielen yleisiä alueita, esimerkiksi fonologiaa, syntaksia, sanastoa, diskursseja ja erilaisia funktioita. Yleiskielitaito näyttäisi olevan yhteydessä kielenkäyttäjän rekisterien joustavuuteen ja kykyyn selviytyä uusissa tilanteissa ja valita kielellisestä repertoarista sellaisia työkaluja, joilla hän pystyy sovittamaan kieltä kulloisenkin tilanteen tarpeita vastaavaksi. (Ingram 1985, 224.)

Tarpeiden kartoitus on oleellinen osa erityisalojen kielitaidon opetusta ja testausta. Kartoitusta voidaan tehdä alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälises-

ti (Robinson 2000, 339) sekä käyttämällä erilaisia menetelmiä, kuten kyselyjä, haastatteluja, keskusteluja sekä analysoimalla erityisalan autenttisia kirjallisia ja suullisia tekstejä (Dudley-Evans & St John 1998, 133–136). Tarpeiden kartoituksessa on tärkeää huomioida eri osapuolten erilaiset tarpeet esimerkiksi reagoimalla työelämässä tapahtuneisiin muutoksiin. Siksi nykyisin korostetaan oppijan tai kieltä työssään tarvitsevan henkilön aktiivista roolia tarpeiden määrittelyssä (Brindley 2000, 440).

Usein tehdään ero akateemisissa opinnoissa ja ei-akateemisen, työelämässä tarvittavan erityisalan kielitaidon välillä. Erityisalojen kielitaidossa pääaloja ovat olleet EST (English for Science and Technology), EBEC (English for Business and Economics) tai BE (Business English) ja ESS (English for Social Sciences), joista erityisesti BE on kaupan kansainvälistymisen myötä kasvanut viime aikoina voimakkaasti. 1970-luvun lopusta lähtien on myös korostunut suullisen, funktionaalisen kielitaidon merkitys. (Dudley-Evans & St John 1998.) Ensimmäisiä erityisalojen kielitestejä on 1900-luvun alussa Cambridgen yliopistossa kehitetty UCLES (Certificate of Proficiency in English), joka oli tarkoitettu myös opettajien kielitaidon osoittamiseen. Varsinainen erityisalojen kielitaidon testaus alkoi kuitenkin vasta 1970-luvun loppupuolella (Douglas 2000, 1–3), minkä jälkeen testejä on laadittu esimerkiksi terveydenhuollon alalle (ks. esim. McNamara 1996). Erityisalan kielitestille ominaista on, että

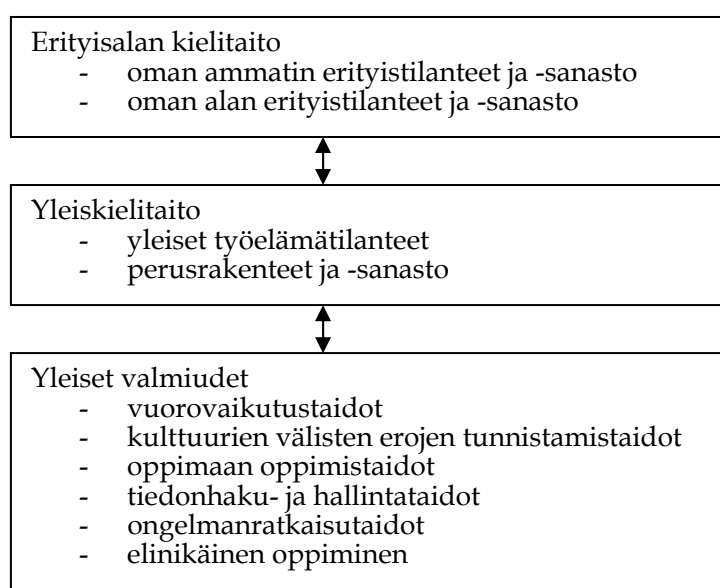
”testin sisältö ja arviointimenetelmät on johdettu analysoimalla erityisalan kielenkäyttötilannetta niin, että testit tehtävät ja niiden sisältö edustavat aidosti kohdetilanteen tehtäviä ja mahdollistavat näin testattavan kielitaidon toimimisen vuorovaikutuksessa sekä erityisalan sisältötiedon että testit tehtävien kanssa. Tällainen testi mahdollistaa johtopäätösten tekemisen testattavan kyvystä käyttää kieltä tietyllä alueella.” (Douglas 2000, 19.)

Erityisalojen kielitaidon arvioinnissa tehtävän laadinta lähtee kyseisen kielenkäyttöalueen määrittelystä (vrt. yleistä kielitaitoa arvioiva testi). Tässä yhteydessä määritellään myös tarvittava kieli. Sen jälkeen valitaan kultakin alueelta keskeiset kielenkäyttötilanteet ja määritellään ne olosuhteet, joissa tehtävät suoritetaan. Keskeisten tehtävien paikallistamisessa voidaan käyttää havainnointia, asiantuntijalausuntoja ja alalla opiskelevien henkilöiden kokemuksia (ks. esim. Douglas 2000; Van Avermaet & Gysen 2006). Erityisalojen kielitaidon testaus ei ole pelkästään kielenhallinnan testaamista, vaan kohdistuu samalla myös substanssiosaamiseen. Ero yleistä ja alakohontaista kielitaitoa arvioivien testien välillä näyttääkin Daviesin (2001, 135) mukaan olevan ennen kaikkea sisällöllinen ei kielellinen.

Erityisalan kielitaitoa arvioitaessa usein myös arviointimenetelmä valitaan keskeisiä kielenkäyttötilanteita analysoimalla. Erityisalojen kielitaitoa arvioitaessa arviointikriteerit tulisi johtaa tavoitteena olevasta kielenkäyttötilanteesta ja sen kielitaidolle asettamista vaatimuksista. Näin kuitenkin harvoin tapahtuu. Arviointikriteereissä korostuvat yleensä lingvistiset, kielitietoon liittyvät piirteet. Kielitaidon arvioinnin ammattilaisen käyttämien kriteerien onkin havaittu eroavan muiden, esimerkiksi kyseisen ammattialan asiantuntijoiden käyttämistä kriteereistä. (Brindley 1991 ja 1994; Jacoby & McNamara 1999; Douglas 2000.)

Tutkimukseni lähtökohtana näyttötutkinnoissa arvioitavaan kielitaitoon on Canalen ja Swainin, Bachmanin ja Palmerin ja EVK:n käsitykset kielitaidosta. Näyttötutkinnoissa arvioitava kielitaito koostuu sekä kielen rakenteita, sanastoa ja merkityksiä koskevasta tiedosta että taidosta käyttää kieltä eri kielenkäyttötilanteiden edellyttämällä tavalla. Kieltä käytetään erilaisten tehtävien, funktioiden, suorittamiseen. Kielitaito on toiminallista, funktionaalista, silloin, kun yksilö suoriutuu mahdollisimman luontevasti ja sujuvasti erilaista kielen ymmärtämistä ja käyttämistä edellyttävistä tilanteista. Kielen kautta yksilö osallistuu maailmaan ja muiden ihmisten kanssa viestiessään hän omaksuu erilaisia rooleja, joista osa liittyy ammatillisiin, osa henkilökohtaisiin ja koulutuksellisiin kielenkäyttötilanteisiin. Eri roolit puolestaan heijastuvat yksilöiden väliseen kielelliseen viestintään.

Tässä tutkimuksessa erityisalan kielitaidolla tarkoitetaan ei-akateemista, työelämässä tarvittavaa kielitaitoa. Keskeisiä erityisalan kielenkäyttötilanteita ovat merkonomien työssään kohtaamat ammatilliset viestintätilanteet, joita näyttötehtävillä pyritään simuloimaan. Tilanteista selviytymiseen vaikuttavat paitsi tutkinnon suorittajan tieto kielestä ja alakohtaisen sanaston hallinta, myös hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa, esimerkiksi palveluhenkisyys. Tilanteissa, joissa kielitaito ei riitä, paikataan kommunikaation puutteita erilaisin strategioin, esimerkiksi elein ja ilmein. Viestin perillemeno on näin ollen mitä suurimmassa määrin riippuvainen paitsi yksilön viestintäkyvystä, myös kulloisenkin kielenkäyttötilanteen ominaispiirteistä ja sen kielen käytölle asettamista vaatimuksista. Koska työ ja vapaa-aika ovat yksilön elämässä yhä kiinteämmässä vuorovaikutuksessa keskenään, on myös yksityisen ja julkisen elämänalueen mukanaolo perusteltua. Juurakko-Paavola (2005, 202) kuvaa kuviolla 12 ammatikorkeakouluopiskelijan kielitaitoa erottaen amk-opiskelijan kielitaidossa kolme eri ulottuvuutta: erityisalan kielitaidon, yleiskielitaidon ja yleiset valmiudet. Malli soveltuu kielitaidon kuvaamiseen myös näyttötutkinnoissa.



KUVIO 11

Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaidon ulottuvuudet (Juurakko-Paavola 2005, 202).

Seuraavaksi tarkastellaan kielitaidon arviointia ja niitä tehtäviä, joilla kielitaito osoitetaan. Mitä seikkoja tehtävien laadinnassa ja toteutuksessa tulee huomioida, jotta tehtävät olisivat mahdollisimman luotettavia ja arvioisivat kaikkien suorittajien kielitaitoa yhdenvertaisesti, ajasta ja paikasta riippumatta?

4 TEHTÄVÄPOHJAINEN KIELITAIDON ARVIOINTI

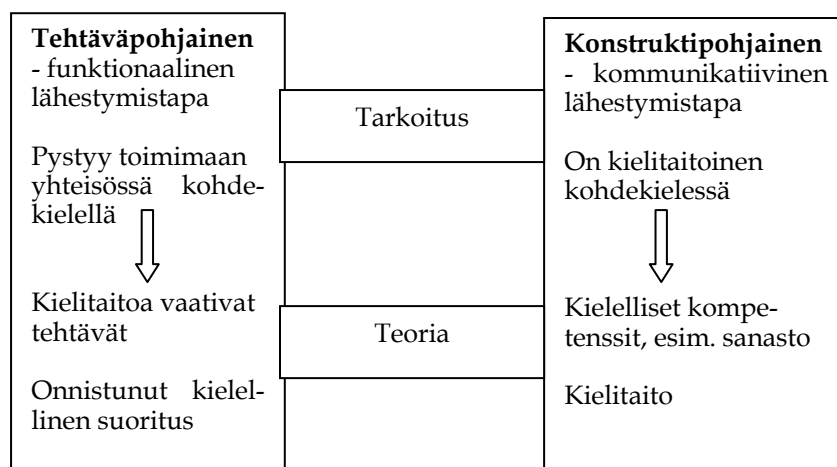
Tehtäväpohjaisen kielitaidon arvioinnin taustalla on kielenopetuksessa 1970-luvun jälkeen tapahtunut yleinen pyrkimys pois yksittäisten, irrallisten tietojen ja taitojen opettamisesta kohti integroituneempaa, kokonaisvaltaista käsitystä kielitaidosta. Kommunikatiivinen kielenopetus loi uusia tarpeita myös kielitaidon arvioinnille. Samaan aikaan oli ammatillisesti suuntautuneessa kielitaidon arvioinnissa alettu tehdä tarvekartoituksia työelämän keskeisten kielenkäyttötilanteiden selvittämiseksi. Tehtäväpohjaiselle arvioinnille oli näin luotu tarve, joskin arviointimenetelmien ja -käytänteiden kehittyminen laahasi huomattavasti opetusmenetelmien kehityksen jäljessä. (Robinson & Ross 1996.)

Kielitaidon arvioinnissa tehtävä määritellään ”kontekstualisoituneeksi, standardidoiduksi toiminnaksi, joka edellyttää testattavilta kielen käyttämistä jonkin tosielämään yhteydessä olevan tavoitteen saavuttamiseksi. Kielen käyttämisessä korostuu merkitys. Tehtävän suorittaminen tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää mittaamistarkoituksiin”. (Brindley 1994; Bygate ym. 2001, 12.) Tehtäväpohjaisessa arvioinnissa käytetään holistisia, kokonaisvaltaisia tehtäviä, jotka edellyttävät joko tosielämän kaltaista käyttäytymistä, mahdollisimman lähellä sitä olevaa tai tosielämän tilanteiden kaltaista kielen prosessointia. Olennaista on arvioinnin suoruus. (Norris 2001, 164; Ellis 2003, 285.) Lingvistinen kompetenssi ja taustatieto eivät yksin riitä tavoitteiden saavuttamiseen; sosiaalisessa kielenkäyttökontekstissa tarvitaan myös pragmaattista ja diskursiivista kompetenssia (Mislevy ym. 2002). Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi pelkän sanaston ja rakenteiden osaaminen eivät takaa, että yksilö osaa käyttää kieltä tavoitteiden saavuttamiseksi sosiaalisissa tilanteissa. Vasta kielitaito, substanssiosaaminen ja vuorovaikutustaidot yhdessä mahdollistavat tavoitteiden saavuttamisen (ks. lisää Dudley-Evans & St John, 1998).

Tehtäväpohjainen arviointi kohdistuu suorituksen laadullisiin ominaisuuksiin, tietojen ja taitojen yhdistymiseen suorituksessa (Brindley 1994, 74). Arvioinnin ensisijainen tavoite ei ole mitata suorituksen taustalla olevaa kielellistä tietoa eikä sijoittaa yksilöitä laveasti määritellyille kielitaidon eri taitotasoille, vaan varmistua siitä, että yksilö osaa myös käyttää kieltä suorittaessaan tosielämän tehtäviä. *Tehtävä itsessään* on analyysin perusyksikkö, joka ohjaa tes-

titehtävän valintaa, testi-instrumentin rakentamista ja suorituksen arviointia. Tosielämän tehtäviä ei käytetä pelkästään tiettyjen kielijärjestelmän komponenttien tuottamiseksi, vaan mielenkiinto kohdistuu ensisijaisesti tehtävän suorittamiseen. Arviointikriteereinä usein käytetyt kielen tarkkuus, laajuus, kompleksisuus ja sujuvuus vaikuttavat arviointiin vain silloin kun ne ovat luonnostaan yhteydessä tehtävästä suoriutumiseen. (Long & Norris 2000, 600–601; Norris ym. 2002.)

Tehtäväpohjaisen ja kielellisiä kompetensseja korostavan konstruktivistisen lähestymistavan erot liittyvät ennen kaikkea arvioinnin kohteeseen, konstruktiin, määrittelyyn. Kielitaidon arvioinnin yhteydessä konstrukti määritellään ”abstraktitasoltaan ja yleistettävyydeltään eritasoisiksi teoreettisiksi käsitteiksi, jotka auttavat empiirisen tiedon ymmärtämistä.” (Anastasi 1986, 4–5). Yksinkertaisemmin ilmaistuna konstruktit ovat merkityksellisiä tulkintoja havaitusta käyttäytymisestä (Chapelle 1998, 33). Kielitaitotestiä laadittaessa konstrukti operationalisoituu testitehtävinä. Siksi tehtävän laadintavaiheessa on tärkeää määritellä halutaanko tehtävällä arvioida esimerkiksi erityisalan sanaston hallintaa vai sellaista yleistä tehtävästä suoriutumista, missä sanaston hallinta voi olla yksi suoriutumista edesauttava tekijä. Kuvio 12 havainnollistaa tehtäväpohjaisen ja konstruktivistisen lähestymistavan välisiä eroja.



KUVIO 12 Funktionaalinen ja kommunikatiivinen lähestymistapa (Gysen & Van Avermaet 2005, 58).

Eri tutkijat näkevät suorituksista tehtävien johtopäätösten ulottamisen suorituksen taustalla oleviin kielellisiin tietoihin ja taitoihin hieman eri tavoin (ks. lisää Bachman 2007). Tehtäväpohjaisen ja konstruktivistisen lähestymistavan erojen ymmärtäminen on siksi oleellista suorituksista tehtäviä johtopäätöksiä perusteltaessa. Long ja Hawajin yliopiston muut tehtäväpohjaisen arvioinnin tutkijat (Norris, Brown, Hudson, Yoshioka) suhtautuvat johtopäätösten tekoon varauksella. Tehtäväpohjaisessa arvioinnissa ensisijainen tavoite ei heidän mukaansa ole mitata kielellistä tietoa. Sen sijaan esimerkiksi Skehan (1998) ja Chalhoub-Delville (2001) katsovat suorituksesta tehtävien johtopäätösten koskevan myös suorituksen taustalla olevia kielellisiä taitoja ja kykyä käyttää kieltä. Bach-

man (2002, 457) yhtyy Skehanin ja Chalhoub-Devillen käsityksiin todeten edelleen, että kielitaitotestiä laadittaessa on testitehtävien kuvailemisen lisäksi aina määriteltävä myös arvioinnin kohteena oleva konstrukti, jotta tiedetään, milaista osaamista testillä halutaan arvioida (ks. esim. Alderson ym. 1995; Alderson 2000; Douglas 2000; Davidson & Lynch 2002).

Kahtiajako tehtäväpohjaisen ja konstruktivipohjaisen lähestymistavan välillä ei ole ehdoton, kyse on pikemminkin erilaisista painotuksista. Kielitaidosta tehtäviin johtopäätöksiin vaikuttaa oleellisesti, kohdistuuko arviointi ensisijaisesti lopulliseen suoritukseen vai koko suorittamisprosessiin. Tehtäväpohjainen arviointi voi näin ollen olla joko tehtäväkeskeistä tai konstruktikeskeistä. Esimerkiksi taitoluistelukilpailussa ovat kilpailusuorituksen laadulliset piirteet oleellisia, ei suorituksen toistettavuus ja yleistysten tekeminen luistelutaidosta kilpailutilanteen ulkopuolelle. Mutta silloin kun suorituksessa arvioidaan koko suoritusprosessia, on tilanne toinen. Tulosten merkitys riippuu siitä, miten pysyviä ja yleistettävissä olevia ne ovat. (Messick 1994.)

Taulukossa 4 on esitetty yhteenveto kognitiivisen, tehtävän suorittajan tietoja ja taitoja korostavan lähestymistavan ja behavioristisen, tehtävän suorittamista korostavan lähestymistavan eroista (Chapelle 1998, 42).

TAULUKKO 4 Kognitiivinen ja behavioristinen lähestymistapa kielitaidon arviointiin (Chapelle 1998, 42).

	Kognitiivinen lähestymistapa	Behavioristinen lähestymistapa
Suorituksen merkitys	Osoitus taustalla olevista tiedoista ja taidoista.	Näyte suorituksesta vastaavanlaisissa olosuhteissa.
Konstruktin määrittely	Satunnaisotos sisällöstä → yleistettävyyys kaikkiin olosuhteisiin. Olosuhteiden vaikutus ei relevanttia. → Minimoi vaikutukset esittämällä ja tuottamalla olosuhteista riippumatonta kieltä.	Huolellinen sisällön valikointi → yleistettävyyys vastaavanlaisiin olosuhteisiin. Olosuhteiden vaikutus oleellinen. → Maksimoi vaikutukset esittämällä ja tuottamalla kieltä relevantteissa olosuhteissa.
Luotettavuuden osoittaminen	Eri menetelmillä tuotettujen suoritus- vertailu testausmenetelmästä johtuvan virheen erottamiseksi tiedoista ja taidoista johtuvasta vaihtelusta.	Testausolosuhteiden vertailu todellisiin olosuhteisiin erojen ja samankaltaisuuksien selvittämiseksi.

Lähestymistapoja ei tule nähdä toisilleen täysin vastakkaisina, sillä kielitaidon arvioinnissa voi yhdistyä piirteitä molemmista. Yleensä suoritus nähdään yksilöllisten piirteiden, olosuhteiden ja näiden keskinäisen vuorovaikutuksen tuloksena (Messick 1989, 15). Näyttötutkinnoissa arvioitavan osaamisen kannalta on ero kognitiivisen ja behavioristisen lähestymistavan välillä erityisen mielen-

kiintoinen (ks. luku 3.1.2). Näyttötutkintoja on pidetty hyvin behavioristisena tapana osoittaa ammatillinen osaaminen. Näin ollen esimerkiksi erilaisten olosuhteiden vaikutus suoritukseen olisi täysin hyväksyttävää. Tästä puolestaan seuraa, että kun näyttämisolosuhteiden ei edellytetä olevan keskenään verrannollisia, rajoittuu suorituksen merkitys vain tiettyyn, tarkoin määriteltyyn tilanteeseen ja sen samankaltaisuuksiin tosielämän työtilanteiden kanssa. Kielitaidon arvioinnin kannalta tämä tarkoittaa, että koska näytöissä arvioitu kielitaito rajoittuu näyttötehtävästä selviytymisen arviointiin, on tehtävien laadintaan ja kielitaidosta annettavan arvioinnin sisältöön kiinnitettävä erityistä huomiota (vrt. NVQ-järjestelmän tarkistuslistat).

Tässä tutkimuksessa kielitaidon arviointia lähestytään tehtäväpohjaisen arvioinnin kautta. Tehtäväpohjainen arviointi on yksi vaihtoehtoinen arviointimenetelmä, samoin kuin esimerkiksi portfolio, oppimispäiväkirja, itsearviointi ja vertaisarviointi. Tehtäväpohjaisessa arvioinnissa kieli on ennen kaikkea viestinnän väline, ei päämäärä sinällään. Oleellista on se tuotos, joka tehtävän suorittamisella saadaan aikaan, esimerkiksi tyytyväinen asiakas myyntitilanteessa. (Norris ym. 1998; Brown & Hudson 1998.) Näyttötutkinnoissa tutkintorakenteen moduulit muodostuvat työelämästä johdetuista tehtäväkokonaisuuksista, joilla on toiminnallinen ja tiedollinen perusta (LPT 2004, 81). Tällöin myös kielitaidossa korostuu toiminnallisuus: kieltä käytetään tietyissä olosuhteissa, tietyissä ympäristöissä ja tietyllä toimialalla suoritettavien tehtävien hoitamiseen (EVK 2004).

Tehtäväpohjainen lähestymistapa on valittu tämän tutkimuksen lähestymistavaksi myös siksi, että on haluttu välttää kielitaidon tarkastelua irrallisena, muusta ammatillisesta osaamisesta erillään olevan taitona. Kielellisen viestintätaidon ohella tehtävästä suoriutumiseen vaikuttavat monet muut tekijät. Kun tehtävä nähdään kokonaisuutena, ovat lopputulos eli tuotos ja sen laadulliset piirteet ensisijaiset suoriutumista määrittelevät kriteerit. Kärjistettynä tämä tarkoittaa, ettei niitä eri keinoja ja välivaiheita, joiden avulla lopputulokseen on päästy, tällöin lainkaan huomioida, tai ainakin niiden merkitys on toisarvoinen.

Tehtävän sisältö määräytyy tehtävän käyttötarkoituksen mukaan. Silloin kun tehtävästä suoriutumista käytetään yksilön tulevaisuuteen vaikuttavien päätösten tekemiseen, asetetaan tehtävän sisällölle ja siitä suoriutumisen arvioinnille suurempia vaatimuksia kuin esimerkiksi oppitunnilla tehtäville kielinoppimistehtävälle. Tehtävän on oltava riittävän monipuolinen ja esimerkiksi vaikeustasoltaan kyseiselle osallistujaryhmälle ja kyseiseen tilanteeseen sopiva. Lisäksi arviointikriteerien on oltava helppokäyttöiset ja selkeät sekä mahdollistettava kielitaidoltaan eritasoisten yksilöiden erotteleminen toisistaan.

Eri tutkijat ovat määritelleet tehtävän keskeisiä ominaisuuksia hieman eri tavoin. Seuraavassa tehdään näistä määritelmistä lyhyt yhteenveto ja kuvaillaan eroja pedagogisen, luokkahuoneessa suoritettavan tehtävän ja ns. tosielämän tehtävän välillä. Tehtävän laadintavaiheessa huomioitavia seikkoja tarkastellaan alan tutkimuskirjallisuuteen tukeutuen. Lopuksi esitellään erilaisia arviointitapoja ja yleisimmin käytettyjä puhumisen ja kirjoittamisen arviointikriteereitä. Koska tehtävän sisällöstä tehdyt ratkaisut vaikuttavat oleellisesti siihen, mil-

laista kielitaitoa tehtävillä ylipäättään voidaan ja on tarkoituksenmukaista arvioida, on jo tehtävän laadintavaiheessa määriteltävä selkeästi myös arvioinnin kohteet ja kielitaidon eri tasoilla edellytetty osaaminen.

4.1 Tehtävä kielitaidon arvioinnin analyysiyksikkönä

4.1.1 Mitä tehtävällä tarkoitetaan?

Tehtävästä on tullut tärkeä kielellisen aineksen sisältöyksikkö sekä kielen opettamisessa, oppimisessa että arvioinnissa. Tehtävälle on kirjallisuudessa useita eri määritelmiä, jotka eroavat toisistaan tehtävän laaja-/kapea-alaisuuden, tehtävän tarkastelunäkökulman, aitouden, tehtävän suorittamisen edellyttämien kielellisten taitojen ja psykologisten prosessien sekä tehtävän suorittamisesta saadun tuotoksen suhteen (Ellis 2003, 2). Tehtävä tuleekin määritellä sen tilanteen ja tarkoituksen mukaan, missä tehtävää käytetään. Seuraavaan taulukkoon on koottu kirjallisuudessa useimmin siteerattuja tehtävän määritelmiä (ks. myös Ellis 2003, 4–5; Bygate ym. 2001, 12).

TAULUKKO 5 Erilaisia tehtävän määritelmiä.

Freihoff & Takala, 1974	Kommunikatiivinen tehtävä on kiinteä aiheen/teeman, kielenkäyttötilanteessa vaikuttavien tekijöiden ja kielen käyttämisen muodostama kokonaisuus.
Long, 1985	Tehtävä on itselle tai muille suoritettu vapaaehtoinen tai korvausta vastaan tehty työ. Esimerkiksi aidan maalaaminen, lapsen pukeminen... Tehtävällä tarkoitetaan siis niitä satoja asioita, joita ihmiset <i>tekevät</i> jokapäiväisessä elämässä, työssä, vapaa-aikana ja niiden välillä. (kursiivi alkuperäinen)
Nunan, 1989	Luokkahuoneessa tapahtuva tekeminen, jossa kielen oppijat ymmärtävät, käsittelevät tietoa, tuottavat tai ovat vuorovaikutuksessa keskenään kohdekielellä samalla kun heidän huomionsa fokusoituu pääasiassa merkitykseen, ei niinkään muotoon.
Bachman & Palmer, 1996	... Määrittelemme <i>kielenkäyttötehtävän</i> aktiviteettina, jossa yksilöt käyttävät kieltä saavuttaakseen tietyn tavoitteen tai päämäärän tietyssä tilanteessa. (kursiivi alkuperäinen)
Willis, 1996	Tehtävät ovat aina aktiviteetteja, joissa oppija käyttää kohdekieltä jonkin kommunikatiivisen päämäärän (tavoitteen) saavuttamiseksi.
Skehan, 1998	Tehtävä on toimintaa, - jossa merkitys on ensisijaista - jossa oppijalle ei anneta muiden ihmisten merkityksiä (meanings) mekaanisesti toistettavaksi - jolla on jonkinasteinen suhde vastaavanlaisiin tosielämän toimintoihin - jossa tehtävän suorittamisella on jonkinlainen ensisijaisuus - jossa tehtävän arviointi tapahtuu tuotoksen perusteella
Norris ym., 1998	Tehtävällä tarkoitetaan niitä toimintoja, joita ihmiset tekevät päivittäin ja joiden suorittamisessa tarvitaan kieltä.
EVK, 2004	Tehtävä on tavoitteellista toimintaa, jota yksilö pitää välttämättömänä päätökseen tiettyyn tulokseen. Määritelmä kattaa suuren määrän erilaisia toimia. Tehtävät eivät ole yksinomaan kielellisiä.
van den Branden, 2006	Tehtävä on toimintaa, johon henkilö ryhtyy saavuttaakseen jonkin päämäärän. Päämäärän saavuttamisessa tarvitaan kieltä.

Yhteistä määritelmille on, että tehtävän suorittaminen edellyttää tekemistä ja toimintaa joko luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella. Tehtävään liittyy oleellisesti myös jokin päämäärä, joka tehtävän suorittamisella saavutetaan. Kaikissa tehtävissä ei tavoitteen saavuttamiseen vaadita kielellistä toimintaa, tosin kielen käyttäminen voi olla joidenkin tehtävien suorittamisessa myös välttämätön edellytys (Nunan 1989; van den Branden 2006). Nunanin (1989) ja Skehanin (1998) määritelmässä kiinnitetään huomiota kielen muotoon ja kielen avulla välitettyihin merkityksiin. Molemmat korostavat merkityksen ensisijaisuutta. Tehtävä on yleensä myös kontekstissa tapahtuvaa toimintaa, jolloin kielenkäyttöön vaikuttavat olennaisesti erilaiset tilannetekijät, esimerkiksi tehtävän suorittamiseen osallistuvat muut henkilöt (Freihoff & Takala, 1974; Skehan, 1998). Kontekstina voi olla joko luokkahuone tai tosielämä. Nunanille (1989) tehtävä sitä vastoin on lähinnä pedagoginen apuväline kielen oppimisprosessissa. Norris ym. (1998) yhtyvät Skehanin määritelmään, mutta he eivät tee eksplisiittistä eroa tosielämän ja arviointitehtävän välillä.

Tässä tutkimuksessa tehtävää tarkastellaan ennen kaikkea tosielämän ammatillisena kielenkäyttötehtävänä, jolla on selkeästi jokin, ei pelkästään kielellinen, tavoite. Miten tällainen tehtävä sitten eroaa pedagogisesta, kielenoppimis- ja opettamiskontekstissa suoritettavasta tehtävästä?

4.1.2 Pedagoginen vs. tosielämän tehtävä

Tosielämän tehtävät pyritään usein erottamaan ns. pedagogisista, luokkahuoneessa suoritettavista tehtävistä. EVK:ssä (2004, 217) pedagoginen tehtävä määritellään ”kuvitteelliseksi tehtäväksi, jolla on vain epäsuora yhteys todellisen elämän tehtäviin ja usein myös oppijoiden omiin tarpeisiin. Oppimistehtäville ominaista on, että tehtävien sisällön määrittelee joku muu kuin kielenoppija itse. Pedagoginen tehtävä voi olla myös kommunikatiivinen, jolloin sillä on jokin päämäärä tai tavoite ja testattavalla rooli sen saavuttamisessa”. (vrt. edellä Nunan 1989.) Tehtävän suorittamisessa oleellista on se tuotos, joka tehtävän suorittamisella saadaan aikaan. Tehtävän päämäärä ja tehtävän tuotos ovat kuitenkin kaksi eri asiaa; päämäärällä viitataan tehtävän pedagogiseen tavoitteeseen, tuotoksella oppijan suoritukseen (Ellis 2003, 8). Luokkahuonetilanteessa tehtävällä viitataan usein sekä opetuksen kielelliseen sisältöön että opetusmenetelmään, mikä tekee käsitteestä osin epämääräisen ja vaikeasti määriteltävän (Kumaravadivelu 1993, 72).

Kielen oppimistilanteessa tehtävän erottaminen harjoituksesta ei aina ole mahdollista, sillä tehtävässä voi olla harjoituksen piirteitä ja harjoitus voi olla myös tehtävä. Tärkeä ero on kuitenkin se, että tehtävää suorittaessaan oppija toimii ensi sijassa aktiivisena kielen käyttäjänä, harjoituksessa kielen oppijana. Tosin oppiminen on mahdollista myös tehtävää suoritettaessa. Lisäksi harjoitukset ovat sisällöltään usein irrallisia ja atomistisia, tehtävälle sen sijaan on ominaista sisällön kokonaisvaltaisuus ja eri taitojen integroituminen tehtävää suoritettaessa. Ellis (2000 ja 2003, 3–16) kuvaa pedagogista tehtävää seuraavien ominaisuuksien avulla (ks. myös Skehan 1998, 95):

- Tehtävä on työsuunnitelma.
- Tehtävän ensisijainen painopiste on merkityksessä.
- Tehtävä edellyttää todellisen elämän kaltaista kielen prosessointia.
- Tehtävä voi edellyttää mitä tahansa kielitaidon neljästä osataidosta.
- Tehtävän suorittaminen edellyttää kognitiivista prosessointia.
- Tehtävällä saadaan aikaan selkeästi määritelty kommunikatiivinen tuotos.

Pedagogista tehtävää voidaan tarkastella oppijan toimintaa ohjaavana työsuunnitelmana, jonka opettaja laatii esimerkiksi jollakin oppikurssilla käytettävästä opetusmateriaalista. Työsuunnitelman oleellinen osa on tehtävöohjeistus, joka määrittelee kunkin tehtävän tarkoituksen, kontekstin ja sen, mitä oppijoiden tulee tehdä suoriutakseen tehtävästä. Ennalta laadittuja suunnitelmia joudutaan kuitenkin usein muokkaamaan opetuksen edetessä, johtuen esimerkiksi oppijoiden oletettua heikommasta/paremmasta kielitaidosta. Näin ollen tehtävä tuleekin nähdä useamman kuin yhden eri työsuunnitelman muodostamana kokonaisuutena (Samuda 2007).

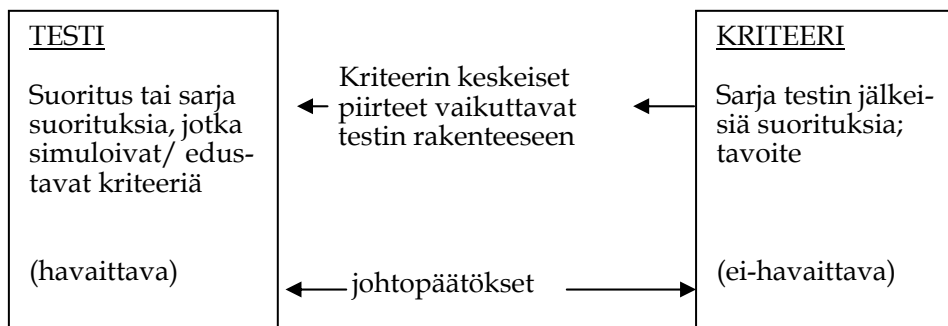
Tehtävällä pyritään edistämään oppijan kielitaidon kehittymistä tosielämän kielenkäyttötilanteiden kielitaidolle asettamia vaatimuksia vastaavaksi. Siksi tehtävä painottaa kielen pragmaattista käyttämistä ja merkityksen ensisijaisuutta. Tehtävä voidaan haluttaessa asettaa siten, että se edellyttää jonkun tietyn kielellisen muodon käyttämistä, mutta yleensä oppijat voivat itse vapaasti valita käyttämänsä sanat ja kielelliset rakenteet oman kielitaitonsa asettamissa rajoissa. Tehtävä voi kohdistua mihin tahansa kielitaidon osa-alueeseen: se voi edellyttää joko tekstin lukemista/kuuntelemista ja ymmärtämisen osoittamista siinä, kirjallisen/suullisen tekstin tuottamista tai produktiivisten ja reseptiivisten taitojen yhdistämistä. Usein pedagogisissa tehtävissä korostuu kuitenkin suullinen kielitaito. Tärkeää on, että tehtävien suorittaminen edellyttää oppijalta kognitiivista prosessointia: tiedon valikointia, luokittelua ja järjestelemistä, eri vaihtoehtojen pohtimista ja käytettävissä olevan tiedon arviointia. Tehtävällä on aina selkeästi määritelty kommunikatiivinen tavoite, tuotos, jonka avulla arvioidaan oppijan tehtävästä selviytymistä. (Ellis 2000 ja 2003, 3–16.)

Tosielämän tehtävällä on monia yhtymäkohtia pedagogiseen tehtävään. Suurin ero liittyy kuitenkin tehtävien sisällön määrittelyyn; kenen tarpeista tehtävä saa sisältönsä ja kuka määrittelee tavoiteltavan tuotoksen laadun. Tosielämän tehtävät lähtevät kielenkäyttäjän omista, tosielämän tilanteissa kohdatuista, relevanteista tarpeista. Pedagoginen tehtävä voi kohdistua kielitaidon eri osiin kuten rakenteisiin, sanastoon tai ääntämiseen (ns. discrete-points), tosielämän tehtävissä eri taidot nähdään sen sijaan toisiinsa integroituna kokonaisuutena. (Ellis 2000 ja 2003, 3–16.)

Tosielämän tehtävien sisältöä kuvataan usein viittaamalla niiden autenttisuuteen eli suoruuteen. Tehtävä on autenttinen silloin kun sillä pyritään replikoimaan niitä tosielämän tehtäviä ja tilanteita, joissa kohdekieltä aidosti käytetään (Bachman 1990, 23 ja 300–303; Lewkowicz 2000.) Autenttisuus nähdään usein pedagogisen vastakohtana; autenttista materiaalia on kaikki muu paitsi erityisesti opetuskäyttöön laadittu materiaali. (Nunan 1988, 99; ks. myös Sulkuinen 2007). Tehtävän autenttisuus on kuitenkin suhteellinen käsite, sillä sama tehtävä voi olla sisällöltään joko enemmän tai vähemmän autenttinen arviointi-

kontekstista riippuen. Autenttisuutta voidaan tarkastella tilanteen ja tehtävien autenttisuutena tai yksilön kielitaidon, arviointikontekstin ja arviointitehtävän välisenä vuorovaikutuksellisenä autenttisuutena. Tällöin myös tuotoksen eli suorituksen autenttisuus on oleellista.

Autenttisuus liittyy kielen käyttökykyyn ja siihen miten suorasti/epäsuorasti kielitaitoa mitataan. Kielitaito on yhtä kuin kyky selviytyä kielen avulla annetusta tehtävästä sellaisessa tilanteessa, joka vastaa todellista elämää, ei perinteistä testaustilannetta. Se on tulos testattavan, testitehtävän ja testauskontekstin välisestä interaktiosta. (Bachman 1990, 317.) Ongelmaksi muodostuu kuitenkin miten kielitaito voidaan erottaa suoritukseen vaikuttavista ei-kiellellisistä tekijöistä ja missä määrin suorituksessa havaittu kielitaito voidaan yleistää koskemaan muita, testaustilanteen ulkopuolisia tilanteita ja olosuhteita. Arviointitehtävien pohjalta tehdään johtopäätöksiä kriteerinä olevasta suorituksesta, jota ei kuitenkaan voida havainnoida suoraan. Kuvio 13 selventää testin ja kriteerin välistä eroa.



KUVIO 13 Testi vs. kriteeri (McNamara 1996, 450 ja 2000, 8).

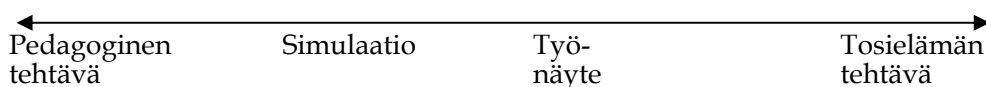
Suoritustesteillä (performance tests) pyritään jäljittelemään todellisen elämän kielenkäyttötilanteita mahdollisimman tarkasti. Kun viitataan tehtävien kykyyn simuloida todellisen elämän kielenkäyttötilanteita, käytetään lähes samasta asiasta monia eri nimityksiä; integratiivinen, autenttinen, suora, funktionaalinen, suorituspohjainen ja pätevyyspohjainen tehtävä. Yhteistä kaikille on huomion kiinnittäminen ennen kaikkea suoritukseen ja suoriutumisen havainnointiin suoraan tilanteessa. (Bachman 1990, 301.) Suoritustestejä on käytetty 1980-luvulta lähtien erityisesti ammatillisessa koulutuksessa ja työvoiman rekrytoinnissa, nykyään myös suullisen ja kirjallisen kielitaidon arvioinnissa. Suoritustesteissä kielellistä kompetenssia, kielitietoa, arvioidaan performanssista, suorituksesta, käsin. Tähän perustuu myös vaatimus tulosten yleistettävyydestä arviointitilanteen ulkopuolelle. Kun pedagogisilla tehtävillä voidaan saada melko laaja yleiskuva yksilön kielitaidosta, rajoittuvat suoritustestit usein yhden tai muutaman harvan tosielämän tehtävän suorittamiseen. (Ellis 2003, 307.)

Performanssin ja kompetenssin välinen suhde on kielitaidon arvioinnissa edelleen epäselvä, varsinkin jos suoritusta pidetään suoraan kompetenssin ilmentymänä. Tällöin testaustilanteen sosiaalinen luonne jää huomioimatta (McNamara 2001, 337). Suoritustestejä onkin usein kritisoitu niiden kapea-

alaisuudesta ja heikosta yleistettävyydestä (Bachman 1990 ja 2002; Swanson ym. 1995). Yhden suorituksen perusteella tehdyt ennustukset ovat osoittautuneet hyvin vaikeiksi, jopa mahdottomaksi (Douglas 2000, 12). Vaikka kielitaidon arvioinnissa käytettäisiinkin tehtäviä, jotka mahdollisimman uskollisesti jäljittelevät joitakin todellisen elämän tilanteita, on mahdollisten tilanteiden kirjo niin laaja ja työpaikasta toiseen vaihteleva, etteivät ne mahdollista tarpeeksi edustavaa otosta laajempien yleistysten tekemiseksi. Tiukasti tehtäväkeskeisen lähestymistavan sijasta tulisi mieluummin pohtia sitä, mitä testillä itse asiassa mitataan, sillä samakin taito ilmenee erilaisena eri konteksteissa (Messick 1994).

Suoritustestejä on kahdentyyppisiä: ns. vahvoja ja heikkoja suoritustestejä. Työnäytteeseen rinnastettavassa tilanteessa kielitaitoa arvioidaan työelämän kriteerein, aidoissa työtehtävissä. Työnäytteen tulee kattaa mahdollisimman hyvin tehtävälle asetetut yleiset sisältökriteerit ja suorituksen hyväksyminen edellyttää, että myös tehtävä tulee suoritetuksi. Kielitaito on tehtävän suorittamisen kannalta välttämätön, muttei riittävä edellytys. Tällöin tehtävän suorittamisessa oleellista voi kielitaidon lisäksi olla esimerkiksi palveluhenkisyys ja kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tällaisten tehtävien simulointi on käytännössä mahdotonta testiolosuhteissa, eikä niitä voida edes pitää kielitaitoa arvioivana testinä. Toinen suuntaus, ns. heikko suoritustesti, korostaa tehtävän edellyttämää kognitiivista panostusta; tärkeää on suorituksen laatu ja se, mitä suoritus paljastaa suorituksen taustalla olevasta kielitaidosta. Oleellista on kyky käyttää kieltä tulevassa työtehtävässä, ei tehtävän loppuun saakka suorittaminen. Kielitaidon suoritustesteissä kieli on siis sekä välineenä että arvioinnin kohteena ja siksi arviointi eroaa muissa konteksteissa tapahtuvasta suoritusarvioinnista. (McNamara 1996, 43.)

Suoritustestien ja perinteisten kielitestien ero voidaan kiteyttää seuraavasti: perinteisessä testissä testattavaa pyydetään osoittamaan tietonsa kielestä, tehtäväkeskeisessä käyttämään kieltä. Analyysiyksikkönä on itse tehtävä ja siitä suoriutumisen, ei niinkään sujuvuus, kielen oikeellisuus ja niin edelleen, elleivät ne erottamattomasti ole yhteydessä tehtävästä suoriutumiseen. Tavoitteet ilmaistaan yleensä suorituksena, esimerkiksi ”osaa pyytää apua”, ja arviointikriteerinä käytetään kuvaimia ”vaivatta”, ”sujuvasti”, ”ilman suurempia ponnisteluja”. (McNamara 1996, 6–44.) Melko samankaltaisia suoritustestien kanssa ovat simulaatiot, jossa todellisen elämän tilanteet ovat yksinkertaistetussa muodossa (Savignon 1983, 210–211). Tehtävien tosielämän kaltaisuutta voidaan kuvata jatkumona, jossa toisessa ääripäässä on aito työelämän tilanne ja toisessa pedagoginen, koulumainen tehtävä.



KUVIO 14 Pedagoginen vs. tosielämän tehtävä.

Näyttötehtävien voidaan ajatella sijoittuvan simulaatioiden ja työnäytteiden välimaastoon, sillä tutkintotilaisuus on aina ainakin jossain määrin ennalta jär-

jestetty tilanne. Näin silloinkin kun näyttö annetaan työpaikalla ja aidoissa työtehtävissä. Silloin kun tehtävästä suoriutumista arvioidaan työelämän kriteerein, ei kielitaito ole ainoa suoriutumista määrittävä kriteeri, vaan arvioinnissa vaikuttavat myös muut, ei-kielilliset tekijät.

Jotta eri näyttötehtävien kautta saatu tieto tutkinnon suorittajan kielitaidosta olisi mahdollisimman luotettavaa ja näytön suorittamispaikasta ja -ajankohdasta riippumatonta, on arvioitavat tiedot ja taidot sekä arviointimenetelmä määriteltävä selkeästi. Eri tutkintotilaisuuksissa käytettäviä tehtäviä voidaan kuvailla esimerkiksi ns. tyyppitehtävillä, joita tarkastellaan seuraavassa luvussa tarkemmin.

4.1.3 Tehtävätyyppi vs. tyyppitehtävä

Tehtäviä voidaan ryhmitellä eri tehtävätyypeiksi monin eri perustein. Esimerkiksi kielen tuottamista ja vastaanottamista edellyttävät tehtävät voivat muodostaa oman ryhmänsä, samoin yksilöiden välistä vuorovaikutusta edellyttävät tehtävät ja yksilötyönä suoritettavat tehtävät. Behavioristisesti määritellyt tehtäväluokat koostuvat tehtävistä, osatehtävistä ja tehtävien eri vaiheista. Tehtäviä voidaan luokitella myös niiden vaatiman tiedon prosessoinnin ja tehtävän suorittamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen perusteella. (Robinson 2007.) Eri-laisten taksonomioiden avulla on pyritty ymmärtämään tehtäviin yhteydessä olevien tekijöiden vaikutusta suoritukseen.

Kielitaidon arvioinnissa tehtävätyypillä on viitattu yleensä tehtävässä käytetyn syötöksen (input) muotoon; tekstin ymmärtämistä voidaan testata esimerkiksi monivalintatehtävillä, oikein/väärin-väittämällä, lyhyillä avokysymyksillä tai pyytämällä tekemään lyhyt yhteenveto tekstin ydinkohdista. Eri tehtävätyypeillä saadaan laadullisesti ja määrällisesti erilaista tietoa testiin osallistujan kielitaidosta. Eri tehtävätyypit soveltuvat näin ollen erilaisiin arviointitilanteisiin ja erilaisille käyttäjäryhmille.

Joskus tehtäviä luokitellaan eri tehtävien sisältämien yhteisten piirteiden avulla. Rautatievirkailijan ”junalipun myyminen” ja matkatoimistovirkailijan ”lentolipun myyminen” ovat molemmat ”lippujen myymistä”. Vaikka myyminen voi tapahtua eri tilanteissa ja kohdistua eri asioihin, on eri myyntitehtävillä kuitenkin sellaisia yhteisiä piirteitä, jotka ovat siirrettävissä tilanteesta toiseen. (Long 1985; Long & Crookes 1992.)

Tyyppitehtävät ovat yksi käyttökelpoinen tapa ryhmitellä tehtäviä edellistä abstraktimmalla tasolla (Van Avermaet & Gysen 2006). Tyyppitehtävällä tarkoitetaan usean saman kielenkäyttöalueen tehtävän ryhmittelyä suuremmaksi kokonaisuudeksi. Eri tehtävillä on yhteisiä kielellisiä ja ei-kielillisiä ominaisuuksia, jotka valitaan kielenkäyttöalueen perusteella. Myös kielitaidosta tehtävät johtopäätökset tulee näin tehdä kielenkäyttöalueittain. Tyyppitehtävät soveltuvat erityisen hyvin juuri ammatillisesti suuntautuneiden kielenkäyttötehtävien ryhmittelyyn. Esimerkiksi kaupan alalla on lukuisia erilaisia tehtäviä, joita yhdistää tehtävän vuorovaikutteisuus ja sijoittuminen liike-elämän kontekstiin. Sen sijaan, että lueteltaisiin mahdollisimman monta potentiaalista kielenkäyttötilannetta, voidaan eri tilanteista etsiä niitä yhdistäviä piirteitä tehtävien kuvai-

lun lähtökohdaksi. Tyyppitehtäviä voidaan kuvata esimerkiksi seuraavien piirteiden avulla (Van Avermaet & Gysen 2006; vrt. Freihoff & Takala 1974):

- tarvittavat taidot: onko yksilön puhuttava, kuunneltava, luettava vai kirjoitettava?
- tekstilaji: millainen viesti/teksti on tuotettava tai ymmärrettävä?
- tiedon prosessoinnin taso: millä tasolla lingvistinen tieto on kognitiivisesti prosessoitava?
- vastapuoli: kuka/ketkä ovat vastapuolena?
- aihe: mikä on keskustelun/tekstin aihe?
- kontekstuaalinen tuki: missä määrin viestille on annettu ymmärtämistä/reagointia helpottavaa kontekstia?

Keskeiset tehtäväpiirteet kuvataan tämän jälkeen tarkemmalla tasolla esimerkiksi seuraavasti:

TAULUKKO 6 Tehtäväpiirteiden kuvailu tyyppitehtävissä (mukaiillen Van Avermaet & Gysen 2006 ja Freihoff & Takala 1974).

Taito (syötös + tuotos)	Puhuminen, kuunteleminen, lukeminen tai kirjoittaminen, tai useamman taidon yhdistelmä.
Tekstilaji	Ohje, kertomus, kysymys, vastaus tai kuvailu.
Tiedon prosessointi	Kopiointi, kuvaileminen, uudelleenjärjestely, arviointi.
Vastapuoli	Yksin, tuttu opiskelukaveri tai tuntematon henkilö.
Aihe	Ruumiilliset ja henkiset toiminnot, konkreettiset esineet ja asiat, henkilökohtaiset/muiden henkilöiden kokemukset ja mielipiteet, tunteet, tahto.
Tilannetuki	Tässä-ja-nyt, siellä-ja-silloin.
Kielelliset piirteet	Tavalliset sanat, tavalliset sanonnat, peruskielioppisäännöt, puherytmi, kielen rekisterit.

Tarvittavien piirteiden lukumäärä riippuu kulloisenkin kielenkäyttöalueen laajuudesta. Silloin kun tilanne on hyvin spesifi ja kapea-alainen, ei mahdollisia tehtäviä ole paljon valittavissa ja tyyppitehtävän piirteet ovat hyvin yhteneväiset. Mikäli kielenkäyttötilanne taas on hyvin laaja-alainen, on tyyppitehtäviä identifioitava enemmän tai tehtävät on määriteltävä abstraktimmalla tasolla. Tällöin tehtävät ovat myös vähemmän kontekstualisoituneita, mikä puolestaan hankaloittaa osaamisen siirtovaikutuksen arviointia. (Gysen & van Avermaet 2005.) Vaadittua kielitaidon tasoa ei tässä mallissa huomioida erikseen, vaan se määritellään tehtäväkohtaisesti, esimerkiksi vaadittuna minimitasona, joka voi olla eri kielenkäyttöalueilla erilainen. Samasta tehtävästä voidaan tehdä kielitaitovaatimukseltaan eritasoisia tyyppitehtäviä. (Van Avermaet & Gysen 2006.)

Erilliset puhumisen tai kuuntelemisen tehtävät eivät vastaa normaalia kielellistä vuorovaikutusta, vaikka ovatkin normaaleja kielenkäyttötapoja. Tavallista kuitenkin on, että yhdessä ja samassa tehtävässä yhdistyy eri taitoja, esimerkiksi puhumista ja kuuntelemista. (Carroll 1980, 29.) Tiedon prosessoinnin taso perustuu tyyppitehtävissä Bereiterin ja Scardamalian (1987) tekemään eroon "tiedon kertomisen" ja "tiedon muuntamisen" välillä (vrt. Skehan 1998). Vähäistä tiedon prosessointia vaativissa tehtävissä teksti kopioidaan mekaanisesti tai noudatetaan tarkoin valmiina annettuja sisältöjä. Mikäli tehtävää suoritettaessa on annettua tietoa valikoitava, järjesteltävä uudelleen ja vertailtava, on

tehtävän vaatima prosessoinnin taso huomattavasti korkeampi. Tämä puolestaan lisää tehtävän vaikeutta suorittajan kannalta.

Taulukko 6:n tehtäväpiirteissä ei tarkemmin huomioida tehtävän eri vaiheita ja niiden funktioita (ks. lisää Freihoff & Takala 1974; EVK 2004). Eri kielenkäyttötilanteita kuvataan usein kuitenkin juuri erilaisten vuorovaikutusskeemojen avulla. Tällöin esimerkiksi kysymystä seuraa yleensä aina vastaus ja pyyntöä hyväksyminen. Kaupan asiakaspalvelutilanteessa myyjän ja asiakkaan välinen vuorovaikutusskeema etenee asiakkaan tervehtimisestä avun tarjoamiseen, jonka jälkeen osapuolet keskustelevat tuotteesta, kunnes tilanne päättyy. Päättyminen osoitetaan sopivin lopetus- ja hyvästelyfraasein.

Tyypptehtävät on yksi varteenotettava vaihtoehto mietittäessä näyttötehtävien sisällön kuvailua yleisellä, eri opintoaloille soveltuvalla tasolla. Malli on kehitetty ammatillisen kielitaidon arviointiin tehtäväpohjaisesti ja sen avulla voidaan huomioida monipuolisesti useita eri tehtävien sisältöön vaikuttavia tekijöitä. Tehtäväpiirteitä eri tavoin yhdistelemällä on mahdollista laatia vaatimustasoltaan hyvinkin erilaisia tehtäviä ja eri kielenkäyttöalueille voidaan rakentaa kullekin omat tyypptehtävänsä. Yhteiset laadintaperiaatteet mahdollistavat eri tehtävien yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien paikantamisen ja sitä kautta keskenään samansisältöisten tehtävien laadinnan esimerkiksi kahdessa eri näyttötutkinnossa. Tehtävien laadintaan on olemassa myös valmiita apuneuvoja, esimerkiksi ALTE:n (Association of Language Testers in Europe) laatimat kehikot (ks. esim. ALTE/writing grid). Kehikot on laadittu sekä puhumisen että kirjoittamisen tehtäville. Kehikkojen avulla on mahdollista analysoida tehtävien sisältöä hyvin yksityiskohtaisesti, esimerkiksi tehtävien vaatiman vastausajan, tehtävien edellyttämän kielitaidon, vastauksen muodon ja suorittajille annettavan palautteen suhteen.

Tehtävien laadinnassa ensimmäinen ja ehkä tärkein vaihe on tehtävän käyttötarkoituksen määrittely. Tehtävän käyttötarkoitus asettaa tehtävän sisällölle tietyt raamit, joiden määrittämissä rajoissa tehtävä laaditaan. Sisällöltään erilaisilla tehtävillä saadaan erilaista tietoa suorittajan kielitaidosta. Jotta kerätty tieto olisi mahdollisimman tarkoituksenmukaista, on tehtävän laatijan oltava tietoinen tekemiensä ratkaisujen vaikutuksista suoritukseen jo tehtävän laadintavaiheessa. Sitä tärkeämmästä asiasta on kyse, mitä suuremmat panokset tehtävän suorittamiseen liittyy. Näitä kysymyksiä tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa.

4.2 Tehtävän laadinnassa huomioitavia seikkoja

4.2.1 Arvioinnin tarkoitus

Arviointitehtävää laadittaessa on tärkeää tietää, mitä päätöksiä tulosten pohjalta tehdään, kuka päätökset tekee, ketä arviointi koskee ja mitä seuraamuksia arvioinnilla on (ks. esim. Stiggins 1987). Yhdessä tilanteessa hyväksi todettu arviointitehtävä voi jossain toisessa tilanteessa ja toisenlaisella osallistujaryh-

mällä osoittautua täysin käyttökelvottomaksi. Arvioinnin tuloksia käytetään esimerkiksi koulutuksen tehokkuuden arviointiin paikallisesti, alueellisesti ja valtakunnallisesti. Tuloksista voivat olla kiinnostuneita esimerkiksi seuraavat sidosryhmät:

- yksilöt: opiskelijat, opettajat
- koulutusta järjestävät organisaatiot: koulut, yliopistot...
- paikalliset ja alueelliset kouluviranomaiset
- valtakunnalliset koulutuksesta vastaavat viranomaiset: Opetusministeriö, eduskunta
- kansainväliset järjestöt: OECD/koulutusindikaattorit, Euroopan Unioni
- intressiryhmät: teollisuus, liike-elämä; kansalaiset, vähemmistöryhmät; media... (Takala 1996, 56 ja 1998b, 278.)

Arviointitehtävän laadinta lähtee aina jonkin tilanteen tai osallistujaryhmän tarpeista (Munby 1978; Carroll 1980). Tarpeet voidaan jakaa objektiivisiin ja subjektiivisiin sen perusteella liittyykö tarve esimerkiksi kohdekielellä selviytymiseen jossain tilanteessa vai onko tarve puhtaasti henkilökohtainen. Objektiiviset tarpeet liittyvät yleensä arviointitehtävien sisältöön ja subjektiiviset menetelmään (Nunan 1988, 44.) Joskus tarpeet voivat olla myös hypoteettisia, esimerkiksi silloin kun tutkinnon suorittaminen mahdollistaa opintojen jatkamisen jossain toisessa oppilaitoksessa, vaikka käytännössä vain harva käyttäisi mahdollisuutta hyväkseen. Tavoitteiden selkeä määrittely palvelee niin arvioinnin kohteita, arvioinnin suorittajia kuin instituutioitakin (Richterich 1984, 29–30).

Ensimmäiset tarveanalyysit aikuisten kielitaidon tarpeesta tehtiin Euroopassa jo 1970-luvulla. Euroopan Neuvoston Modern Languages Projectin lähtökohdana oli ihmisten ja ajatusten vapaan liikkuvuuden helpottaminen ja kielten oppimisen demokraattisuuden ja tarvelähtöisyyden lisääminen. Tavoitteena oli luoda aikuisille oppijakeskeinen, motivaatioon ja ammatillisiin tarpeisiin perustuva oppimisjärjestelmä. (Trim 1984, 9–21.) Keskeiset sisällöt määriteltiin tarvelähtöisesti seuraavien periaatteiden mukaisesti. Määritellään

- ne sosiaalisen kanssakäymisen tilanteet, joissa kieltä tullaan tarvitsemaan
- tehokkaan osallistumisen kannalta välttämättömät puheaktit (produktiiviset ja reseptiiviset) ja puheaktien kommunikatiiviset funktiot
- tilanteiden kannalta välttämättömät muodolliset ja propositionaaliset ilmaukset
- funktioiden ja muotojen kannalta välttämättömät kielelliset ilmaukset
- tilanteissa tarvittava produktiivisten ja reseptiivisten taitojen taso.

Mallin tunnetuin sovellus on *Threshold level* (1990), jossa keskeiset kielenkäyttöalueet ja kielelliset funktiot kuvataan hyvin yksityiskohtaisesti ja annetaan esimerkkilistoja keskeisistä kielellisistä ilmauksista.

Tarve kielitaidon arviointiin voi syntyä myös jonkin tietyn tilanteen vaatimuksista lähtien. Esimerkiksi koulussa opettaja pitää kokeita saadakseen palautetta oppilaiden oppimisesta. Työpaikkahaastattelussa työnantajaa puolestaan kiinnostaa työnhakijan sen hetkinen kielitaito, ei niinkään se, millaiseen opetukseen hän on aikaisemmin osallistunut. Yleensä tehdään ero saavutustestien (achievement/ attainment) ja taitotestien (proficiency) välillä (McNamara 2000, 6–7). *Saavutustesteillä* mitataan tiettyjen kurssikohtaisten opetustavoitteiden saavuttamista ja oppimisen etenemistä. Arviointi kohdistuu siihen, mitä on

opetettu. Perinteisten kielitestien ja kokeiden lisäksi myös ns. vaihtoehtoisia arviointitapoja, kuten portfolioa ja itsearviointia, käytetään tällaisen osaamisen arviointiin. Saavutustestien pääasiallinen intressi on sisällön osuvuus: testissä arvioidaan juuri niitä asioita, mitä on opetettukin.

Taitotestillä arvioidaan kielen yleistä hallintaa ja taitojen riittävyyttä johonkin tiettyyn tarkoitukseen. Esimerkiksi arvioitaessa toiminnallista kielitaitoa, koostuu testi tällöin useista erilaisista tosielämän kielenkäyttötilanteita simuloivista tehtävistä. Taitotasoarviointi ei saisi perustua yhteen ainoaan suoritukseen, vaan pikemminkin tulisi arvioida sellaisia yleistettävissä olevia tietoja ja taitoja, joihin tuo yksittäinen suoritus viittaa (EVK 2004, 246). Taitotasotesteissä panokset ovat korkeat, sekä testattavan että testaajan kannalta (ns. high-stakes -testit). Tunnettuja kansainvälisiä taitotestejä ovat amerikkalainen TOEFL ja saksalaisen Goethe Instituutin järjestämä testi. Suomessa esimerkiksi Yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason testi on tyypillinen high-stakes -testi, sillä testistä saatu arvio kielitaidosta voi vaikuttaa kansalaisuuden saamiseen. Ero taitotasoarvioinnin ja summatiivisen arvioinnin välillä ei ole aina kovin selkeä. Summatiivinen testi, esimerkiksi ylioppilastutkinto, voi tietyillä edellytyksillä joskus toimia myös taitotasoarviointina. Vaikka ylioppilastutkinto mittaa mitä suurimmassa määrin niitä asioita, joita lukiokursseilla on opetettu ja on eräänlainen kypsyyskoe, voisi arvosanaan sisältyä myös yksityiskohtaisempi kuvaus siitä, mitä henkilö osaa esimerkiksi eximia-tasoisella kielitaidollaan tehdä. Tällöin testi voitaisiin tulkita taitotasoarvioksi.

Ammatilliset näyttötutkinnot ovat high-stakes -testejä, sillä niissä osaaminen kreditoidaan tutkintotodistuksella. Tutkintotodistus on työnantajalle osoitus työntekijän ammattitaidosta ja tutkinnon järjestäjälle määrällistä tulosta henkilöstö- ym. resurssien satsaamisesta. Tutkinnon suorittajalle se on todistus ammatillisesta osaamisesta ja tunnustus tiettyyn sosioekonomisen ryhmän jäseneksi hyväksymisestä. Tutkintotodistus voi olla myös kimmoke oman osaamisen edelleen kehittämiseen ja lisäkoulutukseen hakeutumiseen. Tutkintotodistus kreditoi myös haltijansa ammatillisen kielitaidon kunkin tutkinnon vaatimusten mukaisesti.

Näyttötutkinnoissa korostetaan näyttötehtävien ja näyttöympäristön autenttisuutta ja ei-koulumaisuutta. Tähän pyritään viemällä näytöt työpaikalle mahdollisimman todenmukaisiin työtilanteisiin. Työpaikalla tapahtuva kielitaidon arviointi voi kuitenkin olla ongelmallista erityisesti silloin, kun vieraiden kielten käyttäminen ei kuulu luonnollisena osana työpaikan arkirutiineihin. Mitä seikkoja tällöin tulisi huomioida, jotta tutkintotilaisuus olisi tutkinnon suorittajalle mahdollisimman luonnollinen, ei-koemainen ja kielitaidon arvioinnin kannalta tarkoituksenmukainen?

4.2.2 Tehtävän toteutus

Kielitaitoa edellyttävän tehtävän suorittamista havainnoidaan aina jossain tietyssä tilanteessa ja tiettyjen suoritusolosuhteiden vallitessa. Kunkin tilanneympäristön ominaispiirteet vaikuttavat yksilön kielelliseen suoritukseen. Eri yksilöillä vaikutukset voivat olla hyvinkin erilaiset. Silloin kun kielitaitoa pyritään

arvioimaan mahdollisimman luotettavasti, voi tehtävän suorittamisympäristöön tai arviointimenetelmään liittyvä vaihtelu ilmetä tuloksissa ns. mittausvirheenä. Mittausvirheiden minimoimiseksi tulee tehtävän suorittamisolosuhteiden ja toteutuksen olla kaikkien osallistujien kannalta mahdollisimman samankaltaiset. Bachman (1990) ja Bachman ja Palmer (1996) kuvaavat tehtävän toteutusta testausmenetelmään (test method facets) ja tehtävän yleisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi tehtävänannon selkeyteen, liittyvien tekijöiden avulla.

Merkittävimmit osallistujan suoritukseen vaikuttavat tekijät liittyvät tehtävän suoritusympäristöön, siihen miten selkeästi tehtävän sisältö ja rakenne on kuvattu, millaisia tehtäviä arvioinnissa käytetään ja millaista vastausta osallistujalta odotetaan. Tehtävän ja vastauksen välinen suhde liittyy tehtävän vuorovaikutuksellisuuteen, jota voidaan tarkastella myös osoituksena tehtävän autenttisuudesta (ks. Douglas 2000, 51). Taulukossa 7 on alkuperäistä Bachmanin termistöä muokattu tehtäväpohjaiseen kielitaidon arviointiin paremmin sopivaksi korvaamalla sanat "testi" ja "testaus" sanoilla "tehtävä" ja "suoritus".

TAULUKKO 7 Tehtävän toteutuksessa huomioitavia seikkoja (mukaellen Bachman 1990, 119).

Tekijä	Ilmeneminen tehtävän suoritusolosuhteissa
1. Suoritusympäristö	Paikan ja laitteiston tuttuus, muut osallistajat, suorittamisajankohta, fyysiset olosuhteet.
2. Tehtävän yleiskuvaus	Tehtävän rakenne, suoritukseen varattu aika, muut yleisohjeet.
3. Tehtävä (input)	Tehtävän muoto ja tehtävänannon kieli.
4. Vastaus (output)	Vastauksen muoto, vastauksen kieli, vastaukselle asetetut ehdot ja rajoitukset.
5. Tehtävän ja vastauksen suhde	Vastavuoroinen, ei-vastavuoroinen, adaptiivinen.

Tehtävän suoritusympäristöllä tarkoitetaan tehtävän fyysisiä suoritusolosuhteita. Ympäristön meluisuus, lämpötila, valaistus, laitteiden ja muun materiaalin tuttuus vaikuttavat tehtävän suorittamiseen, samoin kuin muut tilanteeseen osallistujat ja testausolosuhteissa mahdollisesti läsnä olevat arvioijat. Vuorokaudenaika vaikuttaa joillakin arvioitavilla keskittymiskykyyn ja yleiseen vireystilaan. (Bachman 1990, 118.)

Tehtäväkohtaiset suulliset ja/tai kirjalliset ohjeet auttavat tehtävän suorittajaa orientoitumaan tehtävään ja sen rakenteeseen kertomalla esimerkiksi tehtävien lukumäärän ja keskinäisen järjestyksen. Tehtävän suorittamiseen käytettävissä oleva aika ja mahdollinen valmistautumisaika auttavat suorittajaa arvioimaan tehtävän eri osiin käytettävissä olevan ajan. Tehtävänannon kieli – äidinkieli/kohdekieli – ja käytetyn kielen yksinkertaisuus/monimutkaisuus vaikuttavat tehtävänannon ymmärtämiseen. Tehtävänannon tulee olla niin selkeä ja ytimekäs, että suorittaja varmasti tietää, mitä hänen pitää tehdä. Tehtävän suorittajaa kiinnostaa yleensä myös suorituksen arviointi; annetaanko arvioinnissa pisteitä vain oikeista vastauksista, tai jos oikeita vastausvaihtoehtoja on useita, niin millä kriteereillä suoritus arvioidaan? (Bachman 1990, 118–125.)

Itse tehtävä (input) on se materiaali, joka tehtävän suorittajalle annetaan prosessoitavaksi ja vastattavaksi. Tehtävä voi olla joko suullisessa tai kirjallisessa muodossa annettu, sanallinen ja/tai graafinen tehtävä. Tehtävässä käytetty kieli vaihtelee testattavien kielitaidon mukaan. Esimerkiksi silloin kun testattavan kielitaito on hyvin rajallinen, voi tehtävä olla äidinkielellä, vaikka tehtävään vastaaminen edellyttääkin kohdekielen käyttöä. Kohdekielisten tehtävien vaativuutta voidaan säädellä kielellisillä tekijöillä, esimerkiksi sanastolla, käytetyillä kieliopillisilla rakenteilla ja erilaisilla tekstuaalisilla tekijöillä. (Bachman 1990, 125.)

Odotettuun vastaukseen liittyvät osin samat tekijät kuin itse tehtäväänkin: onko vastaus suullinen/kirjallinen, kielellisesti ilmaistavissa/ei-kielellinen, äidinkielen/kohdekielen, annetuista vaihtoehdoista valittavissa oleva vai itse muotoiltava. Kielitaidon arvioinnissa huomio kiinnitetään yleensä vastauksen kielellisiin ominaisuuksiin; rakenteisiin, sanastoon, kielellisten sidoskeinojen käyttöön, vastauksen loogiseen rakenteeseen ja kielellisen rekisterin sopivuuteen tilanteeseen. Vastaukselle voidaan asettaa myös sisällöllisiä vaatimuksia; esimerkiksi vastauksen sisältämien faktatietojen osalta. Taustatiedon merkitys ei kuitenkaan saa korostua liikaa tehtävän suorittamisessa. (Bachman 1990, 126–130.)

Tehtävää ja odotettua vastausta voidaan tarkastella myös suhteessa toisiinsa. Kun kieltä käytetään aidoissa, vuorovaikutteisissa tilanteissa, on viestintä yleensä kahden tai useamman henkilön välistä viestintää. Tällöin tilanne ohjaa ja säätelee kielen käyttöä, esimerkiksi vastapuoli voi pyytää puhujaa tarkentamaan tai selventämään sanomaansa. Kirjallisissa tehtävissä mahdollisuutta palautteen saamiseen tai vuorovaikutukseen ei vastausta laadittaessa yleensä ole. Kielenkäyttö vaihtelee suuresti myös käyttöympäristön vaatimusten mukaisesti. (Bachman 1990, 148–152.)

McNamara (1996 ja 2001) suhtautuu varauksella tilannetekijöiden rajaamiseen pelkästään tehtävien sisältöön ja suoritusprosessiin liittyviin tekijöihin. Tehtävän suorittajan ja tilanteen välinen vuorovaikutus ilmenee Bachmanilla (1990) siinä miten suorittaja pystyy hyödyntämään tietämystään tilanteen simuloimasta tehtävästä ja siinä tarvittavasta kielitaidosta, esimerkiksi sanastosta. Tilanteesta selviytyminen edellyttää tehtävän suorittajalta tällöin ennen kaikkea toiminnan kognitiivista suunnittelua ja arviointia. Tosielämän kielenkäyttötilanteissa kielenkäyttäjä ei kuitenkaan ole yksin vastuussa tilanteen kulusta, vaan mukana on myös muita kielenkäyttäjiä. Juuri näiden muiden tilanteessa mukana olevien henkilöiden vaikutus on tehtävästä suoriutumisen kannalta keskeinen. Jos puhekumppani haastaa yksilön tämän suoriutumiskyvyn ääri rajoille, on yksilön osaamispotentiaalista mahdollista saada aivan erilainen kuva kuin tilanteissa, joissa yksilön ja toisen osapuolen, esimerkiksi arvioijan, kielitaito on keskenään samalla tasolla. Silloin kun tehtävät sisältävät tehtävän suorittajan kannalta stressaavia tilanteita, on arvioinnissa lisäksi havaittu korostuvan suorittajan henkilökohtaiset ominaisuudet. (McNamara 1996.) Näyttötehtävien toteutuksessa on näin ollen kiinnitettävä erityistä huomiota puhekumppanin valintaan, sillä se vaikuttaa ratkaisevasti näyttötehtävästä suoriutumiseen. Suori-

tuksen laatu ei saa riippua siitä, onko vastapuolena toinen tutkinnon suorittaja, kielten opettaja vai esimerkiksi työpaikan edustaja.

EVK (2004, 78–79 ja 223–230) kuvaa viestinnän ulkoisia olosuhteita fyysisten ja sosiaalisten olosuhteiden, aikarajoitusten ja muiden kielenkäyttäjälle rajoituksia aiheuttavien paineiden avulla. Puhetta koskevia fyysisiä olosuhteita ovat esimerkiksi ääntämisen selkeys, puhelinyhteyden laatu, ympäristön meluisuus ja taustamelu. Kirjoitetun tekstin painojälki, käsialan epäselvyys, tekstilaji, diskurssin rakenne jne. vaikuttavat puolestaan tekstin ymmärtämiseen ja prosessointiin. Osallistujien välinen yhteistyöhalukkuus, tuttavallisuuden aste ja keskinäinen valta-asema voivat tehdä viestintätilanteesta joidenkin yksilöiden kannalta epämiellyttävän ja ahdistavan, samoin kuin tilanteen merkityksellisyys yksilön tulevaisuuden kannalta. Puhuttua ja kirjoitettua tekstiä koskevat lisäksi erilaiset aikarajoitukset.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tehtävän suoritusolosuhteet, tehtävän rakenteen ja sisällön riittävän tarkka kuvailu sekä tehtävän suorittajalta odotettu vastaus vaikuttavat kukin osaltaan siihen, millainen näyte osallistujan kielitaidosta tehtävän avulla saadaan. Erot tehtävän suoritusolosuhteissa asettavat tehtävän suorittajat keskenään eriarvoiseen asemaan ja vaikuttavat näin arvioinnin luotettavuuteen. Tehtävän suorittamiseen yhteydessä olevia tekijöitä, esimerkiksi vastausaikaa, varioimalla voidaan kuitenkin myös tarkoituksellisesti vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen. Vastausajan pituutta ja muita tehtävän vaikeustasoon yhteydessä olevia tekijöitä tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa.

4.2.3 Tehtävän vaikeustaso

Tehtävän vaikeustaso on yksi oleellinen tehtävän laadintavaiheessa huomioitava seikoista. Tehtävän tulee olla suorittajan kannalta sopivan haastava suhteessa tavoitetasoon. Liian helppo tehtävä ei anna mahdollisuutta osaamisen monipuoliseen osoittamiseen, liian vaikea tehtävä turhauttaa. Tehtävien tulee lisäksi olla vaikeustasoltaan erilaisia, jotta ne erottelisivat hyvät suorittajat heikommista.

Tehtävien vaikeustasoa yksilölle ei voi määritellä yksiselitteisesti, sillä vaikeuteen vaikuttavat monet eri tekijät. Tehtävän vaikeus voi liittyä tehtävän suorittamisvaiheiden ja mukana olevien osapuolten lukumäärään, tarvittavan taustatiedon määrään, tehtävän asettamiin älyllisiin haasteisiin ja tehtävän ajalliseen ja paikalliseen sijoittumiseen. (Long 1985, 93.) Tehtävän suorittajan motivaatio, aikaisemmat kokemukset vastaavanlaisista tilanteista, kielitaito sekä tehtävän suoritusolosuhteiden tarjoama taustatuki, esimerkiksi erilaiset apuneuvot ja suorittamiseen käytettävissä oleva aika vaikuttavat kukin osaltaan yksilön kokemaan tehtävän vaikeuteen. (Nunan 1989.)

Tehtävien vaikeustasoon yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu paljon, varsinkin suullisen kielitaidon osalta (ks. esim. Foster & Skehan 1996; Skehan 1998; Wigglesworth 1997; Norris ym. 1998; Brown ym. 2002; Brindley 2001; Iwashita ym. 2001). Tavoitteena on ollut tehtäväpiirteiden ja suorituksen välisen suhteen parempi ymmärtäminen ja erilaisten, tehtävien vaikeutta kuvaavien

mallien kehittäminen erityisesti kielen oppimis- ja opettamistilanteisiin. Esimerkiksi Skehan (1998, 99) tarkastelee tehtävän vaikeutta tehtävän suorittamisessa vaaditun kognitiivisen prosessoinnin kautta. Tehtävän vaikeustasoon vaikuttaa kolme eri tekijää:

- tehtävän vaatima kielen laajuus (kielikoodin kompleksisuus)
- tehtävässä vaadittu ajattelu (kognitiivinen kompleksisuus)
- tehtävän suoritusolosuhteet (kommunikatiivinen stressi)

Kielen laajuudella viitataan kielen syntaktiseen ja leksikaaliseen laajuuteen sekä produktiivisissa että reseptiivisissä tehtävissä. Kielen laajuutta tarkastellaan tällöin hyvin perinteisesti enemmän/vähemmän kompleksinen -akselilla ja olettaen, että toisia tehtäviä yritetään suorittaa yksinkertaisemmalla kielellä kuin toisia. (Skehan 1998, 99.)

Tehtävässä vaadittu ajattelu muodostuu kahdesta eri osatekijästä. Tehtävän tuttuus, aihe ja diskurssityyppi vaikuttavat tehtävän kognitiiviseen tuttuuteen, eli siihen voidaanko tehtäväsuorituksessa hyödyntää valmiita, jo olemassa olevia ratkaisumalleja, vai onko ratkaisut löydettävä samanaikaisesti ('on-line') tehtävän suorittamisen kanssa. Annetun tiedon selkeys, riittävyys ja prosessointitarve puolestaan ovat yhteydessä tehtävässä vaaditun kognitiivisen prosessoinnin määrään. Eri tehtävät edellyttävät eri määrän kognitiivista prosessointia ja aktiivista ajattelua. Tehtävskeeman tuttuus mahdollistaa valmiiden toimintamallien käyttämisen ja helpottaa näin tehtävästä suoriutumista. (Skehan 1998, 100.) Yksinkertaisen, rutiininomaisen tarjouspyynnön laatiminen valmiin lomakepohjan avulla edellyttää vähemmän kognitiivista prosessointia kuin esimerkiksi yritysesittelyn pitäminen yrityksen ulkomaisille vieraille. Esityksen pitäminen edellyttää tarvittavan tiedon hakemista eri lähteistä, järjestämistä loogiseksi kokonaisuudeksi ja muokkaamista sellaiseksi, että se sopii suullisesti pienelle ryhmälle esitettäväksi.

Tehtävän suoritusolosuhteet, kuten suoritukseen käytettävissä oleva aika, viestintäkanava (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen, kuunteleminen), osallistujien lukumäärä, tekstin/puheen pituus, vaaditun vastauksen muoto ja tehtävästä suoriutumisen tärkeys vaikuttavat kukin osaltaan tehtävän vaikeuteen. Silloin kun tiedon prosessointiin käytettävissä oleva aika on lyhyt ja vastaukselta edellytetään tiettyä laajuutta ja monipuolisuutta, voi olettaa tehtävän suorittajan kiinnittävän vähemmän huomiota vastauksen muotoon kuin merkitykseen. Ainoastaan kielikoodin laajuus on tehtävän ominaisuus, muut kaksi liittyvät lähinnä tehtävän ja tehtävän suorittajan väliseen vuorovaikutukseen. (Skehan 1998, 100–101.) Skehanin malli on tarkoitettu ennen kaikkea testitehtävien analysointiin, eikä se näin ollen ollen huomioi testiin osallistujaa tai testaustilanteessa vaikuttavia affektiivisia tekijöitä samassa määrin kuin esimerkiksi Bachmanin & Palmerin malli (ks. luku 3.2.2).

Hawajin tutkimusryhmä (Norris ym. 1998; Brown ym. 2002) on soveltanut Skehanin mallia tehtäväpohjaiseen suorituserviointiin. Ryhmä halusi kehittää välineen, jolla voitaisiin luotettavasti arvioida yliopisto-opiskelijoiden suoriutumista tosielämän kielitaitoa vaativista tehtävistä. Prototyypeiksi valitut tehtä-

vät olivat mahdollisimman edustavia jokapäiväiseen elämään, työelämään ja opiskeluun liittyviä kielenkäyttötilanteita. Kukin tehtävä luokiteltiin tehtävässä vaaditun kielen, ajattelun, tiedon prosessointitarpeen ja suoritulosuhteiden perusteella kahteen eri luokkaan, esimerkiksi sanastollisesti helpoksi (-) vs. vaikeaksi (+) (ks. liite 11). Tehtävien vaikeustasoindeksi saatiin laskemalla plusmerkkien kokonaismäärä. Mitä suurempi plusmerkkien kokonaismäärä oli, sitä vaikeammaksi tehtävä arvioitiin. Tehtävän vaikeus katsottiin näin muodostuvan tehtävän suorittamisessa vaadittujen taitojen ja tehtävän ominaisuuksien summana. Suoriutuminen tietyn vaikeustason omaavasta tehtävästä voi näin olla yleistettävissä vastaavanlaisista tosielämän tehtävistä selviytymiseen. (Norris ym. 1998, 50.)

Tehtävien vaatimasta erilaisesta kognitiivisesta prosessoinnista on toistaiseksi olemassa vain vähän tutkimustietoa. Erityisesti ns. rinnakkaistestejä laadittaessa tällainen tieto olisi tärkeää tehtävien toimivuudesta tehtyjen tilastollisten analyysien lisäksi (Weir 2008). Tehtävien kognitiivisen haastavuuden vaikutuksesta testaus tilanteen puhesuoritukseen on saatu osin ristiriitaisia tuloksia. Iwashitan, McNamaran ja Elderin (2001) tutkimusaineisto koostui 193 äidinkieltään ja englannin kielen taidoiltaan erilaisesta aikuisopiskelijasta, joiden tehtävänä oli kertoa erilaisista kuvasarjoista. Testausolosuhteita varioitiin vaihtamalla kertomisperspektiiviä ja kuvasarjan läsnäoloa. Suoritusten laadullisen analyysin lisäksi kuvattiin arvioijien antamat arvosanat Rasch-menetelmän avulla. Suorituksissa ei havaittu tehtävän ominaisuuksiin tai suoritulosuhteisiin yhteydessä olevaa systemaattista vaihtelua. Ainoastaan kielen tarkkuus lisääntyi kognitiivisesti haastavimmissa tehtävissä, esimerkiksi kerrottaessa ajallisesti ja paikallisesti etäällä olevista asioista ilman kuvallista tukea. Myöskään tehtävän suorittajien antamat *ad hoc* arviot tehtävien vaikeudesta eivät näyttäneet olevan yhteydessä tehtävien oletettuun vaikeuteen. Tulosten ristiriitaisuutta voi selittää osin sillä, että tehtävien vaikeutta on tutkittu pääosin kielen oppimis- ja opetustilanteissa, vähemmän kielitaidon arvioinnissa. (Elder ym. 2002.)

Havainto kielen tarkkuuden lisääntymisestä kognitiivisesti haastavimmissa tehtävissä vahvistaa Robinsonin (Robinson & Ross 1996; Robinson 2001 ja 2005) havaintoja. Robinsonille tehtävän kompleksisuus ja vaikeus ovat kuitenkin itsenäisiä ulottuvuuksia. Kompleksisuus on tehtävän ominaisuus, vaikeus puolestaan tehtävän suorittajan kokemus tehtävän vaativuudesta. Myös yksilöiden väliset tiedolliset, taidolliset ja affektiiviset erot vaikuttavat tehtävästä suoriutumiseen tehtävien kompleksisuuden lisääntyessä (Robinson 2001 ja 2005). Tehtävän kompleksisuudessa on kaksi ulottuvuutta: resursseja suuntaava ja resursseja hajottava. Tehtävän kompleksisuuden lisääminen resursseja suuntaavalla ulottuvuudella ohjaa kielenkäyttäjän huomiota tiettyihin kieli-koodin piirteisiin, esimerkiksi ajallisiin ja paikallisiin viittauksiin ja alisteisuuteen/rinnakkaisuuteen. Resursseja hajottavalla ulottuvuudella tehtävään valmistautumisaika, tehtävien lukumäärä ja tarvittava taustatieto asettavat lisävaatimuksia työmuistille ja huomiokyvyille. Robinson (2005) kuvaa tehtävän kompleksisuutta, suoritulosuhteita ja tehtävän vaikeutta taulukon 9 mukaisesti.

Taulukossa käytetyt +/- -merkinnät tarkoittavat kyseisen tekijän läsnäoloa tai puuttumista. Kyseessä on jatkumo, ei ehdoton joko/tai -tilanne.

TAULUKKO 8 Tehtävän kompleksisuus, suoritusolosuhteet ja tehtävän vaikeuteen yhteydessä olevat tekijät (Robinson 2005).

Tehtävän kompleksisuus (kognitiiviset tekijät)	Suoritusolosuhteet (vuorovaikutukselliset tekijät)	Vaikeus (suorittajaan liittyvät tekijät)
(a) resursseja suuntaavat +/- yksikköjen lukumäärä +/- tässä-ja-nyt +/- järjestyksen vaatiminen	(a) osallistumistekijät avoin/suljettu yksi/kaksisuuntainen yhtenevä/eroava suoritus	(a) affektiiviset tekijät motivaatio jännittäminen luottamus
(b) resursseja hajottavat +/- valmistautuminen +/- yksi tehtävä +/- taustatieto valtasuhde/tasa-arvo	(b) osallistujatekijät sama/eri sukupuoli tuttu/vieras	(b) tietotekijät työmuisti älykkyys taidot, kyvyt
Tehtävien jaksottaminen	Menetelmälliset vaikutukset	
Ennakkoon tehdyt päätökset tehtäväyksiköistä	On-line päätökset pareista ja ryhmistä	

Tehtävän suoritusolosuhteisiin ja tehtävän suorittajaan liittyy monia sellaisia tekijöitä, joita ei voida ennalta kontrolloida. Näin ollen tehtävät tulisikin jaksottaa helpommasta vaikeampaan ennen kaikkea tehtävien kognitiivista haastavuutta varioimalla. (Robinson 2001, 51–52.) Esimerkiksi useista osista koostuva, ajallisesti ja paikallisesti kaukainen, ilman valmistautumisaikaa suoritettu tehtävä on haastavampi kuin tässä-ja-nyt tapahtuva, yhdestä tehtävästä koostuva ja tuttuja aihepiirejä käsittelevä tehtävä. Tehtävän suorittamistilanteessa tehtävän vuorovaikutuksellisuutta voidaan tarkastella sekä itse tehtävän että tehtävän suorittamiseen osallistuvien muiden suorittajien kannalta. Yksin suoritettu, tarkasti tietäntyyppiseen vastaukseen ohjeistettu tehtävä asettaa suorittajalleen erilaisia vaatimuksia kuin oman mielipiteen perustelu ennestään tuntemattomalle, asemaltaan korkeammalla olevalle henkilölle. Suoritustilanteessa koettu tehtävän vaikeus koostuu suorittajaan liittyvistä sekä affektiivisista että tiedollisista ja taidollisista tekijöistä. Sama tehtävä voi olla tiedollisesti ja taidollisesti erilaisille suorittajille eri tavalla vaikea, johtuen esimerkiksi jännittämisestä.

Robinsonin ja Skehanin mallit antavat mielenkiintoisen viitekehyksen tehtävän vaikeuteen ja suoritusolosuhteisiin liittyvien tekijöiden välisen vuorovaikutuksen pohdinnalle, samoin kuin luvussa 4.2.2 kuvailtu tehtävän toteutukseen liittyvien tekijöiden erittely. Erilaisten mallien kuvailulla on haluttu konkretisoida, miten monen eri tekijän yhteisvaikutuksen tulosta tehtävästä suoriutuminen kulloinkin voi olla. Yksittäisten tekijöiden vaikutusta suoritukseen on myös tutkittu paljon, mutta saadut tulokset ovat olleet osin ristiriitaisia. Esimerkiksi tehtävän vaikeutta ei ole voitu yksiselitteisesti määrittellä, eikä tarkasti ennustaa *a priori* (Bachman 2002, 462–466). Jonkinlaisia arvioita eri tehtävien

vaativuudesta voidaan kuitenkin jo ennen tehtävän suorittamista tehdä (Norris ym. 1998, 50).

4.3 Tehtävien sisällön ja suorituksen välisestä yhteydestä tehtyjä tutkimuksia

Tehtäväpohjaista vieraan kielen oppimista ja opetusta on tutkittu viime aikoina yhä enemmän (esim. Crookes and Gass 1993; Skehan 1996; Ellis 2003; Nunan 2004), samoin on laadittu erilaisia käsikirjoja tehtäväpohjaisen opetuksen toteuttamiseksi (Willis 1996; Willis & Willis 2007). Tehtäväpohjainen arviointi sen sijaan on edelleen melko vähän tutkittu kielitaidon arvioinnin osa-alue (Long 2007). Kiinnostusta tehtäväpohjaiseen arviointitutkimukseen on lisännyt viime vuosikymmenen aikana halu vahvistaa kielten opetuksen ja arvioinnin välistä yhteyttä (Bachman 1996, 60). Tehtävällä on tarkoitettu vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa eri asioita kuin kielitaidon arvioinnissa. Arviointitutkimuksessa tehtävä on yhdistetty lähinnä testausmenetelmään (Bachman 1990) eli käytetäänkö testissä esimerkiksi monivalintatehtäviä, lyhyitä avokysymyksiä tai nauhoitettuja haastatteluja. Kielen oppimis- ja opettamiskontekstissa tehtävällä tarkoitetaan aktiviteetteja, joilla esimerkiksi simuloidaan luokkahuoneen ulkopuolisia tosielämän kielenkäyttötilanteita (Long and Crookes 1992).

Erilaisten tehtävätyyppien vaikutusta suullisesta testistä suoriutumiseen on tutkittu mm. analysoimalla testistä saatuja arvosanoja ja testisuorituksia (Skehan 2001; Wigglesworth 2000; Chalhoub-Deville 2001). Skehanin (2001) tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko eri tehtävätyypeissä sellaisia yhteisiä piirteitä, jotka systemaattisesti vaikuttaisivat saatuun tuotokseen. Aineistona oli kuusi erillistä tutkimusta, jossa opiskelijat suorittivat kolmenlaisia paritehtäviä. Yhdessä tutkimuksista opiskelijat suorittivat neljän opiskelijan ryhmässä kolmentyyppisiä tehtäviä. Tehtävätyypit olivat henkilökohtaiseen elämään liittyvä tehtävä, narratiivinen tehtävä ja päätöksentekoa edellyttävä tehtävä. Tehtävätyypit edustivat oppikirjoissa pääasiallisesti käytettyjä tehtävätyyppejä. Tutkimuksessa identifioitiin viisi suoritusten välisiin eroihin vaikuttavaa, tehtävätyypistä riippumatonta tekijää:

- tehtävässä annetun tiedon tuttuus
- tehtävän monologisuus vs. dialogisuus
- tehtävän rakenteen selkeys
- odotetun vastauksen kompleksisuus
- annetun tiedon muokkaamistarve

Tekijöillä on todettu olevan yhteys siihen, miten vaikeana tehtävä koetaan. Sisällöllisesti tuttuja aihepiirejä käsittelevä tehtävä koetaan yleensä helpommaksi kuin aihepiiriltään vieras; samoin tehtävä, jossa vastaaminen ei edellytä annetun tiedon uudelleen muotoilua ja järjestämistä koetaan helpommaksi kuin tehtävä, joka edellyttää tiedon kokoamista ja valikoimista. Tutkimusaineisto analysoitiin laskemalla tunnusluvut kielen kompleksisuudelle/laajuudelle, tarkkuu-

delle ja sujuvuudelle. Näiden kolmen muuttujan käyttämisestä arviointikriteerinä tehtäväpohjaisessa arvioinnissa vallitsee melko suuri konsensus. (Skehan 1998, 2001). Piirteet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa siten, että esimerkiksi tarkkuuden lisääntyminen vähentää kielen kompleksisuutta.

Ristiintaulukoitaessa kielen kompleksisuus, tarkkuus ja sujuvuus edellä luoteltujen tehtäväsuorituksen vaikuttavien tekijöiden kanssa saadaan seuraava taulukko (Skehan 2001):

TAULUKKO 9 Yhteenveto tehtäväpiirteiden vaikutuksesta kielen kompleksisuuteen/laajuuteen, tarkkuuteen ja sujuvuuteen (Skehan 2001, 181).

Tehtävän ominaisuus	Tarkkuus	Kompleksisuus/laajuus	Sujuvuus
Tiedon tuttuus	-	-	hieman suurempi
Dialogi vs. monologi	suurempi monologissa	hieman suurempi dialogissa	pienempi dialogissa
Rakenteen selkeys	-	-	suurempi
Tuotoksen kompleksisuus	-	suurempi	-
Tiedon muokkaaminen	-	jos ohjattu → suurempi kompleksisuus	-

- = ei vaikutusta

Henkilökohtaisista, tutuista aiheista puhuminen vähensi jonkin verran taukojen ja epäröinnin määrää puheessa. Sujuvuuden lisääntyminen oli tutkimusaineistossa kuitenkin oletettua vähäisempää, eikä tiedon tuttuus näin ollen ollut ta parempitasoisesta suorituksesta. Tiedon tuttuuden katsottiin näin ollen vaikuttavan sujuvuuteen välillisesti, esimerkiksi annetun tiedon prosessointitarpeesta riippuen. Puheen sujuvuutta vähensi sen sijaan tehtävän vuorovaikutteisuus. Vuorovaikutteisissa paritehtävissä kieli oli rakenteellisesti tarkempaa ja kompleksisempää kuin monologeissa, mutta esimerkiksi puhekumppanin odottamatonta tarkennuskysymykset ja puheenvuorojen vaihtuminen vähensivät puheen sujuvuutta ja lisäsivät taukojen määrää. Tulos oli yllättävä, sillä monologeissa kielen tarkkuuden ja kompleksisuuden voisi olettaa olevan dialogeja suurempaa. Monologeja on yleensä mahdollisuus ennalta valmistella ja siten pohtia myös monologin sisällön kielellisiä ja rakenteellisia piirteitä. Tutkimuksessa todettiin myös strukturoitua tietoa sisältävien tehtävien olevan yhteydessä suurempaan sujuvuuteen. Sen sijaan tarkkuuden osalta tulokset olivat ristiriitaiset. Suorituksen kompleksisuus oli suorassa yhteydessä tuotetun kielen kompleksisuuteen. Myös tehtävän vaatima tiedon uudelleenjärjestely ja muokaus lisäsivät suorituksen kompleksisuutta sitä enemmän, mitä tarkemmin valmistautumisajan käyttöä oli ohjeistettu (ks. Foster & Skehan, 1996). Suoritukseen näyttäisi näin vaikuttavan tehtävän ominaisuuksien ja suoritusolosuhteiden lisäksi opiskelijan tekemät valinnat kielen sujuvuuden, tarkkuuden ja laajuuden välillä (ks. lisää Skehan & Foster 1999).

Skehan suhtautuu saatuihin tuloksiin suurella varauksella, sillä käytettyjä tilastoaineistoja ei ollut alun perin suunniteltu tutkittujen muuttujien välisten systemaattisten vertailujen tekemiseen. Tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää ainakin jossain määrin pyrittäessä kontrolloimaan niitä testattavan tiedoista ja

taidoista riippumattomia tekijöitä, jotka testaustilanteessa vaikuttavat testistä saatuun tulokseen (enemmän luvussa 4.2.2). Testissä käytetyn tehtävän ominaisuudet on yksi tällainen lisätutkimuksia vaativa alue.

Tehtävän ohella myös testausolosuhteiden on havaittu vaikuttavan suoriin, esimerkiksi siihen, miten vaikeana vs. helppona kukin tehtävä koetaan. Tehtävän vaikeustasoon vaikuttavia tekijöitä on pyritty kvantifioimaan esimerkiksi Australian maahanmuuttajille suunnatusta koulutuksesta kerätyn aineiston avulla (Wigglesworth 2000). Tehtävän kognitiivisen haastavuuden, puhekumppanin tuttuuden ja tehtävään käytettävissä olevan valmistautumisajan on myös muissa yhteyksissä todettu vaikuttavan suorituksen määrään ja laatuun. Puhekumppanin tuttuuden havaittiin lisäävän mm. ymmärtämisen tarkistuskykyä ja selvennyspyyntöjä. Puhekumppanilla todettiin olevan suurempi vaikutus kielelliseen tuotokseen kuin tehtävän tuttuudella. (Esim. Foster & Skehan 1996; Skehan 1996.)

Wigglesworthin (2001) tutkimuksessa suulliset tehtävät olivat kahden tasoisia: tason 1 tehtävät (3 tehtävää) arvioivat oppijoiden toiminnallista kielitaitoa, tason 2 tehtävät (2 tehtävää) heidän ammatillista kielitaitoaan. Molemmilla tasoilla tutkimukseen osallistui 80 opiskelijaa, kolmesta eri oppilaitoksesta. Toiminnallisen kielitaidon tehtävät olivat ohjeiden antaminen, tiedon hankkiminen ja tavaroiden ja palvelujen hankkiminen. Ammatillisen kielitaidon tehtävänä oppijan tuli hakea tietoa puhelimitse ja neuvotella ongelmatilanteessa. Tehtävät olivat tilanteina oppijoille tuttuja ja kielellisesti relevantteja. Molemissa tehtäväryhmistä valittiin kontrollitehtävä, jota ei tutkimuksen aikana manipuloitu. Muissa tehtävissä manipuloitiin (a) tehtäväpiirteitä (tehtävän rakenne ja tilanteen tuttuus) (b) tehtäväolosuhteita (syntyperäinen vs. ei-syntyperäinen puhekumppani) ja (c) valmistautumisaikaa (5 minuuttia vs. ei valmistautumisaikaa). Kukin oppija suoritti jokaisesta tehtäväryhmästä kontrollitehtävän ja yhden, sattumanvaraisesti valitun manipuloitun tehtävän. Kaikki suoritukset arvioitiin kahteen kertaan, analyttisillä, arvioijille ennestään tutuilla arviointiasteikoilla. Arviointikriteereinä käytettiin kieliopillista tarkkuutta, sujuvuutta, sidosteisuutta ja kommunikatiivista tehokkuutta. Tehtäväkohtainen vaikeustaso identifioitiin käyttäen kolmea eri menetelmää: varianssianalyysia ja t-testejä (1), Rasch-analyysia (2) ja oppijoiden omia arviointeja tehtävän vaikeudesta (3).

Tulokset osoittavat *selkeän tehtävärakenteen* tekevän tehtävästä helpomman varsinkin tiedonhankkimistehtävissä. Neuvottelua vaativissa tehtävissä rakenteen merkitys ei ollut yhtä kiistaton, tosin tavaroiden ja palvelujen hankkimistehtävässä löyhä tehtävä rakenne teki tehtävästä hieman helpomman. Tehtävän rakenne voi olla joko itse tehtävään sisäänrakennettu tai esimerkiksi haastattelutilanteessa haastattelijalla oleva valmis haastattelurunko. Selkeä tehtävä rakenne näyttäisi Wigglesworthin mukaan vähentävän tehtävän kognitiivista kuormittavuutta ja mahdollistavan suuremman huomion kiinnittämisen vastauksen kielelliseen sisältöön. *Tehtävän tuttuuden* vaikutuksista tulokset olivat ristiriitaisia; tehtävän helpouteen vaikutti joissain tehtävissä myös puhekumppanin roolin määrittely ja erityisesti se, oliko hän syntyperäinen kielen-

puhuja vai ei. Tehtävän rakenne ja/tai puhekumppani näyttävät näin ollen kumpikin vaikuttavan suoritukseen merkittävästi. *Testaustilanteessa ei-syntyperäinen* kielenpuhuja teki tehtävästä vaikeamman mm. haastamalla osallistujaa monipuolisemmin osoittamaan kielitaitonsa. Ei-syntyperäinen puhekumppani näytti myös lisäävän tilanteen stressaavuutta osallistujan kannalta.

Tehtävään *valmistautumisaikaa* tutkimuksessa manipuloitiin tehtävän rakenteen ja tuttuuden yhteydessä. Tuttu tehtävä helpottui silloin kun valmistautumisaikaa ei ollut käytettävissä. Valmistautumisaika näytti tekevän tehtävästä vaikeamman riippumatta tehtävän rakenteen selkeydestä vs. epäselkeydestä. Selityksenä tälle oli osallistujan pyrkimys kompleksisempaan suoritukseen, mikä puolestaan vaikutti negatiivisesti puheen sujuvuuteen ja virheettömyyteen. Tulokset eroavat aiemmista tutkimuksista (Foster ja Skehan 1996; Skehan ja Foster 1997), joissa valmistautumisaikaa on havaittu lisäävän kielen tarkkuutta. Näin ollen erityisesti tehtävään valmistautumisaika näyttäisi olevan tekijä, jonka vaikutuksista suoritukseen ei eri tutkimuksissa ole saatu yhdenmukaisia tuloksia. Tulosten yleistettävyyttä Wigglesworthin tutkimuksessa rajoittaa ennen kaikkea osallistujien pieni määrä. Tulokset vahvistavat kuitenkin käsityksiä esimerkiksi haastattelijan keskeisestä merkityksestä testaustilanteessa.

Yksittäisten tehtävien lisäksi on myös kokonaisten testien sisällön vaikutuksia suoritukseen analysoitu. Esimerkiksi Chalhoub-Devillen (2001) tutkimuksessa verrattiin kolmea suullista kielitaitoa mittaavaa testiä keskenään. Testit olivat eritasoisista ja -sisältöisistä aiheista koostuva kasvokkain tehty haastattelu (OPI), nauhoitettujen tilanteiden avulla suoritettu puhumistesti (CoSA) ja videoitu ja nauhoitettu puhumistesti (VOCI). Tutkimuksessa haluttiin selvittää, mittasivatko testit samoja asioita ja millaista kielitaitoa testeillä itse asiassa arvioitiin. Testikielinä olivat ranska, saksa ja espanja. Tutkimusaineisto koostui testiin osallistuneista yliopisto-opiskelijoista ja testisuoritusten arvioijista. Espanjan testattavat suorittivat kaikki kolme testiä, saksan ja ranskan testattavat OPIN ja CoSAn. Suoritukset arvioi 14 kielten opettajaa. Testisuoritusten määrä vaihteli kielittäin (ranska 28, saksa 30, espanja 42). Arvioijat arvioivat jokaiselta testiin osallistuneelta noin 2 minuutin pituisen, mielivaltaisesti valitun nauhoitetun puhe-suorituksen. Arvioijat antoivat kahdentyyppisen arvioinnin: yleisvaikutelmaan perustuvan arvion ja analyttisellä asteikolla tehdyn arvioinnin. Analyttisessä asteikossa oli kuvaimet puheen sujuvuudelle, ymmärrettävyydelle, tarkkuudelle, sanastolle ja kielen sopivuudelle tilanteeseen. Arviointias-teikko oli yhdeksänportainen.

Aineisto analysoitiin MDS-analyysillä (multidimensional scaling) tehtävien sisällöstä ja vaatimuksista johtuvien eroavuuksien selville saamiseksi. Tulokset osoittivat, että eri testeillä saadut suoritukset eivät olleet vertailukelpoisia. Testejä ei voi näin ollen käyttää toisilleen vaihtoehtoisina, sillä testiin osallistujat saivat eri arvosanoja eri testeissä. Tutkimuksessa ei pystytty tarkemmin selvittämään millaista kielitaitoa kustakin testistä suoriutumisen edellyttää, koska suoriutuminen oli voimakasti yhteydessä käytettyyn testausmenetelmään. Lisäksi puhumisnäyte oli varsin lyhyt monipuolisen ja kattavan kuvan saamiseksi osallistujien puhumistaidoista. Esimerkiksi haastattelussa ei kahden minuutin

aikana ole mahdollista keskustella useasta eritasoisesta ja erisisältöisestä aiheesta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tehtävän sisältö, rakenne ja testausolosuhteet näyttäisivät vaikuttavan testistä suoriutumiseen, joskin vaikutusten sisältöä ei pystytä täysin yksiselitteisesti ennustamaan. Arviointitehtäviä laadittaessa on eri valintojen mahdolliset vaikutukset kuitenkin hyvä tiedostaa. Esimerkiksi jos puhe-suoritukselta halutaan arvioida kielellistä tarkkuutta, näyttäisi tehtävän vuorovaikutteisuudella ja puhe-kumppanilla olevan merkitystä. Mikäli sen sijaan ollaan kiinnostuneempia suorituksen sisällöllisestä kompleksisuudesta, saattavat tehtävät, joissa edellytetään tiedon prosessointia ja uudelleen järjestämistä, olla tarkoituksenmukaisempia kuin tuttua tietoa mekaanisesti uudelleen tuottavat tehtävät. Puheen sujuvuuden arviointiin parhaiten näyttäisivät soveltuvan tuttua tietoa sisältävät, rakenteellisesti selkeät tehtävät. Tällöin sujuvuuteen vaikuttaa kuitenkin myös puhe-kumppani ja tehtävätyyppi, esimerkiksi onko kyseessä monologi vai dialogi.

Tehtävän sisällön lisäksi tuloksiin vaikuttavat myös ne kriteerit, joilla tehtävästä suoriutumista arvioidaan. Kaiken arvioinnin perusvaatimuksia ovat validius ja reliaabelius. Arvioinnin luotettavuutta ja johdonmukaisuutta tarkastellaan seuraavassa ensin perinteisen, kielitesti-arvioinnin näkökulmasta ja sitten suhteessa tehtäväpohjaisesta arvioinnista saatuihin kokemuksiin. Koska kielitaidon arviointi näyttötutkinnoissa on laadullista, tutkinnon perusteissa ennalta määriteltyihin kiitettävän ja tyydyttävän tason kriteereihin perustuvaa, tarkastellaan lopuksi myös arviointikriteerien yleistä sisältöä ja taitotasokuvaimien laadintaa.

4.4 Kielitaidon arviointi

4.4.1 Laadukkaan arvioinnin tunnusmerkit

Koska arvioinnin panokset ovat suuret sekä yksilön että instituutioiden kannalta, edellytetään kaiken testaamisen ja arvioinnin olevan reliaabelia, validia, käytettävissä oleviin resursseihin nähden taloudellista ja mahdollista toteuttaa. Reliaabelius tarkoittaa testitulosten pysyvyyttä ja johdonmukaisuutta eri testauskertojen välillä ja se liittyy sekä arvioinnissa käytettyihin tehtäviin että arvioijan toimintaan. Reliaabeliutta heikentää esimerkiksi erot eri arvioijien antamissa arvosanoissa ja saman arvioijan keskenään samanarvoisille suorituksille antamat erilaiset arvosanat. Reliaabelius voidaan osoittaa tilastollisten tunnusluku-
jen, esimerkiksi korrelaatiokertoimien, avulla. Reliaabelius on validiuden välttämätön, mutta ei riittävä edellytys. Arviointi on luotettavaa, reliaabelia, silloin kun saadut tulokset ovat samansuuntaiset testikerrasta, testin eri versiosta (ns. rinnakkaistestit) ja arvioijasta riippumatta. (Bachman & Palmer 1996, 23.)

Luotettavuutta eli validiutta pidetään nykyisin tärkeimpänä kielitaitoa arvioivan testin tai tehtävän ominaisuutena ja laadun mittana. Validius tarkoittaa sitä, missä määrin testi mittaa niitä asioita, mitä sen on tarkoituskin mitata.

Mikään arviointimenetelmä ei itsessään ole *a priori* validi tai epävalidi, vaan validius arvioidaan tehtyjen johtopäätösten, ratkaisujen ja tulkintojen perusteella. Näin ollen testin tai arviointitehtävien laatija ei ole yksinään vastuussa luotettavuuden arvioinnista, vaan se on kaikkien testin käyttäjien vastuulla.

Validointi on jatkuva prosessi. Se alkaa testin sisällön kannalta keskeisen konstruktin määrittelystä ja ulottuu testitulosten perusteella tehtäviin johtopäätöksiin kielitaidosta. Testin laatijan käsitys kielitaidosta määrittelee sen, mitä taitoja testissä voidaan arvioida ja millaisin kriteerein. Kaikki testin laadinnan ja toteutuksen aikana koottu tieto on tärkeää testin luotettavuuden arvioimiseksi. Silloin kun testi on tarkoitettu tiettyyn tilanteeseen ja tietyn ryhmän tarpeisiin, määritellään testattava konstrukti kyseisen kielenkäyttöalueen sisältöä, esimerkiksi työtehtäviä, analysoimalla. Hyvän ja huonon työntekijän erottamiseksi keskitytään sellaisiin piirteisiin, jotka selvimminkin erottelevat nämä työntekijäryhmät toisistaan. (Anastasi 1986, 3–7; Brindley 1995; Takala ym. 1999; Brown ym. 2002, 14.)

Validius-käsite on saanut eri vuosikymmeninä erilaisia painotuksia. Yksinkertaistaen kysymys on ollut siitä millainen testi sopii parhaiten tiettyyn tilanteeseen (Chapelle 1998). Validius on katsottu osaksi testin johdonmukaisuutta (Oller 1979, 406), välillä on haluttu korostaa validius-käsitteen erilaisia ulottuvuuksia (kriteerivalidius, sisällön validius, ennustevalidius ja käsitevalidius). Vähitellen testin sisällön validius, konstruktivalidius, nousi kuitenkin keskeiseksi testin luotettavuuteen vaikuttavaksi tekijäksi (AERA ym. 1999) ja erityisesti kriteerimittaamisessa se on ylivoimaisesti tärkein validiuden muoto (Takala 1980, 22). Nykyinen validius-käsitys pohjautuu paljolti Messickin (1989) esittämiin periaatteisiin. Validius on kokonaisvaltainen, arvottava päätös siitä, missä määrin empiirinen todistusaineisto ja arvioitavaa ilmiötä koskeva teoria antavat tukea testitulosten tai muiden arviointimenetelmien pohjalta tehtyjen tulkintojen osuvuudelle. Validius ei ole itse testin ominaisuus, vaan pikemminkin testituloksen merkitys ja siten tulos testitehtävien, testattavien ja arviointitilanteen yhteisvaikutuksesta. Validius liittyy kaikkeen arviointiin, ei vain mittaamiseen. (Messick 1995, 742.) Validiudessa integroituvat testin sisältö, kriteerikäyttäminen ja testaamisen seuraukset.

TAULUKKO 10 Validius Messickin (1989, 20) mukaan.

	Testin tulkinta	Testin käyttö
Todisteperusta	Käsitevalidius	Käsitevalidius + Relevanssi/Hyödyllisyys
Seuraukset	Käsitevalidius + Arvot	Käsitevalidius + Arvot + Relevanssi/Hyödyllisyys Yhteiskunnalliset seuraukset

Taulukon 10 vaakarivi kuvaa testin tulkintaa ja käyttöä, pystyrivi niitä argumentteja, joilla testitulosten tasapuolisuutta puolustetaan. Messick korostaa mallin progressiivista luonnetta; seuraava laatikko sisältää aina edellisen laati-

kon kuvaaman ulottuvuuden. Malli voidaan nähdä myös hierarkkisesti; sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään kaikki muut ulottuvuudet.

Jotta testisuoritusten perusteella voidaan perustellusti sanoa, että testattavien saamat erilaiset arvosanat ovat seurausta heidän eritasoisesta kielitaidostaan, eivätkä ne ole esimerkiksi testausmenetelmästä johtuvia, on tehtyjen johtopäätösten perustuttava todennettaviin faktoihin. Testissä menestymistä voidaan verrata esimerkiksi muiden arviointitilanteiden kautta saatuun tietoon yksilön osaamisesta. Relevanssi viittaa siihen, miten hyvin kyseisellä kielenkäyttöalueella tarvittavat oleelliset kielelliset sisällöt ja prosessit ovat edustettuina testisisällöissä. Testin autenttisuutta ja uskottavuutta voidaan arvioida myös osallistujien näkökulmasta (ks. lisää Sulkunen 2007). Edustavuuden lisäksi testin on oltava myös kattava. Kattavuutta vähentää testin sisällön suppeus ja kapea-alaisuus. Testin hyödyllisyyttä puolestaan osoittaa testaamisella saatujen hyötyjen suhde testaamisen aiheuttamiin kustannuksiin. Ollakseen hyödyllinen on testi laadittava jotain tarkoitusta, osallistujaryhmää ja kielenkäyttöaluetta, esimerkiksi jotain tilannetta, varten.

Hyödyllisyys muodostuu Bachmanin & Palmerin (1996, 17) mukaan kuudesta eri osa-alueesta, jotka ovat reliaabelius, käsitevalidius, autenttisuus, vuorovaikutteisuus, testin vaikutukset ja testin käytännöllisyys. Vuorovaikutteisuuksella tarkoitetaan yksilön kielitaidon (kielitieto ja metakognitiiviset strategiat), alakohtaisen tiedon ja affektiivisten tekijöiden osuutta tehtävän suorittamisessa (ks. myös luku 3.2.2). Käytävissä olevat henkilöstö- ym. resurssit ja eri tehtävätyyppien soveltuvuus kulloiseenkin tilanteeseen vaikuttavat testin sisältöön ja halukkuuteen käyttää juuri kyseistä testiä. Jos testi vaatii useiden eri henkilöiden mukanaoloa tehtävien laadintavaiheessa ja testin käytännön järjestelyissä, paljon tiloja ja laitteita sekä pitkän suoritusajan, ei testin käyttö ole houkuttelevaa. Mitä tärkeämmästä testistä on kyse, sitä enemmän resursseja testin laadintaan ja järjestämiseen kuitenkin tarvitaan. Eri testeissä tekijöiden suhteellinen osuus vaihtelee, mutta hyödyllisen testin laatiminen edellyttää kaikkien ominaisuuksien välistä tasapainoa.

Testin seurauksiin liittyy aina arvokysymyksiä: kohteleeke testi kaikkia siihen osallistuneita yhtä oikeudenmukaisesti ja ovatko tulosten pohjalta tehdyt johtopäätökset eettisesti hyväksyttäviä? Esimerkiksi testaustapa ja konstruktiin kuulumattomien seikkojen ylikorostuminen uhkaavat testin luotettavuutta. Jos esimerkiksi oikean vastauksen arvaamismahdollisuus on suuri, lukutekniikka vaikuttaa testitulokseen substanssitudon osaamista enemmän tai jos testin aihepiiri suosii osaa testattavista, on testin sisältö liian laaja ja erot testituloksissa ovat seurausta konstruktista riippumattomasta vaihtelusta. Varsinkin suoritusarvioinnissa ja tosielämän tilanteita simuloitaessa voi osa arvioitavista olla toisia edullisemmassa asemassa. (Messick 1995.)

Kielitaidon arviointitutkimuksessa on korostunut testin sisältöön liittyvä käsitevalidius. Viime vuosina on testauksen vaikutuksiin testiin osallistujan kannalta alettu myös kiinnittää yhä enemmän huomiota. Testi on oikeudenmukainen silloin, kun tuloksista tehtävät johtopäätökset kohtelevat kaikkia yksilöitä ja ryhmiä mahdollisimman samanarvoisesti iästä, sukupuolesta, äidinkielestä

ja opiskelumahdollisuuksista riippumatta. Yksilöllisen tasa-arvoisuuden lisäksi testin on oltava sosiaalisesti yhdenvertainen, mikä tarkoittaa yhdenvertaisia opiskelu- ja työllistymismahdollisuuksia, tutkintojen suorittamismahdollisuuksia ja mahdollisuutta uralla etenemiseen. Tehtyjen johtopäätösten tulee olla yhteiskunnallisesti oikeudenmukaisia. (Kunnan 1999; Lynch 2001.) Monet näistä vaatimuksista ovat hyvin ideaalisia ja käytännössä vaikeasti saavutettavissa.

Testauksen vaikutusten lisäksi on viime aikoina keskustelua herättänyt myös Messickin esittämän kokonaisvaltaisen validius-käsitteen epäkäytännöllisyys testin laatijan näkökulmasta. Lissitz & Samuelson (2007) korostavatkin testin sisällön ensisijaisuutta koko testin laatua arvioitaessa. Tästä seuraa, että testin sisältö ja suoritusten arviointi on kuvattava testispesifikaatioissa mahdollisimman tarkkaan. Testin validius muodostuu testin sisäisestä ja ulkoisesta validiudesta, joita voidaan arvioida toisistaan erillään. Testin validiuteen ei puolestaan vaikuta se, mihin tarkoitukseen testin tuloksia käytetään. Lissitzin ja Samuelsonin käsityksiä on kritisoitu voimakkaasti konstruktivaltisuuden väheksymisestä, vaikka kritiikissä myönnetään toisaalta myös tarve testin sisällön nykyistä voimakkaampaan korostamiseen (Gorin 2007; Embretson 2007).

Seuraavaksi validiutta ja reliaabeliutta tarkastellaan tehtäväpohjaisen arvioinnin kannalta. Millaisia ongelmia tehtäväpohjaiseen arviointiin liittyy ja miten ongelmat voidaan ratkaista ?

4.4.2 Tehtäväpohjaisen arvioinnin ongelmia

Tehtäväpohjaista suoritusarviointia voisi pitää jo määritelmänsäkin kannalta sisällöllisesti validina, sillä sen tavoitteena on replikoida tosielämän kielenkäyttötilanteita. Kuitenkin kaikki arviointitilanteet ovat keinotekoisia riippumatta siitä, miten autenttisia tehtävät ovat. Tehtävän suorittaja tietää olevansa arvioitavana ja se vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä ainakin jossain määrin. Arvioijien epäjohtonmukaisuus arviointikriteerien käytössä voi sekkin vähentää arvioinnin osuvuutta. Joidenkin tutkijoiden mielestä suoritusarvioinnin ja muiden vaihtoehtoisten arviointitapojen ensisijaisiksi laatukriteereiksi eivät sovellu perinteisen psykometrisen mittaamisen tehokkuus, pysyvyys ja verrannollisuus, vaan suoritusarvioinnissa tarvitaan omat, laajemmat validointikriteerit. (Linn ym. 1991.) Tällaisia kriteereitä voisivat olla:

- seuraukset; arvioinnin tarkoitetut ja mahdolliset vaikutukset oppimiseen ja opetukseen
- arviointitehtävien ja pisteytyksen oikeudenmukaisuus
- arviointitehtävien siirrettävyys ja yleistettävyys arviointitilanteen ulkopuolelle
- suoritusten kognitiivinen kompleksisuus
- tehtävien sisällön laadukkuus
- sisällön kattavuus
- arvioinnin mielekkyys suorittajien kannalta
- arviointijärjestelmän kustannustehokkuus

Messick (1994) kritisoi eri validiuskriteerien käyttämistä suoritusarvioinnissa mm. siksi, että arvioinnin seuraukset on muutoinkin jo yleisesti käytössä oleva validiuskriteeri. Arvioinnin tarkoitus on yhteydessä arvioinnin luotettavuuteen,

sillä pelkän tuotoksen arviointia koskevat eri validiuskriteerit kuin koko suoritusprosessia. Koska sisällön kattavuuden, tulosten yleistettävyyden ja arvioinnin laajuuden välillä joudutaan tekemään myönnytyksiä, on arvioinnissa käytettävä erityyppisiä tehtäviä. Messick pitää konstruktivaalisuudesta suoritusarviointia tehtäväpohjaista parempana, sillä se keskittyy tehtävän sisältöön, joka puolestaan ohjaa tehtävien valintaa ja arviointikriteerien laadintaa.

Tehtäväpohjaisessa suoritusarvioinnissa on havaittu lukuisia ongelmia, jotka liittyvät esimerkiksi arvioinnissa käytettyjen tehtävien laatimisesta ja järjestämisestä aiheutuviin kustannuksiin ja logistiikkaan, eri testauskertojen yhdenmukaisuuteen, testauksen ja arvioinnin luotettavuuteen ja testiturvallisuuteen (ks. lisää esim. Shohamy 1995, 203–205; Swanson ym. 1995; Norris ym. 1998, 16–21). Kielitaidon arvioinnin kannalta haasteet liittyvät ennen kaikkea yhdenvertaisten ja luotettavien toimintatapojen luomiseen ja noudattamiseen. Ongelmia on todettu aiheuttavan esimerkiksi (Norris ym. 1998, 21):

- arviointikriteerien laadinta
- arvioinnin suorittaminen nopeasti vaihtuvissa tilanteissa (on-line)
- erot arviointikriteerien ja arvioijien tekemien päätösten välillä
- taitotasokuvaimien ja suorituksen yhteensopimattomuus
- kielen oikeellisuuden korostuminen arvioinnissa
- päättäminen, kuka on asiantuntija ja kuka voi arvioida

Pääosa ongelmista on yhteisiä kaikelle suoritusarvioinnille. Erityisesti arvioinnin suorittaminen yhtä aikaa itse suorituksen kanssa asettaa suuria vaatimuksia sekä arviointikriteerien helppokäyttöisyydelle ja arvioijien kouluttamiselle. Arviointikriteerien ja suorituksen yhteensopimattomuus voi puolestaan vähentää arvioinnin yhdenmukaisuutta ja lisätä esimerkiksi kielen oikeellisuuden korostumista arvioinnissa. Erityisen ongelmallista voi myös olla arvioijien valitseminen: voiko suoritusta arvioida esimerkiksi ei-kieltenopettaja ja kenen asiantuntijuus on ensisijaista arvioinnin tosielämälähtöisyyden takaamiseksi? Tehtäväpohjaisen arvioinnin luotettavuutta voi edellä mainittujen tekijöiden lisäksi heikentää (Norris ym. 1998, 21):

- ei-kielellisten tekijöiden osuus arvioinnissa
- syntyperäisen kielenpuhujan pitäminen suorituksen vertailukohtana
- tietämättömyys suoritustestien teoreettisista lähtökohdista
- autenttisen mittaamisen määrittäminen; kenelle arviointi tehdään?
- reseptiivisten taitojen arvioinnin vaikeus (voidaan arvioida vain epäsuorasti)
- menetelmästä päättäminen; todellinen tilanne vai joku muu?
- arviointitilanteen ja haastattelijan vaikutuksen huomiotta jättäminen
- syntyperäisen kielenpuhujan rooli: malli vai asiantuntija?

Myös eri opettajien laatimien arviointitehtävien verrannollisuus on osoittautunut ongelmalliseksi. Suoritusarvioinnissa rinnakkaisten arviointitehtävien puuttuminen on havaittu vakavaksi uhaksi arvioinnin luotettavuudelle ja johdonmukaisuudelle (ks. esim. Brindley 2001; Wigglesworth 2000; Brindley & Slatyer 2002). Arvioitavien yksilöiden kannalta tehtäväpohjainen arviointi on sitä vastoin motivoivaa. Osaamista arvioidaan tehtäviä tekemällä ja mahdollisimman aidoissa olosuhteissa. Arvioitava saa välitöntä palautetta osaamis-

taan ja kehittämistarpeistaan. Tehtäväpohjaisen arvioinnin lukuisat haasteet ja kehittämiskohteet vaativat kuitenkin tutkimista, sillä ne ovat vakava uhka arvioinnin luotettavuudelle, johdonmukaisuudelle ja ylipäätään arvioinnin laadukkuudelle.

Yhteenvetona edellä käsitellystä voidaan todeta, että ollakseen luotettava, on arvioinnin täytettävä useita erilaisia laadullisia kriteereitä. Tehtävällä arvioitava konstruktio on ensinnäkin määriteltävä selkeästi. Tehtävän sisällön on oltava tilanteen kannalta relevantti ja kyllin kattava. Muita tärkeitä arvioinnin luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi tehtävien suorittamisolosuhteiden yhdenmukaisuus ja arvioinnin kustannukset suhteessa saatuun tietoon. Kun suorituksesta tehtävät johtopäätökset ovat osallistujan, esimerkiksi tutkinnon suorittajan, kannalta erityisen tärkeitä, on johtopäätösten tueksi kerättävä koko arviointiprosessin ajan erityyppistä dokumentoitua todistusaineistoa.

Arvioinnin luotettavuuteen liittyy olennaisesti myös suoritusten arviointi. Kuka arvioinnin suorittaa, miten häntä on tehtävänsä koulutettu, millaisia kriteereitä arvioinnissa käytetään, ja ovatko arviointitulokset ajasta ja paikasta riippumattomia? Arvioijat eroavat toisistaan paitsi yleisen ankaruutensa/lempeytensä suhteen, myös suhtautumisessaan tiettyihin tehtäviin ja osallistujaryhmiin. Esimerkiksi kielen rakenteiden hallintaa kontrolloivia tehtäviä arvioidaan yleensä ankarammin kuin muita suorituksia. Arviointiasteikkoja käytäessään voi joku arvioija suosia asteikon keskiväliä, toinen asteikon ääripäitä. Myös ns. rajatapauksissa on arvioijien käyttäytymisen havaittu noudattavan tiettyjä säännönmukaisuuksia. Silloin kun osallistujan suoritus ei yllä esimerkiksi 6-portaisella asteikolla selkeästi tasolle 3, mutta osaaminen täyttää kuitenkin tason 2 kriteerit, voi arvioija johdonmukaisesti päätyä alempaan arvosaunaan. Tällaisissa tilanteissa on eduksi, mikäli arvioija on tietoinen omasta lempeydestään/ankaruudestaan ja osaa huomioida sen lopullisessa päätöksenteossaan. (McNamara 1996, 121–124; ks. myös Tarnanen 2002.)

Seuraavaksi käsitellään neljää arviointiin keskeisesti liittyvää käsitettä. Käsitteet ovat kriteeriviitteinen vs. normiviitteinen arviointi ja holistinen vs. analyttinen arviointi. Käsitteet ovat myös näyttötutkinnoissa arvioitavan kielitaidon kannalta olennaisia, samoin kuin eri taitotasolla edellytetyn osaamisen kuvaaminen kriteerikuvaimien avulla.

4.5 Kriteeriviitteinen arviointi

Mittaaminen edellyttää jonkin asteikon käyttämistä tulosten ilmaisemiseksi. Asteikkoja on tyypiltään erilaisia – kuten nominaali-, järjestys- ja intervalliassteikko – ja eri tarkoituksiin laadittuja – kuten yleiskielitaidon vs. alakohtaisen kielitaidon arvioimiseksi laaditut asteikot (ks. esim. Yleisten kielitutkintojen taitotasoasteikko, liite 2 ja AMKKIA taitotasoasteikko, liite 3). Asteikon valinta riippuu mittaustilanteesta ja mittaustulokselle asetetuista vaatimuksista: onko asteikolla tarkoitus mitata taitojen kehittymistä vai jo saavutettua osaamista ja

halutaanko tulos esittää numeerisesti vai osaamista laadullisesti kuvaamalla. Asteikot eroavat myös käyttäjän mukaan, esimerkiksi itsearviointiin ja kielitaidon arvioijalle tarkoitetut asteikot. (Ks. lisää Hudson 2005.)

Normiviitteinen ja kriteeriviitteinen arviointi ovat kaksi yleisimmin käytettyä arviointityyppiä. Normiviitteisessä arvioinnissa yksilöt laitetaan paremmuusjärjestykseen vertaamalla heidän suorituksiaan keskenään. Kriteeriviitteisessä arvioinnissa suorituksen arviointi perustuu sen sijaan yksilön omiin kykyihin, eikä saatu arvio riipu muiden osaamisesta. Eron normiviitteisen ja kriteeriviitteisen (myös nimitetty objectives-referenced ja domain-referenced) kielitaidon arvioinnin välillä teki Glaser jo 1960-luvulla, mutta vasta 80-luvulla kriteeriviitteinen kielitaidon arviointi alkoi yleistyä (ks. lisää Ebel 1979; Takala 1980; Popham 1981; Cziko 1982; Henning 1987; Brindley 1990; Lynch & Davidson 1994; Brown & Hudson 2002).

Kriteerimittauksessa taitojen kehittyminen nähdään jatkumona, jossa on selkeä nollapiste, jossa testattavaa taitoa ei ole lainkaan, ja toisessa ääripäässä erinomainen taito. Yksilö sijoittuu suorituksensa perusteella tiettyyn kohtaan tällä jatkumolla. Ennalta määritelty arviointikriteeri, ulkoinen standardi, kertoo yksilön sen hetkisen osaamistason, joka voidaan ilmaista numeerisesti. Kriteeriviitteinen arviointi voi olla myös hyväksytty/hylätty -arviointiin perustuvaa. Tällöin on tärkeää määritellä alin hyväksymisraja (cut-off point) mahdollisimman tarkasti (vrt. Threshold Level). Tehtävän on vastattava kriteeriä mahdollisimman tarkasti ja oltava samalla edustava näyte osaamisesta, jotta tehtäväsuorituksen perusteella voidaan osaamisesta tehdä arviointitilanteen ulkopuolelle ulottuvia johtopäätöksiä (vrt. tehtäväpohjainen arviointi). Vaikka suoritus voi joiltain osin jäädä kriteerikäyttämisen hyväksymisrajan alapuolelle, annetaan suorituksesta yleensä vain yksi yhteinen arvosana, joka kuvaa tehtävän kokonaishallintaa. (Wolf 1995, 3.)

Kriteeriviitteistä arviointia käytetään yleensä puhumisen ja kirjoittamisen arviointiin, joskus myös ymmärtämistaitojen kuvailemiseen (esim. EVK 2004). Kriteeriviitteisessä arvioinnissa mittaukselle pyritään antamaan jokin merkitys, joka kertoo osaamisesta enemmän kuin pelkkä numeerinen arvosana. Eri suoritustasojen kuvaamisen lisäksi asteikot auttavat arvioijia suuntaamaan huomionsa samoihin, ennalta määriteltyihin kriittisiin piirteisiin suorituksessa, esimerkiksi puheen sujuvuuteen. Testin laatijoille arviointiasteikot toimivat testehtävien laadinnan apuvälineinä, esimerkiksi määrittelemällä millaisia tekstejä tietyllä kielitaidon tasolla oleva testattava pystyy lukemaan (Alderson 1991). Kriteeriviitteinen arviointi sopii ammatillisen osaamisen (myös ammatillisen kielitaidon) arviointiin normiviitteistä paremmin siksi, että arvioitaessa esimerkiksi näyttäjän kirjanpidon osaamista, meitä kiinnostaa ennen kaikkea se, osaa-ko tutkinnon suorittaja tehdä yrityksen peruskirjanpidon, ei se, kuinka moni suorittajista osaa tehdä siitä puolet. Suoriutumiskriteerinä on tällöin tietyn kynnyksen, minimirajan saavuttaminen. Taitotasokuvausten laatiminen eri tasojen suoritukset hyvin erottelevaksi ja helppokäyttöiseksi arviointivälineeksi on yksi kriteeriviitteisen arvioinnin haasteellisimmista tehtävistä.

Joskus testiin osallistuneiden suorituksia voi kuitenkin olla tarpeen verrata toisiinsa keskinäisen paremmuusjärjestyksen selville saamiseksi. Silloin arvioinnissa käytetään normiviitteistä arviointia. Normimittauksessa testiin osallistuneiden saamia pistemääriä arvioidaan suhteuttamalla ne jonkin ulkopuolisen viiteryhmän saamiin tuloksiin (Takala 1980, 14). Kun normiviitteisessä arvioinnissa testattavan suoritusta verrataan muiden samaan testiin osallistujien suoritukseen, on toivottavaa, että testattavien suorituksissa on paljon eroja, eli tehtävät erottelevat hyvin. Arvioinnin luotettavuuden kannalta on osallistujajoukon oltava mahdollisimman suuri. Tulosjakauma noudattaa ns. normaalijakaumaa, jossa suurin osa arvoista sijoittuu keskiarvon läheisyyteen, symmetrisesti keskiarvon molemmille puolille. (Ks. esim. Brown & Hudson 2002, 2–3.) Saatua testipistemäärää voidaan käyttää valintakriteerinä, esimerkiksi valittaessa jokin prosentuaalinen osuus suorittajista jollekin oppikurssille.

Normiviitteisellä testillä voidaan osaamista mitata laajemmin ja kattavammin kuin kriteeriviitteisellä testillä, joka kohdistuu spesifimpiin, tarkemmin kuvailtuihin, mutta samalla myös rajallisimpiin tiedon tai taidon alueisiin (Popham 1981, 24–31). Käytännössä molempia testaustapoja käytetään rinnan, sillä testitulokset saattavat vaihdella melkoisesti eri testauskerroilla, johtuen muun muassa testattavien taitoeroista tai tehtävien vaikeudesta/helppoudesta. Menetelmien rinnakkaiskäytöllä voidaan parantaa testin käsitevalidiutta. Tällöin testi mittaa paremmin juuri sitä mitä halutaan. (Brown 1989, 65.) Seuraavassa taulukossa esitetään yhteenveto normiviitteisen ja kriteeriviitteisen testauksen eroista (Brown 1989, 69 ja muokattu Brown & Hudson 2002, 10).

TAULUKKO 11 Normiviitteisen ja kriteeriviitteisen arvioinnin erot (Brown & Hudson 2002, 10).

Ominaisuus	Normiviitteinen	Kriteeriviitteinen
Mittaamisen luonne	kielitaito yleensä tai eri osataidot	tietyt (oppimis) tavoitteisiin perustuvat kielitaidon kohdat
Testin rakenne	muutama suhteellisen pitkä tehtävä, sisältö heterogeeninen	joukko lyhyitä, hyvin määriteltyjä tehtäviä, yhtenäinen sisältö
Tulosten tulkinta	suhteellinen: suoritusta verrataan muiden suorituksiin	absoluuttinen: suoritusta verrataan vain ennalta määriteltyyn oppimistavoitteeseen
Tulosjakauma	normaalijakauma keskiarvon molemmin puolin	vaihtelee, jos kaikki osaavat kaiken, kaikki suoriutuvat 100 prosenttisesti
Testauksen tarkoitus	testattavat sijoitetaan taidon/taitojen jatkumolle	jokaisen osaaminen arvioidaan erikseen
Kysymysten ennalta tietäminen	testattavat tietävät vain vähän tai ei lainkaan	testattavat tietävät tarkkaan

Takala (1980, 57) suhtautuu epäillen kriteeriviitteisen arvioinnin 100 prosenttiseen suoriutumisprosenttiin, sillä se ei huomioi esimerkiksi mahdollisia lapsuksia mitenkään.

Kielitaidon arviointiin näyttötutkinnoissa kriteeriviitteinen arviointi sopii normiviitteistä paremmin monestakin eri syystä. Ensinnäkin näytöissä voidaan osoittaa vain ammattitaidon kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja. Tutkinnoissa edellytetyn kielitaidon sisältö kuvaillaan tutkinnon perusteissa hyvin lyhyesti ja tiivistetysti, esimerkiksi vain alan keskeisen sanaston osaamisena (ks. lisää luku 7.1.2.3). Myös valmistavan koulutuksen opetussisällöt kohdistuvat pääasiassa tiettyihin, alan keskeisiksi koettuihin kielenkäyttötilanteisiin. Koska yhdessä tutkintotilaisuudessa arvioidaan yleensä monenlaista osaamista samanaikaisesti, on tehtävien oltava sisällöltään yhtenäisiä ja muodostettava mielekäs kokonaisuus. Näin kielitaito muodostaa vain hyvin pienen osan koko näyttötehtävästä. Kuten jo aiemmin todettiin, on tutkinnon perusteissa määritelty kiitettävän ja tyydyttävän tasoille suoritukselle kriteeri, mikä tekee arvioinnista absoluuttista. Jo yksistään tutkinnon suorittajien heterogeeninen tausta tekisi normiviitteisestä arvioinnista varsin epätaloudellista. Ilman näyttötehtävän suorittamistakin olisi varsin selvää, että ylioppilas- ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut näyttävä suoriutuisi tehtävästä paremmin kuin kansakoulun käynyt.

Kriteeriviitteinen arviointi vastaa näin ollen normiviitteistä paremmin näyttötutkintojen tarpeita. Kriteeriviitteisessä arvioinnissa olennaista on eri tasoisen osaamisen erottaminen toisistaan sanallisiin kuvaimiin perustuvien taitotasosteikkojen avulla. Taitotasosteikkojen kehittämisen taustalla on ollut ennen kaikkea halu parantaa koulutusjärjestelmien läpinäkyvyyttä ja lisätä kansainvälistä integraatiota esimerkiksi työvoiman rekrytointitilanteissa (North & Schneider 1998). Taitotasokuvauksia on laadittu varsinkin puhumis- ja kirjoittamistaitojen arviointia varten, sillä taitotasojen avulla on mahdollista kuvata arvioinnin kohteiden ja kriteerien mukainen käyttäytyminen hyvinkin tarkkaan. Epäsuorasti arvioitavien ymmärtämistaitojen kuvaaminen taitotasosteikolla edellyttää testipistemäärien muuntamista taitotasokuvaimia vastaavaksi esimerkiksi asiantuntija-arvioiden avulla.

Sanallisiin arviointikriteereihin perustuvia kielitaidon arviointijärjestelmiä tai -järjestöjä on useita ja erilaisiin tilanteisiin ja tarpeisiin kehitettyjä (ks. esim. DIALANG, ALTE, EVK, AMKKIA, Yleiset kielitutkinnot). Seuraavassa tarkastellaan näistä lähemmin kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tueksi laadittua Eurooppalaista viitekehystä. EVK on valittu esimerkiksi taitotasosteikosta siksi, että se on käytössä koko Euroopan alueella. Myös Suomessa perusopetuksen ja lukion tavoitetasot ja arviointikriteerit on määritelty EVK:n taitotasojen mukaisesti. EVK soveltuu myös aikuisten kielitaidon testaamiseen ja arviointiin, sillä se on testaustilanteesta ja oppimissisällöistä riippumaton. EVK:ssä ei tosin ole erillistä asteikkoa ammatillisesti suuntautuneen kielitaidon arviointiin. EVK:ssä yhdistyvät kuitenkin sekä tehtäväpohjaiseen että kielelliseen kompetenssiin perustuvat tulkinnat kielitaidosta ja siksi se on käyttökelpoinen myös tämän tutkimuksen arviointiasteikkojen viitekehystenä.

EVK kuvaa yksilön kielellisiä taitoja vaakasuoralla ja pystysuoralla ulottuvuudella. Vaakasuora akseli kuvaa kielenkäytön alueita ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä, pystysuora osaamisen tasoa. Vertikaalilla akselilla kielitaito on

kuvattu 6-portaisella asteikolla (ks. liite 1), jossa osaaminen etenee perustason kielenkäyttäjistä itsenäiseen ja taitavaan kielenkäyttäjään. Joka tasolla on kaksi askelmaa, joita voidaan haluttaessa jakaa vielä alatasoiksi (A1.1, A.1.2 jne.)

A1 = alkeistaso	}
A2 = selviytyjän taso	
B1 = kynnystaitotaso (vrt. Threshold level)	}
B2 = osaajan taso	
C1 = taitajan taso	}
C2 = mestarin taso	

Eri tasojen kuvaimet kertovat, mitä kullakin taitotasolla oleva kielen käyttäjä osaa kielen avulla tehdä. *Osa tehdä* -kuvaimet on laadittu vastaanottamisen, vuorovaikutuksen ja tuottamisen alueita varten (EVK 2004, 49). Esimerkiksi A2-tasolla kielen käyttäjä osaa sosiaalisissa tilanteissa

”käyttää yksinkertaisia kohteliaita arkipäivän tervehdys- ja puhuttelumuotoja, tervehtiä ihmisiä, kysyä kuinka he voivat, ja reagoida uutisiin. Hän pystyy käymään hyvin lyhyitä sosiaalisia vuoropuheluita, osaa kysyä muilta, mitä he tekevät työssä ja vapaa-aikana, ja vastata itse tällaisiin kysymyksiin, esittää kutsun ja reagoida saamaansa kutsuun, keskustella siitä, mitä tehtäviin ja minne mentäisiin, järjestää tapaamisia, tarjota itse jotain ja vastaanottaa tarjouksen.” (EVK 2004, 59.)

On tärkeää pitää erillään kielitaidon tason määrittely taitotasoasteikkojen avulla ja oppimis- ja osaamistavoitteiden määrittely jonkin tietyn tason tavoitteisiin nähden. Esimerkiksi liiketalouden perustutkinnon näytöissä kiitettävä arvosana (K5) vastaa ruotsin kielen osalta lähinnä EVK:n taitotasoa A2 ja englannin kielen osalta taitotasoa B1 (vrt. Yleisten kielitutkintojen perustaso ja keskitaso). Tyydyttävässä osaamisessa kielitaitovaatimus on alle A1-tason, eli käytännössä kielitaitoa ei vaadita. Kun valmistavassa koulutuksessa oppimistavoitteiden saavuttamista arvioidaan asteikolla 1–5 ja myös tasolla 1 on opiskelijalla oltava edes jonkinlaista näyttöä kielitaidostaan, on eri hyväksymisnormien toisiinsa suhteuttaminen varsin haastava tehtävä.

EVK:ssä puhumisen ja kirjoittamisen laadulliset arviointikriteerit sisältävät kuvaimet kielen laajuudelle, tarkkuudelle/virheettömyydelle ja koherenssille. Puhumisessa on lisäksi erilliset kuvaimet kielen sujuvuudelle ja vuorovaikutteisuuudelle. Kielitiedossa korostuu sanaston ja kieliopillisten rakenteiden hallinta, kielenkäytössä keskeisiä ovat sujuvuus, joustavuus ja puheen/tekstin looginen rakenne ja eteneminen (North & Schneider 1998, 235.) Laajuuden, tarkkuuden ja sujuvuuden todettiin edellä soveltuvan myös tehtäväpohjaiseen kielitaidon arviointiin silloin, kun ne ovat luonnostaan yhteydessä tehtävästä suoriutumiseen.

Yleisten puhumisen ja kirjoittamisen taitotasokuvaimien lisäksi EVK:ssä on taitotasoasteikot erilaisiin puhumis- ja kirjoittamistilanteisiin; esimerkiksi kokemuksen kuvaamiseen, julkiseen tiedottamiseen ja yleisölle puhumiseen. Kirjoitetut tekstit voivat olla joko kuvailevia tai argumentoivia, kuten luova kir-

joittaminen ja raporttien ja kirjoitelmien laadinta. Joissakin taitotasoasteikoissa ei kaikille taitotasoille ole olemassa kuvaimia. Esimerkiksi raporttien ja kirjoitelmien kirjoittamisessa puuttuvat taitotasot A1 ja A2 (EVK 2004, 65 ja 97). Syyinä kuvaimien puuttumiseen voi olla kuvaimen laadinnan vaikeus tai alueen epäolennaisuus kyseisellä taitotasolla (EVK 2004, 64–65).

EVK:n taitotasoasteikko on empiirisesti kalibroitu, toisin kuin monet aikaisemmat yksittäisen laatijan tai laatijaryhmän omaan intuitioon perustuvat asteikot. Taitotasoasteikon lähtökohtana käytettiin jo olemassa olevia asteikkoja (n=41), joita opettajista koostuvat työryhmät (n=32) edelleen työstivät ja lopuksi testasivat opiskelijasuoritusten arvioinnissa. (North 1997; North & Schneider 1998.) Kuvaimet on pyritty laatimaan positiivisiksi kannanotoiksi siitä, mitä kielenkäyttäjät *osaa tehdä* ja miten hän selviää erilaisista *vuorovaikutustilanteista*. Varsinkin alemmilla osaamisen tasoilla viitataan kuvaimissa myös kielitaidon puutteisiin. Kuvaimet eivät ole itsenäisiä, vaan jokainen taitotaso sisältää myös sen alapuolella olevat asteikon tasot. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi taitotasolla B1 oleva henkilö pystyy tekemään kaikki tason A2 tehtävät. Vaikka EVK on varsin käyttökelpoinen työkalu esimerkiksi kielitaidon kehittymisen kuvaamisessa, on sitä myös kritisoitu sekavuudesta ja vaikeaselkoisuudesta. Kielitaidon arvioinnin osalta EVK:ssä ei ole esimerkiksi tarkemmin määritelty tehtävän suoritusolosuhteita. (Ks. lisää Weir 2005.)

Arvioitavat suoritukset, esimerkiksi puhe-suoritukset, eroavat toisistaan monin eri tavoin. Joku voi esimerkiksi puhua varsin sujuvasti, mutta ääntää osan sanoista epäselvästi. Joku toinen taas puhuu hitaammin ja pysähtyy usein hakemaan sanoja. Henkilöiden suullinen kielitaito voidaan arvioida joko yhtenä kokonaisuutena, holistisesti, tai jakamalla se osiin, jolloin esimerkiksi sujuvuutta, ääntämistä, puheen tilanteeseen sopivuutta ja sanastoa arvioidaan erikseen. Holistinen arviointi voidaan tehdä tasokuvauksiin perustuen tai ilman tasokuvauksia. Ilman tasokuvauksia arvioitaessa käytetään numeroista tai yksittäisistä sanoista koostuvaa asteikkoa, esimerkiksi "1, 1 ½, 2, 2 ½ ja 3" tai "huono, tyydyttävä, hyvä, erinomainen". Ongelmana on kuitenkin numeroiden ja sanojen erilaiset merkitykset eri ihmisille. Arvosana saattaa määräytyä sen mukaan, kuka suorituksen arvioi ja samaankin arvosanaan voidaan päätyä eri perustein. Esimerkiksi yhdelle arvioijalle puheen sujuvuus on tärkeintä, toiselle sen sopivuus tilanteeseen. Yksi arvosana ei kerro osaamisen sisältöä kovinkaan yksityiskohtaisesti. (Huhta 1993, 148–155; Weir 1993, 163; Alderson ym. 1995, 107–108; Brown & Hudson 2002, 77.)

Numeroiden ja yksittäisten sanojen korvaaminen sanallisilla tasokuvauksilla parantaa arvioinnin luotettavuutta. Kokonaisvaltainen arviointi ei kuvaa tarkasti yksilön kielitaitoa, sillä kuvaukset voidaan laatia hyvinkin ylimalkaiksi. Varsinkin kielitaidon ala- ja keskitasojen kuvaaminen holistisesti on vaikeaa, sillä kielitaidon eri osa-alueet kehittyvät eri tahtiin. (Huhta 1993, 148–155.) Analyttisesti kielitaitoa arvioitaessa kielitaidon eri osia voidaan arvioida kutakin erikseen oman tasokuvauksen avulla. Kielitaitoa voidaan tällöin tarkastella pienempinä kokonaisuuksina ja arvioitavan kielitaidon heikkoudet ja vahvuudet voidaan esittää erillisen kielitaitoprofiilin avulla. Silloinkin kun käytetään

analyttistä arviointia, tulos yleensä ilmoitetaan yhtenä arvosanana. Kokonaisarvosana voidaan koota vaikutelman varassa tai laskemalla esimerkiksi keskiarvo tai mediaani.

Arviointiasteikkoja on kielitaidon arvioinnissa laadittu erilaisten käyttäjäryhmien tarpeisiin (ks. esim. EVK 2004, 65). Kielen käyttäjiä kiinnostaa kielitaidon kuvaaminen yleisellä, ei-lingvistikäsitteillä tasolla, omien kielellisten heikkouksien ja vahvuuksien arvioimiseksi. Arvioijasuuntautuneet asteikot ovat yleensä analyttisiä, sisältäen yleisvaikutelman lisäksi erillisiä kuvaimia esimerkiksi kielen laajuudelle ja virheettömyydelle. Arviointiasteikkojen ja arviointitehtävien tulee vastata toisiaan. Jos esimerkiksi suorituksesta ei voida arvioida yksilön kykyä argumentoida, ei arviointi voi sisältää kuvauksia, jotka väittävät yksilöllä tällaisia taitoja olevan. Samoin jos tehtävästä suoriutumisesta oleellista on tilanteeseen sopivan kielen käyttäminen, on kielen sopivuuden oltava yksi keskeinen arviointikriteeri. Asteikkoja voidaan käyttää myös testin laadinnassa; tasokuvaimien avulla tehtävä on helpompi sijoittaa oikealle taitotasolle. (Alderson 1991, 71–74.) Seuraavaksi kriteerien sisältöä tarkastellaan lähemmin puhumisen ja kirjoittamisen asteikoista otettujen esimerkkien avulla. Lopuksi tehdään yhteenveto taitotasokuvaimien laadinnassa huomioitavista seikoista.

4.5.1 Arviointikriteerit ja tasokuvaukset

Arviointiasteikko koostuu *arviointikriteereistä* ja niitä vastaavista *tasokuvauksista*. Kriteerien määrän ja sisällön ratkaisee arvioinnin käyttötarkoitus ja se mitä testillä halutaan mitata. Arviointikriteerit ja tasokuvaukset voidaan laatia tehtäväkohtaisiksi tai tehtävästä riippumattomiksi, yleisiksi kuvaimiksi. Kirjallisuudessa, kansainvälisissä testeissä ja testausjärjestöissä käytettyjä puhumisen ja kirjoittamisen arviointikriteereitä on koottu taulukoihin 12 ja 13.

TAULUKKO 12 Puhumisen arviointikriteereitä.

Carroll, 1980	joustavuus, tarkkuus, sopivuus, itsenäisyys, epäröinti
EVK, 2004	laajuus, virheettömyys, sujuvuus, vuorovaikutus, koherenssi
Weir, 1993	sopivuus, sanaston riittävyys, kieliopillinen tarkkuus, ymmärrettävyys
First Certificate of Proficiency (FCE)	sujuvuus, tarkkuus, ääntäminen, interaktiivinen kommunikointikyky, sanaston laajuus
Test in English for Educational Purposes (TEEP)	kielen sopivuus, sanaston riittävyys ja tarkkuus, kieliopin tarkkuus, ymmärrettävyys, sujuvuus, sisällön relevanttius ja riittävyys
Yleiset kielitutkinnot, 2002	sujuvuus, joustavuus, koherenssi/sidosteisuus, ilmaisun tarkkuus/laajuus/idiomaattisuus, ääntäminen/ fonologinen hallinta, rakenteiden tarkkuus

TAULUKKO 13 Kirjoittamisen arviointikriteereitä.

IEA, 1988	sisällön laatu, sisällön rakenne, tyyli ja sävy, sanastolliset ja kielelliset piirteet, oikeinkirjoitus, käsiala
Weir, 1993 ja TEEP	sisällön relevanttius, sisällön jäsenmys, koheesio, sanaston riittävyys, kielioppi, välimerkitys, oikeinkirjoitus
Relating Language Examinations..., 2003	laajuus, koherenssi, tarkkuus
ALTE, DaF	tarkkuus, laajuus, koheesio/ koherenssi, kuvaileminen, argumentointi
Yleiset kielitutkinnot, 2002	joustavuus, koherenssi/sidosteisuus, ilmaisun tarkkuus/laajuus /idiomaattisuus, rakenteiden tarkkuus

Asteikoissa yleisesti esiintyviä arviointikriteereitä ovat kielen tarkkuus, laajuus, sujuvuus, koherenssi, joustavuus ja tilanteeseen sopivuus. Näiden kriteerien sisältöä tarkastellaan seuraavaksi lähemmin.

Tarkkuus viittaa kieliopin syntaktisten ja morfologisten sääntöjen hallintaan. Sananmuodostussäännöt, tieto sanaluokista, sanojen suvusta ja luvusta, aikamuodoista, tapaluokista jne. ovat sanoihin liittyvää morfologista tietoa. Syntaksissa puolestaan huomio kohdistuu sanojen keskinäisiin suhteisiin, kuten sanajärjestykseen. Kielen tarkkuutta kuvataan virheiden määrällä. Usein tehdään ero systemaattisten virheiden ja lipsahdusten välillä. Systemaattiset virheet ovat osoitus puutteista kielen rakenteiden hallinnassa, lipsahduksia sen sijaan sattuu myös kieltä äidinkielenään puhuville. Toisia virheitä pidetään vakavampia kuin toisia. Kielen perusrakenteissa esiintyviä virheitä pidetään osoituksena heikosta kielitaidosta. Vakavan virheen määrittäminen on ongelmallista, sillä eri ihmisiä häiritsee erilaiset asiat. Usein vakavalla virheellä tarkoitetaan kuitenkin sellaista virhettä, joka haittaa kielen ymmärtämistä. (Ks. esim. Huhta 1993, 156–157; Luoma 2001; Bygate 2001.)

Kielen *laajuudella* tarkoitetaan lähinnä sanaston ja erilaisten kielellisten ilmausten määrää, riittävyttä ja tilanteeseen sopivuutta. Riittävyttä tarkastellaan suhteessa johonkin tarkoitukseen tai aiheeseen. Esimerkiksi ”hallitsee tarpeeksi sanastoa, jotta pystyy puhumaan tutuista aiheista, kuten perheestä, harrastuksista, mielenkiinnon kohteista, työstä, matkustamisesta ja ajankohtaisista asioista”. (EVK, taso B1.) Kyse on tällöin sanaston osa-alueesta, esimerkiksi ammattialakohtaisen sanaston hallinnasta. Sanaston laajuus ja riittävyys ovat sanaston hallinnan eri aspekteja sanaston tarkkuuden ja idiomaattisuuden ohella. Tarkkuudella tarkoitetaan sanojen käyttämistä samoissa merkityksissä kuin syntyperäiset kielen käyttäjät sanoja käyttävät. Idiomaattisuus on yhteydessä sanojen käytön tarkkuuteen siten, että kielen sanoja valitaan niiden frekvenssin perusteella. Vanhahtavat, harvoin käytetyt sanat tekevät kielestä epäluonnollisen tuntuista. (Ks. esim. Huhta 1993, 165.)

EVK:ssä (2004, 157–158) sanastollisella kompetenssilla viitataan sanaston ja kieliopin elementeistä koostuvan sanavaraston tuntemukseen ja käyttökykyyn. Sanastoelementteihin kuuluvat vakiintuneet sanonnat ja yksittäiset sanat, kieliopillisiin elementteihin eri pronominit, konjunktiot ja liitepartikkelit. Vakiintuneet sanonnat muodostuvat useista sanoista, kuten:

- lauseparret ja sananlaskut: Päivää! Hauska tutustua!
- idiomaattiset sanonnat: vetää pidempi korsi
- kiinteät lausemallit ja sanonnat: Anteeksi, mutta... Saisinko...olla avuksi
- kollokaatiot: pitää puhe, tehdä virhe.

Sanaston laajuus voidaan ilmoittaa hallittavien sanojen lukumääränä. Esimerkiksi Yleisten kielitutkintojen perustasolla edellytetään noin 2000 jokapäiväiseen elämään liittyvän sanan, keskitasolla noin 5000 arki- ja työelämään liittyvän sanan ja ylimmällä tasolla yli 5000 yleisiin ja vaativiin kielenkäyttötilanteisiin liittyvän sanan ja sanaston osaamista. Sanaston laajuus voi tarkoittaa aktiivista sanaston tuottamiskykyä tai passiivista, reseptiivistä sanojen ymmärtämisestä. Yleensä yksilön passiivinen sanavarasto on aktiivista sanavarastoa suurempi.

Sujuvuudelle on useita erilaisia määritelmiä (ks. lisää Luoma 2004; Airola 2005, 89). Sujuvuus voi ilmetä tehtävän suorittamisen yleisenä tasaisuutena ja kitkattomuutena (Weir 1993, 41). Sujuvuuden vastakohtana pidetään yleensä epäröintiä, hitautta ja puheen epätasaisuutta, johon liittyy puhujan tarve etsiä sanoja (Fulcher 1996), toistaa sanoja, aloittaa jo aloitettu lause uudelleen vaihtamalla esimerkiksi lauserakenteita ja sanontoja (Skehan & Foster 1999, 107). EVK:ssä taitotasolla B1 sujuvuutta kuvaillaan seuraavasti:

”Pystyy tuottamaan yhtämittaista ymmärrettävää puhetta. Tauot, jotka johtuvat kielipiirakenteen ja sanaston suunnittelusta sekä oman tuotoksen korjauksista, ovat kuitenkin yleisiä etenkin pitkäköissä vapaan tuottamisen jaksoissa.”

Tauot puheessa eivät kuitenkaan ole aina sujuvuuden puutetta, vaan voivat johtua myös yksilön luonnollisesta, verkkaisesta tavasta puhua. Onkin tärkeää tehdä ero puheen sisällön pohdintaan ja sanomistapaan yhteydessä olevien taukojen välillä.

Joustavuudella viitataan kykyyn sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja olosuhteisiin. Joustavuus ja kielen sopivuus tilanteeseen ovat tavallaan saman asian kaksi eri puolta: joustavuudella viitataan yksilölliseen ominaisuuteen, kielen sopivuudella kielenkäyttökontekstiin. Kielen sopivuus tilanteeseen sisältää kielen käyttäjän sosiokulttuurisen kyvyn huomioida tilanne, aihe, roolisuhteet ja tilanteessa vaadittu muodollisuusaste (Weir 1993, 42). Muodollisuus- ja kohteliaisuusasteen osoittamisen lisäksi kielen sopivuutta tilanteeseen voidaan arvioida kulttuurien tuntemuksen ja keskustelusuhteiden hallitsemisen kautta. Vaarana on ei-kielillisten ominaisuuksien, esimerkiksi yleisen palveluhenkisyuden ja kohteliaisuuden, sekoittuminen kielellisten piirteiden kuvaimiin. Kielissä on erilaisia tapoja tilanteen muodollisuusasteen ja osapuolten välisen etäisyyden osoittamiseen. Kielenkäytön sosiaalinen tilanneympäristö voidaan huomioida sanastollisten valintojen, ääntämisen ja erilaisten puhuttelumutojen avulla. Kulttuurien tuntemukseen liittyy tiettyjen puheenaiheiden välttäminen. Keskustelusuhteilla viitataan kykyyn aloittaa, ylläpitää ja lopettaa keskustelu. Varsinkin keskustelun/tekstin aloittamista ja lopettamista varten on kielessä olemassa tietyt fraasit. Keskustelun ylläpitoon liittyy eri kielissä erilaisia käytänteitä. Esimerkiksi suomalaista tapaa kuunnella vastapuolta hiljaa ja keskeyttämättä pidetään monessa muussa kulttuurissa epäkohteliaana. Samoin pu-

heenvuorojen antamiseen ja saamiseen on olemassa omat säännöt. (Ks. esim. Huhta 1993, 166–171.)

Koherenssilla ja koheesiolla tarkoitetaan puhutun ja kirjoitetun tekstin sisällyksen yhtenäisyyttä, sidosteisuutta ja loogista etenemistä. Koheesio voidaan osoittaa kielellisin keinoin, esimerkiksi erilaisilla alistus- ja rinnastuskonjunktioilla. Yleisimpiä sidesanoja ovat ”ja”, ”sitten”, ”koska”, ”mutta”. Kielitaidon karttuessa diskurssikompetenssin merkitys tulee yhä tärkeämmäksi. (Ks. esim. Huhta 1993, 171; EVK 2004, 176.)

Näyttötutkinnoissa arviointi perustuu ammattitaitoisen työntekijän osamista kuvaaviin laadullisiin kriteereihin. Edellä kuvatut kielen tarkkuus, laajuus, sujuvuus, joustavuus ja sidosteisuus ovat kriteereitä, joilla kielitaidon laadullisia ominaisuuksia usein kuvaillaan. Kriteerit soveltuvat myös erityisalojen taitotasokuvauksiin (ks. esim. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Taitotasokuvaimien kehittämisessä huomioitavia seikkoja kuvaillaan seuraavassa luvussa lyhyesti.

4.5.2 Taitotasokuvaimien kehittäminen

Taitotasokuvaimien ja -asteikkojen kehittämisessä voi tukeutua intuitioon, jo valmiina oleviin taitotasoasteikkoihin, tai erilaisiin laadullisiin ja määrällisiin menetelmiin. Intuitiivisesti kehitellyt asteikot soveltuvat hyvin tarkkarajaisiin ja spesifeihin arviointitilanteisiin silloin, kun valmiita asteikkoja ei ole käytettävissä, esimerkiksi ammatillisesti suuntautuneessa kielitaidon arvioinnissa. Tällöin asteikkojen laadinta tukeutuu asiantuntijoiden antamiin lausuntoihin, pienryhmä/komiteatyöskentelyyn ja/tai jonkin arviointikontekstin jäsenten käytännön kokemukseen. Usein esimerkiksi samassa yksikössä työskentelevät henkilöt päätyvät samanlaiseen ymmärrykseen vaaditusta suorituksesta. (North & Schneider 1998.) Intuitioon perustuvat taitotasoasteikot eivät kuitenkaan sovellu ns. high-stakes arviointeihin (ks. esim. Skehan 1984).

Laadullisten ja määrällisten menetelmien käyttö arviointiasteikkojen laadinnassa vaatii huomattavasti enemmän aikaa kuin intuitioon perustuvat ratkaisut. Taitotasoasteikko puretaan ensin laadullisesti irrallisiksi kuvauksiksi, jotka informantit järjestävät tiettyyn järjestykseen ratkaisujaan perustellen. Kuvaukset voidaan paremmuusjärjestyksen sijasta lajitella myös tiettyyn määrään pinoja. Muodostettuja kuvaimia verrataan sitten havaittuihin tyypillisiin suorituksiin vastaavuuden takaamiseksi. Lopuksi suoritukset järjestetään yhteiseen paremmuusjärjestykseen ja kunkin tason keskeiset piirteet kuvaillaan lyhyesti. Laaja-alaisissa, merkittävässä arviointikonteksteissa on perusteltua käyttää myös tilastollisia menetelmiä, kuten diskriminaatioanalyysia ja Raschin todennäköisyysmallia (ks. esim. Fulcher 1996; North 1993; Kaftandjieva & Takala 2002).

Arviointiasteikkojen kuvaimia voidaan käyttää asteikkona, tarkistuslistana tai lokerikkona. Tavallisin käytötapa on eri kategorioiden kuvaimien yhdistäminen koko tasoa koskevaksi kokonaislausumaksi eli asteikoksi. Eri tasojen kuvaimille voidaan laatia myös ns. tarkistuslistoja, jolloin kunkin tason kuvaimet ryhmitellään eri otsikoiden, kategorioiden alle. Kuvaimet voidaan esittää

myös rinnakkaisina asteikkoina eri kategorioita varten. Koska arvioijat pystyvät kuitenkin hallitsemaan vain rajallisen määrän kategorioita (max. 4–5), tulee lokerikko laadittaessa keskittyä tilanteen kannalta relevantteihin tasoihin, esimerkiksi tasolta A1 tasolle B1. Toinen tapa on määrittellä jokaiselle relevantille kategorialle kuvain, joka luonnehtii alinta hyväksymistasoa kyseisessä kategoriassa. Tällöin kuvain on eräänlainen hyväksytyyn suoritukseen raja ja muu asteikko laaditaan tuon kategorian ympärille. (EVK 2004, 247–248.)

Useimpien olemassa olevien asteikkojen heikkoutena on osaamisen muotoilu kielteissävyisesti ja eri tasojen välisen eron perustuminen pelkkiin sanallisiin eroihin. Asteikon sisäisten tasoerojen tulisi säilyä muuttumattomana, kun alemman tason määre ”kohtalaisesti” korvataan ylemmällä tasolla määreellä ”hyvin”. Erojen tulee olla todellisia, ei sanojen avulla keinotekoisesti luotuja. Myönteisyyden ja tarkkuuden lisäksi kuvaimilta edellytetään selkeyttä, yksinkertaisuutta ja riippumattomuutta. Lyhyet, konkreetit kuvaimet helpottavat myös arvioijan työtä. (EVK 2004, 278–281.) Taitotasoarviointi ei merkitse sitä, että saman arvosanan saaneiden yksilöiden kielitaito olisi laadullisesti samanlainen. Arvioijat voivat painottaa arviointikriteereiden kuvaimia eri tavoin, jollekin arvioijalle voi esimerkiksi kielen ymmärrettävyys olla tarkkuutta ja sujuvuutta tärkeämpi arviointikriteeri (ks. lisää luku 4.4.2). Annettu arvosana ei näin edusta yhtä tiettyä, tarkasti määriteltyä pistettä kielitaitoa kuvaavalla asteikolla, vaan sallii laadullisesti erilaisia suorituksia tiettyjen reunaehtojen puitteissa.

Tehtäväpohjaisessa arvioinnissa arviointikriteerien laadinta on usein ongelmallista. Syynä voi olla suoritukseen vaikuttavien tilannetekijöiden moninaisuus. Ongelmia syntyy erityisesti silloin, kun ei tehdä selkeää eroa tehtäväpohjaisten ja konstruktivisten arviointikriteerien välillä. (Norris 2001, 167.) Tehtäväpohjaiset arviointikriteerit ovat yleensä tehtäväkohtaisia, konstruktiviset tehtävästä riippumattomia. Esimerkiksi jos tehtävänä on hotellihuoneen varaaminen sähköpostitse, on ensisijaisena suoriutumiskriteerinä tehtäväpohjaisessa arvioinnissa yleensä varauksen onnistuminen. Konstruktivisten arviointikriteerien taustalla sen sijaan on aina jokin käsitys kielestä ja sen rakenteesta. Tällöin arviointikriteereihin sisältyy tehtävästä suoriutumisen lisäksi sanaston laajuuteen ja kielen virheettömyyteen liittyviä kuvaimia.

4.5.3 Yhteenveto tehtäväpohjaisesta kielitaidon arvioinnista

Tehtäväpohjaisessa arvioinnissa tehtävä on kielitaidon arvioinnin analyysiyksikkö, sillä todellisessa elämässä kielitaitoa tarvitaan erilaisten tehtävien suorittamiseen. Kaikki tosielämän tehtävät eivät vaadi kielitaitoa ja osassa tehtäviä tehtävästä suoriutumiseen vaikuttavat myös muut, ei-kielilliset tekijät. Tosielämän tehtävät eroavat pedagogisista oppimistehtävistä ennen kaikkea sisältönsä ja tuotoksen laadun määrittelyn suhteen. Tosielämän tehtävien suorittamisessa merkitys on ensisijaista, pedagogisissa tehtävissä kielen muotoon ja rakenteisiin liittyvät seikat.

Suorituksen laatua arvioidaan tehtävän suorittamisella, ei niinkään siinä tarvittavan kielellisen tiedon perusteella. Arvioitava tuotos on eri taitojen muo-

dostama integroitunut kokonaisuus. Suorituksen kannalta ensiarvoisen tärkeää on se tilanne ja konteksti, jossa tehtävä suoritetaan. Suoritustesteillä saadaan yleensä hyvin kapea-alainen näyte yksilön osaamisesta ja siksi tuloksia voidaan yleistää koskemaan vain hyvin samankaltaisia, tarkoin rajattuja tilanteita. Tästä seuraa, että tehtäväpohjaista kielitaidon arviointia ei yleensä käytetä kielitaidon taitotasoarviointiin.

Tehtäväpohjaisessa arvioinnissa tavoitteena on tehtävien mahdollisimman suuri autenttisuus. Autenttisuus liittyy tällöin kielen käyttökykyyn. Tosielämän tehtävien suuri kirjo ja suorituseolosuhteiden epäyhtenäisyys ovat kuitenkin uhka arvioinnin johdonmukaisuudelle. Samankaltaisissa arviointitilanteissa käytettävien tehtävien verrannollisuutta on mahdollista parantaa määrittelemällä tehtävien sisällöllisiä piirteitä ja tehtävän suorituseolosuhteisiin liittyviä tekijöitä ennen varsinaista arviointitilannetta. Esimerkiksi ns. tyyppitehtävien avulla voidaan rinnakkaistehtävien verrannollisuutta parantaa. Tämä puolestaan lisää arvioinnin validiutta ja oikeudenmukaisuutta tehtävän suorittajan kannalta, samoin kuin tehtävän vaikeustasoon yhteydessä olevien tekijöiden tiedostaminen tehtävien laadintavaiheessa.

Tehtävien autenttisuus ei yksinään ole riittävä tae arvioinnin työelämälähtöisyydelle. Myös arviointikriteerien tulisi olla autenttisia, tosielämän käyttämiä kriteereitä. Kielitaidon arvioinnissa yleisesti käytetyt arviointikriteerit, kuten sujuvuus, sanaston laajuus ja kielen virheettömyys soveltuvat tehtäväpohjaisessa arvioinnissa arviointikriteereiksi vain silloin, kun ne ovat olennaisia tehtävästä suoriutumisen kannalta. Esimerkiksi kielen oikeellisuuden korostuminen arviointikriteereissä tekee kuvaimista helposti koulumaisia. Liian yleisellä tasolla liikkuvat kriteerit mahdollistavat taas arvioijien subjektiiviset painotukset ja tulkinnat. Tehtäväpohjaisessa arvioinnissa, niin kuin kaikessa muussakin arvioinnissa, ovat arvioinnin seuraamukset arvioitavan yksilön kannalta ensisijaisen tärkeitä. Eri arvosanojen tulee olla validi osoitus erilaisesta osaamisesta, riippumatta millaisin tehtävin osaaminen on osoitettu.

Tehtäväpohjainen kielitaidon arvioinnin katsotaan soveltuvan hyvin tämän tutkimuksen viitekehikseksi kielitaidon arviointiin. Kielitaidon arvioinnissa käytetyt tehtävät pyrkivät replikoimaan työelämän tehtäviä ja tehtäväkokonaisuuksia mahdollisimman tarkoin. Myös tutkinnon perusteiden arviointikriteerit on laadittu työelämälähtöisesti, yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Näyttötutkinnoissa arviointi kohdistuu annetun tehtävän suorittamiseen, jolloin olennaista ei ole se milloin ja missä osaaminen on hankittu. Tämä puolestaan asettaa erityisiä vaatimuksia näyttötehtävien sisällön edustavuudelle ja kattavuudelle kunkin tutkinnon edustamalla osaamisalalla.

5 AINEISTO JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

5.1 Tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa ilmiötä tutkitaan usean eri yksittäistapauksen kautta. Yksittäistapausten avulla halutaan saada laajempaa ymmärrystä vielä suuremmasta joukosta tapauksia (Stake 1994, 237). Tutkimuksessa etsitään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millainen on näyttötutkintojen kielitaitovaatimus?
2. Millaista kielitaitoa liiketalouden perustutkinnoissa edellytetään?
3. Miten kielitaito osoitetaan liiketalouden perustutkinnoissa?
4. Miten näytön riittävyttä arvioidaan?

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu *perustutkinnoissa, ammattitutkinnoissa ja erikoisammattitutkinnoissa* edellytettyyn kielitaitoon sellaisena kuin se on tutkintojen perusteissa ilmaistu. Pääasiallinen huomio kohdistuu perustutkintojen kielitaitovaatimukseen, niiden sisältöön ja niissä vaadittuun kielitaidon tasoon. Aineiston analyysissä etsitään vastausta seuraaviin alakysymyksiin:

- 1.1 Millaista kielitaitoa eri tutkintotasoilla vaaditaan?
- 1.2 Millainen on perustutkintojen kielitaitovaatimus?

Muut kolme tutkimuskysymystä koskevat liiketalouden perustutkinnoissa edellytettyä *kielitaitoa* ja sen osoittamista. Aineiston analyysin lähtökohtana on tutkinnon perusteissa merkonomilta edellytetty kielitaito. Tutkinnon perusteiden kielitaitovaatimukset konkretisoituvat oppilaitoksissa kielenopettajien käsityksiksi ammatillisesta kielitaidosta ja merkonomin tarvitsemasta kielitaidosta. Näkökulmaa laajentavat muiden kuin kielenopettajien, esimerkiksi ammattiaineiden opettajien, käsitykset kielitaidosta ja ammattitaidosta. Kielitaitoa tarkastellaan suhteessa *ammattitaitoon ja ammatilliseen osaamiseen*. Tarkoituksena on

selvittää, miten kieltenopettajat ja muut kuin kieltenopettajat näkevät kielitaidon ja ammatillisen osaamisen välisen yhteyden. Aineiston analyysissä etsitään vastausta seuraaviin kysymyksiin:

- 2.1 Millainen on tutkinnon perusteiden edellyttämä kielitaito?
- 2.2 Millainen käsitys kieltenopettajilla ja muilla kuin kieltenopettajilla on kielitaidosta?
- 2.3 Miten kielitaito liittyy ammatilliseen osaamiseen?

Kielitaidon osoittamiseen kohdistuvassa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan niiden *tehtävien* sisältöä, joilla kielitaito liiketalouden perustutkinnon tutkintotilaisuuksissa osoitetaan. Tehtävien sisältöön liittyy oleellisesti, miten tutkintotilaisuudet eri oppilaitoksissa käytännössä toteutetaan. Tehtäviä vertaillaan keskenään niiden keskinäisen vaikeustason määrittämiseksi. Tehtävien vaativuutta tarkastellaan myös suhteessa EVK:n eri taitotasolla edellytettyyn osaamiseen. Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvät seuraavat alakysymykset:

- 3.1 Millaisia tehtäviä liiketalouden perustutkinnon tutkintotilaisuuksissa käytetään?
- 3.2 Millaisia eri toteutustapoja tehtävien suorittamisessa käytetään?
- 3.3 Miten eri aikuiskoulutuskeskuksissa käytetyt tehtävät eroavat toisistaan vaikeustasoltaan?

Viimeinen tutkimuskysymys kohdistuu tutkintotilaisuudessa kielitaidosta annetun *näytön riittävyteen*. Aineiston analyysi paljastaa merkonomien kielitaidolle tutkinnon perusteissa asetettujen vaatimusten ja tutkintotilaisuuksissa merkonomien kielitaidolle asetettujen vaatimusten suhteen toisiinsa. Tarkoituksena on selvittää, miten *yhdenmukaisia* eri oppilaitoksissa käytetyt *arviointikriteerit* ovat *vaatimustasoltaan*. Tärkeä kysymys yksittäisen tutkinnon suorittajan kannalta on se merkonomien kielitaidolle asetettu vähimmäisvaatimus, joka riittää tutkinnon suorittamiseen. Tehtävän ja arviointikriteerien vaatimustason vertaaminen toisiinsa konkretisoi liiketalouden perustutkinnossa arvioidun kielitaidon. Neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvät seuraavat alakysymykset:

- 4.1 Millaisia kriteereitä suoritusten arvioinnissa käytetään?
- 4.2 Onko vaatimustasoissa eroja eri oppilaitosten välillä?
- 4.3 Millainen on ”riittävä näyttö”?
- 4.4 Miten tehtävät ja arviointikriteerit suhtautuvat toisiinsa?

Näyttötutkinnoissa edellytettyä kielitaitoa tarkastellaan sekä koko tutkintorakenteen että yksittäisen tutkinnon tasolla. Kielitaitovaatimukset tutkintojen perusteissa yhdistettynä opettajien käsityksiin kielitaidosta ja sen sisällöstä antavat viitekehyksen, jonka puitteissa eri oppilaitosten järjestämissä tutkintotilaisuuksissa ammatillinen osaaminen, myös kielitaito, osoitetaan ja arvioidaan.

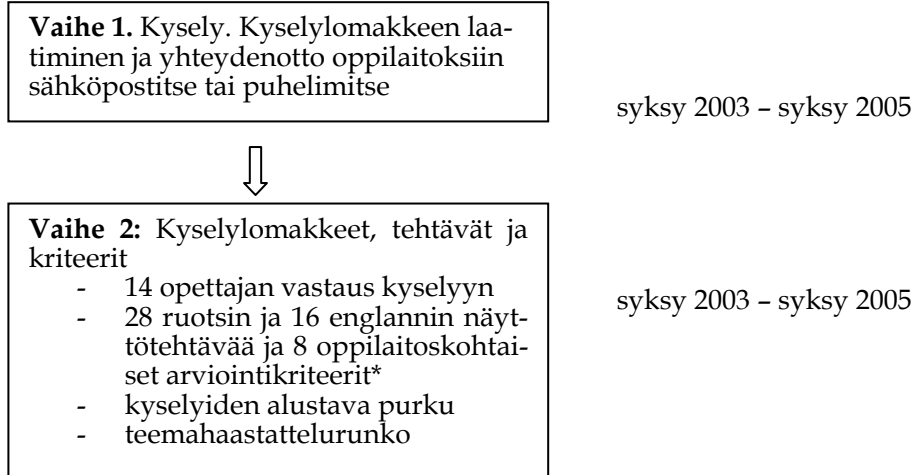
Pääosa tutkimuskysymyksistä on luonteeltaan deskriptiivisiä. Kysymyksessä 2.2 vertaillaan kuitenkin myös kieltenopettajien ja muiden kuin kieltenopettajien käsityksiä kielitaidosta ja ammattitaidosta. Samoin näyttötehtäviin ja arviointikriteereihin liittyvissä tutkimuskysymyksissä vertaillaan yleisen kuvailun lisäksi myös eri oppilaitosten käytänteitä toisiinsa.

5.2 Aineisto

Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastausta erityyppisten aineistojen avulla. Pääasiallinen tutkimusaineisto koostuu haastatteluista, ruotsin ja englannin kielen näyttötehtävistä ja eri aikuiskoulutuskeskuksissa käytetyistä arviointikriteereistä. Aineisto kerättiin vuosien 2003–2006 aikana 11 aikuiskoulutuskeskuksen kieltenopettajalta. Aineisto täydentyi tutkimusjakson loppupuolella kahden ammattiaineiden opettajan ja kahden liiketalouden perustutkinnon hallinnoinnista eri tasoilla vastaavan henkilön haastatteluista. Näitä henkilöitä nimitetään jatkossa *ei-kieltenopettajiksi*. Nimitys *ei-kieltenopettaja* on valittu siksi, että kaikilla haastatelluilla oli aineiston keräämishetken työtehtävistä riippumatta opettaja-tausta. Sanavalinnan tarkoituksena ei ole korostaa kieltenopettajuutta, vaan käyttää kyllin selkeää nimitystä kuvaamaan haastateltujen henkilöiden erilaista kokemustaustaa ammattitaitoon, kielitaitoon ja niiden arviointiin. Kieltenopettajien ja ei-kieltenopettajien haastattelujen lisäksi tutkimusaineistona käytettiin eri näyttötutkintojen perusteita.

Ennen aineiston keräämistä tehtiin eri aikuiskoulutuskeskusten kieltenopettajille kysely. Tutkimuksen edetessä kyselyn rooli tutkimusaineistossa tarkentui eräänlaiseksi alkukartoitukseksi valmistavan koulutuksen ja tutkintotilaisuuksien järjestämiskäytänteistä eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Kyselyllä saatu tieto auttoi varsinaisten tutkimuskysymysten kohdentamisessa tutkittavan ilmiön keskeisiin ongelma-alueisiin. Kyselyllä oli myös mahdollista luoda alustava kontakti ja luottamus haastateltaviin kieltenopettajiin.

Kuviossa 15 aineistonkeruu on ryhmitelty tutkimuksen etenemistä kuvaaviin vaiheisiin. Kuvioista käy ilmi myös aineiston laajuus kulloisenkin vaiheen aikana.





Vaihe 3: Teemahaastattelut ja tutkintojen perusteet

- 16 haastattelua: 12 kielenopettajaa, 4 ei-kielenopettajaa
- haastattelujen litterointi ja sisällön analysointi
- OPH:lle selvitys näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista
- kyselyjen yksityiskohtainen purku

syksy 2005 – syksy 2007

* Lukumäärät ilmoittavat tehtävien kokonaiskappalemäärän. Lukumäärää vääristää ruotsin tehtävien osalta se, että yhdessä oppilaitoksessa ruotsin näyttö sisälsi 10 erillistä tehtävää. Lisäksi on huomioitava, että yhteen näyttöön voi sisältyä sekä kirjallinen että suullinen tehtävä.

KUVIO 15 Tutkimuksen eri vaiheet.

Eri vaiheiden sijoittuminen useamman vuoden ajalle ja osin toistensa kanssa limittäin on luonteenomaista kvalitatiiviselle tutkimukselle, missä aineiston kerääminen ja analysointi kulkevat rinta rinnan (Eskola & Suoranta 1998). Jo kerätyn aineiston alustava analyysi loi tarpeen aineiston laajentamiselle näkökulmien monipuolistamiseksi tutkittavaan ilmiöön.

5.2.1 Kysely

Tutkimuksen aloittamishetkellä, syksyllä 2003, oli 15 suomenkielisellä aikuis-koulutuskeskuksella liiketalouden perustutkintoon valmistavaa koulutusta ja/tai tutkinnon järjestämissopimus. Näistä 11 oppilaitoksen ruotsin ja/tai englannin opettaja halusi puhelimitse tai sähköpostitse tehdyn yhteydenoton jälkeen osallistua tutkimukseen. Yhdessä oppilaitoksessa ei tutkimuksen aloittamishetkellä ollut tutkinnon järjestämissopimusta ja sen vuoksi oppilaitoksesta osallistuttiin vain kirjalliseen kyselyyn. Tutkimuksen edetessä tämän oppilaitoksen vastaukset jätettiin tutkimusaineistosta pois niiden puutteellisuuden vuoksi. Tutkimukseen osallistuneilla kielenopettajilla voidaan näin katsoa kaikilla olleen paljon omakohtaista kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Kysely (ks. liite 4) lähetettiin kielenopettajille sähköpostitse. Vastausaikaa annettiin noin kaksi viikkoa, mutta osa vastauksista viipyi kielenopettajien työkiireiden vuoksi pidempään. Kielenopettajat vastasivat kyselyyn sähköisesti tai postittivat käsin täytetyn kyselylomakkeen. Kaikki kyselyn saaneet myös palauttivat vastauksensa. Vastauksen palautti seitsemän englannin, kolme ruotsin ja neljä molempien kielten opettajaa. Kahdesta oppilaitoksesta kyselyn palautti sekä englannin että ruotsin opettaja. Täytin myös itse kyselyn osana tutkimusaineistoa, sillä opetin tuolloin liiketalouden perustutkinnossa ruotsia sekä laadin ja vastaanotin kielten näyttöjä. Analysoin näin myös omat vastaukseni osana kyselyä. Kyselyllä saatiin tietoa

- A. kielten opetuksesta ja opiskelusta liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa (20 pääosin avokysymystä)
- B. tutkintotilaisuuksien sisällöstä ja järjestämisestä (18 pääosin avokysymystä)
- C. halukkuudesta yhteistyön lisäämiseen eri aikuiskoulutuskeskusten välillä (kolme avokysymystä)

Kyselyssä pyydettiin lisäksi vastaajan taustatiedot (oppilaitos, sukupuoli, ikä, koulutus), opetetut kielet, opettajakokemus ja kokemus näyttötutkinnoista. Lomakkeessa oli myös tilaa vapaalle loppukommentille.

Kyselylomakkeessa käytettiin pääosin avokysymyksiä oletetun vastaajajoukon rajallisuuden vuoksi. Avokysymyksillä katsottiin myös olevan mahdollista saada vapaamuotoisempi kuvaus kysytyistä asioista. Laadin kyselylomakkeen yhteistyössä silloisen kieltenopettajakollegani kanssa. Olimme molemmat opettaneet kieliä liiketalouden perustutkinnon voimaantulosta asti ja meillä oli vahva kokemus myös valmistavan koulutuksen eri koulutusmuodoista. Näin ollen kyselylomakkeen kysymykset oli mahdollista kohdistaa tutkinnon suorittamisen kannalta oleellisiksi koettuihin asioihin.

Tutkimuksen edetessä kysymykset valmistavan koulutuksen sisällöistä ja kielten opetuksen järjestämisestä jätettiin sivuun, sillä keskeisimmiksi ongelma-alueiksi näyttivät pikkuhiljaa nousevan kielitaidon osoittamisessa käytetyt näyttötehtävät, suoritusten arviointikriteerit ja ylipäätään kielitaidon arviointi näyttötutkinnoissa. Näistä teemoista muotoutui pikkuhiljaa myös tutkimuksen varsinainen runko.

5.2.2 Tehtäväesimerkit ja arviointikriteerit

Kyselyjen alustavan analyysin jälkeen, ennen kieltenopettajien haastattelua, koin tarpeelliseksi saada oppilaitoksista konkreettisia esimerkkejä kielitaidon arvioinnissa käytetyistä näyttötehtävistä ja suoritusten arviointikriteereistä. Koska kyselyjen vastaamisvaiheessa kieltenopettajat eivät olleet tästä ”lisävaatimuksesta” tietoisia, saivat he vastavuoroisesti esimerkkejä omassa oppilaitoksessani tuolloin käytetyistä näyttötehtävistä ja arviointikriteereistä.

Tehtäväesimerkkejä pyydettiin lähettämään joko sähköpostitse, postitse paperille tulostettuna tai antamaan haastattelutilanteessa. Näyttötehtävien määrää ei rajoitettu, mutta niitä toivottiin lähinnä liiketalouden perustutkinnon kaikille yhteisen osaamisen näyttötehtävistä (liiketalous ja hallinto) aineiston keskinäisen vertailukelpoisuuden mahdollistamiseksi. Kaikissa oppilaitoksissa kielitaitoa ei näytetty perusopintojen yhteydessä, joten osa tehtäväesimerkeistä liittyi koulutusohjelmakohtaisiin tutkintotilaisuuksiin. Tehtäviä saatiin 28 ruotsin ja 16 englannin kielen näyttötehtävistä (ks. kuvio 15). Kahdesta oppilaitoksista konkreettisia tehtäviä ei saatu. Haastatteluissa kaikki kieltenopettajat kuitenkin kertoivat eri vuosina käytetyistä näyttötehtävistä, joten kaikkien oppilaitosten osalta saatiin ainakin jonkinlainen käsitys käytettyjen tehtävien sisällöistä.

Arviointikriteereistä koostuva aineisto käsittää kahdeksat oppilaitoskohtaiset kriteerit. Osa kriteereistä on tehtävä- ja kielikohtaisia, osa yleisiä, kaikissa tutkintotilaisuuksissa käytettyjä.

5.2.3 Haastattelut

Kyselyjen alustavan analyysin jälkeen kieltenopettajia haastateltiin yksityiskohdaisemmin asioista, joissa näytti olevan suurimpia eroja eri oppilaitosten välillä. Näitä olivat näyttötehtävien sisältö, tutkintotilaisuuksien järjestäminen ja suoritusten arviointi. Teemojen valintaan vaikutti osaltaan myös oma esiyymmärryksen ja arkikokemukseni kyseisten asioiden tärkeydestä. Opettajien motivointi haastatteluun oli helppoa, sillä he kokivat erittäin tärkeäksi saada kertoa omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkintotilaisuuksien järjestämisestä. Tässä vaiheessa en itse enää ollut aktiivisena toimijana tutkimuskontekstissani, sillä olin siirtynyt muihin työtehtäviin.

Haastatteluajat sovittiin sähköpostitse tai puhelimitse ja ne suoritettiin kunkin kieltenopettajan työpaikalla tai muussa sopivan rauhallisessa paikassa. Haastattelutilanteessa olivat läsnä vain haastattelija ja haastateltava. Haastattelu kesti 30–45 minuuttia ja opettajat tekivät sen omalla ajallaan, työpäivän päätteeksi tai vapaatunneillaan. Haastattelut tallennettiin C-kasetille, jotta itse haastattelutilanteessa oli mahdollista keskittyä haastateltavan kuuntelemiseen. Haastattelu toteutettiin temahaastatteluna, jossa haastattelurunkona olivat ne teemat, joista haastateltavan kanssa halusin keskustella. Teemojen käsittelyjärjestys ja laajuus vaihtelivat jonkin verran haastateltavasta toiseen. Kieltenopettajien haastatteluissa teemoina olivat kielitaito, näyttötehtävä ja arviointi.

Kieltenopettajien haastattelujen aikana virisi halu saada kokonaiskuva ja syvempi ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Näin haastateltaviksi pyydettiin ammattiaineiden opettajia ja tutkinnon hallinnosta eri tasoilla vastaavia tai siihen osallistuvia henkilöitä. Näitä, ei-kieltenopettajiksi nimitettäviä henkilöitä haastateltiin samoin periaattein kuin kieltenopettajia. Haastattelurunko oli ei-kieltenopettajille osin erilainen kuin kieltenopettajille (liitteet 5 ja 6). Ei-kieltenopettajien haastattelujen teemoina olivat ammattitaito, tutkinnon perusteet, tutkintotilaisuudet, arviointi, tutkintotoimikunnat ja tutkinnon kehittämishaasteet. Ammattiaineiden opettajien kanssa keskusteltiin lisäksi valmistavasta koulutuksesta. Haastattelurungon erilaisuus kieltenopettajien ja ei-kieltenopettajien haastatteluissa oli tietoinen ratkaisu. Kieltenopettajien haastattelussa haluttiin fokuoittaa enemmän niihin seikkoihin, joissa kyselyn tulokset olivat osoittaneet olevan eniten eroavaisuuksia eri oppilaitosten välillä. Näitä olivat näyttötehtävät ja suoritusten arviointikriteerit. Ei-kieltenopettajien haastatteluissa sen sijaan haluttiin kielitaitoa lähestyä enemmän ammattitaidon ja tutkinnon perusteiden näkökulmasta. Lisäksi haluttiin saada tietoa tutkintotoimikuntien roolista ja tutkinnon kehittämishaasteista. Kielitaito ja kielitaidon arviointi näyttötutkinnoissa olivat kuitenkin myös ei-kieltenopettajien haastattelujen punaisena lankana.

Haastateltujen henkilöiden tausta

Haastateltujen kieltenopettajien tausta on kuvattu tarkemmin kyselyjen tulosten esittämisen yhteydessä (ks. luku 6.1).

Haastatelluista neljästä ei-kieltenopettajasta kahdella oli pitkä opettaja-tausta toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta ja kokemusta tutkintotoimikunnassa työskentelystä. Kaksi ei-kieltenopettajaa oli toiminut yrittäjinä. Toisella oli lisäksi sihteerin tutkinto, kokemusta pankkialalta ja hän oli laatinut lukuisia oppikirjoja. Molemmat olivat tulleet nykyiseen työhönsä osaksi sattuman kautta. Nykyisessä työssään he pitivät yhtenä vahvuutenaan aikaisempaa monipuolista työelämätaustaansa.

Tulosten esittämisvaiheessa haastatelluille kieltenopettajille ja ei-kieltenopettajille annettiin tavallisista naistennimistä muodostuvat pseudonnymit, jotka olivat seuraavat:

Kieltenopettajat:

Anu (ruotsi)
Liisa (ruotsi)
Helena (englanti)
Kerttu (englanti)
Maija (englanti)
Marja (englanti)
Mervi (englanti)
Pirjo (englanti)
Anna (englanti ja ruotsi)
Eeva (englanti ja ruotsi)
Eija (englanti ja ruotsi)
Katja (englanti ja ruotsi)

Ei-kieltenopettajat:

Päivi
Sari
Sinikka
Tuulikki

Kieltenopettajien pseudonnymin perässä on ilmoitettu kyseisen opettajan opettama kieli.

5.2.4 Tutkintojen perusteet

Käytin tutkimusaineistona myös Opetushallitukselle syksyllä 2006 tekemääni selvitystä näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista (Härmälä 2006). Katsoin selvitysaineiston olevan tärkeä lisä tämän tutkimuksen sisältöjen ja tutkimustulosten hyödyntämisen kannalta. Lisäksi selvitystyö tehtiin rinnan varsinaisen tutkimusaineiston analysoinnin kanssa, mikä mahdollisti aineiston tarkastelun useammasta eri perspektiivistä.

Selvityksen aineisto koostui 352 näyttötutkinnon tutkinnon perusteista. Tutkinnon perusteista 51 oli perustutkintoja, 183 ammattitutkintoja ja 118 erikoisammattitutkintoja. Selvityksen laadintaa varten oli Opetushallituksessa ennakoon koottu kunkin tutkinnon ammattitaitovaatimuksissa ja arvioinnin kohteissa ja kriteereissä tehdyt viittaukset tutkinnon suorittajan kielitaitoon. Eri tutkintojen perusteet eivät siis kokonaisuudessaan olleet selvityksen kohteena, ainoastaan tutkinnon perusteissa tehdyt eksplisiittiset viittaukset kielitaitoon ja sen arviointiin.

Liiketalouden perustutkinnon osalta on tutkimusaineistona ollut tutkinnon perusteet kokonaisuudessaan. Tällöin myös opetussuunnitelmaperusteisen koulutuksen opetussuunnitelmaa on analysoitu niiltä osin, kun se sisältää im-

plisiittisiä ja/tai eksplisiittisiä viittauksia kielitaitoon ja sen arviointiin. Esimerkiksi viittaukset kansainvälisyyteen ja erilaisista kulttuureista tuleviin ihmisiin on ymmärretty asettavan vaatimuksia tutkinnon suorittajan kielitaidolle.

5.3 Menetelmälliset ratkaisut

5.3.1 Tutkimusote ja aineiston keruumenetelmät

Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut, kuten aineistonkeruu ja aineiston analyysitavat, tehdään tutkittavan ilmiön ja tutkimusongelmien luonteen perusteella. Ratkaisuihin vaikuttavat tutkijan perusoletukset ilmiön luonteesta ja tieteellisen tiedon hankinnasta sekä yleisö, jolle tutkimus raportoidaan (Varto 1992; Creswell 2003).

Tutkimuksen erilaisia lähestymistapoja on perinteisesti jaettu kahteen pääluokkaan, kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin menetelmiin. Kyse ei ole kuitenkaan vastakkainasettelusta, vaan pikemminkin jonkinlaisesta jatkumosta kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen metodologian välillä. Yhdessä ja samassa tutkimuksessa voidaan käyttää myös rinnan molempia lähestymistapoja (mixed-methods, monimenetelmämetodi) esimerkiksi tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. (Hammersley 1992; Eskola & Suoranta 1998; Guba & Lincoln 2000; Creswell 2003; Metsämuuronen 2005.) Laadullisen tutkimusaineiston muodostaa harkinnanvarainen näyte tutkimuskohteesta. Toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus, laadullinen tutkimus ei yleensä pyri aineiston tilastolliseen edustavuuteen. Todellisuutta pidetään relativistisena ja koko ajan muuttavana. Tutkimuksen laadukkuus ilmenee tutkijan kykynä käsitteellistää ilmiö mahdollisimman kattavasti ja sijoittaa se yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä. (Eskola & Suoranta 1998; Metsämuuronen 2005.)

Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät perustuvat osin erilaisiin tieteenfilosofisiin oletuksiin tiedosta ja tietämisen luonteesta. Kvantitatiivisten menetelmien taustalla oleva positivismi näkee tietäjän ja tietämisen kohteen itsenäisinä, toisistaan riippumattomina, jolloin tutkimuksen avulla saatua tietoa pidetään objektiivisena ja arvovapaana. Kvalitatiiviset menetelmät sitä vastoin eivät useimmiten pidä mahdollisena tietäjän ja tietämisenkohteen erottamista toisistaan. Tästä seuraa, että todellisuus on suhteellista ja tutkimuksen löydökset ovat tutkijan omia tulkintoja tutkittavasta (Metsämuuronen 2005, 201.)

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä käytetään pääasiallisesti haastattelua, havainnointia, tekstianalyysia ja litterointia. Tutkijan ja tutkittavan ilmiön välinen vuorovaikutus lisää usein näkökantojen subjektiivisuutta ja arvosidonnaisuutta, sillä tutkija tarkastelee tutkimuskohdettaan yleensä tietyistä perspektiivistä ja hänellä katsotaan olevan jo jonkinlainen esiyymmärrys asiasta tutkimuskohdetta valitessaan. Valintaa voi ohjata esimerkiksi jonkin tutkimuskohteeseen liittyvän ongelman kokeminen niin tärkeäksi, että sen lähempi tarkastelu on perusteltua ymmärryksen lisäämiseksi asiasta. (Guba 1990;

Guba & Lincoln 2000; Kvale 1996; Eskola & Suoranta 1998; Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Tiukan menetelmällisen kategorisoinnin sijasta nykyisin katsotaan, että parhaan mahdollisen ymmärryksen saaminen tutkimusongelmasta sallii erilaisten menetelmien rinnakkaiskäytön (Creswell 2003). Toisaalta laadullisten ja määrällisten menetelmien yhdistämisen on katsottu johtavan myös ristiriitaisuuksiin tulosten tulkinnassa (Kaikkonen 1999). Menetelmällisestä triangulaatiosta huolimatta on tutkimuksessa järkevää valita jompikumpi otteista pääasialliseksi tutkimusotteeksi.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa tutkitaan monin eri tavoin hankittuja tietoja käyttäen tiettyä tapahtumaa tiettyssä ympäristössä. Pyrkimyksenä on entistä syvällisemmän ymmärryksen saavuttaminen tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä 1994, 10–11.) Tutkimuksessa tietäjää ja tietämisenkohdetta ei ole pyritty erottamaan toisistaan. Omat esioletukseni kielitaidon arviointikäytänteiden kirjavuudesta näyttötutkinnoissa ovat ohjanneet tutkimuksen tekemistä sen alusta lähtien. Tutkimuksen objektiivisuus syntyy omien subjektiivisuuksiensa tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 17). Voidakseni puhua näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista edes jonkinlaisella tarkkuudella, täytyy minun ensin tietää, mitä kielitaitovaatimuksella tarkoitetaan käytännössä ja todellisessa tutkintotilaisuudessa. Tietyt ennako-olettamukseni tutkimuksen tuloksista eivät rajoittaneet kerätyn näytteen kokoa, pikemminkin päinvastoin. Kieltenopettajilta keräämäni aineiston variaatio osaltaan vahvisti ennakkokäsityksiäni käytänteiden kirjavuudesta, mutta kannusti samalla ymmärryksen syventämiseen tutkitun ilmiön taustalla vaikuttavista tekijöistä. Uusien näkökulmien löytäminen auttoi sijoittamaan ilmiön laajempaan, usean eri tekijän yhteisvaikutuksesta syntyvään kokonaisuuteen.

Tutkimusaineisto on kerätty vapaaehtoisuuteen perustuen. Oppilaitoksissa kieltenopettaja päätti yhteydenottoni jälkeen itse, halusiko hän osallistua tutkimukseen vai ei. Tutkittujen asioiden tärkeydestä osoituksena on, että lähes kaikki halusivat osallistua tutkimukseen. Henkilöiden nimettömyys on haluttu säilyttää eri aineistojen osalta, samoin esimerkkiaineistojen yhdistyminen tiettyyn oppilaitokseen. Haastattelussa haastateltavilta pyydettiin lupa keskustelujen nauhoittamiseen. Lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat tietoisia aineiston käyttämisestä osana opinnäytetyötä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään erilaisten ilmiötä selittävien mallien rakentamiseen tutkimusaineistosta käsin. Tavoitteena on yhtäältä ymmärryksen lisääminen, toisaalta erilaisten käsitysten kuvaaminen tutkittavasta ilmiöstä. Eri aineistonkeruumenetelmistä kysely ja haastattelu soveltuivat erityisen hyvin tutkimuksen kysymyksenasetteluihin. Kysely mahdollisti haastatteluteemojen fokusoinnin keskeisiksi havaittuihin ongelmakohtiin sallien samalla myös mahdollisten uusien teemojen löytymisen haastattelujen aikana. Teema-haastatteluilla oli mahdollista päästä lähemmäs tutkittavaa ilmiötä, ilman tiukaan ennalta määriteltyjä kysymyksiä. Haastatteluaineiston avulla on käsitykset voitu kiinnittää siihen kontekstiin, jossa ne saavat merkityksensä.

Laadullisten aineistonkeruumenetelmien lisäksi on osaa aineistosta analysoitu kvantitatiivisesti. Eri tiedonhankintamenetelmien käyttämisellä aineiston hankinnassa ja analysoinnissa on pyritty triangulaatioon. Näin aineistoa on voitu tarkastella eri näkökulmista kattavamman kuvan saamiseksi tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä 1994; Atkinson & Hammersley 1994; Denzin & Lincoln 1998; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Tarkastelun lähtökohtana on, että ihmisten käsitykset tutkittavasta ilmiöstä voivat olla hyvinkin erilaisia ja laadullisesti toisistaan poikkeavia. Käsitykset samasta ilmiöstä vaihtelevat henkilöstä toiseen henkilöiden erilaisesta kokemustaustasta johtuen. Esimerkiksi kielitaito merkitsee kieltenopettajalle eri asiaa kuin vierasta kieltä satunnaisesti ulkomaanmatkoilla käyttävälle lomalaiselle, vaikkakin osa käsitteen sisältöehdoista on yhteistä molemmille henkilöille. Myös kieltenopettajien keskinäiset käsitykset voivat olla keskenään erilaisia ja samankin ihmisen käsityksissä voivat kulloinkin olla eri asiat etu-/taka-alalla. Arkikokemusten kautta syntyneet esikäsitteet luovat pohjan henkilön myöhemmille kokemuksille ja uuden tiedon edelleen jäsentämiselle. Pyrkimyksenä ei ole asettaa käsityksiä paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen suhteessa toisiinsa. Tärkeämpää ovat ne merkitykset ja intentiot, joita tutkimushenkilön ilmauksilla, esimerkiksi haastattelun lausumilla, on. Lausumia tulee tarkastella mahdollisimman laajassa kontekstissa ottaen huomioon merkityksen intersubjektiiivisuuden. Lausuman merkitys riippuu sekä lausuman tekijästä – haastateltavasta – että sen tulkitsijasta – tutkijasta, joka ymmärtää lausuman merkityksen oman kokemustaustansa kautta. Merkityksen esiin saamiseksi saadut merkitysisällöt pyritään luokittelemaan erilaisiksi kategorioiksi, joilla voidaan kuvata esimerkiksi käsitysten jakaantumista eri ryhmien välillä. Perimmäisenä pyrkimyksenä on löytää mahdollisimman paljon relevantteja merkitysluokkia tutkimushenkilöiden käsitysten kuvaamiseksi. (Syrjälä 1995, 115–127; Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–34.)

5.3.2 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analyysi eteni rinnan aineiston keruun kanssa. Kerättävää aineistoa oli näin mahdollista koko ajan rajata ja tarkentaa raportoinnin kannalta keskeisiin sisältöihin. Analyysin ulkopuolelle jäi paljon relevanttia, mutta tämän tutkimuksen kysymystenasetteluihin vain löyhästi liittyvää aineistoa koskien esimerkiksi valmistavan koulutuksen järjestämistä, opiskelun eriyttämistä ja itsearviointia.

Lähestyn keräämääni aineistoa pääasiassa sisältöjen luokittelun, teemoittelun ja tyyppittelyn avulla. Luokittelu on yksinkertaisimmillaan sisältöteemojen kvantifiointia. Teemoittelussa korostuu se, mitä kustakin teemasta sanotaan ja tyyppittelyssä aineisto pyritään ryhmittelemään tiettyihin toisistaan eroaviin tyyppeihin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Sisällönanalyysin lähtökohtana on, että tekstit eivät kuvaile tapahtumia neutraalisti vaan pikemminkin muodostavat jonkin sosiaalisesti, tietystä kontekstista lähtevän ja sen kautta värittyneen version asioista. Tulkintoja asioista tehdään koko ajan ja eri tasoilla. Tämä tutkimuskin on jo toisen asteen tulkinta tutkittuun ilmiöön. (Eskola & Suoranta

1998, 141–149.) Sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla on paikoin melko runsaskin aineisto saatu helpommin hallittavaan muotoon.

Tutkintojen perusteiden sisältöä analysoin kvantitatiivisesti ja kvalitatiivisesti. Selvityksen tarkoituksena oli kuvata ja arvioida näyttötutkintojen perusteissa määriteltyjä kielitaitovaatimuksia ja niiden yhdenmukaisuutta sekä tehdä tarvittavat kehittämisehdotukset. Siksi analyysissä tarvittiin sekä määrällisiä että laadullisia kuvaimia. Luokittelin tutkinnot niiden erilaisten sisällöllisten piirteiden, esimerkiksi kielitaitovaatimusten puuttumisen tai kielitaitovaatimuksissa ilmenevien, tutkintoalakohtaisten erojen perusteella erilaisiin luokkiin, joista sitten tein yhteenvedoja näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista. Yhteenvedot esitin taulukoina ja graafeina. Kielitaitovaatimusten sisältöjä, esimerkiksi keskeisiä aihealueita, kuvasin laadullisin kategorioin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.).

Kieltenopettajille tehdyt *kyselyt* kirjasin kysymyksittäin Excel-taulukoiksi. Näin oli mahdollista saada alustava käsitys eri oppilaitosten käytänteistä. Kysymyksestä 12 (Näytöt: arviointikriteerien tärkeysjärjestys) tein jo tässä vaiheessa yhteenvedon kaikkien kieltenopettajien antaman tärkeysjärjestyksen selville saamiseksi. Seuraavaksi ryhmittelin kielitaidon osoittamisessa käytettyjä *tehtäviä* aihealueittain ja käytettyjen esimerkkitalanteiden ja näyttämistapojen avulla. Tässä vaiheessa luokittelin tehtävät suullista ja kirjallista kielitaitoa edellyttäviiin, sillä kieltenopettajat käyttivät myös itse tätä luokitteluperustetta tehtäviä kuvaillessaan.

Kuvailen tehtävien sisältöjä myös niiden vaikeustasoon vaikuttavia tekijöitä erittelemällä. Nämä tekijät perustuvat pääosin Skehanin vuonna 2001 esittämään malliin tehtäväpiirteiden vaikutuksesta suorituksen laadullisiin ominaisuuksiin. Vaikeustason määrittelyssä apunani oli toinen kokenut kieltenopettaja. Vaikeustason määrittely syntyi keskinäisen yhteisymmärryksen tuloksena. Suoritusten arvioinnissa käytetyt *arviointikriteerit* erittelin sisältyksensä perusteella EVK:n taitotasokuvauksia vastaaville tasoille A1–C2. Kuvaimien analyysiyksikkönä oli kokonainen lause tai sen osa. Oppilaitoskohtaisista arviointikriteereistä muodostui helposti selkeitä, toisistaan erottuvia tyyppejä, joiden perusteella kriteerien edellyttämää osaamistasoa pyrittiin kuvailemaan. Kuvaimien analysoinnin kanssa rinnan sijoitin myös tehtävät niitä parhaiten vastaavalle EVK-tasolle. Sijoittelu perustui yhteisymmärrykseen minun ja toisen kielitaidon arviointiin perehtyneen henkilön välillä.

Haastattelut litteroin heti haastattelujen tekemisen jälkeen mahdollisimman sanatarkasti merkitsemällä litteraatioihin haastateltavan puheessa mahdollisesti esiintyvät pidemmät miettimistauot ja ei-kielelliset ilmaisut, esimerkiksi naurahdukset. Näin oli mahdollista kirjata muistiin myös, *miten* asiat sanottiin. Litteraatioiden loppuun lisäsin tarvittaessa kommentteja esimerkiksi haastattelun yleisestä ilmapiiristä. Kun kaikki haastattelut oli litteroitu, analysoin ne Atlas.ti -ohjelman avulla. Luokittelin haastattelut sisältöalueittain kategorioihin, joita minulle oli tässä vaiheessa jo muodostunut haastattelujen keskeisten aihealueiden pohjalta. Näin oli mahdollista saada kokonaiskäsitys siitä, millainen käsitys haastatelluilla oli yksilöinä ja kollektiivisena ryhmänä esimerkiksi kieli-

taidosta. Koodausvaiheen kategorioita olivat esimerkiksi kielitaito, kielitaidon arviointi, näyttötehtävä, arviointikriteeri, ammattitaito ja tutkinnon perusteet.

Koodausvaiheessa jätin kategorioiden pohjalta tehdyistä alustavista yhteenvedoista pois valmistavan koulutuksen järjestämiseen liittyvät kategoriat, kuten opetuksen eriyttämisen, itsearvioinnin ja oppimistyyliä, koska ne eivät aineiston analyysivaiheessa enää liittyneet tutkimuksen keskeisimpiin teemoihin. Aineistoa karsimalla pyrin myös sen tarkempaan rajaamiseen.

Seuraavaksi laadin keskeisistä kategorioista teemakohtaiset yhteenvedot, joissa haastateltujen käsityksiä esitettiin tiivistetysti. Käsityksissä mahdollisesti ilmeneviä eroja tutkitusta ilmiöstä pyrin tiivistelmissä tuomaan esille mahdollisimman monipuolisesti. Haastatellut henkilöt olivat monesta asiasta kuitenkin niin yksimielisiä, ettei yksilöiden välisten erojen esille saaminen ollut aina mahdollista. Poikkeavien tapausten avulla oli kuitenkin mahdollista selkiyttää tärkeiksi koettuja asioita entisestään. Analyysiosassa esitetyt sitaatit toimivat paitsi esimerkkeinä aineistosta myös perusteluina aineistosta tekemilleni tulkinnoille.

Kerätyn aineiston riittävyttä voidaan perustella ennalta määriteltyjen luokkien, teemojen, tullessa aineistossa havaituiksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 91). Taulukko 14 kokoaa aineiston analysoinnissa käytetyt menetelmät ja mallit suhteessa tutkimuskysymyksiin ja kerättyyn tutkimusaineistoon. Tiedonhankinnan orientaatiolla kuvataan analyysivaiheessa käytettyä lähestymistapaa.

TAULUKKO 14 Tutkimuskysymykset, tutkimusaineisto ja aineiston analysointimenetelmät.

Kysymys	Aineisto	Menetelmä/malli	Tiedonhankinnan orientaatio
Näyttötutkintojen kielitaitovaatimus	Tutkinnon perusteet	Sisällönanalyysi Luokittelu	Kvantitatiivinen Kvalitatiivinen
Liiketalouden perustutkinnossa edellytetty kielitaito	Tutkinnon perusteet Kyselyt Haastattelut Tehtäväesimerkit Arviointikriteerit	Teemoittelu Tyypittely Sisällönanalyysi	Kvalitatiivinen (Kvantitatiivinen)
Kielitaidon osoittaminen liiketalouden perustutkinnossa	Kyselyt Haastattelut Tehtäväesimerkit	Sisällönanalyysi Teemoittelu Tehtävien vaikeus/ Skehan (1998)	Kvalitatiivinen Kvantitatiivinen
Näyttöjen arviointi	Kyselyt Haastattelut Arviointikriteerit Tutkinnon perusteet	Sisällönanalyysi Tyypittely Luokittelu	Kvalitatiivinen (Kvantitatiivinen)

Aineiston analyysin aikana ehkä merkittävin yksittäinen muutos koski omaa asemaani tutkimuksessa. Tutkimuksen käynnistämisen vaiheessa olin osa tutkimusaineistoa. Tutkimus oli tällöin lähinnä toimintatutkimusta, jonka yhtenä tavoitteena oli kielitaidon arviointikäytänteiden kehittäminen omassa toimintaympäristössä ja oma ammatillinen kasvu (Syrjälä ym. 1994, 25–55). Haastateltujen tekovaiheessa roolini ja tarkastelunäkökulmani oli muuttunut tutkimuskontekstin aktiivisesta toimijasta enemmän siinä vaikuttavan ilmiön ulkopuoliseksi havainnoijaksi.

6 KYSELYN TULOKSET

Seuraavassa kuvaillaan esitutkimuksena toimineen kyselyn (liite 4) kautta saattua tietoa liiketalouden perustutkinnon järjestämisestä eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Kysely kohdistui valmistavan koulutuksen järjestämiseen ja kieliopin-tojen sisältöihin (kyselyn osa I), tutkintotilaisuuksien järjestämiseen (osa II) ja eri aikuiskoulutuskeskusten väliseen yhteistyöhön (osa III). Kyselyyn vastasi 14 eri aikuiskoulutuskeskusten kielenopettajaa ja sen tarkoituksena oli tilanteen yleinen kartoitus oppilaitoksissa tutkimuksen aloittamishetkellä. Kyselyn tulokset mahdollistivat varsinaisen tutkimuksen rajaamisen niihin kysymyksiin, joissa näytti olevan eniten vaihtelua eri aikuiskoulutuskeskusten välillä. Tällöin esimerkiksi kieliopin-tojen sisällöt jätettiin varsinaisen tarkastelun ulkopuolelle.

Kyselyn tulokset esitellään kuvailemalla vastausten sisältöjä osiokohtaisesti. Pääpaino on erilaisten näkökantojen ja käsitysten variaation kuvailulla. Myös vastausfrekvenssejä esitetään silloin, kun se on tuntunut mielekkäältä kokonaisuuden saamiseksi koko opettajaryhmän käsitysten jakaantumisesta. Kyselyn tulokset esitetään tässä kokonaisuudessaan, sillä ne mahdollistavat tarkemman käsityksen saamisen siitä kontekstista, missä liiketalouden perustutkinnossa edellytettyä kielitaitoa osoitetaan ja arvioidaan.

6.1 Kyselyyn vastanneet kielenopettajat

Kyselyn ensimmäisen osan kysymykset 1-6 kohdistuivat opettajien taustatietoihin: ikään, opettajakokemukseen ja kokemukseen liiketalouden perustutkinnossa opettamisesta ja tutkintotilaisuuksien järjestämisestä. Lisäksi kysyttiin, opettiko opettaja ruotsia vai englantia vai molempia kieliä.

Ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia oli kyselyn tekemishetkellä kaikkiaan 47. Tutkimusaineisto on koottu niistä suomenkielisistä aikuiskoulutuskeskuksista, joissa järjestettiin liiketalouden perustutkintoon valmistavaa koulutusta ja/tai oli tutkinnon järjestämissopimus aineiston keruuvaiheessa vuosina 2003–2004. Tällaisia oppilaitoksia oli kaikkiaan 15, joista 11 osallistui tutkimukseen. Oppilaitoksista kahdella oli tutkinnon järjestämissopimus, mutta ei liiketalouden perustutkintoon valmistavaa koulutusta syksyllä 2004. Eri koulutus-

muodoista – omaehtoinen päivä- tai iltakoulutus, työvoimapolitiittinen koulutus, oppisopimuskoulutus – eniten tarjottiin oppisopimuskoulutusta: sitä järjestettiin tai oli järjestetty kymmenessä oppilaitoksessa. Toiseksi eniten järjestettiin omaehtoista iltakoulutusta, sitä oli kahdeksassa oppilaitoksessa. Omaehtoista päiväkoulutusta ja työvoimakoulutusta järjestettiin kuudessa oppilaitoksessa. Yhdessä oppilaitoksessa oli mahdollista opiskella myös omaehtoisessa yhdistetyssä iltaja teemapäiväkoulutuksessa.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista (n=14) neljä oli ruotsin ja kuusi englannin opettajia. Neljä opettajista opetti molempia kieliä. Opettajat olivat iältään 30–60-vuotiaita, lähes puolet (n=6) heistä oli 40–50-vuotiaita. Opettajilla oli keskimäärin 17 vuoden opettajakokemus (vaihteluväli 3,5 vuodesta 32 vuoteen), yhdeksän opettajista oli opettanut 10–20 vuotta. Kaikkien pääasiallinen opettajakokemus oli aikuiskoulutuksesta. Yksi opettajista oli opettanut myös ala-asteella, yksi yläasteella ja lukiossa, yksi yliopistossa ja yhdellä oli yli 10 vuoden kokemus yrityskoulutuksesta. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa he olivat opettaneet vuodesta 12 vuoteen. Yhteensä 13 opettajalla oli akateeminen tutkinto (3 = HuK, 8 = FK/FM, 1 = KTM, 1 = FL). Kolmella opettajalla oli lisäksi kaupallisen alan työkokemusta tai lisäkoulutusta, yksi opettajista oli suorittanut ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot ja yhdellä oli diplomikielenkääntäjän tutkinto.

6.2 Valmistava koulutus: ongelmat ja tapahtuneet muutokset

Kyselyn ensimmäisen osan kysymykset 7–20 (liite 4) liittyivät kielten opiskeluun ja opetukseen liiketalouden perustutkinnossa. Kysymyksillä pyrittiin kartoittamaan niitä muutoksia ja mahdollisia ongelmia, joita kielten opetuksessa oli opettajien käsitysten mukaan ollut. Kysymykset olivat pääasiassa lyhyitä avokysymyksiä. Koska lähes kaikilla opettajilla oli kokemusta liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa opettamisesta useamman vuoden ajalta, haluttiin kyselyssä ensin kartoittaa niitä *muutoksia*, joita kielten opetuksessa oli vuosien mittaan tapahtunut. Mahdollisina muutoskohteina mainittiin kysymyksessä resurssit, työmäärä, arvostus ja työelämäyhteydet.

Vastaukset kysymykseen olivat melko ristiriitaiset johtuen osaltaan kunkin opettajan ja oppilaitoksen eripituisesta kokemustaustasta. Yhden, pitkään merkonomeja opettaneen opettajan mielestä merkittäviä muutoksia ei ollut tapahtunut, kun taas kahden opettajan mielestä muutokset olivat olleet hurjia. Suurin yksittäinen muutos vastausten perusteella oli opettajan työmäärän kasvu. Lähes kolmasosa opettajista (viisi opettajaa) koki työmääränsä kasvaneen sinä aikana, kun he olivat opettaneet liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Työmäärän kasvuun oli vaikuttanut opintojen henkilökohtaistaminen, lähiopetuksen väheneminen ja etäopiskelun lisääntyminen. Työmäärän lisääntymisen myötä opettajan käytettävissä olevat resurssit eivät kuitenkaan olleet lisääntyneet samassa suhteessa. Tätä mieltä oli kaksi opettajaa. Yhdessä oppilaitoksessa opettajan käytettävissä olevat suunnittelu-, opetuksen valmistelu-,

yms. resurssit olivat lisääntyneet. Tutkintojen tuleminen tutuiksi niissä opettamisen myötä ja seitsentuntisten kielipäivien vähentäminen oli osaltaan koettu työn kuormittavuutta vähentäneinä tekijöinä. Opetusteknologiaan oli yhdessä oppilaitoksessa satsattu kiitettävästi, sillä kielistudio oli uusittu kaksi kertaa viimeisten kymmenen vuoden aikana.

Erityisesti oppisopimuskoulutuksen myötä opetukseen käytettävissä olevat resurssit olivat vähentyneet. Oppisopimuskoulutuksessa samat tavoitteet oli näin ollen saavutettava pienemmin tuntimäärin kuin esimerkiksi omaehtoisessa päiväkoulutuksessa. Tuntimäärien yleisen vähenemisen katsottiin olevan yhteydessä myös kielitaidon yleiseen arvostukseen oppilaitoksessa. Kolmasosa opettajista (viisi) oli sitä mieltä, että kielikoulutusta ei oppilaitoksessa juurikaan arvostettu. Kielitaidon merkitys kyllä yleisesti tunnustettiin, mutta kielitaidon hankkimiseen ei juurikaan oltu valmiita satsaamaan. Yhden opettajan mielestä kielten arvostus oppilaitoksessa oli lisääntynyt.

Muita vastauksista esiin tulleita muutoksia opettajien työssä oli työn muuttuminen suunnitelmallisemmaksi (kolme opettajaa), mihin osaltaan oli vaikuttanut opetussuunnitelmatyö, tutkintotilaisuuksien järjestämiseen ja arvioinnin suunnitteluun käytetty aika. Myös opiskelijoiden kielitaidon paraneminen oli vaikuttanut kieltenopettajien työhön. Ryhmät olivat hyvin heterogeenisiä, mutta ilman minkäänlaista kielitaitoa olevia opiskelijoita oli huomattavasti vähemmän kuin aikaisemmin. Oppilaitosten työelämäyhteyksistä oli ristiriitaisia kokemuksia. Kahden opettajan mielestä työelämäyhteydet olivat parantuneet ja lisääntyneet, kahden opettajan mielestä ne olivat liian vähäiset.

Kielten lähituntien määrissä oli melkoisia oppilaitoskohtaisia eroja. Osaltaan tämä oli seurausta oppilaitosten mahdollisuudesta itse päättää valmistavan koulutuksen sisältöjen jakaantumisesta eri oppiaineiden kesken. Osaltaan eroihin vaikutti myös koulutusmuoto, jonka yhteydessä tuntimäärä ilmoitettiin. Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksessa oli lähituntien tuntimäärä yleensä pienempi kuin omaehtoisessa päiväkoulutuksessa. Kaikille yhteisissä ammatillisissa opinnoissa (liiketalous ja hallinto) kielten opintoviikkomäärät vaihtelivat yhdestä opintoviikosta viiteen opintoviikkoon. Englannissa keskimääräinen opintoviikkomäärä oli 2,1 opintoviikkoa, ruotsissa hieman suurempi (ka=2,9 ov). Yhden opintoviikon laajuus vaihteli vastausten perusteella 25–35 tuntiin. Yhdessä oppilaitoksessa kielten lähitunteja oli integroitu tietojenkäsittelyyn. Koulutusohjelmien kieliopinnoissa oppilaitosten välinen vaihtelu oli pienempää. Opintoviikkomäärä oli yhdestä kahteen molemmissa kielissä. Opintoviikon laajuus vaihteli 10–35 tuntiin. Joissakin oppilaitoksissa kieliopinnojen koulutusohjelmakohtaisissa opintoviikkomäärissä oli eroja, esimerkiksi markkinoinnin koulutusohjelmassa kieliopintoja saattoi olla kaksi opintoviikkoa, tietohallinnossa ja taloushallinnossa yksi opintoviikko.

Joka kolmannessa oppilaitoksessa kielten tunnit pyrittiin sijoittamaan tasaisesti koko koulutuksen ajalle. Kolmessa oppilaitoksessa kieliopinnot painotettiin koulutuksen alkupuolelle, yhteisiin ammatillisiin opintoihin. Yhdessä oppilaitoksessa lähitunnit sijoittuivat eri koulutuksissa hyvinkin vaihtelevasti, yhdessä oppilaitoksessa opiskeltiin ensin englantia ja sitten ruotsia. Opetus-

ryhmät olivat melko pieniä, keskimäärin ryhmissä oli noin 15 opiskelijaa. Myös alle kymmenen opiskelijan ryhmät olivat mahdollisia varsinkin koulutusohjelmakohtaisissa opinnoissa.

Opintojen aloittamisvaiheessa opiskelijoille tehtiin kielitaidon alkukartoitus tai testaus kymmenessä oppilaitoksessa. Opintojen sisältöjä oli näin helpompi suunnitella ryhmän tarpeita vastaaviksi. Neljässä oppilaitoksessa oli alkutestauksen perusteella mahdollista jakaa opiskelijaryhmä kahteen eritasoiseen ryhmään. Kahdessa oppilaitoksessa tosin opettaja joutui opettamaan näitä kahta tasoryhmää samanaikaisesti. Aikaisempien kieliopinnojen hyväksilukemisessa oppilaitokset noudattivat kolmenlaisia käytänteitä. Aikaisemmat kieliopinnot hyväksiluettiin joko täysin (kolme oppilaitosta) tai osittain (neljä oppilaitosta). Osittainen hyväksiluku edellytti kuitenkin jo olemassa olevan kielitaidon osoittamista valmistavan koulutuksen kieltenopettajalle. Osoittaminen voi tapahtua esimerkiksi haastattelun tai tasotestin avulla. Tasotestissä voitiin edellyttää tällöin kuitenkin tiettyä osaamistasoa, esimerkiksi H3 tai K5. Yhdessä oppilaitoksessa kieliopinnoista vapauttamiseen tarvittiin psykologin lausunto, kahdessa oppilaitoksessa ei ollut kokemuksia vapautusta halunneista opiskelijoista. Yhdessä oppilaitoksessa kieliopinnot olivat pääsääntöisesti kaikille pakollisia.

Kieliopinnot sisälsivät seuraavia kielenkäyttötilanteita: asiakaspalvelu puhelimessa, jutustelu, vieraiden vastaanotto ja opastaminen, erilaiset myynti- ja esittelytilanteet (työpaikka, yritys, Suomi), työnhaku (haastattelu, hakemuskirje, CV), liikekirjeenvaihto (tavallisimmat liikekirjeet, faksit, viestit), kokoukset ja neuvottelut. Paikoista, joissa kielitaitoa tarvitaan, mainittiin erikseen toimisto ja vieraiden vastaanottotilat. Kielitietoon liittyvistä opiskeluisällöistä ääntäminen, lukusanat ja alakohtainen sanasto (esimerkiksi tilinpäätöstermit) olivat tärkeimpiä.

Yhdeksässä oppilaitoksessa käytettiin opetuksen apuna oppikirjaa, jota sitten täydennettiin itse laaditulla materiaalilla, internetillä ja erilaisella verkkomateriaalilla. Myös esimerkiksi lehtiartikkeleita, esitteitä ja kielten ohjelmia käytettiin osassa oppilaitoksia. Englannin kielen opiskelussa käytettiin oppikirjoja Business First (neljä oppilaitosta), Best Seller (neljä oppilaitosta), Working English (yksi oppilaitos), Business Letters and e-mail (yksi oppilaitos) ja Practice First (yksi oppilaitos). Ruotsin opetuksessa käytettiin oppikirjoja Klipp (kolme oppilaitosta), Skriv och ring (kolme oppilaitosta), Kontor & Service (yksi oppilaitos). Yhteistä eri oppilaitoksille oli, että valmistavassa koulutuksessa hyödynnettiin useita eri oppikirjoja itse laaditun materiaalin lisäksi. Syyksi mainittiin sopivan oppikirjan puuttuminen. Kolmessa oppilaitoksessa ei käytetty mitään oppikirjaa.

Kaikki opettajat kokivat odotetusti ryhmien heterogeenisyyden suurimmaksi *ongelmaksi*. Osassa oppilaitoksia eritasoisia ryhmiä jouduttiin opettamaan samanaikaisesti. Opiskelijoiden motivoituneisuus kieltenopiskelua kohtaan oli kuitenkin auttanut selviytymään tilanteesta. Kaksi opettajaa toivoi selkeitä tasoryhmiä kielten opiskeluun. Lähes kaikki opettajat (kymmenen) mainitsivat kielten opetukseen käytettävissä olevan tuntimäärän liian pieneksi. Varsinkin työ-

voimapoliittisessa koulutuksessa, jossa opiskelijoiden kielitaidon taso voi olla hyvin heikko, vaikeutti tuntimäärän pienuus tavoitteiden saavuttamista. Joillakin opiskelijoilla ilmeneviä pelkoja kieliopintoja kohtaan voitaisiin osaltaan hälventää oppilaanohjauksella. Yksi opettaja toivoi kieltenopettajille mahdollisuutta osallistua henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan.

Kieltenopettajat kokivat ongelmallisena myös oppilaitoksissa ilmenevän epäjohtonmukaisuuden opettajien työsuhteissa, opetustuntien määrässä ja opetuksen sisällöllisissä vaatimuksissa. Kielten opetukseen käytettävissä oleva tuntimäärä saattoi vaihdella ryhmästä toiseen riippuen ryhmän vastuuopettajasta. Kun oppilaitoksessa ei ollut yhdenmukaista linjaa opettajien työsuhteista, niin eri ryhmiä opettivat eri kieltenopettajat, joilla ei aina ollut yhteisesti sovittuja käytänteitä opetustuntien sisällöistä ja tavoitteista. Yhtenä syynä vaatimusten kirjavuuteen mainittiin Opetushallituksen antamien ohjeiden epäselvyys. Vaikka tutkinnon perusteissa oli vaatimus tutkinnon suorittajan kielitaidosta, ei kaikkiin tutkintoihin sisällytetty kieliopintoja ja/tai kielitaitoa ei tutkintotilaisuudessa tarvinnut osoittaa. Liiallisen päätösvastuun siirtäminen oppilaitostasolle koettiin ongelmalliseksi silloin, kun oppilaitoksessa oli vain yksi kieltenopettaja, joka joutui yksin päättämään esimerkiksi tutkintotilaisuuksien sisällöistä ja vaatimustasosta.

Viisi opettajaa koki myös etätehtävien ja näyttöjen arvioinnin luotettavuuden erityiseksi ongelmaksi. Tutkintotilaisuudessa tutkinnon suorittajan kielitaidosta saadaan niin pieni näyte, ettei sen perusteella kielitaitoa voida arvioida luotettavasti. Vastaaajien mukaan luotettavuuteen vaikutti osaltaan myös kasvanut tarve kustannusten vähentämiseen. Tutkintotilaisuuden hinta ei saanut nousta liian korkeaksi yhtä tutkinnon suorittajaa kohden.

Tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi opettajat kokivat kieltenopetukseen ja tutkintotilaisuuksien kehittämiseen käytettävissä olevien resurssien lisäämisen. Lisää resursseja kaivattiin etätehtävien kehittämiseen, opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen ja palautteen antamiseen sekä opetuksen ja näyttötehtävien sisällölliseen kehittämiseen. Liian suuri viikoittainen opetustuntien määrä vähensi opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen käytettävissä olevaa aikaa. Yhdessä oppilaitoksessa oli kieltenopetusta tietoisesti kehitetty jo useamman vuoden ajan, mutta sielläkin koettiin kehittämistarpeita edelleen löytyvän.

Kieltenopetukselle toivottiin oppilaitoksessa lisää arvostusta, erityisesti ammattiaineiden opettajilta (neljä opettajaa). Yhtenä keinona mainittiin kieltenopetuksen entistä kiinteämpi integrointi ammattiaineisiin. Kolme opettajaa mainitsi keskeisinä kehittämiskohteina oman verkkomateriaalin laatimisen, jo olemassa olevan materiaalin paremman hyödyntämisen ja kielistudion käytön tehostamisen. Yhdessä oppilaitoksessa ei kielistudiota ollut lainkaan käytettävissä. Muina kehittämiskohteina mainittiin lukihäiriöisten parempi huomiointi, seitsentuntisten kielipäivien poistaminen ja sopivan oppimateriaalin laatiminen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että kieltenopettajat kokivat tuntimäärien epäjohtonmukaisuuden, opetusryhmien heterogeenisyyden, resurssien vähäi-

syyden ja työmäärän jatkuvan kasvun osaltaan myös kuvastavan kieliaineiden vähäistä arvostusta oppilaitoksissa.

6.3 Näyttötehtävät ja tutkintotilaisuuksien järjestäminen

Kyselyn toisen osan kysymykset 1–18 (liite 4) liittyivät näyttötehtäviin ja tutkintotilaisuuksien järjestämiseen. Kysymykset olivat pääasiassa lyhyitä avokysymyksiä. Poikkeuksena oli kysymys 12, jossa opettajia pyydettiin laittamaan luetellut kielitaidon arviointikriteerit tärkeysjärjestykseen. Näyttötehtäviin liittyvillä kysymyksillä kartoitettiin tehtävien sisältöä, suoritusten arviointikriteereitä ja hyväksytyyn suoritukseen piirteitä eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Lisäksi kysymykset kohdistuivat näyttöjen arvioijiin ja mahdollisiin tutkintotilaisuuksien ongelmakohtiin.

Kuudessa oppilaitoksessa oli tutkintotilaisuuksia järjestetty näyttötutkintojärjestelmän alusta asti (vuodesta 1994/1995), neljässä oppilaitoksessa viidestä kuuteen vuotta. Yhdessä oppilaitoksessa kokemus näyttötutkintojen järjestämisestä oli lyhyempi, kyselyaineiston keräämishetkellä vuonna 2003 vain kaksi vuotta. Neljässä oppilaitoksessa tutkintotilaisuuksiin osallistui harvoin muita kuin valmistavaan koulutukseen osallistuneita tutkinnon suorittajia. Tällöin oli kyse lähinnä hyvät pohjatiedot jo omaavista tutkinnon suorittajista tai henkilöistä, joiden motivaatio osallistua valmistavaan koulutukseen oli heikko.

Lähes kaikki kieltenopettajat olivat suorittaneet näyttömestari-koulutuksen. Ne, jotka eivät siihen vielä olleet osallistuneet, aikoivat sen tehdä heti kun mahdollista (kolme opettajaa). Kokemukset koulutuksesta olivat kahdenlaisia. Osa opettajista koki koulutuksen hyödylliseksi tai jopa erittäin hyödylliseksi (neljä opettajaa). He olivat saaneet koulutuksen kautta käsityksen eri alojen näyttötutkinnoista ja siitä, mihin tutkintotilaisuuksissa tulisi pyrkiä. Lähes puolet opettajista (kuusi opettajaa) koki koulutuksen annin sitä vastoin vähäiseksi. Syynä oli, että he olivat osallistuneet koulutukseen näyttötutkintojärjestelmän ollessa vielä ”lapsenkengissä”, jolloin koulutus ei tarjonnut eväitä tutkintotilaisuuksien järjestämisen käytännön ongelmissa. Koulutuksen antiin vaikutti myös se, oliko ryhmässä ollut muita kieltenopettajia.

Kahdeksassa oppilaitoksessa *näyttötehtävät* laadittiin yhteistyössä joko eri kieltenopettajien tai ammattiaineen/työelämän edustajien kanssa. Kolmessa oppilaitoksessa näyttötehtävien laadinnan päävastuu oli kyselyyn vastanneella kieltenopettajalla. Tosin hänellä oli tällöin mahdollisuus saada ideoita ja neuvoja muilta opettajilta ja esimerkiksi työelämän edustajilta. Näyttötehtävät pyrittiin mahdollisuuksien mukaan integroimaan ammattiaineen näyttöihin, mutta aina se ei ollut mahdollista. Tällöin näytöt jäivät melko irrallisiksi. Näin tapahtui neljässä oppilaitoksessa. Yhdessä oppilaitoksessa kirjallista kielitaitoa osoitava näyttö koostui valmistavan koulutuksen aikaisista tehtävistä. Suullinen näyttö tehtiin kielistudiossa tässä ja myös toisessa kyselyyn vastanneessa oppilaitoksessa.

Näyttötehtävät vaihtelivat sisällöltään ja vaativuudeltaan melko paljon eri oppilaitoksissa. Yleensä tehtävät liittyivät kuitenkin erilaisiin asiakaspalvelutilanteisiin ja/tai liikekirjeenvaihtoon. Tehtävänä saattoi olla liiketoimintasuunnitelman esitteleminen arvioijatiimille ja tiimin kysymyksiin vastaaminen, valmistavan koulutuksen aikana laadituista liikekirjeistä koostuva portfolio tai kieli-studiossa suoritettu, erilaisista tehtävistä koostuva näyttö. Muita käytettyjen tehtävien sisältö- ja aihealueita olivat:

- erilaiset liikekirjeet, viestit, faksit
- tekstin referointi suomeksi ja sanaston laatiminen
- ruokalistan kääntäminen vieraalle kielelle
- itsestä, työstä ja työpaikasta kertominen
- erilaiset asiakaspalvelutilanteet puhelimesta ja/tai kasvokkain
- hotellivarausten tekeminen
- matkalippujen tilaaminen
- tiedonhaku internetistä
- erilaiset puheen ymmärtämistehtävät.

Kyselyn perusteella saatu käsitys *arviointikriteereistä* jäi melko epämääräiseksi. Yhdessä oppilaitoksessa arvioinnissa käytettiin hyväksyty/hylätty asteikkoa, muissa viisiportaista sanallista asteikkoa, joka pohjautui joko tutkinnon perusteisiin tai Yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksiin. Neljä opettajaa mainitsi arviointikriteerien perustuvan hyvin paljon myös omaan mututuntumaan. Arviointiin saattoi vaikuttaa merkittävästi myös muut, ei-kielilliset seikat, kuten tietotekniikan käyttö ja standardiasettelun hallitseminen.

Suoritusten arvioinnissa *ongelmalliseksi* koettiin ennen kaikkea näytön suppeus. Liian pienen tuotoksen pohjalta erityisesti rajatapausten arviointi oli ongelmallista (neljä mainintaa). Muita arvioinnin vaikeutta lisääviä tekijöitä olivat arvioinnin subjektiivisuus, tasalaatuisuus ja arvioinnin pohjana olevan aineiston luotettavuus. Kahden opettajan mielestä viisiportainen asteikko oli liian laaja, eron tekeminen esimerkiksi tasojen H3 ja H4 välillä oli näyttöaineiston perusteella vaikeaa. Yhdessä oppilaitoksessa peräänkuulutettiin näyttöjen arvioinnin työelämälähtöisyyttä.

Kysymyksessä 12 opettajien tuli numeroida annetut *arviointikriteerit* tärkeysjärjestykseen. Kriteereitä oli seitsemän: ääntäminen, oikeakielisyys, sanaston laajuus, sujuvuus, idiomaattisuus, puheen/tekstin sisältö ja viestin perillemeno. Lisäksi opettajien oli mahdollista lisätä listaan jokin muu, tärkeänä pitämänsä arviointikriteeri. Kyseiset arviointikriteerit oli valittu kyselyyn siksi, että niitä käytetään useissa tunnetuissa arviointiasteikoissa (ks. lisää luku 4.5.1) ja siksi niiden oletettiin olevan kieltenopettajille ennestään tuttuja. Lisäksi tutkimuksen lopullinen viitekehys ei kyselyn tekemisvaiheessa ollut vielä muotoutunut tehtäväpohjaiseksi suoritusarvioinniksi, vaan kielitaidon arviointia näyttötutkinnoissa lähestyttiin testaamisen näkökulmasta. Näin ollen esimerkiksi kielen idiomaattisuus, ääntäminen ja muut yksittäiset arviointikriteerit eivät tutkimuksen edetessä saaneet vastaavanlaista painoarvoa kuin perinteisessä kielitaidon testaamiseen liittyvässä tutkimuksessa.

Annetuista kriteereistä opettajat pitivät tärkeimpänä viestin perillemeno. Toiseksi tärkein oli puheen/tekstin sisältö ja kolmanneksi tärkein sujuvuus.

Ääntäminen, sanaston laajuus ja oikeakielisuus koettiin lähes yhtä tärkeiksi. Vähiten tärkeimmäksi katsottiin kielen idiomaattisuus. Muista kriteereistä yksi opettaja piti ammatillista, luontevaa otetta asiaan kolmanneksi tärkeimpänä arviointikriteerinä. Yksi opettaja piti rohkeutta käyttää kieltä kaikkein tärkeimpänä kriteerinä. Yhdessä oppilaitoksessa arviointikriteerit olivat hyvin tehtävään sidottuja, jolloin sanojen oikean kirjoitusasun merkitys korostui tärkeänä arviointiin vaikuttavana tekijänä (viidenneksi tärkein).

Kun laskettiin eri kriteerien tärkeydelle yleisimmin annettu arvo, saatiin arviointikriteereille hieman erilainen järjestys. Yhteensä 11 kieltenopettajalle tärkeimpänä arviointikriteerinä oli edelleen viestin perillemeno. Toiseksi tärkein oli puheen/tekstin sisältö (kahdeksan opettajaa), mutta kolmanneksi tärkeimmäksi nousi oikeakielisuus (neljä opettajaa). Taulukkoon 15 on arviointikriteerit koottu ensin opettajien ilmoittamassa tärkeysjärjestyksessä ja sitten kunkin kriteerin saama yleisin arvo.

TAULUKKO 15 Kieltenopettajien (n=14) kyselyssä ilmoittama arviointikriteerien tärkeysjärjestys ja kriteerien yleisin arvo.

Ilmoitettu tärkeysjärjestys	Yleisin arvo
1. viestin perillemeno	1. viestin perillemeno (11 opettajaa)
2. puheen/tekstin sisältö	2. puheen/tekstin sisältö (8 opettajaa)
3. sujuvuus	3. oikeakielisuus (4 opettajaa); ääntäminen (3 opettajaa)
4. ääntäminen	4. sujuvuus (5 opettajaa)
5. sanaston laajuus	5. sanaston laajuus (4 opettajaa)
6. oikeakielisuus	6. ääntäminen (3 opettajaa); idiomaattisuus (5 opettajaa)
7. idiomaattisuus	7. idiomaattisuus (5 opettajaa)

Ääntämisen osalta opettajien käsitykset erosivat jonkin verran muita enemmän: kolme opettajaa piti ääntämistä kolmanneksi tärkeimpänä – kaksi näistä oli ruotsin opettajia – kolme kuudenneksi tärkeimpänä.

Kysymyksessä 13 opettajien tuli kuvailla, mitä *hyväksytyn* rajan ylittänyt tutkinnon suorittaja osaa. Kysymykseen oli mahdollista vastata kielikohtaisesti tai molempien kielten osalta. Tässä yhteydessä ei mahdollisia kielikohtaisia eroja vaatimustasossa kuvailla johtuen annettujen kuvausten suppeudesta ja siitä, että kielikohtaisia eroja vaatimustasoissa tarkastellaan lähemmin luvuissa 7.3.3 ja 7.4.2, jolloin käytettävissä on haastattelujen, näyttötehtävien ja arviointikriteerien kautta saatua lisätietoa vaatimustasoista.

Kaksi opettajaa ei vastannut kysymykseen 13 syystä tai toisesta. Muissa vastauksissa viitattiin 11 kertaa siihen, mitä tutkinnon suorittaja osaa kielitaitonsa avulla tehdä. Esimerkiksi: tulee toimeen työssään, osaa alansa asiakaspalvelutilanteet, kommunikoi ja hallitsee ammattikieltä, viestii suullisissa ja kirjallisissa työtilanteissa, ymmärtää kirjeen sisällön ja osaa toimia sen mukaisesti. Mahdollisista kielenkäyttökonteksteista nimettiin kauppa ja toimisto. Yhdessä kriteerissä kohtelias käytös ja fraasien osaaminen korvasivat puutteellisen kieli- taidon, yhdessä tutkinnon suorittajan ei itse välttämättä tarvinnut osata tuottaa kieltä lainkaan.

Hyväksytyä suoritusta kuvaavissa kriteereissä oli selkeitä eroja vaatimustason suhteen. Hyväksytyt suoritukset vaihtelivat sellaisesta kielitaidosta, jolla tulee juuri ja juuri ymmärretyksi ja toimeen Yleisten kielitutkintojen keskitason taitotasoa 3 pääpiirteissään vastaavaan kielitaitoon. Vaadittua taitotasoa kuvailtiin adjektiiveilla *auttavasti, tyydyttävästi ja ymmärrettävästi*, niin ettei väärinkäsityksiä synny. Kuudessa kriteerissä viitattiin kielen rakenteellisiin ja leksikaalisiin piirteisiin. Rakenteiden hallinta voi olla melko puutteellista tai niitä osataan jonkin verran. Sanasto oli yksipuolista ja kattoi kielen perussanaston jonkin asteisesti. Lisäksi vaadittiin kuitenkin oman alan keskeisen sanaston tuntemista. Kaksi opettajaa mainitsi lukusanojen, yksi erikoismerkkien osaamisen tärkeäksi arviointiin vaikuttavaksi seikaksi. Arviointikriteerien tiukka tehtäväkohtaisuus kuvastui yhden oppilaitoksen arviointikriteereissä selvästi.

Neljässä oppilaitoksessa suoritukset arvioitiin kielten opettaja yksin tai yhdessä toisen kieltenopettajan kanssa. Valmistavassa koulutuksessa tutkinnon suorittajaa opettanutta opettajaa ei kuitenkaan käytetty arvioijana. Muissa seitsemässä oppilaitoksissa arvioijina pyrittiin käyttämään myös ammattiaineiden ja työelämän edustajia aina silloin kuin se oli mahdollista. Yleensä arvioijina toimi tällöin useampi kuin yksi henkilö. Kielitaidon painoarvo tutkinnon edellyttämässä ammatillisessa osaamisessa oli pieni, prosentteina ilmaistuna se vaihteli 5–30 prosenttiin koko arvosanasta. Painoarvo riippui myös suoritettavasta tutkinnosta. Kaksi opettajaa ilmoitti, että puutteellisen kielitaidon perusteella ei ainakaan heidän tietojensa mukaan ollut ketään koskaan hylätty.

Opettajan kannalta *tutkintotilaisuuksien ongelmat* liittyivät näytön sisältöön ja tutkintotilaisuuteen, kielten painoarvoon muussa osaamisessa ja suoritusten arviointiin. Pyrkimyksenä oli näyttöjen mahdollisimman suuri autenttisuus ja työpaikkälähtöisyys, mikä ei kuitenkaan aina toteutunut käytännössä. Toisaalta kielitaito ei ollut tutkinnon edellyttämässä osaamisessa pääasia vaan pikemminkin välttämätön paha. Tästä seurasi epätietoisuus vaaditusta osaamistasosta: pitikö tutkinnon suorittajan heikkoa kielitaitoa katsoa läpi sormien, jos hän oli ammattiaineissa osoittanut osaamisensa? Luotettavien arvioijien ja selkeiden arviointikriteerien käyttäminen koettiin tärkeänä, samoin oman objektiivisuuden säilyttäminen arviointitilanteessa. Tutkintotilaisuuksien suunnittelu, järjestäminen ja arviointi olivat työläitä toteuttaa, eikä oppilaitoksissa ollut tarpeeksi resursseja käytettävissä. Tutkinnon suorittajien heterogeenisyys lisäsi osaltaan arvioinnin työläyttä.

Opettajien vastaukset erosivat melkoisesti toisistaan, kun heiltä kysyttiin näyttöjen ammatillisesta kielitaidosta antaman kuvan *luotettavuudesta*. Kahdeksan opettajaa ei pitänyt saatua kuvaa luotettavana, viisi puolestaan piti. Yksi opettaja vastasi sekä luotettavuuden puolesta että sitä vastaan. Kielitaidosta saadun kuvan luotettavuus riippui paljolti tehtävien laajuudesta ja monipuolisuudesta. Mikäli näyttö koostui useammasta tehtävästä, esimerkiksi portfoliotöistä ja suullisesta keskustelutilanteesta, voitiin näyttöjen avulla saada varsin monipuolinen kuva tutkinnon suorittajan ammatillisesta kielitaidosta arviointiin käytetyt resurssit huomioon ottaen. Saadun kuvan luotettavuutta vähen-

tävinä yksittäisinä tekijöinä mainittiin mahdollisuus ulkoa opettelemiseen ja näyttönä toimivien etätehtävien teettäminen jollain toisella henkilöllä.

Tärkeimpinä kehittämiskohteina mainittiin valtakunnallisen ohjeistuksen tarve tutkintotilaisuuksien järjestämisestä ja arvioinnissa käytettävistä kriteereistä (kaksi opettajaa). Koko tutkintotilaisuuksien järjestämisprosessi pitäisi saada systemaattisemmin järjestetyksi ja paremmin integroiduksi työpaikoilla tapahtuvaan osaamisen arviointiin. Miten siis rakentaa helppo ja vähiten työläs työpaikalla tapahtuva tutkintotilaisuus, joka antaisi luotettavan ja kyllin monipuolisen kuvan osaamisesta? Yksi opettaja nosti esiin myös suoritusten arviointiin liittyvän ongelman. Näyttöjen arvioijana ei voinut toimia kuka tahansa, ellei hänellä ollut asiantuntemusta esimerkiksi juuri kielitaidon arvioinnista. Myöskään Yleisten kielitutkintojen käyttäminen ammatillisen kielitaidon arvioinnissa ei olisi välttämättä yksinkertaista.

6.4 Oppilaitosten välinen yhteistyö ja opettajien täydennyskoulutus

Aikuiskoulutuskeskusten välistä yhteistyötä ja opettajien mahdollisuuksia ja tarvetta oman alansa täydennys- ja lisäkoulutukseen kartoitettiin kysymyksillä 1–3 kyselyn viimeisessä osassa (osa III).

Yhteistyötä eri aikuiskoulutuskeskusten kieltenopettajien välillä ei kyselyn mukaan juurikaan ollut. Yhteistyö olisi tervetullutta, tosin ajan löytäminen sille koettiin ongelmalliseksi. Vain yhdessä aikuiskoulutuskeskuksessa oli ollut yhteisiä projekteja muiden aikuiskoulutuskeskusten kanssa. Yksi opettaja oli osallistunut Kaupan ja hallinnon päiville, yksi oli ollut kielikursseilla ulkomailla. Yksi opettaja ei vastannut kysymykseen (hän ei vastannut muihinkaan osion III kysymyksiin).

Eri aikuiskoulutuskeskusten välisen yhteistyön lisäämistä toivoivat kaikki opettajat yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Hänellä yhteistyön lisäämisen esteenä oli suuri työmäärä ja siksi hän ehdotti kokemusten vaihtamista verkossa. Yhteistyötoiveet olivat sisällöltään hyvin samanlaisia kuin täydennyskoulutustarpeetkin. Opettajat toivoivat yhteistyötä näyttötehtävien laadinnassa (neljä opettajaa) ja ylipäätään kokemusten vaihtoa valmistavasta koulutuksesta ja tutkintotilaisuuksista (kahdeksan opettajaa). Verkostoitumisen tarve ja yhteisten kokemusten vaihtaminen nousivat selkeästi esille vastauksista. Kolme opettajaa mainitsi myös kielitaidon arvioinnin asiana, josta he halusivat vaihtaa kokemuksia muiden kieltenopettajien kanssa.

Kahdeksan opettajan mielestä aikuiskoulutuskeskusten kieltenopettajille ei ollut tarjolla tarpeeksi täydennyskoulutusta. Kahden opettajan mielestä tarjontaa oli riittävästi. Täydennyskoulutuksen toivottiin olevan nimenomaan aikuis-koulutuksen parissa työskenteleville opettajille suunnattua koulutusta, joka kohdistuisi kielten opetukseen aikuisille ja tutkintotilaisuuksien järjestämiseen. Opettajat kaipasivat käytännön vinkkejä ammatillisen kielitaidon opettamis-

ta, eritasoisen materiaalin laadinnasta, ohjausta lukihäiriöiden ja erilaisten ongelmatilanteiden kohtaamiseen ja tietoa työelämän tarpeista. Kolme opettajaa toivoi täydennyskoulutusta verkko-opetuksesta.

Kyselyn lopussa opettajilla oli vielä mahdollisuus kirjoittaa vapaa loppukommentti. Kuusi opettajaa oli kirjoittanut kommentteja, joista osa toisti vastajan aikaisemmin antamia käsityksiä kielitaidon merkityksestä, valmistavan koulutuksen ja tutkintotilaisuuksien järjestämisestä ja kielten paremmasta integroinnista ammattiaiaineisiin. Kolmessa vastauksessa nousi erityisesti esille tarve napakoittaa ja selkeyttää koko näyttötutkintojärjestelmää eri tutkinnoissa vaaditun osaamisen suhteen. Osaamisen sisällöt ja vaatimustaso olisi tutkinnon perusteissa ilmaistava täsmällisemmin. Yksi opettaja kaipasi yhtenäisiä, selkeitä ohjeita myös tutkintotoimikuntien toimintaan.

6.5 Yhteenveto kyselyn tuloksista

Kyselyjen ensimmäisessä, alustavassa purkuvaiheessa syksyllä 2003 nousivat opettajien vastauksista selkeästi esille ongelmakohdat, joita valmistavan koulutuksen kielten opetuksessa ja tutkintotilaisuuksien järjestämisessä eri oppilaitoksissa oli. Osa ongelmista oli lähes kaikille oppilaitoksille yhteisiä, osa selkeämmin yhteen tai muutamaaan oppilaitokseen liittyviä.

Yksi yhteinen ongelma-alue oli opettajan kokema työmäärän kasvu. Lisääntynyt työmäärä ei ollut kuitenkaan opettajien mukaan näkynyt opetuksen suunnitteluun, itse opetukseen ja tutkintotilaisuuksien järjestämiseen ja arviointiin käytettävissä olevissa henkilö- ja aikaresursseissa. Erityisesti oppisopimuskoulutuksen myötä oli opettajilta alettu vaatia yhä enemmän ja yhä pienemmin resurssein. Oppilaitoskohtaisia eroja eri aikuiskoulutuskeskusten välillä kuitenkin oli. Myös samassa aikuiskoulutuskeskuksessa voitiin noudattaa hyvinkin erilaisia käytänteitä valmistavan koulutuksen järjestämisessä esimerkiksi lähituntien määrän suhteen. Muita ongelmia valmistavan koulutuksen kieltenopetuksessa olivat ryhmien heterogeisuus ja valmiin, aikuisille soveltuvan oppimateriaalin puute. Osa opettajista koki resurssien niukkuuden olevan seurausta kielenopetuksen heikosta arvostuksesta oppilaitoksessa. Kielitaidon tärkeys kyllä tunnustettiin, mutta siihen ei haluttu panostaa esimerkiksi lisäämällä opetuksen suunnitteluun käytettävissä olevaa aikaa.

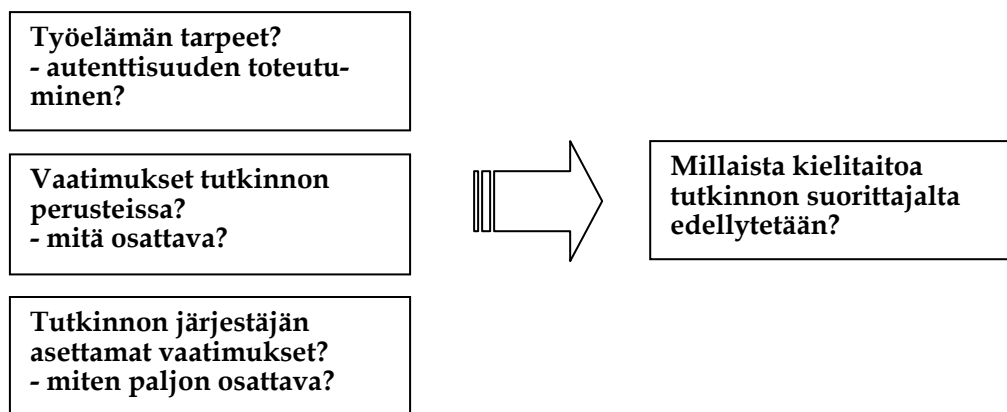
Jotta kielitaitoa ja kieltenopetusta ei pidettäisi muusta ammattitaidosta irrallisena saarekkeena, tulisi kielitaito integroida entistä kiinteämmin muuhun ammatilliseen osaamiseen ja sen opettamiseen. Esimerkiksi tekstinkäsittelyn opettamisvastuuta voitaisiin jakaa tekstinkäsittelyn ja kieltenopettajan kesken niin, että osa harjoitustehtävistä tehtäisiin vieraalla kielellä, rinnan äidinkielisten tehtävien kanssa. Tällöin vieraiden kielten liikekirjeiltä edellytettäisiin heti alusta pitäen kyseiselle kielelle ominaisia standardinmukaista asettelua, jolloin kieli- ja kulttuurikohtaiset erot tulisivat entistä selkeämmin esille. Asiakaspalvelussa voitaisiin entistä enemmän hyödyntää eri kulttuureista tulevia henkilöitä

ja pyytää heitä esimerkiksi kertomaan omista kohteliaisuuskäytännöistään ja asiakaspalvelukokemuksista suomalaisessa yhteiskunnassa.

Suurimmat ongelmat tutkintotilaisuuksien järjestämisessä liittyivät opettajien mukaan tutkinnon perusteiden antamien ohjeiden epäselkeyteen siitä, mitä tutkinnon suorittajan oli osattava ja millä tasolla. Tämä ilmeni osaltaan näyttötehtävien sisällöissä, suoritustavoissa ja suoritusten arvioinnissa. Esimerkiksi hyväksytyt suorituksen kriteereissä oli suuria eroja eri aikuiskoulutuskeskusten välillä. Jotta näytöt antaisivat luotettavan kuvan tutkinnon suorittajan ammatillisesta kielitaidosta, on näyttötehtävän oltava kyllin laaja ja monipuolinen. Kun tähän ei aina käytännössä ollut mahdollisuuksia, käytettiin arvioinnin tukena joskus myös valmistavan koulutuksen aikana saatua näyttöä tutkinnon suorittajan kielitaidosta. Näin valmistava koulutus ja näytöt eivät aina olleet selkeästi erillisiä kokonaisuuksia.

Kyselyyn vastanneet opettajat muodostivat varsin hyvän näytteen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Opettajat olivat kokeneita aikuiskouluttajia ja he edustivat sekä ruotsin että englannin kielen opettajia. Heillä oli käytännön työssä hankittua omakohtaista kokemusta näyttötutkinnoista ja lähes kaikilla oli lisäksi näyttömestarikoulutus. Opettajat olivat myös työssään kohdanneet sellaisia ongelmia, joihin he kaipasivat ratkaisuja. Osa ongelmista oli yhteisiä kaikille. Kyselyjen purkuvaiheessa päätin näin ollen rajata tutkimuskohteeni erityisesti kielitaidon näyttämässä käytettyihin tehtäviin ja suoritusten arviointikriteereihin. Valintaani ohjasi huoli arvioinnin luotettavuudesta ja yhdenmukaisuudesta, minkä olin myös omassa työssäni kokenut ongelmalliseksi (Härmälä 2002). Halusin selvittää, miten erilaisten tutkintotilaisuuksissa käytettyjen tehtävien ja arviointikriteerien kirjo vaikuttaa arvioinnin luotettavuuteen. Miten pitkälle tutkinto voidaan räätälöidä kunkin tilanteen tarpeista käsin ja miten tällöin huomioidaan tutkinnon suorittajien yhdenvertaisuus?

Kuvio 16 kokoaa niitä kyselyssä esille nousseita ongelma-alueita, jotka suuntasivat tutkimukseni kysymyksenasetteluja kohti kielitaidon osoittamisessa käytettyjä näyttötehtäviä ja suoritusten arviointikriteereitä.



KUVIO 16

Kyselyssä esiin nousseita kysymyksiä.

Kielitaidon arvioinnin kannalta keskeinen kysymys koko näyttötutkintojärjestelmässä on, millaista kielitaitoa tutkinnon suorittajalta (tässä liiketalouden perustutkinnon suorittajalta) edellytetään. Kansainvälistyminen on lisännyt kielitaitoisen työvoiman tarvetta työpaikoilla. Ammatillinen koulutus ei ole kuitenkaan riittävän nopeasti ja täsmällisesti pystynyt vastaamaan näihin tarpeisiin, johtuen esimerkiksi opettajien puutteellisesta työelämätuntemuksesta (Vehviläinen 2004). Työelämässä tarvittava kielitaito voi olla hyvinkin alakohtaista ja tiettyyn työtehtävään sidottua, mutta yhä kasvavassa määrin kielitaitoa tarvitaan myös eri kulttuureista tulevien ihmisten välisessä jokapäiväisessä kanssakäymisessä. Työtä ja vapaa-aikaa ei voi enää erottaa toisistaan. Siksi onkin erityisen tärkeää pohtia, millaista osaamista tulevaisuuden työmarkkinoilla arvosetaan ja millaista osaamista ammattitaitoiselta työntekijältä edellytetään.

Arvioinnin kohteet ja kriteerit määritellään kunkin näyttötutkinnon osalta valtakunnallisissa tutkinnon perusteissa. Tutkinnon perusteet on laadittu varsin yleisellä tasolla, jotta tutkintoa järjestävillä oppilaitoksilla olisi mahdollisuus huomioida paikallisia erityispiirteitä valmistavan koulutuksen opetussuunnitelmissaan. Valtakunnallisen ohjeistuksen yleisluonteisuudesta on seurannut, että käsitykset ammattitaidosta vaihtelevat eri oppilaitoksissa (Räisänen & Frisk 2002) ja tutkintotilaisuuksien toteuttamisessa ja arvioinnissa on erilaisia käytänteitä. Arvioinnin yhdenmukaisuus on herättänyt epäilyjä erityisesti työpaikoilla suoritettujen tutkintotilaisuuksien osalta. Koska tutkintotilaisuuksien yhdenvertaisuutta voi käytännössä olla mahdotonta saavuttaa, tulisi arviointikriteerien yhtenäistämällä pyrkiä lisäämään arvioinnin oikeudenmukaisuutta. (Koski ym. 2002; Vehviläinen 2004.) Näin tutkinnossa edellytetty osaaminen tulisi läpinäkyvämmäksi niin työnantajille, tutkinnon suorittajille kuin tutkintotilaisuuksia suunnitteleville ja järjestäville opettajillekin.

7 PÄÄTUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen pääasiallinen mielenkiinto kohdistui liiketalouden perustutkinnoissa edellytettyyn kielitaitoon ja sen osoittamiseen tutkintotilaisuuksissa. Ennen liiketalouden perustutkinnoissa edellytetyn kielitaidon lähempää tarkastelua kuvataan seuraavassa kielitaitovaatimuksia koko tutkintorakenteen tasolla: perustutkinnoissa, ammattitutkinnoissa ja erikoisammattitutkinnoissa. Kokonaiskäsityksen saaminen näyttötutkinnoissa edellytetystä kielitaidosta helpottaa yksittäisen tutkinnon kielitaitovaatimusten hahmottamista ja sijoittamista osaksi suurempaa kokonaisuutta.

7.1 Näyttötutkintojen kielitaitovaatimukset

Näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista esitetyt yhteenvedot kielitaidon sisällöstä ja tasosta perustuvat Opetushallitukselle laatimaani selvitykseen (Härmälä 2006). Selvityksen aineisto koostui 352 näyttötutkinnon tutkinnon perusteesta, joista 51 oli perustutkintoja, 183 ammattitutkintoja ja 118 erikoisammattitutkintoja. Eri näyttötutkintojen kielitaitovaatimukset oli koottu ammattitaitovaatimuksissa ja arvioinnin kohteissa ja kriteereissä tehdyistä viittauksista tutkinnon suorittajan kielitaitoon. En itse osallistunut näiden viittausten kokoamiseen, ainoastaan valmiiksi kootun aineiston kuvailemiseen ja analysointiin. Selvityksen aineistossa olivat mukana vain ne kohdat tutkintojen perusteista, joissa kielitaitoon ja sen arviointiin viitataan suoraan ja eksplisiittisesti. Esimerkiksi kun tallimestarin ammattitutkinnon yritystoiminnan ammattitaitovaatimuksissa sanotaan ”tutkinnon suorittaja osaa kommunikoida ammatillisissa kysymyksissä myös muulla kuin äidinkielellään”, on tämä ymmärretty vaatimuksena osata puhua vierasta kieltä työhön liittyvissä tilanteissa, eli tutkinnossa on kielitaitovaatimus. Kielitaitovaatimusta ei ole siis luettu ”rivien välistä”, jolloin esimerkiksi sähköalan perustutkinnoissa edellytetty html-kielen perusteiden ja www-palvelimen asennuksen ja käyttöönnoton hallinnan voisi tulkita merkitsevän ainakin jonkinasteista englannin kielen taitoa.

Tutkintojen perusteista 193:ssa asetettiin vaatimuksia tutkinnon suorittajan kielitaidolle, 159:ssä ei kielitaitoa vaadittu osana ammatillista osaamista. Prosentuaalisesti sellaisia tutkintoja, joissa tutkinnon perusteissa ei vaadittu kielitaitoa, oli lähes puolet eli 45 prosenttia. Aloittain tarkasteltuna kielitaitovaatimuksissa oli suuria eroja eri alojen ja saman alan eri opintoalojenkin välillä. Tämä johtuu osaltaan eri alojen työtehtävissä vaadittavasta kielitaidosta, esimerkiksi mehiläistenhoitajan kielitaitovaatimukset ovat selkeästi erilaiset kuin asioimistulkin.

Aloittain tarkasteltuna kielitaitovaatimukset jakautuivat taulukon 16 esittämällä tavalla. Taulukossa ei tehdä eroa eri tutkintotasojen välillä. Äärimmäisenä oikealla oleva sarake ilmoittaa niiden tutkintojen prosentuaalisen osuuden alan kaikista tutkinnoista, joissa ei ollut kielitaitovaatimuksia.

TAULUKKO 16 Näyttötutkintojen (n= 352) kielitaitovaatimukset ammattialoittain.

AMMATTIALA	On kielitaitovaatimus	Ei kielitaitovaatimusta	Tutkinnot yhteensä	% ei
Humanistinen ja kasvatusala	4	2	6	33
Kulttuuriala	17	36	53	68
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	17	2	19	10,5
Luonnontieteiden ala	3	-	3	0
Tekniikan ja liikenteen ala	84	91	175	52
Luonnonvara- ja ympäristöala	37	8	45	18
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	10	19	29	65,5
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	21	1	22	4,5

Kulttuuri- sekä sosiaali- ja terveysalan tutkinnoissa edellytettiin prosentuaalisesti vähiten kielitaitoa suhteessa alan tutkintojen kokonaismäärään, kolmanneksi vähiten tekniikassa ja liikenteessä. Eniten kielitaitoa edellytettiin luonnontieteiden alalla, matkailu- ja ravitsemisalalla sekä liiketalouden ja hallinnon alalla.

Tekniikan ja liikenteen alalla tutkintojen kokonaismäärä oli suuri ja vain vajaassa puolessa (48 prosenttia) niistä oli tutkinnon suorittajan kielitaidolle asetettu jonkinlaisia vaatimuksia. Lukumäärällisesti tarkasteltuna suoritettiin esimerkiksi vuonna 2005 tekniikan ja liikenteen alalla sellaisia tutkintoja, joissa ei kielitaitoa vaadita noin 3780 ja kielitaitoa vaativia tutkintoja noin 4160.

7.1.1 Kielitaitovaatimukset tutkintotasoittain

Näyttötutkintoja on kolmentasoisia: perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja. Perustutkinnot ovat ns. alalletulotutkintoja, jolloin niissä edellytetyn osaamisen katsotaan olevan sellaista laaja-alaista alakohtaista perusosaamista, joka mahdollistaa liikkuvuuden työelämässä ja parantaa tutkinnon suorittajan jatko-opintovalmiuksia. Yleisaineet, esimerkiksi matematiikka, tietotekniikka, viestintä ja vieraat kielet, sisältyvät perinteisesti tällaiseen osaamiseen. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa alan spesifin osaamisen katsotaan lisääntyvän ammattitaidon syvenemisen myötä. Kielitaitoa pidettiin tutkintojen perusteissa lähinnä työelämän *perustaitona* (elektroniikan alan ammattitutkinto) tai *yleistaitona* (esim. työvälinevalmistajan ammattitutkinto), jolloin

kaikkien työntekijöiden voitiin katsoa tarvitsevan sitä tai sitten sellaisena spesi-
finä osaamisena, jota voitiin edellyttää ainoastaan taitavalta, kiitettävän osaa-
misen omaavalta työntekijältä.

Taulukossa 17 on näyttötutkintojen kielitaitovaatimukset ryhmitelty tutkin-
totasoiittain. Ensimmäinen luku kussakin sarakkeessa ilmoittaa niiden tutkintojen
lukumäärän, joissa oli asetettu vaatimuksia tutkinnon suorittajan kielitaidolle.
Sulkeissa oleva luku ilmoittaa tutkintojen kokonaismäärän tutkintotasolla.

TAULUKKO 17 Ammattialojen kielitaitovaatimukset tutkintotasoiittain.

AMMATTIALA	PT	AT	EAT	YHT.
Humanistinen ja kasvatusala	2(3)	3(3)	-	5(6)
Kulttuuriala	3(5)	9(25)	5(23)	17(53)
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	1(1)	11(12)	5(6)	17(19)
Luonnontieteiden ala	1(1)	1(1)	1(1)	3(3)
Tekniikan ja liikenteen ala	17(26)	36(94)	31(55)	84(175)
Luonnonvara- ja ympäristöala	5(5)	20(25)	12(15)	37(45)
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	6(6)	2(12)	2(11)	10(29)
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	4(4)	10(11)	7(7)	21(22)
YHTEENSÄ	39(51)	92(183)	63(118)	194(352)

PT = perustutkinto, AT= ammattitutkinto, EAT = erikoisammattitutkinto

HUOM! taulukossa on laskettu seuraavat, kahdelle eri alalle yhteiset tutkinnot vain kerran.

Maalarin at (ei kielitaitovaatimuksia)
Puusepänanalan at (ei kielitaitovaatimuksia)
Tekstiilialan at (ei kielitaitovaatimuksia)
Vaatetusalan at (on kielitaitovaatimus)
Veneenrakentajan at (ei kielitaitovaatimuksia)

Maalarimestarin eat (ei kielitaitovaatimuksia)
Puusepänanalan eat (ei kielitaitovaatimuksia)
Tekstiilialan eat (ei kielitaitovaatimuksia)
Vaatetusalan eat (ei kielitaitovaatimuksia)
Venemestarin eat (ei kielitaitovaatimuksia)

Taulukon 17 lukujen perusteella perustutkinnoissa kielitaitoa yleensä vaadittiin
(76,5 prosenttia perustutkinnoista), ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa hie-
man vähemmän. Ammattitutkinnoista puolet oli sellaisia, joissa kielitaitoa vaa-
dittiin, erikoisammattitutkinnoista hieman enemmän (53 prosenttia). Liiketa-
louden ja hallinnon, luonnonvara- ja ympäristöalan, luonnontieteiden, sosiaali-
ja terveysalan ja matkailu- ja ravitsemisalan kaikissa perustutkinnoissa vaadi-
ttiin kielitaitoa. Monet näiden alojen ammattiteistä on tyypillisesti naisvaltaisten
ja/tai palvelualojen ammatteja, kuten perushoitaja, kampaaja, kosmetologi,
matkailuvirkailija, tarjoilija, hotellivirkailija, tekstiilihuoltaja ja merkonomi.
Poikkeuksena on tietojenkäsittelyn perustutkinto, datanomi, joka on ehkä
enemmän miesvaltainen ala. Sosiaali- ja terveysalalla kielitaitovaatimus koros-
tui erityisesti perustutkinnoissa, jonka jälkeen vaatimukset kielitaidolle olivat
huomattavasti pienemmät.

Tekniikan ja liikenteen perinteisesti hyvin miesvaltaisilla aloilla kielitaitoa
vaadittiin kahdessa perustutkinnoissa kolmesta (65 prosentissa), ammattitutkin-
noissa reilussa kolmanneksessa (38 prosentissa) ja erikoisammattitutkinnoista

reilussa puolessa (56 prosentissa). Erot kaikkien alojen keskimääräisiin lukuihin olivat lähinnä perus- ja ammattitutkintojen kielitaitovaatimuksissa, jotka olivat tekniikan ja liikenteen alalla keskimääräistä jonkin verran pienemmät. Sellaisia tekniikan ja liikenteen alan perustutkintoja, joissa ei kielitaidolle tutkinnon perusteissa asetettu minkäänlaisia vaatimuksia, olivat:

- rakennusalan pt; talon/maarakentaja, maarakennuskoneen kuljettaja
- sähköalan pt; sähkö-, automaatio-, elektroniikka-asentaja
- pintakäsittelyalan pt; maalari, lattianpäällystäjä
- puualan pt ; puuseppä, levy-, sahaprosessinhoitaja
- veneenrakennuksen pt ; veneenrakentaja
- verhoilualan pt; verhoilija
- lentokoneasennuksen pt; lentokoneasentaja
- kello- ja mikromekaniikan pt; kelloseppä, mikromekaanikko
- suunnitteluassistentin pt; suunnitteluassistentti

Lasketut prosentuaaliset osuudet (esimerkiksi 76,5 prosenttia perustutkinnoista) viittaavat siis niihin tutkintoihin, joissa selvitysaineiston perusteella oli täsmällinen, eksplisiittinen kuvaus tutkinnossa vaaditusta kielitaidosta. Kaikissa perustutkinnoissa näin ei ollut, joten ne on katsottu tutkinnoiksi, joissa ei tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksissa edellytetty kielitaitoa. Tosin näissäkin tutkinnoissa saattoi kaikille aloille yhteisissä painotuksissa olla viittaus esimerkiksi kasvusta kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen.

Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelut liittyvät liiketalouden perustutkinnon kielitaitovaatimukseen, joten kielitaitovaatimusten kuvaaminen koko tutkintojärjestelmän tasolla rajoittuu seuraavassa lähinnä perustutkintoihin. Ammatti- ja erikoisammattitutkintojen kielitaitovaatimukseen ei tässä yhteydessä tarkemmin puututa.

7.1.2 Perustutkintojen kielitaitovaatimukset

Perustutkinnoissa oli melko suuria eroja siinä, katsottiinko kielitaito osaksi yhteisiä ammatillisia opintoja vai koulutusohjelmittain eriytyviä ammatillisia opintoja. Mikäli kielitaitovaatimus sisältyi vasta koulutusohjelmakohtaiseen osaamiseen, voi saman opintoalan sisällä olla suuriakin eroja sen suhteen edellytettiinkö kielitaitoa lainkaan ja jos edellytettiin, niin missä määrin (ks. esim. liiketalouden perustutkinto, luku 7.1.2.3).

Taulukossa 18 on eri perustutkintojen kielitaitovaatimukset ryhmitelty sen mukaan, missä osaamisalassa kielitaitoa vaadittiin. Lyhenteet KT ja TT viittaavat osaamistasoon, eli kiitettävän ja tyydyttävän tason osaamiseen.

TAULUKKO 18 Kielitaitovaatimusten sijoittuminen ammatillisissa perustutkinnoissa.

ALA		Yht. ammatilliset		Koulutusohjelma	
		KT	TT	KT(k)	TT(k)
HUM	1. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen pt	X	X		
	2. Viittomakielisen ohjauksen pt	X	X		
KULTT	3. Audiovisuaalisen viestinnän pt	X	X		
	4. Tanssialan pt	X			
	5. Musiikkialan pt			X	X
LIHA	6. Liiketalouden pt	x		X	X
LUONN	7. Tietojenkäsittelyn pt	X	X		
TELI	8. Maanmittausalan pt	X			
	9. Talotekniikan pt	X			
	10. Kone- ja metallialan pt			X	X
	11. Painoviestinnän pt	X	X		
	12. Elintarvikealan pt	X			
	13. Kemianteekniikan pt	X	X		
	14. Laboratorioalan pt	X			
	15. Muovi- ja kumitekniikan pt	X			
	16. Paperiteollisuuden pt	X	X		
	17. Jalkinealan pt			X(v)	
	18. Tekstiilialan pt	X			
	19. Vaatetusalan pt			*	
	20. Autoalan pt	X			
	21. Logistiikan pt			X	X
	22. Lennonjohdon pt	X	X		
	23. Merenkulkualan pt			X	X
	24. Turvallisuusalan pt	X	X		
LUVA	25. Maatalousalan pt	X		X	X(1/3)
	26. Puutarhatalouden pt			X	X
	27. Metsäalan pt			X	X
	28. Luonto- ja ympäristöalan pt			X	
SOTE	29. Sosiaali- ja terveysalan pt			X	X
	30. Hammastekniikan pt	X	X		
	31. Liikunnanohjauksen pt	X	X		
	32. Lääkealan pt			X	X
	33. Hiusalan pt	X	X		
	34. Kauneudenhoitoalan pt	X	X	X(v)	
MARATA	35. Matkailualan pt	X	X	X	X
	36. Hotelli- ja ravintola-alan pt			X	X
	37. Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen pt			X	X
	38. Puhdistuspalvelujen pt			X	
YHTEENSÄ		24	14	15 (3)	11 (2)

* Epämääräinen: "Opiskelijan on ymmärrettävä kielitaidon merkitys asiakaspalvelutehtävissä ja hänen on toimitettava aktiivisesti sen kehittämiseksi".

Perustutkinnoista lähes kahdessa kolmasosassa kielitaito sisältyi kiitettävällä tasolla jo kaikille yhteiseen ammatilliseen osaamiseen. Tyydyttävän tason osaamisessa sitä vaadittiin vain hieman yli kolmanneksessa. Luonnonvara- ja ympäristöalalla kielitaitovaatimukset painottuivat selkeästi koulutusohjelmiin, missä kielitaitoa vaadittiin kiitettävällä tasolla lähes kaikissa perustutkinnoissa. Sosiaali- ja terveysalalla kahdessa perustutkinnoissa (sosiaali- ja terveysalan perustutkinto ja lääkealan perustutkinto) kielitaitoa vaadittiin vasta koulutusohjelmissä, muissa neljässä jo yhteisessä ammatillisissa osaamisessa. Saman alan sisällä oli jonkin verran erilaisia käytänteitä myös kulttuurin ja tekniikan ja liikenteen aloilla.

Matkailualan perustutkinnossa kielitaitoa vaadittiin kiitettävällä ja tyydyttävällä tasolla johdonmukaisesti läpi koko tutkinnon. Jalkinealan ja kauneudenhoitoalan perustutkinnoissa kielitaitoa vaadittiin koulutusohjelmien vapaasti valittavissa osaamiskokonaisuuksissa yhteisten ammatillisten opintojen lisäksi. Jalkinealan perustutkinnossa kielitaitoa vaadittiin koulutusohjelmaopintojen vapaasti valittavissa osissa, erityisesti asiakaspalvelussa.

Kokonaisuutena perustutkintojen kielitaitovaatimukset eivät jakaantuneet perusopintojen ja koulutusohjelmien välille johdonmukaisesti. Vaikka noin 60 prosentissa perustutkintoja kielitaito katsottiin kaikille yhteiseksi ammatilliseksi osaamiseksi, oli se 40 prosentissa perustutkinnoista vasta osa eriytyneempää ammatillista osaamista. Kielitaitovaatimus oli näin ollen ammatillisissa perustutkinnoissa joko alan perusosaamista tai syvällisempää erityisosaamista, vain harvoin molempia. Poikkeuksia olivat matkailualan perustutkinto, osittain myös liiketalouden perustutkinto ja maatalousalan perustutkinto.

Seuraavaksi kuvaillaan näyttötutkinnoissa vaaditun kielitaidon sisältöä ja vaatimustasoa eri tutkinnoista koottujen esimerkkien avulla.

7.1.2.1 Vaaditun kielitaidon sisältö

Tutkintojen perusteissa vaadittu kielitaito ryhmittyi selkeästi kahteen laadulliseen sisältökategoriaan: oman alan sanaston hallintaan ja kielitaitoa edellyttäviin työtehtäviin. Kategorioita konkretisoidaan seuraavassa eri perustutkinnoista otettujen esimerkkien avulla. Sulkeissa olevat luvut viittaavat perustutkinnolle annettuun järjestyslukuun (ks. liite 7).

Perustutkinnoissa korostui ammattisanaston ja alan keskeisen terminologian hallinta, joka mainittiin lähes puolessa (16) perustutkinnoista. Ammatillinen kielitaito oli tutkinnon perusteissa siis lähes sama asia kuin alan perus-sanaston hallinta. Sanaston ja rakenteiden osaamisen katsottiin tekevän mahdolliseksi esimerkiksi omasta alasta keskustelemisen ja lyhyen esityksen pitämisen (11, 16). Kielen rakenteet mainittiin erikseen kolmessa tutkinnossa (3, 11, 16). Yleensä alan sanaston ja terminologian hallinta liitettiin vieraskielisten hoito-, työ- ja käyttöohjeiden sekä vikailmoitusten ymmärtämiseen, varsinkin tekniikan ja liikenteen alan perustutkinnoissa. Täsmällisten termien ja sanontojen tuntemisen katsotaan yleensä helpottavan alan sisäistä kommunikointia, mutta tekevän sen samalla ulkopuolisille vaikeaselkoiseksi (Douglas 2000, 7).

Työ- ja toimintaympäristön kansainvälistyminen tuli esille joidenkin perustutkintojen kielitaitovaatimuksissa. Vieraiden kielten taito mahdollistaa toimimisen kansainvälisissä tilanteissa ja tehtävissä (1, 3), yhteistyön tekemisen ja verkostoitumisen eri maista ja kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa (6, 25) ja eri kulttuureista tulevien asiakkaiden palvelemisen kulttuurierot tiedostaen (21, 36). Vieraiden kielten tarve liitettiin myös tiedonhakuun oman alan vieraskielisistä julkaisuista ja internetistä (4, 5, 11, 29). Kielitaito mahdollistaa näin oman ammattitaidon ylläpitämisen ja kehittämisen (36).

Muista kielitaitoa vaativista tehtävistä mainittiin puhelimen käyttö (35, 38), työhakemuksen laatiminen (3, 11, 16), vieraskieliset asiakirjat, tilannekatsaukset ja raportit (6, 35), ruokalistojen (36) ja ohjetarrojen (32) kirjoittaminen, ly-

hyen esityksen pitäminen vieraalla kielellä (3, 11, 16) ja oman yrityksen ja työn esittely (6, 31). Kielitaitoa tarvitaan oman alan asiakaspalvelu-, opastus- ja ohjaustilanteissa (1, 21, 27) ja sitä on osattava hyödyntää myös palvelun ja myynnin tehostamisessa (34). Vieraiden kielten käyttäminen asiakaspalvelutehtävissä mainittiin joka toisessa perustutkinnossa. Myös eri tutkimuksissa (esim. Huhta 1999; Airola 2000; Karjalainen & Lehtonen 2005) on todettu asiakaspalvelun, puhelinkeskustelujen, erilaisten suullisten esittelyiden ja lyhyiden viestien lukemisen ja kirjoittamisen olevan sellaisia työtilanteita, joissa vieraita kieliä eniten tarvitaan.

Eri aloja toisiinsa verrattaessa korostui tekniikan ja liikenteen alan perustutkinnoissa jonkin verran muita aloja enemmän peruskäsitteiden ja erilaisten työ- ja käyttöohjeiden ymmärtäminen vieraalla kielellä, vähemmän kielitaidon käyttäminen ihmisten väliseen kommunikointiin. Sitä vastoin sosiaali- ja terveysalalla sekä matkailu- ja ravitsemisalalla kyky kommunikoida työyhteisössä ja asiakkaan kanssa yhdellä tai useammalla vieraalla kielellä oli oleellinen osa aloilla tarvittavaa kielitaitoa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että perustutkinnoissa vaadittu kielitaito oli kokonaisuutensa varsin monipuolinen, joskin alakohtaisen sanaston osaamista korostava. Tulee kuitenkin muistaa, että ammatilliset perustutkinnot ovat toisen asteen ammatillisia tutkintoja, joissa vaadittu kielitaito ilmaistaan vaatimustasoltaan Yleisten kielitutkintojen tasoja 1–2 (toinen kotimainen kieli) tai tasoja 2–4 (vieras kieli) vastaavaksi (esim. LPT 2004, 25). Miten tasovaatimus on huomioitu tutkinnon perusteiden kielitaitovaatimuksissa ja onko vaatimuksissa eroja eri perustutkintojen välillä? Näihin kysymyksiin pyritään seuraavassa vastaamaan vertaamalla tutkintojen perusteissa käytettyjä kuvauksia Yleisten kielitutkintojen eri taitotasoilla edellytettyyn osaamiseen.

7.1.2.2 Vaadittu kielitaidon taso

Aineiston 51 perustutkinnosta 38:ssa oli kielitaitovaatimukset ilmaistu kiitettävällä tasolla ja 26 tutkinnossa myös tyydyttävässä osaamisessa oli maininta kielitaidosta. Joka kolmannessa perustutkinnossa (13) ei ollut vaadittua kielitaitoa kuvailtu sanallisesti kiitettävällä eikä tyydyttävällä tasolla. Yksi näistä perustutkinnoista (Viittomakielen ohjauksen perustutkinto) ei ole verrannollinen selvityksen muiden perustutkintojen kanssa alan erikoisluonteen vuoksi.

Kokonaisuutena edellytettiin kielitaidon perustutkinnoissa olevan sellainen, että sen avulla selvitetään *tutuissa* työelämän tilanteissa, joissa vaaditaan vain alan *keskeisen* termistön tai *perussanaston* hallintaa. Tällaiset kuvaukset vastaavat melko hyvin Yleisten kielitutkintojen perusteissa (1995) perustasolla taitotason 2 kuvausta.

2 – Ymmärtää selkeää ja yksinkertaistettua puhetta, joka käsittelee *jokapäiväisiä ja tuttuja* asioita. Ymmärtää helposti lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä ja saa selville pääasiat tuttuja aihepiirejä käsittelevistä teksteistä. Selviää rutiininomaisissa yksinkertaisista tiedonvaihtoa vaativissa puhetilanteissa, vaikka ääntäminen on vielä puutteellista. Pystyy kirjoittamaan suppeita, yksinkertaisia tekstejä jokapäiväisistä asioista, mutta teksti voi olla hajanaista. Hallitsee yksinkertaisimman peruskieliopin ja *tavallisimman perussanaston*.

Usein kuvaukset jäivät tutkinnon perusteissa kuitenkin hyvin epämääräisiksi, eikä vaatimustasoa suhteutettu mihinkään. Esimerkiksi *osaa käyttää* vierasta kieltä ja käsikirjoja (1, 7), *osaa kommunikoida* asiakaspalvelutilanteessa (7), *osaa hakea tietoa* (25), *ymmärtää* kirjoitettua englanninkielistä ammattikirjallisuutta (5). Yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksiin suhteutettuna esimerkiksi ”ymmärtää englanninkielistä ammattikirjallisuutta” vastaisi vaatimustasoltaan jo keskitason taitotasoa 4:

4 – Ymmärtää vaivatta yleisiä aihepiirejä käsitteleviä tekstejä. *Ymmärtää teksteistä pääsisällön*, havaitsee tekstissä mainittujen asioiden keskinäiset yhteydet ja pystyy tekemään tekstin perusteella johtopäätöksiä. Muutamit yksityiskohdat ja tekstin sävyt voivat jäädä epäselviksi, ja tosiasioiden ja mielipiteiden välisen eron havaitsemisessa voi esiintyä ongelmia.

Ammattikirjallisuuden lukeminen vieraalla kielellä vaatii lukijalta paitsi alan keskeisen terminologian tuntemista vieraalla kielellä myös melko paljon substanssiosaamista. Yleisten kielitutkintojen perustasolla ei tutkintovaatimuksissa tehdä suoria viittauksia työhön tai omaan alaan liittyvien tekstien lukemiseen, sillä tavoitteena on mitata ennen kaikkea yleiskielen hallintaa. Kuitenkin jo perustasolla voidaan tutkinnon suorittajan olettaa ymmärtävän jonkin verran myös oman alansa keskeistä terminologiaa. Taitotasolla 2 tekstin ymmärtämisen taidot rajoittuvat kuitenkin vielä pääsääntöisesti yleisiä aihepiirejä käsittelevien, lyhyiden tekstien pääkohtien ymmärtämiseen:

2 – Ymmärtää helposti lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä. Ymmärtää pääasiat tuttuja aihepiirejä käsittelevistä teksteistä ja *joitakin asioita myös yleisluonteisia aiheita* käsittelevistä teksteistä.

Joissain tutkinnoissa oli vaadittua taitotasoa yritetty määritellä tarkemmin, esimerkiksi: selviää *välttävästi* (20, 21), *auttavasti* (21, 24), ilmaisee itseään *selkeästi ilman häiritsevää korostusta* (22), selviää *itsenäisesti* (22), *omatoimisesti* (24) työyhteisössä ja maailmalla/kansainvälisissä työelämäyhteyksissä (2, 6), opastaa *ymmärrettävästi perusasioita* (28). Tällaisten kuvaimien käyttö on kuitenkin aina ongelmallista, ellei ole käytettävissä selkeitä kriteereitä ja kuvauksia sille, mitä esimerkiksi ”välttävästi” tarkoittaa.

Kuudessa perustutkinnossa viitattiin kielitaidon taitotason osalta Yleisiin kielitutkintoihin (liite 2). Kaikki nämä tutkinnot olivat sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan perustutkintoja:

Sosiaali- ja terveysalan pt (Yki 2)
 Hammastekniikan pt (Yki 2)
 Lääkelan pt (Yki1-2, kielestä riippuen)
 Hiusalan pt (Yki 2)
 Kauneudenhoitoalan pt (Yki 2)
 Matkailualan pt (Yki 1-2 kielestä riippuen)

Lennonjohdon perustutkinnoissa viitattiin alan kansainvälisen kielitaitotestin hyväksyttävään suorittamiseen (Proficiency Test in English Language for Air Traffic Controllers) sekä kiitettävään että tyydyttävään tason osaamisessa. Me-

renkulkualan perustutkinnossa vaadittiin Standard marine communication phrases -termistön ja Code of safe practice for cargo stowage and securing osaamista. Tyydyttävällä tasolla käyttäminen tapahtui ohjattuna. Tyydyttävän tason osaamisessa apuneuvojen käyttämiseen kielitaitoa vaativissa tehtävissä viitattiin myös neljässä muussa perustutkinnossa (11, 13, 16, 23).

Sosiaali- ja terveystieteiden (30), hammastekniikan (31), lääkealan (33) ja hiusalalan (34), kauneudenhoitoalan (35) ja matkailualan (36) perustutkinnoissa edellytettiin jo tyydyttävässä osaamisessa Yleisten kielitutkintojen perustasoa. Muutoinkin näissä perustutkinnoissa tyydyttävä osaaminen oli melko vaativaa: tulkitsee ammattikirjallisuutta, materiaalien ja laitteiden käyttöohjeita ja kommunikoi potilaan/asiakkaan kanssa.

Tutkitussa aineistossa perustutkintojen kielitaitovaatimukset vaihtelivat edellytetyn osaamistason suhteen suuresti. Tutkinnossa edellytetty vieraan kielen osaaminen voi vaihdella alan perussanaston/termistön hallitsemisesta Yleisten kielitutkintojen keskitasolla edellytettiin osaamiseen. Tutkinnoissa oli myös eroja siinä, edellytettiinkö kielitaitoa vain kiitettävällä tasolla vai myös tyydyttävän tason osaamisessa. Monissa tutkinnoissa vaadittu kielitaito oli lisäksi kuvailtu niin epämääräisesti, että todellista vaatimustasoa oli niiden perusteella vaikea hahmottaa.

Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin liiketalouden perustutkinnon kielitaitovaatimuksia sellaisina kuin ne on tutkinnon perusteissa ilmaistu. Tutkimusaineiston tehtäväesimerkit ja arviointikriteerit liittyvät liiketalouden perustutkinnon kaikille yhteiseen osaamiseen, mutta myös koulutusaloittain eriytyvä osaaminen on haluttu kuvailla tässä yhteydessä kokonaiskäsityksen saamiseksi koko liiketalouden perustutkinnossa edellytetystä kielitaidosta.

7.1.2.3 Liiketalouden perustutkinnon kielitaitovaatimukset

Liiketalouden perustutkintoa pidetään soveltuvana perustutkintona hyvin monelle alalle ja monenlaisiin jatko-opintoihin. Perustutkintojen laaja-alaisuutta korostetaan myös liiketalouden perustutkinnon tutkinnon perusteissa:

Ammatillisten perustutkintojen tehtävänä on tuottaa laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito yhdellä tutkinnon osa-alueella. (LPT 2004, s. 85).

Liiketalouden perustutkinnon suorittanut merkonomi voi työskennellä hyvin monenlaisissa työtehtävissä, tavallisimmat ammattinimikkeet ovat kuitenkin erilaisia myyjä-nimikkeitä (ks. luku 2.4). Tutkinnon perusteissa kielitaitoa merkonomilta vaativat työtehtävät määritellään melko suppeasti ja lyhytsanaisesti. Perusosaamiseen kuuluvassa liiketalous- ja hallintokokonaisuudessa todetaan kiitettävän tasoisesta kielitaidosta seuraavaa:

Opiskelijan on osattava yrityksen eri toimintamuotoihin liittyvä *perussanasto* toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä, jotta hän osaa esim. *esitellä yritystään ja työtään, palvella ja myydä sekä käsitellä asiakirjoja*. (kiitettävä)

Osa kuvauksen kielenkäyttötilanteista määritellään hyvin tarkkaan, osa huomattavasti laaja-alaisemmin. Esittelemistilanteista esimerkkeinä mainitaan ai-noastaan yrityksen ja työn esitteleminen. Yritys ja yrittäjäyys korostuvat myös vaaditun sanaston määrittelyssä. Palveleminen, myyminen ja asiakirjojen käsittely sen sijaan mahdollistavat hyvin monensisältöisiä ja erilaisissa konteksteissa tapahtuvia kielenkäyttötilanteita.

Kuvauksessa korostuu voimakkaasti sanaston hallinta. Alakohtaisen sanaston hallinnan katsotaan mahdollistavan kielen käyttämisen erilaisissa ammatillisissa tilanteissa. Alakohtaisia, merkonomilta kielitaitoa vaativia tilanteita ovat erilaiset esittely-, palvelu- ja myyntitilanteet sekä asiakirjojen käsittely. Mainituissa työtilanteissa painottuvat yritysmuodot ja toimistotyö, vähemmässä määrin myyntityö ja kaupassa myyjänä toimiminen. Tilanteiden kielenkäytölle asettamia erilaisia vaatimuksia ei kuvauksessa huomioida. Esimerkiksi yrityksen esitteleminen kansainvälisessä tapaamisessa edellyttää kielen muo-dollisuusasteen huomioimista aivan eri tavalla kuin yrityksestä kertominen työpaikan uudelle työntekijälle. Samoin kasvokkain tapahtuva myyntitilanne asiakkaan kanssa vaatii tutkinnon suorittajalta erilaisia vuorovaikutustaitoja kuin esimerkiksi sähköisen kaupankäynnin hoitaminen. Tutkinnon perusteissa toisen kotimaisen kielen ja vieraan kielen vaatimustaso on kiitettävän tason osaamisessa samanlainen. Kokonaisuudessaan kuvauksen korostama sanaston hallinta riittävänä mittana kiitettävän tason osaamisesta antaa hyvin yksipuolisen ja aikansaeläneen kuvan työelämässä vaaditun kielitaidon sisällöstä. Epämääräinen kuvaus aiheuttaa tulkintaongelmia oppilaitostasolla, kun ei tiedetä kuinka paljon vaatimuksia on luvallista lukea ”rivien välistä” ja tehdä niistä omia tulkintoja. Myöskään merkonomilta vaaditun kielitaidon tasoa ei kuvauksen perusteella pysty yksiselitteisesti määrittelemään. Vaadittuun taitotasoon palataan tarkemmin luvussa 7.4.

Koulutusohjelmissa vaadittua kielitaitoa kuvataan tutkinnon perusteissa kunkin koulutusohjelman osalta erikseen. Kaikissa kielitaitovaatimus ei sisälly tyydyttävän tason osaamiseen tai kielitaitovaatimus koskee vain englannin kiel-tä. Koulutusohjelmia on kolme: asiakaspalvelu ja markkinointi, informaatio- ja kirjastopalvelut, taloushallinto ja toimistopalvelut ja tietohallinto. Koulutusoh-jelmien kielitaitovaatimukset ovat seuraavat:

1. Asiakaspalvelun ja markkinoinnin koulutusohjelma
Opiskelijan on *osattava toimia* ammattiinsa liittyvissä *vuorovaikutustilanteissa* myös toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä sekä *osattava tehdä yhteistyötä eri maista ja kulttuureista tulevien kanssa*. (kiitettävä)

Opiskelijan on osattava *selviytyä tutuista tilanteista* myös toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä. (tyydyttävä)
2. Informaatio- ja kirjastopalvelujen koulutusohjelma
Opiskelijan on osattava *vastaanottaa uusia asiakkaita ja asiakasryhmiä sekä neuvoa ja opastaa heitä kirjaston käyttöön ja palveluihin liittyvissä kysymyksissä* toisella koti-maisella ja yhdellä vieraalla kielellä. (kiitettävä)

Opiskelijan on osattava *hakea tietoa* myös englannin kielellä. (Tiedonhankinta ja tietopalvelu, kiitettävä)

Opiskelijan on osattava *neuvoa ja opastaa asiakkaita ymmärrettävästi kirjaston käyttöön liittyvissä kysymyksissä* myös toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä. (tyydyttävä)

3. Taloushallinnon koulutusohjelma
Opiskelijan on osattava *käyttää tilinpäätökseen liittyviä keskeisiä termejä ja tultava toimeen taloushallintoon liittyvissä asiakaspalvelutilanteissa* toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä. (kiitettävä)

Opiskelijan on osattava *tilinpäätöksen keskeiset termit* toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä. (tyydyttävä)

4. Toimistopalvelun ja tietohallinnon ko.
Opiskelijan on osattava *tuottaa sekä suullisesti että kirjallisesti omaan työhönsä liittyvää tietoa, kuten raportteja, tilastoja ja tilannekatsauksia sekä hoitaa toimialansa tehtäviä* myös toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä. (kiitettävä)

Opiskelijan on osattava *ratkaista yleisimpiä tietoteknisiä ongelmia hyödyntämällä erilaisia tietolähteitä* myös englannin kielellä. (Toimistopalvelut ja ohjelmiston käytön tuki, kiitettävä)

Opiskelijan on osattava *tulkita kirjoitettua englannin kieltä apuneuvojen avulla sekä toimia sisällön edellyttämällä tavalla.* (Toimistopalvelut ja ohjelmiston käytön tuki, tyydyttävä)

Merkonomi on osattava toimia alansa erilaisissa asiakaspalvelutilanteissa, palvella asiakasta sekä esitellä ja myydä tälle yrityksen tuotteita. Lisäksi hänen on osattava neuvoa ja opastaa eri kulttuureista tulevia asiakkaita ja tehdä heidän kanssaan yhteistyötä. Kielitaitoa vaativissa tehtävissä korostuu voimakkaasti kielellinen vuorovaikutus ja erilaisten ihmisten kanssa kommunikointi, joka voi olla paitsi suullista, myös sähköisessä muodossa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Merkonomi edellytetään osaavan hyödyntää kielitaitoaan myös tiedon hankkimisessa ja erilaisten työhön liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. Voidakseen näin tehdä on hänen osattava tulkita kirjallisia, lähinnä englanninkielisiä, tietolähteitä. Saamaansa tietoa hänen on osattava kommunikoida muille työyhteisön jäsenille sekä suullisesti että kirjallisesti. Raportointia edesauttaa liike-elämän keskeisen terminologian osaaminen.

Kuvausten perusteella merkonomilta vaadittu kielitaito on varsin laaja-alainen. Kuvauksissa luetellaan monia eri tilanteita, joissa merkonomi kielitaitoa tarvitsee, mutta ei millä tavalla ja missä konkreeteissa tilanteissa hänen tulee esimerkiksi osata tehdä yhteistyötä eri kulttuureista tulevien asiakkaiden kanssa. Esimerkiksi taloushallinnon suuntautumisvaihtoehtoissa tutkinnon suorittajalta edellytetään tyydyttävän tason osaamisessa *tilinpäätöksen keskeisten termien osaamista toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä*. Vaatimuksissa ei tämän tarkemmin spesifioida, miksi hänen pitää termit osata ja mitä hänen on niillä osattava tehdä? Onko hänen osattava termit siksi, että hän osaa hakea vieraskielisistä tilinpäätöksistä yrityksen toiminnan kannalta keskeisen informaation vai onko hänen itse osattava tuottaa esimerkiksi englanninkielisiä tilinpäätöksiä esitelläkseen niitä yrityksen kansainvälisille yhteistyökumppaneille? Kuvaukset ovat yhtäältä hyvin laveita, yleisellä tasolla liikkuvia, toisaalta hyvinkin pikkutarkasti ilmaistuja. Tästä seuraa, että eri lukijat voivat tulkita vaatimuksia hy-

vinkin eri tavoin. Onko esimerkiksi ammattiaineiden ja kieltenopettajien käsitksissä eroja, ja jos on, millaisia?

7.1.3 Yhteenveto näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista

Näyttötutkintona suoritettavien perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintojen kielitaitovaatimukset sellaisina kuin ne tutkinnon perusteissa on ilmaistu vaihtelevat laadullisesti ja määrällisesti eri tutkintoalojen ja samankin tutkintoalan eri opintoalojen välillä. Vaaditun kielitaidon sisältöjä kuvailtiin keskeisen sanaston hallinnasta hyvinkin tarkkoihin luetteloihin kielitaitoa vaativista työtehtävistä. Kielitaidon vaatimustaso vaihteli Yleisten kielitutkintojen perustason taitotasosta 1 keskitason taitotasoon 4. Monet kuvaukset olivat kuitenkin niin epämääräisiä, ettei tarkka taitotaso tai se, onko tutkinnossa ylipäättään vaatimuksia tutkinnon suorittajan kielitaidolle, käynyt niistä selkeästi ilmi.

Lähes puolessa näyttötutkinnoista ei ollut asetettu minkäänlaisia vaatimuksia tutkinnon suorittajan kielitaidolle. Prosentuaalisesti tällaisia tutkintoja oli eniten kulttuurialalla, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sekä tekniikan ja liikenteen alalla. Perustutkinnoissa näytettäisiin vaadittavan kielitaitoa hieman useammin kuin ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa. Tekniikan ja liikenteen alalla perus- ja ammattitutkinnoissa kielitaitoa vaadittiin hieman keskimääräistä harvemmin.

Noin puolessa ammattialoista kielitaitovaatimus oli johdonmukaisesti mukana jatkumolla perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinto. Kielitaidon vaatimustaso sen sijaan ei edennyt johdonmukaisesti siten, että vaatimustaso lisääntyisi ammattitaidon syvenemisen myötä perustutkinnosta ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin, vaan eri tutkinnoissa oli erilaisia käytänteitä. Perustutkinnoissa oli eroja sen suhteen oliko kielitaitovaatimus osa alan yhteistä ammatillista osaamista vai koulutusohjelmittain eriytyvää osaamista.

Alle puolessa niissä tutkinnoista, joissa edellytettiin tutkinnon suorittajalta vieraan kielen taitoa, oli vaadittu kieli spesifioitu englannin kieleksi. Tutkinnon perusteiden tasolla on siis mahdollisuus monipuolisen kielitaidon osoittamiseen, kun ainoa mahdollinen vieras kieli ei ole englanti, vaan se voi olla esimerkiksi venäjän kieli. Ainoastaan 29 tutkinnossa (n=193) oli viitattu mahdollisuuteen jo olemassa olevan kielitaidon tunnustamiseen Yleisen kielitutkinnon suorittamisella, joten tätä mahdollisuutta ei juurikaan hyödynnetty tai siitä ei oltu tietoisia.

Maahanmuuttajien osalta näyttötutkintojen perusteissa ei ollut selkeää ohjeistusta puutteellisen suomen/ruotsin kielen taidon huomioonottamisesta näyttötutkintona suoritettavissa perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa. Kielitaitovaikeudet voitiin joissain tutkinnoissa huomioida erityisjärjestelyjen kautta, joten näyttötutkinnon suorittamisen esteenä puutteellinen kielitaito ei näyttäisi olevan.

Tutkintojen perusteiden kielitaitovaatimukset tarvitsevat sisältöjen ja erityisesti vaatimustason osalta selkiyttämistä ja yhdenmukaistamista. Nykyisissä näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksissa on jo nyt sellaisia selkeitä ja käytökelpoisia kuvauksia, joita voitaisiin soveltaa tai käyttää yhteisenä mallina määriteltäessä eri tutkintojen kielitaitovaatimuksia. Esimerkiksi sosiaali- ja terveys-

alan perustutkinnossa oli vaadittu kielitaito kuvattu kielitaidon sisällön ja vaatimustason osalta sekä kiitettävän että tyydyttävän tason osaamisessa. Tutkinnon perusteiden tasolla tällainen kuvaus on riittävän tarkka, sillä viittaus Yleisten kielitutkintojen taitotasoon 1 kertoo varsin yksiselitteisesti sen osaamisen, jota kyseisellä tasolla voidaan edellyttää ymmärtämis- ja tuottamistaitojen sekä sanaston ja rakenteiden osalta. Tällöin ei ole tarpeen laatia niin tarkkoja sisällöllisiä kuvauksia kuin esimerkiksi kondiittorin ammattitutkinnossa on tehty (ks. liite 8). Hyvä esimerkki monipuolisen kielitaidon vaatimustason määrittelystä oli tarjoilijan ammattitutkinto, jossa tutkinnon suorittajalta edellytetään, että hän ”tuntee viinipullojen etiketeissä esiintyvät vieraskieliset (englanti, espanja, italia, ranska ja saksa) tuotantoon ja tarjoiluun viittaavat sanat”. Myös kielitaitovaatimuksen etenemistä jatkumolla ammattitutkinto – erikoisammattitutkinto tulee tarkentaa. Jatkumo toteutuu jo nyt osassa tutkintoja (ks. liite 9). Samaa periaatetta tulisi noudattaa muissakin tutkinnoissa, joissa kielitaito katsotaan ammattitaidon syvenemiseen yhteydessä olevaksi osaamiseksi.

Näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista tehdyn selvityksen keskeisten tulosten sisällyttäminen osaksi päätutkimuksen tuloksia katsottiin perustelluksi useastakin eri syystä. Ensinnäkin liiketalouden perustutkinnon kielitaitovaatimusten analysointi synnytti jo tutkimuksen alkuvaiheessa halun tietää, miten muissa näyttötutkinnoissa suhtauduttiin kielitaitoon ja sen sisällyttämiseen osaksi tutkinnon suorittajan ammattitaitoa. Selvityksen avulla tähän kysymykseen oli mahdollista saada vastaus. Toiseksi oli mielenkiintoista nähdä, miten tutkintoon sisällytetty kielitaitovaatimus oli muissa näyttötutkinnoissa kuvattu. Oliko kuvauksissa eroja eri tutkintojen välillä ja millaisia eroja? Selvityksen tulosten mukaan ottamisen katsottiin antavan myös tutkimukselle laajemman yleisön ja sovellusarvon sen sijaan, että tulokset olisivat rajoittuneet ainoastaan yhdessä näyttötutkinnossa edellytettyyn kielitaitoon ja sen osoittamiseen.

Seuraavissa luvuissa kuvaillaan kielitaidon osoittamista liiketalouden perustutkinnossa. Ennen varsinaisten näyttötehtävien ja arviointikriteerien tarkempaa analysointia esitellään haastateltujen henkilöiden käsityksiä ammattitaidosta, kielitaidosta ja kielitaidon arvioinnista näytöin.

7.2 Haastateltujen käsityksiä ammattitaidosta, kielitaidosta ja kielitaidon arvioinnista näytöin

Käsitykset kielitaidon ja ammattitaidon suhteesta vaihtelevat tilanteen ja puhujan mukaan. Tässä tutkimuksessa haastatellut henkilöt erosivat toisistaan työ- ja koulutustaustaltaan sekä työtehtäviltään ja asemaltaan. Heitä kaikkia yhdisti kuitenkin kokemus ja eriasteinen asiantuntijuus liiketalouden perustutkinnosta ja sen ammattitaitovaatimuksista. Haastateltujen henkilöiden erilainen tausta mahdollisti käsitysten monipuolisen kuvailemisen sekä yksilö- että ryhmätasolla. Haastattelujen rajaaminen vain kieltenopettajiin olisi antanut varsin yksi-

puolisen kuvan siitä käytännön tason todellisuudesta, missä kielitaitoa näyttötutkinnoissa arvioidaan.

Haastatteluista otettujen suorien lainausten avulla pyritään ilmiön mahdollisimman monipuoliseen kuvaamiseen sekä eri ryhmien (kieltenopettajat vs. ei-kieltenopettajat) että yksilöiden tasolla. Haastatellut henkilöt esiintyvät lainauksissa pseudonyymeinä luvun 5.2.3 mukaisesti. Haastattelujen keskeisiä teemoja tutkinnon perusteiden kielitaitovaatimusten ohella olivat ammattitaito, kielitaito ja näyttötehtävät. Haastateltujen kielenopettajien ja ei-kieltenopettajien käsitykset luovat taustaa luvuissa 7.3 ja 7.4 kuvailluille eri oppilaitosten käyttämille näyttötehtäville ja arviointikriteereille. Usean eri aineiston kautta saatu tietämys tiivistyy päätösluvun yhteenvedoissa ja pohdinnoissa.

Kokonaisuutena haastatellut henkilöt olivat huomattavan yksimielisiä monesta asiasta, mutta eriäviäkin käsityksiä heillä oli. Keskustelua herättivät erityisesti työelämässä tarvittavan kielitaidon laajuus, oppilaitosnäytön vs. työpaikkänäytön keskinäinen paremmuus, kuka kielitaitoa ylipäätään voi arvioida ja mikä on riittävä näyttö. Näitä kysymyksiä käsitellään kutakin omassa aluvussaan. Erot kielenopettajien ja ei-kieltenopettajien välisissä käsityksissä tuodaan kuvauksissa esille silloin kun ne ovat huomattavia eri vastaajaryhmien välillä.

7.2.1 Ammattitaito

Ammattitaito oli erillisenä haastatteluteemana ei-kieltenopettajille, sillä he olivat kaikki toimineet uransa jossain vaiheessa ammattiaineen opettajana tai olivat sitä parhaillaan. Ammattitaidosta keskustelemalla haluttiin selvittää ei-kieltenopettajien käsityksiä ammattitaidon sisällöstä ja sen hankkimisesta. Kieltenopettajille ammattitaito ei ollut varsinaisena haastatteluteemana, mutta koska myös kielenopettajat sivusivat temaa haastatteluissaan, raportoidaan heidän ammattitaitoon liittyvät käsityksensä erikseen aluvussa 7.2.2, jossa kuvaillaan kaikkien haastateltujen henkilöiden käsityksiä kielitaidosta ja sen suhteesta ammattitaitoon.

Ei-kieltenopettajat kokivat ammattitaidon lyhyen ja ytimekkään määrittämisen erittäin vaikeaksi. Esimerkiksi Sinikka näki ammattitaidossa kolme ulottuvuutta: työtehtävistä selviytymisen, työtehtävien edelleen kehittämisen ja kyvyn oppia uutta. Näkemys vastaa yleisesti käytettyä kvalifikaatioluokittelua teknisiin, motivaatio-, mukautumis- ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin (ks. Väärälä 1995). Sari puolestaan tarkasteli ammattitaitoa suhteessa sekä yksilöön että yritykseen. Näkökulmien moninaisuudesta seuraa, että ammattitaito tarkoittaa erityyppisiä asioita eri ihmisillä ja erilaisissa työpaikoissa. Joissakin työtehtävissä voidaan edellyttää varsin laaja-alaista ammattitaitoa, toisissa ammattitaito ilmenee taitona selviytyä hyvinkin kapea-alaisesta työtehtävästä. Sarille ammattitaitoinen työntekijä tuo myös lisäarvoa organisaation osaamiselle hyödyttämällä sekä organisaatiota että asiakasta. Tämä kävi ilmi seuraavasta Sarin kommentista:

”Ammattitaidon kohteena on aina yhtäältä se asiakas, jota pitää palvella, eli pitää asiakkaalle tuottaa se mitä hän tarvitsee, kokee tarvitsevansa tai mitä hänen osoitetaan tarvitsevan. No sitten toisaalta taas se yritys, tai organisaatio, jonka puolesta sitä

työtä tekevä ihminen tekee että tavallaan tän ihmisen työ tuo oman lisäarvonsa sen koko organisaation osaamiseen. Että tavallaan sen ihmisen ammattitaito hyödyttää sekä sitä organisaatiota, jossa on että sitä asiakasta, jolle sitä tehdään.” Sari

Sarin ajatukset vastasivat hyvin Söderströmin (1991) käsitystä pätevyydestä organisatorisena käsitteenä. Nykyinen työelämä kehittyi kuitenkin niin nopeasti, että kovin kapea-alaiseen ammatilliseen osaamiseen tulisi Sinikan mielestä suhtautua varoen. Vanhat ammattinimikkeet saavat uusia sisältöjä työn luonteen muuttuessa ja kun eri ammattien katvealueisiin syntyy uusia ammatteja. Ammatillinen koulutus pystyy Sarin mielestä reagoimaan näihin työelämän muutoksiin vain pienellä viiveellä, sillä aloitteen tutkintojen perusteiden tarkistamiseen ja päivittämiseen on tultava työelämästä.

Ammattitaitoa ei voida hankkia yksinomaan teoreettisessa koulutuksessa, vaan se edellyttää myös käytännön työkokemusta. Sarille ammattitaito oli osin hyvin teknistä, ammatin käytännöllisten ja teoreettisten asioiden hallitsemista. Ammattitaitoon kuuluu myös ”pehmeämpi puoli”, eli se miten työntekijä viestii ammattitaitoaan ulospäin, esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa asiakkaan kanssa. Koulutus antaa Tuulikin mielestä vain välineitä ja valmiuksia ammattitaidon rakentamiselle, mutta lopullinen vastuu jää aina yksilön oman aktiivisuuden varaan. Elinikäinen oppiminen edellyttää Sinikan mielestä, että yksilö haluaa ja on koko ajan valmis täydentämään ja laajentamaan osaamistaan myös institutionaalisen koulutuksen ulkopuolella. Koska ammattitaito ei ole staattista ja paikallaan pysyvää, nousee kysymys non-formaalin osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta keskeiseksi. Sinikka tiivistä asian varsin osuvasti:

(Miten ammattitaitoa hankitaan?) ”No tietysti perusopiskelulla hankitaan jonkun verran, mutta että kyllähän minusta tänä päivänä ammattitaito opitaan elämässä ja opitaan niin kuin työelämässä. Ja opitaan kaikissa muissakin tämmöisissä non-formaaleissa yhteyksissä, että kyllähän niin kun jos ajatellaan ihan Euroopan tasolla niin tänä päivänä, tänä päivänä, tämä non-formaalinen oppiminen, jota tapahtuu kaikissa muissa paitsi, paitsi instituutioissa, niin on, on niin kuin tunnustettavissa ja tunnustettava (painokkaasti) ja tunnistettava. Ja tänä päivänä jos ajatellaan, mitä monipuolisempia työtehtäviä ihmisellä on, niin sitä enemmän pystyy sitä ammattitaitoa kehittämään ja kyllä niin kuin elinikäisen oppimisen edellytykset ja muut niin kuin edellyttää jo sitä, että ammattitaito kasvaa. Mutta jos ei niin kuin mitään tee ja jos kulkee laput silmillä, eikä pidä itseään ajan tasalla, eikä lue lehtiä, eikä katso televisiota niin kyllä silloin jää jotain ammattitaidostakin uupumaan.” Sinikka

Opiskelun kautta työ voi saada myös uuden ulottuvuuden. Pitkään työelämässä ollut aikuinen voi olla hyvinkin ammattitaitoinen, mutta haluaa silti oppia lisää. Päivi mainitsi jatkuvan opiskelun yhtenä hyvänä keinona välttää työuupumusta ja rutiineihin kangistumista. Opiskelu myös sujuu paremmin silloin kun on työkokemusta ja ”työnäkemyttä”.

Ammattitaito oli Sarin mielestä myös itsetuntokysymys; jos työntekijä kokee olevansa ammattitaitoinen, hän pärjää työssään ja kokee ammattitaidon tärkeäksi osaksi identiteettiään. Ns. hiljainen tieto kuului Sarin ja Päivin mielestä oleellisena osana ammattitaitoon, vaikkakin oman osaamisen ulostuonti eksplisiittisesti voi joskus olla vaikeaa. Hiljaisen tiedon asiantuntijan viisaana käytäntönä katsotaankin rakentuvan kulttuurisesti herkän kommunikoinnin lisäksi

universaaliin ja paikalliseen tietoon, jota ei voi kuvata tarkasti (Toom & Onnismaa 2008, 11-12).

Aikuisten ammattitaito oli Sinikan ja Sarin mielestä luonteeltaan erilaista kuin nuorten. Aikuisten epävarmuutta omasta osaamisestaan kuvaa Sarin mielestä hyvin se, että vaikka aikuiset hallitsevat tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukset, he haluavat yleensä kuitenkin osallistua valmistavaan koulutukseen ikään kuin saadakseen vahvistuksen osaamiselleen. Nuorilla ammattitaidossa korostuu teoreettinen osaaminen ja muodollinen pätevyys, sillä työkokemusta heillä ei yleensä vielä ole tutkinnon suorittamisvaiheessa. Nuorten ammattitaitoa tulisikin arvioida eri perustein kuin aikuisten. Sinikka ja Sari olivat yksimielisiä siitä, että näytöissä nuoret osoittavat vain osia ammattitaidosta, mutta aikuinen osoittaa koko sen hetkisen ammattitaitonsa.

Ei-kieltenopettajien mielestä ammattitaitovaatimuksia ei pysty tutkinnon perusteissa selkeästi erottamaan. Sinikan, Päivin ja Tuulikin mielestä vaatimukset ovat osin hyvin korkeat, laaja-alaiset ja maailmoja syleilevät. Tuulikki näki merkonomitutkinnon laaja-alaisuuden jopa ongelmana. Merkonomilta edellytetyn ammattitaidon määrittäminen oli hänen mielestään vaikeaa, sillä merkonomi voi työskennellä hyvin monenlaisissa työpaikoissa ja työtehtävissä. Osaamisvaatimusten laaja-alaisuus suhteessa näyttöjen kapea-alaisuuteen koettiin myös ristiriitaisena. Vaikka ammattitaito osoitetaan varsin kapea-alaisissa näyttötehtävissä, pyritään yhteen näyttöön Sarin ja Tuulikin mukaan integroimaan mahdollisimman monta ammattitaitovaatimusta. Haastatteluissa esille tullut ammattitaidon laaja-alaisuus vs. kapea-alaisuus on myös muissa yhteyksissä (Haltia & Lemiläinen 1998) havaittu ongelmalliseksi.

Haastatteluissa tuli myös selkeästi esille, etteivät ammattitaitovaatimukset olleet läheskään kaikissa oppilaitoksissa selvillä. Sinikan mielestä monissa oppilaitoksissa tutkintoja ajateltiin liikaa koulutusnäkökulmasta, jolloin näkökulma työhön ja ammattiin jäi puutteelliseksi. Yhtenä syynä tähän hän arveli olevan sen, että esimerkiksi kielenopettajat eivät oikeasti tunne niitä työtilanteita, joihin merkonomi työpaikalla joutuu ja mitä ammattitaito, kielitaito mukaan luetuna, kulloisenkin työtehtävän kannalta itse asiassa tarkoittaa. Myös työnantajille oli Sinikan mukaan usein epäselvää, mitä tutkinnon perusteissa kuvattu ammattitaito pitää sisällään. Yleisenä liiketalouden perustutkinnon kehittämiskohteena Sinikka ja Sari näkivätkin ammattitaitovaatimusten selkiyttämisen ja osaamistason realistisemmän määrittelyn tutkinnon perusteissa.

Haastateltujen ei-kieltenopettajien käsityksistä nousi selkeästi esiin ammattitaidon dynaamisuus. Ammattitaito ei ole vain jotain kerran hankittua ja sertifioitua, vaan sitä pitää jatkuvasti kehittää, monipuolistaa ja syventää. Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden erottaminen toisistaan ei ole näin ollen ole täysin ongelmaton, ei ainakaan silloin, jos ammatillista osaamista tarkastellaan tiettyyn positioon liittyvänä käsitteenä (ks. Eteläpelto 1992). Työmarkkinoiden vaatimus moniammatillisuudesta ja horisontaalisesta liikkuvuudesta edellyttää työntekijältä substanssiosaamisen lisäksi myös erilaisia vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja sekä itsensä jatkuvaa kehittämistä. Seuraavaksi kuvaillaankin miten haastatellut kielenopettajat ja ei-kieltenopettajat näkivät

kielitaidon ja sen merkityksen nykyisessä työelämässä. Oliko kielitaito heidän mielestään irrallista, muusta ammatillisesta osaamisesta erillään olevaa osaamista, vai osa yleisiä, työelämässä tarvittavia valmiuksia?

7.2.2 Kielitaito

Kielitaito ja merkonomien työssään tarvitsema kielitaito oli varsinaisena haastatteluteemana vain kieltenopettajille tehdyissä haastatteluissa. Kuitenkin myös ei-kieltenopettajien haastatteluissa kielitaitoa ja sen sisältöä sivuttiin jonkin verran ammattitaidosta keskusteltaessa. Koska kyseessä oli teemahaastattelu, eivät kaikki haastatellut käsitelleet puheessaan täsmälleen samoja asioita. Lisäksi osa haastattelun teemoista, esimerkiksi juuri kielitaito, olivat joidenkin haastateltujen mielestä niin laajoja ja moniulotteisia asioita, että he olisivat halunneet pohtia niitä etukäteen jo ennen haastattelua. Teemojen laajuus oli kuitenkin tietoinen valinta, sillä haastatteluja ei haluttu ennakkoon ohjata liian tarkkaan mihinkään tiettyihin sisältöihin. Tässä luvussa kuvaillut käsitykset kielitaidosta ovat näin ollen pääosin kieltenopettajien käsityksiä. Ei-kieltenopettajien käsitykset on kuvauksissa erikseen mainittu.

Kieltenopettajien käsitys kielitaidosta ja sen sisällöstä oli kokonaisuudessaan varsin homogeeninen. Kielitaito oli kieltenopettajille selkeästi erilaisista osista koostuva kokonaisuus. Kielellisten tietojen ja taitojen, esimerkiksi sanaston ja rakenteiden osaamisen lisäksi kielitaidossa oli kieltenopettajien mukaan myös sosiolingvistinen ja pragmaattinen ulottuvuus. Kieltä käytetään ennen kaikkea erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, jolloin kulloinenkin tilanne asettaa omat vaatimuksensa kielenkäyttäjän kielelliselle kompetenssille. Kieltenopettajien käsitykset myötäilivät näin varsin hyvin sekä Bachmanin ja Palmerin (1996) että EVK:n (2004) kielitaitokäsitystä (ks. luku 3.2).

Kielitaito koostui kieltenopettajille puhumisesta, tekstin ymmärtämisestä, puheen ymmärtämisestä, kirjoittamisesta, rakenteista ja sanastosta. Kuusi kieltenopettajaa ja yksi ei-kieltenopettaja ottivat esille ääntämisen. Kertun mielestä ei englannissa "ääntäminen syntyperäisen tavalla ole enää ainut hyvän ääntämisen kriteeri, sillä monikulttuurisessa EU:ssa on niin paljon muitakin englantia ei-äidinkielenään puhuvia, että suomalaisella aksentilla pärjää siellä ihan hyvin". Vaikka kielioppi ja rakenneseikat eivät olleet Maijan mielestä kielitaidon tärkein osa, niin ne muodostavat kuitenkin perustan, jolle koko kielitaito rakentuu. Tämä ilmeni haastatteluissa varsin hyvin, sillä lähes kaikki haastatellut (14), ammattitaidosta riippumatta, viittasivat kielitaidon sisältöä pohtiessaan kielen virheettömyyteen. Virheettömyys nähtiin yleensä yhteydessä asiatietojen virheettömyyteen, ei niinkään kielen rakenteelliseen virheettömyyteen. Suullisessa kielitaidossa sanojen päätteet, taivutukset jne. eivät olleet yhtä tärkeitä kuin kirjoitetussa kielessä. Mitä korkeammasta taitotasosta on kyse, sitä virheettömämpää kielen kuitenkin oletetaan olevan (ks. EVK 2004). Rakennevirheiden merkitys korostuu erityisesti silloin, jos ne johtavat väärinymmärryksiin.

Korrektiuden lisäksi kielen idiomaattisten sanontojen tuntemus oli Marjalle tärkeä hyvän kielitaidon tunnusmerkki. Pirjo korosti erityisesti kielenkäyttäjän omaa vastuuta viestinnän onnistumisesta. Yksilön ei pidä asettaa tavoitteita

liian korkealle, eikä "haukata liian suurta kakkua", jos oma kielitaito ei siihen riitä. Pirjon käsitys oman kielitaidon rajojen tiedostamisesta vastasi näin ollen varsin hyvin Sarin käsityksiä ammattitaidosta ja oman osaamisen rajojen tunnistamisesta. Annan ja Sinikan mielestä (kieltenopettaja ja ei-kieltenopettaja) jopa yksittäisten sanojen ja sanontojen osaaminen on kielitaitoa silloin, kun ne riittävät tilanteesta selviytymiseen. Eri tilanteisiin sopivien fraasien ulkoa opettelu auttaa silloin kun kielitaito on heikko. Jos kielitaitoa ei ole, niin esimerkiksi hihasta tarttumisen, eleet, ilmeet ja toisen henkilön avuksi pyytämisen, on katsottava myös tilanteesta selviytymiseksi. Tilanne tulee hoidettua jollain tavalla, eikä asiakas koe tulleen petetyksi. Maijan mielestä kielitaito sisältää myös kekseliäisyyttä, luovuutta, positiivista yrittämistä, älyä ja motivaatiota.

Kymmenen kielenopettajaa ja kaksi ei-kielenopettajaa mainitsivat kielitaidon merkityksen ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Jotta vuorovaikutustilanne on toimiva, tulee osapuolten saada itsensä ymmärretyksi ja ymmärtää myös itse, mitä vastapuoli häneltä haluaa. Tällöin viesti menee perille, eikä väärinkäsityksiä synny, tai ainakin ne huomataan ennen kuin mitään korjaamatonta pääsee tapahtumaan. Kielitaito tarkoittaa myös selviytymistä vieraissa olosuhteissa, jolloin Eevan mielestä keskeiseksi nousee kyseisten kulttuuriin liittyvien kohteliaisuusääntöjen, "kommervenkkiä" tuntemus. Erityisesti englannin kielessä oli kahden kielenopettajan mielestä osattava käyttää kohteliaisuusmuotoja kulloisenkin tilanteen muodollisuusasteen edellyttämällä tavalla. Myös ruotsissa on "småprat" Eevan mielestä nykyään entistä tärkeämpää. Kielilyhteisön, kulttuurin ja kieltä puhuvien ihmisten ajattelutavan ymmärtäminen ja toisen henkilön huomioonottaminen oli Mervin mielestä tärkeämpää kuin kieliopin kaikkien pikku nyanssien ja yksityiskohtien hallitseminen. Kulttuuriväläinen viestintä varsinkin kaupan ja teollisuuden alalla on myös muissa yhteyksissä (Huhta 1999) todettu taidoksi, jossa suomalaisilla on erityisiä puutteita. Vieraiden kulttuurien tuntemisen perspektiivistä kielitaidon voi nähdä myös osana yleissivistystä, kuten Maija. Anna tiivistä kielitaidon eri ulottuuksia seuraavasti:

"Mun mielestä kielitaito on siis kielitietoa plus tällaista sosiaalista tietoa. Kielitiedolla tarkoitan ihan tällaisia rakenneasioita, sanastollisia asioita, ihan tietoa siitä kielestä mun mielestä siihen liittyy myös tällainen sosiaalinen puoli, että miten kommunikoi. Eleet, ilmeet, musta nekin on kielitaitoa. Kyllähän itse asiassa on aika suuri merkitys ihan näillä tämmöisillä ei-kielellisillä tekijöillä, äänenpainolla, eleillä, ilmeillä on suuri vaikutus siihen, että missä muodossa se viesti ymmärretään. Mutta toki kielen rakenteet on semmoset, mihin kaikki rakentuu ilman niitä taas ei oo kieltä." Anna

Annan kommentti kuvaa varsin hyvin haastateltujen kielenopettajien käsityksiä yleisemminkin. Vaikka pragmaattinen ja sociolinguvistinen tieto voivat viestinnän sujumisen kannalta joskus olla jopa ensisijaisen tärkeitä, vaikuttivat kielenopettajien käsityksiin kommunikoinnin onnistumisesta aina voimakkaasti myös puhtaasti kielelliset tiedot ja taidot.

Työelämässä kielitaito tarkoittaa kykyä hallita tilanne vieraalla kielellä, niin ettei synny sellaisia ahdistavia pattitilanteita, josta asiat eivät etene. Pirjolle myös ajankäytön hallinta oli tärkeä työelämän kielitaitoon liittyvä tekijä. Jos kielitaitoa vaativan työtehtävän hoitamiseen menee kohtuuttoman kauan aikaa

tai asian hoitaminen sujuu hyvin kankeasti, ei se ole työelämän vaatimusten mukaista. Yleisten työelämävalmiuksien kannalta tarkasteltuna kielitaito näyttäisi näin olevan paitsi taito kommunikoida vieraalla kielellä, joskus myös osa elämänhallinnan taitoja (Evers ym. 1998, ks. luku 3.1), sillä vaikeiden ja stressaavien tilanteiden sietokykyä vaaditaan nykyisin kaikilta työntekijöiltä. Kielitaitoa voidaan pitää myös työntekijän kehittymisosaamiseen kuuluvana meta-kompetenssina (Helakorpi 2005; Nordhaug 1991; Silvennoinen ym. 1994), sillä työntekijän odotetaan kehittävän itseään jatkuvasti parantaakseen työllistymismahdollisuuksiaan.

Peruskoulun antaman heikon kielipohjan ei katsottu riittävän näyttöjen suorittamiseen työelämässä. Anna kommentoi asiaa näin:

”Mutta kyllä mun mielestä realiteetti on se, että jos on peruskoulun läpi istunut ja siten tulee suorittamaan merkonomitutkintoa ne on vitsit vähissä molemmin puolin sekä kouluttajalta että opiskelijalta monta kertaa (nauraa).” Anna

Varsinkin vieraalla kielellä puhumiseen liittyi aikuisopiskelijoilla Eijan mukaan yhä edelleen pelkotuntemuksia. Tutkinnon suorittaja ei pysty osoittamaan todellista osaamistaan tutkintotilaisuudessa jännityksen, hermostuneisuuden yms. vuoksi. Pelätään ennen kaikkea ”kasvojen menettämistä”.

Kahdeksan kielenopettajaa ja yksi ei-kielenopettaja ottivat haastattelussa esille eron taitotasoarvioinnin ja näyttötehtävästä suoriutumisen välillä. Yleensä kielenopettajat pitivät itseään melko hyvänä opiskelijan osaamistason määrittelijöinä oman kokemuksensa tuoman käytännön tietämyksen, ns. hiljaisen tiedon, kautta. Silloin kun opiskelijan lähtötasoa ei voitu kartoittaa haastattelun avulla, kertoi Helena käyttävänsä erillistä rakenteita ja sanastoa kontrolloivaa testiä, joka hänen mielestään antoi varsin hyvän kuvan opiskelijan osaamistasosta. Sen sijaan näyttötehtävällä ei tutkinnon suorittajan kielitaidosta voida antaa tasoarvioita tehtävän suppeuden vuoksi. Erityisesti Anu, Helena ja Anna pohtivat pitkään eroa taitotasoarvioinnin, työelämässä tarvittavan kielitaidon ja näyttötehtävästä selviytymisen välillä. Helena näki eron näyttötehtävässä ja tosielämän tilanteessa tarvittavan kielitaidon välillä seuraavasti:

”Että niin kauan kuin viesti välittyy, vaikka siellä olisi puutteita joka rivillä, niin niin kauan kuin se vastaanottaja ajattelee, että: Ahaa, että tätä se haluaa!”, niin silloin voisi ajatella, että asia on jotenkin hoitunut. (eli pelkkä ”anteeksi” riittää ja, että hakee jonkun toisen apuun?). Se on ehkä se ihan äärimmäinen, äärimmäinen tilanne. Jos nyt näyttöjä ajatellaan, niin mun mielestä se ei riitä, mutta käytännössä, oikeata asiakaspalvelutilannetta ajateltaessa niin kyllähän se tavallaan riittää, se asia tulee hoidettua.” Helena

Mervin ja Sarin (kielenopettaja ja ei-kielenopettaja) mielestä viralliset kielitutkinnot, esimerkiksi Yleiset kielitutkinnot, ovat liian teoreettisia, eivätkä ne takaa kielitaidon toimivuutta työelämässä. Kokonaiskielitaito ja siitä saatu tasoarvio ovat eri asia kuin jostain yksittäisestä työtehtävästä selviytyminen vieraalla kielellä. Muutaman opettajan mielestä työtehtävissä selviytymistä ei voida pitää varsinaisesti kielitaitona. Siksi näyttöjen antama kuva kielitaidosta on kapea-alainen, omaan ammattiin ja työtehtävään sidottu. Yleensä opettajien mielestä

kielitaito oli kuitenkin varsin laaja-alainen ja monipuolinen taito. Varsinkin Anu korosti kielitaidon laajuutta; kielitaitoa ei pidä erottaa koko muusta tilanteesta ja siinä selviytymisestä. Kielitaito hankitaan hänen mukaansa suurina kokonaisuuksina, kieltä jokapäiväisessä elämässä käyttämällä tai työelämässä, ei pieninä palasina opiskellen.

Ei-kieltenopettajien mielestä kielitaito oli osa ammattitaitoa. Sinikan mielestä kielitaitoa on nykyään oltava kaikilla, mutta kaikissa työtehtävissä sitä ei joudu käyttämään. Kielitaito on hänen mukaansa yksi viestikanava muiden joukossa ja työelämässä kielitaidon merkitys korostuu syvempää ammatillista osaamista vaativissa tehtävissä. Perustyötehtävistä selviää ilman kielitaitoakin. Selkeimmin kielenopettajien käsityksistä erosi Sari, jolle kielitaito oli sidoksissa hyvin tarkkarajaiseen työtehtävään, eikä sitä pitänyt siksi käsittää liian laaja-alaisena. Kielissä pitää muistaa osaamisen siirtovaikutus: jos selviydyn kaupan kassalla vieraskielisen asiakkaan kanssa, niin selviän myös toimiston kielitaitoa vaativissa tehtävissä.

”[...] osaamisella pitää olla siirtovaikutus. Eli, eli jos tässä tehtävässä osaa sen homman hoitaa, niin aika selkeästi pystyy jossain toisessa työssä tekemään sen saman jutun. (ja hankkia sitten ne puuttuvat taidot?) Niin. Että joku, jos nyt ajatellaan kieltä, jos nyt ajatellaan rakennetta subjekti- predikaatti-objekti ja luo siitä lauseen ja sanotaan, että käyttää sitä vaikka ravintolassa, niin ihan samalla tavalla sitä käyttää bus-sinkuljettajana. Et, että siihen vaan sitten lisää ne puuttuvat elementit.” Sari

Liisan mielestä kielitaito on selkeästi laaja-alaisempi:

”Kyllä se kielitaito merkonomeilla pitäisi minun käsityksen mukaan olla kuitenkin, ensinnäkin aika laaja ja, elikkä kun tää tällainen koulutus antaa käytännön ammatteja niin kuin tavallaan aika monenlaista, niin minun näkökulma on se, että niille pitäisi se kielitaito kuitenkin saada aika, aika monipuolinen. Sekä kirjallisesti että he oppii tekemään eri näköisiä kirjallisia töitä, että myös varsinkin suullisesti. Ja, ja sanotaanko tällöinen hyvin funktionaalinen käyttö tälle kielelle. Eli se, että se todella pitäisi saada sellainen käyttökielitaito. Mutta siinä se ristiriita on, että toisaalta myös se kirjoitettu kieli tulee heille tärkeäksi, että he osaa tehdä tarjouksia, erilaisia juttuja, reklamaatioita ja kaikkia niin tavallaan äärimmäisen laaja kielitaito. Pitäisi osata myös niin kuin kieltä aika tarkkaan kieliopininkin kannalta. Että se tulee siellä kirjallisella puolella. Mutta että se suullinen niin kuin, ehkä ei niin grammatikaalisesti hyvin, mutta, että sekä siinä työssensä niin kuin osata sitä asiakieltä, jos ajatellaan että puhelimen kautta tai muuta, mutta sitten toisaalta neuvotteluissa voi tulla se small talk -sfääri myös vastaan. Että aika laajaksi mä sen näkisin.” Liisa

Kielitaito ei kielenopettajien mielestä ollut ongelmitta siirrettävissä työpaikasta ja työtehtävästä toiseen, toisin kuin ei-kielenopettajia edustavan Sarin mukaan. Kielenopettajille kielitaito ei ollut pelkän alakohtaisen sanaston osaamista, vaan työtehtävien muuttuessa myös työpaikan, yrityksen ja koko organisaation viestintäkulttuuri vaikuttaa esimerkiksi siihen, onko yrityksen sisäisessä viestinnässä tärkeämpää osata kirjoittaa sähköpostiviestejä kuin laatia liikekirjeitä. Jotta kielitaito olisi siirrettävissä ja sovellettavissa uusiin tilanteisiin, on kielitaidon perustan – kieliopillisen, tekstuaalisen ja pragmaattisen kompetenssin – oltava ainakin jossain määrin hallinnassa. Kielenopettajien käsitys ei näin ollen täysin vastannut Nordhaugin pätevyystypologiaa, jossa kielitaito nähdään organisaatiosta riippumattomana metapätevyytenä (ks. luku 3.3).

Havainto oli sinänsä yllättävä, sillä vaikka kieltenopettajat korostivat kielitaidon laaja-alaisuutta, suhtautuivat he epäröiden kielitaidon siirrettävyyteen työtehtävästä toiseen. Yksi selitys tähän voi olla, että kieltenopettajat ajattelivat siirrettävyyttä hyvin perinteisesti ja nimenomaan valmistavan koulutuksen ja näyttötehtävän sisältöjen näkökulmasta. Valmistava koulutus painottuu niihin asioihin, joita näyttötehtävissä arvioidaan ja kaikki muu jää tuntimäärän vähäisyyden vuoksi tutkinnon suorittajan oman aktiivisuuden varaan. Kuitenkin jos näyttötehtävänä on liikekirjeen laatiminen englannin kielellä ja tutkintoa suorittava henkilö selviytyy tehtävästä kiitettävästi, on todennäköistä, että hän osaa laatia vastaavanlaisen kirjeen myös työelämässä, riippumatta siitä työskenteleekö hän lähikaupan toimistossa vai suuren yrityksen sihteerinä. Osaamisen siirrettävyyttä tulisi edesauttaa kannustamalla opiskelijoita itseohjautuvuuteen. Tietojen ja ennen kaikkea toimintojen siirtäminen työpaikan sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin mahdollistaa reagoimisen työelämän muutoksiin ja uudellaisiin ongelmatilanteisiin entistä paremmin. Tällaista oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyöhön perustuvaa yhteistoiminnallista tiedon tuottamista nimitetään kehittäväksi transferiksi (ks. lisää Tuomi-Gröhn 2000; Konkola 2003). Liiketalouden perustutkinnon näyttötehtävänä tutkinnon suorittaja voisi tällöin tehdä työpaikallaan jonkin pienen kehittämisprojektin, jossa kielitaito integroituu muuhun ammatilliseen osaamiseen. Hän voisi esimerkiksi laatia yritykselle englannin- ja ruotsinkieliset mainoslehtiset osana yrityksen tuotteiden markkinointikampanjaa.

Yhä edelleen moni (kielten)opettaja pitää itseään melko mekaanisena (kieli)tiedon jakajana. Opettaja tietää parhaiten, mitä opiskelijat tarvitsevat ja missä muodossa se jokin pitää heille antaa. Erityisesti Helenan, Marjan ja Maijan käsityksissä tämä ilmeni selkeästi. Käsitys sai tukea myös ei-kieltenopettajien kommentteissa. Sinikalle kaupallisen alan kieltenopettajat olivat yhä edelleen hyvin perinteisiä sanakokeita ja kielioppitehtäviä laativia opettajia, joille oikea työelämä ja työtehtävissä osaamisen näyttäminen ovat melko vieraita asioita. Osa kieltenopettajista näki itsensä kuitenkin enemmän oppimaan oppimisen ohjaajana ja itseohjautuvuuteen kannustajana.

Joidenkin opettajien vastauksista kuvastui selkeästi huoli siitä, että kieltenopettajien ammattitaitoon ei enää luoteta, eikä heille anneta riittävästi mahdollisuuksia (tunti- ym. resursseja) opettaa kieliä niin paljon kuin tutkinnon suorittajat valmistavassa koulutuksessa haluaisivat ja osa myös tarvitsisi. Kertun ja Maijan mielestä erityisesti oppisopimusryhmissä ei valmistavan koulutuksen aikana ollut juurikaan mahdollista vaikuttaa opiskelijan kielitaitoon, siellä lähinnä vain todettiin olemassa oleva tai puuttuva kielitaito. Samansuuntaisia ajatuksia oli myös Kertulla ja Annalla, jotka näkevät valmistavan koulutuksen lähinnä näyttöihin preppaavana täsmäkoulutuksena. Kärjistäen tämä tarkoittaa, että näytöistä on tullut eräänlainen saavutustesti, missä arvioidaan valmistavan koulutuksen aikana opetettuja ja opittuja asioita.

Yhteenvedona voidaan todeta, että vaikka käsitykset sekä ammattitaidon että kielitaidon laaja-alaisuudesta vs. suppeudesta riippuivat haastatellun henkilön omasta taustasta varsin voimakkaasti, oli ryhmien välillä myös selkeitä

yhtäläisyyksiä esimerkiksi kielitaidon tarpeellisuudesta työelämässä. Sen sijaan näyttöjen luotettavuus ammattitaidon osoittamistapana jakoi mielipiteitä. Näyttötehtävien sisällön validiutta arvioitaessa oli lähtökohtana kuitenkin tutkinnon perusteet ja niissä julkilausuttu käsitys ammattitaidosta vs. kielitaidosta ja niiden sisällöstä. Seuraavaksi tarkastellaankin tutkinnon perusteita erityisesti kielitaidon arvioinnin kannalta: millaista kielitaitoa merkonomi tarvitsee työelämässä toimiakseen?

7.2.3 Tutkinnon perusteet ja niiden kielitaitovaatimukset

Lähes kaikki haastatellut kieltenopettajat ja ei-kieltenopettajat kuvasivat tutkinnon perusteiden kielitaitovaatimuksia liian ympäröiviksi. Liiketalouden perustutkinnon tutkinnon perusteet ovat pääosin vuodelta 2000 ja haastatellut tutkinnon hallinnoinnista vastaavat ei-kieltenopettajat myönsivätkin, että ne kaipaavat pikaista uudistamista. Suurimmat puutteet liittyvät ammattitaitovaatimuksiin ja arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin, joita ei ole selkeästi erotettu. Työpaikoilla tutkinnon sisältö aiheuttaa epäselvyyksiä varsinkin työnhakutilanteessa. Työnhakijan kiitettävä arvosana esimerkiksi liiketalous ja hallinto - kokonaisuudessa ei välttämättä kerro asiaan perehtymättömälle, mitä kaikkea osaamista arvosana pitää sisällään. Tuulikki kertoi hämmennystä aiheuttavan myös eri kouluasteiden samankaltaiset tutkinnot, esimerkkinä hän mainitsi näyttötutkintona vs. opetussuunnitelmapohjaisena tutkintona suoritetun liiketalouden perustutkinnon ja tradenomin ammattikorkeakoulututkinnon.

Tutkinnon perusteiden epäselvät kielitaitovaatimukset aiheuttivat tulkintaongelmia myös oppilaitostasolla. Tämän vuoksi tutkintotoimikunnassa oli usein käsitelty juuri kielitaitovaatimuksiin liittyviä ongelmatilanteita. Oppilaitoksissa kielitaitovaatimukset oli joko tulkittu liian korkeiksi tai sijoitettu väärään osaamiskokonaisuuteen. Eija totesikin, että vaatimuksia on mahdollista tulkita monella eri tavalla ja halutessa jopa ”katsoa läpi sormien”. Myös Sari myönsi, että näytöistä ”pystyy livahtamaan läpi hyvinkin pienin taidoin.” Yksi osoitus tutkinnon perusteiden osittain löyhästäkin noudattamisesta oppilaitostasolla liittyi erityisesti ruotsin kielen näyttämisen ”pakollisuuteen”. Opettajat joutuvat yhä edelleen puolustelemaan ruotsin kielen sisällymistä tutkintovaatimuksiin sekä tutkinnon suorittajille että oppilaitoksen kielikoulutuksesta päättävälle henkilölle. Anna totesi tilanteen olevan todella vaikea, eräänlainen ”eettinen kriisi” myös opettajan kannalta kun ei voi tietää, onko tehnyt oikean ratkaisun hyväksyessään tutkinnon suorittajan ilman riittävää näyttöä ruotsin kielen osaamisesta. Samankaltaisia kokemuksia oli myös Pirjolla, joka kertoi, että heillä heikon ruotsin kielen taidon voi oppilaitoksessa kompensoida muulla osaamisella. Vaikka tutkinnon perusteet yhtäältä ovat valtakunnallinen dokumentti, joita kaikkien tulisi noudattaa, ollaan oppilaitoksissa ja tutkintotoimikunnissa samaan aikaan myös tietoisia eri oppilaitosten vaihtelevista käytänteistä.

Kieltenopettajille kielitaitovaatimuksen puuttuminen kaikille yhteisen ammatillisen osaamisen tyydyttävältä tasolta oli ollut vaikea asia hyväksyä, sillä kieltenopettajat näkivät kielitaidon kehittymisen selkeästi eri vaiheiden kautta etenevänä prosessina. Siksi heidän oli ollut vaikea ymmärtää, miten tai

to, jota kaikille yhteisessä ammatillisessa osaamisessa ei edellytetty, olikin osa kaikilta vaadittavaa osaamista ammatillisen osaamisen syventyessä. Tuulikki kommentoi asiaa ei-kieltenopettajan näkökulmasta:

”Joitakin vuosia sitten tutkinnon perusteita ei vielä osattu lukea, eikä kukaan niin kuin oikein tajunnut, että pitääkö kieliä kuitenkin osata ykköstasolla... eikä siellä ole kumpaakaan kieltä mainittu. Se on nyt hyväksytty meillä.” Tuulikki

Toinen haastatteluissa esiin tullut yleinen ongelma tutkinnon perusteissa oli perustutkintojen 5-portainen arviointiasteikko, jossa varsinkin kiitettävän tason ammatillinen osaaminen on määritelty liian korkeaksi. Kuten Sari totesi, on

”kiitettävän tason osaaminen täysin epärealistinen, sillä ei ole mitään tekemistä työn ja työelämän kanssa. Kiitettävän arvosanan voi saada tunnollisesti opiskelemalla, ilman että on päivääkään ollut työelämässä. Samaan aikaan aikuinen, pitkään alalla työskennellyt tutkinnon suorittaja, ei saa kiitettävää arvosanaa esimerkiksi kielitaitonsa vähäisyyden vuoksi. Seurauksena on arviointiasteikon vinoutuminen, sillä kiitettävä osaaminen merkitsee eri ihmisillä eri asiaa.” Sari

Arviointiasteikon moniportaisuus jakoi haastateltujen mielipiteitä puolesta ja vastaan. Sinikka ja Maija puolustivat 5-portaista asteikkoa sillä, että erot tutkinnon suorittajien osaamisessa tulevat hienosyisemmällä asteikolla paremmin esille. Eri osaamistasoista on etua esimerkiksi jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Sarin mielestä 5-portainen asteikko oli tutkinnon järjestäjän kannalta hankala, sillä oppilaitosten oli itse laadittava väliportaiden, H4-T2, kuvaukset. Hyväksyty/hylätty - asteikko olisi Eevan, Katjan ja Tuulikin mielestä arvioijaystävällisempi, sillä siinä arviointi perustuu joko annettujen kriteerien täyttymiseen tai täyttymättä jäämiseen.

Haastateltujen kieltenopettajien kommentaasta kävi selkeästi ilmi, etteivät kieltenopettajat kokeneet oikean tason löytämistä lainkaan helpoksi ja yksiselitteiseksi tutkinnon perusteiden antamien kielitaitovaatimusten pohjalta. Muutoin kieltenopettajat kyllä pitivät itseään varsin hyvinä opiskelijan kielitaidon tason määrittelijöinä, kuten luvussa 7.2.2 todettiin. Tämän vuoksi he ehkä myös osaltaan epäilivät ei-kieltenopettajan taitoa tulkita kriteereitä. Myös välitasojen, H4 ja H3 kriteerien laatiminen oli oppilaitoksissa koettu vaikeaksi ja siksi niitä ei kaikissa oppilaitoksissa tutkimusaineiston keräämishetkellä ollut. Sanallisten arviointikriteerien käyttö koettiin vielä melko vieraaksi ja esimerkiksi Kerttu kertoi käyttävänsä osin suhteellista arviointia verratessaan eri tutkinnon suorittajien suorituksia toisiinsa. Liisalle, Marjalle ja Merville sanalliset arviointikriteerit olivat tulleet tutuiksi Yleisten kielitutkintojen kautta ja he kokivat Yleisten kielitutkintojen taitotasoasteikon todella hyödylliseksi viitekehikseksi. Asteikot olivat ikään kuin ”selkärangassa”. Monella opettajalla sanallisten kriteerien käytön teki vaikeaksi se, ettei heillä ollut mahdollisuutta keskustella kriteerien sisällöstä kollegojen ja muiden kieltenopettajien kanssa. Annan mielestä aikuiskoulutuskeskusten opettajilla oli vain vähän tilaisuuksia osallistua samoihin koulutuksiin muiden oppilaitosten kieltenopettajien kanssa. Koulutusta tai yhteistä foorumia sanallisten arviointikriteerien käyttöön perehtymiseksi kaivattiin.

”EVK:n kuvaukset tuttuja, mutta tarvitsi vielä sen toteutuman tavallaan, sen että ihan, että sillä tasolla että mitkä kieliopilliset asiat pitäisi osata, mitkä ilmaisut pitäisi osata, ihan sillä tasolla. Se ois hirveän hyvä, että pitäisi olla ihan näistä kielten näytöistä, ammatillisista näytöistä niin pitäisi olla joku tämmönen koulutus. Sais vaihtaa kokemuksia, mulla ainakin on ihan tärkeää kun mulla ei ole oikeastaan ketään kenen kanssa.” Katja

Yhteenvetona haastatteluissa esiin tulleista käsityksistä voidaan todeta, että aikuisten ammatillisessa osaamisessa korostui voimakkaasti non-formaali oppiminen ja itseohjautuvuus. Tämä näkyy myös työmarkkinoiden ammattitaitovaatimuksissa, sillä työntekijältä edellytetään jatkuvasti uudenlaista osaamista ja itsensä kehittämistä (Helakorpi & Tertsunen 2006). Hankkimalleen osaamiselle työntekijä voi halutessaan saada sertifiointin erilaisten ammatillisten tutkintojen kautta. Ammatillinen koulutus pystyy reagoimaan uusiin osaamisvaatimuksiin kuitenkin vain viiveellä. Näin siitä huolimatta, että työelämän ja ammatillisten oppilaitosten välinen yhteistyö on lisääntynyt ja monipuolistunut muun muassa työssäoppimisjaksojen ja arvioinnin kolmikantaisuusperiaatteen myötä.

Haastatteluista nousi varsin selkeästi esiin, että erityisesti kielitaito on sellaista osaamista, joka työntekijän on itse hankittava. Kaikilta ei voida edellyttää yhtä hyvää kielitaitoa, sillä kielitaidon tarve on hyvin työpaikka- ja tehtäväkohtainen. Kaikissa työtehtävissä työntekijä ei myöskään pääse osaamispotentialiaan hyödyntämään (Ellström 1992). Kielitaitoinen työntekijä tuo yrityksen osaamisväyhmään kuitenkin lisäarvoa. Työntekijän itsensä kannalta kielitaito on sellaista erityisosaamista, jolla hän voi parantaa työllistymismahdollisuuksiaan ja monipuolistaa tehtäväkuvaansa. Näin asiaa tarkasteltuna kielitaito näyttäisi olevan enemmän yksilön kompetenssiin yhteydessä oleva ilmiö, kuin työn tekijälleen asettama kvalifikaatiovaatimus.

Työelämässä tarvittavassa kielitaidossa korostui kielen vuorovaikutuksellisuus ja toiminnallisuus. Kielitaitoa tarvitaan erilaisten työhön liittyvien roolien ja tehtävien hoitamiseen. Roolit voivat rakentua joko puhutuista tai kirjoitetuista teksteistä, jotka puolestaan asettavat vaatimuksia esimerkiksi erilaisten kielellisten rekisterien ja koheesiokkeinojen käytölle. Silloin kun työntekijän kielitaito on heikko, korostuu viestinnässä erilaiset kielelliset selviytymisstrategiat (Canale & Swain 1983): eleet, ilmeet, kiertoilmaukset ja ulkoa opetellut fraasit. Tiettyjen kielellisten rutiinien ja vuorovaikutusskeemojen hallinta voi riittää työtehtävistä selviytymiseen yksilön henkilökohtaisten, ei-kielellisten piirteiden lisäksi. Kärjistäen voisikin sanoa, että työntekijäasteella kielitaito tarkoittaa jotain aivan muuta kuin korkeakouluasteella tarvittava kielitaito. Kieliopillisen kompetenssin merkitys yksilön kielitaidossa näyttäisi korostuvan kielitaitovaatimuksiltaan haastavimmissa ja monipuolisimmista työtehtävissä. Tällöin yksilön kielitaito on myös muilta osiltaan sellainen, että se mahdollistaa syvällisen luottamuksen ja molemminpuolisen ymmärryksen syntymisen työntekijän ja asiakkaan välille. Millaista kielitaitoa sitten voidaan edellyttää työntekijäasteella, esimerkiksi kaupan kassalla työskentelevältä merkonomilta? Ja miten vaadittu kielitaito osoitetaan tutkintotilaisuudessa? Näitä kysymyksiä pohditaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

7.2.4 Kielitaidon arviointi näyttöin

Yhteinen suuntaus lähes kaikissa tutkimukseen osallistuneissa aikuiskoulutuskeskuksissa oli tutkintotilaisuuksien järjestämiseen käytettävissä olevien resurssien jatkuva pieneneminen. Samaan aikaan tutkinnon suorittajien määrä oli kuitenkin koko ajan kasvanut. Kieltenopettajien haastatteluissa kahdeksan opettajaa kahdestatoista koki näyttöihin käytettävissä olevien aika- ja henkilöresurssien pikkuhiljaa vähentyneen vuosien myötä. Säästötoimet koskivat kaikkia aineita, ei vain vieraita kieliä. Esimerkiksi Helena totesi, että näyttötutkintojen alkuaikoina oppilaitoksessa käytettiin kielitaidon testaamiseen paljon enemmän taloudellisia ja muitakin resursseja kuin tällä hetkellä. Englannin näyttämiseen voitiin käyttää jopa kokonainen päivä ja tehtävien laatijoita ja arvioijia oli useampia. Maija, Anu, Katja ja Kerttu kokivat resurssien vähenemisen merkittävänä tutkintojen laatuun vaikuttavana tekijänä. Samalla heistä tuntui, ettei heidän ammattitaitoaan enää arvostettu samassa määrin kuin aikaisemmin. Yhtenä osoituksena arvostuksen vähenemisenä Helena mainitsi kielitaidon arvioinnin siirtymisen ei-kieltenopettajille. Anu ja Kerttu kommentoivat resurssien määrän ja koulutuksen/tutkintojen laadun välistä yhteyttä seuraavasti:

"Kielistä karsitaan musta kaikkein eniten, ajatellaan nyt jossain tämmöisessäkin, kauheasti puhutaan näissä erilaisissa, ihan valtakunnan tasolla Opetushallituksen puolella niin just sitä 'ei se nyt, nää on ihan, ei se nyt ole niin, kunhan nyt jotain' ja musta se on ihan järkyttävää, eihän tutkinnot voi olla semmoisia, että siellä on paljon semmoisia osa-alueita missä sanotaan, että no kun nyt vähän jutustelet, että osaako se asiakaspalvelua ja kunhan se nyt osaa sanoa 'goddag' tai 'hello' niin kyllä se riittää. Pannaan ihan (alennus?) myyntiin, ihmisillä on sitten papereita että on suorittanut tällaisen tutkinnon oikeasti ei sitten osaa, ne heikoimmat, ei osaa oikein mitään." Anu

"Mulla on tämä merkonomitausta, että mehän opiskeltiin kaksi vuotta ja kieltä oli, no se nyt oli kun se oli länsikaupan linja, että siinä oli niin kuin ruotsi, englanti, saksa. Mutta sitä oli useampi tunti viikossa, että sitä oli hirveästi verrattuna siihen, mitä sitä nyt opetetaan, mut, niin, täähän on tietysti eihän tää oo enää sama tutkintokaan, mutta et jotenkin musta tuntuu, että kyllä se nyt liian heppoisesti räppästään. Että vaikka sanotaan, että meillä on paljon, silti mun mielestä se on liian heppoista ja mun mielestä se on aivan naurettavaa tää, kauhea kun mä latelen nyt tiukkaa tekstiä, tää oppisopimusmerkonomien kielikoulutus, että siinähan vaan todetaan se olemassa oleva tilanne, eihän se kielitaito siitä hetkahda oikeastaan mihinkään suuntaan. Ainoa, että jos osaa valmiiksi jo suht hyvin, niin sitten nää jotkut keskeiset ilmaisut, jotka nimenomaan nyt sit tähän niin kuin kaupalliseen kielitaitoon liittyy, puhelinfraasit jotkut semmoiset. Niin ne nyt ehkä tulee. Mut eihän sitä kielitaitoa niin kuin olenaisesti muuteta yhtään mihinkään." Kerttu

Vuosien ajan näyttötehtäviä laatineet Anu ja Katja myönsivät, että alkuaikoina tehtävät saattoivat olla aivan "naurettaviakin", esimerkiksi käänöslauseita. Nyt näyttötehtäviltä vaadittiin työelämälähtöisyyttä ja aidon tuntuista tilanteita, mikä tulee selvästi esille myös arviointikriteereissä. Tärkeintä oli tilanteen hoitaminen ja viestin oikea perillemeno, eivät prepositiot ja sanojen päätteet.

Hyvä näyttötehtävä oli Anun mielestä sellainen, jolla voidaan arvioida tutkinnon suorittajan spontaania reagoitukykyä arkielämän osin yllättävissäkin small-talk -tilanteissa. Näyttötehtäviä kritisoitiin aiemmin niiden irrallisuudesta ja oppiainekohtaisuudesta. Sari korostikin, että nykyisin ammatillinen osaaminen pyritään osoittamaan entistä suurempina kokonaisuuksina, eri sisältöjä toi-

siinsa integroiden. Esimerkiksi toimistopalvelujen sisältökokonaisuudessa vaaditaan kiitettävällä tasolla ”toimistotekniikan ja työvälineohjelmien käyttämistä itsenäisesti, selkeiden, standardinmukaisten asiakirjojen tuottamista ja muokkaamista äidinkielellä, toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä” (LPT 2004, 48). Asiakirjan laadinta edellyttää tällöin kielitaidon lisäksi muun muassa Word-ohjelman hallintaa niin, että osataan tehdä asiakirjaan ylä- ja alatunniste, osoitetarra ja etsiä kirjeeseen tulevia faktatietoja yrityksen tiedostoista. Standardiasettelujen vaatimisesta vieraskielisissä liikekirjeissä oli oppilaitoksissa kuitenkin erilaisia käytänteitä. Yhdessä oppilaitoksessa niitä ei enää vaadittu näyttöjen yhteydessä.

Muutama opettaja piti kirjallisia näyttötehtäviä tärkeinä erityisesti siksi, että niillä sai jonkinlaisen kuvan myös tutkinnon suorittajan rakenteiden ja muiden kielellisten muotoseikkojen hallinnasta. Liisan mielestä kirjoitettu teksti on puhuttua kieltä selkeämpi osoitus kielitaidon tasosta. Puhutusta kielestä tason määrittelyyn tarvitaan laajempi, eri tilanteista koostuva näyttö. Kieltenopettajien haastatteluista ilmeni, että tutkintotilaisuuksiin hyvin soveltuvaa tehtävää ei oppilaitoksissa edelleenkään ollut löydetty. Osoituksena tästä olivat oppilaitosten erilaiset tehtäväkokeilut. Esimerkiksi Marja kertoi, että heillä oli aikaisemmin ollut tehtävä, jossa tutkinnon suorittajan tuli laatia lopputyöstään yhteenvedo vieraalla kielellä. Tehtävästä kuitenkin luovuttiin ensimmäisen käyttökerran jälkeen, sillä sen havaittiin olevan aivan liian vaativa tutkinnon suorittajien kielitaidolle.

Työelämän vaatimusten muuttuminen korostui erityisesti yhden oppilaitoksen näyttötehtävissä. Nykyisessä työelämässä tarvitaan Anun mielestä ennen kaikkea tiedon hakemista, soveltamista ja vuorovaikutustaitoja. Siksi näyttötehtävät oli rakennettu sellaisiksi, ettei vastauksille annettu tiukkaa ennako-ohjeistusta, vaan tutkinnon suorittajia rohkaistiin tiedon etsimiseen eri lähteistä ja muilta tutkinnon suorittajilta saamansa palautteen hyödyntämiseen. Menetelmä oli kuitenkin opettajan kannalta työläs ja edellytti mm. runsaan verkkomateriaalin laatimista.

Portfolion ja näytekansion käyttämisestä näytöissä olivat tutkimukseen osallistuneet henkilöt melko erimielisiä. Monessa oppilaitoksessa portfolion käyttöä voisi luonnehtia yhtenä välivaiheen kokeiluna ennen seuraavaan näyttötehtävätyyppiin siirtymistä, kuten Liisa osuvasti totesi:

”Kyllä se oli se portfolio, voiko sanoa villitys, jossain vaiheessa aika moinen (nauraa). Se on mennyt ohi kyllä, joo.” Liisa

Merkittävin portfolion luotettavuutta kielitaidon arviointivälineenä vähentävä tekijä oli haastateltujen kieltenopettajien mielestä näytetöiden virheettömyys. Näytekansioon liitetyt työt olivat yleensä valmistavan koulutuksen aikana tuotettuja ja moneen kertaan opettajan korjaamia.

”Niin kyllä musta just portfolionäyttöjä on niin kuin kirjallisia, niistä näkee, paitsi en mä sit tiedä mitä niistä näkee loppujen lopuksi jos tehdään suurin piirtein joku malliliikekirjeet ja ne on korjattu vaikka kymmenen kertaa tai joku toinen on tehnyt ne heti, niin ei se sinäänsä kerro muuta kuin, että on siistin näköinen.” Maija

Aineiston keräämishetkellä näyttekansiota käytettiin kahdessa oppilaitoksessa. Toisessa oppilaitoksessa näyttekansion katsottiin sopivan erityisesti tutkintoa oppisopimuksen kautta suorittaville. Kun tutkinnon suorittajalla on työpaikka, voi hän Eevan mukaan koota työpaikalta aitoja näytetöitä, jotka hyödyttävät sekä yritystä että toimivat näyttönä tutkinnon suorittajan kielitaidosta. Portfolio antaa mahdollisuuden omannäköisen näytön kokoamiseen, tosin se on arvioijien kannalta hyvin työläs tapa. Toisessa portfolioa käyttävässä oppilaitoksessa näyttekansion käytön hyvänä puolena nähtiin lähinnä se, että myös ne tutkinnon suorittajat, joilla ei tutkinnon suorittamishetkellä ollut työpaikkaa, pystyivät kuitenkin osoittamaan näytetöiden avulla liike-elämän kielitaidon. Heikkoudeksi myönnettiin tehtävien koulumaisuus ja töissä olevien kielioppi-, asetelu ym. virheiden korostuminen arvioinnissa. Anu katsoi portfolion soveltuvan erityisen hyvin heikon kielitaidon omaaville tutkinnon suorittajille. Portfoliotöiden avulla he voisivat osoittaa kielitaitonsa kehittymisen valmistavan koulutuksen aikana.

Kaiken kaikkiaan näytti portfolio oppilaitoksissa liittyvän ennen kaikkea oppimisprosessin kuvaamiseen. Vaikka salkkuun liitettiin myös muokkausta vaativia töitä, oli pääpaino oppimisprosessin loppuvaiheen töissä. Elinikäisen oppimisen välineenä salkkutyöskentelyä voitaisiin kuitenkin entistä enemmän hyödyntää ns. raportointikansiona (ks. esim. Kohonen 2003, 138). Raportointikansiossa tutkinnon suorittaja dokumentoi kielitaitoaan esimerkiksi kieli- ja tutkintotodistusten ja työnäytteiden avulla. Kansio toimisi välineenä jo olemassa olevan osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa oppilaitoksesta ja työpaikasta toiseen siirryttäessä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kielenopettajien mielestä näyttötehtävillä ei saada riittävän monipuolista ja luotettavaa kuvaa tutkinnon suorittajan tutkintotilaisuuden ulkopuolelle yleistettävissä olevasta kokonaiskielitaidosta. Kielitaidon arviointi näytöissä ei näin ollen ollut heidän mielestään taitotasoarviointia. Ammatillisesta, tiettyyn työtehtävään yhteydessä olevasta kielitaidosta näytöt voivat kyllä antaa varsin monipuolisenkin kuvan, mutta ei esimerkiksi tutkinnon suorittajan jatko-opintokelpoisuuteen tarvittavasta kielitaidosta tai siitä miten hyvin tutkinnon suorittaja selviytyisi muussa kuin näyttötehtävän kaltaisessa tehtävässä. Yhtä arviointitarkoitusta varten laaditulla tehtävällä ei voida tuottaa tietoa useisiin eri tarkoituksiin (ks. esim. Norris 2001, 167). Jos näyttötehtävillä arvioidaan tutkinnon suorittajan kielitaitoa esimerkiksi kaupan kassalle tyypillisissä työtehtävissä, ei näytön perusteella voida tehdä johtopäätöksiä tutkinnon suorittajan kielitaidosta yleensä. Tämä ero tulisikin entistä selkeämmin tuoda esille tutkinnon perusteissa ja tutkintotodistuksessa väärinkäsitysten välttämiseksi.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan kolmea kysymystä, jotka herättivät kielenopettajien ja ei-kielenopettajien haastatteluissa erityisen paljon keskustelua. Kysymykset liittyvät tutkinnon suorittamispaikkaan, näyttöjen arviointiin ja siihen, mikä on riittävä näyttö merkonomilta edellytetystä kielitaidosta.

7.2.4.1 Oppilaitosnäyttö vs. työpaikkanäyttö

Näyttötehtävän suorittamispaikka oli haastateltujen kieltenopettajien ja ei-kieltenopettajien käsitysten mukaan tärkeä näyttötehtävän autenttisuuteen ja työelämälähtöisyyteen yhteydessä oleva tekijä. Tutkimusaineistossa kiista oppilaitosnäytön ja työpaikkanäytön keskinäisestä paremmuudesta nousi haastateluissa selkeästi esille. Tutkinnon perusteissa työpaikkanäyttö on ensisijainen tapa suorittaa näyttötutkinto:

Arvioinnin painopiste tulee olla tekemisessä ja *työssä toimimisessa*. Taito tai osaaminen on arvioitava *pääsääntöisesti* suoraan vastaavasta työtoiminnasta. Näyttöympäristön tulee olla *mahdollisimman realistinen ja autenttinen*. (LPT 2004, s. 82.).

Tutkinnon perusteita sanotusti luettaessa työpaikkanäyttö on suositeltavin vaihtoehto, tosin muutkin vaihtoehdot näyttäisivät poikkeustilanteissa olevan mahdollisia. Työpaikkanäytön järjestäminen eri näyttötutkinnoissa ei ole yhtä ongelmallista. Kieltenopettajista Marja mainitsi esimerkkeinä perushoitajan, myyjän, floristin ja tarjoilijan, joiden on merkonomia helpompi näyttää tutkinnossa edellytetty kielitaito työpaikallaan. Osa opettajista oli sitä mieltä, että liiketalouden perustutkinto ei laaja-alaisuutensa ja teoreettisuutensa vuoksi lainkaan sovellu näyttötutkinnoksi, sillä varsinkaan pienissä yrityksissä ei olla kovin innokkaita antamaan yritykseen liittyvää taloudellista yms. tietoa yrityksen seinien ulkopuolelle näyttöaineistona käytettäväksi.

Kielitaidon arvioinnin kannalta ongelman ytimenä näyttääkin olevan, että oppilaitoksen seinien sisäpuolella tapahtuva kielitaidon arviointi mielletään yhä edelleen kirjallisten, koulumaisten kokeiden tekemiseksi. Tämä kävi selkeästi ilmi esimerkiksi Sarin kommentteista. Näin epäilemättä näyttötutkintojen alkuvaiheessa olikin, mutta kirjalliset näyttötehtävät eivät olleet ainoastaan kielitaidon arvioinnin ongelma, vaan niitä käytettiin myös ammattiaineissa. Pikkuhiljaa näyttöjen järjestämisestä kertyneen kokemuksen myötä oli tutkintojen perusteita kuitenkin ”opittu lukemaan tarkemmin” ja teoreettisista ”kokeista” oli luovuttu, kuten Tuulikki asian ilmaisi. Hän totesi myös osuvasti:

”(Entä jos ei pysty työpaikalla näyttämään, hyväksytkö silloin oppilaitosnäytöt?) Eihän ne ole, eihän ne välttämättä ole oppilaitosnäyttöjä kuitenkaan. Nehän saa niin kuin, nehän saa niin kuin aineksensa sieltä työstä, elikkä jos ajatellaan sitä, että opiskelija tekee työstään raportin ruotsin kielellä ja sitten meillä täällä oppilaitoksen sisällä joku ruotsin kielen taitoinen häntä haastattelee siitä. Onko se oppilaitosnäyttö? Ei meillä ole enää sellaisia oppilaitosnäyttöjä, että ollaan studiossa tai niin kuin entisiä.” Tuulikki

Kielitaidon näyttämistä työpaikalla on vierastettu myös siksi, että läheskään kaikilla työpaikoilla vieraiden kielten käyttäminen ei liity luonnollisena osana jokapäiväisiin työtehtäviin. Kun sitten tutkintotilaisuuteen on keksimällä keksitty tilanne, jossa kielitaitoa yhtäkkiä tarvitaan, ja vielä ihan kuin vain ”ohimennen”, tulee tilanteesta täysin keinotekoinen ja arvioinnin kannalta epäluotettava. Niillä työpaikoilla, joissa vieraiden kielten käyttö on jokapäiväistä, ei tällaista ongelmaa ole. Pitäisikin miettiä, onko työpaikkanäytön ihannoinnista tullut itsetarkoitus ja mitä lisäarvoa työpaikkanäyttö tuo tutkinnon suorittajan

ammattillisen osaamisen arviointiin oppilaitoksessa järjestettyyn, todellisia työelämän tilanteita simuloiviin näyttöihin verrattuna? Kaksi kielenopettajaa ilmaisi asian seuraavasti:

”Tai onko siellä työpaikalla olemassakaan mitään niin kuin esimerkiksi englannin kielellä, että tuleeko siitä täysin keinotekoinen, että sitten ollaan niin kuin isoilla kirjaimilla työpaikkanäytössä ja kaikki on niin kuin tyytyväisiä, että nyt me noudatetaan Opetushallituksen toiveita.” Maija

”Kieliä joudutaan ”näyttelemään” työpaikalla, eli ihan sama näytellä oppilaitoksessa.” Helena

Tutkimusaineistona olleista tehtäväesimerkeistä (ks. luku 7.3) ilmeni, ettei tutkimuksessa mukana olleissa oppilaitoksissa juurikaan, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, näytetty kielitaitoa perinteisillä, koulumaisilla kynä- ja paperitesteillä, kokeilla, vaikka näyttö suoritettiinkin lähes aina oppilaitoksen seinien sisäpuolella. Pelkkä tehtävän sisältö ei kuitenkaan tee tehtävästä autenttista ja työelämälähtöistä, sillä myös tehtävän suoritusolosuhteiden tulee vastata tosielämän tilanteita ja niissä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Weir 2005; Bachman 1990). Erityisalojen kielitaidon arvioinnissa todellisen ongelman muodostaa tosielämän tilanteiden yllättävyys ja ennalta arvaamattomuus (Douglas 2000, 13). Miten työelämän tilanteiden ennustamattomuus voidaan huomioida ennalta suunnitelluissa ja tiettyyn kellonaikaan järjestetyissä tutkintotilaisuuksissa?

Kynä- ja paperitestejä huomattavasti yleisempiä näyttötehtäviä oppilaitoksissa olivat asiakaspalvelutilanteiden simulaatiot ja näyttökeskustelut, joissa arvioijana oli yksi tai useampi työpaikan ja/tai ammattiaineiden edustaja. Marja kertoi vain poikkeustapauksissa oman, valmistavan koulutuksen kielenopettajan laativan näyttötehtävät yksin ja myös arvioivan suoritukset yksinään. Näin tapahtui lähinnä silloin kun oppilaitoksessa ei ollut muita kielenopettajia. Joissakin oppilaitoksissa oli käytettävissä olevien aika- ja opettajaresurssien niukkuuden vuoksi jouduttu turvautumaan kielistudionäyttöihin. Toinen yleinen syy oppilaitoksessa tapahtuvaan näyttämiseen oli Anun mielestä se, että läheskään kaikilla liiketalouden perustutkintoa suorittavilla opiskelijoilla ei ollut työpaikkaa, jossa he suorittaisivat näytön. Joillakin paikkakunnilla voi olla myös täysin mahdotonta löytää sellaisia työpaikkoja, missä esimerkiksi ruotsin kielen käyttö kuuluisi luonnollisena osana jokapäiväisiin työtehtäviin. Yhdessä oppilaitoksessa myönnettiin, että vaatimus näyttöjen suorittamisesta vain työpaikalla oli vaikuttanut oppilasvalinnan kriteereihin niin, ettei opiskelijaksi valittu sellaisia henkilöitä, joilla ei ollut työpaikkaa. Työpaikan olemassaolo varmistettiin heti valintatilanteessa, mikä oli ongelmallista sellaisten henkilöiden kohdalla, jotka eivät esimerkiksi halunneet työnantajansa tietävän opiskelustaan.

Suoritusolosuhteiden epäyhtenäisyys on vakava uhka arvioinnin validiuudelle (ks. esim. Weir 2005, 83). Tutkinnon suorittajat joutuvat eriarvoiseen asemaan mikäli näyttötehtävän suorittamiselle ei taata yhdenvertaisia olosuhteita, kuten esimerkiksi kielistudiossa on mahdollista tehdä. Vaikka kielistudiossa kielitaito voidaan osoittaa monipuolisesti, tehokkaasti ja kustannuksiltaan edullisesti, on kielistudio tutkintopaikkana hyvin ei-autenttinen ja tutkinnon suorit-

tajan kannalta stressaava. Ongelmana näyttäisikin olevan arvioinnin luotettavuuteen yhteydessä olevien tekijöiden arvottaminen. Onko arvioinnin tosielämälähtöisyys esimerkiksi suoritusolosuhteiden yhdenmukaisuutta tärkeämpi validiusargumentti? Ja mikäli on, niin kenen kannalta?

Arvioinnin luotettavuuteen vaikuttavat tehtävän suoritusolosuhteiden lisäksi myös suoritusten arvioijat ja heidän toimintansa. Onko kielitaitoa aina oltava arvioimassa kielenopettaja vai voiko arvioinnin suorittaa myös ei-kielenopettaja?

7.2.4.2 Kuka näytöt voi arvioida?

Tutkinnon perusteiden mukaan näyttöjen arvioinnin tulee perustua tutkinnon suorittajan, työpaikan edustajan ja oppilaitoksen edustajan väliseen konsensuseseen (LPT 2004, 63). Tutkinnon järjestäjän vastuulla on järjestää riittävästi arvioijakoulutusta ja harkita jääviyskysymyksiä näyttöjen arvioijia valitessaan (Näyttötutkinto-opas 2003, 31). Suositus on, että arvioijana ei toimi opettaja, joka on ollut keskeisesti antamassa valmistavaa koulutusta. Kielissä tämä tarkoittaa sitä, ettei kielenopettajan tulisi arvioida omien opiskelijoidensa näyttöjä. Arvioijakoulutusta tulisi järjestää ennen jokaista arviointitilaisuutta, sillä tutkimuksissa (Lumley & McNamara 1995) on todettu koulutuksen vaikutusten olevan varsin lyhytkestoisia.

Jääviysongelman olemassaolo on tunnustettu tosiasia varsinkin kielitaidon arvioinnissa. Tutkimusaineistossa kysymys nousi voimakkaasti esille yhtenä arvioinnin luotettavuuteen keskeisesti vaikuttavana tekijänä. Käsitykset oman kielenopettajan osallistumisesta arviointiin vaihtelivat kuitenkin jonkin verran. Läheskään kaikkien haastateltujen kielenopettajien mielestä oman opettajan ei pitäisi olla ainakaan päävastuussa tutkinnon suorittajan kielitaidon arvioinnista. Neljän haastatellun kielenopettajan mielestä näytön voi arvioida myös oma opettaja. Arvioinnin objektiivisuus ei tilanteesta kärsi, sillä opettajan ammattitaito ja arviointikokemus auttavat häntä objektiivisuuden säilyttämisessä. Asiasta esitettiin tosin myös vastakkaisia mielipiteitä. Mielestäni oman opettajan toimimiseen arvioijana liittyy aina tietty määrä subjektiivisuutta. Omalla opettajalla on ennakkokäsitys opiskelijan osaamisesta jo ennen tutkintotilaisuutta ja tämä käsitys voi vaikuttaa sekä negatiivisesti että positiivisesti hänen arviointiinsa. Silloin kun arvioidaan opiskelijan kokonaiskielitaitoa mahdollisimman monipuolisesti ja arvioinnin tukena voidaan käyttää tutkintotilaisuudessa osoitetun osaamisen lisäksi myös muita dokumentoituja näyttöjä kielitaidosta, esimerkiksi kurssikokeita, on oman opettajan käyttäminen tarkoituksenmukaista. Jos kuitenkin arvioidaan tutkinnon suorittajan suoriutumista yksittäisestä näytöttehtävästä, on perusteltua antaa arviointi jonkun muun kuin oman opettajan tehtäväksi. Tällöin arviointi kohdistuu selkeästi kyseisestä tehtävästä suoriutumiseen, ei tutkinnon suorittajan kielitaidon kehittymiseen valmistavan koulutuksen aikana.

Kuten edellä on jo todettu, korostuu näyttötutkinnoissa hyvin voimakkaasti osaamisen näyttäminen tietyinä ajankohtana ja tarkasti rajatussa työtehtävässä. Tällainen arviointi mielletään yleensä selkeästi taitotasoarvioinniksi. Haasta-

telluista kieltenopettajista kymmenen ja ei-kieltenopettajista kaksi totesi näyttöjen arvioinnin olevan kuitenkin enemmän oppimisprosessin kuin yksittäisen suorituksen pohjalta tapahtuvaa arviointia. Yhden kieltenopettajan ja yhden ei-kieltenopettajan mielestä näyttö voi olla myös oppimistilanne.

”Mun mielestä näyttö on oppimistilanne kaiken kaikkiaan... ja jos mä vertaan LH-näyttöjä niihin TOTI-englannin näyttöihin niin... siinä oli tavallaan se ryhmä, siinä oli tietty määrä ihmisiä, 5 tai 6 henkilöä, ja siinä keskusteltiin sillei että siinä oli se yksi, joka ikään kuin koulutti minua englanniksi ja hän joutui selostamaan, että miten joku asia tapahtuu. Ja jos hän ei osannut joitain sanoja, niin ryhmä sai auttaa. Että se oli jotenkin paljon joustavampi käytäntö.” Päivi

Täysin vastakkaista näkemys ilmeni seuraavasta ei-kieltenopettajan kommentista:

”Mutta kun se pitää erottaa se opiskeluprosessi ja näyttöprosessi toisistansa. (eli ovat ihan erillisiä?) Ne on (painokkaasti). Niitä ei saa missään nimessä yhd.. sekoittaa keskenään. Ja se on just opettajien ongelma, että tavallansa niillä, ne koko ajan miettii vain sitä opettamisen ja oppimisen näkökulmasta kun näyttötutkintopuolella se pitää katsoa, että selviääkö tämä ihminen tästä työtilanteesta. Ja siinä ei enää opetella. Että sitten on jo heitetty lapsi veteen ja katsotaan, osaako hän uida.” Sari

Oppimisprosessin korostaminen arvioinnissa tarkoittaa, että arvosana kielitaidosta perustui valmistavan koulutuksen aikana saatuun näyttöön tutkinnon suorittajan kielitaidosta. Havainto on mielenkiintoinen, sillä kielitaidosta annettussa arvosanassa näyttäisi näin yhdistyvän sekä tehtäväpohjainen suoritusarviointi että summatiivinen päättöarviointi. Tätä taustaa vasten on myös helpompi ymmärtää kieltenopettajien huoli annetun arvosanan oikeutuksesta ja perusteltavuudesta.

Kaiken kaikkiaan kielitaidon arvioinnissa näyttöön näyttäisi olevan selkeä ristiriita teorian ja käytännön välillä. Yhtäällä ollaan tietoisia arvioinnin kohdistumisesta tietyssä hetkenä osoitettuun osaamiseen, toisaalta arvioinnin osuvuuden varmistamiseksi halutaan myös laajempaa näyttöä osaamisesta. Tulisikin entistä tarkemmin pohtia, mitä tutkintotodistukseen sisältyvät arvosanat itse asiassa tarkoittavat tutkinnon suorittajan, suoritusta arvioineen opettajan ja tulevan työnantajan näkökulmista. Kaikkien osapuolten kannalta kyse on oikeusturvasta. Mikäli tutkintotodistuksessa on esimerkiksi kiitettävä arvosana liiketalous ja hallinto -osaamisesta (ks. luku 2.4), tarkoittaako se työnantajan kannalta, että tutkinnon suorittaja ”osaa yrityksen perustoimintoihin liittyvän perussanaston toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä ja osaa esitellä yritystään ja työtään, palvella ja myydä sekä käsitellä asiakirjoja” (LPT 2004) yleensä, vai ainoastaan jossain tietyssä työtehtävässä? Valmistavan koulutuksen päättöarvioinnista työnantaja voi tosin halutessaan tarkistaa, että tutkinnon suorittaja on opiskellut esimerkiksi kaksi opintoviikkoa ruotsia, mutta entä sellaiset tutkinnon suorittajat, jotka eivät ole osallistuneet valmistavaan koulutukseen? Mitä muuta näyttöä työnantajalla on heidän kielitaidostaan? Myös arvosanan antaneen opettajan ja tutkinnon suorittajan kannalta ongelmallista on arvosanan yleistettävyyys ja osaamisen laajuus. Riittääkö tutkinnon suorittajan kielitaito esimerkiksi jatko-opintoihin?

Haastatelluista kieltenopettajista kolme kertoi ennakkotiedon opiskelijan kielitaidon tasosta vaikuttavan esimerkiksi haastattelutilanteessa kysymysten muotoilemiseen opiskelijan taitoja ja osaamista vastaaviksi. Jotta arviointi koetaisiin mahdollisimman luotettavaksi, kertoivat opettajat tarvitsevänsä pidempää, valmistavan koulutuksen aikana kerättyä, monipuolista näyttöä tutkinnon suorittajan osaamisesta ja kielitaidon kehittymisestä. Oman opettajan mahdollisuutta vaikuttaa lopulliseen arvosanaan Tuulikki puolusteli myös sillä, että näyttöohjeiden mukaan arvioijalla tulee olla käytettävissään ”kaikki saatavilla oleva tieto”. Tutkinnon suorittajaa valmistavan koulutuksen aikana opettaneen opettajan käyttäminen arvioijana liittyi opettajilla selkeästi huoleen siitä, että kielitaidosta annettu arvio oli oikeutettu, että ”sen takana voi seisoa”:

”Et kyllä tää on mun mielestä vaikea asia ja tota porukka on sitä mieltä varmasti moni, että sitä voisi pikkuisen rennommin ottaa, mutta kun minä haluan sitten olla sen arvioinnin takana, mulla pitää olla arviointipohjaa. Että jos on joku tommonen, lyhyt pikkuinen testi ja sitten sen pohjalta annetaan ihmiselle ykkösestä viitoseen arviointi niin mitä se oikeasti kertoo? Sehän voi mennä ihan pipariksi, joku on voinut opetella vaikka ulkoa ja oikeasti se osaa sitä soveltaa yhtään.” Anu

Toisaalta saman opettajan kommentteissa ilmeni myös huoli arvioinnin subjektiivisuudesta:

”Tota välillä olen pystynyt tekemään niin, että joku muu on arvioinut, mutta mä olen meidän tämän hetken ainut ruotsin opettaja. Tää on semmonen murheen kryyni mulle ollut koko aika, et kuinka mielellään antais jonkun muun arvioida, et koska mulla vaikuttaa se, että mä tiedän miten kokonaisuutena tää ihminen toimii. Se objektiivisuus, sehän on arvioinnissa yli päätänsä objektiivista arviointia ei oikeesti oookkaan, kun ei tää mitään tekniikka oo. Et jopa tämmösessäkin vaikuttaahan se ihmisen asenne, kuuluu myös äänestä ja se näkyy siinä tilanteessa et joka mun mielestä pitää vaikuttaa kuitenkin vähän siihen arviointiin. Joo mä tiedän oikeasti mitä ne osaa (koska opetan myös valmistavan koulutuksen aikana). Mutta että osaamiseen kuuluu näytöissä ihminen kokonaisuutena.” Anu

Rajatapauksissa, varsinkin jos näyttö oli hyväksytyn ja hylätyn rajalla, oli Heleenan mukaan melko yleinen käytäntö, että arvioija kysyi valmistavan koulutuksen kieltenopettajan käsitystä opiskelijan kielitaidosta oman arviointinsa tueksi. Käytäntöä perusteltiin lähinnä näyttötehtävän kapea-alaisuudella ja vetoamalla tutkinnon suorittajien oikeusturvaan. Tutkintotilaisuus voi joillekin aiheuttaa niin suurta jännitystä, ettei tutkinnon suorittaja pysty siinä osoittamaan todellista osaamistaan. Silloin arvioinnin tukena voitiin käyttää valmistavan koulutuksen arviointia. Myös sellaisten tutkinnon suorittajien kohdalla, jotka eivät olleet osallistuneet valmistavaan koulutukseen ja joiden kielitaidosta kieltenopettajalla ei ennen tutkintotilaisuutta ole juurikaan näyttöä, saattoi kieltenopettaja Heleenan ja Eevan mukaan jo ennen tutkintotilaisuutta vaatia lisänäyttöä. Tutkinnon suorittajaa voitiin pyytää esimerkiksi kertomaan laajemmin itsestään ja opiskelu- ja työpaikastaan tai tekemään jonkun kirjallisen työn. Jos tutkinnon suorittajan kielitaito osoittautui tällöin liian heikoksi näyttöön osallistumisen kannalta, voitiin hänet ohjata lisäopetukseen.

Muutama kieltenopettaja koki erityiseksi huolenaiheeksi sen, että jos kieltenopettaja ei osallistunut mitenkään näyttötehtävien laadintaan, näyttöjen to-

teutukseen eikä arviointiin, niin miten järjestelmän läpinäkyvyys voitiin taata? Haastatteluissa tulikin voimakkaasti esille huoli näyttöjen yhdenvertaisuuden toteutumisesta. Kieltenopettajat perustelivat oman opettajan käyttämistä arvioijana myös resurssien niukkuudella. Osassa oppilaitoksia ei ollut mahdollista käyttää erillistä arviointiryhmää. Muita perusteluja oman opettajan käytölle arvioijana olivat näyttökäytänteiden vakiintumattomuus ja uusien näyttämismuotojen etsiminen. Arviointi oli oppilaitoksessa aikaisemmin ollut resurssien niukkuuden vuoksi yhden kieltenopettajan vastuulla, mutta aineiston keräämisohjelmalla esimerkiksi suullisen kielitaidon saattoi arvioida työpaikan edustaja ja kirjallisen kieltenopettaja. Kielten opettajan jättäminen arviointitilanteen ulkopuolelle koettiin joissain oppilaitoksissa myös säästämiskeinoksi. Arviointikustannuksia voitiin vähentää käyttämällä mahdollisimman pientä arvioijajoukkoa.

Työpaikan edustajien käyttäminen arvioinnissa koettiin vielä melko vieraaksi, vaativaksi ja käytännössä vaikeasti toteutettavaksi asiaksi. Varsinkin kieltenopettajat olivat asiasta varsin yksimielisiä. Mitään periaatteellista vastustusta arviointitehtävän viemiselle työpaikalle ei haastatelluilla kieltenopettajilla kuitenkaan ollut, sillä myös työpaikoilla voitiin heidän mielestään järjestää monipuolisia näyttöjä. Erityisesti silloin, kun kielitaito ei ole ammattitaidon kannalta mikään ensisijainen ja välttämätön taito, voi sen tarvittaessa arvioida myös kielitaitoinen työpaikan edustaja. Edellytyksenä on kuitenkin arvioijan riittävä perehdyttäminen tehtävään. Tutkinnon järjestäjien vastuulla onkin säännöllisen ja systemaattisen arvioijakoulutuksen järjestäminen. Lisäksi arvioijat on perehdytettävä kuhunkin yksittäiseen tutkintotilaisuuteen etukäteen (Näyttötutkinto-opas 2003, 31).

Suurin huoli kieltenopettajilla näyttäisikin liittyvän työpaikalla tapahtuvan arvioinnin luotettavuuteen ja vertailtavuuteen, ei niinkään itse näyttötehtävään. Luotettavuus ja vertailukelpoisuus liittyvät arviointikriteereihin ja niiden samanlaiseen tulkintaan tutkintotilaisuudesta riippumatta. Opettajat kokivat omaa ammattitaitoaan loukattavan, jos arvioinnin voi suorittaa ”ihan kuka vaan ja ikään kuin ohimennen”. Kieltenopettajien asiantuntijuutta voitaisiinkin Helenan mielestä paremmin hyödyntää ei-kieltenopettajien perehdyttämisessä arviointikriteereihin ja niiden käyttöön.

Arvioijien ammattitaustan vaikutusta erityisalojen kielitaidon arviointiin on tutkittu vain vähän eikä annetuissa arvosanoissa ole havaittu eroja opettajien ja ei-opettajien välillä (Brown 1995). Arvioijan ankaruus/lempeys näyttääkin olevan enemmän yksilöllinen, ei ammatilliseen taustaan yhteydessä oleva piirre (Lumley 1998). Sen sijaan yksittäisten kriteerien käytössä Brown havaitsi opettajien olevan ei-opettajia ankarampia erityisesti oikeakielisyyden, sanaston ja sujuvuuden suhteen (ks. myös Tarnanen 2002). Opettajat puolestaan arvioivat lempeämmin ja asteikon ääripäitä vältellen yleistä tehtävästä suoriutumista erityisesti tyytymättömän asiakkaan kohtaamistehtävissä. Lumley (1998) perustelee kuitenkin kieltenopettajien käyttämistä arvioijina lähinnä kielitaidosta tehtyjen johtopäätösten yleistettävyydellä arviointitilanteen ulkopuolelle.

7.2.4.3 Mikä on riittävä näyttö?

Arvioinnin on siis perustuttava selkeisiin ja yhteisesti hyväksytyihin periaatteisiin. Merkonomin tutkintotodistuksessa osaamista ei ilmaista oppiainekohdaisesti vaan laajoina, erilaisista osaamisalueista koostuvana kokonaisuuksina. Tästä seuraa, että kullakin osaamisalalla on tutkinnon suorittajan näyttämän osaamisen täytettävä tietyt laadulliset minimivaatimukset. Mitä tämä tarkoittaa esimerkiksi kielitaidon osalta? Millainen on riittävä näyttö merkonomilta edellytetystä kielitaidosta?

Näytöissä riittäväksi arvioidun ja työelämässä toimimisen kannalta riittävän kielitaidon erottaminen toisistaan tuli aineistossa selkeästi esille. Näyttötutkinnoissa riittävä näyttö liittyy siihen, onko kielitaito arvioitu näyttötehtävän suorittamisessa hyväksytyksi vai hylätyksi. Numeerisesti tämä tarkoittaa perustutkinnoissa yleensä arvosanaa T1. Riittävä ei siis tässä yhteydessä viittaa siihen, onko kielitaito riittävä työelämässä toimimisen kannalta. Tutkinnon suorittaja on voinut näytössä laatia liikekirjeen ja vastata ymmärrettävästi muutamaa hänelle esitettyyn kysymykseen, mutta työelämässä tällainen kielitaito tuskin riittää kovin pitkälle. Toisaalta työelämässä voi olla tilanteita, joista selviää pelkällä ”ett ögonblick” -lauseella, mutta näytöksi kielitaidosta tämä ei kieltenopettajien mielestä riitä. Kaksi opettajaa kommentoi asiaa seuraavasti:

”Että jos joku esim. tavaa jonkun nimen ja se joutuu kuus kertaa toistamaan ja siihen tavaamiseen menee jo neljä minuuttia, niin kyllä se silloin mun mielestä on aika eisujuvaa kielitaitoa. (eli olisiko se hylätty?) Eihän sillä kriteerillä pelkästään voi hylätä, mutta niin kuin et kyllä se aikamoinen ongelma sit on, et ei sillä työelämässä hoideta asioita sillä kielitaidolla.” Pirjo

”Sekin että sä lupaat lähettää jotain materiaalia ja sä et osaa ottaa henkilön nimeä oikein, niin, niin ne on semmoisia, ne on pieniä asioita mutta siinä työtilanteessa niillä onkin ihan ratkaiseva merkitys. Mutta jos ajatellaan taas kokonaiskielitaidon kannalta, sanotaan ettei osaa aakkosia, sehän ei ole iso asia, työtilanteen kannalta se voi joskus olla ihan ratkaiseva. Samoin kuin lukusanat.” Mervi

Jonkin verran hämmennystä haastateltujen kieltenopettajien keskuudessa näytti aiheuttavan opetussuunnitelmaperusteisen tutkinnon perusteissa viittaus kielitaidon osalta Yleisten kielitutkintojen taitotasosteikkoon. Toisessa kotimaisessa kielessä vaadittu taitotaso on perustason 1-2 ja vieraassa kielessä perus/keskitason 2-4 (LPT 2004, 25 ja 28). Sari kertoi tämän tarkoittavan näyttötutkinnoissa sitä, että tutkinnon suorittajalla katsotaan jo olevan kyseinen kielitaidon taso silloin, kun hän tulee suorittamaan tutkintoa. Tutkintotilaisuudessa hän osoittaa enää ammatillisen kielitaitonsa ammattiaineisiin integroituna, esimerkiksi asiakaspalvelutehtävissä. Arvioinnin perimmäinen ongelma näyttäisi haastattelujen perusteella liittyvän siihen, että kieltenopettajat kokivat ikään kuin velvollisuudekseen jollain tavoin vielä todentaa, että tämä taito tutkinnon suorittajalla myös on. Kysymyksen tekivät hankalaksi kansakoulun käyneet tutkinnon suorittajat ja ne, joilla oli kulunut pitkä aika aikaisemmista opinnoista. Heidän kielitaitonsa voi valmistavan koulutuksen alkaessa olla todella heikko tai jopa olematon.

Ongelmia aiheutti myös arviointikriteerien yleinen viitekehys, eli se mil-laiseen viitekehukseen näyttötutkintojen 5-portainen arviointiasteikko on suh-teutettava. Yleisten kielitutkintojen 6-portainen asteikko ei sellaisenaan sovellu kielitaidon arviointiin näyttötutkinnoissa. Se osaaminen, mitä Yleisten kielitut-kintojen perus- ja keskitasolla vaaditaan, ei vastannut kieltenopettajien mielestä näyttötutkinnon perusteissa vaadittua osaamista. Seuraavassa kolmen kielten-opettajan kommentteja Yleisten kielitutkintojen arviointikriteerien suhteesta liiketalouden perustutkinnossa vaadittuun osaamiseen:

”Mut sitten näissä tutkinnon perusteissa niin, kyllä mun mielestä on aika hyvin sa-nottu, mutta hemmetin korkealla tasolla että jos ajatellaan jotain merkonomitutkintoa niin perusteissa sanotaan, että pitää saavuttaa yleisen kielitutkinnon 2-taso, jos mieti-tään mitä tarkoittaa se 2-taso ja sitten peilataan sitä siihen sisältöön, mikä siellä on niin nehän on ihan eri maailmat. Eihän ne yhtene ollenkaan.” Anu

”Mullahan on tää Ykin viitekehys täällä, se on täällä takana. Että kyllä mä niin kuin oikeastaan periaatteessa käytän kolmea tasoa siinä. Että yhdestä viiteen arviointi on kyllä aika...” Kerttu

”Että sillä pohjalla se toimii, se toimii se arviointi, mutta ei se toimi jos me ajatellaan ihan että kansallisesta kielitutkinnosta hakee niitä arviointikriteerejä, että ei se, ei ne on liian teoreettiset. [...] Ei samat(arviointikriteerit) ruotsissa. Siinäähän me x:n kanssa pitkään tehtiin työtä ja yritettiin niitä tuohon tutkintoon verraten katsoa niitä tasoja, ja kyllä me kevennettiin sitten verrattuna niinku mitä on esim. kolmonen kansallisis-sa kielitutkinnoissa kyllä me kevennettiin sitä sitten vähän ettei nyt ihan niin hyvää kielitaitoa edellytetä.” Mervi

Arvioinnin kannalta rajatapaukset, eli arvosana K5 ja erityisesti T1, koettiin vai-keimmiksi arvioida. Tutkinnon perusteissa arvosanan T1 tasoinen osaaminen tarkoitti Sinikan mukaan, että tutkinnon suorittaja selviää työtehtävistä ohjattu-na ja avustettuna. Kielitaidon osalta tämä voisi tarkoittaa, että osaa laatia esi-merkiksi tarjouksen mallien ja muiden käytettävissä olevien apuneuvojen avul-la ja pyytämällä apua muilta työntekijöiltä. Vaikka suurin osa kieltenopettajista koki arviointitehtävän pitkän työkokemuksenkin jälkeen vaikeaksi ja haasta-vaksi, kertoivat Maija, Helena ja Eeva arviointia kuitenkin helpottavan vuosien myötä kehittynyt mutu-tuntuma. Jo lyhyenkin haastattelun jälkeen he uskoivat pystyvänsä melko luotettavasti antamaan arvion tutkinnon suorittajan suulli-sesta kielitaidosta. Muissa tutkimuksissa (esim. Tarnanen 2002) on havaittu ar-vioijien käyttäytymisen olevan varsin kompleksista, vaikeasti ennakoitavaa ja subjektiivista vaikkakin varsin yhdenmukaista.

Kieltenopettajien kriteerit rimaa hipovalle suoritukselle ja riittävälle näy-tölle kielitaidosta olivat haastattelujen perusteella hyvin vaatimattomat. Ruot-sissa vaatimustaso oli yleensä alhaisempi kuin englannissa. Englannissa erilais-ten kohteliaisuusfraasien käyttö katsottiin jo rajatapauksessakin tärkeäksi hy-väksytyyn suoritukseen vaikuttavaksi seikaksi. Eija kommentoi ruotsin ja eng-lannin arviointikriteerien eroja hyväksytyyn suoritukseen osalta seuraavasti:

”Ruotsi. No kyllä se jotain pitää sanoa, eikä pelkkää ja, ja men nej. Et jotenkin no esimerkiksi sitä nyt on korostettukin niissä ruotsin näytöissä et jo sitte se että kun tu-lee vaikka siihen huoneeseen, niin sanoo jonkun tervehdysten ja sanoo jotain, mitäpä kuuluu tai vastaa jos toinen kysyy ja tämmösiä yleisilmauksia, et jos se sitten jää

muuten se ammattisanasto tai muu siitä lähes nollaan, niin ehkä sillä, tai sillä sitten sais vois sen ykkösen. Mutta enkussa se ykköselle sitten vähän enemmän jo pitäis sanoa jos aiheena on vaikka just se yrityksen perustaminen, ehkä niistä ei vielä osaa, tai ei osaa puhua välttämättä yritysmuodosta, tuotteista tällöisistä mutta sit ehkä pystyy kertoon että ei halua omaa yritystä, haluaa olla töissä jossakin, siihen nyt taas jotain. Tietysti nuo tervehdykset, onhan ne aina plussaa, että en minä välttämättä enkussa ihan pelkällä tervehdyksellä hyväksy." Eija

Rimaa hipovassa suorituksessa yleinen asennoituminen tutkintotilaisuudessa vaikutti arviointiin. Yksi opettaja antoi esimerkin tutkintotilaisuudesta, jossa tutkinnon suorittajalle soitettiin ruotsiksi työpaikalle ja hän kuittasi tilanteen sanomalla, että "Minähän en ruotsia puhu." Näyttö oli tällöin automaattisesti hylätty. Rimaa hipova suoritus edellytti kieltenopettajien mielestä, että vaikka tutkinnon suorittaja ei heti ymmärtänyt, mitä asiakas halusi, niin hänen piti jollain tavalla tehdä selväksi se, ettei hän ymmärrä. Tällöin asiakas voi toistaa pyyntönsä yksinkertaisemmalla tavalla ja vaikka useamman kerran. Tärkeintä tilanteen hoitumisen kannalta oli, ettei tutkinnon suorittaja luovuttanut ja poistunut tilanteesta, vaan yritti selvittää asian jollain tavalla.

Kaksi opettajaa mainitsi suoritukseen kuluvan ajan arviointiin vaikuttavana tekijänä rajatapauksissa. Myöskään suomen kieltä ei saanut tutkintotilaisuudessa käyttää. Rohkeus käyttää kieltä, "positiivinen yrittäminen" oman kielitaitonsa rajoissa kuvasi rimaa hipovaa suoritusta. Joskus pelkkien fraasien osamisella ja kekseliäisyydellä voi selvittää tilanteen hyväksyttävästi.

"Mutta että totta kai sit sellainen rimaa hipova niin se ei sitten mikään hääppönen ole, mutta että jos on niin kuin yritystä, motivaatiota ja sellaista niin kuin kekseliäisyyttä. Että monestihan kun ei ole kielitaitoa, niin siinä tarvitaan sitten niin kuin älyä, että selviää siitä, niin ehkä se sellainen kekseliäisyys kompensoi sitten muita puutteita. Mutta sitten tietysti semmoinen, joka hipoo sitä rimaa, eikä ole kovin kiinnostunut aiheesta, eikä ole paljoa tehnyt, näkee ettei ole niin kuin kiinnostusta, niin ei se sitten läpikään pääse." Maija

Kirjallisen, rimaa hipovan suorituksen oli oltava Annan mielestä sellainen, että vastaanottaja sai edes jonkinlaista tolkkua lukemastaan ja että jos esimerkiksi tarkoituksena oli tilata sandaaleja, ei tilattu saappaita. Viestin oli välityttävä, vaikka vastaanottaja joutuisikin käyttämään omaa päättelykykyään sitä lukiesaan. Mikäli tutkinnon suorittajan taitoprofiili oli hyvin eritasoinen eri osataitojen suhteen, muodostui lopullinen arvosana Annan mukaan eri näyttötehtävien keskiarvosta.

Seuraavassa luvussa kuvaillaan eri aikuiskoulutuskeskuksissa käytettyjä kielten näyttötehtäviä ja arviointikriteereitä. Tehtäviä kuvaillaan ensin hyvin yleisellä tasolla oppilaitoskohtaisten erojen ja yhtäläisyyksien kartoittamiseksi. Tehtäväaineistosta (n=45) valittujen yhdeksän tehtäväesimerkin avulla konkretisoidaan sen jälkeen tehtävän ja tehtävän suoritusolosuhteiden yhteyttä kielitaidosta saatuun näyttöeseen ja tehtävän vaikeustasoon. Lopuksi näyttötehtäviä tarkastellaan suhteessa niihin kriteereihin, joilla suoritusta arvioidaan. Tehtävien vaikeustason ja oppilaitosten arviointikriteereiden määrittelyn taustalla ovat EVK:n (2004) taitotasot ja niillä edellytetty osaaminen (ks. liite 1).

7.3 Näyttötehtävät eri aikuiskoulutuskeskuksissa

Näyttötehtävä määritellään tutkinnon perusteissa (LPT 2004) tavaksi tai keinoksi, jolla ammattitaito voidaan osoittaa. Koska arvioinnin painopiste on tekemisessä ja työssä toimimisessa, on näyttötehtävän oltava sellainen, että sen avulla voidaan järjestelmällisesti kerätä aineistoa, tehdä päätöksiä ja dokumentoida tutkinnon suorittajan ammatillisia ja työtoimintavalmiuksia suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukseen ja arviointikriteereihin. Näyttötehtävän tulee kohdistua ydintaitojen, työn perustana olevan tiedon, työmenetelmien, -välineiden ja -materiaalien sekä työprosessin hallintaan. Arviointikriteereillä ilmaistaan kynnykset eritasoisille suorituksille. Tutkinnon perusteissa todetaan, että arvioinnissa tulee käyttää erilaisia ja ensisijaisesti laadullisia arviointimenetelmiä, kuten havainnointia, haastatteluja, kyselyjä, aikaisemmin dokumentoituja näyttöjä sekä itse- ja ryhmäarviointia. (LPT 2004, 82.)

Tutkinnon perusteita yleisenä viitekehysenä pitäen ja tutkimusaineiston kautta syntyneisiin käsityksiin tukeutuen voidaan kielten näyttötehtävää tässä tutkimuksessa luonnehtia seuraavasti: näyttötehtävä on ensisijaisesti oppilaitoksessa järjestetyssä tutkintotilaisuudessa käytetty, tutkinnon suorittajan kielitaidolle vaatimuksia asettava tehtävä, joka voi koostua yhdestä tai useammasta osasta. Näyttötehtävän rajaaminen pääasiallisesti oppilaitoskontekstiin johtuu siitä, että kaikki tutkimuksessa tarkemmin analysoidut 45 tehtävää suoritettiin oppilaitoksessa järjestettävissä tutkintotilaisuuksissa. Oppilaitoskontekstia ei voida näin ollen pitää esteenä tehtävän tosielämämuokaisuudelle. Tärkeämpää on tehtävän asettamien vaatimusten ja suoritukseen liittyvien odotusten tosielämämuokaisuus (Brown ym. 2002, 13).

Kielten näyttötehtävien toinen yhteinen piirre on, että tehtävällä on selkeä, ammatilliseen kielenkäyttötilanteeseen liittyvä tavoite ja tehtävän suorittamisessa voidaan kielitaidon lisäksi tarvita myös muita taitoja, esimerkiksi asiakaspalvelu- ja/tai tekstinkäsittelytaitoja (ks. EVK 2004). Arvioitava suoritus on näin usean eri taidon muodostama kokonaisuus. Näyttötehtävä pyrkii simuloimaan mahdollisimman suuressa määrin niitä liike-elämän tilanteita, joissa toimiessaan merkonomi vieraita kieliä tarvitsee. Päämääränä on saada tutkinnon suorittajan senhetkisestä kielitaidosta tehtävän avulla näyte, jonka perusteella arvioijan on mahdollista tehdä päätelmiä tutkinnon suorittajan kyvystä selviytyä vieraalla kielellä vastaavanlaisissa työelämän tehtäväkokonaisuuksissa (ks. McNamara 1996).

Koska näyttötehtävän tulee kohdistua myös työmenetelmien ja työvälineiden hallintaan, voi kielten näyttötehtävään sisältyä erillisenä osana kotona, oppilaitoksessa tai työpaikalla tehty ennakkotehtävä. Lisäksi erityisesti kirjallista kielitaitoa edellyttävien tehtävien suorittamisessa voidaan käyttää apuna sanakirjoja, internetiä ja valmiita liikekirjemalleja. Näyttötehtävästä suoriutuminen arvioidaan sanallisesti ja numeerisesti (LPT 2004). Sanallinen arviointi perustuu laadullisiin arviointikriteereihin, joissa myös hylätty arvosana on mahdollinen. Näytöissä osoitetun kielitaidon arvioinnin kannalta oleellista on, että

arvioinnin tulee perustua pääsääntöisesti näyttötehtävän suorittamisessa osoitettuun kielitaitoon. Valmistavan koulutuksen aikana annettu näyttö kielitaidosta ja sen kehittymisestä ei pääsääntöisesti kuulu osana kielitaidon osoittamiseen näytöissä (vrt. luku 7.2.4.2).

Näiden yleisten ja osin myös ideaalisten periaatteiden pohjalta oli mielenkiintoista nähdä, millaisiin ratkaisuihin ja käytännön toteutuksiin eri aikuiskoulutuskeskuksissa oli päädytty liiketalouden perustutkinnossa edellytetyn kielitaidon osoittamiseksi. Mitä eri sisältöjä näyttötehtävillä oli ja miten näyttötehtävät käytännössä toteutettiin? Luvussa 7.3.2 on koko aineistosta valittu lähemmin tarkasteltaviksi neljä liikekirjetehtävää ja viisi kertomis- /esittelytehtävää. Tehtävien analysoinnin yhteydessä pohditaan mm. tehtävien taustalla olevaa kielitaitokäsitystä, tehtävien vaikeustasoa ja tehtävien suorittamisessa tarvittavia tietoja ja taitoja.

Tehtävien sisältöä lähestytään ennen kaikkea tehtävien laadinnan näkökulmasta. Pyrkimyksenä on sellaisten seikkojen esilletuominen, joilla jo tehtävän laadintavaiheessa voidaan ainakin jossain määrin vaikuttaa saadun suorituksen määrään ja laatuun. Tutkinnon suorittajien oikeudenmukaisen kohtelun kannalta tärkeää on, että vaatimukset eri tutkintotilaisuuksissa ovat keskenään vertailukelpoisia. Yksi tapa vertailla tehtäviä keskenään on tehtävien vaikeustason yhteydessä olevien tekijöiden analysointi. Luvussa 7.3.3 analysoidaan 45 oppilaitoksissa käytetyn näyttötehtävän vaikeustasoa mahdollisten tehtäväkohtaisten erojen esille saamiseksi. Ennen tehtävien vaikeustason vertailua kuvaillaan käytettyjä tehtäviä ensin oppilaitoskohtaisesti ja sitten yleisemmällä tasolla.

7.3.1 Näyttötehtävien sisältö ja toteutus

Tässä luvussa kuvaillaan kielten näyttötehtävien sisältöä ja toteutustapoja eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Oppilaitoskohtaisten tehtäväesimerkkien avulla oli mahdollisuus saada varsin monipuolinen kuva liiketalouden perustutkinnossa käytettyjen tehtävätyyppien koko kirjosta. Osa tehtävistä (n=45) oli täydellisiä, monistettuja tehtäviä tehtävänantoinen, vastausaikoineen ja arviointilomakkeineen, osa sanallisia haastattelukuvauksia tutkimushetkellä ja jo ennen sitä käytössä olleista tehtävistä. Aineiston kirjavuuden vuoksi ei kaikista tehtävistä ole voitu tehdä yhteenvetoa esimerkiksi valmistelu- ja vastausaikojen, tehtävänantojen eikä muiden kovin tarkkojen tehtäväkohtaisten piirteiden osalta. Lähinnä keskitytään kuvailemaan tehtävien yleistä sisältöä, aihepiirejä ja erilaisia toteutustapoja oppilaitoksissa. Esimerkkejä on sekä ruotsin että englannin kielestä. Molemmissa kielissä käytettiin hyvin samantyyppisiä tehtäviä ja sen vuoksi tehtäväesimerkkien kielikohtaisuutta ei ole katsottu tutkittavan ilmiön kannalta oleelliseksi, paitsi silloin kun tehtävien vaatimustasoa tarkastellaan suhteessa tutkinnon perusteiden vaatimuksiin (ks. luku 7.3.3).

Näyttötehtävät esitetään taulukossa 19 oppilaitoksittain, mukana on sekä aineiston keräämishetkellä käytössä olleita tehtäviä että esimerkkejä jo sitä ennen käytetyistä näyttötehtävistä. Tehtäviä ei taulukossa ole ryhmitelty erikseen suullisiin/kirjallisiin tai tuottamista/yymmärtämistä vaativiin tehtäviin, vaan oppilaitoskohtaisesti. Oppilaitoskohtaisella ryhmittelyllä on haluttu tuoda esille

eri tutkintokerroilla käytettyjen näyttötehtävien lukumäärä ja laajuus. Esimerkiksi oppilaitoksessa 8 näyttö koostui aikaisemmin roolisimulaatiosta ja liikekirjeestä, sen jälkeen portfolioon kootuista liikekirjeistä sekä erilaisista tilanne- ja reagoitetehtävistä kielistudiossa. Aineiston keräämishetkellä näyttötehtävänä oli kyselyn/tarjouksen laadinta ja näyttökeskustelu vieraalla kielellä.

Tehtävien ryhmittelyllä oppilaitoskohtaisesti on haluttu tässä korostaa tehtävien holistisuutta ja kokonaisvaltaisuutta (ks. Ellis 2003). Päämäärän saavuttaminen on ensisijaista, ei se, mitä erillisiä taitoja, esimerkiksi puheen tuottamista, suoriutumisessa tarvitaan. Tosielämän tehtävissä eri taidot muodostavat integroituneen kokonaisuuden (Lewkowicz 2000). Myös tutkinnon perusteissa korostetaan laaja-alaisten työ- ja toimintakokonaisuuksien hallintaa, jolloin ammattitaito nähdään teorian ja käytännön taidoista integroituneena kokonaisuutena (LPT 2004, 88–89). Tehtäviä on tulosten raportoinnin yhteydessä satunnaisesti ryhmitelty myös kirjallisiin ja suullisiin tehtäviin (esim. luku 7.3.3.1), mikä ei suinkaan tarkoita tehtävien lähestymistä osataitopohjaisesti, vaan tulosten raportoinnin tekemistä yksinkertaisemmaksi viittaamalla kirjallisiin ja suullisiin näyttötehtäviin. Erityisalojen kielitaidon arvioinnissa käytettyjä tehtäviä on myös muissa yhteyksissä (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006) jaoteltu kirjallista ja suullista kielitaitoa edellyttäviin tehtäviin. Tällöin puhumis-/kirjoittamistehtävät edellyttävät usein myös ymmärtämistaitoja.

Joidenkin tehtävien sisältöä ja toteutustapaa kuvaillaan tehtäväanalyysissä yksityiskohtaisemmin kuin toisten. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan eri tehtävien kategorisointi ”huonoihin” ja ”hyviin” tehtäviin, vaan sellaisten tehtävien tarkempi kuvailu, joita käytettiin aineiston keräämishetkellä useammassa oppilaitoksessa. Toteutustapojen kuvailu on tiivistetty yhteenveto eri oppilaitosten käytänteistä sellaisena kuin ne ilmenivät kielenopettajien haastatteluissa ja tehtäväesimerkkien suoritusohjeissa. Toteutustapojen kuvailulla on haluttu tuoda esille ne erilaiset ratkaisut, joihin oppilaitoksissa oli päädytty esimerkiksi käytettävissä olevien resurssien niukkuuden vuoksi.

Oppilaitokset on merkitty numeroina taulukkoon 19. Tehtäväesimerkeissä eri aakkosrivit viittaavat käytettyihin tehtävätyyppeihin eri aikoina ja/tai eri opettajien käyttäminä. Rivi A viittaa tällöin aikaisemmin käytettyihin tehtävätyyppeihin ja rivi B tai C haastatteluhetkellä käytössä olleisiin tehtäviin. Jos haluaa saada kuvan niistä tehtävätyypeistä, joita käytettiin aineiston keräämishetkellä, pääosin syksyllä 2005, on ne koottu kunkin oppilaitoksen kohdalla alimmaiselle aakkosriville. Samalla aakkosrivillä olevat esimerkit eivät välttämättä tarkoita sitä, että kyseiset tehtävät olisivat olleet näyttötehtävänä kaikki samalla kertaa, vaan ne voivat olla myös esimerkkejä rinnakkaistehtävistä.

Taulukon 19 tarkoituksena on yhtäältä osoittaa käytettyjen erilaisten tehtävien *kirjo* ja toisaalta tehtävätyypeissä mahdollisesti tapahtuneet *muutokset*. Kaikista oppilaitoksista ei ole esimerkkejä eri aikoina käytetyistä tehtävistä, sillä oppilaitoksilla oli ollut tutkintojen järjestämissopimuksia eri pituisia aikoja tai aikaisempia tehtäviä ei ollut enää käytettävissä.

TAULUKKO 19 Esimerkkejä eri aikuiskoulutuskeskusten käyttämistä kielten näyttötehtävistä.

Oppilaitos	Esimerkkejä näyttötehtävistä
1.	A. videoituja roolisimulaatioita, nauhoitettuja puhelinkeskusteluja B. kirjeeseen vastaaminen ennakkotehtävänä, liiketoimintasuunnitelman /projektityön esittely PowerPoint-diojen avulla C. tilauksen suomennos ja siihen vastaaminen tai itsensä ja työn/työpaikan esittely ja kirjeeseen vastaaminen
2.	A. puhelintilanne ja siihen liittyvä viestin kirjoittaminen B. näyteportfolio C. näyttökeskustelu työpaikalla
3.	A. vastaus kyselyyn; puheenymmärtämistehtävä + sisältökysymyksiä, tekstin ääneen lukeminen, äänikirje työnantajalle, pienimuotoinen haastattelu tai keskustelu B. studio: esittäytyminen, jutustelu/reagointi, puheen ymmärtäminen + kysymyksiä; kirjallisia tehtäviä: lomakepohja, tiedonhaku internetistä, kysely, tarjous, tarjouksen puhtaaksikirjoitus, lasku, tiedustelu, tarjous, vapaavalintainen kirjallinen tehtävä, yritysesitys kirjallisena parityönä
4.	A. tekstin ja puheen ymmärtäminen + sisältökysymyksiä; studio: esittäytyminen, työhön opastus vihjeiden avulla, grafiikan tulkkaus, reagointi arkisissa puhetilanteissa, viestin vastaanottaminen; liikekirjeitä
5.	A. kirjallinen yhteenveto lopputyöstä; viestin jättäminen vastaajaan B. studio; paritilanne vihjeiden avulla; tarjoukseen, tilaukseen, tiedusteluun vastaaminen
6.	A. 2-sivuisen tekstin referointi suomeksi + sanasto ja sisältökysymyksiä B. PowerPoint-esitys yrityksestä, keskustelu esityksen pohjalta; kirjallinen puhelinkeskustelu vihjeiden avulla, aukkotäydennys + lauseiden suomennos, tekstin ymmärtäminen + kysymyksiä suomeksi
7.	A. liikekirje vihjeiden avulla tai puhtaaksikirjoitus; parikeskustelu annettujen vihjeiden avulla rooleja vaihtaen tai yksin, asiakkaan vuorosanat annettu B. puhelinkeskustelu sähköpostiviestin pohjalta C. näyteportfolio työpaikalta
8.	A. simuloitu parikeskustelu "oikeassa" tilanteessa; liikekirje B. liikekirje, s-posti, portfolio, tekstin ymmärtäminen; studio: itsensä esittely, reagointi asiakaspalvelutilanteissa, tekstin ääneen lukeminen, kertominen vihjeiden avulla C. kysely, tarjous, s-posti; näyttökeskustelu
9.	A. portfolio, liikekirjeitä, tekstin suomennos; simuloituja puhelintilanteita (nauhoitetaan) B. taseen suomennos
10.	A. liikekirjeitä, käännöstä, kuunteluita; reagointia liike-elämän tilanteissa B. liikekirjeitä, portfolio; työstä kertominen, reagointi asiakaspalvelutilanteissa (videoitu) C. yritysesitys ym. töitä portfolioissa; suullinen vapaavalintainen, esim. itsensä esittely portfolioon esittelystä tai suullinen tilanne näytössä
11.	A. käännöstehtäviä: liikekirje, ruokalista, ohjeita; puhelin/ravintoladialogi pareittain, työpaikan esittely B: portfolio: liikekirjeitä, ansioluettelo, CV

Taulukon tehtäväesimerkeistä erottuu varsin selkeästi neljä aihealuetta:

- tavaroiden myyminen ja ostaminen
- puhelimessa asiointi
- erilaiset esittelyt
- liikekirjeenvaihdon hoitaminen

Nämä aihealueet mainittiin myös kieltenopettajien kyselyissä ja haastatteluissa keskeisinä merkonomien kielenkäyttötilanteina. Vaikka tehtävien aihealueet olivat oppilaitoksissa pääosin samat, erosi tehtävien toteutustapa melkoisesti eri oppilaitoksissa, kuten taulukko 20 osoittaa. Taulukossa on eri aihealueiden kohdalle koottu esimerkkejä tilanteista, joissa kyseisen aihealueen osaaminen eri oppilaitoksissa osoitettiin. Näyttötapa kuvaa tehtävän suoritustapaa ja/tai -paikkaa.

TAULUKKO 20 Esimerkkejä kielten näyttötehtävien aihealueista, tilanteista ja näyttämistavoista.

Aihealue	Esimerkkitalanteita	Näyttötapoja
Myyminen/ ostaminen	<ul style="list-style-type: none"> - puseron ostaminen/myyminen - tilanteissa reagointi 	<ul style="list-style-type: none"> - roolisimulaatio luokassa - studio: paritilanne - studio: monologi - videoitu paritilanne
Puhelimessa asiointi	<ul style="list-style-type: none"> - viestin vastaanottaminen - soittopyynnön jättäminen - soittaminen s-postin johdosta - reklamaation vastaanotto 	<ul style="list-style-type: none"> - puhelu oppilaitoksesta työpaikalle - puhelu luokahuoneesta toiseen - puheenymmärtämistehtävä studiossa - paritilanne studiossa - kirjoitettu puhelinkeskustelu
Esitleminen/ esittely	<ul style="list-style-type: none"> - itsensä esitleminen - työn/työpaikan esittely - yritysesittely - liiketoimintasuunnitelman esitleminen - projektityön esitleminen - kahden yrityksen maksuehtojen esitleminen 	<ul style="list-style-type: none"> - PP-diat keskustelun pohjana - näyttökeskustelu - portfolio/näytekansio - portfolio ja näyttökeskustelu - tekstin referointi, sanaston, kysymysten laadinta - aukkotäydennys, lauseiden suomennos - äänikirje - essee - kirjallinen parityö - kertominen studiossa - parikeskustelu luokahuoneessa - puheen ymmärtäminen studiossa - sanasto Excel-tilauksena
Kirjeenvaihdon hoitaminen	<ul style="list-style-type: none"> - lomakepohja - tarjous - tarjouspyyntö - kysely - tilaus - CV, työpaikkahakemus - fax: hotellivaraus - sähköpostiviesti 	<ul style="list-style-type: none"> - puhtaaksikirjoitus - vastaus kohdekieliseen kirjeeseen - kirjeen laadinta sisältöohjeiden avulla - vapaa työ näytekansioon - tekstin ymmärtäminen - kirjeen suomentaminen

Kieltenopettajille tehtyjen haastattelujen ja tehtäväesimerkkien perusteella oli kaikissa oppilaitoksissa ainakin jossain muodossa käytetty tehtävää, jossa tutkinnon suorittaja *esitteli jotain* vieraalla kielellä. Yleensä hän esitteli itsensä tai roolihenkilönsä ja työnsä/työpaikkansa joko kasvokkain yhdelle tai useammalle henkilölle tai nauhalle kielistudiossa. Kasvokkain tapahtuva näyttökeskuste-

lu voi olla kokonaan tai osittain vieraalla kielellä. Silloin kun keskustelu oli kokonaan vieraalla kielellä, oli tilanteessa läsnä yleensä vain kielenopettaja. Näyttökustelu voitiin käydä myös osittain vieraalla kielellä. Esimerkiksi Helenan oppilaitoksessa keskusteluun osallistui tällöin vähintään yksi sellainen ammattilainen ja/tai työpaikan edustaja, jolla oli riittävä englannin ja/tai ruotsin kielen taito tutkinnon suorittajan kielitaidon arvioimiseksi.

Näyttökustelussa tutkinnon suorittaja esitteli ennakotehtävänsä, joka voi olla liiketoimintasuunnitelma, projektityö, portfolio tai jokin muu tehtävä, jonka pohjalta keskustelu käytiin. Marja kertoi, että heillä pyydettiin havaintomateriaalina yleensä käyttämään vieraalla kielellä laadittuja PowerPoint -dioja. Näyttökustelu eteni yleensä hyvin vapaamuotoisesti, ilman tarkkaa käsikirjoitusta. Näytön läsnäolijat esittivät tutkinnon suorittajalle kysymyksiä, joihin hänen tuli vastata. Osa kysymyksistä oli ruotsin ja/tai englannin kielellä. Helena, Marja, Anu ja Eija kertoivat kysymysten vaihtelevan näytönantajan, ennakotehtävän ja tutkinnon suorittajan kielitaidon mukaan. Kun näyttökustelun arvioijana oli kielenopettaja, voi hän muotoilla kysymyksensä tutkinnon suorittajan kielitaidon mukaan ja näin auttaa myös heikompia tutkinnon suorittajia sanomaan edes jotain. Mikäli kysymysten tekijä oli joku muu kuin kielenopettaja, oli hänellä Helenan kertoman mukaan apunaan valmiiksi annettuja kysymysaiheita kunkin tilanteen mukaan sovellettavaksi. Näyttökustelu voi olla eri tutkinnon suorittajalle erilainen johtuen myös tutkinnon suorittajien erilaisista työpaikoista. Erillinen näyttökustelu vaikutti kokonaisuudessaan hyvin keinotekoiselta ja järjestetyltä tilanteelta.

Esittelytehtävä voitiin toteuttaa myös kielistudiossa. Näin tehtiin aineiston keräämishetkellä Mervin ja Anun oppilaitoksissa. Kielistudiomonologi voi olla tiukasti tai löyhästi ohjattu tai täysin vapaamuotoinen. Tiukasti ohjatussa monologissa tutkinnon suorittajalle annettiin valmiit äidinkielliset lauseet, jotka hän tulkitsi omin sanoin nauhalle kielitaitonsa antamissa rajoissa. Myös tekstin ääneen lukemista käytettiin osana studionäyttöä. Löyhemmin ohjatussa monologissa tehtäväpaperilla oli sanoja tai asioita, joiden tuli sisältyä tuotokseen. Esimerkki melko vapaasti suoritettavasta monologista oli tehtävä, jossa tutkinnon suorittajaa pyydettiin tekemään itsestään äänikirje tulevalle työnantajalle. Ennen monologin nauhoitusta oli tutkinnon suorittajalla vaihteleva määrä aikaa valmistautua ja suorittaa tehtävä, joissain oppilaitoksissa hän voi nauhoittaa suorituksensa jopa useampaan kertaan.

Esittelytehtävät oli oppilaitoksissa toteutettu varsin koulumaisina puhumiskokeina. Näin erityisesti silloin, kun esittelytehtävä suoritettiin valmiin käsikirjoituksen pohjalta yksinpuheluna studiossa ja silloin, kun esityksen yleisönä oli kielenopettaja, joka samalla arvioi suorituksen. Esittelytehtävien aihealueista varsinkin itsensä ja työpaikkansa esittely ovat kuitenkin merkonomien työssä todennäköisiä kielenkäyttötilanteita, joten tehtävät sopivat hyvin näyttötehtäviksi edellyttäen, että tehtävien toteutustapaa muokataan työelämälähtoisemmäksi. Työelämälähtöisyyttä voitaisiin lisätä esimerkiksi käyttämällä keskustelukumppaneina työpaikan muita työntekijöitä.

Näyttötehtävänä käytettiin paljon myös erilaisia *parikeskusteluja*, joita järjestettiin studiossa, luokkahuoneessa tai työpaikalla. Esimerkiksi Annan oppilaitoksessa parin muodostivat joko kaksi tutkinnon suorittajaa tai toisena osapuolena oli kieltenopettaja. Parikeskustelu voi olla hyvin tarkkaan ohjattu tai vapaamuotoinen. Esimerkki vapaammasta parikeskustelusta oli kauppatilanne, jossa tutkintotilaisuudessa simuloitiin todellista ostopilannetta tarvittavine rekvisiittein. Opiskelijoista toinen oli myyjä ja toinen asiakas. Eeva kertoi, että osat ja parit voitiin joko arpoa tai määrätä etukäteen. Joskus asiakkaana voi olla myös kieltenopettaja tai syntyperäinen kielenpuhujia. Yhdessä oppilaitoksessa oli käytetty kauppatilanteita myös studiossa tapahtuvana reagoititehtävänä, jossa tutkinnon suorittajalla oli paperilla lyhyitä suomenkielisiä osto- ja myyntitilanteissa eteen tulevia tilanteita paperilla ja joihin hänen pienen miettimisajan kuluttua tuli reagoida. Esimerkiksi: "Kerro asiakkaalle, että naistenvaateosasto on toisessa kerroksessa ja sinne pääsee oikealla olevalla hissillä." Käytetyt osto- ja myyntitehtävät olivat kokonaisuutena hyvin pedagogisia ja enemmän opetustilanteisiin soveltuvia. Tehtävät etenivät tehtävän laatijan kirjoittaman käsikirjoituksen mukaan, eikä tutkinnon suorittajalle juurikaan annettu mahdollisuutta itse suunnata keskustelua. Kasvokkain tapahtuvia osto- ja myyntitilanteita käytettiin oppilaitoksissa yllättävän vähän verrattuna muihin aihealueisiin. Kuitenkin lähes 40 prosenttia luvussa 2.4 mainituista merkonomien ammattinimikkeistä on erilaisia myyjän ammattinimikkeitä. Näin ollen kasvokkain tapahtuvat myyntitilanteet olisivat merkonomien työssä erityisen keskeisiä kielenkäyttötilanteita.

Toinen oppilaitoksissa paljon käytetty keskustelutehtävätyyppi olivat puhelinkeskustelut, joissa soitettiin paikasta toiseen – esimerkiksi oppilaitoksesta tutkinnon suorittajan työpaikalle – ja pyydettiin esimerkiksi kirjaamaan viesti tai toimittamaan jokin asia. Tällaisia simuloituja näyttöjä käytettiin erityisesti näyttötutkintojen alkuaikoina ja ne saatettiin nauhoittaa myöhemmin tapahtuvaa arviointia varten. Katja ja Helena kertoivat, että simulaatioista oli sittemmin lähes luovuttu, sillä ne veivät paljon aikaa. Tilalle olivat tulleet kielistudiossa käytävät parikeskustelut. Mervi kertoi, että heillä puhelintilanteita tehtiin lähinnä studiossa. Ne olivat puheenymmärtämistehtäviä, joihin liittyi suomenkielisiä kysymyksiä, paritilanteita vihjeiden avulla tai sitten edellä kuvatun kauppatilanteen kaltaisia tilanteissa reagoimistehtäviä. Annan oppilaitoksessa kummallakin tutkinnon suorittajalla oli omat vuorosanansa suomeksi paperilla eivätkä he nähneet toistensa vuorosanoja. Ennen tilanteen nauhoittamista tutkinnon suorittajat voivat harjoitella keskustelua, toisinaan jopa nauhoittaa sen useampaan kertaan. Keskustelun aiheena saattoi olla esimerkiksi vieraan vastaanottaminen työpaikalla. Mukaella parikeskustelusta oli myös tehtävä, jossa tutkinnon suorittaja reagoi lyhyesti nauhalta kuulemiinsa tai opettajan kasvokkain sanomiin lauseisiin. Anun ja Mervin mukaan selviytymistä erilaisista small-talk tilanteista voitiin arvioida tämäntyyppisellä tehtävällä varsin hyvin.

Aina ei kielitaidon osoittaminen monipuolisesti sekä suullisilla että kirjallisilla tehtävillä ollut syystä tai toisesta mahdollista. Tällöin pyrittiin kieltenopettajien mukaan järjestämään kuitenkin aina jonkinlainen kirjallista kielitai-

toa arvioiva tutkintotilaisuus. *Kirjalliseen näyttötehtävään*, jotka olivat yleensä liikekirjeitä, oli helppo integroida muutakin osaamista, esimerkiksi tekstinkäsittelytaitoja. Liikekirjetehtävien lukumäärä näytössä vaihteli yhdestä kymmeneen riippuen siitä kerättiinkö näyttö pidemmän ajanjakson kuluessa esimerkiksi näyttökansioon vai vasta ennen varsinaista tutkintotilaisuutta. Liikekirjeitä oli aineistossa neljäntyyppisiä:

1. kirjeen puhtaaksikirjoitus
2. kirjeen tulkitseminen toiselle kielelle
3. kirjeen laatiminen kohdekielellä suomeksi annettujen vihjeiden avulla
4. kirjeen laatiminen kohdekielellä kokonaan itse

Puhtaaksikirjoitettavassa liikekirjeessä kirjeen teksti oli annettu valmiina, mutta siitä puuttuivat kirjeelle tyypilliset asetelut ja sivuotsikot. Lisäksi tekstissä oli kirjoitusvirheitä. Tutkinnon suorittajan tehtävänä oli muokata kirje lähetykselpoiseen kuntoon. Esimerkki tulkitsemistehtävästä oli yritykseen saapuneen englanninkielisen kirjeen tulkitseminen suomeksi. Tehtävän toisena osana oli kirjeeseen vastaaminen kohdekielellä. Lähes kaikissa oppilaitoksissa käytettiin tehtävää, jossa tutkinnon suorittajalle annettiin liikekirjeen pääasiallinen sisältö suomen kielellä ja tehtävänä oli siihen vastaaminen aloitus- ja lopetusfraaseja sekä sivuotsikkoja unohtamatta.

Liikekirjeet voivat olla yrityksestä riippuen hyvinkin autenttisia ja jokapäiväisiin merkonomien työtehtäviin liittyviä. Lisäksi liikekirjeiden laadintatehtävässä on mahdollista integroida monia eri taitoja monipuolisesti. Vielä enemmän työelämässä tarvitaan nykyisin kuitenkin erilaisten lyhyiden sähköpostiviestien kirjoittamista ja lomakkeiden täyttämistä vieraalla kielellä (ks. esim. Kankaanranta 2005). Tällaisia tehtäviä tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa käytettiin yllättävän vähän.

Portfoliota oli käytetty kielitaidon näyttämiseen useammassa kuin joka toisessa oppilaitoksessa. Anu kertoi näyttekansion olevan yleensä kokoelma tutkinnon suorittajan valmistavan koulutuksen aikana laatimia vieraskielisiä töitä, joiden kieliasua kielenopettaja oli useaan kertaan korjaillut. Näyttökansio voi koostua myös työpaikalla laadituista erilaisista dokumenteista, joista vain osa oli Helenan kertoman mukaan vieraalla kielellä laadittuja. Juuri portfolion käytämisessä oppilaitokset erosivat huomattavasti toisistaan: osassa oppilaitoksia oli näyttökansio vasta otettu käyttöön, toisissa sen käytöstä oli jo aikoja sitten luovuttu arvioinnin työläyden vuoksi. Käsityksiä portfolion soveltuvuudesta näyttöihin on kuvailtu tarkemmin luvussa 7.2.4 Tutkimusaineisto tukee näin varsin hyvin aikaisempia selvityksiä, joissa myös on todettu portfolion runsas käyttö erityisesti liiketalouden perustutkinnossa (Yrjölä ym. 2000, 165).

Oppilaitosten näyttötehtävissä oli myös hyvin perinteisiä, koulumaisia ja kielitesteissä usein käytettyjä tehtäviä, esimerkiksi esseen ja suomenkielisen referaatin kirjoittaminen, sanaston ja kysymysten laatiminen liike-elämän aihepiiriin liittyvään tekstiin, aukkotäydennys sekä ohjeiden ja ruokalistojen kääntäminen

kohdekielille. Jonkun verran käytettiin myös puheen ja tekstin ymmärtämistä kontrolloivia tehtäviä. Niissä kysymykset olivat joko äidinkielellä tai kohdekielillä. Anun tehtäväesimerkeissä korostui tietojen ja taitojen soveltaminen tehtävää suoritettaessa. Esimerkki tällaisesta oli tehtävä, jossa tutkinnon suorittaja haki internetistä tietoa kahden eri postimyyntiyrityksen maksuehdoista ja laati niistä sitten omin sanoin kirjallisen yhteenvedon. Kuvatunlaisten puhtaasti pedagogisten ja kielenoppimiskontekstiin kuuluvien tehtävien kokonaismäärä tutkimusaineistossa oli varsin pieni. Niiden käyttämistä näyttötehtävänä ei voida muutoinkaan pitää tutkinnon perusteiden periaatteiden mukaisina.

Kielitaidon osoittaminen voi olla tutkinnon suorittajalle melko traumaattinen kokemus ja siksi joissain oppilaitoksissa käytettiin myös hyvin vapaasti asetettuja tehtäviä. Kerttu kertoi, että esimerkiksi jos tutkinnon suorittajalla oli lukihäiriö, voitiin hänelle antaa mahdollisuus osoittaa suullinen kielitaitonsa parhaaksi katsomallaan tavalla. Tutkinnon suorittajan oikeus erityisjärjestelyihin näyttöjen toteutuksessa on yksi esimerkki näyttöjen henkilökohtaistamisesta (Näyttötutkinto-opas 2003, 28).

Tehtäväesimerkeistä ilmenee selkeästi, miten erityyppisiä ja -laajuisia tehtäviä eri oppilaitoksissa käytettiin. Myös saman oppilaitoksen käyttämät näyttötehtävät saattoivat muuttua oleellisesti tutkimusaineiston keräämisaikana (esimerkiksi oppilaitokset 8 ja 9). Yhtenä syynä voi olla käytänteiden vakiintumattomuus, sillä osa oppilaitoksista oli vasta äskettäin alkanut järjestää liiketalouden perustutkinnon näyttöjä, eikä selkeitä menettelytapoja vielä ollut. Joissain oppilaitoksissa näyttöjen järjestämiseen vaikutti myös esimiehen tai vastuupettajan vaihtuminen. Näytöt tehtiin aina uuden vastuuhenkilön näkemysten mukaiseksi. Suurin syy muutoksiin näytti haastattelujen mukaan kuitenkin olevan taloudellisten resurssien väheneminen, jonka myötä näyttötehtävien laajuudesta ja kattavuudesta oli pitänyt tinkiä. Yhdessä oppilaitoksessa kielistudion käyttöä perusteltiin juuri kustannusten säästämiseksi: kielistudioon saatiin kerralla suurempi joukko tutkinnon suorittajia näyttämään osaamisensa. Toisaalla taas epäiltiin kustannusten lisääntymistä henkilökohtaistamisen myötä. Yksilöllisesti räätälöityjen näyttöjen viemisen työpaikoille katsottiin lisäävän mm. arviointikustannuksia. Kielten näyttötehtävissä tapahtunutta muutosta kuvasi hyvin seuraava Katjan kommentti:

(Onko teillä suullista näyttötehtävää?) ”Ei, sitä ei oo ollut. Sitä oli silloin 90-luvun joskus, niitä ihan ensimmäisiä ne oli oikein sellaisia mittavia sillä tavalla, että ne tehtiin oikein tällainen, meillä oli natiivi opettaja, joka soitti toisesta huoneesta toiseen huoneeseen ja sitten tällä opiskelijalla oli brosyirit edessä ja sitten tää tilasi sadetakkeja tms. ja kyseli niistä ja sillä tavalla sitten tapahtui tää. Ne vielä nauhoitettiin kaiken lisäksi ja kuunneltiin jälkeinpäin ja arvioitiin, siinä oli useampi kieltenopettaja, ne oli oikein sellaisia todella perusteellisia. Mut sitten siinä tuli tällainen asia, että ne maksaa liikaa tällaiset jutut. Sitten se alkoi muuttua pikkuhiljaa, semmoseen että annettiin joku käännöstehtävä, joka useimmiten oli nimenomaan liikekirje. Sitten oli välillä sellainen vaihe, että tehtiin portfolionäyttö, että mitä siinä koulutuksen aikana, kun tehtiin kaikki nää tärkeimmät liikekirjeet, niin ne sitten keräs siihen portfolioon ja se olis sitten se näyttö...Että se on niinku mennyt pikkuhiljaa, että se on ihan selkeästi tämä säästökampanja näkyy..”Katja

Kokonaisuutena vastasivat näyttötehtävät keskeisiltä aihealueiltaan erittäin hyvin tutkinnon perusteissa kuvattuja merkonomien kielenkäyttötilanteita. Kaikille yhteisessä osaamisessa vaadittiin muun muassa yrityssanaston, palvelu- ja myyntitilanteiden sekä liikeviestinnän osaamista. Kaikki nämä aihealueet sisältyivät esimerkkitehtäviin. Vaikka puhelintilanteita ei näyttötutkinnon perusteissa varsinaisesti mainitakaan, sisältyvät ne opetussuunnitelmapohjaisen tutkinnon vaatimuksiin. Opetussuunnitelmapohjaisen tutkinnon vaatimuksissa mainitaan myös lyhyiden, työhön liittyvien tekstien, kuten esimerkiksi käyttö- ja turvaohjeiden, lukeminen (LPT 2004, 25 ja 29). Tällaisista tehtävistä ei tutkimusaineistossa ollut yhtään esimerkkiä. Yllättävintä esimerkkitehtävissä oli jo aiemmin mainittu kasvokkain tapahtuvien osto- ja myyntitilanteiden vähäisyys. Haastatteluissa tuli kuitenkin selvästi esille, että tämäntyyppisistä tehtävistä oli pitänyt luopua, koska ne veivät liian paljon aikaa ja resursseja. Merkonomien tulevien työtehtävien kannalta erilaiset kaupassa tapahtuvat tutkintotilaisuudet olisivat kuitenkin varsin keskeisiä ja helppoja järjestää myös työpaikalla.

Näyttötehtävien toteutustavat vaihtelivat melkoisesti eri oppilaitoksissa. Vastaavanlainen tulos saatiin vuonna 2000 tehdyssä näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointissa (Yrjölä ym. 2000, 227). Selvitys totesi tutkintotilaisuuksien toimeenpanon hajanaisuuden ja kirjavuuden olevan uhka ammattitaidon arvioinnin luotettavuudelle. Tähän tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa käytettiin jonkin verran myös hyvin koulumaisesti toteutettuja, kielenopettajien laatimia tehtäviä, jotka kohdistuivat irrallisina tehtävinä kielitaidon eri osa-alueisiin. Esimerkiksi tekstin- ja puheenymmärtämistehtävät sekä tekstin äänen lukeminen olivat tällaisia (ks. lisää Nunan 1989; Willis 1996). Valtaosa tehtävistä oli yksilötehtäviä, tai toisena osapuolena tutkintotilaisuudessa oli kielenopettaja. Tosielämän tehtävissä yksilö on kuitenkin harvoin yksin vastuussa tehtävän suorittamisesta, vaan hänellä on tukenaan esimerkiksi työpaikan muita työntekijöitä (Räsänen 1997; McNamara 1996).

Erot tehtävien suoritusolosuhteissa ja toteutuksessa asettavat tutkinnon suorittajat keskenään eriarvoiseen asemaan. Esimerkiksi kielistudionäytöllä saadaan hyvin erilainen näyte tutkinnon suorittajan kielitaidosta kuin kasvokkain tapahtuvassa näyttökeskustelussa. Näin ollen tehtävien laadintavaiheessa on tärkeää määritellä paitsi miksi arvioidaan, myös *mitä* arvioidaan, *millaisin keinoin* arvioitava suoritus tuotetaan ja *miten* suoritus arvioidaan (Stiggins 1987). Seuraavassa luvussa tarkastellaan näistä kysymyksistä ensimmäistä ja toista eli "Mitä arvioidaan?" ja "Millaisin keinoin arvioitava suoritus tuotetaan?". Kysymyksiä pohditaan tutkimusaineistosta valittujen tehtäväesimerkkien avulla. Suoritusten arviointia käsitellään luvussa 7.4.

7.3.2 Esimerkkejä näyttötehtävistä: mitä arvioidaan ja miten?

Tehtävien toimivuudesta voidaan ennen varsinaista arviointitilannetta tehdä vain hyvin yleisluonteisia arvioita. Toimivuuteen vaikuttavat varsinaisen tehtävän lisäksi myös näyttöolosuhteet ja yksilön yleiset kommunikaatiiviset ja kielelliset tiedot ja taidot. Koska tämän tutkimuksen keskeiset kysymyksenasettelut liittyvät näyttötehtävien toteutukseen ja näyttötehtävään yhteydessä oleviin

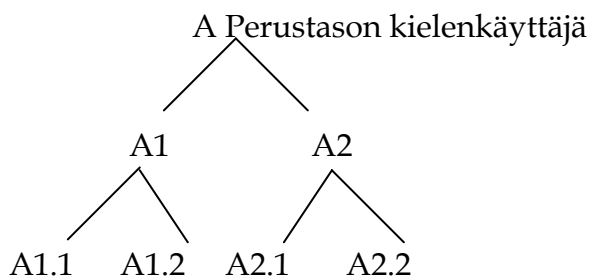
tekijöihin, tarkastellaan niitä seuraavassa yksityiskohtaisemmin erilaisten näyttötehtäväesimerkkien avulla. Tehtäväesimerkit on valittu kahdesta tutkimusaineistossa eniten käytetystä aihealueesta ja tehtävätyypistä: itsensä ja työpaikan/yrityksen esittelytehtävistä ja liikekirjeen kirjoittamistehtävistä.

Tehtäväesimerkkejä tarkastellaan tehtävän tavoitteen, sisällön ja tehtävän suorittamisessa tarvittavien tietojen ja taitojen kautta. Lisäksi kuvaillaan tehtävällä saatua näytettä tutkinnon suorittajan kielitaidosta. Vastauksia etsitään lähinnä seuraaviin kysymyksiin (mukaellen Nunan 2004, 173–175):

- Mikä tavoite tehtävällä on ja miten selkeästi se on ilmaistu tehtävänannossa?
- Millainen kielitaitokäsitys tehtävän taustalla on?
- Miten autenttinen ja tosielämän kaltainen tehtävä on?
- Millainen näyte kielitaidosta tehtävän avulla saadaan?
- Onko tehtävä vaikeustasoltaan sopiva kohderyhmälle? Onko tehtävä sellainen, että se sopii kielitaidoltaan eritasoisille tutkinnon suorittajille?
- Missä olosuhteissa tehtävä suoritetaan ja missä määrin tehtävässä on annettu ymmärtämistä/reagointia helpottavaa kontekstia?
- Millaista kielellistä prosessointia tehtävän suorittaminen edellyttää?
- Edellyttääkö tehtävän suorittaminen eri makrotaitojen käyttämistä (puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen)?

Kysymyksistä kolme viimeistä liittyvät myös luvussa 4.1.3 esiteltyihin tyyppi-tehtäviin. Tyyppitehtävissä kuvailtiin tehtävän suorittamisolosuhteiden, tehtävän vaatiman kielellisen prosessoinnin ja tehtävässä tarvittavien taitojen lisäksi tehtävän tekstilaji ja aihe, sekä tehtävän suorittamiseen mahdollisesti osallistuvat muut henkilöt.

Tehtävien vaikeustason sopivuuden arvioimiseksi tarkastellaan tehtäviä suhteessa EVK:n eri taitotasolla edellytettyyn osaamiseen. EVK on tässä valittu vaatimustasokuvausten yleiseksi raamiksi ensinnäkin siksi, että sitä käytetään osaamistasojen määrittelyyn perus- ja lukio-opetuksessa. Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen osaamistasojen keskinäisen vertailukelpoisuuden lisäämiseksi EVK:n taitotasoa voitaisiin hyödyntää nykyistä enemmän myös ammatillisessa koulutuksessa. Toiseksi, EVK oli haastatelluille henkilöille ainakin osalle ennestään tuttu. Lisäksi EVK:n taitotasokuvaukset ovat yhteensopivat tutkinnon perusteissa viitekehyksenä toimivan Yleisten kielitutkintojen 6-portaisten taitotasokuvausten kanssa. EVK:n kuusi päätasoa (ks. luku 4.5) A1, A2, B1, B2, C1 ja C2 voidaan jakaa edelleen alatasoiksi kulloisenkin käyttökontekstin tarpeiden mukaan. Esimerkiksi perustasolla voidaan erottaa seuraavat alatasot :



Alatasoihin voidaan edelleen lisätä +-merkki kuvaamaan vaatimustason lisääntymistä, esimerkiksi A2+. Eri taitotasoa luonnehditaan EVK:ssä seuraavasti (EVK 2004, 59–64):

TAULUKKO 21 Yhteenvedo EVK:n (2004, 59–64) eri taitotasolla edellytetystä kielitaidosta.

Taitotaso	Lyhyt luonnehdinta kielitaidosta
A1	Pystyy käymään yksinkertaisia vuoropuheluita, vastaamaan itseään koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin ja esittämään yksinkertaisia vastakysymyksiä. Ei tukeudu pelkästään ulkoa opittuihin ilmauksiin, vaan pystyy itse esittämään arkipäivän tarpeisiin liittyviä toteamuksia ja reagoimaan niihin. (Alin luovan kielenkäytön taso.)
A2	Osa esimerkiksi tervehtiä, kysyä vointia ja reagoida uutisiin. Pystyy osallistumaan yksinkertaisiin työtä ja vapaa-aikaa käsitteleviin keskusteluihin, osaa esittää kutsuja ja järjestää tapaamisia. Selviytyy ulkomaanmatkoilla kohtaamistaan yksinkertaisista asiointitilanteista kaupassa, pankissa ja postissa. Osaa ostaa matkalippuja sekä kysyä ja neuvoa tietä. Vaativampi selviytyjän tasolla A2+: pystyy osallistumaan yksinkertaisiin rutiinikeskusteluihin aktiivisemmin edellyttäen, että puhekuppani on valmis auttamaan. Pystyy jo huomattavasti paremmin ylläpitämään yhtäjaksoista monologista puhetta, esimerkiksi kuvaamaan työpaikkaansa ja arkiaskareitaan sekä kertomaan ja kuvailemaan lyhyesti jotain tapahtumaa tai esinettä.
B1	Selviytyy vieraassa maassa. Kielitaito riittää vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja arkipäivän ongelmista selviytymiseen. Osaa esittää ymmärrettävästi sanottavansa ja pystyy ylläpitämään keskustelua, vaikkakaan ei pysty vielä täsmällisesti ilmaisemaan haluamaansa. Puheessa ilmenevät tauot liittyvät puheen suunnitteluun ja ilmausten korjaamiseen. Kielitaito riittää useimmista ongelmatilanteista selviytymiseen ja spontaaniin keskusteluun osallistumiseen. Osaa pyytää tarvittaessa selvennyksiä ja sanotun toistamista. Vaativampi selviytyjän taso B1+: pystyy käsittelemään suurempaa informaation määrää. Pystyy esimerkiksi kirjoittaman viestin ja tiedustelun, vastaamaan konkreettisiin haastattelukysymyksiin ja tiivistämään puheen, artikkelin tai keskustelun olennaisen sisällön sekä vastaamaan yksityiskohtia koskeviin lisäkysymyksiin. Pystyy omalla erikoisalallaan varsin varmoin ottein vaihtaman asiatietoja tutuista rutiiniasioista.
B2	Pystyy argumentoimaan ja selittämään erilaisten vaihtoehtojen etuja ja haittoja. Argumentointi on loogista, syitä ja seurauksia pohtivaa. Pystyy osallistumaan keskusteluun luontevasti ja sujuvasti. Osaa aloittaa keskustelun, ottaa puheenvuoron sopivasti ja lopettaa keskustelun halutessaan. Vuorovaikutus syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa ei vaadi ponnisteluja. Pystyy korjaamaan virheitään ja suunnittelemaan sanomistaan kuulijat huomioiden. Vahvan osaajan taso B2+: diskurssikompetenssin vahva hallinta näkyy tekstin sisällöllisenä kiinteytenä ja sidosteisuutena. Hallitsee neuvottelutaidot.
C1	Hyvin laaja-alainen kieliaineuksen hallinta ja sujuva, spontaani viestintä. Laaja sanavarasto. Osaa käyttää kiertoilmauksia tarvittaessa. Käsitteellisesti vaikeissa aiheissa saattaa esiintyä epäröintiä, muutoin kieli on erittäin selkeää, jäsenneltyä ja sujuvaa sekä kulloisellekin diskurssityypille sopivaa.
C2	Ei tarkoita syntyperäisen kielenkäyttäjän taitotasoa, vaikkakin kielenkäyttö on erittäin tarkkaa ja tarkoituksenmukaista. Kieli vivahteikasta, idiomaattista ja kielen eri tyylierot huomioivaa.

Tarkemmin analysoitaviksi tehtäväesimerkeiksi on pyritty valitsemaan mahdollisimman erilaisia toteutustapoja saman aihealueen tehtävistä. Tehtävien valintakriteerinä ei ole ollut valita tehtäviä tasapuolisesti eri oppilaitoksesta, vaan saman aihealueen erilaisia käytännön toteutuksia. Tämän vuoksi esimerkkejä ei ole kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaitoksista. Tehtävänannot on kirjattu esimerkkeihin sanatarkasti oppilaitoksista saatujen dokumenttien pohjalta. Esimerkkejä on sekä englannin että ruotsin tehtävistä. Tehtäväesimerkkien järjestys noudattaa aikaisempaa oppilaitosten keskinäistä järjestystä, mutta koska esimerkkejä ei ole kaikista oppilaitoksista, ei esimerkin numero viittaa suoraan mihinkään tiettyyn oppilaitokseen. Samaan oppilaitokseen liittyvät tehtävät ovat liikekirjeiden ja kertomis-/esittelytehtävien osalta seuraavat:

<u>Liikekirjeet</u>		<u>Kertominen/esittely</u>
esimerkki 1	→	esimerkki 1
esimerkki 2	→	esimerkki 2
esimerkki 4	→	esimerkki 5

Osin samoihin, tehtävän sisältöön, vaikeustasoon ja autenttisuuteen liittyviin kysymyksiin palataan tarkemmin luvussa 7.3.3, jolloin tehtävän vaikeustasoon vaikuttavia tekijöitä arvioidaan kaikkien 45 tehtävän osalta. Tällöin ei kuitenkaan ole mahdollista kuvailla yksittäisiä tehtäviä. Kokonaiskäsityksen saaminen ja ymmärryksen syventäminen näytöissä käytetyistä tehtävistä on kuitenkin mahdollista vain tehtävien yksityiskohtaisen kuvailun kautta. Tähän pyritään seuraavan neljän liikekirjetehtävän ja viiden kertomis-/esittelytehtävän kuvailun avulla.

A. Liikekirjeet

Liikekirjeisiin liittyvät tehtävänannot sisälsivät tavallisimmat liikekirjetyypit, sähköpostiviestit ja faxit. Tehtävänannot vaihtelivat eri oppilaitoksissa jonkin verran, esimerkiksi ohjeistuksen sisällöllisen tarkkuuden ja pituuden (sanamäärän) suhteen.

Seuraavat esimerkit konkretisoivat erilaisia tapoja arvioida vieraskielisen liikekirjeenvaihdon osaamista. Esimerkkien kohdalla on kuvattu tehtävänanto oppilaitoksesta saadun dokumentin mukaisesti. Esimerkin 2 tehtävänantoa on osin lyhennetty ja tiivistetty, mutta mitään oleellista tietoa ei siitä kuitenkaan ole jätetty pois. Kunkin esimerkin kohdalla on ilmoitettu myös se EVK:n taso/tasot, jolle tehtävä katsottiin tehtävänannon perusteella parhaiten soveltuvan (ks. myös luvut 7.3.3.2, 7.4.3.1 ja liite 11). Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä muistaa, että tehtävän ilmoitettu vaatimustaso perustuu täysin subjektiiviseen arvioon tehtävän haastavuudesta.

Esimerkki 1. (EVK A2)

Tehtävä 1. Käännä oheinen liikekirje (liite 10) suomeksi. Huomioi kaikki yksityiskohdat.

Tehtävä 2. Asiakirjaan pohjautuen, tilaa tuotteet sähköpostitse ja lähetä tilaus seuraavaan osoitteeseen: xxxx.xxxxxxxx@xxx.xx perjantaihin 15.4.2005 mennessä.

HUOM! Tilaus tietenkin englannin kielellä.
Käytä sähköpostitilauksessa faksin tunnistetietueita.

Marja kertoi, että tehtävä oli tarkoitettu oppisopimusmerkonomeille, jotka teki-
vät sen ennakkotehtävänä kotona tai työpaikalla. Vastausaikaa oli rajoitettu
vain antamalla viimeinen palautuspäivämäärä. Apuneuvojen, esimerkiksi eri-
laisten liikekirjemallien käyttö oli tehtävän suorittamisessa sallittu, mikä helpot-
taa sekä suomentamista että tilauksen laadintaa. Arviointikriteereissä ei stan-
dardiasettelujen noudattamista vaadittu, mutta tehtävänanto edellytti kirjeen
laatimista koneella ja lähettämistä sähköpostitse. Lisäksi Marjan kommenteista
ilmeni, että tutkinnon suorittajan oletettiin noudattavan liikekirjeeltä vaadittuja
asetteluja ainakin jossain määrin:

”Että tällaisia seikkoja, tähän on nyt niin kuin suomalainen malli asetella kirjettä,
että esimerkiksi tämä, mutta että se on suurin piirtein myöskin ulkoisesti näin aseteltu,
ettei se ole vaan niin, että se alkaa tuolta ja se on sitten tuossa sitten noin, vaan että se
on niin kuin liikekirjeen mallinen myöskin sitten. Ja että asettelultaan siellä on kaikki
oleelliset asiat mitä siinä toimeksiannossa on. (kaikki materiaali saa kuitenkin olla mu-
kana) Saa olla siis kun sen tekee ennakkoon kotona.” Marja

Suomennostehtävän palauttamisesta tehtävän ohjeistuksessa ei anneta tarkem-
pia ohjeita, mutta oletettavasti se lähetetään yhtä aikaa tilauksen kanssa.

Tehtävä on kaksiosainen ja siinä edellytetään liikekirjeenvaihdon sanaston
tunnistamista, ymmärtämistä ja omaa tuottamista mallien avulla. Tehtävän toi-
sen osan suorittaminen edellyttää suomennettavan kirjeen ymmärtämistä, mikä
vasta mahdollistaa pyydetyn tilauksen laatimisen. Tutkinnon suorittajalle ei
anneta näin kaikkea lähtötietoa valmiina, vaan hän joutuu sen itse etsimään
tekstistä. Tämä tekee tehtävästä jonkin verran vaikeamman verrattuna tehtä-
vään, jossa kaikki tiedot on annettu valmiina. Tarjouspyynnön suomentamis-
tehtävä on eri tutkinnon suorittajille eri lailla vaikea. Ne, joilla on heikko kieli-
taito, joutuvat käyttämään suomentamiseen huomattavasti enemmän aikaa
kuin ne, joiden kielitaito on hyvä. Tarjouksen sanasto, fraasit ja lauserakenteet
ovat tutkinnon suorittajalle kuitenkin tuttuja, mikäli hän on käsitellyt liikekirjei-
tä valmistavan koulutuksen aikana tai omassa työssään. Tehtävän aihe ja kon-
teksti ovat todentuntuksia ja tilanne selkeästi sellainen, jonka tutkinnon suoritta-
ja voi todellisessa työelämässä kohdata. Työpaikalla työntekijällä on kaikki apu-
neuvot käytettävään vastausta laatiessaan, siksi apuneuvojen salliminen on
perusteltua myös tutkintotilaisuuksissa. Esimerkiksi heikon kielitaidon omaava
työntekijä voi vastausta laatiessaan hyödyntää tekstinkäsittelyohjelmien oiko-
lukua kirjoitus- yms. virheiden karsimiseksi. Monissa yrityksissä on lomake-

pohja myös englanninkielisenä, joten sellaisen hyödyntäminen helpottaa tehtävää jonkin verran.

Tehtävä 1 tekee kokonaisuudesta osin koulumaisen. Kirjeen suomentamisella kontrolloidaan kirjeen kaikkien yksityiskohtien ymmärtäminen, mikä kuitenkin tulee olennaisilta osin varmistetuksi myös vastauksen sisällön sopivuutena tilanteeseen. Näin voisikin miettiä, onko tehtävä 1 kokonaisuuden kannalta välttämätön? Onko tehtävästä suoriutuminen, eli asiallisen vastauksen kirjoittaminen yritykseen tulleeeseen kirjeeseen, ensisijainen arviointikriteeri vai käytetäänkö kriteerinä annetun kirjeen sanatarkkaa suomentamista?

Kokonaisuutena tehtävä on vaikeustasoltaan sopivan tuntuinen merkonomiin näyttötehtäväksi. Se on riittävän haastava tutkinnon suorittajan kannalta, mutta mahdollisuus käyttää kaikkia apuneuvoja ja -välineitä ei tee tehtävästä ylivoimaisen vaikeaa heikomman kielitaidon omaavalle tutkinnon suorittajallekaan. Ne tutkinnon suorittajat, joiden kielitaito on hyvä, voivat tehtävässä 2 osoittaa kielitaitonsa laajemmin ja monipuolisemmin, sillä vastauksen muoto ei ole tiukkaan ohjeistettu. Tehtävän avulla saatu tuotos tutkinnon suorittajan kielitaidosta on sähköpostitse lähetetty tilaus, jossa hän osoittaa hallitsevansa liikekirjesanaston lisäksi faksin tunnistetietueiden käytön, standardiasettelun ja sähköpostin lähettämisen liitetiedostoineen. Koska tehtävässä korostuu voimakkaasti sanaston ja fraasien osaaminen ja kopiointi, eivät saadut tuotokset välttämättä eroa toisistaan laadullisesti kovinkaan paljon. Tehtävä ei siis välttämättä erottele hyvän ja heikon kielitaidon omaavia tutkinnon suorittajia kovinkaan hyvin. Tehtävien 1 ja 2 muodostamaan tehtäväkokonaisuuteen kuuluu myös suullinen osuus, jossa tutkinnon suorittaja esittelee itsensä ja työpaikkansa (ks. esimerkki 1, kertomis- ja esittelytehtävät).

Esimerkki 2. (EVK A2-B1)

Förfrågan/Anbudsbegäran

Lena Rasila, taluspäällikkö, on nähnyt Hufvudstadsbladetissa Oy Datamöbel Ab:n mainoksen uusista konttorihuonekaluista. Koska yrityksemme toimistokalusteet alkavat olla kuluneita ja ergonomisesti sopimattomia, Lena pyytää Sinua tiedustelemaan esitettä ja hintoja sekä toimitusaikaa.

Ohjeistus (lyhennettynä): Käytä rohkeasti hyväksi liikekielen teoriapakettia, vakioasettelun ohjeita sekä muita apuvälineitä. Älä keksi mitään asiatietoja. Tarvitsemasi faktat löydät Oy Nätverk Ab:n tiedoista ja tästä tilannekuvauksesta. Mieti tarkkaan, mitä esimies pyytää, ja mitkä kaikki asiat kulloinkin ovat tarpeen. Muista **Te**-asenne. (Lihavointi alkuperäinen.)

(Ennen tehtävän tekemistä tutkinnon suorittaja on laatinut lomakepohjan ko. yritykselle tarvittavine tunnistetietoineen. Työskentely tapahtuu yksin tai yhdessä jonkun muun kanssa, mutta työltä edellytetään kuitenkin yksilöllisyyttä.)

Anu kertoi tehtävän liittyvän osana oppilaitoksessa käytettyyn liikeruotsin tehtäväpakettiin, jossa oli kaikkiaan 10 erilaista kirjallista tehtävää. Tehtävät tehtiin pari- tai yksilötyönä oppilaitoksessa opettajan läsnä ollessa. Tehtäväpakettia luonnehtii hyvin voimakkaasti ammattiaineissa hankittujen tietojen ja taitojen soveltaminen ruotsin kielen kirjalliseen viestintään. Tutkinnon suorittajalla on tehtäviä tehdessään käytettävänä internet ja monipuolinen ruotsin kielen

verkkomateriaali, joka sisältää kielen rakenteisiin, sanastoon ym. liike-elämän tilanteisiin sopivaa apumateriaalia. Tehtäväpaketin tavoitteena on prosessityöskentelyyn oppiminen, parityöskentely ja itseohjautuvuuteen kannustaminen. Opettajalle työtapa on työläs, sillä hän kommentoi ja ohjaa tutkinnon suorittajia heidän työskennellessään. Opiskelijat ovat kokeneet työtavan hyväksi, sillä he voivat hioa töitään kirjoitusprosessin aikana. Anu kertoi:

”Me tehdään yhdessä prosessina, että osa on semmosia juttuja, joita minä ihan tarkistan ja annan kommentteja, mä annan vaan vinkit vaikka että jos ei ole osattu adjektiiveja oikein, mä pistän siihen vinkin 2.3 ja he joutuu itse katsomaan että mitä tarkoittaa tää vinkki, mulla on heille kielioppitiedosto he klikkaa siitä vaan ja katsoo että adjektiivi tolla lailla käyttäytyy ja sitten kattoo että mitä hiton vikaa tässä nyt on jne. Mut sitten on joitakin semmosia tehtäviä, joita mä en sitten tarkasta eli silloin kun he niin kuin kerää sitä osaamistaan vaikka kansioon, niin siellä on semmosia missä näkyy että miten he ihan yksin, ilman mitään vinkkejä saa aikaiseksi ja mitä taas prosessina he saa aikaiseksi. Niinku tulis sekin mahdollisimman monipuolisesti.” Anu

Esimerkkitehtävän suorittaminen edellyttää kielitaidon lisäksi tietojen ja taitojen hakemista ja soveltamista. Tutkinnon suorittajan on ensin laadittava loma-ke pohja, mihin hän tarvitsee tietoteknisiä valmiuksiaan ja jonkin verran ruotsin kielen taitoa. Tehtävän kontekstina olevasta yrityksestä oli kaikki faktat saatavilla erillisessä verkkoaineistossa, joten tutkinnon suorittajan on tiedettävä, mistä ne löytyvät ja osattava hyödyntää tarvitsemansa tiedot. Apua hän voi tarvittaessa pyytää opettajalta tai muilta tutkinnon suorittajilta. Tehtävään käytettävissä olevaa aikaa ei ole määritelty ja ensimmäisen tuotoksen ei tarvitse olla lopullinen, vaan sitä voidaan tarvittaessa muokata.

Tehtävä on ruotsin tehtävänä varsin haasteellinen, vaikka se muodostaa vain yhden osan suuremmasta, tehtäviltään monipuolisesta kokonaisuudesta. Muita tehtäväkokonaisuuteen sisältyviä tehtäviä olivat maksu- ja toimitusehtojen ruotsinkielisten vastineiden etsiminen internetistä, tarjouksen laatiminen ja toisen puhtaaksikirjoittaminen, laskun laatiminen, yritysesittely, tiedusteluun vastaaminen ja yksi vapaavalintainen tehtävä. Kaikki tehtävät liittyivät samaan yritykseen, joka voi olla esimerkiksi tutkinnon suorittajan senhetkinen työpaikka. Tehtävien suorittaminen edellyttää tiettyjen rutiinien hallintaa, mihin pyritään tehtävien suuren kokonaislukumäärän kautta. Esimerkkitehtävä on tarpeeksi haastava hyvän kielitaidon omaavalle tutkinnon suorittajalle, mutta heikommalla kielitaidolla kaikkien tehtäväpaketin tehtävien suorittaminen voi aluksi vaikuttaa ylitsepääsemättömältä urakalta. Erilaisten apuneuvojen saatavilla olo ja se, ettei tehtävän suorittamisaikaa ole määritelty, helpottavat myös heikkojen tehtävistä suoriutumista. Tutkinnon suorittaja, jolla on hyvä kielitaito, voi erilaisten tehtävien kautta halutessaan osoittaa kielitaitonsa todella monipuolisesti.

Tehtäväesimerkki ei täytä täysin näyttötehtävälle asetettuja vaatimuksia. Mikäli tehtävän muodostaisi yksi, kuvatonlaisen liikekirjeen laatimistehtävä, voisi tehtävän hyvin kuvitella työpaikalla saaduksi suulliseksi pyynnöksi laatia pyydetty tiedustelu. Tutkinnon suorittajalla on tilanteessa käytettävänä erilaisia tietolähteitä, joista hän voi etsiä tarvittavaa tietoa ja tehtävänanto liittyy kiinteästi juuri kyseiseen työpaikkaan ja sen toimistohuonekalujen uudistamis-

ta. Esimerkkitehtävä on kuitenkin vain yksi osa laajempaa luokkahuoneen tehtäväpakettia, mikä tekee siitä koulumaisen. Opettaja antaa ohjeita tuotoksen mahdollisten puutteellisuuksien korjaamiseksi, esimerkiksi ohjaamalla tutkinnon suorittajaa kertaamaan adjektiivin taivutusta verkkomateriaalista, sillä lopullisen tuotoksen halutaan olevan mahdollisimman moitteeton ja kieliopillisilta rakenteiltaan virheetön. Oppilaitoksessa tiedostettiin tehtävän puutteet, mutta tähän tehtävätyyppiin oli päädytty kielitaidon arvioinnin luotettavuuden lisäämiseksi. Anu kertoi:

”Et kyllä tää on mun mielestä vaikea asia ja tota porukka on sitä mieltä varmasti moni, että sitä voisi pikkuisen rennommin ottaa, mutta kun minä haluan sitten olla sen arvioinnin takana, mulla pitää olla arviointipohjaa. [...] Kun aattelee tätä merkonomia niin kyllä se nykyään on työtehtävissä niin se taito mitä he tarttee on se tiedon hakeminen ja sen tiedon soveltaminen ja sen takia mä olin näissä tehtävissäkin.” Anu

Koko tehtäväpaketin suorittaminen antaa laajan ja monipuolisen näytön tutkinnon suorittajan liikeviestinnän rutiininomaisesta hallinnasta ruotsin kielellä. Suoritus arvioidaan oppimisprosessin näkökulmasta, ei pelkästään lopputuloksen perusteella. Lopulliset työt eivät siksi tehtävää käyttäneen kieltenopettajan mukaan eroa toisistaan oleellisesti sanaston, fraasien ja standardiasettelujen hallinnan tai kielellisen virheettömyyden suhteen. Erot eri tutkinnon suorittajien välillä tulevat esiin lähinnä tuotettujen töiden persoonallisuuden ja niiden hiomiseen käytetyn ajan suhteen.

Esimerkki 3. (EVK A2-B1)

Taustatiedot: Olet saanut tiedustelufaksin Olles Datorer Ab:ltä. He ovat kuulleet yritykseltänne liiketuttavaltaan ja ovat kiinnostuneita tietokonepöydistänne. He pyytävät uusinta esitettänne ja hinnastoanne. He tiedustelevat myös toimitusaikaanne ja mahdollista määräalennusta.

Olles datorer Ab
Storvägen 27
S-41831 GÖTEBORG
SVERIGE

Tehtävä: Vastaa faksiin kirjeellä. Viittaa heidän faksiinsa 15.2.2002. Päivää faksi tälle päivälle. Kiitä tiedustelusta ja kerro, että liität oheen uusimman hinnastonne ja esitteenne. Kerro, että toimitusaikaanne on noin kahdesta kolmeen viikkoa. Kerro myös, että annatte 3 prosentin määräalennuksen, jos tilaus on enemmän kuin kymmenen pöytää.

Yrityksesi on Pelles Byråmöbler Ab
Strandgatan 15
FIN-65200 VASA

Palauta tehtäväpaperi kokeen valvojalle tutkinnon lopussa.

Anna kertoi tehtävän suorittamiseen olevan käytettävissä yksi tunti oppilaitoksessa järjestetyssä tutkintotilaisuudessa. Tutkinnon suorittajalla saa olla materiaalia vapaasti mukana, mutta tehtävä on yksilötehtävä. Vastaus kirjoitetaan Word -tekstinkäsittelyohjelmalla, mutta kirjeeltä ei edellytetä standardinmukaista asettelua. Asettelusta luopuminen on aiheuttanut oppilaitoksessa paljon pohdintaa puolesta ja vastaan. Anna kertoi:

”Tosta me ollaan kyllä nyt luovuttu siitä kirjeen asettelusta. Ollaan mietitty sitä, että jos kerta kirjeitä pitää kirjoittaa niin eikö ne vois kirjoittaa ihan oikeinkin. Nimittäin jos ei niitä ollenkaan käsitellä sitä asettelua, niin ne kirjeet on, jotkut tilaukset, tarjoukset, niin must niissä kyllä ei oo päätä eikä häntää (nauraa), mietitty sinne ja tänne ja tonne kun se tuntuu niin vaikeaa tuo asettelu olevan vaikka se on heillä Wordissä, vaikka se pitäis olla hallinnassa, mut se vaan ei oo. Et me päädyttiin sellaiseen ratkaisuun nyt että me ei näytössä edellytetä sitä asettelun hallitsemista, koska se joillekin tuntuu olevan niin ylivoimaisen vaikeaa, mutta sitten tän koulutuksen arvioinnissa, et jos haluaa nelosen tai vitosen, niin silloin se täytyy hallita myöskin se asettelu.”
Anna

Esimerkkitehtävässä tutkinnon suorittaja laatii liikekirjeen ruotsiksi suomenkielisten vihjelauseiden avulla. Yritysten yhteystiedot on annettu ja kirjeen sisältöä on ohjeistettu hyvin tarkkaan. Tutkinnon suorittaja voi vastausta laatiessaan lähes suoraan tulkita tehtävänannossa annetut lauseet ruotsiksi. Apumateriaalista tutkinnon suorittaja löytää valmiita lausemalleja, eikä tehtävän suorittaminen siksi vaadi omaa sisällön tuottamista. Tehtävän suorittaminen ei edellytä juurikaan tiedon prosessointia, vaan lähinnä pyydettyjen asioiden kirjoittamista ruotsiksi standardinmukaista asettelua noudattaen. Tehtävä on hyvin mekaaninen liikekirjeen kirjoittamistehtävä, joka vastaa hyvin työelämässä eteen tulevaa vastaavanlaista tehtävää. Silloin tehtävänanto ehkä olisi suullinen ja yritysten yhteys- ym. tiedot olisi haettava yrityksen tiedostoista.

Tehtävän vaikeustasoa lisää tehtävään käytettävissä olevan ajan rajallisuus ja se, että tehtävä on yksilötyö. Tilanne on hyvin koulukoemainen ja joillekin tutkinnon suorittajille siksi stressaava. Kaikilta tutkinnon suorittajilta edellytetään samanlaista vastausta kielitaidosta riippumatta. Suoritus arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty, joten tehtävästä voi suoriutua vähäiselläkin kielitaidolla, mikäli suoritus muutoin täyttää minimivaatimukset. Tehtävästä suoriutumista edesauttaa liikekirjeenvaihdon fraasien osaaminen tai taito löytää ne nopeasti mukana olevasta apumateriaalista. Näin ollen tehtävään on voinut valmistautua ennen tutkintotilaisuutta esimerkiksi laittamalla materiaalin hyvään ja nopeasti käytettävään järjestykseen. Tehtävästä suoriutumisessa painotuu siksi kielitaitoa enemmän nopeus, fraasien tuntemus ja apumateriaalin hyödyntämistaito. Tehtävä on hyvä esimerkki työelämän aidosta työtilanteesta. Tehtävien suorittamisessa vaaditaan näppäryyttä ja kykyä hyödyntää nopeasti tarvittavia apuneuvoja.

Tutkintotilaisuudessa tehtävän suoritusolosuhteet ovat samanlaiset kaikille näytön suorittajille ja yhdellä kertaa saadaan useamman tutkinnon suorittajan liikekirjeenvaihdon osaamisesta vertailukelpoinen näyte. Luokkahuone näyttöympäristönä tekee tilanteesta kuitenkin hyvin koulumaisen koetilanteen. Lisäksi näyttö on korostetusti yksilösuoritus. Missä määrin nämä seikat ovat sitten ristiriidassa näyttötutkinnoissa vaaditun realistisen ja autenttisen näyttöympäristön kanssa? Voidaan myös kysyä, mitä lisäarvoa tilanteen vieminen työpaikoille olisi näytön työelämälähtöisyyteen tuonut? Työpaikalla tehtävä ei olisi ehkä ollut yksilötyö, sillä apua olisi tarvittaessa voinut pyytää kollegalta. Tämä puolestaan olisi asettanut tutkinnon suorittajat osin eriarvoiseen asemaan työpaikkojen erilaisuudesta johtuen. Kuten luvussa 7.2.4.1 todettiin ei oppilaitoskonteksti yksinään tee tehtävästä epäautenttista ja keinotekoista. Työelämä-

lähtöisyyden kannalta tärkeämpää on tehtävän asettamien vaatimusten ja suoritukseen liittyvien odotusten tosielämälähtöisyys (Brown ym. 2002, 13).

Luokkahuonenäytössä on yksilötyön perusteluna yleensä työskentelyrauhan takaaminen kaikille tutkinnon suorittajille. Muuta estettä kollegalta avun pyytämislle tuskin on. Tehtävään käytettävissä olevan ajan rajaamista tuntiin voi perustella myös työelämän vaatimuksilla. Yhden tehtävän tekemiseen ei työelämässäkään ole rajattomasti aikaa. Arviointikriteerien osalta työelämässä voisi myös hyvin kuvitella tilannetta hyväksytyt/hylätty, jolloin esimerkiksi kollega arvioi, onko tutkinnon suorittajan laatima kirje lähetyskelpoinen vai ei. Hänellä on silloin mielessään tietyt minimivaatimukset, joihin hän suhteuttaa laaditun kirjeen. Vieraammalta tuntuisi tilanne, jossa kollega arvioisi kirjeen asteikolla T1-K5.

Väljempi ohjeistus lisäisi tehtävän haastavuutta paremman kielitaidon omaaville tutkinnon suorittajille. Tällöin on kuitenkin muistettava tehtävän suorittamiseen käytettävissä oleva aika. Ajan rajallisuus näkyy epäilemättä myös tutkinnon suorittajien tuotoksissa. Heikoimmilla kirjeen kirjoittaminen on saattanut jäädä kesken kielitaidon ja tietoteknisten valmiuksien puutteellisuuden vuoksi, eikä arvioijalla ole silloin käytettävään täydellistä kirjettä, vaan esimerkiksi kesken lausetta loppuva epätäydellinen tuotos. Harvinaista ei ole myöskään, että tällaisissa tutkintotilaisuuksissa voi tietokoneissa olla häiriöitä, jotka hidastavat jonkun tutkinnon suorittajan tehtävän suorittamista ja lisäävät entisestään tilanteen stressaavuutta hänen kohdallaan. Tällöin tehtävän suoritamisessa korostuvat muut kuin kielelliset valmiudet.

Esimerkki 4. (EVK A2-B1)

Ohessa englannin kirjallinen tehtävänanto. Se liittyy LH-näytössä kuvaamaasi yritykseen. Palauta kysely sähköpostilla osoitteeseen xxxx.xxxxxxxx@xxxx.xx 19.10.2005 mennessä.

KYSELY

Laadi kysely englanniksi ulkomaiselle yritykselle. Kirjoita se sähköpostimuotoon. **Voit vapaasti valita/keksiä yrityksen, joka sopii oman, LH-näytössä kuvaamasi yrityksen, toimialaan.** Pyydä tietoa yrityksen tarjoamista tuotteista tai palveluista. (Lihavointi alkuperäinen.)

- kerro jotain yrityksestäsi
- kerro miksi lähestyt juuri kyseistä yritystä
- mainitse syy, miksi olette kiinnostuneita kyseisestä tuotteesta/palvelusta
- pyydä lisää tietoa asiasta, esim. luettelo, esite, näyte
- kerro, mihin mennessä odotat vastausta

Helena kertoi tehtävän liittyvän ennakkotehtävänä myöhemmin tutkintotilaisuudessa tehtävään suulliseen englannin kielen näyttöön. Tehtävä oli aineiston keräämishetkellä käytössä ensimmäistä kertaa, eikä sen toimivuudesta näin ollen ollut vielä tarkempaa tietoa. Tutkinnon suorittaja voi tehdä tehtävän kotona kaikkia apuneuvoja hyväksikäyttäen. Tehtävän suorittamisen takaraja oli annettu ja tehtävä tuli palauttaa sähköpostin liitetiedostona. Tehtävänanto pyrki liittämään tehtävän osaksi laajempaa liiketalous ja hallinto -osan näyttöä, johon kielen lisäksi kuuluu myös monia ammattiaineita. Helena kertoi:

”Esimerkiksi englannissa on ollut tällainen kysely ja tämä on yritetty nyt sitten tehdä niin, että ne voi tehdä sen oman yrityksen mukaan kun niillä on kaikilla joku yritys, jonka pohjalta ne tekee sen kuvauksen, niin ne voisi niin kuin itte soveltaa sitten sitä tehtävää mahdollisimman paljon, että se sopisi siihen heidän omaan, omaan LH-näytön yritykseen, eli se olisi ollut englannissa nyt esimerkiksi tällainen kysely, jossa kerrotaan sitten jotain omasta yrityksestä, kerrotaan sitten minkä vuoksi lähestytään tätä kyseistä yritystä ja mistä ollaan kiinnostuneita ja pyydetään sitten tietoa joistakin asioista.” Helena

Tehtävän suorittamisen edellytyksenä on, että tutkinnon suorittaja on aikaisemmin laatinut liiketoimintasuunnitelman todelliselle tai keksitylle yritykselle. Liiketoimintasuunnitelma on laadittu suomen kielellä, joten tutkinnon suorittajan on tulkittava keskeiset tiedot yrityksestään englanniksi. Esimerkkitehtävässä yritys tulee esitellä lyhyesti englanniksi ja laatia kysely yrityksen nimissä toiselle, itse keksitylle yritykselle. Tutkinnon suorittajan on keksittävä miksi hän lähestyy kirjeellään toista yritystä ja minkä asian tiimoilta heillä voisi olla syytä käydä kirjeenvaihtoa. Laadittavan kyselyn sisältö on tarkemmin ohjeistettu, mutta kokonaisuutena tehtävänanto antaa mahdollisuuden hyvin vapaa-muotoiseen vastaukseen. Tällöin tutkinnon suorittajan on hyvän kielitaidon ja mielikuvituksen avulla mahdollisuus antaa kielitaidostaan varsin laaja ja monipuolinen näyttö. Tehtävä on varsin haastava heikon kielitaidon omaavalle tutkinnon suorittajalle tehtävän kaksiosaisuuden vuoksi. Tehtävänanto edellyttää oleellisen tiedon tiivistämistä hyvin lyhyeen, tarjouskirjeeseen sopivaan muotoon englannin kielellä. Tehtävä on kuitenkin todellisen tuntuinen ja eikoemainen.

Tehtävässä tulee hallita yrityssanaston lisäksi liikekirjeenvaihtoon liittyvät fraasit, sanonnat ja standardiasettelu. Näiden lisäksi tehtävän suorittaminen edellyttää kykyä tuottaa asiantietoa sisältäviä, napakoita lauseita englannin kielellä. Tehtävän toisen osan muodostaa suullinen haastattelu, jossa tutkinnon suorittajan on osoitettava ymmärtäneensä laatimansa kyselyn sisältö vastaamalla haastattelijan esittämiin englanninkielisiin kysymyksiin. Kokonaisuutena tehtävä on näin ollen varsin vaativa ottaen huomioon tutkinnon perusteiden liiketalous ja hallinto -osiossa vaadittu kielitaito. Tämän tehtävän vaikeustaso tarkastellaan seuraavassa vielä tarkemmin suullisista esittelytehtävistä annettujen tehtäväesimerkkien yhteydessä.

Tehtävän avulla on mahdollista saada monipuolinen näyte tutkinnon suorittajan kielitaidosta. Tehtävän heikkous tunnustettiin kuitenkin myös oppilaitoksessa. Koska tehtävä edellyttää yritysesittelyä ainakin jossain määrin, on tehtävä varsinkin heikon kielitaidon omaaville liian vaikea. Helena epäili, että kiusaus kopioida tekstiä suoraan eri lähteistä kasvaa erityisesti silloin, kun oma kielitaito on liian heikko suhteessa tehtävän vaativuuteen. Koska suullisessa tutkintotilaisuudessa arvioijan yhtenä keskeisenä tehtävänä on varmistaa, että tutkinnon suorittaja on itse laatinut yritysesittelyn, ei tehtävää voida pitää kovin luotettavana tapana arvioida tutkinnon suorittajan kielitaitoa. Molempipuolinen epäluulo on osoitus siitä, että tehtävän avulla saatu näyte tutkinnon suorittajan kielitaidosta ei anna riittävää pohjaa kielitaidon arvioimiselle uskottavasti.

Yhteenvetona voidaan todeta, että liikekirjeenvaihdon hallintaa arvioivat tehtävät olivat tavoitteiltaan ja toteutukseltaan melko vaihtelevia. Tehtävän hyväksytyssä suorittamisessa ei vaadittu sanaston ja fraasien omakohtaista osaamista, sillä apuneuvojen käyttö oli tehtäviä tehtäessä sallittu. Sanaston osaamista enemmän tehtävissä korostuivat nopeus (esimerkki 3), tiedon hakeminen eri lähteistä (esimerkki 2) ja olemassa olevien tietojen ja taitojen soveltaminen (esimerkit 1 ja 4). Tehtävät oli integroitu aina johonkin ammattiaineeseen, useimmiten tekstinkäsittelyyn, joskus myös yrittäjyyteen (esimerkki 4). Yhdessä tehtävässä (esimerkki 2) korostui oppimisprosessi, muissa pääasiassa näyttöhetkellä osoitettu osaaminen.

EVK:n taitotasosteikolle suhteutettuna ovat liikekirjeenvaihdon tehtäväesimerkit kokonaisuutena varsin sopivantasoisia, eli tasoa A2-B1. Mikäli ruotsin vaatimustason viitekehyksenä pidetään kuitenkin opetussuunnitelmapohjaisen ammatillisen koulutuksen Yleisten kielitutkintojen tasoja 1-2 (EVK A1-A2), ovat ruotsin tehtävät (esimerkit 2 ja 3) hieman liian vaativia. EVK:n taitotasolla A2 edellytetään, että yksilö ”ymmärtää tuttuja aiheita käsitteleviä tavanomaisia, tietyn kaavan mukaisia kirjeitä ja fakseja, esimerkiksi kyselyjä, tilauksia ja vahvistuskirjeitä” ja ”pystyy oman kykynsä ja kokemustensa rajoissa poimimaan avainsanoja ja fraaseja tai lyhyitä lauseita lyhyestä tekstistä ja toistamaan niitä” (EVK 2004, 106). Tehtävissä 2 ja 3 vaaditaan kuitenkin liikekirjeen tuottamista kokonaisuudessaan annettujen suomenkielisten vihjeiden avulla. Tämä vaatimus vastaisi paremmin taitotasoa B1, jolla yksilö ”pystyy kokoamaan useista lähteistä lyhyitä tiedon sirpaleita ja tekemään niistä koosteen jollekulle muulle henkilölle” (EVK 2004, 139). Tällöin voidaan ajatella, että tutkinnon suorittajan käytössä olevat apuneuvot, esimerkiksi sanakirjat, ovat näitä ”tiedon sirpaleita”.

Englannin vaatimustasona merkonomilla on Yleisten kielitutkintojen tasot 2-4 (EVK A2-B2). Näin ollen tehtävät 3 ja 4 soveltuvat varsin hyvin merkonomiin näyttötehtäviksi. Tehtävä 4 on tehtävänannon vaatimustasoltaan hieman muita vaativampi, sillä siinä ei kirjeen sisältötietoja anneta valmiina, vaan ne on koottava eri lähteistä. Asiatietoja ei voi keksiä itse, vaan ne liittyvät tutkinnon suorittajan muuhun liiketalous ja hallinto -näyttöön. Tehtävän suorittaminen on mahdollista jo EVK:n tasolla A2. Mikäli tutkinnon suorittaja haluaa ja hänen kielitaitonsa siihen riittää, voi hän tässä tehtävässä kuitenkin osoittaa kielitaitonsa laajasti ja monipuolisesti tiivistämällä muussa näytössä esittelemänsä yrityksen faktat vieraalle kielelle. EVK:n tasolla B1 yksilö ”pystyy tekemään tiivistyksiä, raportoimaan ja esittämään suhteellisen hallitusti näkemyksiä kerätyistä asiatiedoista, joka koskee oman alan tuttuja rutiininomaisia tai eirutiininomaisia asioita” (EVK 2004, 97). Yrityksen lyhyt esitleminen ei kuitenkaan vaadi argumentointia tai eri näkökantojen yhteenvetoa, mitkä olisivat tyypillisiä tasolla B2 vaadittuja taitoja. Näin tehtävän vaatimustaso asettuisi kutakuinkin EVK:n taitotasolle B1 tai B1+. Vaativammalla selviytyjän tasolla B1+ yksilö ”pystyy käsittelemään suurempaa informaation määrää ja tiivistämään artikkelin/tekstin olennaisen sisällön”. (EVK 2004, 61.)

Seuraavaksi kuvaillaan viittä kertomis-/esittelytehtävää, joista esimerkit 1, 2 ja 5 liittyvät osana edellä kuvattuihin liikekirjeisiin 1, 2 ja 4.

B. Kertominen ja esittely

Suullista kielitaitoa vaativissa tehtävissä käytetyt tehtävätyypit olivat selkeästi monipuolisempia kuin kirjallisissa tehtävissä käytetyt. Niiden avulla saatu näyte tutkinnon suorittajan kielitaidosta vaihtelee laadullisesti ja määrällisesti huomattavasti enemmän eri tehtävätyyppien kesken. Seuraavat tehtäväesimerkit liittyvät tilanteisiin, joissa tutkinnon suorittaja esittelee itseään ja työtään tai yritystään suullisesti.

Esimerkki 1. (EVK A2-B1)

Tehtävä 1. Lämmittelytehtävä: kerro itsestäsi

- ikä
- perhesuhteet
- asuinpaikka
- harrastukset
- yms. tilanteen mukaan

Tehtävä 2. Kerro työstäsi ja työpaikastasi

- työpaikka
- sijainti
- omistuspohja
- työntekijöiden määrä
- miesten / naisten osuus
- asiakkaat
- tuotteet / palvelut
- omat työtehtävät
- työajat
- vuorotyö/liukuva työaika/yms. kaikkea mahdollista näytön suorittajasta riippuen

Marja kertoi tehtävän olevan selkeästi kaksiosainen: oman työn tai työpaikan esittely englannin kielellä ja arvioijien kysymyksiin vastaaminen. Arvioijina ja haastattelijoina on kieltenopettaja ja/tai kielitaitoinen muu opettaja, yleensä ei kuitenkaan tutkinnon suorittajaa valmistavassa koulutuksessa opettanut kieltenopettaja. Tehtävä suoritetaan oppilaitoksessa, mutta tutkinnon suorittaja saa keskustelun aiheen noin viikkoa ennen tutkintotilaisuutta. Tutkintotilaisuudessa hänellä ei saa olla mukana mitään materiaalia. Keskustelutilanne kestää 10–15 minuuttia.

Tehtävän suorittaminen edellyttää tutkinnon suorittajalta esittäytymistä ja työpaikastaan kertomista englannin kielellä, jonka jälkeen hänen tulee ymmärtää hänelle esitettyjä lisäkysymyksiä ja vastata niihin. Annettujen apusanojen avulla pyritään keskustelun kulkua vakioimaan kaikkien tutkinnon suorittajien osalta, vaikka arvioijalla on itse keskustelutilanteessa mahdollisuus huomioida kielitaidoltaan erilaiset tutkinnon suorittajat muotoilemalla kysymykset kunkin kielitaidolle sopiviksi. Näin tutkintotilaisuudesta on mahdollisuus tehdä tarpeeksi haastava kielitaidoltaan eritasoisille tutkinnon suorittajille. Esimerkiksi niiden tutkinnon suorittajien kanssa, joilla on hyvä kielitaito, voitiin lämmitteilyosa Marjan mukaan käydä läpi varsin nopeasti ja keskittyä puhumaan enemmän työpaikasta ja työtehtävistä. Myös heikolla kielitaidolla on mahdollista kertoa perusasioita itsestään ja työpaikastaan. Jos kielitaito ei riitä kielen tuottamiseen, voi lyhyillä, muutaman sanan pituisilla vastauksilla osoittaa ymmärtävänsä ainakin osan arvioijien tekemistä kysymyksistä. Tutkinnon suorittajien,

joiden kielitaito on hyvä, on tehtävässä mahdollisuus osoittaa kielitaitonsa monipuolisesti kertomalla tarkkoja yksityiskohtia itsestään, työstään ja yrityksestään. Kokeneen arvioijan on suhteellisen helppo saada käsitys tutkinnon suorittajan suullisesta kielitaidosta ja arvioida se asteikolla T1-K5, mikäli arviointikriteerit on etukäteen kyllin selkeästi ilmaistu.

Tehtävän aihealue on tuttu tutkinnon suorittajalle, ja jos haastattelijana on henkilö, joka ei ennestään tunne tutkinnon suorittajaa, voi hän aidosti osoittaa olevansa kiinnostunut saamaan tietoa tutkinnon suorittajasta ja hänen työstään. Näin tilanne ei tunnu yhtä keinotekoiselta kuin jos haastattelijana olisi oma opettaja, joka jo tuntee tutkinnon suorittajan. Tehtävän avulla on mahdollista saada näyte tutkinnon suorittajan taidoista selviytyä jokapäiväisissä arkielämän keskustelutilanteissa ja yksinkertaisissa omaan työhön liittyvissä vieraalla kielellä tapahtuvissa kommunikointitilanteissa. Esimerkiksi kun työpaikalle tulee uusi työntekijä, voi tällainen esittelytilanne tapahtua vaikka kahvipöytäkeskusteluna. Tehtävän tekee osin keinotekoiseksi se, että ensin tutkinnon suorittaja kertoo pyydetyt asiat yksinpuheluna, jonka jälkeen häneltä vielä kysytään uudelleen samoista asioista. Normaalisissa keskustelussa puhe etenee enemmän kysymys-vastaus -ketjuissa ja keskustelun kulkuun vaikuttavat puhekumppanin reaktiot, esimerkiksi erilaiset tarkennuspyynnöt ja lisäkysymykset. Tehtävän vuorovaikutteisuus ei näin ollen ole autenttista.

Tehtävän taustalla oleva kielitaitokäsitys on selkeästi kommunikatiivinen: kieltä käytetään arkielämän kielenkäyttötilanteista selviytymiseen. Tavoitteena on saada tutkinnon suorittaja kertomaan ymmärrettävästi pyydetyistä asioista ja osoittamaan ymmärtävänsä yksinkertaista, konkreettisiin asioihin liittyvää puhuttua kieltä. Tehtävä on liikekirjeissä kuvattuun esimerkkitehtävään 1 liittyvä suullinen osa näyttötehtävästä. Tehtäväkokonaisuus antaa käytettävissä oleviin aika- yms. resursseihin nähden melko monipuolisen kuvan tutkinnon suorittajan senhetkisestä kielitaidosta.

Esimerkki 2. (EVK A2)

Presentera dig själv.

Olet lähettämässä itsestäsi kirjallisten henkilötietojen lisäksi äänikirjeen mahdolliselle tulevalle työnantajallesi. Kerro kuka olet, mistä tulet, mitä olet työksesi tehnyt, mikä on koulutuksesi, millaiset perhesuhteesi ovat, millainen olet jne. Aloita esittäytyminen nimestäsi ja tämän päivän päivämäärästä. Yritys, joka hakee mikrotukeen lisätyöntekijää, toimii it-alalla.

Ohjeet: Valmistaudu muutama minuutti; puhu normaalilla äänellä, kun äänität tuotoksi; muista että paussi-näppäin on olemassa tällaisissakin tilanteissa. Tallenna tuotoksesi alla mainittuun kansioon ohjeen mukaisesti. (Lihavointi alkuperäinen.)

Anu kertoi tehtävän olevan ensimmäinen tehtävä viiden tehtävän muodostamasta tehtäväkokonaisuudesta. Muut tehtävät olivat jutustelu näytön ohjaajan kanssa ja puheen ymmärtämistehtävä. Tehtävät voi tehdä studiossa vapaassa järjestyksessä, lukuun ottamatta jutustelutehtävää, joka tapahtuu arvontajärjestyksessä. Tehtäviin käytettävissä olevaa kokonaisaikaa ei ole määritelty. Esimerkkitehtävään käytettävissä oleva valmistautumisaika on muutama minuutti, minkä ajan kuluessa tutkinnon suorittaja voi kirjoittaa esimerkiksi apusanoja

tehtäväpaperiin, sillä sitä ei ole erikseen kielletty. Koko esittelyä ei valmistautumisajan puitteissa ehdi kirjallisena laatia.

Tehtävän tavoitteena on saada tutkinnon suorittaja kertomaan nauhalle itsestään. Tilanne voi tuntua osin keinotekoiselta, mutta se on kuitenkin täysin mahdollinen annetunkaltaisessa työnhakutilanteessa. Monologin sisältöä on ohjattu jonkin verran apukysymysten avulla. Kysymykset helpottavat esittelytehtävässä alkuun pääsemistä. Tutkinnon suorittajan kielitaidosta riippuen on tehtävässä mahdollisuus kielitaidon melko monipuoliseen osoittamiseen. Monologin luonteesta johtuen ei tehtävässä kuitenkaan voida kontrolloida mitenkään esimerkiksi puheen ymmärtämis- tai vuorovaikutustaitoja.

Valmistautumisajan puitteissa tutkinnon suorittajalla on mahdollisuus miettiä monologin sisältöä ja rakennetta jonkin verran. Hän voi esimerkiksi suunnitella, missä järjestyksessä hän eri asiat esittää. Usein tällaisissa tilanteissa tehtävän suorittaja kuitenkin sanoo etukäteen miettimänsä asiat mahdollisimman nopeasti ja jos aikaa jää, hän täydentää esitystä vielä mieleen tulleilla tai vierustoverilta kuulemillaan asioilla. Näin ollen puheen loogisen rakenteen ja eri osien yhteenkuuluvuuden ei tulisi olla ensisijaisia arviointikriteerejä. Kun tehtäväesimerkissä ei ole erikseen määritelty äänikirjeen pituutta ja kun tutkinnon suorittaja voi halutessaan pysäyttää nauhan miettiäkseen seuraavaa sanottavaa asiaa, tulee monologista helposti sisällöltään hajanainen ja osin epäyhtenäinen tuotos, jossa ei ole selkeää aloitusta ja lopetusta.

Tehtävällä saadaan näyte tutkinnon suorittajan kielitaidon riittävydestä tilanteessa, jossa hänen on lyhyesti esiteltävä itsensä tuntemattomalle henkilölle. Tutkinnon suorittajan on osattava huomioida tilanteen muodollisuusaste ja sovitettava käyttämänsä kieli sen mukaiseksi. Suorituksen arviointiin vaikuttaa oleellisesti kokonaiskuva tilanteesta selviytymisestä; millainen kuva työnantajalle tulee työnhakijasta nauhalta kuulemansa esittäytymisen perusteella. Puhuttaasti kielellisten seikkojen lisäksi vaikuttaa tehtävällä saatuun käsitykseen tutkinnon suorittajan kielitaidosta esimerkiksi puhujan puherytmi, äänen kokeminen miellyttäväksi/epämiellyttäväksi ja osaltaan myös äänityksen tekninen taso. Nämä piirteet korostuvat erityisesti studiossa tehdyissä monologeissa, joissa arvioijalla ei ole suoraa katsekontaktia puhujaan.

Tehtävän 2 tyyppisiä monologeja käytetään paljon erilaisissa kielitesteissä. Todellisessa elämässä vastaavanlaiset tilanteet ovat harvinaisia, sillä on vaikea kuvitella sellaista tilannetta, jossa henkilö esittelee itsensä, eikä kuulija esitä hänelle mitään vastakysymyksiä. Tehtävän toteutustapa tekee tehtävästä hyvin keinotekoisena, sillä puheen vastaanottaja jää siinä liian epämääräiseksi.

Esimerkki 3. (EVK A1-A2)

- Tehtävä 1a.** KERRO ITSESTÄSI ENGLANNIKSI. Ohessa vihjeitä aiheesta. Voit puhua laajemminkin.
- nimi
 - ikä
 - missä olet syntynyt
 - asuminen
 - perhe
 - vapaa-aika

- opiskelu- ja työhistoria
- toiveammatti

Tehtävä 1b. TYÖHÖNOPASTUS

Työpaikallasi on tullut uusi, ulkomaalainen työntekijä. Sinun tehtävänäsi on perehdyttää hänet työhönsä esimerkiksi seuraavin ohjein. Vahvennettujen sanojen täytyy sisältyä opastukseen.

- Saanko **esittäytyä**. Nimeni on (kerro nimesi!). Haluaisin kertoa sinulle joitakin asioita tehtävistäsi. Kuten tiedät, **yrietyksemme** on jo 20 vuotta vanha. Olemme toimineet näissä **toimitiloissa** jo kymmenen vuotta. Yrietyksemme aloitti **toimintansa** keskikaupungilla.
- **Työpäiväsi** alkaa klo 8.00
- Sinä työskentelet samassa **huoneessa** minun kanssani.
- Huone on toisessa kerroksessa.
- Tule, näytän sinulle huoneen. Tätä tietä, ole hyvä.
- Sinun **tehtäväsi** on puhelimeen vastaaminen, tekstinkäsittely, laskutus ja arkistointi sekä mahdolliset toimistotyöt.
- Saamme pitää kaksi **taukoa** päivittäin. Lounastauko on klo 12.00 ja kahvitauko klo 14.00.
- Työpäiväsi päättyy klo 16.00
- **Tervetuloa** yrietyksemme. Olen varma, että tulet viihtymään!

Tehtävä oli Mervin kertoman mukaan yksi osa yhteensä viidestä eri tehtävästä koostuvasta tehtäväsarjasta. Muut kokonaisuuden tehtävät olivat yrietyksen myynnin kehityksestä kertominen myyntikäyrien avulla, lyhyt tekstin ymmärtäminen, johon vastattiin englanniksi, reagointi arkisissa puhetilanteissa, puheen ymmärtäminen ja puhelinviestin vastaanottaminen. Tehtävät suoritetaan kielistudiossa ja aikaa niiden suorittamiseen on varattu neljä oppituntia. Jokainen tutkinnon suorittaja tekee tehtävät omaan tahtiin. Kun tehtävät on suoritettu, voi tutkintotilaisuudesta poistua. Studionäyttöön oli oppilaitoksessa Mervin mukaan päädytty siksi, että alueella ei ollut tarpeeksi sellaisia työpaikkoja, joilla kielitaitoa voidaan osoittaa luonnollisissa tilanteissa.

Ensimmäinen tehtävä on hyvin samanlainen kuin tehtäväesimerkin 1 tehtävä. Työpaikasta ei tässä tehtävässä tarvitse kuitenkaan kertoa yhtä laajasti. Tehtävän toteutustapa on erilainen. Tässä esimerkissä itsensä esittely tehdään kielistudiomonologina. Tehtävän ohjeistuksena on apusanoja, joiden avulla ohjataan esittelyn sisältöä jonkin verran, mutta toisaalta tutkinnon suorittajaa rohkaistaan puhumaan aiheesta laajemminkin. Näin kielitaidoltaan eritasoisille tutkinnon suorittajille annetaan mahdollisuus osoittaa osaamisensa.

Tehtävän toinen osa on työhön opastus, joka tehdään annettujen vihjelauseiden avulla. Lauseissa on lihavoitu sanoja, joiden tulee sisältyä esittelyyn. Tehtävän yhtenä tavoitteena on arvioida tiettyjen työhön ja työpaikkaan liittyvien sanojen hallintaa. Sanojen sisällöt ohjaavat tutkinnon suorittajaa esittäytymään, kertomaan yrietyksen sijainnista ja toiminnasta sekä omista työtehtävistään. Lisäksi kontrolloidaan, että tutkinnon suorittaja osaa toivottaa uuden työntekijän tervetulleeksi yrietykseen.

Tehtävä on tilanteena aidon tuntuinen. Työpaikalle voi tulla esimerkiksi ulkomaalaisia harjoittelijoita, joille työntekijän on kerrottava jotain itsestään ja harjoittelijan työtehtävistä. Tehtävän toteutustapa on kuitenkin varsin keinotekoinen ainakin kahdesta syystä. Ensinnäkin esittelytilanteesta puuttuu kokonaan vastapuolen mukanaolo ja hänen esittämänsä kommentit, selvennyspyynn-

nöt ja kysymykset. Kielistudiossa olisi kuitenkin mahdollista toteuttaa esittelytilanteita, joissa käyty keskustelu on vuorovaikutteisempaa. Tehtävä voi olla kahden tutkinnon suorittajan välinen keskustelu, jossa molemmilla on tehtäväpaperissaan keskustelun kulku enemmän tai vähemmän ohjattuna tai sitten vuoropuhelu, jossa toisen osapuolen vuorosanat on valmiiksi nauhoitettu. Tällaisessa toteutuksessa voidaan välttää keskustelukumppanien epäsuhta.

Toinen tehtäväesimerkissä pohtimista kaipaava seikka liittyy annettujen lauseiden ohjaavuuteen. Kun tutkinnon suorittajalla on tutkintotilaisuudessa edessään valmiista lauseita koostuva työpaikan esittely, niin hän alkaa ehkä tulkita lauseita suoraan, niiden sisältöä sen tarkemmin pohtimatta. Tällöin heikkomman kielitaidon omaava tutkinnon suorittaja joutuu puhuessaan miettimään puuttuvia sanoja ja jopa jättämään joitain asioita sanomatta puutteellisen kielitaitonsa vuoksi. Tehtävästä tulee hyvin herkästi käännöstehtävä, jossa kaikki annetut lauseet on tulkittu englanniksi, mutta puhe on kangertelevaa ja epäluonnolliselta kuulostavaa. Hyvällä kielitaidolla lauseet voi suhteellisen helposti tulkita englanniksi, mutta muutoin kielitaidon laajuutta ei tehtävässä pääse vapaasti osoittamaan. Jos arviointikriteereissä painottuu kaikkien pyydettyjen sanojen mukanaolo, niin tehtävän ohjeistaminen näin tarkkaan tuskin on tarkoituksenmukaista. Esimerkkitehtävään 1 verrattuna tässä tehtävätoteutuksessa korostuu selkeästi enemmän sanaston hallinta ja tiukasti ohjeistetun puheenvuoron tulkitseminen, ”kääntäminen”, suomen kielestä englanniksi. Kielen kommunikatiivisuus jää ainakin tehtävänasettelussa vähemmälle.

Esimerkki 4. (EVK B2)

Tehtävä 1. Ohessa on englanninkielinen teksti (8 sivua rivivälillä 2), josta sinun tulee tehdä suomenkielinen referaatti sekä englanninkielinen POWER POINT esitys. Referaatin ohjeet: fontti vapaavalintainen, sivunasetukset vasen 5 cm ja oikea 1 cm, riviväli 2

Tehtävä 2. Power Point esitys minimi 3 DIAA, maksimia ei määritellä Diaesityksessä laita muistiinpanosivuun teksti, mitä kerrot kuulijoille Teksti englanniksi Muistathan, että DIA:an tärkeänä pitämäsi asiat ja suullisen esitykseen (= tässä tapauksessa muistiinpanosivut) se, mitä kerrot muutamalla sanalla.
Palautus viimeistään maanantaina xx.xx.xxxx.

Referoitava teksti käsittelee yritysmuotoja. Teksti käsittelee eri yritysmuotojen perustamiseen vaadittavaa henkilömäärää, tarvittavaa pääomaa, vastuun jakaantumista osakkaiden kesken, päätöksenteon eroja eri yritysmuotoihin perustuvissa yrityksissä, voittojen jakaantumista ja verotusta. Teksti on sanastoltaan hyvin vaativaa tälle tasolle, mutta tutkinnon suorittajan oletetaan osaavan hyödyntää yritysmuotoihin liittyvää aikaisempaa tietämystään tekstin ydinkohtien ymmärtämisessä. Eija kertoi, että tehtävä tehdään ennakkotehtävänä ja varsinaisessa tutkintotilaisuudessa tekstin ymmärtäminen osoitetaan Power Point -esityksellä.

Tehtävän tavoitteena on oman alan asiatekstin ymmärtäminen ja siitä yhteenvedon tekeminen englannin kielellä lyhyiden lauseiden ja/tai apusanojen avulla. Kirjallinen yhteenvedo esitetään suullisesti tutkintotilaisuudessa, jossa myös on oltava valmis vastaamaan yleisön/arvioijan esittämiin kysymyksiin.

Tehtävästä suoriutumiseen vaikuttaa myös Power Point - ohjelman käytön hallintaa. Tutkinnon suorittajan taustatieto eri yritysmuotojen eroista ja yhtäläisyyksistä vaikuttaa merkittävästi tehtävästä suoriutumiseen. Ilman taustatietoja on kahdeksansivuisen asiatekstin lukeminen englannin kielellä ylivoimainen tehtävä henkilölle, jonka kielitaito on heikko. Tutkinnon suorittajan omasta asiasta paneutumisesta paljolti riippuu, kuinka tarkkaan hän haluaa tekstin sisällön ymmärtää. Haluaako hän esimerkiksi oppia mahdollisimman paljon yritysanastoa englannin kielellä vai etsiikö hän tekstistä vain joitain avainsanoja englanniksi laatiakseen niiden pohjalta lyhyen suullisen esityksen? Toinen mahdollisuus on, että tutkinnon suorittaja heikon kielitaitonsa turvin kääntää koko tekstin ensin suomeksi, etsii tekstistä ydinkohdat dioihin ja lukee ne esitystilanteessa lainkaan sanomaansa ymmärtämättä. Näin tehtävästä tulee helposti liian vaikea ja kohtuuttomasti ennakkotyöskentelyä vaativa. Teksti on liian pitkä ja painottaa liikaa taustatiedon merkitystä.

Diaesitysten avulla saatu näyte kielitaidosta voi olla melko epätasalaatuinen. Diojen teksti ja suullinen esitys voivat olla täysin virheettömiä, mutta tutkinnon suorittaja ei pysty vastaamaan diojen pohjalta hänelle esitettyihin kysymyksiin. Heikolla kielitaidolla esityksestä tulee helposti kirjoitetun tekstin ääneenlukuharjoitus. Jos tutkinnon suorittajan kielitaito on hyvä, voi hän tällaisella tehtävällä osoittaa kielitaitonsa todella monipuolisesti. Hän voi esittelytilanteessa ottaa huomioon myös yleisönsä ja kertoa asiansa omin sanoin, liikaa valmiiseen tekstiin turvautumatta. Tehtävässä on aineksia hyvään ja vuorovaiikutteiseen kielitaidon näyttämistehtävään, mutta tällä kielitaidon tasolla tehtävä on liian vaikea. Tehtävällä on mahdollisuus arvioida tutkinnon suorittajan tekstitaitoja varsin monipuolisesti, koska tehtävän suorittaminen edellyttää monentyyppistä kielellistä osaamista, sillä samoja sisältöjä käydään läpi useassa eri muodossa: asiatekstinä, diaesityksenä, suullisena esityksenä. Tuotos muuttuu tehtävää suoritettaessa kulloisenkin yleisön vaatimuksia vastaavaksi (ks. esim. Barton & Hamilton 2000).

Kokonaisuutena tehtävän suorittamisessa painottuu kielitaidon lisäksi erilaisten lukemisstrategioiden hallinta. Jos lukemisen tavoitteena on tekstin ydinkohtien löytäminen tekstiin liittyviin sisältökysymyksiin vastaamiseksi, ei jokaista sanaa tarvitse ymmärtää. Silloin kun tekstiä luetaan yhteenvedon laatimista varten, on sitä vastoin tekstin olennainen sisältö ymmärrettävä todella hyvin. Tehtäväesimerkissä korostuu lukemisstrategioiden ohella liike-elämän vaativan ammattisanaston tunnistaminen.

Esimerkki 5. (EVK taso ?)

Näytön suullinen osa liittyy kirjalliseen tehtävään (esimerkki 4 liikekirjeissä) ja se suoritetaan LH-näytön yhteydessä 26.-27.10. Suullinen näyttökeskustelu on jatkoa tekemäsi kirjalliseen näyttötehtävään. Varaudu keskustelemaan lähettämästäsi asiakirjasta englanniksi. Keskustelussa voi tulla esiin lisäkysymyksiä aiheesta, ehdotuksia, joku ongelmatilanne jne. Ole puhetilanteessa aktiivinen ja palvelualtis!

Englannin suullinen näyttö (10-15 minuuttia) sisältyy jo sinulle varattuun näyttöaikaan. Varaa reilusti aikaa.

Tämä tehtävä on liikekirjeissä käsitellyn esimerkkitehtävä 4:n toinen osa. Tutkinnon suorittaja tulee tutkintotilaisuuteen laatimansa kirje mukanaan ja valmistautuu arvioijan (ammattiaineiden opettaja) hänelle siitä esittämiin kysymyksiin. Näytön arvioija on Helenan kertoman mukaan tutustunut kirjeeseen etukäteen ja saanut tehtävän laatineelta kieltenopettajalta ehdotuksia mahdollisiksi haastattelukysymyksiksi. Arvioijalle on kirjallisen tuotoksen perusteella syntynyt ennakkokäsitys tutkinnon suorittajan kielitaidosta, jonka paikkansapitävyydelle hän kerää lisänäyttöä suullisen keskustelutilanteen kautta. Näyttö kestää noin 30 minuuttia ja siinä on englannin kielen lisäksi myös ammattiaineiden pohjalta käytävä näyttökeskustelu. Kielten osuus on keskustelussa hyvin pieni ja sen sisältö vaihtelee tutkinnon suorittajan tekemän ennakkotehtävän ja kielitaidon mukaan.

Tehtävänannossa näyttötehtävää on ohjeistettu hyvin yleisellä tasolla. Tutkinnon suorittaja ei tiedä kovinkaan tarkkaan, mikä häntä tilanteessa odottaa ja millaisiin lisäkysymyksiin hänen on osattava englanniksi vastata. Kun kielen käyttämistä arvioidaan muissa kuin testaus tilanteissa, on tehtävänanto yleensä ymmärrettäväkin implisiittisesti, esimerkiksi taustatiedon ja aikaisempien, vastaavista tilanteista saatujen kokemusten pohjalta (Douglas 2000, 53). Tässä tehtävässä tilanteen arviointia ja vastausstrategian valintaa vaikeuttaa kuitenkin se, ettei puhekumppanin roolista ole tehtävänannossa sanottu mitään. Koska kyseessä on oppilaitoksessa tapahtuva tutkintotilaisuus voisi kuitenkin olettaa, että vastapuolena on ammattiaineen opettaja tai joku työpaikan edustaja, jolle tutkinnon suorittajan on kerrottava jotain yrityksestään ja sen toimialasta.

Esimerkin kaltainen tutkintotilaisuus voi olla tutkinnon suorittajan kannalta hyvin stressaava. Tilanteen ennalta arvaamattomuus tekee siitä kuitenkin osin todentuntuisen. Työelämässä työntekijä voi joutua yllättäviin tilanteisiin ilman, että on voinut niihin ennalta valmistautua. Heikon kielitaidon omaavalla tutkinnon suorittajalla voi kuitenkin olla muutoin suomenkielisessä tilanteessa yhtäkkiä vaikea vaihtaa keskustelukieli englanniksi ja vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin. Tehtävä on siksi hyvin keinotekoisena ja epäuskottavana tuntuinen merkonomien työtehtävien ja merkonomilta edellytetyn kielitaidon kannalta. Tehtävätilanteessa ei pääse syntymään aitoa vuorovaikutusta vieraalla kielellä, jos tilanteessa on vain yksi kielitaitoinen arvioija tutkinnon suorittajan lisäksi. Lisäksi on vaikea kuvitella todellista työpaikan tilannetta, missä merkonomi esittelisi suullisesti liiketoimintasuunnitelmaansa ja/tai yritystään samalla vastaamalla haastattelijoiden kysymyksiin vuoroin suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

Englannin molemmat näyttötehtävät, sekä suullinen että kirjallinen, on tässä tehtäväesimerkissä pyritty integroimaan ammattiaineisiin mahdollisimman hyvin. Kielitaitoa ei haluta näyttää irrallisilla tehtävillä, vaan osana suurempaa ammatillista kokonaisuutta, mikä vastaa hyvin näyttötutkintojen peruseriaatteita. Keskustelutilanteessa tutkinnon suorittajan kielitaidosta saadusta näytteestä ei Helena osannut aineiston keräämishetkellä sanoa vielä mitään. Tehtävä oli tuolloin ensi kertaa käytössä. Haastattelussa tuli kuitenkin voimak-

kaasti esille, että pääasiallinen arvosana kielitaidosta annetaan kirjallisen näyttötehtävän ja valmistavan koulutuksen osaamisen perusteella. Suullisessa tutkintotilaisuudessa pyritään lähinnä vain varmistamaan, että tutkinnon suorittaja on itse laatinut liikekirjeen (ks. myös luku 7.2.4.2).

Tehtäväkokonaisuudessa on hyviä aineksia kielitaidon monipuoliselle näyttämiseksi ammattiaineisiin integroituna. Suullisen näyttökeskustelun sisältöä tulisi kuitenkin tarkentaa siten, että tutkinnon suorittajaa ohjeistettaisiin tehtävänannossa tarkemmin näyttötehtävän sisällöstä. Tämä vähentäisi osaltaan tilanteen stressaavuutta. Lisäksi tulisi varmistaa, että myös heikon kielitaidon omaavat saavat tilanteessa haluamansa asiat ilmaistua kielitaitonsa määrittelemisissä rajoissa. Näyttöjen vertailukelpoisuutta lisääisi esimerkiksi eritasoisten ja eri tilanteisiin sopivien apukysymysten ennalta miettiminen erityisesti silloin, kun kysymysten esittäjänä on ei-kieltenopettaja. Jos tutkinnon suorittajan kielitaito on hyvä, tulee myös hänellä olla mahdollisuus kyllin haastaviin kysymyksiin. Mahdollisia keskustelukysymyksiä tulee kuvailla myös tutkinnon suorittajille nykyistä tarkemmalla tasolla. Tutkinnon suorittajan tulee myös tietää, mihin seikkoihin englanninkielisessä näyttökeskustelussa kiinnitetään huomiota kielitaidon arvioinnin osalta. Onko tavoitteena, että tutkinnon suorittaja osaa vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin lyhyesti ja ymmärrettävästi, vai olettaanko hänen esittelevän yritystään laajemminkin ja esittämään ratkaisuja erilaisiin ongelmatilanteisiin?

Yhteenvedon voidaan todeta, että kertomis- ja esittelytehtävät olivat toteutukseltaan liikekirjetehtäviä huomattavasti heterogeenisempia. Kuvailtujen tehtäväesimerkkien kautta sai jonkinlaisen suuntaa antavan yleiskäsityksen siitä toteutustapojen kirjosta, jolla suullista kielitaitoa eri oppilaitoksissa arvioidaan (vrt. taulukko 20). Osa tehtäväesimerkeistä oli toteutukseltaan hyvin koulumaisia (esimerkit 2 ja 3), osassa tehtäviä ei pyrkimys vuorovaikutteisuuteen ja autenttisuuteen täysin toteutunut tehtävänannon epämääräisyydestä johtuen (esimerkit 4 ja 5). Tehtävän voi tehdä keinotekoiseksi myös esittelyssä vastaajana oleva kielenopettaja (esimerkki 1).

Kertomis- ja esittelytehtävistä suoriutuminen edellyttää liike-elämän sanaston hallintaa niin, että tutkinnon suorittaja osaa suullisesti esitellä työtään ja työpaikkaansa/yritystään sekä vastata niistä esitettyihin kysymyksiin. Kysymyksiin vastaamista ei edellytetty esimerkeissä 2 ja 3. Yhdessä tehtävässä (esimerkki 4) edellytettiin erilaisten lukustrategioiden hallintaa tiedon hakemiseksi oman alan ammattikirjallisuudesta. Liikekirjeenvaihdossa käytettyihin tehtäviin verrattuna suullisissa esittelytehtävissä edellytettiin huomattavasti enemmän kielen omaa tuottamista erilaisista kommunikatiivista tilanteista selviytymiseksi.

Tehtävien vaikeustaso oli ruotsissa (esimerkki 2) sopiva tutkinnon suorittajalta vaadittavaan kielitaitoon nähden. EVK:n tasolla A2 yksilö ”pystyy kuvailemaan perhettään, elinolojaan, koulutustaustansa tai nykyistä tai viimeisintä työpaikkaansa. Hän pystyy selittämään, mistä pitää tai ei pidä” (EVK 2004, 93). Sama tasokuvaus käy myös englannin tehtäviin 1 ja 3. Tosin esimerkissä 1 voi tehtävän toisen osan (tehtävä 2) sijoittaa myös taitotasolle B1, jolloin yksilö ”pystyy pitämään oman alansa tutusta aiheesta valmistellun, yksinkertaisen

esityksen ja vastaamaan yleisökysymyksiin” (EVK 2004, 95). Tehtävä 4 on muita englannin tehtäviä vaativampi, sillä se edellyttää melko vaativan englanninkielisen tekstin referointia. Tehtävää helpottaa tosin referaatin tekeminen suomen kielellä ja tutkinnon suorittajan taustatieto eri yritysmuodoista. Tehtävä voidaan näin ollen sijoittaa tasolle B2.

Tehtävää 5 oli vaikea sijoittaa millekään tietylle tasolle, sillä tehtävänasettelusta johtuen näyttötehtävän tarkka sisältö jäi epäselväksi. Tasolla B1 yksilö ”pystyy perustelemaan sanottavansa niin selkeästi, että se on suurimmaksi osaksi ymmärrettävissä” (EVK 2004, 94). Tasolla B2 hänen oletetaan ”pystyvän jossain määrin laajentamaan ja tukemaan mielipiteitään lisäseikoilla ja asiaan kuuluvilla esimerkeillä” (EVK 2004, 94). Esimerkkitehtävän 5 voisi olettaa sijoituvan tasolle B2, mikäli tutkinnon suorittaja joutuu tutkintotilaisuudessa perustelemaan tekemiään ratkaisuja ja antamaan lisäesimerkkejä valintojensa tueksi. Kokonaisuutena englannin tehtävät sijoittuivat tasojen A2 ja B2 välille, ruotsin tehtäväesimerkki tasolle A2.

Tehtäväesimerkkien vaikeustasoon vaikuttavat itse tehtävän ja tehtävän suorittajan kielitaidon lisäksi myös tehtävän suorittamisolosuhteet. Ennakkotehtävien laadinta on ei-kontrolloitu tilanne, jossa tutkinnon suorittaja voi hyödyntää kaikkia mahdollisia apuvälineitä. Tällainen tilanne eroaa olennaisesti luokkahuoneesta tai studiossa tapahtuvasta, suoritusajaltaan tarkoin määritellystä näyttötehtävästä. Suoritusolosuhteiden lisäksi tehtävien vaikeustasoon vaikuttavat myös suoritusten arviointikriteerit. Arviointikriteerit määrittelevät viime kädessä sen, mitä tehtävällä arvioidaan ja miten kielitaidoltaan erilaiset tutkinnon suorittajat erotellaan toisistaan. Ennen oppilaitoskohtaisten arviointikriteerien lähempää tarkastelua kuvaillaan varsinaisena tutkimusaineistona olleiden 45 näyttötehtävän eroja kullekin tehtävälle lasketun vaikeustasoindeksin avulla. Vaikeustasoindeksillä on mahdollista havainnollistaa erilaisten tehtävänantojen ja tehtävien toteutustapojen vaikutuksia tehtävien erilaiseen vaikeuteen.

7.3.3 Tehtävien vaikeustason vertailua

7.3.3.1 Vaikeustasoon yhteydessä olleet tehtäväpiirteet

Vaikeustasoindeksi laskettiin kaikille 45 tehtävälle, joista 19 oli englannin ja 26 ruotsin tehtävää. Tehtävistä 26 edellytti kirjallista ja 12 suullista kielitaitoa. Seitsemässä tehtävässä tarvittiin sekä kirjoittamis- että puhumistaitoja. Kaksi tehtävistä (tehtävät 44 ja 45) oli niin selkeästi kahdesta erillisestä osasta koostuvia, että ne sijoitettiin tässä yhteydessä kahteen eri ryhmään (liikekirjeet ja keskustelutehtävät). Liikekirjeiden, esittely- ja kertomistehtävien lisäksi oman ryhmänsä muodostivat puheen ja tekstin ymmärtämistehtävät. Tehtävien analysointivaiheessa ei puheen ymmärtämistehtävistä ollut tarkkaa skriptiä käytettävissä. Kahdessa puheen ymmärtämistehtävässä näytön suorittaja reagoi joko nauhalta kuulemiinsa tai opettajan hänelle sanomiin erilaisiin small talk -ilmauksiin. Muut puheen ymmärtämistehtävät olivat perinteisempiä ymmärtämistehtäviä, joissa ymmärtämistä kontrolloitiin kirjallisin sisältökysymyksin. Lisäksi aineis-

tossa oli kolme tehtävää, jotka eivät selkeästi kuuluneet mihinkään edellä luetelluista ryhmistä, joten ne muodostivat oman ryhmänsä. Tällaisia tehtäviä olivat tekstin ääneen lukeminen, vapaasti ideoitava kirjallinen tehtävä ja tekstissä olevien aukkojen täydentäminen annettujen ruotsinkielisten sanojen avulla.

Taulukossa 22 esitetään tiivistetysti tehtävien jakautuminen kielittäin, taidoittain ja aihealueittain. Keskeisinä aihealueina taulukossa ovat liikekirjeet, esittelyt ja keskustelutehtävät. Ymmärtämistehtävät esitetään omana ryhmänään. Erotuksena luvussa 7.3.1 esitettyyn ryhmittelyyn nimitetään taulukossa 22 myynti-/osto- ja puhelintilanteita yhteisnimellä keskustelutehtäviksi.

TAULUKKO 22 Näyttötehtävät (n=45) kielittäin, taidoittain ja aihe/sisältöalueittain.

	Englanti	Ruotsi	Yhteensä
Tehtävien lukumäärä kielittäin	19	26	45
Taidot:			
kirjoittaminen	6	15	21
puhuminen	7	6	13
kirjoittaminen ja puhuminen	3	1	4
muut*	3	4	7
Aihealueet/sisältö:			
liikekirjeet	6	13	19
esittelyt	7	2	9
keskustelut	3	6	9
tekstin/puheen ymmärtäminen	5	2	7
muut	-	1	1

* kohdekielisen puheen/tekstin ymmärtäminen, kysymykset suomeksi

Tehtävistä lähes puolet (47 prosenttia) edellytti kirjallista kielitaitoa. Kirjallisen kielitaidon korostumiseen vaikutti yhden oppilaitoksen yhteensä 10 erillisestä tehtävästä koostuva tehtäväkokonaisuus ruotsin kielessä. Tämä näkyy myös ruotsin tehtävien kokonaismäärässä. Aineistossa oli näin ollen puhumistehtäviä hieman kirjoittamistehtäviä vähemmän, samoin sellaisia tehtäviä, joissa edellytettiin sekä puhumista että kirjoittamista. Näitä oli kaikista tehtävistä vajaa 9 prosenttia. Tehtävien aihealueissa oli jonkin verran kielikohtaisia eroja. Esimerkiksi esittelytehtäviä oli ruotsissa selkeästi vähemmän kuin englannissa. Keskustelutehtävien osalta tilanne oli päinvastainen. Tehtäväaineistosta ei tule kuitenkaan tehdä kielikohtaisia yleistyksiä eri aihealueiden suosimisen suhteen, sillä kielikohtaisten erojen selvittäminen ei ollut tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena. Tämä selittää myös tehtävien erilaista lukumäärää kielittäin.

Vaikeustason selvittämiseksi tehtävät analysoitiin Skehanin (1998) esittämien tehtävän vaikeustason yhteydessä olevien tekijöiden avulla. Tällaisia tehtäväpiirteitä olivat:

- 1) kielikoodin kompleksisuus
- 2) tehtävän kognitiivinen haastavuus
- 3) tehtävän suorittamisesta aiheutuva kommunikatiivinen stressi

Tehtävien vaikeustason analysoinnissa hyödynnettiin Skehanin lisäksi myös Norrisin ym. (1998), Brownin ym. (2002) ja Robinsonin (2005) esimerkkejä tehtävien vaikeustasoon yhteydessä olevista tekijöistä (ks. luku 4.2.3).

Kielikoodin kompleksisuuden (1) osalta tarkasteltiin kielen *sanastollista ja rakenteellista laajuutta*. Sanaston laajuudella tarkoitetaan sitä, tarvitaanko tehtävän suorittamisessa alakohtaisen sanaston hallintaa vai riittääkö tehtävästä suoriutumiseen enimmäkseen yleisen, frekventin sanaston hallinta. Rakenteiden osalta arvioitiin tarvittavien rakenteiden yksinkertaisuutta vs. vaativuutta. Tehtävässä vaaditut rakenteet arvioitiin yksinkertaisiksi, mikäli suorittaja voi esimerkiksi liikekirjeissä hyödyntää eri lähteistä löytyviä valmiita fraaseja sen sijaan, että joutuisi itse muodostamaan lauseet. Esimerkiksi yksittäinen lause ”Vi tackar för Er förfrågan och erbjuder enligt följande”, arvioitaisiin tällä perusteella rakenteellisesti helpoksi, mutta sanastollisesti vaativaksi. Sanaston ja rakenteiden laajuutta arvioitiin suhteessa EVK:n tasoilla A2 ja B1 edellytettyyn osamiseen. Vaatimustason määrittelyminen tasoille A2-B1 oli eräänlainen kompromissi edellä kuvatun opetussuunnitelmapohjaisen tutkinnon vaatimustasojen kanssa (ruotsi A1-A2, englantia A2-B2). Sanaston ja rakenteiden laajuus selittävät suuren osan tehtävän vaikeuteen yhteydessä olevista muuttujista. Laajuuden arviointi on kuitenkin hyvin subjektiivista ja vaikeasti eksplikoitavissa (Brown ym. 2002, 130-131), eikä esimerkiksi ei-vaativien rakenteiden käyttö aina ole yhteydessä heikkoon kielitaitoon. Päinvastoin, hyvän kielitaidon omaava henkilö voi jopa tietoisesti pyrkiä välttämään virheitä ja vaativia rakenteita silloin kun tehtävän suorittamisen kannalta ensisijaista on kielen sujuvuus ja kompleksisuus (Skehan & Foster 1999, 96; ks. myös luku 4.3). Kielikoodin kompleksisuutta näyttötehtävissä arvioitiin näin ollen hyvin subjektiivisesti ja yleisellä tasolla.

Tehtävän kognitiivista haastavuutta (2) analysoitiin *prosesoitavan tiedon määrällä, tehtävän suorittamisessa tarvittavan tiedon saatavuudella ja annetun tiedon järjestämistarpeella*. Mikäli tehtävänanto oli hyvin lyhyt, pääosin irrallisista sanoista koostuva, katsottiin tehtävä helpommaksi kuin useasta kokonaisuudesta koostuva tehtävänanto. Tehtävän suorittamisessa tarvittavalla tiedolla viitataan siihen, miten tarkasti ja valmiissa muodossa tehtävän suorittamisessa tarvittava tieto oli tehtävänannossa annettu. Mikäli näytön suorittaja joutui itse hakemaan tarvitsemaansa tietoa eri lähteistä, katsottiin sen lisäävän tehtävän tiedollista haastavuutta. Tiedon järjestämistarve puolestaan tarkoittaa, kuinka paljon tehtävän suorittamisen kannalta välttämätöntä tietoa oli poimittava tehtävänannosta ja sitten järjesteltävä uudelleen tehtävään vastattaessa.

Kolmas tehtävistä analysoitu piirre oli *tehtävän suorittamisen yksilölle aiheuttama stressi tai paine* (3). Mikäli tehtävään valmistautumisaikaa ei ollut määritetty tai se katsottiin tehtävän suorittamisen kannalta muutoin hyvin riittäväksi, arvioitiin tehtävä helpommaksi kuin tehtävä, johon valmistautumisaika oli tarkoin määritetty, esimerkiksi minuutteina. Vastausajan osalta ääripäinä olivat tehtävät, joissa vastausaika oli vähintään vuorokausi (ns. ennakkotehtävät), ja tehtävät, joissa vastausaika oli esimerkiksi 45 minuuttia tai vähemmän. Osallistujien lukumäärän arvioitiin vaikuttavan tehtävän vaikeustasoon niin, että yksilötehtävä katsottiin helpommaksi kuin tehtävä, jonka suorittamiseen osallistui

samanaikaisesti useampi henkilö. Tehtävät, joissa kaikkien suoritusten oletettiin olevan pääosin tai ainakin keskeiseltä sisällöltään samanlaisia arvioitiin helpommiksi kuin tehtävät, joissa tehtävän suorittajilla oli melko vapaat mahdollisuudet osoittaa kielitaitonsa. Silloin kun odotetun vastauksen muoto on ennalta hyvin tarkkaan määritelty, ei suoritusten avulla ole mahdollista kovin hyvin erotella eritasoisia suorituksia toisistaan. Näin katsottiin olevan esimerkiksi niissä tehtävissä, joissa kirjeen sisältö oli tehtävänannossa annettu lausetasolla valmiina.

Tehtävän stressaavuuteen vaikuttavana piirteenä arvioitiin lisäksi *tehtävän vuorovaikutteisuutta*. Vuorovaikutteisuudella viitataan siihen, missä määrin tehtävän suorittajalta edellytetään esimerkiksi keskustelun aloittamista, ylläpitämistä ja oma-aloitteisuutta. Kirjallisissa tehtävissä vuorovaikutuksellisuus tarkoittaa kirjeen, viestin jne. vastaanottajan olemassaoloa. Tehtävän katsottiin edellyttävän vuorovaikutusta silloin, kun tehtävään osallistui useampia henkilöitä tavalla tai toisella ja tehtävän suorittajalle oli kerrottu syy, miksi ja millaisessa tilanteessa hänen oletettiin tehtävä suorittavan. Tehtävä arvioitiin silloin helpoksi, kun viestillä ei ollut selkeää vastaanottajaa, eikä tehtävän suorittajalla ollut tarpeeksi tietoa tehtävän suorittamiskontekstista. Näin häneltä ei myöskään edellytetty vaadittavan vastaanottajan erityistä huomioonottamista ja esimerkiksi tiettyjen kohteliaisuusfraasien käyttämistä.

Edellä kuvailtujen kolmen tehtävän vaikeustasoon vaikuttavan tekijän lisäksi arvioitiin myös *tehtävän autenttisuutta*. Autenttisuudella tarkoitettiin sitä, miten todennäköinen kyseinen tehtävä arvioitiin olevan työelämässä toimivalle merkonomille, vai oliko tehtävä pikemminkin kielitaidon arviointia varten laadittu pedagoginen tehtävä. Silloin kun tehtävä oli sekä tehtävänannoltaan että vastaukseltaan todennäköinen, arvioitiin tehtävä (+):lla. Tehtävä saattoi olla myös osittain autenttinen. Silloin tehtävä katsottiin kuitenkin perusfunktioltaan autenttiseksi, vaikka toteutustapa olikin koulumainen. Esimerkiksi kielistudiossa opettajan kanssa toteutetut small talk -tilanteet olivat tällaisia. Jos tehtävä arvioitiin merkonomin työssä täysin epätodennäköiseksi, merkittiin se miinusmerkillä (-). Tulkinnanvaraisuutta tehtävän autenttisuuden arvioinnissa aiheuttivat tietyt ääritilanteet, eli sellaiset tilanteet, jotka jossain poikkeustapauksessa ehkä saattaisivat olla mahdollisia. Tällaiset tilanteet luokiteltiin tietyin varauksin (kysymysmerkillä) autenttisiksi. Esimerkiksi tehtävästä, jossa näytön suorittajan oli laadittava englanninkielinen yritysesittely annettujen englanninkielisten apusanojen avulla, oli vaikea arvioida tehtävän autenttisuutta. Ensinnäkin tehtävän suorittajaa ohjeistettiin tehtävänannossa kiinnittämään erityistä huomiota käyttämäänsä englannin kieleen ja tiedon loogiseen järjestämiseen. Lisäksi hänen tuli itse arvioida tekstinsä mielenkiintoisuutta, selkeyttä ja tyyliä. Laadittu yritysesittely liitettiin portfolioon muiden englannin kielen tehtävien kanssa.

Edellä kuvattuja yhtätoista piirrettä arvioitiin kunkin tehtävän osalta merkitsemällä arviointilomakkeeseen + silloin, kun tehtävä katsottiin vaikeaksi tai melko vaikeaksi ja suorittajalleen varsin haastavaksi. Silloin, kun tehtävä arvioitiin piirteen osalta helpoksi tai melko helpoksi, eikä sen katsottu olevan suorit-

tajalleen erityisen haastava, merkittiin piirteen kohdalle -. Kullekin tehtävälle laskettiin lopuksi ns. vaikeustasoindeksi, joka oli kaikkien + -merkkien summa. Suurin mahdollinen arvo oli näin ollen 11.

Tehtävien vaikeustason arvioinnin suoritti lisäksi toinen aikuiskoulutuksessa työskennellyt englannin ja ruotsin opettaja, jolla oli kokemusta myös liiketalouden perustutkintoon valmistavasta koulutuksesta ja näyttöjen arvioinnista. Lisäksi hän toimi Yleisten kielitutkintojen virallisena englannin ja ruotsin arvioijana. Molemmat arvioivat tehtävät ensin yksin, minkä jälkeen yhdessä neuvottelemalla saavutettiin arvioitavien piirteiden osalta yhteisymmärrys. Erityisesti tehtävän autenttisuutta arvioitaessa osa tehtävistä osoittautui varsin ongelmallisiksi (esimerkiksi edellä kuvattu yritysesittely). Tällöin yhteisymmärryksellä saavutettu arvio merkittiin lopulliseen arviointilomakkeeseen kysymysmerkillä.

Seuraavaksi kuvaillaan vaikeustason vaihtelua eri tehtävissä. Tavoitteena on selkeämmän kuvan saaminen samasta aihepiiristä laadittujen tehtävien erilaisesta vaativuudesta. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä muistaa, että tehtävän vaikeustaso ei voida luotettavasti määritellä etukäteen, sillä tehtävän vaikeuteen vaikuttavat itse tehtävän lisäksi monet muutkin seikat (ks. luku 4.2.2).

7.3.3.2 Tehtäväkohtaiset erot vaikeustasossa

Kokonaisuutena tarkasteltaessa vaihtelivat tehtävien vaikeustasoindeksit välillä 1–7. Hieman yli 40 prosenttia tehtävistä (19 tehtävää) arvioitiin vaikeustasoindeksillä 5. Kun tähän lukuun lisätään indeksin 4 ja 6 saaneet tehtävät, sijoittui 74 prosenttia kaikista tehtävistä välille 4–6. Näitä tehtäviä nimitetään jatkossa vaikeustasoltaan keskimääräisiksi tehtäviksi. Keskimääräistä helpompia tehtäviä aineistossa oli 10 ja keskimääräistä vaikeampia 2. Tarkat tehtäväkohtaiset tiedot tehtävien vaikeustasoon vaikuttavista tekijöistä on koottu liitteessä 11. Aihepiireittäin tehtävien vaikeustaso vaihteli seuraavasti.

A. Liikekirjeet

Liikekirjeissä tehtävien vaikeustasoindeksi vaihteli välillä 2–6, mikä tarkoittaa, että joukossa oli myös keskimääräistä helpommiksi arvioituja tehtäviä (3 tehtävää). Keskimääräinen vaikeustaso liikekirjeissä oli 4.4. Yhteensä 16 tehtävää sijoittui välille 4–6, joten noin 84 prosenttia tehtävistä oli vaikeustasoltaan keskimääräisiä. Liikekirjeissä tehtävän vaikeustaso muodostui tehtävän vuorovaiikutuksellisuudesta, alakohtaisen sanaston osaamisesta ja tiedon järjestämistarpeesta. Lisäksi liikekirjeet arvioitiin hyvin autenttisiksi. Tehtävän vaikeustasoon yhteydessä olevat piirteet jakaantuivat liikekirjeiden osalta seuraavasti:

TAULUKKO 23 Liikekirjeiden (n=19) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet.

Piirre	Esiintymistiheys
Vuorovaikutus	18
Alakohtainen sanasto	16
Autenttisuus/todennäköisyys	15
Tiedon järjestämistarve	11
Prosessoitavan tiedon määrä	9
Valmistautumisaika	7
Vastausaika	7
Rakenteet	-
Tarvittavan tiedon saatavuus	-
Erottleisuus	-
Osallistujien lukumäärä	-

Liikekirjeissä tehtävän vaikeutta lisäsi yleisimmin tehtävän vuorovaikutteisuus. Kirje laaditaan jotain tiettyä vastaanottajaa varten, mikä puolestaan vaikuttaa kirjeen sana- ja lausevalintoihin ja kirjeen ulkoasuun. Erilaisten kirjeiden ja viestien laatiminen on merkonomien työssä hyvin todennäköinen työtehtävä ja se edellyttää tietyn alakohtaisen sanaston hallintaa. Yli puolessa tehtävistä annettua tietoa oli prosessoitava tai järjesteltävä uudelleen. Kuitenkin lähes yhtä monessa tehtävässä kaikki tarvittava tieto oli annettu valmiina, eikä niissä näin ollen vaadittu tehtävän suorittajan omaa tiedon prosessointia kovinkaan paljon. Alle kolmanneksessa tehtävistä tehtävän vaikeustasoa pyrittiin lisäämään rajoittamalla tehtävään valmistautumisaikaa tai vastaamisaikaa. Nämä olivat tyypillisesti sellaisia tehtäviä, jotka suoritettiin luokassa esimerkiksi yhden opitunnin aikana. Vastaamisajan pituuden epämääräisyys oli tehtävissä yllättävä piirre ottaen huomioon, että työelämässä kirjeen kirjoittamisesta suoriutumisen yhtenä kriteerinä pidetään usein juuri suorituksen joutuisuutta.

Liikekirjeissä tehtävien vaikeustasoon ei yhdessäkään tehtävässä pyritty vaikuttamaan kielellisten rakenteiden vaativuudella eikä tehtävän suorittamisessa tarvittavan tiedon hakemistarpeella. Liikekirjeet laadittiin tai oletettiin laadittavan (vrt. ennakkotehtävät) aina yksilötöinä. Mielenkiintoista liikekirjeissä oli myös se, että saadun suorituksen voi olettaa olevan pääpiirteissään samanlaisen kaikilla tutkinnon suorittajilla (ks. esim. liite 10). Tehtävät eivät siis pyri erottelemaan kielitaidoltaan eritasoisia suorittajia. Pääasiallinen tavoite näyttäisi olevan tiettyjen standardinmukaisten kirjeiden rutiininomainen laadinta apuneuvoja hyväksikäyttäen. Ongelmaksi voi tällöin kuitenkin muodostua suoritusten arviointi: arvioidaanko suoritukset asteikolla hyväksytty/hylätty vai useammasta eri portaasta koostuvalla asteikolla (ks. lisää luku 7.4)?

B. Esittelytehtävät

Esittelytehtäviä oli aineistossa yhdeksän. Tehtävien vaikeustaso vaihteli välillä 3–5, mikä oli huomattavasti vähäisempää kuin liikekirjetehtävillä. Peräti 90 prosenttia esittelytehtävistä sai vaikeustasoindexiksi 4 tai 5, keskimääräisen vaikeustasoindexin ollessa 4.5. Esittelytehtävien vaikeustasoon vaikuttivat seuraavat piirteet:

TAULUKKO 24 Esittelytehtävien (n=9) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet.

Piirre	Esiintymistiheys
Alakohtainen sanasto	7
Vastausaika	6
Autenttisuus/todennäköisyys	6
Vuorovaikutus	5
Tiedon järjestämistarve	5
Valmistautumisaika	4
Prosessoitavan tiedon määrä	4
Rakenteet	1
Erottelevuus	1
Tarvittavan tiedon saatavuus	-
Osallistujien lukumäärä	-

Lähes kaikissa esittelytehtävissä vaadittiin alakohtaisen sanaston hallintaa. Näytön suorittajan oli noin joka toisessa tehtävässä itse järjesteltävä ja prosessoitava tehtävänannossa annettua tietoa. Esittelytehtäville tyypillistä oli myös vastausajan pituuden tarkka määrittely. Noin joka toinen esittelytehtävä suoritettiin samana päivänä tehtävänannon kanssa, mutta merkille pantavaa on myös, että viidessä tehtävässä yhdeksästä valmistautumisaikaa oli yli vuorokausi. Tällöin tehtävä valmisteltiin esimerkiksi kotona ennen varsinaista tutkintotilaisuutta. Kaksi kolmesta esittelytehtävästä oli sellaisia, joita merkonomi saattaa kohdata työssään ja noin puolet tehtävistä edellytti ainakin jonkinlaista vuorovaikutusta. Yllättävää oli, että lähes puolessa tehtävistä esittelytilanne ei ollut vuorovaikutteinen. Tällöin oli yleensä kysymys studiossa tapahtuvasta tutkintotilaisuudesta, jossa tutkinnon suorittaja esitteli pyydetyn asian monologimaisesti. Kaikki esittelytehtävät olivat myös yksilötehtäviä. Tiukasta ohjeistuksesta johtuen esittelytehtävät eivät juurikaan erottele kielitaidoltaan eritasoisia näytön suorittajia.

C. Keskustelutehtävät

Keskustelutehtäviksi luokiteltiin tehtävät, joissa näytön suorittaja keskusteli toisen henkilön kanssa joko puhelimesta, osto-/myyntitilanteessa tai muussa kahden tai useamman henkilön välisessä keskustelutilanteessa. Tällaisia tehtäviä oli aineistossa yhdeksän. Keskustelutehtävien vaikeustasoa kuvaava indeksi vaihteli välillä 2-7, keskimäärin se oli 5.7. Kokonaisuutena keskustelutehtävien vaikeustaso vaihteli huomattavasti enemmän kuin liikekirjeiden ja esittelytehtävien. Yksi tehtävistä arvioitiin keskimääräistä selkeästi helpommaksi ja kaksi vaikeammaksi. Helppossa tehtävässä näytön suorittaja tulkitsi suomenkieliset puhelinlauseet ruotsiksi. Tehtävä mahdollisti myös omien lauseiden ja asioiden lisäämisen keskusteluun, mikä ei kuitenkaan ollut välttämätöntä. Vaikeiksi arvioitua tehtäviä olivat lähes täysin ennalta ohjeistamattomia keskustelutilanteita, joissa näytön suorittajalla oli näyttöön tullessaan mukana ennalta laatimansa, keskustelun aiheeseen jollain tavalla liittyvä ennakkotehtävä. Näytön suorittaja joutui tulemaan tutkintotilaisuuteen ilman tarkkaa tietoa siitä, mitä häneltä tilanteessa odotettiin.

Keskustelutehtävien vaikeustasoon vaikuttaneet piirteet on esitetty taulukossa 25.

TAULUKKO 25 Keskustelutehtävien (n=9) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet.

Piirre	Esiintymistiheys
Prosesoitavan tiedon määrä	9
Vastausaika	8
Vuorovaikutus	8
Osallistujien lukumäärä	7
Alakohtainen sanasto	7 (9)*
Valmistautumisaika	5
Erottelevuus	2
Tiedon järjestämistarve	1 (3)*
Rakenteet	1 (3)*
Tarvittavan tiedon saatavuus	(2)*
Autenttisuus/todennäköisyys	-

* suluissa oleva lukumäärä liittyy tehtäviin 44 ja 45, joissa tehtävänannon perusteella oli mahdollonta päätellä ko. piirteen esiintymistä.

Keskustelutehtävissä kaikki tehtävän vaikeustasoon yhteydessä olevat piirteet esiintyivät ainakin jossain aineiston tehtävässä. Vaikeustasoa pyrittiin näin kokonaisuutena varioimaan hyvin monenlaisin keinoin. Sen sijaan kaikki keskustelutehtävinä käytetyt näyttötehtävät olivat toteutustavaltaan hyvin koulumaisia, ei merkonomin tosielämän työtehtävissä kohtaamia tehtäviä. Koulumaisuus näkyi esimerkiksi tehtävien sanantarkkana ohjeistuksena, eräänlaisena valmiina käsikirjoituksena, jonka mukaan keskustelun oletettiin tutkintotilaisuudessa etenevän.

Eniten keskustelutehtävien vaikeustasoon pyrittiin vaikuttamaan prosesoitavan tiedon määrällä, vastausajan rajallisuudella, tehtävän vuorovaikutteisuuksella, alakohtaisen sanaston hallinnalla ja useamman kuin yhden henkilön läsnäololla keskustelutilanteessa. Vaikka tehtävät eivät olleet toteuttamistavaltaan tosielämän kielenkäyttötilanteiden kaltaisia, oli niissä kuitenkin lähes aina läsnä yksi tai useampi henkilö, jolloin näytön suorittaja joutui tavalla tai toisella huomioimaan myös vastapuolen reaktiot. Noin puolessa tehtävistä näytön suorittajalla oli riittävästi aikaa valmistautua keskustelutilanteeseen, mikä osaltaan vähensi keskustelutilanteen spontaanisuutta.

Aikaisemmin mainittujen kahden tehtävän (tehtävät 44 ja 45) osalta keskustelutehtävä oli myös hyvin erotteleva, sillä yleisellä tasolla annettu tehtävänanto mahdollistaa tutkintotilaisuuden etenemisen hyvin paljon näyttäjän kielitaidon ehdoilla.

D. Ymmärtämistehtävät

Ymmärtämistehtäviä aineistossa oli seitsemän. Näiden tehtävien vaikeustason vaihteluväli oli pieni, 3–5. Kokonaisuutena ymmärtämistehtävät arvioitiin keskimääräisiksi tai sitä hieman helpommiksi. Tehtävien vaikeustasoa ymmärtämistehtävissä varioitiin seuraavasti:

TAULUKKO 26 Ymmärtämistehtävien (n=7) vaikeustasoon vaikuttaneet tehtäväpiirteet.

Piirre	Esiintymistiheys
Tiedon järjestämistarve	7
Valmistautumisaika	6
Vastausaika	6
Autenttisuus/todennäköisyys	3
Alakohtainen sanasto	3
Prosessoitavan tiedon määrä	2
Vuorovaikutus	2
Rakenteet	1
Tarvittavan tiedon saatavuus	-
Erottelevuus	-
Osallistujien lukumäärä	-

Ymmärtämistehtävissä korostui tiedon järjestämistarve ja valmistautumis- ja vastausajan lyhyys. Joka toisessa tehtävässä vaadittiin alakohtaisen sanaston hallintaa. Noin puolet tehtävistä oli sellaisia, joita merkonomi voi työssään kohdata, esimerkiksi puhelinviestin vastaanottaminen. Tosin näissä tehtävissä valmiin kielistudioäänitteen käyttäminen viestin lähteenä teki tilanteen autenttisuudesta osin tulkinnanvaraisen.

E. Muut tehtävät

Lopuissa kolmessa tehtävässä tehtävien vaikeustasoa kuvaava indeksi vaihteli välillä 1-3. Tehtävät olivat näin ollen keskimääräistä helpompia. Vaikeutta tehtäviin oli pyritty saamaan valmistautumis- ja vastausaikaa rajoittamalla tai edellyttämällä alakohtaista sanastoa.

F. Yhteenveto tehtävän vaikeustasoon vaikuttavista piirteistä

Kokonaiskuvan saamiseksi tehtävien vaikeustasoon vaikuttavista piirteistä aihealueittain, laskettiin kunkin piirteen prosentuaalinen osuus tehtäväjoukossa. Tulokset on koottu taulukkoon 27. Uloinna oikealla olevassa sarakkeessa on kunkin piirteen yleisyyttä kuvaava järjestysluku koko aineistossa.

TAULUKKO 27 Vaikeustasoon vaikuttavien piirteiden prosentuaalinen osuus aihepiireittäin.

	Arvioidut piirteet	Liikekirjeet	Keskustelut	Esittelyt	Ymmärtämistehtävät	Yleisyys
Kielikoodin kompleksisuus	Alakohtainen sanasto	84 %	78 %	78 %	43 %	1.
	Rakenteet	-	11 %	11 %	14 %	9.
Kognitiivinen kompleksisuus	Prosessoitavan tiedon määrä	47 %	100 %	44 %	28,5 %	6.
	Tarvittavan tiedon saatavuus	-	-	-	-	-
	Tiedon järjestämistarve	58 %	11 %	55,5 %	100 %	4.

TAULUKKO 27 jatkuu

TAULUKKO 27 jatkuu

Kognitiivinen stressi	Valmistautumisaika	37 %	55,5 %	44 %	86 %	5.
	Vastausaika	37 %	89 %	67 %	86 %	2.
	Erottelevuus	-	22 %	11 %	-	10.
	Osallistujien lukumäärä	-	78 %	-	-	8.
	Vuorovaikutus	95 %	89 %	55,5 %	28,5 %	3.
Toden näköisyys	Autenttisuus	79 %	-	67 %	43 %	7.

Taulukosta ilmenee, että liikekirjeiden, esittely- ja kertomistehtävien, keskustelutehtävien ja ymmärtämistehtävien vaikeustasoon pyrittiin vaikuttamaan jonkin verran eri keinoin. Yleisin vaikeustasoon vaikuttava piirre yhteenlaskettujen vaikeustasoindeksien perusteella oli *alakohtaisen sanaston* hallinta. Liikekirjeissä alakohtaisen sanaston osuus oli hieman suurempi kuin keskustelu- ja esittelytehtävissä. Ymmärtämistehtävissä alakohtaisen sanaston pienuutta selittää se, että puheen ymmärtämistehtävissä (n=5) ei tehtävien analyysivaiheessa ollut käytettävissä tehtävän tarkkaa sisältöä paljastavaa skriptiä. Tämän vuoksi tehtävien sisältämää alakohtaisen sanaston laajuutta voitiin arvioida ainoastaan ymmärtämistä kontrolloivien kysymysten perusteella. Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta, että näyttötehtävissä korostui voimakkaasti liiketalouden alan sanaston hallinta. Tämä vastaa tutkinnon perusteiden asettamia vaatimuksia. Alakohtaisen sanaston hallinta korostui myös kieltenopettajien haastatteluissa (ks. luku 7.2.2). Kielellisistä piirteistä ei kielen *rakenteilla* sen sijaan analysoiduissa tehtävissä pyritty vaikuttamaan tehtävän vaikeustasoon (10. tärkein piirre).

Toiseksi eniten tehtävien vaikeustasoon pyrittiin vaikuttamaan *vastausajan pituudella*. Vastausaika rajoittamalla tehtävän suorittaminen saatiin vastamaan työelämässä vaadittua nopeutta ja asioihin ripeästi reagoitua. Tulos tukee esimerkiksi Pirjon luvussa 7.2.2 esittämiä käsityksiä. Vastausajan rajoittaminen teki tehtävästä toisaalta myös hyvin koulukoemaisen, varsinkin silloin kun tehtävä suoritettiin luokkahuoneessa. Kun kaikilla näytön suorittajilla on yhtä paljon aikaa käytettävänä tehtävästä suoriutumiseen kieli- ym. taidoista riippumatta, ei tilanne vastaa tosielämän työtilanteita. Liikekirjeissä pyrittiin vastausajan pituudella vaikuttamaan tehtävän vaikeuteen huomattavasti harvemmin kuin muiden aihealueiden tehtävissä. Tämä johtui siitä, että yhtä oppilaitosta lukuun ottamatta liikekirjeet laadittiin kotona tai työpaikalla.

Tehtävän vuorovaikutteisuus oli liikekirjeissä ja keskustelutehtävissä erittäin tärkeä tehtävän vaikeustasoon vaikuttava tekijä. Esittelytehtävissä vuorovaikutteisuuden osuus oli hieman pienempi, sillä osa esittelytehtävistä tehtiin kieli-studiossa. *Tiedon järjestämistarpeen* osalta tulos oli mielenkiintoinen. Erityisesti keskustelutehtävissä oli tarvittava tieto, keskustelun ”juoni”, lähes 90 prosenttisesti annettu tutkinnon suorittajalle valmiina. Tehtävän suorittamiseksi hänen tarvitsi vain mekaanisesti tuottaa tehtävän laatijan antamat ajatukset. *Valmistautumisaika* oli joka toisessa keskustelutehtävässä tehtävän vaikeutta lisäävä piirre. Ymmärtämistehtävissä valmistautumisaikojen rajallisuus oli selkeästi yhteydessä tehtävän suorituspaikkaan, kielistudioon.

Tehtävän *autenttisuus* eli se, miten todennäköinen näyttötehtävä on merkonomien tulevien työtehtävien kannalta, toteutui parhaiten liikekirjeissä ja esittelytehtävissä. Molemmat aihealueet on myös tutkinnon perusteissa mainittu tilanteina, joissa merkonomilta edellytetään vieraiden kielten taitoa (ks. luku 7.1.2.3). Liikekirjeissä ja esittelytehtävissä tehtävän autenttisuus oli saavutettu huomattavasti paremmin kuin keskustelutehtävissä. Keskustelutehtävät osoittautuivat tutkimusaineistossa toteutukseltaan hyvin ei-autenttisiksi ja koulu-maisiksi. Tämä oli yllättävä havainto, sillä juuri erilaiset keskustelutehtävät ovat kuitenkin sellaisia tilanteita, joissa työntekijän voi olettaa kielitaitoa tarvitsevan. Analysoiduissa näyttötehtävissä keskustelutehtävät olivat kaikkein eniten koulumaisia, pedagogisesti toteutettuja tehtäviä. Yksi syy tehtävien toteutuksen keinotekoisuuteen oli näyttöihin käytettävissä olevien aika- ja henkilöresurssien väheneminen, kuten luvussa 6.3 selkeästi ilmeni.

Kuten jo aiemmin todettiin, olivat lähes kaikki analysoidut tehtävät yksilösuorituksia. Ainoastaan keskustelutehtävissä *osallistui tilanteeseen* lähes aina useampi kuin yksi henkilö. Kahdessa keskustelutehtävässä tutkinnon suorittaja oli yksin pääasiallisessa vastuussa keskustelun kulusta. Toisessa näistä tutkinnon suorittajan tehtävänä oli laatia kirjallinen puhelinkeskustelu kahden henkilön välillä. Toisessa tehtävässä oli läsnä kieltenopettaja, jonka rooli oli kysymyksiä tehden saada tutkinnon suorittaja kertomaan pyydetyistä asioista. Kieltenopettaja osallistui arvioitavaan keskusteluun lähinnä tentaattorin roolissa ja siksi tutkinnon suorittaja oli itse vastuussa keskustelun kulusta. Tehtävöhdjestyksen perusteella syntynyt käsitys keskustelun kulusta ei vastannut aitoa kahden ihmisen välistä keskustelutilannetta.

Kielitaidon arvioinnin kannalta huolestuttavin piirre analysoiduissa tehtävissä oli niiden huono *erottelevuus*. Syynä heikoksi arvioituun erottelevuuteen oli tehtävänannon tiukka ohjaavuus. Tutkinnon suorittajille annettiin vain harvoin mahdollisuus omaan, vapaaseen kielen tuottamiseen. Näin ollen herääkin kysymys, voidaanko suorituksia lainkaan arvioida 5-portaisella arviointiasteikolla ja mihin erot eri tasojen välillä itse asiassa perustuvat esimerkiksi liikekirjeen laadintatehtävässä? Sillä vaikka asteikko on 5-portainen, näyttäisi suoritusten arviointi nimenomaan liikekirjeissä perustuvan jonkinlaiseen hyväksyty/hylätty-asteikkoon, jossa tiettyjen minimivaatimusten täytyminen riittää hyväksytyksi tulemiseen. Liikekirjeenvaihdon osalta tämä tarkoittaa keskeisten liikeviestinnän fraasien ja sanontojen osaamista erilaisia apuneuvoja hyödyntämällä.

Analysoidussa tehtäväaineistossa osoittautui tehtävän suorittamisessa tarvittavan *tiedon saatavilla olo* epäoleelliseksi keinoksi lisätä tehtävien vaikeustaso. Tämä tarkoittaa sitä, että tehtävänannot olivat yleensä niin selkeät, että tutkinnon suorittaja tietää, mitä hänen pitää tutkintotilaisuudessa tehdä. Ainoastaan kahden tehtävän tehtävänanto oli niin epämääräinen (ks. luku 7.3.2, esimerkki 5 kertomis- ja esittelytehtävissä), ettei sen perusteella ollut mahdollista tietää, millainen tehtävä tutkinnon suorittajaa tutkintotilaisuudessa odotti. Epäselvä tehtävänanto on omiaan lisäämään tehtävän stressaavuutta ja antaa koko näyttötehtävästä hyvin epämääräisen kuvan. Toisaalta tehtävänannon epämää-

räisyys voidaan nähdä myös positiivisesti. Työelämässä työntekijältä edellytetään kykyä reagoida myös yllättäviin tilanteisiin.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kielten näyttötehtävät eri aikuiskoulutuskeskuksissa olivat keskeisiltä aihealueiltaan varsin samankaltaisia ja vastasivat kokonaisuutena hyvin tutkinnon perusteissa kuvattuja kielenkäyttötilanteita. Merkonomiin katsottiin tarvitsevan vieraiden kielten taitoa erilaisissa asiakaspalvelu- ja esittelytehtävissä sekä liikekirjeenvaihdon hoitamisessa. Tulokset vastaavat näin esimerkiksi korkea-asteen kielitaitotarpeita kaupallisella alalla kartoittaneissa tutkimuksissa saatuja tuloksia (Huhta 1999; Airola 2000). Näyttötehtävien suorittaminen edellytti tiedon hakemista, soveltamista ja erilaisia lukemis- ja kommunikointitaitoja. Joissain tehtävissä edellytettiin myös nopeutta. Tehtävissä pyrittiin yleensä vuorovaikutteisuuteen ja autenttisuuteen. Vuorovaikutteisuus ei aina kuitenkaan toteutunut, pääasiassa tehtävän suorittamisolosuhteiden keinotekoisuudesta johtuen. Tehtävien joskus liian tiukasta ohjeistuksesta puolestaan seuraa, että arvioitavat tuotokset voivat esimerkiksi liikekirjeiden osalta olla varsin samankaltaisia. Aineistossa oli myös muutama tehtävä, joiden varsin avoin tehtävänanto mahdollisti hyvin eritasoisia ja sisältöltään erilaisia tehtäviä (esimerkiksi tehtävät 18, 44 ja 45).

Kielten näytöt suoritettiin pääosin oppilaitoksissa. Vastaava havainto tehtiin vuonna 2002 suoritettussa kaupan ja hallinnon alan arvioinnissa (Koski ym. 2002). Tehtävien suoritusolosuhteet oppilaitoksissa vaihtelivat tutkimusaineiston keräämishetkellä melkoisesti. Syinä vaihteluun mainittiin arviointiin käytettävissä olevien resurssien väheneminen ja kielitaitoa edellyttävien työpaikkojen vähäisyys. Resurssien määrän katsottiin olevan yhteydessä kielten opetuksen ja yleensäkin kielitaidon arvostukseen oppilaitoksessa. Osassa oppilaitoksia tehtävät olivat hyvin henkilökohtaisiksi keskustelutilanteiksi räätälöityjä, toisissa tehtävän suoritti samanaikaisesti luokkahuoneellinen tutkinnon suorittaja. Näyttämisolosuhteiden suuri kirjavuus näkyi myös eri vuosina käytetyissä näyttötehtävissä. Tämä on selvä osoitus siitä, että näyttöjen järjestämisessä edelleen haettiin yhtenäisiä, toimivia käytänteitä.

Tehtävien toteutuksessa ilmenevä variaatio on toisaalta myös osoitus näyttötehtävien laatijoiden taidosta ja kekseliäisyydestä toteuttaa samoja sisältökokonaisuuksia arvioivia näyttötehtäviä monin erilaisin menetelmällisin ratkaisuin. Ongelmaksi muodostuvat tällöin kuitenkin erot eri tehtävien keskinäisessä vaikeustasossa. Taulukossa 28 on eroja konkretisoitu rinnastamalla tehtävien arvioitu EVK-taso tehtäville laskettuun vaikeustasoindeksiin. Tehtäväesimerkit ovat liikekirjeistä, esittely- ja kertomistehtävistä.

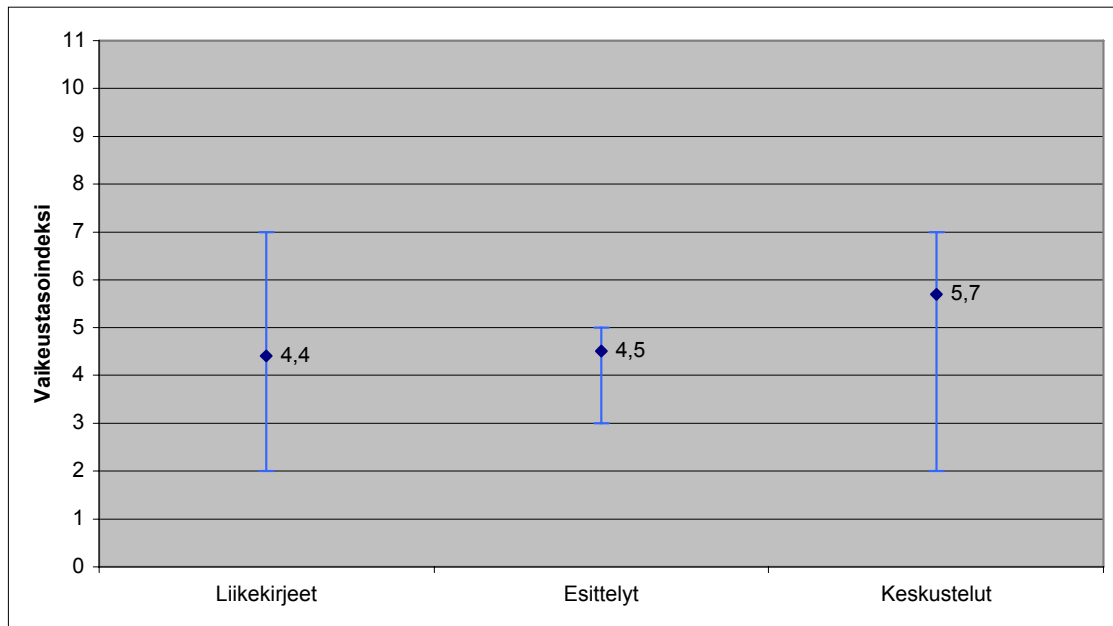
TAULUKKO 28 Erot liikekirje-, esittely- ja kertomistehtävien vaikeustasossa.

Aihealue	Tehtävät EVK:n asteikolla	Tehtävien vaikeustasoindeksin vaihtelu (vaihteluväli 0-11)
Liikekirjeet (n=19)	A2-B1	2-6
Esittelytehtävät (n=9)	A1-B2	3-5; PU= 3-5, KI = 4-5, KI + PU = 5
Keskustelutehtävät (n=9)	A2-B2	2-7; PU=4-6, KI=2, KI+PU=5-7(?)

PU=puhuminen; KI=kirjoittaminen

Liikekirjeistä pääosa (13 tehtävää) sijoittui EVK:n taitotasolle A2-B1, neljä tasolle A2 ja yksi tasolle B1. Yhden tehtävän vaatimustasoa ei arvioitu, sillä tehtävän suorittaminen ei varsinaisesti edellyttänyt kielitaitoa (lomakepohjan laatimistehtävä). Esittely- ja keskustelutehtävissä tehtävien arvioitun EVK-tason vaihtelu oli suurempaa. Esittelytehtävistä viisi arvioitiin tasoille A2-B1, kolme tasolle B1-B2 ja yksi tasolle A1-A2. Keskustelutehtävistä kuusi oli tasoa A2-B1, yksi tasoa B2 ja kahden tehtävän (tehtävät 44 ja 45) tasoa oli tehtävänannon epämääräisyyden vuoksi mahdoton arvioida. Näiden kahden tehtävän epätarkkuus vaikeutti keskustelutehtävien vaikeustasoindeksin tarkkaa määrittelyä. Keskustelutehtävissä, joihin sisältyi sekä puhumista että kirjoittamista oli kirjoittamistehtävä puhumistehtävää huomattavasti helpompi. Tämä vahvistaa edelleen käsitystä, että kirjoittamistehtävillä kontrolloitiin ennen kaikkea rutiininomaisten liikekirjeiden laadintaa, kun taas puhumistehtävillä haluttiin pikemminkin saada käsitys tutkinnon suorittajien suullisesta kielitaidosta. Suullisen kielitaidon tärkeys kaupallisella alalla on todettu myös muissa yrityksissä (Huhta 1999). Suullinen kielitaito on usein myös katsottu eniten kehittämistä tarvitseväksi taidoksi (Sjöberg 2002). Kokonaisuudessaan näyttäisi analysoitujen liikekirjeiden, esittely- ja keskustelutehtävien arvioitu EVK-taso olevan varsin sopiva suhteessa liiketalouden perustutkinnossa edellytettyyn kielitaitoon.

Tehtäville laskettu vaikeustasoindeksi (min = 0; max = 11) vaihteli liikekirjeissä ja keskustelutehtävissä esittelytehtäviä enemmän. Liikekirjeissä vaihteluväli oli välillä 2-6 ja tehtävistä 84 prosenttia arvioitiin vaikeustasoltaan välillä 4-6. Esittelytehtävistä lähes kaikki (kahdeksan) olivat vaikeustasoltaan välillä 4-5. Keskustelutehtävien vaikeustasoindeksit vaihtelivat välillä 2-7, eli lähes yhtä paljon kuin liikekirjeidenkin, mutta keskustelutehtävät olivat keskimäärin liikekirjeitehtäviä ja esittelytehtäviä huomattavasti vaikeampia. Tulos oli sikäli mielenkiintoinen, että joissain oppilaitoksissa keskustelutehtäviä käytettiin lähinnä vain varmistamaan, että tutkinnon suorittaja oli laatinut liikekirjeen itse. Keskustelutehtävien vaikeustasoindeksit osoittavat kuitenkin, etteivät keskustelut olleet tutkinnon suorittajan kannalta pelkkä "läpihuutojuttu", vaan osa tehtävistä oli jopa hyvin vaativia. Kuvio 17 kuvaa liikekirjeiden, esittelytehtävien ja keskustelutehtävien vaikeustasoindeksien vaihtelua aineistossa.



KUVIO 17 Liikekirjeiden, esittelytehtävien ja keskustelutehtävien vaikeustasoindexin vaihtelu.

Kaiken kaikkiaan näyttäisivät *alakohtaisen sanaston hallinta, vastausajan rajaaminen ja tehtävän vuorovaikutteisuus* olevan tärkeimmät tehtävän vaikeustasoon yhteydessä olevat piirteet analysoiduissa tehtävissä. Tehtävien autenttisuutta ja työelämälähtöisyyttä heikensi ennen kaikkea keskustelutehtävien koulumainen toteutustapa. Tehtävien arvioitua EVK-tasoa ja tehtäville laskettua vaikeustasoindexiä toisiin verrattaessa näyttäisi tehtävien vaativuuden vaihtelu aiheutuvan osin eri tekijöistä. Liikekirjeissä ja keskustelutehtävissä vaihtelua aiheutti vaikeustasoindexillä lasketut tehtäväpiirteet, esittelytehtävissä tehtävänannon EVK-taso. Aihepiireittäin ilmenneet erot tehtävien vaikeustasossa antoivat aiheen olettaa, että tehtävien vaativuudessa on myös oppilaitoskohtaisia eroja. Näitä eroja kuvaillaan seuraavassa tarkemmin.

7.3.3.3 Erot tehtävien vaikeustasossa oppilaitoksittain

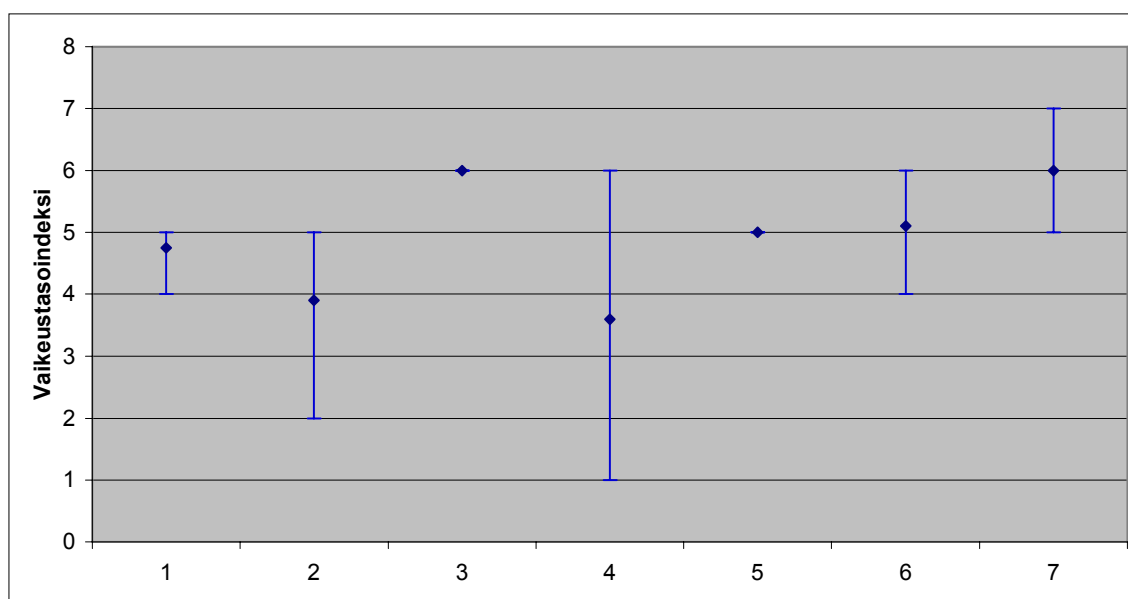
Tarkemmin analysoidut tehtävät (n=45) olivat seitsemästä eri oppilaitoksesta ja sisälsivät sekä ruotsin että englannin tehtäviä. Oppilaitoskohtaisesti tehtävät jakautuivat seuraavasti:

TAULUKKO 29 Analysoidut tehtävät (n=45) oppilaitoksittain.

Oppilaitos	Englanti	Ruotsi	Yhteensä
1.	4	-	4
2.	7	14	21
3.	2	2	4
4.	2	3	5
5.	1	-	1
6.	2	6	8
7.	1	1	2
yhteensä	19	26	45

Oppilaitoksessa numero 7 näyttötehtävä koostui sekä kirjallisesta että suullisesta osasta, mutta tehtävä on taulukossa laskettu yhtenä tehtävänä siksi, että suullisen osan suorittaminen ei ollut mahdollista ilman kirjallista ennakkotehtävää. Oppilaitoksesta 5 oli käytettävissä vain yksi englannin tehtävä, minkä vuoksi oppilaitoksen tehtävien yleistä vaikeustasoa ei voitu arvioida.

Vaikeustasoindeksin perusteella näyttötehtävien vaativuus vaihteli eri oppilaitosten välillä huomattavasti. Osassa oppilaitoksia myös tehtävien keskinäinen vaikeustaso vaihteli. Oppilaitoksessa 3 kaikki neljä tehtävää arvioitiin yhtä vaikeiksi, mutta muissa viidessä oppilaitoksessa vaikeustaso vaihteli tehtävästä riippuen yhdestä kuuteen yksikköön. Jonkin verran vaikeustaso vaihteli myös sen mukaan, oliko kyseessä ruotsin vai englannin tehtävä. Oppilaitoksessa 2 ruotsin tehtävien vaikeustasoindeksi vaihteli välillä 2–5, englannin tehtävien välillä 3–5. Oppilaitoksessa 4 kielikohtainen vaihtelu oli erityisen selkeä. Ruotsin tehtävät vaihtelivat välillä 1–4 ja englannin välillä 5–6. Oppilaitoksissa 6 ja 7 ei tehtävien vaikeustasoindeksien vaihtelussa ollut kielikohtaisia eroja. Ruotsin tehtävät olivat näin ollen yhtä vaativia kuin englannin tehtävät. Lisäksi oppilaitoksessa 7 oli tehtävien yleinen vaatimustaso selkeästi korkeampi kuin muissa oppilaitoksissa. Osin tämä johtunee vaikeudesta määritellä tehtävien vaikeustasoindeksi yksiselitteisesti (ks. luku 7.3.2). Kuvio 18 havainnollistaa eroja eri oppilaitosten näyttötehtävien vaikeustasoindekseissä. Kuvioon on merkitty pisteellä oppilaitoksen tehtävien keskimääräinen vaikeustasoindeksi.



KUVIO 18 Vaikeustasoindeksien vaihtelu oppilaitoksittain.

Eri oppilaitosten näyttötehtävien keskimääräiset vaikeustasoindeksit vaihtelivat välillä 3,6 (oppilaitos 4) ja 6 (oppilaitos 7). Kärjistettynä tämä tarkoittaisi, että esimerkiksi oppilaitoksessa 4 ruotsin näyttötehtävä oli selkeästi helpompi ja tutkinnon suorittajan kannalta vähäisemmällä kielitaidolla suoritettavissa kuin oppilaitoksessa 7, missä ruotsin tehtävä oli yhtä vaativa kuin englannin tehtävä. Oppilaitosten 1 ja 6 tehtävät olivat keskenään melko samantasoisia, samoin op-

pilaitoksen 5 ainoa analysoitu tehtävä. Oppilaitoksissa 2 ja 4 tehtävät olivat keskimääräiseltä vaikeustasoineksiltään helpompia kuin oppilaitoksissa 1, 5 ja 6, ja oppilaitoksissa 3 ja 7 keskimääräisesti vaikeampia.

Vaikka esille tullessiin oppilaitoskohtaisiin eroihin näyttötehtävien vaikeustasossa tulee suhtautua varauksella eri oppilaitosten erilaisen tehtävämäärän ja tehtävien kielikohtaisuuden vuoksi, antavat ne kuitenkin jonkinlaisen käsityksen vaatimustason vaihtelusta oppilaitosten näyttötehtävissä. Tutkinnon suorittajan kannalta tilanne on huolestuttava, sillä näyttöpaikan valinnalla näyttäisi olevan vaikutusta näyttötehtävän vaativuuteen. Myös ruotsin kielen epätaimaisen vaatimustason osalta tilanne on hälyttävä. Eroja näyttötehtävien sisällöissä ja vaativuudessa tulee osaltaan lisäämään myös pyrkimys suorittaa näytöt yhä enemmän työpaikoilla. Näyttötehtäviä laadittaessa tulisi tehtävien yhdenmukaiseen vaatimustasoon eri tutkinnon järjestäjien välillä kiinnittää entistä huomattavasti enemmän huomiota. Tutkinnon järjestämisvastuun siirtäminen paikallistason toimijoille ei saa merkitä tutkintojen laadullista kirjavuutta.

Luvussa 4.1.3 kuvatun kaltaiset tyyppitehtävät olisivat yksi keino tehtävien vertailukelpoisuuden lisäämiseksi. Tämä tarkoittaa käytännössä, että eri tutkinnoissa näyttötehtäviä laativat henkilöt määrittelevät ensin yhdessä mitä taitoja tehtävän suorittamisessa edellytetään (puhumista, kirjoittamista vai molempia), suoritetaanko tehtävä yksin vai tutun vs. vieraan henkilön kanssa, mil-laista tiedon prosessointia tehtävä edellyttää (kopiointia, uudelleenjärjestelyä, arviointia) ja mitä kielellisiä piirteitä tehtävällä arvioidaan (sanastoa, kielen rekisterejä jne.). Lisäksi tehtävien vaikeustasoa voidaan tehtävän laadintavaiheessa arvioida laskemalla edellä kuvatunkaltaiset vaikeustasoineksit eri tehtäville. Tällöin on mahdollista laatia tehtäviä, jotka ovat vaativuudeltaan samantasoisia, mutta joiden suorittamisessa korostuvat eri asiat, esimerkiksi vastaa-misnopeus vs. tiedon hakeminen. Yhteisten tehtävien laadintaperiaatteiden avulla on mahdollista vähentää tehtävien kirjavuutta eri tutkintotilaisuuksissa.

Tehtävän vaikeustasoon vaikuttavat tehtävän vaikeustason ja suoritusolo-suhteiden lisäksi oleellisesti myös ne kriteerit, joilla tehtävästä suoriutumista arvioidaan. Arviointikriteereillä ilmaistaan viime kädessä se, mikä arvioitavassa suorituksessa on ensisijaista ja mikä vähemmän tärkeää. Pelkkä tehtävän au-tenttisuus ja todennäköisyys eivät riitä tekemään tehtävästä työelämälähtöistä, mikäli suorituksen arviointikriteerit lähtevät täysin eri lähtökohdista. Mikäli näyttötehtäviltä vaaditaan työelämälähtöisyyttä ja autenttisuutta, niin miten tämä sama vaatimus toteutuu oppilaitosten käyttämissä arviointikriteereissä? Tähän kysymykseen pyritään löytämään vastaus seuraavassa luvussa.

7.4 Näyttöjen arviointikriteerit aikuiskoulutuskeskuksissa

Yksi tämän tutkimuksen keskeisistä kysymyksistä liittyi kielitaidon arvioinnis-sa käytettyihin kriteereihin. Eri aikuiskoulutuskeskuksissa käytettyjä kriteereitä kuvaillaan siksi varsin yksityiskohtaisesti analysoimalla niissä edellytetyä osaamistasoa suhteessa EVK:n taitotasokuvaimiin (liite 1). Näin pyritään selvit-

tämään, minkä tasoista kielitaitoa liiketalouden perustutkinnossa arviointikriteerien perusteella edellytetään. Arviointikriteereitä analysoidaan myös oppilaitoskohtaisesti ja suhteessa oppilaitoksessa käytettyihin näyttötehtäviin. Tavoitteena on kielitaitovaatimuksissa mahdollisesti olevien oppilaitoskohtaisten vaatimustasoerojen selville saaminen.

Kuten edellä todettiin, arvioivat kielten näyttöjä sekä kieltenopettajat, ammattiaineiden opettajat että työpaikan edustajat. Myös tutkinnon suorittaja voi osallistua arviointiin. Arviointi suoritetaan joko yksilö- tai ryhmäarviointina eri osapuolten saavuttaman konsensuksen pohjalta. Näyttötehtävän luonteesta riippuen tutkinnon suorittaja saa arvioinnin välittömästi tutkintotilaisuuden jälkeen tai esimerkiksi studionauhoitusten ja portfolioitöiden arviointiin vaaditun ajan jälkeen. Arviointi on pääosin sanallista, kriteeriviitteistä arviointia, vaikka arvioinnin tulos ilmoitetaan myös numeerisesti asteikolla K5-T1. Kielitaidon osalta kriteeriviitteisyys tarkoitti esimerkiksi Helenan mukaan käytännössä sitä, että näyttösuorituksen arviointilomakkeeseen liitettiin oppilaitoksessa käytetyistä sanallisista arviointikriteereistä lause, joka kuvaa tutkinnon suorittajan kielitaitoa, esimerkiksi: "Selviää asiakaspalvelutilanteessa ruotsin kielellä." Jos tutkinnon suorittajan kielitaito oli erityisen hyvä, voitiin se mainita myös erikseen, esimerkiksi: "Tutkinnon suorittajan kielitaito on kiitettävää tasoa." Mikäli tutkinnon suorittaja on tyytymätön saamaansa arviointiin, voi hän pyytää tutkintotoimikunnasta siihen oikaisua. Liiketalouden perustutkinnossa osaaminen kaikille yhteisessä liiketalous ja hallinto -osassa arvioidaan yhdellä arvosanalla, jossa myös kielitaito on mukana edellä kuvatulla tavalla (LPT 2004).

Seuraavaksi kuvaillaan eri oppilaitosten käyttämiä arviointikriteereitä, niiden sisältöä ja suhdetta EVK:n eri taitotasolla edellytettyyn osaamiseen (ks. EVK 2004). Kriteerien sijoittelussa EVK:n asteikolle olen tukeutunut omiin, käytännön arviointityön ja tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen kautta syntyneisiin käsityksiini niistä kielitaidon piirteistä, joita kullakin taitotasolla olevalta henkilöltä voidaan vaatia. Kriteerien sijoittaminen tietylle EVK:n taitotasolle voi osin olla tulkinnanvaraista, johtuen oppilaitosten käyttämien kriteerien lyhydestä ja niukkasanaisuudesta. Hyvin usein arviointikriteereistä puuttui kontekstin tarkempi määrittely, mikä vaikeutti kriteerin sijoittamista tietylle taitotasolle. Esimerkiksi "osaa työskennellä vieraalla kielellä" ei määrittele millään tavalla niitä tilanteita ja ympäristöjä, joissa tutkinnon suorittaja osaa työskennellä, ei myöskään missä määrin hän osaa työskennellä vieraalla kielellä. Lisäksi kuvaimessa ei tarkemmin spesifioitu, tarkoittaako osaaminen puhumista, kirjoittamista, lukemista ja erilaisia ymmärtämistaitoja vai kaikkia niitä yhdessä. Kriteerien sijoittelun ongelmallisuutta lisäsi osaltaan myös kuvaimien analysointi irrallaan siitä tehtävästä, josta suoriutumisen arviointiin ne oli alunperin laadittu.

Kuvaimien sijoittelun lähtökohtana olivat kielellisen viestintätaidon jakautuminen EVK:ssä kielellisiin, sosiolingvistisiin ja pragmaattisiin tietoihin ja taitoihin, sekä näiden kategorioiden kuvausasteikot. Oppilaitosten kuvaimet pyrittiin liittämään niitä parhaiten vastaavaan kuvaimeen ja taitotasoon EVK:ssä.

Esimerkiksi kuvain "väärinkäsityksiä ei synny" (oppilaitos 7) palautuu EVK:n tasolle B2: "virheet eivät aiheuta väärinkäsityksiä" (EVK 2004, 161). Sen jälkeen kun oppilaitoksen kriteerit oli analysoitu ensin pienempinä osina, laskettiin kunkin arvosanan kuvaimista matemaattinen keskiarvo (ks. taulukko 31). Kriteerien yksityiskohtaisella analysoinnilla haluttiin arvioida mille tasolle liiketalouden perustutkinnossa edellytetty kielitaito keskimäärin sijoittuisi EVK:n taitotasosteikolla. Perusteluna oli yleiseurooppalainen tendenssi kansallisten arviointijärjestelmien linkittämisestä EVK:n taitotasoihin. Linkittämistä perustellaan muun muassa tutkintojen keskinäisen vertailtavuuden ja läpinäkyvyyden lisääntymisellä (ks. esim. Relating... 2003).

7.4.1 Oppilaitoksissa käytetyt arviointikriteerit

Oppilaitoskohtaisten arviointikriteerien tarkastelun lähtökohtana oli tutkinnon perusteiden vaatimustaso. Kuten luvussa 7.1.2.3 todettiin, on tutkinnon suorittajan:

"Osattava yrityksen eri toimintamuotoihin liittyvä perussanasto toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä, jotta hän saa esim. esitellä yritystään ja työtään, palvella ja myydä, sekä käsitellä asiakirjoja" (LPT 2004, 47).

Kuvauksen yleisluonteisuudesta johtuen oli vaadittua taitotasoa vaikea määrittellä yksiselitteisesti. EVK:n taitotasokuvauksiin tukeutuen voidaan kuitenkin esittää jonkinlainen arvio edellytetyistä osaamistasosta (ks. lisää taulukko 21, luku 7.3.2). Esimerkiksi EVK:n tasolla B1 todetaan sanaston laajuudesta, että henkilö "hallitsee jokapäiväistä elämää koskevissa asioissa riittävän sanaston omien ajatustensa ilmaisemiseksi, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin sekä *työhön* ja ajankohtaisiin asioihin liittyvää sanastoa." Itsestä kertominen on mahdollista jo tasolla A2, jolloin henkilö pystyy selviytymään "tavanomaisista arkipäivän toimista, tutuista tilanteista ja puheenaiheista" (EVK 2004, 159). Yksinkertaisista osto- ja myyntitilanteista henkilö selviytyy tasolla A2.

Tutkinnon perusteissa mainittu "asiakirjojen käsittely" sitä vastoin oli hankalampi sijoittaa vain yhdelle tasolle. Suomen kielen perussanakirjan (1996) mukaan verbi *käsitellä* tarkoittaa "tehdä jollekin jotakin sen *hoitamiseksi, kehittämiseksi ja muuttamiseksi*." Näin ollen vaatimuksena on sekä valmiiden asiakirjatekstien muokkaaminen (muuttaminen) että tuottaminen, mikäli "kehittäminen" ymmärretään johonkin tilanteeseen reagoimisena, esimerkiksi yritykseen tulleeseen kyselyyn vastaamisena. EVK:n taitotasolla A2 henkilö "ymmärtää tuttuja aiheita käsitteleviä tavanomaisia, tietyn kaavan mukaisia kirjeitä ja fakseja, esimerkiksi kyselyjä, tilauksia ja vahvistuskirjeitä." Liikekirjeen oma tuottaminen edellyttää tarvittavan tiedon hakemista ja ymmärtämistä yritykseen tulleesta kirjeestä. Tämä osaaminen sijoittuu EVK:ssä tasolle B1 (EVK 2004, 107).

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkinnon perusteiden kielitaitovaatimus näyttäisi vastaavan EVK:n tasoilla A2-B1 edellytettyä osaamista. Vaatimustason sijoittuminen perustason kielenkäyttäjän ja itsenäisen kielenkäyttäjän välimaastoon on ongelmallinen, sillä ero tasojen A2 ja B1 välillä on merkittävä

esimerkiksi sanaston laajuuden, virheettömyyden ja kielellisen vuorovaikutuksen suhteen (ks. EVK 2004, 52–53). Kielitaitovaatimus A2-B1 koskee sekä toista kotimaista että yhtä vierasta kieltä. Näin ollen toisen kotimaisen kielen kiitettävä osaamistaso näyttäisi aikuisten näyttötutkinnoissa olevan korkeampi kuin nuorisoasteella, missä se on A1-A2.

Miten tutkinnon perusteiden osaamisvaatimus sitten suhteutuu eri oppilaitosten tehtävien ja arviointikriteerien vaatimustasoon? Eri oppilaitosten käyttämistä arviointikriteereistä tehty yhteenveto on liitteessä 12. Arviointikriteerit ovat liitteessä alkuperäisessä, oppilaitoksista saadussa muodossaan. Suullisen ja kirjallisen näyttötehtävän arviointikriteerit on liitetty kunkin tason kohdalle peräkkäiseksi kuvaukseksi. Kriteereissä korostuu suullinen kielitaito, sillä erillisiä, kirjallisen tehtävän arviointiin tarkoitettuja kriteereitä oli käytössä vain joka toisessa oppilaitoksessa. Arviointikriteerit on taulukossa esitetty samassa mieltäisessä järjestyksessä kuin luvussa 7.3.1 esitetyt näyttötehtävät.

Liitteessä 13 on esitetty yhteenveto eri tasojen (hylätty-K5) arviointikriteereistä EVK:n taitotasoaasteikolle sijoitettuna. Taulukoissa on kielellisen tiedon kategorioina käytetty *kielen laajuutta* ja *virheettömyyttä* ja pragmaattisen tiedon kategorioina *sujuvuutta*, *vuorovaikutusta* ja *koherenssia* EVK:n puhumiselle annettujen laadullisten arviointikriteerien mukaisesti (EVK, 2004, 52–53). Nämä kategoriat, lukuun ottamatta kielen sidosteisuutta ja koherenssia, tulivat myös kieltenopettajien haastatteluissa selkeästi esille (ks. luku 7.2.2). Tehtäväspesifit kuvaimet on taulukoihin merkitty ”SP”, jotta yleiset, kaikkiin tehtäviin tarkoitetut arviointikriteerit erottuisivat tehtäväkohtaisista arviointikriteereistä. Tehtäväkohtaisia arviointikriteereitä käytettiin kahdessa oppilaitoksessa. Lisäksi kahdessa oppilaitoksessa oli eri kriteerit A- ja B-kielille. B-kielessä vaatimustaso on merkitty kuvaimiin erikseen, jotta toisen kotimaisen kielen alhaisempi vaatimustaso erottuisi selkeämmin englannin vaatimustasosta.

Kielitaidon arviointikriteerit olivat kymmenestä aikuiskoulutuskeskuksesta. Kahdesta oppilaitoksesta ei aineiston keräämishetkellä ollut käytettävissä erillisiä kielitaidon arviointikriteereitä. Oppilaitosten 3 ja 4 läheisen sijainnin vuoksi niissä käytettiin pääosin samoja A- ja B-kieltä varten laadittuja kriteereitä. Kriteerit oli oppilaitoksessa laadittu osataidoittain, mutta koontitaulukkoon on otettu selkeyden vuoksi mukaan vain puhumisen ja kirjoittamisen kriteerit. Ne ovat tämän tutkimuksen kannalta ensisijaisia, omaa tuottamista arvioivia kriteereitä. Toinen syy reseptiivisten taitojen poisjättämiselle oli, että muissa tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa ei ollut erillisiä kuvauksia ymmärtämistaidoille. Oppilaitos 2:n kriteerit oli tarkoitettu kielitaidon arviointiin markkinointiviestinnän koulutusohjelmassa, muut pääasiassa liiketalous ja hallinto-osion näytössä. Ero on vaatimustason kannalta oleellinen ainoastaan T1-tasoisessa osaamisessa, sillä koulutusohjelmakohtaisessa osaamisessa kielitaitoa vaaditaan jo tasolla T1, liiketalous ja hallinto-osiossa ei.

Viidessä tähän tutkimukseen osallistuneessa oppilaitoksessa oli laadittu omat, oppilaitoskohtaiset, 5-portaiset arviointikriteerit. Yhdessä oppilaitoksessa (nro 5) arviointikriteerit perustuivat hyväksytyt/hylätty -periaatteelle. Molemmille tasoille oli laadittu omat kriteerit. Tämän oppilaitoksen lisäksi myös oppi-

laitoksessa 7 oli erilliset kriteerit hylätylle suoritukselle. Muissa neljässä oppilaitoksessa arviointikriteerit olivat joko suoria kopioita tutkinnon perusteista tai niistä hieman muokattuja oppilaitosversioita. Oppilaitoksessa 1 arviointikriteerinä käytettiin tutkinnon perusteiden kiitettävän tason kuvausta sellaisenaan, mikä tarkoitti, että tyydyttävän tason osaamisessa ei mainittu kielitaitoa lainkaan. Väliportaille (T2-H4) ei oppilaitoksessa myöskään ollut omia kuvaimia. Oppilaitoksessa numero 9 oli arviointikriteerit laadittu ainoastaan K5- ja T1-tasoiselle osaamiselle. Kuivaimia oli jonkin verran muokattu tutkinnon perusteiden kuvaimista. Joidenkin oppilaitosten arviointikriteerien epätarkkuus ja suora kopiointi valtakunnallisista opetussuunnitelmista oli yllättävää, sillä nämä puutteet oli todettu kehittämiskohteiksi jo aikaisemmin tehdyssä selvityksessä (Koski ym. 2002, 353–355). Selvityksen mukaan puolet kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksista ei ollut täsmentänyt arviointikriteereitä kaikille arviointitasoille eikä kriteeriperusteinen arviointi toteutunut kovinkaan hyvin opettajien arviointikäytännöissä.

Oppilaitosten 6 ja 7 kriteerit olivat tehtäväkohtaiset tietyn, yksittäisen tehtävän tai tehtävätyypin arviointiin tarkoitetut. Tämä tuli selkeästi esille kuvaimien viittauksissa maksimipistemäärään, puhelinviestin vastaanottamiseen jne. Muut kahdeksan arviointiasteikkoa olivat tehtävästä riippumattomia. Kaikissa kriteereissä korostui melko voimakkaasti erilaiset suulliset kielenkäyttötilanteet, viittaukset kirjallisiin suorituksiin olivat huomattavasti niukemmat.

Oppilaitokset voitiin jakaa neljään ryhmään niiden käyttämien arviointikriteerien perusteella:

1. Minimitason arvioitsijat (1 oppilaitos): arviointiasteikko hyväksyty/hylätty
2. Minimi- ja maksimitason arvioitsijat (2 oppilaitosta): vain kriteeri K(5) tutkinnon perusteista
3. Tutkinnon perusteiden mukaan arvioivat (2 oppilaitosta): ympäripyöreät 3-tasoiset kriteerit (kiitettävä, hyvä, tyydyttävä)
4. Holistisen täsmäarvioinnin toteuttajat (5 oppilaitosta): 5-portainen, holistinen arviointiasteikko

Ryhmään kolme laskettiin myös oppilaitos, jossa oli kriteerit tasolle K5, H4, H3 ja T2, mutta ei tasolle T1. H3 ja H4 -tasolla kriteerit olivat kuitenkin varsin samansisältöiset, joten asteikko oli käytännössä 3-portainen. Ryhmässä neljä kahden oppilaitoksen arviointikriteerit olivat tiettyyn tehtävään laadittuja, muut kaksi tehtävästä riippumattomia. Näin ollen näyttäisikin siltä, että holistisia, varsin yksityiskohtaisia arviointikriteereitä käytettiin oppilaitoksissa varsinkin silloin, kun kriteerit laadittiin tietystä tehtävästä suoriutumisen arviointiin. Ympäripyöreitä kriteereitä käytettiin silloin kun ne olivat kaikkien tehtävien arviointiin sovellettavia. Eri oppilaitoksissa käytettyjen arviointikriteerien kirjavuutta lisäsi edelleen ”epävirallisten” arviointikriteerien käyttäminen. Kieltenopettajien haastatteluissa ilmeni varsin selvästi, että oppilaitoksissa käytettiin virallisten arviointikriteerien ohella myös muita viitekehyksiä, esimerkiksi Ylei-

siä kielitutkintoja ja EVK:tä sekä opettajien omiin kokemuksiin perustuvia käsitteitä.

Eri oppilaitosten käyttämät arviointikriteerit olivat kokonaisuutena varsin holistisia. Sanasto, rakenteet, puheen sujuvuus ja tilanteeseen sopivuus olivat kriteereissä yleisimmin mainittuja kielellisiä piirteitä varsinkin kiitettävän tason osaamisessa. Myös muissa yhteyksissä on sanaston ja rakenteiden hallinnan todettu korostuvan arviointikriteereissä (esim. Brown 1995; Tarnanen 2002; Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Nämä tutkimukset koskivat arvioijien taustan vaikutusta turistioppaiden suullisen kielitaidon arvioinnissa, suomi toisena kielinä -kirjoittamisen arviointia ja virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin kirjallisen ja suullisen kielitaidon arviointikriteereitä korkeakouluopinnoissa. Ammattikorkeakouluopettajilla kirjallisen kielitaidon kriteereistä tavallisimpia olivat sanaston hallinta, ymmärrettävyys/viestin perillemeno ja oikeakielisyys. Suullisessa kielitaidossa korostuivat sujuvuus, ymmärrettävyys ja sanaston hallinta. Sanaston hallintaan sisältyi yleiskielen sanaston lisäksi myös oman erityisalan sanasto. Suullisessa kielitaidossa myös erilaisten selviytymisstrategioiden katsottiin tulevan selkeämmin esille kuin kirjallisessa kielitaidossa. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2005, 60–62; Elsinen & Juurakko-Paavola 2007, 120–124.)

Yhden tutkimukseen osallistuneen oppilaitoksen kriteereissä (oppilaitos nro 7) korostui voimakkaasti kielitaidon ohella muiden, osin ei-kielellisten tekijöiden osuus tilanteen hyväksyttävässä suorittamisessa. Eeva kertoikin, että asiakkaan tyytyväisyys ja asiakkaalle syntynyt positiivinen vaikutelma asiakaspalvelutilanteesta olivat tärkeitä. Tämä näkyi myös oppilaitoksen arviointikriteereissä. Suoritusarvioinnissa näyttäisikin olevan tavallista erottaa tehtäväpohjaiset ja konstruktiviset kriteerit omiksi kategorioikseen (Norris 2001, 182).

Seuraavaksi eri oppilaitosten arviointikriteereitä tarkastellaan yksityiskohdaisemmin, EVK:n taitotasokuvauksiin tukeutuen. Ensin kuvaillaan tasoilla K5-T1/hylätty edellytetyn osaamisen funktionaalista sisältöä eri oppilaitoksissa ja suhteutetaan kyseisellä taitotasolla edellytettyä osaamista EVK:n asteikolle. Mikäli kriteereissä on tehty merkittävä ero englannin ja ruotsin välillä, on se mainittu erikseen. Oppilaitoskohtaisten kuvausten sisäisestä epäjohtonmukaisuudesta johtuen kuvaimet sijoittuvat usealle eri EVK:n tasolle, mikä tulee erityisesti huomioida kuvauksia luettaessa. Kunkin taitotason (K5-T1/hylätty) kohdalla on ilmoitettu oppilaitoskohtainen vaihteluväli käytettyjen kategorioiden osalta. Liitteessä 13 on kaikki kuvaimet sijoitettu EVK:n eri tasoille taitotasokuvaimiin ja omiin tulkintoihini perustuen.

Kiitettävä kielitaito (K5)

A. Sisältö

Kuuden oppilaitoksen (oppilaitokset 3 ja 4 on tästä eteenpäin laskettu yhdeksi oppilaitokseksi) kiitettävän tason kriteereissä mainittiin *sanaston* hallinta. Vaadittu sanasto spesifioitiin yrityksen eri toimintoihin liittyväksi perussanastoksi, liike-elämän sanastoksi, puhelinsanastoksi tai liikekirjeenvaihtoon liittyväksi sanastoksi. Lähes joka toisessa oppilaitoksessa myös kielen rakenteiden osaaminen ja kielen *virheettömyys* olivat kiitettävän tason arvioinnissa tärkeitä arvi-

ointikriteereitä. Muita erikseen mainittuja, osattavia asioita olivat lukusanat, englannin kielen fraseologia ja kysymysten esittäminen.

Tutkinnon suorittaja osaa kiitettävällä tasolla esitellä itseään, työtään ja yritystään, palvella ja myydä sekä toimia työyhteisönsä arkisissa kielenkäyttötilanteissa. Erikseen mainittiin matkalippujen ja majoituksen hankkiminen sekä puhelinviestien vastaanottaminen. Liikekirjeenvaihdon hoitaminen edellyttää asiakirjastandardien osaamista. Kielelliset funktiot vastaavat kutakuinkin EVK:n taitotasoa A1 (itsensä esittely) ja A2 (muut).

B. Vaatimustaso

Arviointikriteereissä vaadittu osaamistaso vaihteli melkoisesti eri oppilaitosten välillä ja jonkin verran samankin oppilaitoksen käyttämissä arviointikriteereissä. EVK:n taitotasoasteikolla vaihteluväli oli koko aineistossa A1:sta C2:een. Oppilaitoskohtaisissa kriteereissä vaihteluväli saattoi olla jopa yhden portaan verran. Joidenkin kuvaimien sijoittelua vaikeutti kriteerikuvauksen lyhyys ja se, ettei niissä esimerkiksi spesifioitu kyllin tarkasti kielenkäyttökontekstia. Vaihteluväli kategorioittain oli seuraava:

- kielen laajuus A1-C1
- kielen virheettömyys A2-C1
- sujuvuus B1-C2
- vuorovaikutus B1-C1
- koherenssi/koheesio B1-C1

Yleisesti tarkasteltuna oli vaatimustason yläraja varsin korkea kaikkien kategorioiden osalta. Erityisesti kielen sujuvuudessa oli kiitettävän tason vaatimustaso korkea. Vaatimustasojen alarajalla kielellistä kompetenssia ilmentävissä kielen laajuudessa ja virheettömyydessä yleinen vaatimustaso oli hieman matalampi kuin pragmaattisessa kompetenssissa.

Eri kategorioista suurin vaihteluväli oli kielen laajuudessa. Kielen laajuus vaihteli peruskielenkäyttäjältä edellytetystä yksittäisten sanojen osaamisesta taitavan kielenkäyttäjän osaamiseen. Myös kielen virheettömyydessä ja sujuvuudessa oli arviointikriteerien vaihteluväli melko suuri. Vaihteluvälin suuruutta selittää osin arviointikriteerien tehtäväkohtaisuus vs. tehtävästä riippumattomuus. Kielen sujuvuudessa ja vuorovaikutuksessa oli tehtäväspesifien arviointikriteerien yleinen vaatimustaso selkeästi korkeampi kuin tehtävästä riippumattomissa arviointikriteereissä (C1-C2 vs. B1). Tehtäväspesifien kriteerien korkeaan vaatimustasoon vaikuttivat epäilemättä käytetyt näyttötehtävät: toisessa tehtäväkohtaisissa arviointikriteereitä käyttäneessä oppilaitoksessa tehtävänä oli 4-sivuisen englanninkielisen yritysmuotoja käsittelevän tekstin referointi suomeksi, sekä sanaston, sisältökysymyksien ja PowerPoint-esityksen laatiminen referoidun tekstin pohjalta. Ruotsin tehtävä oli kolmiosainen: puhelinkeskustelun laatiminen annettujen vihjelauseiden avulla, aukkotäydennys ja lauseiden suomennos sekä tekstin ymmärtäminen, johon liittyi kolme suomenkielistä sisältökysymystä. Tehtävissä korostui voimakkaasti rakenteiden ja sa-

naston hallinta ja siksi arviointikriteereissä oli näiden seikkojen suhteen tiukat vaatimukset.

Kiitettävän tason kriteereissä korostui selkeästi kielen laajuus. Laajuutta kuvaavia kriteereitä oli aineistossa 11 erilaista. Kielen laajuus kuvaa pääasiassa sanaston laajuutta, joten oman alan sanaston osaaminen oli tärkeä kiitettävän tason arviointikriteeri. Toiseksi eniten kriteereissä oli erilaisia kielen virheettömyyteen liittyviä kuvaimia (seitsemän), kolmanneksi eniten kielelliseen vuorovaikutukseen liittyviä kuvaimia (kuusi). Jonkin verran harvemmin viitattiin kielen sujuvuuteen (neljä). Koherenssia eli tekstin/puheen sidosteisuutta käytettiin arviointikriteerinä melko vähän (kaksi). Haastatteluissa kieltenopettajat mainitsivat kielen virheettömyyden tärkeäksi kiitettävän tason arviointikriteeriksi ja tätä käsitystä tukivat oppilaitosten kiitettävän tason arviointikriteerit. Tulos on kuitenkin varsin erilainen opettajien kyselyssä antaman eri arviointikriteerien tärkeysjärjestyksen kanssa (ks. luku 6.3). Taulukossa 30 on esitetty yhteenveto eri kriteerien tärkeysjärjestyksestä kyselyssä ja kiitettävän tason arviointikriteereissä.

TAULUKKO 30 Tärkeimmät arviointikriteerit kieltenopettajien kyselyssä ja oppilaitosten kiitettävän tason arviointikriteereissä.

Kriteerien tärkeysjärjestys kyselyssä	Kriteerien yleisin arvo kyselyssä	Kiitettävän tason tärkeimmät arviointikriteerit
1. viestin perillemeno	1. viestin perillemeno	1. sanaston laajuus
2. puheen/tekstin sisältö	2. puheen/tekstin sisältö	2. oikeakielisyys
3. sujuvuus	3. oikeakielisyys	3. vuorovaikutus
4. ääntäminen	4. sujuvuus	4. sujuvuus
5. sanaston laajuus	5. sanaston laajuus	5. koherenssi
6. oikeakielisyys	6. ääntäminen (3. ja 6. yleisin)	
7. idiomaattisuus	7. idiomaattisuus (6.-7. yleisin)	

Arviointikriteereissä korostuva *sanaston laajuus* oli opettajien oman tärkeysjärjestyksen perusteella vasta viidenneksi tärkein arviointikriteeri. Sanaston osamisella ja viestin perillemenolla on kuitenkin selkeä yhteys toisiinsa, sillä viesti kulkee yleensä vain vaivoin ilman tarvittavia sanoja. Toisaalta viestin perillemenon korostaminen voi myös kuvastaa kielenkäyttötilanteessa ei-kielellisen viestinnän ja läsnä olevan tilannetiedon hyödyntämismahdollisuutta varsinkin silloin, kun kielitaito on heikko. Strateginen kompetenssi erilaisine selviytymisstrategioineen voi joissain tilanteissa riittää viestin perillemenoon ja asian hoitamiseen. Mahdollista on myös, että opettajat ovat ymmärtäneet kyselyssä sanaston laajuuden liian kirjaimellisesti, eivätkä ole suhteuttaneet sitä siihen sanaston laajuuteen jota perus-/itsenäisen tason kielenkäyttäjältä vaaditaan. Arviointikriteereissä sanaston laajuuden korostuminen saattaa olla myös seurausta tutkinnon perusteiden vaatimuksesta yrityksen eri toimintamuotoihin liittyvän perussanaston hallinnasta (LPT 2004, 47).

Toinen mielenkiintoinen arviointikriteeri taulukossa on *oikeakielisyys*. Kun kieltenopettajia pyydetään listaamaan erilaisia arviointiin vaikuttavia seikkoja

tärkeysjärjestykseen, niin oikeakielisyyttä tuskin sijoitetaan ensimmäiseksi. Kun verrataan oikeakielisyyden esiintymistiheyttä eri opettajien listauksissa, oli oikeakielisyys kuitenkin kolmanneksi eniten mainittu kielen piirre. Oppilaitoskohtaisissa arviointikriteereissä sen merkitys korostui vielä entisestään; oikeakielisyyteen viitattiin arviointikriteereissä toiseksi eniten heti sanaston laajuuden jälkeen. Kielen virheettömyys näyttäisi olevan erittäin tärkeä kielitaidon arviointikriteeri, vaikka sen tärkeyttä ei olla valmiita tunnustamaan. Tosin myös kieltenopettajien haastatteluissa kielen virheettömyyteen viitattiin varsin usein, erityisesti kiitettävän kielitaidon osalta (ks. luku 7.2.2). Oikeakielisyyden korostaminen tekee kielitaidon arvioinnista hyvin koulumaista. Tämä puolestaan ei vastaa funktionaalista kielikäsitystä eikä suoritusarvioinnin keskeisiä periaatteita (ks. luku 4.4)

Varauksena edellä tehtyihin johtopäätöksiin tulee kuitenkin muistaa, että vain noin joka toisessa oppilaitoksessa oli kiitettävän tason arviointikriteereissä erillinen maininta kielen virheettömyydestä. Näin ollen johtopäätöksissä saatavat korostua suhteettomasti ne oppilaitokset, joissa oikeakielisyys koettiin erityisen tärkeäksi arviointikriteeriksi.

Hyvä kielitaito (H4-H3)

Hyvälle kielitaidolle oli viidessä oppilaitoksessa laadittu erilliset arviointikriteerit sekä H3:n että H4:n suoritukselle. Neljät kriteerit olivat tehtävästä riippumattomia ja kahdet tehtäväkohtaisia. Yhdessä oppilaitoksessa (nro 8) käytettiin samoja arviointikriteereitä H3/H4-tasoisien suorituksen kuvaamiseen.

A. Sisältö

Hyvällä H4-tason kielitaidolla toimiminen oman työyhteisön tavallisimmissa, rutiininomaisissa tilanteissa onnistuu hyvin. Erityisinä kielitaitoa vaativina tilanteina mainittiin kriteereissä viestien vastaanottaminen puhelimesta ja erilaiset asiakaspalvelutilanteet. H4-tasolla kielitaidossa korostuu kielen fraseologian hallinta ja kohtelias kielenkäyttö varsinkin englannin kielessä.

H3-tason kielitaitoa vaativia tilanteita olivat keskusteluun osallistuminen, aktiivinen kuunteleminen, työpaikan rutiinitilanteet ja asiakaspalvelu. Erikseen mainittiin myös nimien ja puhelinnumeroiden vastaanottaminen.

B. Vaatimustaso

Hyvän H4 -tasoisien kielitaidon arviointikriteerit vaihtelivat eri kategorioiden suhteen seuraavasti:

- kielen laajuus A1–B2
- kielen virheettömyys B1–B2
- sujuvuus A2–B1
- vuorovaikutus A2–C1
- koherenssi/koheesio B1–C1

Vaatimustason yläraja vaihteli oppilaitoksissa B1:stä C1:een. Vaihteluväli oli suurempi kuin kiitettävän tason arviointikriteereissä. Kielellisen kompetenssin osalta kielen virheettömyyden vaatimustaso oli huomattavasti korkeampi kuin kielen laajuuden. Tulos vahvistaa entisestään kielen virheettömyyden tärkeyttä oppilaitosten arviointikriteereissä. Koherenssin/koheesion korkeaa alarajaa selittää osaltaan kielen sidosteisuuteen tehtyjen viittausten pieni lukumäärä aineistossa (kaksi viittausta).

Eniten vaihtelua oli kielen *laajuudessa ja vuorovaikutuksessa*. Laajuuden osalta vaihteluvälin suuruuteen vaikutti tehtäväkohtaisten arviointikriteerien sijoittuminen tasoille A1 ja B2. Tehtävästä riippumattomissa kriteereissä vaihteluväli oli pienempi (A2-B1). Sanaston laajuus korostui myös H4-tason kriteereissä (11 kuvainta), toiseksi eniten viitattiin vuorovaikutukseen (kuusi). Vuorovaikutukseen liittyvistä kuvaimista valtaosa oli tehtäväspesifeissä kriteereissä. Kielen *sujuvuuteen* viitattiin H4-tasolla huomattavasti harvemmin (kaksi kuvainta). Lisäksi toinen kuvaimista oli B-kielelle (taitotasolle A2), toinen A-kielelle (taitotaso B2).

Hyvällä H3-tasolla arviointikriteerit vaihtelivat eri kategorioiden suhteen seuraavasti:

- kielen laajuus A2-B1
- kielen virheettömyys A2-B2
- sujuvuus A2-B2
- vuorovaikutus A2-B2

H3-tasolla osaamisen yläraja vaihteli B1:stä B2:een. Kielen *laajuudessa* vaatimustason yläraja oli hieman matalampi kuin virheettömyydessä, sujuvuudessa ja vuorovaikutuksessa. Vaatimustason alaraja oli kaikkien kategorioiden osalta A2. H4-tasoon verrattuna oli kaikkien muiden paitsi *kielen virheettömyyden* yläraja yhtä porrasta matalammalla kuin H4-tasolla. Kielen virheettömyys oli sekä H4 että H3-tasolla yhtä korkea (B2).

Eniten viittauksia H3-tasolla oli kielen vuorovaikutteisuuteen (12 kuvainta). Seuraavaksi eniten mainittiin sujuvuus (viisi) ja kielen laajuus (neljä). Kielen sidosteisuuteen ei H3-tason arviointikriteereissä ollut yhtään viittausta, kuten ei myöskään myöhemmin kuvatuissa tyydyttävä tason kriteereissä. H3-tason kriteereissä oli myös yksi maininta ääntämisestä (B-kieli). Ääntämistä kuvailtiin kriteereissä selvästi ei-kohdekielenomaiseksi.

Jos verrataan luvussa 7.3.2 analysoitujen liikekirje-, esittely- ja kertomistehävien sekä H3 ja H4-tason arviointikriteereitä toisiinsa, vastasivat tason H3 kriteerit englannin osalta melko hyvin tehtävien keskimääräistä vaatimustasoa. Sekä H3-tason arviointikriteerit että englannin tehtävät vaihtelivat välillä A2-B2. Tehtäville lasketut vaikeustasoindeksit osoittivat lisäksi analysoitujen tehtävien olevan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta merkonomille varsin sopivia (ks. luku 7.3.3.2).

Tyydyttävä kielitaito (T2-T1)

A. Sisältö

Kielen eri funktioista tyydyttävän tason kriteereissä mainittiin itsestä kertominen, elinolojen ja liiketalouden alan työtehtävien kuvailu. Nämä aihealueet sijoittuvat EVK:ssä tasoille A1 ja A2. Liikeviestinnän osalta tyydyttävän kielitaidon omaavan tutkinnon suorittajan tulee tunnistaa, mikä kirje näytöttehtävässä on (taso A1).

B. Vaatimustaso

Tasolla T2 vaatimustaso vaihteli eri kategorioiden osalta seuraavasti:

- kielen laajuus A2
- kielen virheettömyys A2-B1
- sujuvuus A2-B1
- vuorovaikutus A1-B1

T2-tasolla vaatimustason yläraja vaihteli A2:sta B1:een. Yksimielisimpiä oppilaitoksissa oltiin kielen laajuuden vaatimustasosta, johon liittyvät kaikki kuvaimet (neljä) sijoittuivat tasolle A2. Eri kategorioista korostui lukumäärällisesti eniten vuorovaikutus (13 mainintaa). Kielen virheettömyyteen kuvaimissa viitattiin kolme ja sujuvuuteen kaksi kertaa.

T1-vaatimustason yläraja oli selkeästi tasoa T2 alhaisempi. Ero on merkittävä, sillä T2-vaatimustason yläraja vastasi lähes kokonaisuudessaan itsenäisen kielenkäyttäjän osaamista, kun taas tasolla T1 yläraja vastaa perustason kielenkäyttäjää. Kuvaimet vaihtelivat seuraavasti:

- kielen laajuus A1-A2
- kielen virheettömyys A2
- sujuvuus A2
- vuorovaikutus A1-A2

Myös T1-tasolla oli vuorovaikutus tärkein kategoria. Vuorovaikutukseen viitattiin peräti 12 kertaa. Kielen laajuuteen liittyi neljä kuvainta, virheettömyyteen ja sujuvuuteen vain yksi kumpaankin. Yksi syy vuorovaikutuksen korostumiseen erityisesti tyydyttävällä tasolla voi olla se, että kiitettävällä tasolla kielellinen vuorovaikutus on yleensä jo niin luontevaa, ettei sitä ole tarpeen mainita erillisenä arviointikriteerinä.

Tyydyttävän tason arviointikriteerit olivat aineistossa kaiken kaikkiaan hyvin kirjavat. Yhdessä oppilaitoksessa arviointikriteerit olivat hyväksytyt/hylätyt ja siksi erillisiä kriteereitä tyydyttävän tason osaamiselle ei ollut. Kahdessa oppilaitoksessa sanalliset kriteerit olivat samat kuin tutkinnon perusteissa, joten niissä ei ollut tyydyttävällä tasolla kielitaitovaatimusta. Lisäksi kahdessa oppilaitoksessa ei ollut laadittu erillisiä kuvauksia T1- ja T2-tasoisille suorituksille, vaan T1 ja T2 arvioitiin samoin sanallisilla kriteereillä. Näin ollen

tydyttävälle tasolle T1 oli erilliset sanalliset arviointikriteerit vain neljässä oppilaitoksessa.

Hylätty kielitaito

A. Sisältö

Hylätyssä suorituksessa mainittiin yksinkertaiset, tutut viestintätilanteet, joissa tutkinnon suorittajan kielitaito ei riitä. Varsinaista kommunikaatiota ei synny erittäin puutteellisen kielitaidon vuoksi. Viesti ei tule ymmärretyksi ja asiakkaan viesti ei mene perille.

B. Vaatimustaso

Kahdessa oppilaitoksessa oli laadittu kuvaimet hylätylle suoritukselle. Hylätyn suorituksen arviointikriteerit vaihtelivat välillä <A1 ja B1 (vrt. taulukko 30, oppilaitos 1:n hylätty suoritus).

- kielen laajuus A2
- kielen virheettömyys A1-B1
- sujuvuus A1
- vuorovaikutus <A1-A1

Kriteerien vaihteluväli oli alle A1:stä B1:een. Myös hylätyssä suorituksessa kielen virheettömyyden kriteeri oli asetettu yllättävän korkealle. Eniten hylätyn kielitaidon kuvaimia liittyi vuorovaikutukseen (neljä). Virheettömyyteen liittyi kaksi kuvainta, sujuvuuteen ja kielen laajuuteen yksi. Osa hylätyn suorituksen kriteereistä oli selkeästi liian korkealle asetettuja. Kielen rakenteiden puutteellisuus, sanaston yksipuolisuus ja vaikeudet lauseiden muodostamisessa antavat aiheen olettaa, että tutkinnon suorittaja pystyy kuitenkin tuottamaan ainakin osittain ymmärrettävää kieltä ja selviää tilanteesta vaikkakin takellessa ja hitaasti puhetta tuottaen. Samoin kuvain ”varsinaista kommunikaatiota suhteellisen selkeällä tasolla ei synny” antaa olettaa, että kommunikaatiota kuitenkin syntyy jollain tasolla, vaikkakaan se ei ole selkeää.

7.4.2 Arviointikriteereiden vaatimustaso suhteessa Viitekehukseen

Yhteenvetona voidaan todeta, että arviointikriteerien sisältö vaihteli vaatimustasoltaan erittäin paljon eri oppilaitoksissa. Myös kriteerien sisäinen vaihtelu taitotasoinen oli runsasta. Tämän vuoksi kriteereitä oli osin mahdotonta yksiselitteisesti sijoittaa EVK:n eri taitotasolle. Saman kriteerin kuvaimissa saattoi olla useille eri tasolle tyypillisiä kielitaidon piirteitä. Taulukkoon 31 on koottu eri oppilaitosten arviointikriteereissä ilmennyt vaihteluväli kiitettävän tasoista suorituksesta tyydyttävän tason T1/hylätyyn suoritukseen. Vaihteluvälit kuvaavat vaatimusten ääripäitä, ei taitotasovaatimuksen yleisyyttä aineistossa. Esimerkiksi oppilaitoksissa 3 ja 4 sijoittui pääosa tason K5 kriteereistä tasolle B1/B2 ja vain yksi A-kielen kuvain tasolle C2. Vaihteluvälin ääripäiden kuva-

misella on haluttu ennen kaikkea konkretisoida kriteerikuvaimien epäjohton-
mukaisuutta vaatimustasojen suhteen.

TAULUKKO 31 Oppilaitoskohtaisten arviointikriteerien vaihteluväli tasoilla K5-T1/
hylätty.

Oppilaitos	K5	T1	Hylätty
1.	B1	-	-
2.	B2	A2	-
3. ja 4.	C2 (A-kieli), B1 (B-kieli)	A1 (A-kieli ja B-kieli)	-
5.	B2 hyväksytty	-	A1
6.	C1	A1	-
7.	C2	-	<A1
8.	C1	A2	-
9.	C1	A1	-
10.	B1 -	-	-

Niukka enemmistö kiitettävän tason kuvaimien kriteereistä vastasi ylärajaltaan EVK:n tasoja C1 tai C2, eli lähes syntyperäistä kielenpuhujaa. Neljässä oppilaitoksessa kiitettävä osaaminen vastasi itsenäisen kielenkäyttäjän tasoa B1 tai B2. T1-tasolla matalin hyväksytty suoritus vastasi tasoa A1. Tässä yhteydessä jätettiin oppilaitokset 1 ja 10 tarkastelun ulkopuolelle, sillä niissä ei T1-tasolla edellytetty kielitaitoa liiketalous ja hallinto -osiossa. Oppilaitoksessa 5 arviointias-
teikko oli kaksiportainen. Hyväksytyt suorituksen raja asetui siellä tasolle B2 ja hylätyksi tuli vielä taitotasoa T1 osittain vastaavalla osaamisella.

Taulukossa 31 esitetyllä arviointikriteerien vaihteluvälillä on haluttu konkretisoida osaamisvaatimuksia eri taitotasojen ääripäissä. Jos kuitenkin eri oppilaitosten arviointikriteereistä lasketaan kullekin tasolle oma, kuvaimien esiintymistiheyteen perustuva vaatimustaso, saadaan edellytetystä osaamisesta ainakin osin realistisempi kuva. Taulukon 32 tasot kuvaavat sekä ruotsin että englannin vaatimustasoa, paitsi oppilaitoksissa 3 ja 4, joissa oli omat kriteerit A- ja B-kielelle. Erot kielten välillä olivat kuitenkin hyvin pieniä (A-kieli: B2+ - A1- ja B-kieli: B2-A1). Vaatimustasot suhteutettuina EVK:n taitotasoasteikolle olivat tällöin seuraavat:

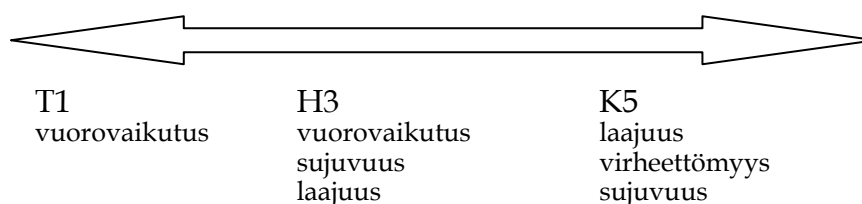
TAULUKKO 32 Oppilaitosten arviointikriteerit suhteutettuna EVK:n taitotasoasteikolle.

Arviointikriteeri	Suhteutettuna Viitekehysten taitotasoasteikolle
K5	B2
H4	B1+
H3	B1-
T2	A2
T1	A1
Hylätty	A1/<A1

Näin esitettynä kiitettävän osaamisen vaatimustaso näyttäisi edelleen olevan korkea verrattuna tutkinnon perusteiden vaatimustasoon, mikä edellä arvioitiin vastaamaan tasoja A2-B1 sekä toisessa kotimaisessa että vieraassa kielessä. Eri-
tyisesti ruotsin kohdalta taitotaso B2 on liian korkea. Hyvän kielitaidon kriteerit

oppilaitoksissa sijoittuivat keskimäärin tasolle B1, mikä tutkinnon perusteiden vaatimustasolle suhteutettuna vastaisi kuitenkin jo kiitettävää osaamista. Taulukossa 32 erityisesti huomioitavaa on, että arviointikriteerien perusteella oppilaitoksissa vaadittiin T1-tasoiseen kielitaitoon A1-tasoista osaamista. Eli tullakseen hyväksytyksi, tutkinnon suorittajalla on oltava edes jonkinlainen alkeistason kielitaito molemmissa kielissä. Tämä tuli esille myös kieltenopettajien haastatteluissa luvussa 7.2.2. Sen sijaan tutkinnon perusteissa tasolla T1 ei kielitaitoa edellytetä.

Kun oppilaitosten käyttämät arviointikriteerit sijoitettiin kielen laajuutta, virheettömyyttä, sujuvuutta, vuorovaikutteisuutta ja sidosteisuutta kuvaaviin kategorioihin, voitiin eri tasoilla vaaditun osaamisen laadullisia eroja kuvailla tarkemmin. Kiitettävässä ja H4-tasoisessa osaamisessa olivat kielen laajuus ja virheettömyys tärkeitä arviointikriteereitä. Kiitettävällä tasolla kielen sujuvuus oli lisäksi tärkeämpää kuin tasolla H4. Vuorovaikutuksen merkitys lisääntyi tasoille H3, T2 ja T1 mentäessä. Muita tärkeitä kriteereitä H3- ja T2-tasoilla olivat kielen laajuus ja sujuvuus. Myös hylätyssä suorituksessa korostui kielellisen viestinnän vuorovaikutteisuus. Asiakaspalvelutehtävässä esimerkiksi myyjän on ymmärrettävä mitä asiakas haluaa, vaikkakin kielitaito voi muutoin olla hyvin puutteellista. Ymmärtämistaidot korostuvat näin tyydyttävällä tasolla kohtelisuusfraasien osaamisen lisäksi.



KUVIO 19 Tärkeimmät arviointikriteerit tasoilla T1, H3 ja K5.

Oppilaitosten arviointikriteereissä näkyi selkeästi, että kriteereissä käytettiin rinnan tehtäväpohjaisia ja konstruktivisia kuvaimia. Kiitettävän tason arviointikriteereissä painottui selkeästi kielellinen kompetenssi, kun taas hyvässä ja tyydyttävässä kielitaidossa pragmaattinen kompetenssi oli ensisijaista. Näyttötehtävistä selviytymisen kannalta tämä tarkoittaa, että puutteellista kielitaitoa voidaan kompensoida esimerkiksi asiakaspalvelutaidoilla ja ei-kielellisillä selviytymisstrategioilla. Tulosta tukevat myös kieltenopettajien haastatteluissa saadut käsitykset eri kompetenssien tärkeydestä. Vuorovaikutus ja se, että työntekijä ja asiakas ymmärtävät toisiaan kielitaidon puutteista huolimatta, ovat tilanteeseen liittyvien strategioiden lisäksi tärkeimpiä viestinnän onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä (Huhta 1999). Tällöin hyvän ilmapiirin luominen, nopeat reaktiot ja asiakkaan kuunteleminen ovat kokonaisviestinnän onnistumisen kannalta varsinaista kielitaitoa tärkeämpiä onnistumistekijöitä.

Seuraavaksi arviointikriteereitä tarkastellaan suhteessa siihen tehtävään, jossa suoriutumista kriteereillä arvioitiin. Esimerkkien avulla pohditaan, miten tehtävä ja kriteeri suhtautuvat vaatimustasoltaan toisiinsa ja onko eri aihe-

alueiden tehtävien ja arviointikriteerien yhteensopivuudessa eroja? Ja jos on, niin millaisia?

7.4.3 Näyttötehtävät vs. arviointikriteerit

7.4.3.1 Millaista kielitaitoa eri arviointiasteikoilla arvioidaan?

Arviointikriteereistä on lähemmin tarkasteltavaksi valittu neljä erityyppistä arviointiasteikkoa. Arviointiasteikkoja on yksi jokaisesta edellä kuvatussa arviointikriteerityypistä, eli asteikko hyväksytty/hylätty (1), vain kriteeri K5 tutkinnon perusteista (2), 3-portainen (3) ja 5-portainen asteikko (4). Tehtävät, joiden arviointiin arviointiasteikko oli laadittu, on valittu niiden näyttötehtävien joukosta, jotka kuvattiin tarkemmin luvussa 7.3.2. Tehtävä ja sitä vastaavat arviointikriteerit ovat näin ollen samasta oppilaitoksesta.

Näyttötehtävä ja siihen liittyvät arviointikriteerit kuvaillaan yksi kerrallaan edellä mainitussa järjestyksessä. Kukin tehtävä ja arviointikriteeri on suhteutettu niitä parhaiten vastaavalle EVK:n tasolle (ks. tarkemmin liite 11, tehtävien arvioitu EVK taso). Arvioitu EVK:n taso ilmoitetaan kunkin esimerkin kohdalla erikseen. Tehtävän ja arviointikriteerien yhteensopivuutta arvioidaan vertailemalla niiden vaatimustasoa keskenään.

Kriteereitä tarkastellaan kunkin tehtävän kohdalla myös työelämän vs. kielenoppimiskontekstin näkökulmasta. Näin halutaan pohtia, onko arviointikriteereissä kuvattu osaaminen koulumaista, oppiainekohtaista kielellistä osaamista vai enemmän työelämän vaatimuksia vastaavaa kielitaitoa. Vastakkain ovat näin arviointikriteerien konstrukti- vs. tehtäväpohjaisuus. Kriteerien työelämälähtöisyyden arvioinnin lähtökohtana on muiden kuin kielellisten kompetenssien ilmeneminen kriteereissä.

1. Minimitason arvioitsija: arviointiasteikko hyväksytty/hylätty.

Tehtävä (A2-B1)

Taustatiedot: Olet saanut tiedustelufaksin Olles Datorer Ab:ltä. He ovat kuuleet yrityksistäsi liiketuttavaltaan ja ovat kiinnostuneita tietokonepöydistäsi. He pyytävät uusinta esitettänne ja hinnastoanne. He tiedustelevat myös toimitusaikaanne ja mahdollista määräalennusta.

Olles datorer Ab
Storvägen 27
S-41831 GÖTEBORG
SVERIGE

Tehtävä: Vastaa faksiin kirjeellä. Viittaa heidän faksiinsa 15.2.2002. Päivää faksille päivälle. Kiitä tiedustelusta ja kerro, että liität oheen uusimman hinnaston ja esitteenne. Kerro, että toimitusaikaanne on noin kahdesta kolmeen viikkoa. Kerro myös, että annatte 3 prosentin määräalennuksen, jos tilaus on enemmän kuin kymmenen pöytää.

Yrityksesi on Pelles Byråmöbler Ab
Strandgatan 15
FIN-65200 VASA

Arviointikriteerit (B2 - A1/<A1)

Hyväksytty: Rakenteiden ja sanaston hallinta on riittävää, jotta kielellinen informaatio välittyy oikein. (Standardiasettelua ei vaadita.) (B2)

Hylätty: Kirjallinen viestintä ei ole ymmärrettävää. Rakenteissa ja alan sanastossa on suuria puutteellisuuksia, jotka aiheuttavat väärinkäsityksiä. (A1/<A1):

Tehtävä on tyypillinen liikekirjeen laadintatehtävä, jossa voi käyttää kaikkia tarvitsemiaan apuvälineitä. Tehtävässä korostuu liikeviestinnän sanaston ja fraasien osaaminen, mikä näkyy myös arviointikriteereissä. Arviointikriteereissä rakenteiden hallinta mainitaan ensimmäisenä, joten oikeakielisyys on tärkeä hyväksytyyn suoritukseen erotteleva piirre. Rakenteiden käytön ei edellytetä kuitenkaan olevan virheetöntä, vaan hallinnan mittana on tiedon oikea välittyminen. Myös hylättyä suoritusta arvioidaan rakenteiden osaamisen perusteella. Arviointikriteerit ovat hyvin koulumaiset ja testauslähtöiset. Kriteerien kouluomaisuutta korostavat myös kirjeen ulkoasuun liittyvät vaatimukset. Kirjeeltä ei vaadita standardinmukaista asettelua, eivätkä kriteerit näin vastaa työelämän liikekirjeiden ulkoasulle asettamia vaatimuksia.

Tehtävän toteutus lisää tehtävän työelämälähtöisyyttä jonkin verran. Tutkinnon suorittajan on kirjoitettava vastausfaksi tarkoin määritellyn ajan (45 minuuttia) puitteissa, joten suoritukseen ei-kirjattuna arviointikriteerinä näyttäisi olevan myös tehtävästä suoriutumisen joutuisuus ja rutinoituneisuus. Kokonaisuutena kriteereissä korostuu kuitenkin voimakkaasti kielelliseen tietoon liittyvät kielitaidon piirteet ja vain hyvin rajallisessa määrin kirjeen sovittaminen vastaanottajan ja tilanteen asettamien vaatimusten mukaiseksi.

Arviointikriteereissä edellytetty hyväksytty osaamistaso on liian korkea suhteessa tehtävän vaativuuteen. Tehtävä on sijoitettu EVK:n tasoille A2-B1 siksi, että tehtävän suorittaminen ei juurikaan edellytä kielen omaa tuottamista, vaan pääasiallisesti valmiiden mallilauseiden hyödyntämistä. Näin ollen tehtävällä ei voida kyllin luotettavasti ja monipuolisesti arvioida B2-tasoista kielitaitoa. Myös tutkinnon perusteiden vaatimuksiin nähden on hyväksytyn suoritusten vaatimustaso liian korkea. Näyttäisikin olevan niin, että hyväksytty/hylätty -arviointiasteikkoa käytettäessä halutaan hyväksytyn suoritusten vaatimukset määritellä ikään kuin "varman päälle" tarpeeksi vaativiksi, jottei suoritus tule hyväksytyksi liian vaatimattomin ansioin. Kriteerien vaativuus näkyy myös hylätyssä suorituksessa. Hylätyn suoritusten kriteerit ovat lisäksi hyvä esimerkki eri taitotasojen sekoittumisesta samassa kuvaimessa. Silloin kun kieli ei ole ymmärrettävää, on kielitaito yleensä alle A1-tasoista, mutta väärinkäsityksiin johtavat puutteellisuudet kuvaavat lähinnä tason A1-osaamista.

2. Minimi- ja maksimitason arvioitsija: vain kriteeri K5 tutkinnon perusteista

Tehtävä 1a. (A2)

Lämmittelytehtävä: kerro itsestäsi englanniksi

- ikä
- perhesuhteet
- asuinpaikka
- harrastukset
- yms. tilanteen mukaan

Tehtävä 1b. (B1-B2)

Kerro työstäsi ja työpaikastasi

- työpaikka

- sijainti
- omistus pohja
- työntekijöiden määrä
- miesten / naisten osuus
- asiakkaat
- tuotteet / palvelut
- omat työtehtävät
- työajat
- vuorotyö / liukuva työaika / yms. kaikkea mahdollista näytön suorittajasta riippuen

Arviointikriteeri (B1)

Osaa yrityksen eri toimintamuotoihin liittyvän sanaston toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä, jotta osaa esim. esitellä yritystään ja työtään, palvella ja myydä sekä käsitellä asiakirjoja. (kiitettävä)

Tehtävällä on mahdollista saada käsitys näytön suorittajan jokapäiväiseen elämään ja tavallisimpiin työtilanteisiin liittyvän sanaston laajuudesta sekä kielen käyttämisestä tutkinnon perusteiden edellyttämässä esittelytilanteissa. Tehtävä on selkeästi kaksiosainen. Osatehtävät ovat vaatimustasoltaan erilaisia, mikä tekee tehtävästä erittäin hyvin soveltuvan myös kielitaidoltaan eritasoisille tutkinnon suorittajille.

Kielellistä kompetenssia arviointikriteereissä kuvaa sanaston osaaminen, pragmaattista niiden kielellisten toimintojen nimeäminen, jotka sanaston osaaminen mahdollistaa. Kriteerien työelämälähtöisyys ilmenee sanaston rajaamisena yrityksen eri toimintamuotoihin liittyvään sanastoon ja annettuina autenttisina esimerkkeinä merkonomien kielenkäyttötilanteista.

Arviointikriteerit on hyvä esimerkki tilanteesta, missä ympäriryöreillä arviointikriteereillä arviointi jää täysin arvioijan subjektiivisen kielitaitokäsityksen ja omien tulkintojen varaan. Kun sanaston osaaminen on pääasiallinen arviointikriteeri, niin mihin muihin seikkoihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota? Millä kriteereillä arvioidaan, *osaako* tutkinnon suorittaja *esitellä* itsensä ja työnsä? Ja miten kriteerien ympäriryöreys huomioi arvioijan taustan; ovatko kielenopettajan ja työpaikan edustajan kriteerit samanlaiset ja missä määrin? Kun kriteeri lisäksi määrittelee vain kiitettävän tasoisen suorituksen, niin millä kriteereillä tasojen H4, H3 ja T2 osaaminen arvioidaan?

Kriteerin ympäriryöreyttä lukuun ottamatta vastaavat tehtävän, arviointikriteerien ja tutkinnon perusteiden vaatimustasot tässä esimerkissä hyvin toisiinsa. Kaikki sijoittuvat taitotasolle B1. Hyvää tehtävässä on myös sen kaksiosaisuus. Osa tehtävästä sijoittuu tasolle A1, mikä mahdollistaa tehtävän ainakin osittaisen suorittamisen myös heikommalla kielitaidolla.

3. Tutkinnon perusteiden mukaan arvioiva: ympäriryöreät 3-tasoiset kriteerit (kiitettävä, hyvä, tyydyttävä)

Tehtävä (kirjallinen A2-B1, suullinen ???)

Ohessa englannin kirjallinen tehtävänanto. Se liittyy LH-näytössä kuvaamaasi yritykseen. Palauta kysely sähköpostilla osoitteeseen xxxx.xxxxxxxx@xxxx.xx.xx.xxxx mennessä.

Laadi kysely englanniksi ulkomaiselle yritykselle. Kirjoita se sähköpostimuotoon. **Voit vapaasti valita/keksiä yrityksen, joka sopii oman, LH-näytössä kuvaamasi yrityksen, toimialaan.** Pyydä tietoa yrityksen tarjoamista tuotteista tai palveluista. (Lihavointi alkuperäinen.)

- kerro jotain yrityksestäsi
- kerro miksi lähestyt juuri kyseistä yritystä
- mainitse syy, miksi olette kiinnostuneita kyseisestä tuotteesta/palvelusta
- pyydä lisää tietoa asiasta, esim. luettelo, esite, näyte
- kerro, mihin mennessä odotat vastausta

Näytön suullinen osa liittyy kirjalliseen tehtävään ja se suoritetaan LH-näytön yhteydessä xx.-xx.xx. Suullinen näyttökeskustelu on jatkoa tekemääsi kirjalliseen näyttötehtävään. Varaudu keskustelemaan lähettämästäsi asiakirjasta englanniksi. Keskustelussa voi tulla esiin lisäkysymyksiä aiheesta, ehdotuksia, joku ongelmatilanne jne. Ole puhetilanteessa aktiivinen ja palvelualtis!

Englannin suullinen näyttö (10–15 minuuttia) sisältyy jo sinulle varattuun näyttöaikaan. Varaa reilusti aikaa.

Arviointikriteerit (B2+ – A2)

Kiitettävä: Hallitsee liike-elämän sanaston hyvin ja osaa vaivatta toimia työyhteisönä eri tilanteissa.

Hyvä: Hallitsee perussanastoa siten, että osaa toimia hyvin oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa.

Tyydyttävä: Osaa kielen perussanastoa jonkin verran ja selviää oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa.

Oppilaitoksessa käytettyjen virallisten arviointikriteerien lisäksi arvioijaa ohjeistetaan myös tehtäväkohtaisilla lisäohjeilla. Lisäohjeissa pyydetään arvioijaa kiinnittämään huomiota seuraaviin seikkoihin.

- Kirjallinen näyttö:** sisältö ja ulkoasu: tehtävänanto täytetty, ulkoasu selkeä ja vakiomallin mukainen
kieli: viesti välittyy, kieli tilanteeseen sopivaa, asiakirjan nimi oikein, vakiintuneet sanonnat ja kohteliaisuus, kirjeen aloitus ja lopetus
- Suullinen näyttö:** keskustelu voi olla kuviteltu tapaaminen tai puhelinkeskustelu
esimerkkejä keskustelussa esiin otettavista aiheista: yritykseen ja laadittuun asiakirjaan liittyvä yksityiskohtaisempi tieto, tapaamisesta sopiminen
- Muista:** älä johdattele keskustelua liikaa, vältä ”kyllä” ja ”ei” -kysymyksiä, varmistu, että opiskelijaa tuottaa riittävän määrä ymmärrettävää puhetta läpäistäkseen!

Tehtävä on selkeästi kaksiosainen. Liikekirje tehdään ennakkotehtävänä ja näyttökeskustelun kontrollikysymyksillä varmistetaan, että tutkinnon suorittaja on itse laatinut kirjallisen näyttötehtävänsä. Kirjallinen näyttötehtävä sijoittuu EVK:ssä tasolle A2–B1. Näyttökeskustelun sisällön epämääräisyydestä johtuen suullista tehtävää on sitä vastoin mahdoton sijoittaa EVK:n taitotasolle.

Esimerkki osoittaa hyvin konkreettisesti, miten oppilaitoksissa oli ns. virallisten arviointikriteerien lisäksi käytössä usein myös muita arviointikriteereitä. Tässä oppilaitoksessa ”epäviralliset” arviointikriteerit oli laadittu kirjalliseen muotoon, sillä tutkinnon suorittajan kielitaidon arvioi ei-kieltenopettaja. Siksi hänelle oli ehkä haluttu laatia tarkemmat ohjeet suorituksessa erityisesti huomioitavista kielellisistä seikoista. Kuten esimerkissä 2, ovat myös tämän esimerkin varsinaiset arviointikriteerit osoitus siitä, miten liian yleisellä tasolla

liikkuvat arviointikriteerit mahdollistavat monenlaisia tulkintoja ja näin vaikuttavat arvioinnin luotettavuuteen. Kieltenopettajalla arvioinnin luotettavuutta ehkä jonkin verran parantaa tietynlainen mutu-tuntuma, mutta entä silloin kun arvioinnin suorittaa kielitaidon arvioinnin ei-ammattilainen? Se, että osaa sanastoa hyvin tai jonkin verran ovat suhteellisia käsitteitä, eikä niitä voida määrittellä absoluuttisesti (Ebel 1979, 36).

Oppilaitoksen kriteerit ovat lähes suora kopio tutkinnon perusteiden kiitettävän tason kuvauksesta (vrt. esimerkki 2). Sanaston osaaminen mainitaan kaikilla kolmella tasolla, tosin kiitettävällä tasolla edellytetty sanasto on selkeästi ammatillista, tyydyttävällä tasolla kielen yleistä perussanastoa. Eroja kielitaidon tasossa konkretisoidaan viittaamalla siihen, miten vaivattomasti tutkinnon suorittaja selviytyy työelämän tilanteissa. Myös työtilanteiden spesifisyys vaihtelee kielitaidon tason mukaan kaikkein tavallisimmista tilanteista hyvinkin erilaisiin työyhteisön tilanteisiin. Kokonaisuutena kriteereissä ilmenee varsin hyvin kielitaitovaatimuksen kasvaminen tyydyttävästä kielitaidosta kiitettävään. Kriteerit ovat myös varsin työelämälähtöiset.

Lisäkriteerien olemassaolo osoittaa, ettei suoritusten arviointi kuvatuilla kriteereillä ole ongelmatonta. Kirjallisen näytön lisäkriteereissä pragmaattinen kompetenssi ilmenee vaatimuksina kirjeen ulkoasulle. Kyselyn on oltava aseteltultaan selkeä, sisällöltään kohteliasta ja tilanteeseen sopivaa. Kielellisessä kompetenssissa korostuvat sanasto ja vakiintuneiden sanontojen hallinta. Kielen virheettömyysvaatimusta ilmentää viestin oikea välittyminen. Suullisen näytön lisäohjeistus tarkentaa lähinnä näyttökeskustelun sisältöä ja keskustelun mahdollisia aihealueita. Ainoat suorat viittaukset kielitaitoon koskevat esitettyjen kysymysten ymmärtämistä ja tutkinnon suorittajan kykyä tuottaa riittävä määrä ymmärrettävää puhetta. Lisäohjeet ovat oppilaitoksen yleisiä ohjeita jonkin verran koulumaisemmat.

Esimerkin varsinaisissa kriteereissä kiitettävä kielitaito asettuu tasolle B2+, hyvä tasolle B1 ja tyydyttävä tasolle A2. Tosin oppilaitoksessa käytetty tarkempi ohjeistus mahdollistaisi vaatimustason sijoittamisen osin myös tasolle A2, mikäli kielen ymmärrettävyys olisi pääasiallinen arviointikriteeri. Kokonaisuutena kriteerit ovat kiitettävän kielitaidon osalta kuitenkin liian vaativat suhteessa tutkinnon perusteisiin. Kuten edellä todettiin on tehtävän ja arviointikriteerien yhteensovivuutta mahdoton arvioida näyttökeskustelun sisällön epätarkkuudesta johtuen. Kriteerien perusteella keskustelu voi olla tutkinnon suorittajalle hyvinkin haasteellinen, mikäli kiitettävän tason suoritus vastaa EVK:n taitotaso B2+.

4. Holistisen täsmäarvioinnin toteuttaja: 5-portainen, holistinen arviointias-teikko

Tehtävä 1a. (A1-A2)

KERRO ITSESTÄSI ENGLANNIKSI. Ohessa vihjeitä aiheesta. Voit puhua laajemminkin.

- nimi
- ikä
- missä olet syntynyt
- asuminen
- perhe

- vapaa-aika
- opiskelu- ja työhistoria
- toiveammatti

Tehtävä 1b. (A2)

TYÖHÖNOPASTUS: Työpaikallesi on tullut uusi, ulkomaalainen työntekijä. Sinun tehtävänäsi on perehdyttää hänet työhönsä esimerkiksi seuraavin ohjein. Vahvennettujen sanojen täytyy sisältyä opastukseen.

Saanko **esittäytyä**. Nimeni on (kerro nimesi!). Haluaisin kertoa sinulle joitakin asioita tehtävistäsi. Kuten tiedät, **yrittüksemme** on jo 20 vuotta vanha. Olemme toimineet näissä **toimitiloissa** jo kymmenen vuotta. Yrittüksemme aloitti **toimintansa** keski-kaupungilla.

- **Työpäiväsi** alkaa klo 8.00
- Sinä työskentelet samassa **huoneessa** minun kanssani.
- Huone on toisessa kerroksessa.
- Tule, näytän sinulle huoneen. Tätä tietä, ole hyvä.

Arviointikriteerit (B2-A1; A-kieli)

K5	H4	H3	T2	T1
A: Tulee hyvin toimeen arkisissa kielenkäyttötilanteissa ja selviytyy melko hyvin odottamattomissakin viestintätilanteissa; puheenvuorot ovat sujuvia, yhtenäisiä ja luontevan pituisia. Erottaa puheessa muodollisen ja epämuodollisen kielimudon.	A: Tulee toimeen arkisissa kielenkäyttötilanteissa ja saattaa selviytyä melko hyvin odottamattomissakin viestintätilanteissa; puheenvuorot melko sujuvia ja yhtenäisiä.	A: Selviytyy hyvin arkielämän puhetilanteissa ja kohtalaisesti myös rutiininomaisissa työtilanteissa. Joutuu vain harvoin jättämään jonkin asian sanomatta tai käyttämään paljon aikaa asiansa ilmaisemiseen. Puhuu ymmärrettävästi ja melko sujuvasti.	A: Selviää tavallisimmassa käytännön puhetilanteissa. Puhuu ymmärrettävästi, mutta kuulijalta voidaan vaatia vielä jonkin verran totuttelua. Puhe voi olla hitaahkoa, mutta epäluontevia katkoja ei enää esiinny kovin paljon. Viestiessään tulee ymmärretyksi, vaikka ilmaus ei aina olekaan aivan kohdekielen mukainen. Pystyy kiertämään useat kohtaamansa viestintävaikeudet.	A: Osaa kertoa itsestään ja kuvailla elinolojaan ja liiketalouden alan työtehtäviä.

Tehtävä on kaksiosainen ja se vastaa hyvin tutkinnon perusteiden kielenkäyttötilanteita. Tehtävä on kokonaissisällöltään kuitenkin melko helppo ja kouluomainen. Tehtävän kaksiosaisuus ei tee tehtävästä samalla tavalla erottelevaa kuin esimerkissä 2.

Arviointikriteerit ovat korkeat suhteessa tehtävän vaativuuteen. Yhdellä A2-tasoisella tehtävällä ei voida luotettavasti arvioida B2-tasoisia kielitaitoa. Tässä yhteydessä onkin muistettava, että tehtävä oli vain yksi osa laajemmasta viiden eri tehtävän muodostamasta tehtäväkokonaisuudesta (ks. tarkemmin luku 7.3.2). Oppilaitoksen kiitettävän tason arviointikriteereissä korostuu pragmaattinen kompetenssi, toisin kuin muiden oppilaitosten kriteereissä, joissa kielen laajuus ja virheettömyys olivat erityisen tärkeitä. Vuorovaikutus, sujuvuus ja joustavuus ovat esimerkin kriteereissä kiitettävän kielitaidon ensisijaisia

ominaisuuksia. Vasta H3-tasolla mainitaan kielellisistä kompetensseista kielen laajuus ja virheettömyys. Mielenkiintoista kriteereissä on myös, että vasta tasolla T1 annetaan konkreettisia esimerkkejä niistä työtilanteista, joissa kielitaitoa työpaikalla tarvitaan. Kriteerit ovat kokonaisuutena varsin työelämälähtöiset. Tosin tasolla T2 viittaus ilmausten kohdekielenomaisuuteen tekee kriteeristä ainakin osin kielen oppimis- ja testauslähtöisen.

Taulukossa 33 ovat edellä kuvatut neljä arviointiasteikkoa, oppilaitoksen kiitettävän tason arviointikriteerit, esimerkkitehtävän arvioitu sijoittuminen EVK:n asteikolle ja tehtävälle laskettu vaikeustasoindeksi koottu yhteen.

TAULUKKO 33 Arviointikriteerit suhteessa näyttötehtävän vaativuuteen esimerkkitehtävissä.

Oppilaitoksen asteikko	Kiitettävä/hyväksytyt	Tehtävän EVK-taso	Vaikeustasoindeksi
1. hyv./hyl.	B2	A2-B1	6
2. K5	B1	A2-B1	4
3. K, H, T	B2+/C1	A2-B1 ja ?	5 ja 7
4. K5 - T1	C2	A1 ja A2	3 ja 5

Erityisesti huomiota kiinnittää oppilaitoksessa 4 tehtävän ja kiitettävän suoriutumisen suhde toisiinsa. Esimerkkitehtävä oli kaksiosainen ja se arvioitiin suhteellisen helpoksi eli tason A1–A2 tehtäväksi. Tehtävän vaikeustasoindeksi kuvaa tehtävän ensimmäistä osaa hieman keskimääräistä helpommaksi. Sen sijaan kiitettävän tason kriteerit sijoittuivat keskimäärin EVK:n tasolle C2. Näin ollen tehtävän ja arviointikriteerien suhde on ongelmallinen. Tehtävää tulisi muokata joko hieman vaativammaksi tai arviointikriteerien vaatimustasoa olisi madallettava, jotta arviointikriteerit ja tehtävä vastaisivat paremmin toisiaan.

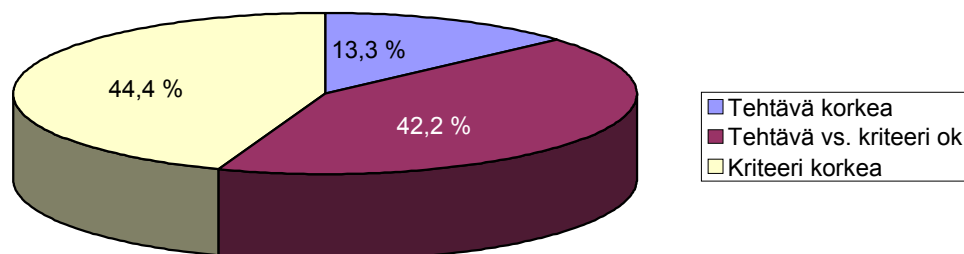
Oppilaitosten 1 ja 2 osalta vertailu on mielenkiintoinen. Oppilaitoksessa 1 suoritus arvioidaan asteikolla hyväksytyt/hylättyt ja sekä tehtävän vaikeustasoindeksi että hyväksytyt suorituksen kriteerit osoittavat, että oppilaitoksessa tutkinnon suorittajalta vaaditaan hyvää näyttöä kielitaidostaan tullakseen hyväksytyksi. Oppilaitoksessa 2 tehtävän vaikeustasoindeksi on hieman edellistä alhaisempi, samoin kiitettävän suorituksen vaatimustaso. Tehtävät sen sijaan arvioitiin molemmissa oppilaitoksissa samantasoisiksi. Oppilaitokset 1 ja 2 näyttäisivät näin olevan varsin hyvin linjassa keskenään, mikäli vaatimus kielitaidon tason sopivuudesta vs. korkeudesta jätetään huomioimatta. Oppilaitos 3 on myös tässä vertailussa ongelmallinen, sillä sen toisen esimerkkitehtävän tasoa ei voitu arvioida, eikä näin ollen tehtävää, vaikeustasoa ja arviointikriteeritä voida suhteuttaa toisiinsa.

Seuraavaksi oppilaitosten arviointikriteereitä ja tehtäviä tarkastellaan vielä kokonaisuudessaan ja eri taidoista lähtien. Miten hyvin näyttötehtävät vastaavat kriteerien edellyttämää osaamistasoa ja onko tehtävien ja arviointikriteerien yhteensopivuudessa eroja eri aihealueiden ja eri taitoja edellyttävien tehtävien välillä?

7.4.3.2 Tehtävät vs. arviointikriteerit eri taitoja edellyttävissä tehtävissä

Näyttötehtävien ja arviointikriteerien yhteensopivuutta tarkasteltiin liikekirjeiden, esittely- ja keskustelutehtävien sekä ymmärtämistehtävien osalta. Tällaisia tehtäviä oli aineistossa yhteensä 45. Tarkastelun ulkopuolelle jätettiin tekstin ääneen lukeminen (tehtävä 7), vapaa ideointitehtävä (tehtävä 18) ja aukkotäydennys (tehtävä 32). Aihealueiden lisäksi näyttötehtävät jaettiin mahdollisten erojen esille saamiseksi kolmeen eri ryhmään tehtävään vastaamisessa tarvittavan taidon perusteella. Ryhmiksi muodostuivat puhumistehtävät, kirjoittamistehtävät ja tehtävät, joissa edellytettiin sekä puhumista että kirjoittamista (ks. tarkemmin luku 7.3.3).

Ensin verrattiin toisiinsa tehtävien ja arviointikriteerien vaatimustasoa. Aineistosta erottui selkeästi kolme eri ryhmää. Niukasti suurin oli ryhmä, jossa arviointikriteerit olivat liian korkeat suhteessa tehtävän vaatimustasoon ja tutkinnon perusteisiin. Tällaisia tehtäviä oli aineistossa 20, eli 44,4 %. Hieman vähemmän (42,2 %) oli tehtäviä, joissa tehtävä ja kriteerit vastasivat toisiaan (19 tehtävää). Noin 13 %, eli yhteensä kuusi tehtävää, oli sellaisia, joissa tehtävä oli vaativampi kuin kriteerien vaatimustaso. Kuvio 20 havainnollistaa eri ryhmien suhteellista osuutta aineistossa.



KUVIO 20 Tehtävien ja arviointikriteereiden vaatimustason suhde toisiinsa.

Arviointikriteerien vaativuus suhteessa tehtäviin ei ollut yllättävä havainto, sillä yleinen vaatimustason korkeus oppilaitoksissa ilmeni jo suhteutettaessa arviointikriteereitä EVK:n taitotasosteikkoon. Tapausten suuri osuus koko aineistossa oli sen sijaan yllättävää. Tulos vastaa kuitenkin varsin hyvin haastatte- luissa ilmennyt epävarmuutta tutkinnon perusteiden vaatimustason suhteen (ks. luku 7.2.3). Vaatimustason selkiyttäminen näyttäisikin olevan yksi pikaisia toimenpiteitä vaativista seikoista koko näyttötutkintojärjestelmässä.

Oliko tehtävien ja arviointikriteerien vastaavuudessa sitten eroja eri aihe- alueiden välillä? Arvioidaanko esimerkiksi liikekirjeitä vaativammilla kriteereil-

lä kuin keskustelutehtäviä, vai päinvastoin? Taulukon 34 perusteella eroja oli, osa niistä jopa merkittäviä.

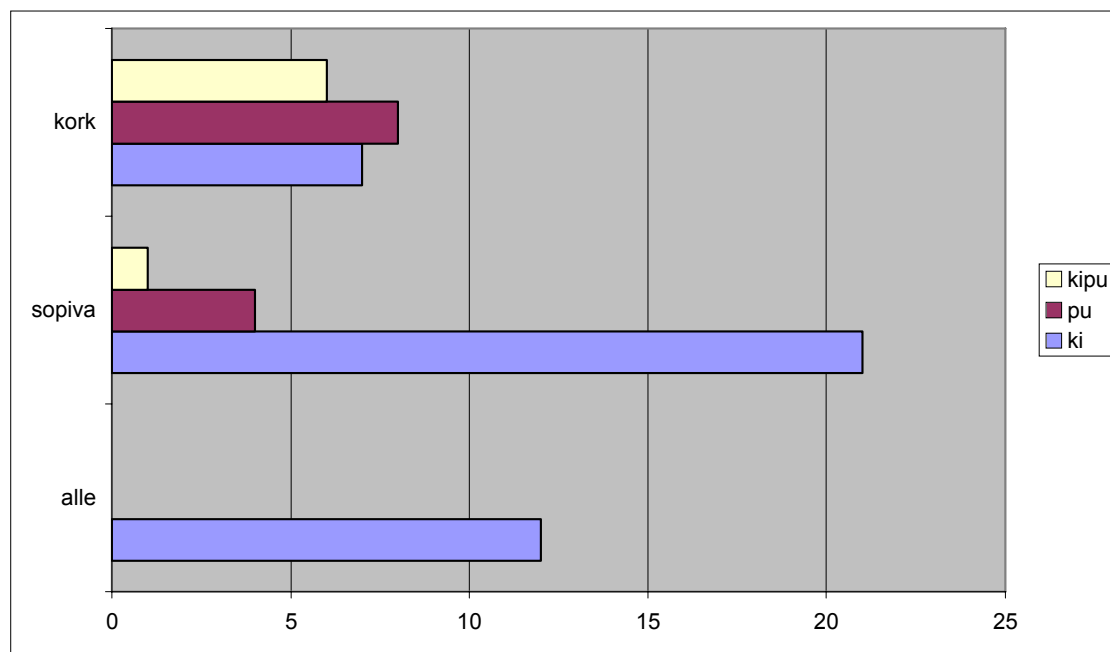
TAULUKKO 34 Tehtävät vs. arviointikriteerit aihealueittain.

Aihealue	Tehtävä vs. kriteerit OK	Tehtävä kriteerejä vaativampi	Kriteerit tehtävää vaativammat	Yhteensä
Liikekirjeet	8	6	5	19
Esittelyt	5	-	4	9
Keskustelut	2	-	7	9
Ymmärtäminen	3	-	4	7
	yht. 19	yht. 6	yht. 20	yht. 45

Liikekirjeiden suuresta kokonaismäärästä johtuen oli tehtävien ja arviointikriteerien vastaavuus varsin kirjavaa. Reilu kolmannes liikekirjeiden näyttötehtävistä oli sellaisia, joissa arviointikriteerien vaatimustaso oli tehtävän vaatimustasoa korkeampi. Muilla aihealueilla tällaisia tehtäviä ei ollut. Tehtävistä, joissa kriteerien vaatimustaso oli korkea suhteessa tehtävän vaatimustasoon, oli kaksi tehtävää myös tehtäville lasketun vaikeustasoindeksin perusteella keskimääräistä vaikeampia (vaikeustasoindeksi 6; keskiarvo 4,6). Nämä tehtävät olivat oppilaitoksesta, jossa suoritus arvioitiin asteikolla hyväksytty/hylätty. Tulos vahvistaa edelleen aiempaa havaintoa siitä, että hyväksytty/hylätty -asteikolla arvioitaessa on arviointikriteerien vaatimustaso hyväksytylle suoritukselle varsin korkea.

Myös keskustelutehtävistä reilut kaksi kolmannesta oli kriteerien vaatimustasolta korkeita. Sen sijaan esittely- ja ymmärtämistehtävissä oli tehtävän ja kriteerien vastaavuus joko sopiva tai kriteerit olivat liian korkeat. Molempia tapauksia oli lähes yhtä paljon. Yhteenvetona voidaankin todeta, että erityisesti liikekirje- ja keskustelutehtävissä tutkinnon suorittajalta vaadittiin parempaa kielitaitoa kuin tehtävillä voitiin luotettavasti osoittaa.

Eri taitojen osalta vastasivat kirjoittamistehtävät ja arviointikriteerit toisiaan yhteensä 13 tapauksessa. Kuudessa kirjoittamistehtävässä tehtävä oli kriteereitä vaativampi ja seitsemässä kriteerit olivat tehtävän vaatimustasoa korkeammat. Puhumistehtävistä kahdeksassa kriteerit olivat tehtävää korkeammat. Neljässä tapauksessa kriteerit vastasivat toisiaan. Tehtävissä, jotka edellyttivät sekä puhumista että kirjoittamista, oli enemmistö tapauksista (kuusi) sellaisia, joissa kriteeri oli korkeampi kuin tehtävän vaatimustaso. Vain yhdessä tapauksessa tehtävä ja kriteerit vastasivat toisiaan. Tehtävien ja arviointikriteerien vastaavuus eri taitoja edellyttävissä tehtävissä ilmenee kuvioista 21.



KUVIO 21 Tehtävien ja arviointikriteerien vastaavuus eri taitoja edellyttävissä tehtävissä.

Ennen tulosten pohdintaa, tehdään vielä lyhyt yhteenveto eri aikuiskoulutuskeskusten arviointikriteereistä.

7.4.4 Yhteenveto arviointikriteereistä

Arviointikriteerit olivat sisällöltään ja vaatimustasoltaan hyvin erilaisia eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Arviointiasteikkoja oli aineistossa neljäntyyppisiä: 5-portaisia, 3-portaisia, hyväksytty/hylätty -asteikko ja lähes suoraan kopioidut vaatimukset tutkinnon perusteista. Selkeimmin joukosta erottui oppilaitos, jossa suoriutumista arvioitiin hyväksytty/hylätty -asteikolla. Joka toisessa oppilaitoksessa oli laadittu holistiset, 5-portaiset arviointiasteikot. Neljä oppilaitosta oli kopioinut tutkinnon perusteiden vaatimukset suoraan tai niitä hieman, 3-portaiseksi muokaten. Näissä kriteereissä korostui kuvaimien ympäröisyys ja epäselkeys eri tasoilla edellytetystä osaamisesta. Joissain oppilaitoksissa oli virallisten kriteerien lisäksi myös epävirallisempia ohjeistuksia näyttöjen arvioijille. Arviointikriteerien suora kopiointi tutkinnon perusteista ja tutkinnon perusteiden vaatimusten vaihteleva noudattaminen on havaittu ongelmalliseksi myös muissa yhteyksissä (Koski ym. 2002).

Arviointikriteerit sijoitettiin EVK:n taitotasoasteikolle sekä yleisen vaatimustason että kriteerien sisällön selvittämiseksi. Tulokset osoittivat, että kielitaidon eri tasoilla (K5-T1/hylätty) kielellisten ja pragmaattisten piirteiden osuus kuvaimissa vaihteli melkoisesti. Kielen laajuus, virheettömyys ja sujuvuus olivat kiitettävällä tasolla tärkeimmät kielitaitoa luonnehtivat piirteet. Hyvässä kielitaidossa korostuivat vuorovaikutus, sujuvuus ja kielen laajuus. Tyydyttävässä kielitaidossa huomiota kiinnitettiin ennen kaikkea vuorovaikutuksen sujuumiseen. Tämä tarkoitti sitä, että silloin kun kielitaito on heikko, voi näyttöteh-

tävästä kuitenkin selviytyä muiden, ei-kielellisten seikkojen, kuten esimerkiksi yleisen palveluhenkisyuden avulla. Tyydyttävän tason kriteereissä näyttäisivätkin näin painottuvan tehtäväpohjaiset kriteerit, kiitettävällä tasolla konstruktiviset. Tätä tukee myös tutkinnon perusteiden kiitettävän tason kriteereissä korostuva liiketalouden alan sanaston hallinta.

Arviointiasteikkojen lisäksi myös kielitaidon vaatimustaso eri oppilaitoksissa vaihteli melkoisesti. Vaatimustason määrittelyn lähtökohtana oli tutkinnon perusteiden kiitettävällä tasolla edellytetty kielitaito, joka arvioitiin vastaamaan EVK:n taitotasoa A2–B1. T1-tasolla ei kielitaitoa edellytetä kaikille yhteisessä ammatillisessa osaamisessa. Tutkinnon perusteissa ei myöskään tehdä eroa toisen kotimaisen ja vieraan kielen osaamistason välillä. Tutkinnon perusteiden vaatimustasoon verrattuna oli oppilaitosten keskimääräinen vaatimustaso selkeästi korkeampi. Kiitettävä osaaminen vastasi arviointikriteereissä tasoa B2 ja T1-tasollakin vaadittiin A1-tasosta kielitaitoa. Kriteerien perusteella ei näyttötehtävässä näin ollen voisi tulla hyväksytyksi ilman kielitaitoa, ei ainakaan niissä oppilaitoksissa, joissa arviointikriteerit oli laadittu myös T1-tason osaamiselle.

Kun arviointikriteereitä verrattiin tehtävään, jossa suoriutumista kriteereillä arvioitiin, havaittiin, että lähes puolet (44,4 prosenttia) kriteereistä oli liian korkeita suhteessa tehtävään. Kuitenkin lähes yhtä monessa tapauksessa (42,2 prosentissa) tehtävän ja arviointikriteerien vaatimustaso vastasivat toisiaan. Alle viidennes tehtävistä oli sellaisia, joissa tehtävä oli vaativampi kuin kriteerien edellyttämä osaaminen. Eri taitoja – puhumista, kirjoittamista tai puhumista ja kirjoittamista – vaativissa tehtävissä tehtävien ja arviointikriteerien vastavuudessa oli myös eroja. Kirjoittamistehtävissä tehtävä ja arviointikriteerit edustivat selkeimmin kaikkia kolmea edellä mainittua tyyppiä. Suurin osa kirjoittamistehtävistä oli sellaisia, joissa tehtävä ja kriteeri vastasivat vaatimustasoltaan toisiaan. Puhumistehtävissä ja tehtävissä, joissa edellytettiin sekä puhumista että kirjoittamista korostui kriteerien korkea vaatimustaso suhteessa tehtävän vaatimustasoon.

8 POHDINTA

Tässä luvussa kootaan vastaukset tutkimuskysymyksiin ja pohditaan tulosten antia kielitaidon arvioinnille näyttötutkinnoissa. Tutkimusprosessin kulkua arvioidaan empiirisen aineiston keräämisen ja tutkimuksen tulosten luotettavuuden osalta. Lopuksi ehdotetaan tutkimuksen kautta esiin nousseita jatko-tutkimustarpeita ja kehittämistoimenpiteitä.

8.1 Vastauksia tutkimusongelmiin

Neljästä tutkimusongelmasta ensimmäinen liittyi näyttötutkintojen kielitaitovaatimukseen yleensä, kolme muuta liiketalouden perustutkinnon kielitaitovaatimukseen, näyttötehtäviin ja arviointikriteereihin. Kutakin kysymystä tarkastellaan seuraavassa erikseen.

1. Millainen on näyttötutkintojen kielitaitovaatimus?

Kielitaitovaatimus selvitettiin yhteensä 352 näyttötutkinnossa. Tutkinnoista 51 oli perustutkintoja, 183 ammattitutkintoja ja 118 erikoisammattitutkintoja. Kielitaitovaatimukset koottiin tutkintojen ammattitaitovaatimuksista ja arvioinnin kohteissa ja kriteereissä tehdyistä suorista viittauksista kielitaitoon.

Lähes puolessa kaikista näyttötutkinnoista (159 tutkintoa) ei tutkinnon suorittajan kielitaidolle asetettu tutkinnon perusteissa selkeitä vaatimuksia. Kielitaitovaatimuksissa oli kuitenkin suuria alakohtaisia eroja. Tekniikan ja liikenteen perinteisillä miesvaltaisilla aloilla kielitaitoa vaadittiin harvemmin kuin esimerkiksi sosiaali- ja terveys- sekä matkailualalla. Eri tutkintotasoista kielitaitoa vaadittiin eniten perustutkinnoissa, joissa kielitaitovaatimus sisältyi kiitettävällä tasolla jo kaikille yhteiseen ammatilliseen osaamiseen kahdessa perustutkinnossa kolmesta. Tyydyttävällä tasolla kielitaitoa vaadittiin joka kolmannessa perustutkinnossa. Ammattitutkinnoista puolessa (91) vaadittiin kielitai-

toa, erikoisammattitutkinnoissa hieman vähemmän (63 tutkintoa). Kielitaitovaatimuksen puuttuminen lähes joka toisesta tutkinnosta on selkeä osoitus siitä, että kielitaitoa ei pidetä näyttötutkintojärjestelmässä kovin olennaisena osana ammattitaitoa. Samaan aikaan tutkinnon perusteissa kuitenkin korostetaan työelämän kansainvälistymistä ja suvaitsevaisuutta eri kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan (ks. esim. LPT 2004).

Perustutkinnoissa edellytetty kielitaito oli ennen kaikkea alakohtaisen sanaston hallintaa. Sanaston osaamisen katsottiin mahdollistavan selviytymisen tutuista arkipäivän työtehtävistä. Tutkintojen perusteet mahdollistivat periaatteessa monipuolisen kielitaidon, sillä alle puolessa kielitaitovaatimuksen sisältävistä tutkinnoista oli vieras kieli spesifioitu englannin kieleksi. Perustutkinnoissa edellytetty kielitaito vastasi tutkintojen perusteissa keskimäärin Yleisten kielitutkintojen taitotasoa 2. Monissa tutkinnoissa kielitaitovaatimukset oli kuitenkin ilmaistu niin epäselvästi, ettei niitä ollut mahdollista yksiselitteisesti sijoittaa millekään tietylle taitotasolle.

Myös ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa korostui oman alan sanaston hallinta. Kielellisistä funktioista tavallisimpia olivat kommunikointi asiakkaan ja kollegojen kanssa ammattiin liittyvissä tilanteissa, neuvotteluihin osallistuminen ja erilaisten kirjallisten dokumenttien, kuten ansioluettelon, muistioiden ja esitteiden laadinta ja tulkinta. Funktioiden osalta tulee vaatimustaso kuitenkin suhteuttaa näyttötutkintojen yleiseen vaatimustasoon. Esimerkiksi esitteiden laadinta ja asiakkaan kanssa kommunikointi on tällä kielitaidon tasolla vielä hyvin rutiininomaista ja peruskielitaidon ilmauksista koostuvaa. Kielitaidon tasoa kuvattaessa ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa viitattiin Yleisiin kielitutkintoihin hieman useammin kuin perustutkinnoissa. Yleisimmin edellytettiin perustason osaamista, mutta vaatimustaso voi riippua myös suuntautumisvaihtoehdosta.

Kielitaitovaatimuksen eteneminen tutkintotasolta toiselle oli johdonmukaista vain noin joka toisella ammattialalla. Kielitaidon lisääntyminen ei myöskään ollut selkeästi yhteydessä ammattitaidon syvenemiseen akselilla perustutkinto-ammattitutkinto-erikoisammattitutkinto.

2. Millaista kielitaitoa liiketalouden perustutkinnossa edellytetään?

Liiketalouden perustutkinnossa kielitaitoa edellytettiin tutkinnon perusteissa kaikille yhteisessä perusosaamisessa vasta kiitettävällä tasolla. Tyydyttävällä tasolla kielitaitoa ei vaadittu, mikä tarkoittaa, että liiketalous ja hallinto -osan voi näyttää ilman kielitaitoa. Koulutusohjelmissa kielitaitoa vaadittiin myös tyydyttävällä tasolla.

Kiitettävä kielitaito edellytti yrityksen eri toimintamuotoihin liittyvän perussanaston osaamista toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä. Tällöin tutkinnon suorittaja osaa esitellä yritystään ja työtään, palvella ja myydä sekä käsitellä asiakirjoja. Tutkinnon perusteiden käsitys kielitaidosta oli varsin perinteinen: ammatillinen kielitaito nähtiin pitkälti alakohtaisen sanaston osaamisena, joka puolestaan mahdollistaa erilaisista ammatillisista kielenkäyttötilanteista selviytymisen. Kieltenopettajien käsitysten mukaan kielitaidossa tärkeintä oli

ihmisten välisestä kanssakäymisestä selviytyminen myös vieraisissa olosuhteissa. Tämä edellytti sekä produktiivisia että reseptiivisiä taitoja ja eri kulttuureihin liittyvien kohteliaisuusääntöjen tuntemusta. Kieltenopettajille kielitaito oli selkeästi erillisistä osatekijöistä muodostunut kokonaisuus, jossa kielellisten tekijöiden, kuten ääntämisen ja rakenteiden, merkitys oli riippuvainen kulloisestakin tilanteesta. Joskus pelkkä yksittäisten sanojen osaaminen yhdistettynä kohteliaaseen käytökseen riitti tilanteesta selviytymiseen. Työelämän kielitaidossa tärkeintä oli ajan käytön hallinta, tilanteen hoitaminen jouhevasti ja ilman asiavirheitä oman kielitaidon asettamissa rajoissa.

Sekä kieltenopettajille että ei-kieltenopettajille kielitaito oli osa kaikilta työntekijöiltä edellytettävää ammattitaitoa. Kielitaidon tarve vaihtelee kuitenkin työtehtävästä toiseen, eikä kaikissa tehtävissä pääse kielitaitopotentiaaliaan lainkaan käyttämään. Ei-kieltenopettajien käsitysten mukaan kielitaidon merkitys korostuu kuitenkin vasta syvempää ammatillista osaamista vaativissa tehtävissä. Kaikkein yksinkertaisimmat työtehtävät voidaan hoitaa myös ilman kielitaitoa. Ei-kieltenopettajille tutkintotilaisuuksissa arvioitu kielitaito oli selkeästi kapea-alaisempaa kuin kieltenopettajille. Kielitaito oli heidän mukaansa sidoksissa tarkkarajaiseen työtehtävään ja siitä selviytymiseen. Työelämän kielitaito oli haastateltujen mukaan työpaikasta riippumatonta ja helposti siirrettävissä oleva metakompetenssi. Kieltenopettajille sekä näytöissä arvioitu kielitaito että työelämässä tarvittava kielitaito olivat sisällöltään selkeästi laajempialaisia. Kielitaitoa ei voi ongelmitta siirtää työpaikasta toiseen, sillä eri tehtävissä ja eri työpaikoilla kielitaidossa korostuvat eri asiat. Tästä seuraa, että kielitaito on tyypillisesti sellaista ammatillista osaamista, jonka hankkiminen on työntekijän omalla vastuulla. Kielitaitoinen työntekijä lisää yrityksen osaamispotentiaalia, mutta kaikilta työntekijöiltä ei voi edellyttää samanlaista kielitaitoa.

3. Miten kielitaito osoitetaan liiketalouden perustutkinnossa?

Kielitaidon osoittamiseen eri aikuiskoulutuskeskuksissa käytettiin sekä kirjallisia että suullisia tehtäviä. Kirjallisia tehtäviä käytettiin hieman suullisia enemmän; analysoiduista 45 tehtävästä kirjallisia oli 26. Tehtävä voi koostua yhdestä tai useammasta osasta, tosin sekä puhumista että kirjoittamista edellyttäviä tehtäviä oli aineistossa vain seitsemän kappaletta.

Tehtävät olivat keskeisiltä aihealueiltaan hyvin samansisältöisiä eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Eniten käytettiin erilaisia liikekirjeisiin liittyviä tehtäviä, suullisia ja kirjallisia esittelytehtäviä ja keskustelutehtäviä. Myös portfolioa käytettiin jonkin verran. Tehtävien suorittaminen edellytti tiedon hakemista, soveltamista, muokkaamista, mekaanista toistamista ja joskus myös nopeutta. EVK:n asteikolla arvioituna olivat liikekirjetehtävät merkonomille varsin sopivantasoisia (A2-B1). Esittelytehtävät vaihtelivat vaativuudeltaan liikekirjeitä hieman enemmän (A1-B2) ja keskustelutehtävissä oli jopa EVK:n tasolle B2 sijoittuvia tehtäviä.

Vaikka tehtävät olivat keskeisiltä aihealueiltaan varsin samankaltaisia, vaihtelivat tehtävien suoritusolosuhteet melkoisesti. Osa tehtävistä suoritettiin etätehtävänä, osa oppilaitoksen kielistudiossa tai luokkahuoneessa. Analysoi-

duissa tehtävissä ei ollut yhtään erityisesti työpaikalla suoritettavaksi tarkoitettua tehtävää. Suoritustavan valintaan vaikuttivat eniten käytettävissä olevat resurssit. Resurssien vähenemisen myötä näyttötehtävät olivat muuttuneet simuloiduista tosielämän tilanteista yhä enemmän mekaanisiksi tuottamistehtäviksi ja arviointikeskusteluiksi.

Eri aikuiskoulutuskeskuksissa käytettyjen tehtävien vaikeustasoindeksit erosivat toisistaan melko paljon. Yleisimmin tehtävän vaikeustasoon pyrittiin vaikuttamaan alakohtaisen sanaston hallinnalla, vastausajan pituudella ja tehtävän vuorovaikutteisuuudella. Eri aihealueilla tehtävän vaikeutta pyrittiin tosin varioimaan jonkin verran eri tavoin. Liikekirjeiden ja keskustelutehtävien vaikeustaso vaihteli enemmän kuin esittelytehtävien. Joidenkin tehtävien osalta vaikeustason määrittely oli ongelmallista puutteellisen tehtävänannon vuoksi. Tehtävien autenttisuus arvioitiin parhaimmaksi liikekirjeissä ja esittelytehtävissä. Esittelytehtävät ja keskustelutehtävät olivat toteutustavaltaan hyvin pedagogisia.

4. Miten näytön riittävyyttä arvioidaan?

Vaikka näyttötehtävä pyrittiin laatimaan mahdollisimman työelämälähtöiseksi, oli suoritusten arviointi vielä hyvin oppilaitoskeskeistä. Arvioinnin suoritti usein kielenopettaja tai ammattiaineen opettaja. Ammattiaineen opettajalla oli tällöin mahdollisuus tukeutua arvioinnissaan kielenopettajan valmistavan koulutuksen aikana tekemään arviointiin tutkinnon suorittajan kielitaidosta. Arviointikeskusteluissa saattoi tutkintotilaisuudessa olla läsnä myös työpaikan edustaja.

Suoritusten arviointikriteerit oppilaitoksissa olivat hyvin kirjavat. Arviointiasteikkoja oli neljänlaisia: hyväksytyt/hylätyt, vain kiitettävän suorituksen kriteeri tutkinnon perusteista, 3-portaiset ja 5-portaiset asteikot. Osa asteikoista oli hyvin ympäröityä kopioita ja sovelluksia tutkinnon perusteiden arviointikriteereistä, osa hyvin koulumaisia, lähinnä kielen rakenteita ja sanastoa korostavia kriteereitä. Kiitettävän tasoista osaamista kuvaavissa kriteereissä korostuivat kielen laajuus ja virheettömyys, tyydyttävällä tasolla kielen vuorovaikutteisuus. Kielitaito pyrittiin arviointikriteereissä sitomaan tilanteesta toimimiseen ja tilanteesta selviytymiseen. Kriteereissä kieliopillinen tieto oli pragmaattisen ja sosiolingvistisen tiedon ohella keskeisiä kielellisen tiedon alueita. Näyttötehtävästä suoriutumiseen vaikutti oleellisesti myös strateginen kompetenssi, joka mahdollisti tilanteesta selviytymisen vähäiselläkin kielitaidolla. Alakohtaisen sanaston hallinta ja kielen funktionaalinen käyttö tehtävistä selviytymiseen olivat tutkinnon perusteiden ja myös ei-kielenopettajien kielitaitokäsityksissä tärkeitä.

Arviointikriteerien vaatimustaso vaihteli eri oppilaitosten välillä erittäin paljon. Vaatimustaso vaihteli myös saman kriteerin sisällä. Kiitettävän tasoinen osaaminen vastasi keskimäärin EVK:n taitotasoa C1 ja tyydyttävän tasoa A1. Osassa oppilaitoksia ei kielitaitoa vaadittu tyydyttävällä tasolla, kuten ei tutkinnon perusteissakaan. Kun tehtävien arvioitua EVK-tasoa verrattiin oppilaitosten arviointikriteerien vaatimustasoon, havaittiin, että vain kaksi viidesosaa

tehtävistä oli sellaisia, joissa tehtävän ja kriteerien vaatimustaso vastasivat toisiinsa. Muissa tapauksissa arviointikriteerit olivat joko liian korkeat tai alhaiset suhteessa tehtävän EVK -tasoon.

Näin ollen ei aineiston perusteella voi yksiselitteisesti määritellä, mikä on merkonomilta edellytetty ”riittävä näyttö” kielitaidosta. Riittääkö näytöstä selviytymiseen ”Ett ögonblick”, vai vaaditaanko tutkinnon suorittajalta parempaa kielitaitoa? Aineiston perusteella kysymykseen voi vastata sekä myönteisesti että kielteisesti.

Vaihtoehto 1. Ett ögonblick riittää näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta.

Tätä väitettä tutkimustuloksissa tuki se, että liiketalouden perustutkinnossa kaikille yhteisen liiketalous ja hallinto -osaamisalan voi suorittaa hyväksytysti ilman, että tutkinnon suorittaja osoitti tutkintotilaisuudessa kielitaitoaan millään tavoin. Kielitaidon vähäisyys tai puutteellisuus ei ollut tällöin este osion suorittamiselle. Kielitaito katsottiin niin pieneksi osaksi ammattitaitoa, että sen puutteellisuus ei ollut merkonomin työllistymisen kannalta yhtä oleellista kuin esimerkiksi se, ettei hän osannut kirjanpitoa tai keskeisiä atk-ohjelmistoja. Tyydyttävän tason osaamiseen riittää, että merkonomi selviytyy työtehtävistään avustettuna ja erilaisia apuneuvoja käyttäen. Tällöin *Ett ögonblick* voi joissain tilanteissa olla riittävä osoitus kielitaidosta.

Mikäli tutkinnon suorittaja aikoi kuitenkin jatkaa opintojaan esimerkiksi ammattikorkeakoulussa, tai hänellä oli jo työpaikka, missä tarvittiin kielitaitoa, oli todennäköistä, että tutkinnon suorittaja tällaisessa tilanteessa halusi osoittaa kielitaitonsa jo perusosaamisen yhteydessä. Tällöin hänen ei myöskään oletettu olevan tyytyväinen ”rimaa hipovaan” suoritukseen, vaan tavoittelevan mahdollisimman hyvää arvosanaa osoituksena kielitaidostaan.

Vaihtoehto 2. Ett ögonblick ei riitä näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta.

Tätä väitettä tutkimustuloksissa tuki ennen kaikkea kielenopettajien huoli näytöissä arvioidun kielitaidon kapea-alaisuudesta. Näyttötehtävä koostui yleensä yhdestä tai kahdesta tehtävästä, joista toinen edellytti suullista, toinen kirjallista kielitaitoa (poikkeuksena oppilaitokset 3 ja 4). Tutkintotodistuksessa arvio tutkinnon suorittajan kielitaidosta perustui kuitenkin vain hyvin harvoin pelkkään näyttötehtävään. Lähes kaikki tutkinnon suorittajat osallistuivat valmistavaan koulutukseen, jossa kielitaitoa harjoiteltiin juuri niissä tilanteissa ja tehtävissä, joita tutkintotilaisuudessa arvioitiin. Osaamista ja sen kehittymistä arvioitiin valmistavassa koulutuksessa kurssikokeilla ja jatkuvalla näytöllä. Kielenopettajalle syntyi näin ennen näyttöä varsin monipuolinen käsitys tutkinnon suorittajan kielitaidosta ja tätä tietämystä hyödynnettiin myös näyttöjen arvioinnissa ainakin jossain määrin.

Vain kolmessa oppilaitoksessa kymmenestä ei virallisiin tyydyttävän tason arviointikriteereihin ollut kirjattu mitään mainintaa kielitaidosta. Eri aikuiskoulutuskeskuksissa käytetyt arviointikriteerit antoivat näin ollen aiheen olettaa, että jonkintasoista kielitaitoa vaadittiin käytännössä lähes aina. Pelkkä ”*Ett*

ögonblick” ei tällöin ollut riittävä näyttö kielitaidosta. Mikäli tutkinnon suorittaja epäonnistui kielten näyttötehtävissä ja hänen suorituksensa jäi alle hyväksymisrajan, oli hänellä mahdollisuus uusia näyttö tai täydentää sitä esimerkiksi lisätehtävillä. Tällöin osaamisen dokumentoinnissa hyödynnettiin myös muuta kuin varsinaista näyttöaineistoa.

Näyttöarvioinnin tueksi kerätty muu evidenssi tutkinnon suorittajan osaamisesta oli selkeä osoitus pyrkimyksestä lisätä arvioinnin luotettavuutta. Yhden suullista ja yhden kirjallista kielitaitoa edellyttävän tehtävän ei katsottu olevan riittävä näyttö tutkinnossa edellytetyn osaamisen varmistamiseksi. Ongelmalliseksi tilanteen teki kuitenkin se, että näyttötutkinnoissa osaamisen arvioinnin ei tule perustua ns. jatkuvaan näyttöön. Näyttö ei ole valmistavan koulutuksen loppukoe, vaan osaamisen hankkimistavasta riippumaton tutkintotilaisuus.

8.2 Tutkimuksen anti kielitaidon arvioinnille näyttötutkinnoissa

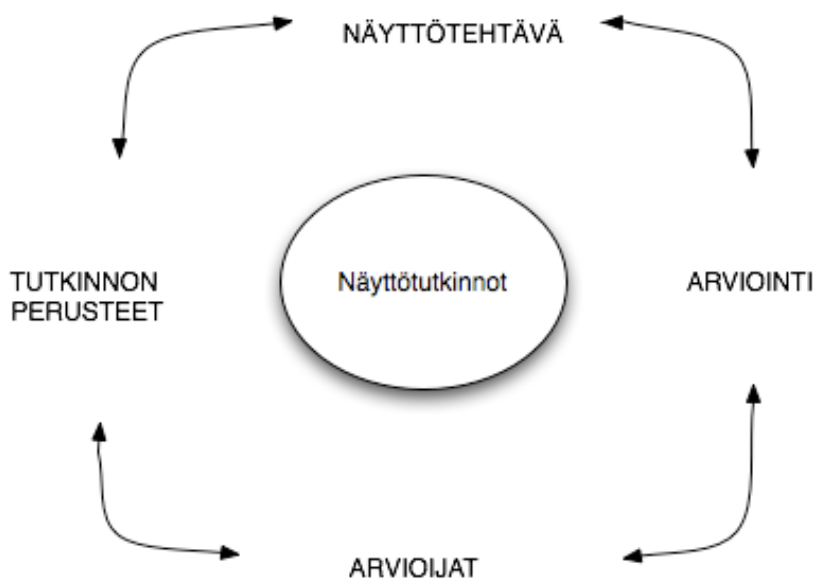
Tutkimus kohdistui kielitaidon arviointiin liiketalouden perustutkinnossa. Yksittäisen tutkinnon näyttötehtävillä ja arviointikriteereillä konkretisoitiin paitsi kielitaitovaatimuksia koko näyttötutkintojärjestelmän tasolla myös tutkinnon perusteiden vaatimusten toteutumista oppilaitostasolla. Tutkimuksessa kielitaitoa tarkasteltiin osana yksilöltä edellytettyä ammatillista osaamista, mikä osoitetaan näytöissä kielitaitoa vaativien, tosielämän tehtävien suorittamisena. Näyttötehtävien työelämälähtöisyyden korostumisesta tutkintojen perusteissa seurasi, että kielitaidon arviointia lähestyttiin kielitaidon testauksen sijasta tehtäväpohjaisen suoritusarvioinnin kautta. Näyttöjen arvioinnissa oleellista on tehtävästä suoriutuminen, jolloin suoriutumiseen vaikuttavat myös ei-kielilliset tekijät.

Tehtyä tutkimusta voi osittain pitää eräänlaisena toistotutkimuksena, sillä näyttötutkintojärjestelmän ongelmat, esimerkiksi tutkintotilaisuuksien kirjavuus ja vaatimustason epäselkeys, on tiedostettu 90-luvun lopusta asti sekä Suomessa (esim. Yrjölä ym. 2000) että muissa näyttötutkintoja käyttävissä maissa (esim. Wolf 1995). Yksittäisen osaamisalan näyttämässä käytettyjä tehtäviä ja suoritusten arviointikriteereitä eri oppilaitoksissa ei kuitenkaan aikaisemmin ole tutkittu, ei myöskään kielitaidon arviointia aikuisten näyttötutkinnoissa (poikkeuksena Härmälä 2002). Ammatillisella korkea-asteella on kielitaidon tarvetta ja sen riittävyttä työelämässä tutkittu paljon (esim. Sinkkonen 1997; Airola 2000; Elsinen 2000; Sjöberg 2002; Kankaanranta 2005). Toisen asteen ammatillinen aikuiskoulutus sitä vastoin on varsin huonosti tunnettu ja aliarvostettu koulutusaste (Hämäläinen ym. 2007, 90), eikä sen ja nuorisoasteen eroavaisuuksia juurikaan tunneta oppilaitosten ulkopuolisissa konteksteissa. Yksi esimerkki on juuri kielitaidon vaatimustaso nuorisoasteella ja aikuiskoulutuksessa. Vaatimustasossa on suuria eroavaisuuksia johtuen mm. opiskelijoiden erilaisesta koulutustaustasta. Tehty tutkimus oli sen vuoksi erittäin tärkeä sekä ammatillisen aikuiskoulutuksen yleisen tunnetuksi tekemisen, että niiden käy-

tänteiden kuvailun kannalta, joilla kielitaitoa toisen asteen aikuisten näyttötutkinnoissa arvioidaan.

Näyttötutkintoja on viime vuosina suoritettu lukumäärällisesti yhä enemmän. Tutkintojen määrän lisääntymiseen vaikuttaa osaltaan työelämän jatkuva muuttuminen. Kun yksilö tarvitsee useamman kuin yhden ammatin työllistykseen, on tärkeää, että informaalistikin hankittu osaaminen voidaan osoittaa joustavasti tarkoitusta varten järjestetyissä tutkintotilaisuuksissa ja sertifioida tutkintotodistuksella. Koska kielitaito katsotaan nykyisin osaksi yksilön ammatillista osaamista, tarvitaan myös sen osoittamiseksi ja arvioimiseksi luotettavia menetelmiä. Tutkimustulosten toivotaankin lisäävän yleistä tietoisuutta ja keskustelua niistä ongelmista, joita kielitaidon arviointiin näyttötutkinnoissa tutkimuksen tekemishetkellä liittyi yksittäisen kielenopettajan ja koko oppilaitoksenkin kannalta. Tutkimus osoitti, että oppilaitoksissa ollaan huolestuneita arvioinnin luotettavuudesta ja eettisyydestä erityisesti tutkinnon suorittajan kannalta. Vaikka tutkimus kohdistui yksittäisen osaamisalan, kielitaidon, arviointiin näyttötutkinnoissa, ovat tulokset sovellettavissa myös muun osaamisen arviointiin näyttötutkinnoissa.

Kielitaidon arvioinnin luotettavuuden kannalta tutkimus paljasti useita kehittämiskohteita, jotka liittyvät tutkinnon perusteiden kielitaitovaatimuksiin, näyttötehtäviin, suoritusten arviointiin ja arvioijien käsityksiin kielitaidosta ja ammattitaidosta. Kuviossa 22 näiden eri tekijöiden keskinäistä riippuvuutta kuvataan kehänä, jossa kaksipäiset nuolet tarkoittavat, ettei kyse ole eri tekijöiden välisestä kausaalisuhteesta, vaan kaikkien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Esimerkiksi näyttötehtävää on tarkasteltava suhteessa tutkinnon perusteisiin, suoritusten arviointikriteereihin ja arvioijien käsityksiin siitä, millaista kielitaitoa tehtävällä on tarkoitus arvioida.



KUVIO 22 Näyttötutkinnoissa arvioidun kielitaidon "kipupisteet".

Eri tekijöiden keskinäistä riippuvuutta tarkastellaan seuraavaksi tutkimuksessa esiin nousseitten ongelmakohtien valossa. Samalla ehdotetaan konkreettisia toimenpiteitä epäjohtonmukaisuuksien vähentämiseksi ja mahdollisesti jopa poistamiseksi. Tekijöiden ryhmittely neljän eri otsikon alle on osin keinotekoinen, eikä anna todenmukaista kuvaa asioiden välisistä monensuuntaisista riippuvuussuhteista. Ryhmittelyn avulla ongelmakohtia on kuitenkin mahdollista lähestyä systemaattisemmin ja yhdestä näkökulmasta kerrallaan.

Tutkinnon perusteet suhteessa näyttötehtävään ja arvioijien käsityksiin

Näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksia pohdittaessa avainkysymys on, mikä merkitys kielitaidolla on työntekijän ammattitaidossa ja miten se ilmenee tutkinnon perusteissa? Nähdäänkö kielitaito osana jokaisen työntekijän ammatillista osaamista vai taitona, jota tarvitaan vain tietyillä aloilla ja tietyissä, tarkoin rajatuissa työtehtävissä? Kielitaitovaatimusten selkeys tutkinnon perusteissa on ensiarvoisen tärkeää, sillä niiden kautta määräytyy näyttötehtävän sisältö ja se, millaista kielitaitoa tutkintotilaisuuksissa arvioidaan.

Eri yhteyksissä on korostettu kielitaidon merkityksen lisääntymistä työelämässä. EK:n Tulevaisuusluotain -loppuraportin (EK 2006) mukaan työelämän kansainvälistyminen edellyttää vahvaa kielitaitoa myös työntekijäasteella. Kielitaito nähdään Suomen kilpailukykyä lisäävänä tekijänä (Finnsight 2015). Esimerkiksi liiketalouden perustutkinnossa on näihin haasteisiin jo osin vastattu kuvaamalla alan toimintaympäristön muuttumista yhä kansainvälisemmäksi kaupan maailmanlaajuisen vapautumisen, verkottumisen ja sähköisen kaupankäynnin lisääntymisen myötä (LPT 2004). Suuri osa tällä hetkellä voimassa olevista perusteista kaipaisi kuitenkin kielitaitotarpeen uudelleenarviointia ja kielellisten sisältöjen täsmällisempää määrittelyä työelämän kielitaitotarpeissa tapahtuneita muutoksia vastaaviksi. Lähes puolet kaikista näyttötutkinnoista on sellaisia, joissa ei tutkinnon suorittajan kielitaidolle aseteta mitään eksplisiittisiä vaatimuksia. Lukumäärä on hämmästyttävän korkea ottaen huomioon, että näistä osa on tutkintoja, joiden perusteita on uusittu aivan äskettäin (vuonna 2005 tai 2006).

Vaikka kielitaito on entistä tärkeämpi osa ammattitaitoa ja yrityksen osaamispotentiaalia, on alakohtaisten vaatimusten tarkemmassa määrittelyssä kuitenkin huomioitava erilaisten työtehtävien ja työpaikkojen asettamat laadullisesti ja määrällisesti erilaiset vaatimukset työntekijän kielitaidolle. Jonkinlaista peruskielitaitoa tulee kuitenkin alasta riippumatta edellyttää. Kielitaitovaatimuksen sisällyttämistä kaikkiin näyttötutkintoihin voidaan perustella myös tutkinnon antamalla jatko-opintokelpoisuudella. Jatko-opintokelpoisuus ammattikorkeakouluihin ei kielitaidon osalta täyty, ellei tutkinnon suorittajalla ole yhden vieraan kielen ja ruotsin kielen riittävää taitoa. Jatkumon puuttuminen eri kouluasteiden välillä on todettu ongelmalliseksi myös muissa yhteyksissä (Luukka & Pöyhönen 2007).

Tulisi myös pohtia onko näyttötehtävän suorittamisesta saadun arvostuksen tarkoituksena kuvata ainoastaan tietystä kielitaitoa edellyttävästä työtehtävästä selviytymistä, vai voisiko arvostana kertoa tutkinnon suorittajan kielitai-

don tasosta yleisemminkin. Vaatimustasojen kirjavuus oppilaitosten arviointikriteereissä osoitti, että kielitaidon arviointi tutkintotilaisuuksissa ei ollut taitotasoarviointia, vaan lähinnä yksittäisestä tehtävästä suoriutumisen arviointia. Käsitystä vahvasti mm. hyväksytylle suoritukselle asetettujen kriteerien vaihtelu tutkintotilaisuudesta toiseen. Mistä erot vaatimustasoissa sitten johtuvat? Vaihteluun vaikutti erityisesti epätietoisuus kielitaidon todellisesta vaatimustasosta tutkinnon perusteissa. Myös tutkintojen järjestäjien mahdollisuus itse päättää valmistavan koulutuksen sisällöistä ja tuntimääristä lisäsi sisältöjen epäyhtenäisyyttä esimerkiksi ruotsin kielen vaatimustason suhteen. Erot oppilaitosten välillä saattoivat myös olla osoitus arvioijakoulutuksen riittämättömyydestä tai jopa n kokonaan puuttumisesta.

Tutkinnon perusteiden kielitaitovaatimusten ongelmana onkin vaatimusten monenkirjavuus ja epämääräisyys. Yleisluonteiset viittaukset esimerkiksi kansainvälisyyteen ja suvaitsevaisuuteen aiheuttavat tulkintaongelmia siitä, onko tutkinnon suorittajan osattava vieraita kieliä vai ei ja missä määrin. Vaaditun kielitaidon sisältöä kuvataan usein alakohtaisen sanaston osaamisena. Pelkän sanaston hallinnan katsotaan tekevän mahdolliseksi esimerkiksi yrityksestä kertomisen ja vieraskielisen lähdekirjallisuuden hyödyntämisen. Sanaston osaaminen ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin sanaston käyttäminen kommunikointiin, esimerkiksi työelämän suullisiin ja kirjallisiin tilanteisiin. Työelämän kielitaito on paljon muutakin kuin alakohtaisen perussanaston hallintaa. Kieltä tarvitaan ennen kaikkea ihmisten kanssa kommunikointiin ja eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa tapahtuvaan kanssakäymiseen. Siksi kielitaitovaatimus tulee kuvata yksiselitteisemmin. Ensinnäkin *vaatimustaso* on ilmaistava selkeästi, esimerkiksi EVK:n taitotasokuvauksia soveltaen (ks. liite 1). Vaatimustaso voidaan määritellä koskemaan kielitaitoa kokonaisuutena tai eri taitoja korostaen (puhuminen, kirjoittaminen, puheen/tekstin ymmärtäminen) kunkin ammatin erityisvaatimuksista lähtien. Toiseksi on kielitaitovaatimusten sisältö kuvattava samoja periaatteita käyttäen eri tutkinnoissa. Tällöin kuvataan ne *aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset*, joissa tutkinnon suorittaja kielitaitoa tarvitsee. Liiketalouden perustutkinnossa liiketalous- ja hallinto -osaamisalan kuvausta tulisi tarkentaa lisäämällä siihen esimerkiksi seuraavantyyppisiä kuvauksia:

Taitotaso: (EVK A2)

Selviää yksinkertaisista tavanomaisista tehtävistä, jotka edellyttävät yksinkertaista, suoraa tiedonvaihtoa työhön ja vapaa-aikaan liittyvistä tutuista ja jokapäiväisistä asioista. Selviytyy hyvin lyhyistä sosiaalisiin kontakteihin liittyvistä keskusteluista, mutta ymmärtää harvoin tarpeeksi, jotta pystyisi oma-aloitteisesti pitämään yllä keskustelua. Pystyy esittämään kysymyksiä ja vastaamaan kysymyksiin sekä vaihtamaan tietoa tutuista aiheista tutuissa arkielämän tilanteissa.

Aihealueet:

Pystyy vähintään nimeämään tai lyhyesti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen kertomaan/toimimaan seuraavilla aihealueilla

- työpaikka ja työtehtävät (työaika, työpäivän kulku, työtehtävät, työkokemus, koulutus)
- myyntityö (tuotteet, maksutavat, pakkauskoost, materiaalit jne.)
- puhelinkäyttäytyminen
- opastaminen, ohjeet

- sähköpostiviestit ja perusasiakirjat (tiedustelu, tarjouspyyntö, tilaus, tilauksen vahvistus, lasku)
- jne.

Kielenkäyttötarkoitukset:

- asiatietojen antaminen ja kysyminen (nimeäminen, kysyminen)
- oman suhtautumisen ilmaiseminen (samaa/eri mieltä oleminen)
- sosiaalisten normien mukaan toimiminen (tervehtiminen, pahoittelu jne.)
- jne.

EVK:ssä on myös lukuisia esimerkkejä erilaisista kirjoittamistoiminnoista ja valmiita kuvaimia erilaisiin kirjoitetun tekstin tuottamistilanteisiin.

Kirjoittamistoiminnot:

lomakkeiden ja kyselykaavakkeiden täyttäminen
sanellun viestin kirjoittaminen
yksityisten ja liikekirjeiden ym. kirjoittaminen

Taitotasoasteikko (yleinen kirjoittamisen taitotaso):

- A1: Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.
A2: Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidosanoilla, kuten sanoilla "ja", "mutta", "koska".
B1: Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistämällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäisesksi tuotokseksi.

Edellisen esimerkin kaltaiset taitotasokuvaukset voisivat osassa tutkintoja olla yhteneväiset, samoin osa kielenkäyttötarkoituksista. Kaikille aloille yhteisiä aihealueita voisivat olla esimerkiksi työpaikasta/työstä kertominen, puhelinkäyttäytyminen ja lyhyiden viestien kirjoittaminen.

Kielitaitovaatimuksen sisällön ja vaatimustason selkeä ja yhdenmukainen kuvaaminen mahdollistaa yhdenvertaisten näyttötehtävien laadinnan tutkimuksen järjestäjästä riippumatta. Tehtävien ja arviointikriteerien sisältöä eivät ohjaa tällöin tehtävien laatijoiden ja suoritusten arvioijien henkilökohtaiset käsitykset siitä, mikä kielitaidossa on tärkeää, vaan yhteiset, yksiselitteiset periaatteet näytöissä edellytetystä osaamisesta. Yhteisten periaatteiden tarpeellisuudelle löytyy perusteita myös tehdystä tutkimuksesta. Lisäselvityksiä tarvitaan kuitenkin eri alojen tämän hetkisistä ja tulevista kielitaitotarpeista ja niiden sisällöistä. Kielitaitotarpeiden selvittäminen on välttämätön ehto arviointitavan ja -menetelmän valinnalle. Jos esimerkiksi alakohtaisen sanaston osaaminen katsotaan kielitaidossa ensisijaiseksi vaatimukseksi, ei näyttötehtävään ole tarkoituksenmukaista sisällyttää suullista kielitaitoa arvioivaa tehtävää, jonka suorittamisessa tarvitaan sanaston hallinnan lisäksi myös paljon muita kielellisiä tietoja ja taitoja.

Näyttötehtävä suhteessa tutkinnon perusteisiin ja suoritusten arviointiin

Tutkinnon perusteiden esimerkit näyttötehtävien sisällöistä ja kielenkäyttötilanteista pyrkivät ohjeistamaan tehtävien laadintaa varsin yleisellä tasolla. Jotta näyttötehtävät ja arviointikriteerit olisivat sisällöltään ja vaikeustasoltaan yhdenmukaiset tutkintoja järjestävissä oppilaitoksissa, tulee tutkinnon järjestäjillä olla käytettävissä kaikille yhteiset, yksityiskohtaisemmat tehtävien laadintaoh-

jeet. Testispesifikaatiot voivat sisältää esimerkiksi seuraavat asiat (soveltaen Popham 1978, Brown & Hudson 2002; Davidson & Lynch 2002; Douglas 2000):

- a. tehtävän lyhyt yleiskuvaus: mitä arvioidaan ja miten
- b. tehtävän kuvaus osallistujalle: miten pitkä tehtävä on, mitä se sisältää (esim. yritysanastoa), missä muodossa tehtävä on (esim. luettavana tekstinä)
- c. vastauksen muoto: mitä osallistujan on tehtävä (esim. laadittava PP-dioja)
- d. esimerkkitehtäviä
- e. lisätiedot: esim. mitä asioita/sanoja vastauksessa vaaditaan

Myös luvussa 4.1.3 kuvattu tyyppitehtävä voisi hyvin soveltua eri näyttötutkinnoissa käytettävien tehtävien jonkinasteiseksi yleismalliksi. Tutkintokohtaisia näyttötehtäviä voidaan laatia myös esimerkiksi Bachmanin ja Palmerin (1996) tai EVK:n yksityiskohtaisemman ohjeistuksen avulla. Ohjeissa huomioidaan tehtävän suorittamisolosuhteet ja tehtävien ohjeistus tyyppitehtäviä tarkemmalla tasolla. Yhteisiä käytänteitä tarvitaan erityisesti näyttötehtävän suorittamiseen työpaikalla. Tällöin tulisi määritellä ne vähimmäisvaatimukset, jotka jokaisen tutkintotilaisuuden, työpaikasta riippumatta, tulisi täyttää. Tehtävien ja suoritusolosuhteiden yksityiskohtainen kuvailu sekä erilaiset esimerkkitehtävät helpottavat tehtävien vaikeustason arviointia rinnakkaistehtäviä laadittaessa.

Tehtävän vaikeustason sopivuutta arvioidaan suhteessa tutkinnon vaatimustasoon, ei tutkinnon suorittajien kielitaitoon. Vaatimustason keinotekoisesta nostamisesta/laskemisesta seuraa, ettei näyttötehtävä sovellu enää siihen tarkoitukseen, mihin se alunperin on laadittu. Tehtävän vaikeustaso on yhteydessä myös suorituksen arviointikriteereihin ja niiden sisältöön. Periaatteena on, että tehtävän ja arviointikriteerien tulisi vastata sisällöltään ja vaatimustasoltaan mahdollisimman hyvin toisiaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tehtävän vaativuus tulisi määritellä vain yhdelle kielitaidon tasolle sopivaksi. Esimerkiksi Yleisissä kielitutkinnoissa samaa tehtävää voidaan käyttää arvioitaessa esimerkiksi keskitason taitotasojä 3 ja 4. Tällöin tehtävänannon tulee olla riittävän avoin, jotta se mahdollistaa eritasoiset suoritukset.

Näyttötehtävän sisällön mahdollisimman tarkka kuvailu on tärkeää sekä tehtävän laatijan että tehtävän suorittajan kannalta. Tutkinnon suorittajan on tiedettävä, mitä häneltä tutkintotilaisuudessa odotetaan ja millaisin kriteerein hänen suoritustaan arvioidaan. Tehtävän laatijan kannalta tehtävällä arvioitavan konstruktin operationalisointi, esimerkiksi arvioidaanko sanaston hallintaa aukkotäydennyksellä vai liikekirjeen tuottamistehtävällä, on yhteydessä tehtävän validiuteen. Arvioidaanko tehtävällä sitä mitä oli aiottukin, vai kenties jotain aivan muuta?

Suoritusten arviointi suhteessa näyttötehtävöön ja arvioijien käsityksiin

Mikä on sitten riittävä kielitaidon taso tutkinnon suorittamiseksi? Tutkinnon perusteissa kielitaidon riittävyttä tarkastellaan yleensä riittävytenä työtehtävien suorittamiseen: tutkinnon suorittaja omaa ”riittävän englannin kielen taidon”, tutkinnon suorittajalla on ”työnsä edellyttämä englannin kielen taito”.

Riittävyttä ei kuitenkaan yleensä spesifioida kovin tarkasti. Kenen kannalta kielitaito on riittävä, tutkinnon suorittajan subjektiivisen käsityksen, tietyn työpaikan vai näytön arvioijan käsitysten mukaan? Millä tavalla riittävä kielitaito määritellään? Onko kielitaito riittävä silloin kun tilanne tulee jotenkin hoide- tuksi tai jos tilanne hoituu ongelmitta? Missä tilanteissa kielitaito on riittävä? Ovatko tällaisia tilanteita tavallisimmat työtehtävät, kansainväliset tehtävät tai yksin/ryhmän jäsenenä toimitettavat tehtävät?

Tavoitetasojen realistisessa määrittelyssä tuleekin entistä enemmän huo- mioida paitsi työtehtävien suorittamisessa tarvittava kielitaito mahdollisimman selkeästi määriteltynä myös taitojen riittävyys koko työelämässä toimimisen kannalta. Halutaanko ammatillinen kielitaito rajata vain alan substanssiosaami- seen vai voidaanko kielitaito nähdä myös laajemmin, esimerkiksi osana työyh- teisöosaamista ja kehittymis-/kehittämisaamista (ks. kuvio 8)? Tavoitetaso- n määrittelyssä on tällöin kuitenkin huomioitava myös kunkin tutkinnon yleinen tavoitetaso. Lisäksi tulee turvata tutkinnon suorittajan mahdollisuudet opiske- lujatkumon rakentamiseen.

Riittävän vaatimustason selkeää määrittelyä voidaan tukea tuottamalla vaadittua osaamistasoa konkretisoivia esimerkkisuorituksia (vrt. esim. AMK- KIA). Kullekin taitotasolle luonteenomaisten, tallennettujen suoritusten avulla voidaan arvioijia kouluttaa kielitaidon taitotasoarviointiin ja näin lisätä arvi- oinnin yhdenmukaisuutta ja vertailukelpoisuutta eri tutkintotilaisuuksien välil- lä. Maamerkit voivat sisältää näytteitä erilaisista näyttötehtävistä, kielitaitoa vaativien tehtävien simuloinneista aina näyttökeskusteluihin. Maamerkkien tuottamisen tulee tapahtua yhteistyössä mahdollisimman monen arviointiin osallistuvan osapuolen kanssa. Arvioijien koulutus ennen kutakin tutkintotilai- suutta on erityisen tärkeää silloin, kun arvioinnin suorittavat taustaltaan erilai- set arvioijat, esimerkiksi työpaikan edustajat ja kieltenopettaja yhdessä. Arvioi- jien tulee olla arviointikriteerien sisällöstä ja merkityksestä mahdollisimman yksimielisiä. Lisäksi kriteereiden käytön tulee olla johdonmukaista arviointiti- lanteesta ja suorituksesta riippumatta.

Perustutkinnoissa osaaminen arvioidaan 5-portaisella asteikolla. Tulisi kuitenkin pohtia, onko 5-portainen asteikko kuitenkaan kielitaidon arvioinnin kannalta tarkoituksenmukainen? Näyttötehtävien suppeudesta ja heikosta erot- televuudesta johtuen moniportaisen asteikon käyttökelpoisuus voi olla tutkin- totilaisuudessa kyseenalaista. Esimerkiksi 3-portainen asteikko voisi olla käy- tännössä toimivampi. Kielitaidon painoarvo kokonaisarvosanassa osoittautui tutkimuksessa melko vähäiseksi, mikä myös osaltaan puoltaa asteikon portai- den vähentämistä. Pelkkä hyväksyty/hylätty -asteikko sen sijaan voi kohottaa vaatimustasoa liian korkeaksi suhteessa tutkinnon perusteiden vaatimuksiin.

Näyttötehtävän laadinta sisältää myös niiden kriteerien määrittelemisen, joilla suorituksia arvioidaan. Kriteerien sisällön tulee olla kyllin selkeä ja help- pokäyttöinen arvioijien taustasta riippumatta. Selkeys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin epämääräisyys ja yleisyys. Liian yleisten kuvausten välttämiseksi voidaan suoritusten arviointiin laatia tehtäväkohtaisia kriteereitä tai ns. tarkis- tuslistoja. Kriteerikuvaimien sisältö voi pohjautua esimerkiksi EVK:n taito-

tasokuvaimiin, joita sitten muokataan ammatilliseen kontekstiin paremmin sopiviksi. Tällöin tulee miettiä missä määrin kriteereissä korostuvat kielelliset kompetenssit ja missä määrin pragmaattiset, kielen käyttämiseen työelämässä liittyvät kompetenssit. Valitusta asteikosta riippumatta tulee arvioita kouluttaa asteikon käyttöön. Kriteerien yhdenmukaista tulkintaa voidaan parantaa ennen arviointitilaisuutta järjestettävällä arvioijakoulutuksella, missä maamerkkisuorituksia arvioimalla pyritään kriteerien mahdollisimman yhdenmukaiseen ja johdonmukaiseen tulkintaan. Koulutuksessa on arvioijien saatava myös palautetta omasta arviointilinjastaan.

Erityisen tärkeää koulutuksen järjestäminen on silloin kun kielitaitoa arvioivat muut kuin kieltenopettajat. Erityisalan kielitaitoa voi arvioida myös ei-kieltenopettaja erityisesti silloin, kun annettu arvio kielitaidosta rajoittuu tehtävästä suoriutumiseen. Silloin kun arvioinnin tarkoituksena on toimia myös jonkinlaisena kielitaidon tasoarviointina on arvioijana kuitenkin hyvä olla kielitaidon arviointiin ja erilaisiin arviointiasteikkoihin ja -kriteereihin perehtynyt henkilö, esimerkiksi kieltenopettaja (ks. lisää Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 116-117). Kieltenopettajan käyttämistä arvioijana voidaan perustella siksi, että kielitaidon arviointiin olennaisesti liittyvät käsitteet, esimerkiksi sanaston laajuus, kielen virheettömyys ja koherenssi edellyttävät perehtymistä kielitaidon arviointiin ja kokemusta sanallisten arviointikriteerien käyttämisestä.

Arvioijien käsitykset suhteessa suoritusten arviointiin ja tutkinnon perusteisiin

Jotta arvioijat arvioivat suorituksia yhdenmukaisesti, on heillä oltava yhden-suuntainen käsitys arvioitavasta taidosta. Esimerkiksi mitä on merkonomilta edellytettävä kielitaito? Kieltenopettajille kiitettävän kielitaidon (mutta ei kielitaidon) tärkeimmiksi piirteiksi tutkimuksessa osoittautuivat oikeakielisyys ja sanaston laajuus, mutta entä ei-kieltenopettajilla? Arvioivatko ei-kieltenopettajat kielitaitoa ehkä holistisemmin, yleisen tilanteesta selviytymisen kannalta?

Arvioijien käsityksiin merkonomin kielitaitovaatimuksista vaikuttavat paitsi tutkinnon perusteiden ammatilliselle osaamiselle (kielitaito mukaan luetuna) asettamat vaatimukset, myös arvioijien omakohtaiset kokemukset aikaisemmista näyttöjen arviointitilanteista. Kun kielitaitovaatimukset ja edellytetyt osaamisen sisällöt vaihtelevat melkoisesti eri tutkinnoissa, myös tutkintotilaisuudet ovat hyvin erilaisia eri tutkinnoissa ja eri tutkinnon suorittamispaikoissa. Vaatimusten ja näyttöjen toteutuksen kirjavuus voi osaltaan vaikuttaa arvioijien käsityksiin arvioitavasta taidosta ja näin koko arvioinnin luotettavuuteen.

Tutkimus osoitti kielitaidon arvioinnissa näytöin olevan useita sellaisia solmukohtia, jotka kaipaavat pikaisesti selkeämpää ohjeistusta ja yhteisesti sovittuja toimintaperiaatteita. Näyttötutkintojen keskeisten toimijoiden välinen yhteistyö on riittämätöntä, mitä osoitti tutkinnon järjestäjien epävarmuus tutkinnoissa edellytetyt osaamisen sisällöistä ja vaatimustasosta. Tutkimus osoitti myös, että esimerkiksi näyttötehtävien työelämälähtöisyydessä ja arviointikriteerien vaatimustasoissa oli selkeä ristiriita tutkinnon perusteiden ohjeistuksen

ja käytännön toiminnan välillä. Vaatimus näyttöjen työelämälähtöisyydestä yhäältä kyllä tiedostettiin, mutta käytännössä näyttötehtävät olivat melko koulumaisia, oppilaitoksessa suoritettavia tehtäviä. Myöskään kielitaitovaatimuksen sijoittuminen tutkintovaatimuksissa ja ruotsin kielen englantia alhaisempi vaatimustaso eivät yleensä toteutuneet oppilaitosten arviointikriteereissä.

Kehittämiskohteet on tunnistettu myös tutkintojen hallinnoinnista vastaavilla tahoilla, mutta tiedostetuista ongelmista huolimatta muutoksia ei ole tapahtunut tai sitten ne tapahtuvat niin hitaasti, etteivät ne tutkimusaineiston keräämishetkellä olleet vielä havaittavissa. Eriyisen huolestuttavaa on tutkinnon järjestäjien, joita tässä tutkimuksessa edustivat eri aikuiskoulutuskeskukset, välisen yhteistyön vähäisyys ja lisäkoulutukseen osallistumismahdollisuuksien epätasainen jakautuminen. Yhteistyön lisääminen vähentäisi voimavarojen haaskausta samojen, jo muissa oppilaitoksissa toimimattomiksi havaittujen ammattitaidon näyttämistapojen kokeiluihin. Tutkinnon suorittajan osaamisesta riippumattomien tekijöiden, kuten esimerkiksi näyttämisolosuhteiden erilaisuuden, kontrolloimaton vaikutus osaamisesta annettuun arvosanaan on vakava uhka koko arvioinnin luotettavuudelle ja samalla koko näyttötutkintojärjestelmän uskottavuudelle.

Kielitaidon arvioinnin eri vaiheet (ks. kuvio 1) tulisi näyttötutkinnoissa tehdä entistä läpinäkyvimmiksi. Tämä tarkoittaa arvioinnin käsitteellisen tason ja tuotetason systemaattista kuvaamista. Kieltenopettajien ja muiden kielitaidon arviointiin perehtyneiden henkilöiden asiantuntemusta tulisi hyödyntää entistä enemmän näyttötehtävien sisältöjen ja arviointitapojen määrittelyssä ja kuvaamisessa. Tällöin tulisi myös määritellä selkeästi, voidaanko esimerkiksi valmistavan koulutuksen aikaista näyttöä kielitaidosta käyttää tutkintotilaisuudessa annetun näytön lisäksi osoituksena tutkinnossa edellytetystä kielitaidosta. Näyttötehtävien suoritusolosuhteita tulisi pyrkiä vakioimaan ainakin jossain määrin (ks. taulukko 7). Esimerkiksi tehtävään osallistujien lukumäärä tulisi kaikilla tutkinnon suorittajilla olla sama tehtävien vaikeustason verrannollisuuden vuoksi. Myös näyttöympäristön ja näyttöön osallistuvien muiden henkilöiden tulisi olla kaikille tutkinnon suorittajille yhtä tuttuja. Tehtävän kognitiivista ja vuorovaikutuksellista haastavuutta manipuloimalla (ks. taulukko 8) voidaan puolestaan rakentaa vaativuudeltaan eritasoisia tehtäviä eritasoisen kielitaidon osoittamiseksi. Näyttötehtävien sisällön ja vaatimustason yhdenmukaisuuden varmistamisessa on tutkintotoimikunnilla keskeinen rooli. Myös oppilaitoksissa on yhteisten käytänteiden olemassaolo tiedostettava ja niitä noudatettava.

Seuraavaksi arvioidaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksen eri vaiheissa ja esitetään tulosten kautta syntyneitä jatkotutkimusaiheita.

8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen arviointikriteerit poikkeavat määrällisen tutkimuksen validiteetti- ja reliabiliteettikysymyksistä (ks. esim. Tynjälä 1991, 388). Kvalita-

tiivisessä tutkimuksessa luotettavuus liittyy koko tutkimusprosessin etenemiseen tutkijan roolista ja aineiston keruusta tutkimustulosten esittämiseen ja niiden luotettavuuden arviointiin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus on ennen kaikkea mittauksen luotettavuutta. Tutkimus on luotettava silloin kun saadut mittaustulokset ovat valideja ja reliaabeleja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen *uskottavuudella, siirrettävyydellä, pysyvyydellä ja vahvistettavuudella* (Guba & Lincoln 2000). Näihin piirteisiin voidaan lisätä vielä *tulosten käyttäminen ja soveltaminen*, eli tutkimuksen seuraamukset tutkimukseen osallistuneiden ja tutkimuksen tekijän kannalta (Miles & Huberman 1994, 277). Tutkimuksen uskottavuus/vastaavuus viittaa tutkimuksen sisäiseen validiuteen ja siihen, miten realistisen kuvan tutkija onnistuu tutkimuskohteestaan rakentamaan. Tutkittavan ilmiön pitkäaikainen ja toistuva havainnointi edesauttavat tutkimuksen kannalta relevanttien kysymysten identifioimisessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliaabelius ei ole oleellista, sillä tutkimuskohteena on usein yksi tai pieni joukko tapauksia, joiden esiintyminen on sidottu tiettyyn kontekstiin. Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin *soveltaa ja siirtää* koskemaan toisia, samankaltaisia konteksteja. Tapaustutkimuksista tehtävien yleistysten tekemiselle voidaan asettaa kolme ehtoa: haastatelluilla henkilöillä on oltava suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, heidän on omattava tekijän tietoa tutkimusongelmasta ja oltava itse kiinnostuneita tutkimuksesta (Eskola & Suoranta 1998, 66). Tutkimustulosten yleistettävyyttä syntyy vertailemalla tutkimustuloksia muissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin. Tutkijan tekemien tulkintojen siirrettävyys on kuitenkin viime kädessä lukijan arvioitavissa ja syntyy hänen soveltaessaan tutkimuksen havaintoja toiseen toimintaympäristöön.

Tutkimuksen *pysyvyys* tarkoittaa tutkimuksen varmuutta ja löydösten toistettavuutta. Tutkimustilanteen ainutkertaisuus ja jatkuva muuttuminen voivatkin olla uhka perinteiselle reliabiliteettikäsitteelle (Syrjälä ym. 1994, 101). Tulosten *vahvistettavuuteen*, objektiivisuuteen, vaikuttavat tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruu ja analyysimenetelmät. Tutkimusongelmat nousevat aineistosta, eivät tutkijan omista käsityksistä. Tutkijan on perusteltava tekemiään valintoja koko tutkimusprosessin ajan, jotta lukija voi seurata tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ja tutkimusongelmien ja metodologian yhteensopivuutta. Laadullisen tutkimuksen vahvistettavuuteen liittyy triangulaation käsite. Denzin (1978) ja Patton (2002) erottavat neljä erilaista triangulaatiotyyppiä. Menetelmällinen triangulaatio (1) tarkoittaa eri tavoin kerätyn tiedon johdonmukaisuutta ja yhdenmukaisuutta. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset aineistonkeruumenetelmät täydentävät toisiaan, mutta erityisen mielenkiintoisia ovat myös ne tapaukset, joissa eri menetelmin kerätty tieto eroaa toisistaan. Tietolähteiden triangulaatiolla (2) tutkimusaineistoa kerätään eri ajankohtina ja erilaisia mielenkiintoisia omaavilta henkilöiltä. Kerättyä aineistoa voidaan myös analysoida erilaisten teoreettisten käsitysten ja mallien avulla (3) ja aineiston analysoinnissa voidaan käyttää useampaa kun yhtä henkilöä (4).

Tämän tutkimuksen *uskottavuutta* lisää kerätyn aineiston monipuolisuus ja oma, käytännön perehtyneisyuteni tutkittavaan ilmiöön. Kysely auttoi identifi-

oimaan tutkimuskohteen kannalta relevantimmat kysymykset ja karsimaan aineistosta muita, vähemmän akuutteja ongelma-kohtia. Tehtäväesimerkit ja arviointikriteerit konkretisoivat kielten näyttötehtäviä huomattavasti luotettavammin kuin kieltenopettajien haastatteluissa antamat sanalliset kuvaukset eri vuosina käytetyistä tehtävistä. Haastateltujen henkilöiden esittämällä sitaateilla oli mahdollista antaa monipuolinen ja realistinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Sitait olivat myös pohjana tutkimuskohteesta tehdyille tulkinnoille ja johtopäätöksille. Tekemieni tulkintojen uskottavuutta en käytännön aika- ym. resursseista johtuen ole voinut antaa tutkimukseen osallistuneiden arvioitavaksi ennen tutkimuksen julkaisemista. Tutkittu asia on kuitenkin tuotu esiin sellaisena kun se tutkittavassa kohteessa aineiston keruuhetkellä oli. Myös yleisestä linjasta poikkeava aineisto on tuloksissa huomioitu. Esimerkiksi vaikka eri aikuiskoulutuskeskuksissa koettiin yleensä tarvetta yhteistyön lisäämiseen muiden oppilaitosten kanssa, arvioitiin muutamassa oppilaitoksessa yhteistyön määrä tutkimushetkellä jo täysin riittäväksi.

Tutkimuksen *siirrettävyys* liittyy tutkimuksen ulkoiseen validiuteen, joka saavutetaan tutkimuksen eri vaiheiden, käytettyjen tekniikoiden ja teoriataustan mahdollisimman tarkalla kuvailulla (Syrjälä ym. 1994, 101). Tutkimuksen pääasiallisena kohteena ollut liiketalouden perustutkinto ei laaja-alaisuutensa vuoksi ollut hyvä esimerkki tyypillisestä näyttötutkinnosta. Verrattuna esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon ei merkonomien mahdollisia työtehtäviä voi määrittellä kovin yksiselitteisesti. Liiketalouden perustutkinto oli kuitenkin hyvä esimerkki tutkinnosta, jossa kielitaitovaatimusten kasvaminen kaupan kansainvälistymisen myötä tunnustettiin, mutta vaatimusten kasvamisesta ei ammattitaitovaatimuksissa kuitenkaan ollut riittävästi huomioitu. Liiketalouden perustutkinto oli myös hyvä esimerkki tilanteesta, jossa arvioinnin kohteiden ja kriteerien epäselvä määrittely tutkinnon perusteissa on johtanut monenlaisiin tulkintoihin ja käytänteisiin oppilaitostasolla. Näin ollen tutkimustulokset ovat siirrettävissä ainakin osin koskemaan myös muita samankaltaisia näyttötutkintoja. Haastattelujen kautta saadun tiedon uskottavuutta edesauttoi haastateltujen henkilöiden samankaltainen kokemustausta. Heitä kaikkia yhdisti kaupallisen alan opettajakokemus. Osalla haastatelluista oli kokemusta myös työstä kaupan alalla. Lisäksi heillä oli tekijän tietoa kielitaidon arvioinnista näyttötutkinnoissa ja he kaikki kokivat tutkimuksen aiheen niin kiinnostavaksi, että halusivat osallistua tutkimukseen, osa jopa omalla ajallaan.

Tutkimuksen teoriataustana ollut tehtäväpohjainen kielitaidon arviointi ei täysin soveltunut tutkimusaineistona olleiden näyttötehtävien ja arviointikriteerien analysoinnin teoreettiseksi viitekehikseksi. Tämä johtui siitä, että vaikka näyttöjen tulee olla työelämälähtöisiä ja tapahtua pääsääntöisesti työpaikalla, olivat analysoidut tehtävät varsin koulumaisesti toteutettuja, osa jopa hyvin kielitestinomaisia. Tehtäväpohjainen kielitaidon arviointi on myös niin uusi tutkimusala, ettei siitä ole juurikaan aikaisempaa tutkimustietoa. Näin ollen tutkimuksen analyysiosassa tehtäväpohjaisen suoritusarvioinnin periaatteita on voitu huomioida vain soveltuvin osin. Lisäksi raja tehtäväpohjaisen, funktionaalisen ja autenttisen arvioinnin välillä osoittautui varsin häilyväksi. Esimer-

kiiksi autenttisen arvioinnin (ks. lisää Wiggins 1990) korostama tietojen ja taitojen soveltaminen tosielämän tilanteissa sekä niin oppimisprosessin kuin lopputuloksenkin tärkeys arvioinnissa vastasivat varsin hyvin joidenkin tässä tutkimuksessa haastateltujen henkilöiden käsityksiä.

Sen sijaan EVK:n taitotasokuvaukset olivat hyvä työkalu vaatimustasoerojen esille saamiseksi oppilaitosten näyttötehtävissä ja arviointikriteereissä. Pienen varauksen tulosten siirrettävyydelle tuo kuitenkin vaatimustasojen asettelun perustuminen omiin, subjektiivisiin käsityksiini tehtävien ja kriteerikuvaimien suhteesta EVK:n taitotasosteikolle.

Tutkimustulosten *pysyvyyttä* arvioidaan suhteessa tutkimustilanteeseen ja sen ainutkertaisuuteen (Syrjälä ym. 1994, 101). Tämän tutkimuksen kontekstina olivat aikuiskoulutuskeskukset, sillä aikuiskoulutuskeskukset ovat suurin aikuisten näyttötutkintoja maassamme järjestävä koulutusorganisaatio. Koulutuksen järjestämistä leimaa hyvin voimakkaasti koulutuksen markkinavetoisuus, mistä seuraa, että koulutuskysyntään on totuttu reagoimaan nopeasti. Myös muuta aikuiskoulutuskeskusten toimintaa kuvaa dynaamisuus. Tätä piirrettä on tutkimuksessa konkretisoitu kuvaamalla näyttötehtävien kirjoa mahdollisimman monipuolisesti myös ajallisella perspektiivillä. Analysoidut näyttötehtävät ja arviointikriteerit olivat näin ollen tutkimushetkellä käytössä olleita tehtäviä ja kriteereitä ja siksi ainutkertaisia. Tutkimustulosten raportointihetkellä ne ovat kenties vaihtuneet jo toisiin.

Tutkimustulosten reliaabeliuutta tutkimuksessa lisää erilaisten aineistojen kautta saatujen tulosten rinnastaminen. Kyselyn tulokset täsmentyivät haastattelujen, tehtäväesimerkkien ja arviointikriteereiden kautta. Haastatteluaineistoa analysoitiin useaan kertaan. Ensimmäisellä kerralla, haastattelujen litterointivaiheessa, jäsenyi haastattelujen sisältö teemoittain ja myöhemmillä lukukerroilla tarkentuivat eri sisältökategoriat. Tutkimuksen loppuvaiheessa haastatteluaineisto analysoitiin myös kieltenopettaja – ei-kieltenopettaja kahtiajakoon perustuen. Haastattelujen analysoinnin ainoa todellinen ongelma olikin aineiston runsaus. Paljon valmiiksi koodattua materiaalia jäi vaille tarkempaa analyysia ja yhteenvetoa tutkimusongelmien rajauduttua näyttötehtäviin ja arviointikriteereihin.

Suurin uhka tutkimuksen *vahvistettavuudelle* ja *objektiivisuudelle* oli oma osallisuuteni tutkimuskohteena olevassa ilmiössä. Omat kokemukseni kielitaidon arvioinnista liiketalouden perustutkinnon valmistavassa koulutuksessa ja tutkintotilaisuuksissa ohjasivat kyselyn laadintavaiheessa kysymysten kohdentumista tiettyihin, käytännön työssä esiinnousseisiin seikkoihin. Tässä vaiheessa en kuitenkaan vielä tiennyt, mitkä tulisivat olemaan yleisimmät ongelmakohdat eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Aineiston keruun mahdollisimman tarkalla kuvailulla olen pyrkinyt osoittamaan miten omat ennako-odotukseni saivat yhtäältä vahvistusta kieltenopettajilta keräämästäni aineistosta, toisaalta pakottivat laajentamaan tutkimusaineistoa ei-kieltenopettajien käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Näin oli mahdollista saada monipuolisempi, eri osapuolten näkemyksiä kuvaava käsitys tutkimuskohteesta. Samalla oma osallisuuteni tutkimuskohteeseen loppui työtehtävien vaihtumisen myötä, mikä myös osaltaan

vähensi liian affektiivista suhtautumista tutkimaani ilmiöön. Etäisyyden saaminen edesauttoi ilmiön objektiivisempaa tarkastelua.

Aineiston analyysin objektiivisuuden lisäämiseksi näyttötehtävien vaikeustason määrittelyyn osallistui lisäksi toinen havainnoija. Näin tulokset oli mahdollista rinnastaa ja löytää yhteisymmärrys kunkin tehtävän vaikeustasosta. Erityisesti näyttötehtävien todennäköisyyden vs. epätodennäköisyyden määrittäminen merkonomien työtehtävissä oli meille molemmille ongelmallista oman työelämäkokemuksemme puutteellisuuden vuoksi. Ohjenuorana pidimme tällöin sitä, olisiko tehtävä edes *periaatteessa* mahdollinen tosielämän tilanne.

Tutkimuksen vaikutukset tutkimuksen osallistujien kannalta ovat yhteydessä tutkimuksenteon eettisiin kysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ja oppilaitosten anonyyminen on tutkimuksessa pyritty säilyttämään mahdollisuuksien mukaan. Kaikkien haastateltujen osalta tässä ei kenties ole onnistuttu. Kaikki osallistujat lupautuivat tutkimukseen kuitenkin vapaaehtoisesti. Heille myös kerrottiin heti aineistonkeruun alkuvaiheessa, ettei tutkimuksessa ole tarkoitus laittaa oppilaitoksia mihinkään ”paremmuusjärjestykseen” esimerkiksi näyttötehtävien monipuolisuuden perusteella, vaan ennen kaikkea yleisen tietoisuuden lisääminen näyttötutkintojärjestelmän ongelmista ja kehittämiskohteista. Anonyymiyden säilyttämiseksi ei analysoituja tehtäväesimerkkejä, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, ole liitetty tutkimukseen kokonaisuudessaan.

Eri aineistonkeruumenetelmin hankittu tieto voi tutkimuksessa tuottaa myös erilaista tietoa. Hyvänä esimerkkinä tästä oli arviointikriteerien erilainen tärkeysjärjestys kieltenopettajille tehdyssä kyselyssä ja oppilaitoksen käyttämisessä arviointikriteereissä. Joidenkin tehtäväesimerkkien kohdalla käytettävänä ollut aineisto oli osin puutteellista. Esimerkiksi ns. jutustelutehtävissä tehtävän käsikirjoitusten tarkkaa sisältöä ei ollut käytettävissä, vaan se jouduttiin konstruoimaan haastattelun, tehtävien vaikeustason määrittelyyn osallistuneen toisen kieltenopettajan ja oman opettajakokemuksen pohjalta. Myös taustaltaan osin erilaisten henkilöiden haastattelemisen tuotti osin erilaista tietoa esimerkiksi kielitaidon laaja-alaisuudesta ja siirrettävyydestä työpaikasta toiseen. Koska haastatteluteemat olivat osin erilaiset kieltenopettajille ja ei-kieltenopettajille, eivät haastateltavat henkilöt käsitelleet täysin samoja asioita puheessaan, eikä yhteenvedoissa näin ollen ollut mahdollista verrata toisiinsa esimerkiksi kieltenopettajien ja ei-kieltenopettajien käsityksiä hyväksytyyn näyttösuorituksen kielellisistä piirteistä.

Tehdyn tutkimuksen luotettavuuden arviointi jää viime kädessä lukijan muodostaman käsityksen varaan. Lukijan arvioitavaksi jää, miten validin kuvan kielitaidon arvioinnista näyttötutkinnoissa tutkimusta varten kerätty aineisto, aineiston analysointi ja tulosten raportointi antavat.

8.4 Jatkotutkimustarpeita

Tästä tutkimuksesta toivotaan olevan hyötyä ennen kaikkea näyttötutkintojen parissa työskenteleville kieltenopettajille ja kielitaitoa näyttötutkinnoissa arvioiville oppilaitosten ja työelämän edustajille. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää kielitaidon ohella myös muuta ammatillista osaamista arvioivien tehtävien ja arviointikriteerien laadinnassa. Koko näyttötutkintojärjestelmän toimivuuden ja uskottavuuden kannalta tutkimustulokset antavat varmasti aihetta monenlaisiin pohdintoihin.

Tehty tutkimus synnytti myös monia konkreettisia ideoita mahdollisista jatkoselvitystä vaativista kysymyksistä. Ehdottomasti tärkein ja mielenkiintoisin lisäselvitystä kaipaava alue on kielitaidon arviointi työelämän kriteerein. Arviointikriteerien työelämälähtöisyys ja se, mitä työelämälähtöisyydellä itse asiassa tarkoitetaan, on näyttötutkinnoissa usein varsin vaikeasti konkretisoitavissa. Yksi hyvä esimerkki on juuri liiketalouden perustutkinto, joka pätevöittää moniin eri työtehtäviin. Erilaiset työtehtävät voivat asettaa kielitaidolle hyvin erilaisia vaatimuksia. Esimerkiksi miten kaupan kassalla työskentelevän merkonomin kielitaitoa arvioidaan verrattuna kirjanpitäjän tarvitsemaan kielitaitoon? Miten paljon hyväksytyssä suorituksessa arvioidaan itse asiassa kielitaitoa ja miten paljon muuta ei-kielellistä kompetenssia? Ja kuka suoritusta on viimekädessä pätevä arvioimaan, asiakas itse, kollega työpaikalla vai työnantaja? Erilaiset taitotasosteikot ovat yleensä kielitaidon arvioinnin ammattilaisten laatimia ja olisikin mielenkiintoista nähdä, miten niiden sisältö eroaa työpaikalla käytetyistä kriteereistä, vai eroaako lainkaan? Eri työpaikkojen ja työtehtävien asettamia vaatimuksia työntekijän kielitaidolle pitäisi selvittää akateemisten ammattien lisäksi laajemmin myös työntekijäasteella ja silloin kun on kyse hyvin vaatimattomasta kielitaidon tasosta.

Arviointikriteereihin ja niiden tulkintaan liittyy myös toinen jatkotutkimusaihe. Miten kieltenopettaja ja ei-kieltenopettaja arvioisivat suorituksia tutkimuksessa analysoitujen arviointikriteerien avulla? Olisiko arvioinneissa eroja ja jos, niin millaisia? Mikäli arviointikriteerinä on esimerkiksi tutkinnon perusteiden hyvin yleisluonteinen kuvaus siitä, mitä tutkinnon suorittaja osaa kielitaidollaan tehdä, niin mitkä olisivat ne tosiasialliset arviointikriteerit, joihin kieltenopettaja ja ei-kieltenopettaja, esimerkiksi työelämän edustaja, arviointinsa tutkintotilaisuudessa perustaa? Erilaisten arviointikriteerien soveltumista voitaisiin selvittää lisäksi arvioimalla samaa suoritusta useammalla kuin yhdellä eri kriteeristöllä. Tässä tutkimuksessa analysoiduista kriteereistä valtaosa oli laadittu nimenomaan tehtävästä riippumattomiksi. Olisikin mielenkiintoista tutkia miten nämä tehtävästä riippumattomat, hyvin yleisluonteiset kriteerit käytännössä soveltuvat erityyppisten tehtävien arviointiin? Ammatilliselta taustaltaan erilaisten arvioijien avulla olisi mahdollista laatia sellaiset näyttöjen arviointikriteerit, joissa kielen oppimis- ja opettamisnäkökulmaan yhdistyisi entistä enemmän työelämälähtöisyys. Niitä suorituksia, joiden arvioinnista val-

litsee mahdollisimman suuri yksimielisyys voitaisiin käyttää maamerkkisuorituksina.

Jo kerättyyn aineistoon liittyvä jatkotutkimusaihe voisi olla myös tehtävillä saatujen suoritusten yksityiskohtainen analysointi. Tämä tosin edellyttäisi suullista kielitaitoa edellyttävien tehtävien toistamista ja taltioimista oppilaitoksissa. Ensinnäkin olisi mielenkiintoista nähdä, millaisia tutkimusaineistona olleiden näyttötehtävien avulla saadut suoritukset ovat ja miten kielitaidoltaan eritasoiset tutkinnon suorittajat niistä selviytyvät? Ovatko tehtävät erottelevia ja millaiset tehtävät osoittautuvat keskimäärin liian vaikeiksi/helpoiksi ja mitkä sopiviksi? Vaikeiksi osoittautuneiden tehtävien osalta voidaan miettiä, mikä tehtävästä tekee vaikean. Onko vaikeus yhteydessä suoritusolosuhteisiin, tehtävän kielellisiin piirteisiin vai sen vaatimaan kognitiiviseen prosessointiin? Kerätyssä tutkimusaineistossa on lisäksi monia raportoinnista sivuun jääneitä aihealueita, esimerkiksi valmistavan koulutuksen sisältö ja oppisisältöjen suhde näyttötehtäviin, opetuksen eriyttäminen ja erilaisten oppimis- ym. vaikeuksien huomioiminen opetuksessa ja tutkintotilaisuuksissa.

Kielitaitovaatimusten sisältöä ja vaatimustasoa eri tutkintotasolla olisi mahdollista selvittää niillä aloilla, joissa tutkintotasojen välillä on selkeä jatku-mo. Esimerkiksi liiketalouden perustutkinnon suorittanut henkilö voi syventää osaamistaan ensin taloushallinnon ammattitutkinnolla ja sitten erikoisammattitutkinnolla. Näissä tutkinnoissa olisi mahdollista analysoida erityisesti englannin kielen vaatimustasoa ja sisältöä. Tämän tutkimuksen avulla saatua tietoa näyttötehtävien ja arviointikriteerien kehittämistarpeista voidaan tarkastella myös suhteessa muun ammatillisen osaamisen arviointikäytänteisiin. Millaisia tehtäviä ja arviointikriteereitä ammattiaineissa käytetään ja eroavatko ne eri oppilaitoksissa? Missä määrin ALVARissa olevia valmiita näyttötehtäviä käytetään ja millaisia kokemuksia tehtäväpankin tehtävistä on saatu?

Työperäisen maahanmuuton lisääntyessä ovat maahanmuuttajien kielitaitovaatimukset näyttötutkinnoissa pikaista ratkaisua vaativa kysymys. Tällä hetkellä tutkintojen perusteissa ei aseteta selkeitä vaatimuksia maahanmuuttajien suomen/ruotsin kielen taidolle. Voitaisiinkin selvittää, miten maahanmuuttajilta edellytetty suomen/ruotsin kielen osaaminen suhteutuu näyttötutkintojen muihin kielitaitovaatimuksiin? Miten tehtävät ja kielitaitovaatimukset vastaavat toisiaan, jos esimerkiksi liikekirjeitä voi kirjoittaa jo tasolla 2? Koskeeko sama vaatimus tällöin myös maahanmuuttajien suomeksi kirjoittamia liikekirjeitä? Vaatimustason yhtenäistämiseen liittyy osaltaan myös kysymys opetus-suunnitelmapohjaisten tutkintojen ja näyttötutkintojen kielitaitovaatimusten yhdenvertaisuudesta. Varsinaisten ammattiaineiden osaamisen suhteen ero nuorten ja aikuisten osaamisen välillä on perusteltua aikuisten pidemmän työ-elämä- ym. kokemuksen perusteella, mutta onko kielitaito myös sellaista osaamista, missä vaatimustasoeroja voidaan perustella kokemukseen ja ikään liittyvillä argumenteilla? Tutkintojen kansainvälisen vertailtavuuden kannalta voitaisiin näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksia vertailla esimerkiksi Suomen ja Hollannin välillä. Molemmissa maissa panostetaan maan valtakielen osaamisen

lisäksi myös vieraiden kielten osaamiseen ja Hollannissa on ammatillisen kieli-
taidon arvioinnista pitkät perinteet.

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, näyttötutkinnot ovat vakiinnuttaneet
paikkansa suomalaisessa tutkintojärjestelmässä, eikä tutkinnon suorittajien
määrä tule lähivuosina ainakaan radikaalisti vähenemään. Osatutkinnot ja eri
tutkinnoista omien tarpeiden mukaan räätälöidyt osaamiskokonaisuudet mah-
dollistavat ammatillisen osaamisen rakentamisen työntekijän omien intressien
pohjalta. Tällöin myös kielitaito ja sen osoittaminen voi sisältyä useaan eri
osaamiskokonaisuuteen. Tämä puolestaan tulee asettamaan entistä suurempia
odotuksia ja laatuvaatimuksia sertifioidun osaamisen käyttökelpoisuudelle työ-
elämässä ja jatko-opinnoissa.

SUMMARY

Background, purpose and theoretical framework

The study examined language assessment in competence-based qualifications for adults (CBQs). Since 1994, CBQs have been offered for Finnish adults as a way of getting their vocational competence certified and officially recognized, regardless of the way such competence has been acquired. CBQs are upper secondary qualifications which can be taken at three levels: vocational, further vocational and specialist vocational. In 2006, there were 352 different qualifications and about 30 000 participants taking the tests. The focus of this study was on the Vocational Qualification of Business and Administration (QBA). For the purposes of this study, the following questions were raised: What types of tasks and kinds of assessment criteria were used in different Adult Education Centres (AEC) to assess the participants' language skills in the QBA competence tests?

The aim was to examine the language skills required in the QBA and the tasks used to elicit a sample of the participant's language skills in the competence tests. Furthermore, the study focused on the assessment criteria used by different AECs and, in particular, the kind of performance that was regarded as sufficient in the AECs. The general question "Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills needed by a shop assistant or a secretary?" was posed to illustrate this point. Additionally, the language requirements of a single qualification were discussed in relation to those of all CBQs in order to find out about the role of language in an employee's vocational competence.

The general requirements for each qualification are set by the Finnish National Board of Education. Based on these requirements, each education provider decides the content of the preparatory training, and organizes and assesses the competence tests. When language skills are required in the qualification, they are assessed as part of the vocational competence in performing real-world tasks. Consequently, a task-based approach was adopted in this study to emphasize the integration of language and vocational skills in the completion of a task. A task was defined as "an activity in which a person engages in order to attain an objective and which necessitates the use of language" (Van den Branden, 2006, 4). The completion of the task was assessed in terms of the outcome (Skehan 1998, 95), and the primary objective was not to assess the language knowledge that lies behind the performance. Linguistic features such as accuracy, range, complexity and fluency influenced the assessment only when they were a natural part of the performance (Long & Norris 2000, 600-6001; Norris et al. 2002). Bachman and Palmer's 1996 model of the components of language use and language test performance together with the Common European Framework of Reference (CEF) offered supplementary frameworks for the study.

Many problems in task-based language assessment related to validity have been previously identified: e.g., writing the assessment criteria, deciding who has enough expertise to make the assessment, and deciding the role of non-

linguistic features in the assessment (Norris et al. 1998, 21). Also the lack of parallel assessment tasks is a serious threat to validity (e.g. Brindley 2001; Wigglesworth 2000; Brindley & Slatyer 2002). The validity arguments of a test can be established before and after the test event. A test which has construct validity measures what it was intended to measure, takes the required language processing into account and specifies the context in which this processing takes place. The concept of context means the conditions under which the language operations are performed. (Weir 2005.) On an overall, this study discussed the following questions of validity: How consistent were the tasks and the assessment criteria used in QBA competence tests? Were the participant's language skills assessed in a valid and reliable way?

Methods and data

The study was conducted in two phases. First, a questionnaire was presented to 14 language teachers about the contents of the QBA preparatory training and the arrangement of the competence tests. The purpose of the questionnaire was to identify possible problems and differences between AECs. Consequently, 12 language teachers and four other QBA professionals were interviewed. Themes of the interviews included vocational competence, language competence, and the design and administration of the competence tests. Simultaneously, the CBQ language requirements were reported. The main results of the report were included in the study in order to place the QBA language requirements in a wider context.

A substantial part of the study consisted of a detailed analysis of the tasks and assessment criteria in QBA. A total of 45 tasks and eight sets of criteria were analyzed. It was important to find out whether there were local differences in the task difficulty caused, e.g., by the conditions under which the tasks were performed. Task difficulty was approached by using Skehan's (1998) model of code complexity, cognitive complexity and communicative stress. A difficulty index was counted for each task. Features affecting task difficulty were described by using a scale with 11 variables. Task difficulty index was the result of all the plus (+) marks a task received (max. 11). In addition to the features identified by Skehan, task authenticity was evaluated. Authenticity in this study meant the probability of the task occurring in the real world for those having passed QBA. At the same time, the assessment criteria were analyzed for possible differences between AECs in order to see if the criteria for minimum performance varied across education providers. Finally, the relationship between the task and the criteria was explored on the CEF levels.

The data were analyzed by using mainly qualitative methods such as content analysis, thematization, and classification. Quantitative methods were also applied in order to illustrate the frequencies of, e.g., different CBQ language requirements.

Results

Results showed that nearly 50 % of all CBQs had no explicit language requirements. There was considerable variation between different sectors. In the areas of technology, communication and transportation, language skills were not required as often as in the social services, tourism, catering and domestic services. In vocational qualifications, the mastery of field-specific vocabulary was predominant. On average, the required language skills level corresponded to level B2 in CEF. In many qualifications, however, language skill requirements were so vaguely expressed that it was difficult to place them on any precise CEF level.

In QBA, no language skills were required on the satisfactory level of vocational competence. For good skills, the participant had to master the vocabulary connected with different forms of business in order to be able to make company and job presentations, to cope with customers, to sell, and to deal with business letters. All the persons interviewed considered language skills as an important part of every employee's competence. In some occupations, however, they were considered more essential than in others. Compared to the language teachers, the QBA professionals regarded the language skills assessed in competence tests as much more limited but at the same time more easily transferable.

In different AECs, language skills were demonstrated by both writing and speaking tasks. Writing tasks were somewhat more common. The topics were fairly similar in different AECs: business letters, presentations (written and spoken), and conversations. The task conditions, in contrast, varied considerably. Some tasks were completed at home or in the workplace, some at school either in the classroom or in the language laboratory. Administration was influenced by the financial and staff resources available. Limited resources had resulted in an increase in distance tasks. The difficulty indexes confirmed variation in task difficulty which was most often affected by field-specific vocabulary, response time and interaction. In business letter and conversation tasks, task difficulty varied more than in presentation tasks (business letters and conversations 2-7, presentations 3-5). In terms of the CEF, the tasks varied between levels A1 and B2.

Task variation suggested considerable differences between AECs. The analysis of the assessment criteria confirmed this observation. Four types of scales were used: pass/fail, three- and five-point scales and criteria directly copied from the general requirements. The criteria for good language skills varied but corresponded on average to B2. Satisfactory skills corresponded on average to A1 on the CEF levels, but in four AECs (n=10), there were no language requirements. In conclusion, the requirements in the assessment criteria in AECs were higher than stated in the general requirements. With regard to good skills, accuracy and range were prevalent while in satisfactory skills it was interaction that prevailed. This meant that in order to pass the test, strategic competence could compensate for poor language skills. The interviewed teachers gave a reason for this: to pass the competence test, summative assessment from

the preparatory training was regularly used in addition to test task performance.

Implications

The findings imply that assessment practices in CBQs need to be reconsidered. Some of the problems identified already in the late 90s (Yrjölä et al. 2000) were still present, as the findings of this study indicate. Variation in competence test administration and unclear requirements are some examples of such problems.

At present, different education providers are given some liberty in organizing the competence tests in accordance with the frames set by the National Board of Education. This has resulted in a lack of consistency in the entire testing process. This inconsistency has effects on individuals taking the tests, education providers, individual teachers, and the credibility of the whole system. The language requirements should be clarified and made uniform in all CBQs. One possible way would be to apply the CEF levels at least to some extent. In addition to the competence level, field-specific language competence should be defined in more detail. Mastering some vocabulary is not enough to enable communication in various situations and with people from different organizations and cultures.

As for the assessment, clear distinction should be made between construct-based and task-based criteria. If the purpose is to assess task performance by using a very limited set of tasks as in competence tests, task-based criteria should be applied. Decisions regarding the participant's language skills can not be generalized beyond the test tasks, or tasks very similar to the test tasks. Being high-stakes tests, CBQs should make it possible for the test participants to use the certificate accurately and reliably for future purposes in the working life and continuing education. This can be done by giving the participants equal opportunities in language assessment.

As a conclusion, the importance of language skills in the Finnish working life should be acknowledged also in non-academic fields. This has become even more urgent as work-related immigration in Finland is constantly growing.

LÄHTEET

1. Kirjallisuus

- AERA (American Educational Research Association), APA (American Psychological Association) & NCME (the National Council on Measurement in Education) 1999. *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Aikuiskoulutuksen kehittämissyksikkö 2007. Ammatillinen aikuiskoulutus. Saatavissa: < http://www.aike.fi/fin/ammattillinen_aikuiskoulutus/ > [Viittauspäivä 22.5.2007.]
- Airola, A. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden englannin suullinen kielitaito. Teoksessa Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 69–130.
- Airola, A. 2000. *Towards Internationalism. English Oral Proficiency in BBA*. Studies at North Karelia Polytechnic. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; 55.
- Alderson, J. C. 2005. *Diagnosing Foreign Language Proficiency. The Interface between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. 1993. The state of language testing in the 1990s. Teoksessa Huhta, A., Sajavaara, K., Takala, S. (toim.). *Language Testing: New Openings*. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä, 1–22.
- Alderson, J. C. 1991. Bands and scores. Teoksessa Alderson, J. C. & North, B. (toim.) *Language Testing in the 90s: The Communicative Legacy*. Review of ELT, Vol. 1, 1: 71–86. London: MacMillan.
- Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation* (7. painos). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. *Liiketalouden perustutkinto, merkonomi (LPT)*. 2000 (2. painos). Helsinki: Opetushallitus.
- Ammatillisten tutkintojen asemointiryhmän muistio*. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:B. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto.
- AMKKIA. Ks. Juurakko, T.
- ATAM. Ks. Ammatillisten tutkintojen asemointiryhmän muistio.
- Anastasi, A. 1986. Evolving concepts of test validation. *Annual Review of Psychology* 37, 1–15.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa Denzin, N., K. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 248–261.

- Attewell, P. 1990. What is skill? *Work and Occupations* 17, 4, 422–448.
- Bachman, L. F. 2007. What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. Teoksessa Fox, J., Wesche, M., Bayliss, D., Cheng, L., Turner, C. E., & Doe, C. (toim.) *Language Testing Reconsidered*. Dawson: University of Ottawa Press, 41–72.
- Bachman, L. F. 2002. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing* 19, 4, 453–476.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer A. S. 1996. *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2000. Literacy practices. Teoksessa Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (toim.) *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 7–15.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder & M. Wesselink, R. 2004. Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work. Saatavissa: < http://www.bwpat.de/7eu/biemans_et_al_nl_bwpat7.shtml > [Viittauspäivä 12.5.2007.]; artikkeli julkaistu myös: Competence-based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. 2004. *Journal of Education and Training* 56, 4, 523–538.
- Brindley, G. 2001. Outcomes-based assessment in practice: some examples and emerging insights. *Language Testing* 18, 4, 393–407.
- Brindley, G. 2000. Needs analysis. Teoksessa Byram, M. (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 438–441.
- Brindley, G. 1995. Competency-based assessment in second language programs: some issues and questions. Teoksessa Brindley, G. (toim.) *Second Language Assessment in Action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 145–164.
- Brindley, G. 1994. Task-centred assessment in language learning: the promise and the challenge. [verkkodokumentti]. Teoksessa Bird, N. (toim.) *Language and Learning: Papers presented at the annual International Language in Education Conference* (Hong Kong 1993). Hong Kong: Institute of Language in Education, 73–94.
- Brindley, G. 1991. Defining language ability: The criteria for criteria. [verkkodokumentti]. Teoksessa Anivan S. (toim.) *Current Developments in Language testing*. Singapore: Regional Language Centre, 139–164.
- Brindley, G. & Slatyer, H. 2002. Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing* 19, 4, 369–394.
- Brown, A. 1995. The effect of rater variables in the development of an occupationspecific language performance test. *Language Testing* 12, 1, 1–15.

- Brown, J. D. 1989. Improving ESL placement tests using two perspectives. *TESOL Quarterly* 23, 1, 65–83.
- Brown, J. D. & Hudson, T. 2002. *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. & Hudson, T. 1998. The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly* 32, 4, 653–675.
- Brown, J. D., Hudson, T., Norris, J. & Bonk, W. 2002. *An investigation of second language task-based performance assessments*. Technical report # 24. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Bygate, M. 2001. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. Teoksessa Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (toim.) *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Longman, 23–48.
- Bygate, M. Skehan, P. & Swain, M. (toim.) 2001. *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Longman.
- Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. Teoksessa Oller, J. W. Jr. (toim.). *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House, 333–342.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1–47.
- Candlin, C. N. 2005. Researching and Teaching for a Living Curriculum: Australia's Critical Contribution to praxis in Language Teaching and Learning. Saatavissa: http://www.immi.gov.au/living-in-australia/help_with_english/learn_english/reports/pubs/papers/candlin.htm > [Viittauspäivä 23.4.2007.]
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action research*. London: Falmer.
- Carroll, J. B. 1980. *Testing Communicative Performance: an interim study* (2. painos). Oxford: Pergamon Press.
- Chalhoub-Deville, M. 2001. Task-based assessments: Characteristics and validity evidence. Teoksessa Bygate, M. Skehan, P. & Swain, M. (toim.) *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Longman, 210–228.
- Chapelle, C. A. 1998. Construct definition and validity inquiry in SLA research. Teoksessa Bachman, L., F. & Cohen, A., D. (toim.) *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 32–70.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press. Mass.
- Creswell, J. W. 2003. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2. painos). London: Sage Publications.
- Crookes, G. & Gass, S. (toim.) 1993. *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cziko, G. A. 1982. Improving the psychometric, criterion-referenced and practical qualities of integrative language tests. *TESOL Quarterly* 16, 3, 367-379.
- Davidson, F. & Lynch, B. K. 2002. *Testcraft. A Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications*. New Haven: Yale University Press.
- Davies, A. 2001. The logic of testing languages for specific purposes. *Language Testing* 18, 2, 133-147.
- Davies, A. 1990. *Principles of Language Testing*. Oxford: Blackwell.
- Davies, A. 1989. Communicative Competence as Language Use. *Applied Linguistics* 10, 2, 157-170.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2. painos). New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California: Sage Publications, 1-34.
- DIALANG. Ks. Alderson, J. C. 2005.
- Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreyfus, H. L & Dreyfus S. E. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. 1998. *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. (9. painos). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebel, R. L. 1979. *Essentials of Educational Measurement*. (3. painos). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- EK 2004. Teollisuus ja Työnantajat 2004. Osaamistarveluotain. Merkkejä rekrytoinnin piristymisestä näkyvissä. Saatavissa: <http://www.ek.fi/elo/dokumentit/osaamistarveluotain_2004.pdf> [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- EK 2005. Elinkeinoelämän keskusliitto EK. 2005. Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin. Osaavaa henkilöstöä yrityksiin. Saatavissa: <http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/191005_TyoelamanMurros.pdf>. [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- EK 2006. Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti. Saatavissa: < http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf/ > [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- Ekola, J. 1988. Ammattitaito ja sen opettamisen perusteita. Teoksessa Kari, J. (toim.). *Tutkimuspohjaista koulutusta kohti*. Professori Veikko Heinosen juhlakirja 7.5.1988. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B; 21., 113-130.
- Elder, C., Iwashita, N., McNamara, T. 2002. Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: what does the test-taker have to offer? *Language Testing* 19, 4, 347-368.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. 2000. Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4, 3, 193–220.
- Ellis, R. 1987. Interlanguage variability in narrative discourse: style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 1, 1–18.
- Ellström, P.-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa Nijhof, W., J. & Streumer, J., N. (toim.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 39–50.
- Ellström, P.-E. 1992. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. (3. painos). Stockholm: Publica.
- Elsinen, R. 2000. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan": yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielen oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 62.
- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2007. Korkeakoulujen ruotsinopintojen arvioinnin yhtenäistäminen. Teoksessa Leblay, T. & Reuter, M. (toim.) *Valtionhallinnon kielitutkinnot – Språkexamina i reviderad form*. Helsinki: Opetushallitus.
- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Embretson, S. E. 2007. Validity system or just another test evaluation procedure? *Educational Researcher* 36, 8, 449–455.
- EQF. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys – EQF. Saatavissa: <<http://www.eaea.org/fi/index.php?k=8113/>> [Viittauspäivä 30.5.2008.]
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2004. Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus* 2, 150–154.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva; WSOY, 19–24.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (EVK). 2004. Helsinki: WSOY.
- Evers, F., T. Rush, J., C. Berdrow, I. 1998. *The Bases of Competence. Skills for Lifelong Learning and Emloyability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- EVK. Ks. Eurooppalainen viitekehys.
- Finnsight 2015. Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät. Saatavissa: <http://www.tekes.fi/julkaisut/finnsight_2015_tiivistelmä.pdf> [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- Foster, P. & Skehan, P. 1996. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 3, 299–323.
- Freihoff, R. & Takala, S. 1974. *A Systematic description of language teaching objectives based on the specification of language use situations*. Valtakunnallisen kielikeskuksen julkaisuja, 3/74. Lyhennetty versio. Jyväskylän yliopisto.

- Fulcher, G. 1996. Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13, 2, 208–238.
- Fulcher, G. & Davidson, F. 2007. *Language Testing and Assessment. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Gonczi, A. 1994. Competency-based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 1, 1, 1–15.
- Gorin, J. S. 2007. Reconsidering issues in validity theory. *Educational Researcher* 36, 8, 456–462.
- Guba, E. G. 1990. The alternative paradigm dialog. Teoksessa Guba, E. G. (toim.) *The Paradigm Dialog*. California: Sage Publications, 17–27.
- Guba, E., C. & Lincoln, Y., S. 2000. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: Thousand Oaks, 105–117.
- Gysen, S. & Van Avermaet, P. 2005. Issues in functional language performance assessment. The case of the certificate dutch as a foreign language. *Language Assessment Quarterly* 2, 51–68.
- Hager, P. & Gonczi, A. 1994. General issues about assessment of competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 19, 1, 1–11.
- Hakkarainen, R. (toim.) 1996. *Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillista kurssikeskuksesta aikuiskoulutuskeskukseksi – uudistuksen seuranta 1990–1995*. Arviointi 13/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Haltia, P. 2000. Mitä työssä opitusta tunnustetaan? *Aikuiskasvatus* 4, 332–345.
- Haltia, P. 1995. Ammattitaito ja ammattitutkinnot. Teoksessa Turpeinen, R. (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Helsinki: Opetushallitus, 7–25.
- Haltia, P. & Hämäläinen, V. 1999. *Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys*. Työelämän tutkinnot 4/99. Helsinki [Turku:] Opetushallitus: Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
- Haltia, P., Lemiläinen, M. 1998. *Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset. Tutkintorakenne ja kokemuksia ammattitutkintojen toteutuksesta*. Työelämän tutkinnot 5/1998. Helsinki [Turku:] Opetushallitus. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
- Hammersley, M. 1992. Deconstructing the qualitative-quantitative divide. Teoksessa Brannen, J. (toim.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury, 39–55.
- Heinonen, S. 2006. Työpaikkailmoitusten vaatimukset koventuneet kymmenessä vuodessa. *Helsingin Sanomat*, 7.8.2006.
- Helakorpi, S. 2005. *Työn taidot*. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. 1995. Ammattitaito ja sen arviointi. Teoksessa Turpeinen, R. (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Helsinki: Opetushallitus, 36–69.

- Helakorpi, S., Aarnio, H., Kuisma, R., Mäkinen, A. & Torttila, P. 1988. *Työ ja ammattitaito – work and occupational skill*. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto, tutkimuksia n:o 5. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. & Tertsunen, T. 2006. Millaista ammattitaitokäsitystä Worldskills-kilpailutehtävät edustavat. Elektroninen aineisto. Saatavissa: < http://www4.hamk.fi/julkaisut/tiedostot/Helakorpi_Tertsunen_Millaista_ammattitaitokasitysta_WS-kilpailutehtavat_edustavat.pdf/ > [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- Henning, G. 1987. *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Hudson, T. 2005. Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. Cambridge: Cambridge University Press, 205–227.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon testaaminen ja arviointi. Teoksessa Takala, S. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 77, 143–225. Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, M. 1999. Language/Communication Skills in Business and Industry. Saatavissa: < <http://www.edu.fi/julkaisut/skills42.pdf/> > [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. Teoksessa Pride, J. B. and Holmes, J. (toim.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, 269–293.
- Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. 2007. Perus- ja toisenasteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 57–122.
- Härmälä, M. 2006. *Selvitys näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Härmälä, M. 2002. *Suullisen kielitaidon testaaminen näyttökokeissa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitieteen lisensiaattitutkielma.
- Hövels, B. 1998. Qualification and labour markets: institutionalisation and individualisation. Teoksessa Nijhof, W., J. & Streumer, J., N. (toim.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 51–62.
- Ingram, D., E. 1985. Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing. Teoksessa Hyltenstam, K. & Pienemann M. (toim.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 215–276.

- Iwashita, N., McNamara, T. & Elder, C. 2001. Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information-processing approach to task design. *Language Learning* 51, 83, 401–436.
- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistä. Teoksessa Turpeinen, R. (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jacoby, S. & McNamara, T. 1999. Locating competence. *English for Specific Purposes* 18, 3, 213–241.
- Jaku-Sihvonen, R. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi. Teoksessa Räsänen, A. (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 6–8.
- Jessup, G. 1991. *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: Falmer Press.
- Jokinen, J. 2006. *Koulutuskumppanuutta hakemassa. Ammatillisen lisäkoulutuksen järjestäjät työelämäpalvelujen tuottajina 2005–2006*. Opetusministeriön toimeksiantotutkimus, 5.
- Juurakko, T. 2002. *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. A:16.
- Juurakko-Paavola, T. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. Teoksessa Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 199–270.
- Kaftandjieva, F. & Takala, S. 2002. Council of Europe scales for language proficiency: A validation study. Teoksessa Alderson, J., C. (toim.) *Case studies of the use of the Common European framework*. Strasbourg: Council of Europe, 106–122.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5, 427–435.
- Kaisaniemi, A. & Sarkkinen, A. 1993. *Oppisopimuskoulutus ja pätevyystutkinnot*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankaanpää, A. 1997. *Ammattien kuvaus koulutuksen apuna. Ammattien kuvausjärjestelmän rakentamisen näkökulmia, ongelmia ja ehdotuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankaanranta, A. 2005. "Hej Seppo, could you pls comment on this!" *Internal email communication in lingua franca in a multinational company*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Karjalainen, S. & Lehtonen, T. (toim.). 2005. *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida. Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyökentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa Kohonen, V. & Pajukanta, U. (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2. EKS -projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28, 137–173.

- Kohonen, V. 1997. Facilitating autonomous language learning in vocational education. Teoksessa Egloff, G. & Fitzpatrick, A. (toim.). *Languages for Work and Life: the Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning*. Council of Europe. Strasbourg, 25–36.
- Konkola, R. 2003. *Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän haasteita*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja, sarja A: tutkimukset ja raportit 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kontio, K. 2000. Näyttötutkinnot etsivät paikkaansa. *Aikuiskasvatus* 4, 341–345.
- Koski, L., Nyholm, N., Pernu M-L., Pietilä, U. & Räsänen, O. 2002. *Kaupun ja hallinnon alan koulutuksen arviointi*. Arviointi 12/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Kostiainen, E. 2003. *Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:
< <http://dissertations.jyu.fi/studhum/9513915417.pdf> > [Viittauspäivä 21.4.2008].
- Kumaravadivelu, B. 1993. The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy. Teoksessa Crookes, G. & Gass, S. M. (toim.). *Tasks in Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kumpulainen, T. & Saari, S.(toim.). 2005. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2005*. Helsinki [Tampere]: Opetushallitus.
- Kunnan, A. J. 1999. Recent developments in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics* 19, 235–253.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P., Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Leskinen, R., Talka, A. & Pöyhönen, P. 1997. *Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksista aikuiskoulutuskeskuksiin*. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto R.Y. Jyväskylä: Gummerus.
- Lewkowicz, J. A. 2000. Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing* 17, 1, 43–64.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S., B. 1991. Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher* 20, 8, 15–21.
- Lissitz, R. W. & Samuelsen, K. 2007. A suggested change in terminology and emphasis regarding validity in education. *Educational Researcher* 36, 8, 437–448.
- Long, M. H. 2007. *A research agenda for TBLT*. Esitelmä TBLT (Task-Based Language Teaching) 2007 konferenssissa 22.9.2007. Honolulu.
- Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. Teoksessa Hyltenstam, K. & Pienemann M.

- (toim.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77–99.
- Long, M. H. & Norris J. M. 2000. Task-based language teaching and assessment. Teoksessa Byram, M. (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 597–603.
- Long, M. & Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 1, 7–56.
- Louhiala-Salminen, L. 2002. *Communication and language use in merged corporations: cases Stora Enso and Nordea*. Helsinki: Helsingin kauppa-keakoulu.
- LPT 2004. Ks. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet.
- Lumley, T. 1998. Perceptions of language-trained raters and occupational experts in a test of occupational english language proficiency. *English for Specific Purposes* 17, 4, 347–367.
- Lumley, T. & McNamara, T. F. 1995. Rater characteristics and rater bias: implications for training. *Language Testing* 12, 1, 54–71.
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luoma, S. 2001. *What does your test measure? Construct definition in language test development and validation*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, M. 2002. M. A. K. Halliday ja systemaattis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 89–123.
- Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lynch, B., K. 2001. Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing* 18, 4, 351–372.
- Lynch, B. K. & Davidson, F. 1994. Criterion-referenced language test development: Linking curricula, teachers, and tests. *TESOL Quarterly* 28, 727–743.
- McNamara, T. F. 2001. Language assessment as social practice: challenges for research. *Language Testing* 18, 4, 333–349.
- McNamara, T. F. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. F. 1996. *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- Messick, S. 1995. Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist* 50, 9, 741–749.
- Messick, S. 1994. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher* 23, 2, 13–23.
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa Linn, R., L. (toim.) *Educational Measurement* (3. painos). Phoenix (Az): Oryx, 13–104.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (3.painos) Helsinki: International Methelp.

- Miles, M., B. & Huberman, A., M. 1994. *Qualitative Data Analysis: an Expanded Source Book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mislevy, R., J., Steinberg, L., S. & Almond, R., G. 2002. Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing* 19, 4, 477–496.
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design. A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mäkelä, K. 1995. Kvalifikaatioanalyysi - miksi ja miten? *Aikuiskasvatus* 2, 95, 128–131.
- Nordhaug, O. 1991. *The Shadow Educational System. Adult Resource Development*. Oslo: Norwegian University Press.
- Norris, J., M. 2001. Identifying criteria for task-based EAP assessment. Teoksessa Hudson, T. & Brown, J., D. (toim.). *A Focus on Language Test Development*. Technical report # 21. Honolulu: University of Hawai'i Press, 163–204.
- Norris, J., M., Brown, J., D., Hudson, T., D. & Bonk, W. 2002. Examinee abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment. *Language Testing* 19, 4, 395–418.
- Norris, J., M., Brown, J., D., Hudson, T. & Yoshika, J. 1998. *Designing Second Language Performance Assessments*. University of Hawai'i Press.
- North, B. 1997. The Development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. Teoksessa Huhta, A., Kohonen, V., Kurki-Suonio, L. & Luoma, S. (toim.) *Current Developments and Alternatives in Language Assessment*. Proceedings of LTRC 96. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Kopijyvä, 423–449.
- North, B. 1993. The Development of descriptors of scales of proficiency: perspectives, problems, and possible methodology. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C, April 1993.
- North, B. & Schneider, G. 1998. Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15, 2, 217–262.
- Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. (2. painos). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Näyttötutkinto-opas. Käsikirja tutkintojen järjestäjille ja tutkintotoimikunnille*. 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Oller, J. W. Jr. (toim.) 1983. *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oller, J. W. Jr. 1979. *Language Tests at School. A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- Ollus, M., Lovio, R., Mieskonen, J., Vuorinen, P., Karko, J., Vuori, S. & Ylä-Anttila, P. 1990. *Joustava tuotanto ja verkostotalous: tekniikan ja talouden vuorovaikutus 1990 -luvulla*. Sitra nro 109. Helsinki: Sitra.

- OPH 2007a. Aikuisten ammatilliset näyttötutkinnot. Saatavissa: <[http://oph.fi/tutkinnot ja opiskelu/aikuisten ammatilliset näyttötutkinnot](http://oph.fi/tutkinnot_ja_opiskelu/aikuisten_ammattilliset_nayttotutkinnot). [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- OPH 2007b. Näyttötutkinnot kasvattivat suosiotaan. Saatavissa: <<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,434,77651>> [Viittauspäivä 27.12.2007.]
- OPH 2006a. Suomen koulutusjärjestelmä. Saatavissa: <[http://oph.fi/SubPage.asp?path= 1,438,4171/](http://oph.fi/SubPage.asp?path=1,438,4171/)> [Viittauspäivä 30.5.2008.]
- OPH 2006b. Tilastot. Saatavissa: <<http://www.oph.fi/binary.asp?path=1;7629;18771;41055;6789&field=FileAttachement&version=1/>> [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- Patton, M., Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. painos). California: Sage Publications.
- Penttinen, M. 2002. *Needs for teaching and learning English in BBA studies as perceived by students, teachers and companies in North Karelia Polytechnic in an international perspective*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 75.
- Popham, W. J. 1981. *Modern Educational Measurement*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.
- Popham, W. J. 1978. *Criterion-Referenced Measurement*. Englewood Cliff, N. J.: Prentice Hall.
- Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)*. 2003. Manual. Preliminary Pilot Version. Strasbourg. Language Policy Division of the Council of Europe.
- Richterich, R. 1984. Identifying language needs as a means of determining educational objectives with the learners. Teoksessa *Across the Threshold. Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. Council of Europe. Pergamon Press.
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 28, 5, 446–456.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. *Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit*. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tutkimuskeskuksen julkaisu. Turku.
- Robinson, P. 2007. Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. Teoksessa García Mayo María del Pilar (toim.): *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 7–26.
- Robinson, P. 2005. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *IRAL* 43, 1–32.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, task difficulty and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22, 1, 27–57.
- Robinson, P. 2000. Languages for specific purposes. Teoksessa Byram, M. (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 337–342.

- Robinson, P. & Ross, S. 1996. The development of task-based assessments in english for academic purposes programs. *Applied Linguistics* 17, 4, 455-476.
- Ruoholinna, T. 2000. *Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupan aloilla*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192. Turku: Pallosalama Oy.
- Ruohotie, P. 2000a. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Räisänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 9-20.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 2002. *Ammatillisen koulutuksen tila: yhteenveto vuosina 1995-2001 tehtyjen arviointien tuloksista ja arvioinnin kehitystyöstä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Arviointi 6/96. Helsinki: Opetushallitus, 9-26.
- Räsänen, J. 1997. *Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja -arviointi*. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus. Johtamiskoulutuksen julkaisu 8. Päijät Paino.
- Sajavaara, A. 2000. *Virkamies ja vieraat kielet: virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, A. & Salo, M. 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 233-252.
- Sajavaara, K. 2004. *Suomen kielikoulutuspolitiikka ja suomalaisten kielitaito*. Esitelmä Yleisten kielitutkintojen 10-vuotisjuhlaseminaarissa 11.10.2004. Helsinki.
- Samuda, V. 2007. *Tasks, design, and the architecture of pedagogic spaces*. Esitelmä TBLT (Task-Based Language Teaching) 2007 konferenssissa 22.9.2007. Honolulu.
- Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal* 43, 1, 9-25.
- Savignon, S. J. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Shohamy, E. 1998. Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation* 24, 4, 331-345.
- Shohamy, E. 1995. Performance assessment in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 188-211.
- Silvennoinen, H., Naumanen, P. & Hautala, J. 1994. *Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 23. Turku: Pallosalama.

- Sinkkonen, M. 1997. *Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sjöberg, A. 2002. *Functionality of language skills in occupational English. The point of view of language users, language training and language testing*. Väitöstutkimus. Oulun yliopisto.
- Skehan, P. 2001. Tasks and language performance assessment. Teoksessa Bygate, M. Skehan, P. & Swain, M. (toim.) *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Longman, 167–185.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17, 1, 38–62.
- Skehan, P. 1984. Issues in the testing of English for specific purposes. *Language Testing* 1, 2, 202–219.
- Skehan, P. & Foster, P. 1999. The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning* 49, 1, 93–120.
- Spenner, K., I. 1990. Skill. Meanings, methods, and measures. *Work and Occupations* 17, 4, 399–421.
- Spolsky, B. 1985. What does it mean to know how to use a language? An essay on the theoretical basis of language testing. *Language Testing* 2, 2, 180–191.
- Stake, R., E. 1994. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenström, M-L. 2007. Laadun varmennus ja käytännön osaamisen arviointi eurooppalaisessa kontekstissa. *Leonardo-utiset* 1, 12–13.
- Stenström, M-L. 2001. *Näytöt ammatillisessa peruskoulutuksessa. Kokemuksia ja tutkimustarpeita*. Helsinki: Opetushallitus.
- Stenström, M-L. & Laine, K. (toim.) 2006. *Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning*. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.
- Stiggins, R. J. 1987. Design and Development of Performance Assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice* 6, 33–42.
- Sulkunen, S. 2007. *Text Authenticity in International Reading Literacy Assessment. Focusing on PISA 2000*. Jyväskylä Studies in Humanities 76. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen kielen perussanakirja*. 1996 (4. painos). Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Osa 1. Helsinki: Edita.
- Swanson, D., Norman, G. & Linn, R. 1995. Performance-based assessment: lessons from the health professions. *Educational Researcher* 24, 5, 5–35.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Rauma: Kirjayhtymä, 9–24.
- Söderström, M. 1991. *Det svärfångade kompetensbegreppet*. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 94. Uppsala universitet.

- Taalas, M. 1995a. *Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Jyväskylän yliopisto.
- Taalas, M. 1995b. Ammattitaito ja näyttökokeet. Ehdotus ammattitutkinnon ja sen näyttökokeiden malliksi. Teoksessa Turpeinen, R. *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Helsinki: Opetushallitus.
- Taalas, M. 1993. Näyttökoe ammattitaidon arvioinnissa. *Kasvatus* 24, 5, 516–524.
- Takala, S. 1998a. Englannin kielen taidon taso Suomessa – hyvää kehitystä. Teoksessa Takala, S. & Sajavaara, K. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–89.
- Takala, S. 1998b. Language testing: recent developments and persistent dilemmas. Teoksessa Luukka, M.-R., Salla, S. & Dufva, H. (toim.) *Puolin ja toisin. AFinLAN vuosikirja 1998*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä, 277–287.
- Takala, S. 1996. *Some Recent Challenges and Developments in Language Testing*. Lingua-Conference Report. Helsinki 28.-29.3.1996, 56–65.
- Takala, S. 1980. *Kriteerimittaamisen käsitteestä ja käytännön sovelluksista*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 146. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S., Luoma, S., Kaftandjieva, F. & Saleva, M. 1999. Recent advances in language testing. Teoksessa: Pietilä, P. & Salo, O.-P. (toim.) *Multiple Languages – Multiple Perspectives*. AFinLAN vuosikirja 1999. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 57. Jyväskylä, 83–104.
- Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä – kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Threshold Level. 1990. Ks. van Ek, J. A. & Trim, J. L. M.
- Toom, A. & Onnismaa, J. 2008. Johdanto. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Trim, J. L. M. 1984. Developing a unit/credit scheme of adult language learning. Teoksessa *Across the Threshold. Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. 1984. Council of Europe: Pergamon Press.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuskasvatus* 4, 325–331.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Turpeinen, R. 1998. *Ammattitaito ja sen arviointi näyttökokeissa*. Työelämän tutkinnot 4/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Turpeinen, R. (toim.) 1995. *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Van Avermaet, P. & Gysen, S. 2006. From needs to tasks: language learning needs in a task-based approach. Teoksessa Van den Branden, K. (toim.)

- Task-Based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 17–46.
- Van den Branden, K. 2006. *Task-Based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Saatavissa < <http://www.edu.fi/julkaisut/ammattiosaamisen.pdf/> >. [Viittauspäivä 5.11.2007.]
- Virolainen, M. 2001. *Ammatillisen peruskoulutuksen näytöt Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Volanen, M., V. 1991. Yritys ja erehdys – keskiasteen uudistuksen arviointia. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56, 9–35.
- Vuorinen, P. 2000. Kaksoistutkinnolla pohjaa ammattikorkeakouluopinnoille. Teoksessa Volanen, V. (toim.) *Kokeiluista reformeiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisoasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Opetushallitus, 21–34.
- Väärälä, R. 1995. *Ammattikoulutus ja kvaalifikaatiot*. Väitöstutkimus. Acta Universitatis Lapponiensis-sarja 9. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Van Ek, J., A. & Trim, J., L., M. 1990. *Threshold Level 1990*. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Weir, C., J. 2008. *Developing equivalent forms in reading examinations: construct, construct and construct*. Esitelmä ALTE 2008 konferenssissa 12.4.2008. Cambridge.
- Weir, C., J. 2005. *Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach*. Palgrave: Macmillan.
- Weir, C., J. 2005. Limitations of the common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing* 22, 3, 281–300.
- Weir, C., J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Widdowson, H. G. 1989. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics* 10, 2, 128–137.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiggins, G. 1990. The Case for Authentic Assessment. Saatavissa: <http://educationoasis.com/curriculum/assessment/case_authentic_assessment.htm>. [Viittauspäivä 25.6.2008.]
- Wigglesworth, G. 1997. An investigation of planning time and proficiency level of oral test discourse. *Language Testing* 14, 1, 85–106.

- Wigglesworth, G. 2000. Issues in the development of oral tasks for competency based assessments of second language performance. Teoksessa Brindley, G. (toim.) *Studies in immigrant English language assessment*. Vol. 1. Sydney: Macquarie University, 81–123.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. (9. painos). Addison Wesley: Longman.
- Willis, D. & Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, B. D. 1997. S. S. Stevens Revisited. *Rasch Measurement Transactions* 11, 552–553. Saatavissa <<http://www.rasch.org/rmt/rmt111n.htm/>>. [Viittauspäivä 28.12.2007.]
- Wolf, A. 1998a. Competence-based assessment. Does it shift the demarcation lines? Teoksessa Nijhof, W., J. & Streumer, J., N. (toim.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 207–219.
- Wolf, A. 1998b. Portfolio assessment as national policy: The National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, 413–446.
- Wolf, A. 1995. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press. www.alvar-projekti.fi. Saatavissa: <http://alvar.fi/> [Viittauspäivä 28.12.2007.]
- www.mol 2006. Työvoimatoimisto, avoimet työpaikat. Saatavissa: <<http://mol.fi/paikat/merkonomi>> [Viittauspäivä 24.6.2006.]
- Yleisten kielitutkintojen perusteet 1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, A., Taalas, M. & Lamminranta, T. 2000. *Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi*. Arviointi 12/2000. Helsinki: Opetushallitus.

2. Lait ja asetukset, mietinnöt, periaatepäätökset

- Ammattitutkintolaki 306/1994.
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998.
- Asetus oppisopimuskoulutuksesta 1602/1992.
- KM. Aikuiskoulutuskomitean 1. osamietintö. Komiteamietintö 1971: A29.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. 631/1998.
- Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 720/1990.
- Laki ammatillisista pätevyystutkinnoista 424/1967.
- Laki oppisopimuskoulutuksesta 1605/1992.
- Laki pätevyystutkinnoista 32/1972.
- Laki työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta 763/1990.
- Opetusministeriön asetus ammatillisista perustutkinnoista 216/2001.
- Opetusministeriön asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa tarkoitettusta tutkintorakenteesta 631/1998.
- Oppisopimuslaki 125/1923.
- Valtioneuvoston päätös 414/1994.

VNP 1988. Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. 24.3.1988.

3. Toissijaiset lähteet

ALTE writing grid: http://www.alte.org/projects/writing_grid.php. ja
speaking grid: http://www.alte.org/projects/speaking_grid.php.
ALVAR: <http://www.ael.fi/alvar>
DIALANG: <http://www.dialang.com>
NVQ-järjestelmä: www.edexcel.org.uk/quals/nvq

4. Oppikirjat

Airas, P. & Junkkari, T. 1994. Best Seller 1-3. Espoo: Weilin & Göös.
Bauters, A. & Impola, E. 1998. Kontor & Service. Helsinki Porvoo: WSOY.
Fabritius, M. & Melkko, M. 2002. Skriv och ring. Helsinki: WSOY.
Halonen, T., Kaukola, U. & Lahdenperä, T.-R. 2000. Klipp. Porvoo Helsinki Ju-
va: WSOY.
Karppinen, M. & Lönnrot, I. 2006. Business First (6. painos). Edita.
Linnasalmi, L. & Laine, P. 2000. Business Letters and e-mail. Helsinki: Fintra.
Lönnrot, I. 2003. Practice First: basic grammar for business. Helsinki: Edita.
Westlake, P. 1995. Working English. Stockholm: Utbildningsradion.

LIITE 1 Eurooppalaisen viitekehysten yleiset taitotasokuvaukset.

	A1	A2	B1
Kuullun ymmärtäminen	Tunnistan tuttuja sanoja ja kaikkein tavallisimpia sanontoja, jotka koskevat minua itseäni, perhettäni ja lähiympäristöäni, kun minulle puhutaan hitaasti ja selvästi.	Ymmärrän muutamia sanontoja ja kaikkein tavallisinta sanastoa, joka liittyy läheisesti omaan elämään; esimerkiksi aivan keskeinen tieto itsestäni ja perheestäni, ostosten tekeminen, asuinpaikka ja työpaikka. Ymmärrän lyhyiden, selkeiden, yksinkertaisten viestien ja kuulutusten ydinsisällön.	Ymmärrän pääkohdat selkeästä, yleiskielisestä puheesta, jossa käsitellään esimerkiksi työssä, koulussa tai vapaa-aikana säännöllisesti esiintyviä ja minulle tuttuja aiheita. Tavoitan pääkohdat monista radio- ja tv-ohjelmista, joissa käsitellään ajankohtaisia tai minua henkilökohtaisesti kiinnostavia asioita, kun puhe on melko hidasta ja selvää.
Luetun ymmärtäminen	Ymmärrän tuttuja nimiä, sanoja ja hyvin yksinkertaisia lauseita esimerkiksi ilmoituksissa, julisteissa ja luetteloissa.	Pystyn lukemaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä. Pystyn löytämään tiettyä, ennustettavissa olevaa tietoa jokapäiväisistä yksinkertaisista teksteistä, esimerkiksi mainoksista, esitteistä, ruokalistaista ja aikatauluista. Ymmärrän lyhyitä, yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä.	Ymmärrän tekstejä, joissa on pääasiassa hyvin tavallista arkipäivän kieltä tai työhön liittyvää kieltä. Ymmärrän tapahtumien, tunteiden ja toiveiden kuvaukset henkilökohtaisissa kirjeissä.
Suullinen vuorovaikutus	Selviydyn kaikkein yksinkertaisimmista keskusteluista, jos puheumppanini on valmis toistamaan sanottavansa tai ilmaisemaan asian toisin, puhumaan tavallista hitaammin ja autamaan minua muotoilemaan sen, mitä yritän sanoa. Pystyn esittämään yksinkertaisia kysymyksiä ja vastaamaan sellaisiin arkisia tarpeita tai hyvin tuttuja aiheita käsittelevissä keskusteluissa.	Pystyn kommunikoidaan yksinkertaisissa ja rutiininomaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista ja suoraa tiedon-vaihtoa tutuista aiheista ja toiminnoista. Selviydyn hyvin lyhyistä keskusteluista, mutta ymmärrän harvoin kyliksi pitääkseni keskustelua itse yllä.	Selviydyn useimmista tilanteista, joita syntyy kohdekielisellä alueella matkustettaessa. Pystyn osallistumaan valmistautumatta keskusteluun aiheista, jotka ovat tuttuja, itseäni kiinnostavia tai jotka liittyvät arkielämään, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin, työhön, matkustamiseen ja ajankohtaisiin asioihin.

Puheen tuottaminen	Osaan käyttää yksinkertaisia sanontoja ja lauseita kuvaamaan, missä asun ja keitä tunnen.	Pystyn kuvaamaan perhettäni ja muita ihmisiä, elinolojani, koulutustaustaani ja nykyistä tai edellistä työpaikkaani käyttäen, usein luettelomaisesti, aivan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita.	Osaan liittää yhteen ilmauksia yksinkertaisella tavalla kuvatakseni kokemuksia ja tapahtumia, unelmiani, toiveitani ja pyrkimyksikäni. Pystyn perustelevaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitäni ja suunnitelmiani. Pystyn kertomaan tarinan tai selittämään kirjan tai elokuvan juonen sekä kuvailemaan omia reaktioitani.
Kirjoittaminen	Pystyn kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin, esimerkiksi lomaterveiset. Pystyn täyttämään lomakkeita, joissa kysytään henkilötietoa, esimerkiksi kirjoittamaan nimeni, kansallisuuteni ja osoitteeni hotellin majoittumislomakkeeseen.	Pystyn kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia muistiinpanoja ja viestejä asioista, jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin. Pystyn kirjoittamaan hyvin yksinkertaisen henkilökohtaisen kirjeen esimerkiksi kiittäkseni jotakuta jostakin.	Pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä aiheista, jotka ovat tuttuja tai itseäni kiinnostavia. Pystyn kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvailen kokemuksia ja vaikutelmia.
	B2	C1	C2
Kuullun ymmärtäminen	Ymmärrän pitkähköä puhetta ja luentoja. Pystyn jopa seuraamaan monipolvisia perustelua, jos aihe on suhteellisen tuttu. Ymmärrän useimmat tv-uutiset ja ajankohtaisohjelmat. Ymmärrän useimmat yleispuhekielellä esitetyt elokuvat.	Ymmärrän pitkähköä puhetta silloinkin, kun sitä ei ole muotoiltu selkeästi ja kun asioiden välisiin suhteisiin vain viitataan eikä niitä ilmaista täsmällisesti. Ymmärrän tv-ohjelmia ja elokuvia ilman erityisiä ponnistuksia.	Ymmärrän vaikeuksista kaikenlaista elävää ja nauhoitettua puhetta silloinkin kun on kyse synnyperäisen kielenpuhujan nopeasta puheesta jos minulla on hiukan aikaa tutustua puhutapaan.
Luetun ymmärtäminen	Pystyn lukemaan ajankohtaisia ongelmia käsitteleviä artikkeleita ja raportteja ja havaitsemaan niissä kirjoittajien näkökulmat ja kannanotot. Ymmärrän oman aikani kaunokirjallisuutta.	Ymmärrän pitkiä ja monipolvisia asia- ja kirjallisuustekstejä ja huomaa tyylieroja. Ymmärrän erityisalojen artikkeleita ja melko pitkiä teknisiä ohjeita silloinkin, kun ne eivät liity omaan alaani.	Pystyn lukemaan vaivatta käytännöllisesti katsoen kaikenlaista kirjoitettua kieltä, myös abstrakteja, rakenteellisesti tai kielellisesti monimutkaisia tekstejä, kuten ohjekirjoja, erityisalojen artikkeleita ja kaunokirjallisuutta.

Suullinen vuorovaikutus	Pystyn viestimään niin sujuvasti ja spontaanisti, että säännöllinen yhteydenpito syntyperäisten puhujien kanssa on mahdollista ilman että kumpikaan osapuoli kokee sen hankalaksi. Pystyn osallistumaan aktiivisesti tutuista aihepiireistä käytävään keskusteluun, esittämään näkemyksiäni ja puolustamaan niitä.	Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani sujuvasti ja spontaanisti ilman että minun juurikaan tarvitsee hakea ilmauksia. Osaan käyttää kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalsiin ja ammatillisiin tarkoituksiin. Osaan muotoilla ajatuksia ja mielipiteitä täsmällisesti ja liittää oman puheenvuoroni taitavasti muiden puhujien puheenvuoroihin.	Pystyn ottamaan vaihatta osaa asioiden käsittelyyn ja kaikkiin keskusteluihin. Tunnen hyvin kielelle tyypilliset, idiomaattiset ilmaukset ja puhekieliset ilmaukset. Pystyn tuomaan esille ajatuksiani sujuvasti ja välittämään täsmällisesti hienojakin merkitysvivahteita. Osaan peräännyä ja kiertää mahdolliset ongelmat niin sujuvasti, että muut tuskin havaitsevat olleenkaan ongelmia.
Puheen tuottaminen	Pystyn esittämään selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista minua kiinnostavista aiheista. Pystyn selittämään näkökantani johonkin ajankohtaiseen kysymykseen ja esittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.	Pystyn esittämään selkeitä ja yksityiskohtaisia kuvauksia monipolvisista aiheista ja kehittämään keskeisiä näkökohtia sekä päättämään esitykseni sopivaan lopetukseen.	Pystyn esittämään selkeän ja sujuvan kuvauksen tai perustelun asiayhteyteen sopivalla tyyllillä. Esityksessäni on tehokas looginen rakenne, joka auttaa vastaanottajaa havaitsemaan ja muistamaan tärkeitä seikkoja.
Kirjoittaminen	Pystyn kirjoittamaan selkeitä, myös yksityiskohtia sisältäviä selvityksiä hyvinkin erilaisista aiheista, jotka kiinnostavat minua. Pystyn laatimaan kirjoitelman tai raportin, jossa välitän tietoa tai esitän perusteluja jonkin tietyn näkökannan puolesta tai sitä vastaan. Pystyn kirjoittamaan kirjeitä, joissa korostan tapahtumien tai kokemusten henkilökohtaista merkitystä.	Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani ja näkökantojani varsin laajasti selkeässä, hyvin jäsenetyssä tekstissä. Pystyn kirjoittamaan yksityiskohtaisia selvityksiä monipolvisista aiheista kirjeessä, esseessä/kirjoitelmassa tai raportissa sekä korostamaan tärkeimpinä pitämiäni seikkoja. Osaan valita oletetulle lukijalle sopivan tyylin.	Osaan kirjoittaa selkeää, sujuvaa tekstiä asiakaan kuuluvalla tyyllillä. Pystyn kirjoittamaan monimutkaisia kirjeitä, raportteja tai artikkeleita, jotka esittelevät jonkin yksittäisen tapauksen. Käytän tehokkaasti loogisia rakenteita, jotka auttavat vastaanottajaa löytämään ja muistamaan keskeiset seikat. Pystyn kirjoittamaan koosteita ja katsauksia ammattiin tai kaunokirjallisuuteen liittyvistä julkaisuista.

Lähde: Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. WSOY.

LIITE 2 Yleisten kielitutkintojen taitotasokuvaukset

Taitotasokuvaukset

Ylin taso

6- Ymmärtää vaikeuksitta kaikenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Ilmausten hienot sävyerot tuottavat enää harvoin vaikeuksia. Puhuu ja kirjoittaa erittäin sujuvasti tilanteeseen sopivalla tyyllillä, ja pystyy ilmaisemaan hienojakin merkitysvivahteita. Kieliopin ja sanaston hallinta on varmaa lähes kaikissa tilanteissa ja pienetkin puutteet ovat harvinaisia.

5- Ymmärtää pidempää, normaalitempoista kasvokkaista sekä mm. televisiosta ja radiosta kuultavaa puhetta, vaikka joskus ymmärtäminen vaatii jonkin verran ponnistelua. Ymmärtää rakenteellisesti ja kielellisesti monimutkaisia tekstejä ja oman aikamme kirjallisuutta. Puhuu ja kirjoittaa selkeästi ja sujuvasti erilaisista aiheista, mutta harvinaisten sanojen ja monimutkaisten lauserakenteiden käyttö saattaa kuitenkin tuottaa vaikeuksia. Hallitsee kieliopin ja sanaston yleensä hyvin ja monipuolisesti.

Keskitaso

4- Ymmärtää normaalitempoista kasvokkaista puhetta ja keskustelua yleisistä aihepiireistä sekä mm. televisiosta ja radiosta kuultavaa puhetta, mutta joitakin yksityiskohtia saattaa jäädä ymmärtämättä. Nopea puhekieli ja murteellinen puhe tuottavat kuitenkin vaikeuksia. Ymmärtää vaivatta yleisiä aihepiirejä käsitteleviä tekstejä, joskin muutamat tekstin välittämät sävyerot voivat jäädä epäselviksi. Selviää melko hyvin myös vieraammissa puhetilanteissa. Pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että puolivirallisia tekstejä ja esittämään ajatuksiaan yhtenäisinä kokonaisuuksina. Tekee puheessa ja kirjoituksessa eron virallisen ja epävirallisen kielimuodon välillä. Hallitsee peruskieliopin ja -sanaston hyvin.

3- Ymmärtää pidempää puhetta ja keskeisen ajatuksen monista televisio- ja radio-ohjelmista, jos aihepiiri on suhteellisen tuttu. Ymmärtää tavallisia tekstejä, jotka eivät vaadi aiheen tuntemusta. Normaalitemppoinen puhe ja vaativammat tekstit saattavat tuottaa vaikeuksia, jos puhejakso on pitkä ja aihepiiri vieras. Selviää tavallisimmissa käytännön puhetilanteissa ja pystyy kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista, vaikkakin kieliopilliset ja sanastolliset puutteet toisinaan vaikeuttavat ymmärtämistä. Hallitsee hyvin jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvän sanaston ja peruskieliopin keskeiset rakenteet.

Perustaso

2- Ymmärtää selkeää ja yksinkertaistettua puhetta, joka käsittelee jokapäiväisiä ja tuttuja asioita. Ymmärtää helposti lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä ja saa selville pääasiat tuttuja aihepiirejä käsittelevistä teksteistä. Selviää rutiininomaisissa yksinkertaista tiedonvaihtoa vaativissa puhetilanteissa, vaikka ääntäminen on vielä puutteellista. Pystyy kirjoittamaan suppeita, yksinkertaisia tekstejä jokapäiväisistä asioista, mutta teksti voi olla hajanaisista. Hallitsee yksinkertaisimman peruskieliopin ja keskeisen perussanaston.

1- Ymmärtää hitaasta ja selkeästä puheesta yksinkertaisia perustason ilmauksia, jotka liittyvät suoraan omaan elämään tai koskevat välitöntä konkreettista ympäristöä. Pystyy löytämään tietoa yksinkertaisista teksteistä. Selviää kaikkein yksinkertaisimmissa puhe-tilanteissa, mutta puhe on hidasta ja hyvin katkonaista ja ääntämisessä on puutteita. Pystyy kirjoittamaan erittäin lyhyitä tekstejä, joissa on lukuisia kielellisiä puutteita. Tuntee kaikkein yleisimmän perussanaston ja joitakin peruskieliopin rakenteita.

LIITE 3 AMKKIA taitotasoasteikko

TAITOTASO 6

Pystyy puhumaan kaikissa sosiaalisissa ja ammatillisissa tilanteissa erittäin sujuvasti, vaivattomasti ja tilanteisiin hyvin sopivaa kieltä käyttäen. Pystyy kirjoittamaan vaativaa tekstiä ja osoittamaan eri tyyllilajien hallintaa. Ymmärtää vaikeuksista kaikenlaista puhetta mukaan lukien ammattisuuntautunutta puhetta. Vain hienot vivahteet ja yleiskielestä poikkeava puhe voivat tuottaa vaikeuksia. Lukee helposti mitä tahansa tekstiä, mukaan lukien kompleksisia ohjekirjoja ja erikoisartikkeleja silloinkin, kun ne eivät liity omaan alaan. Hienot merkitysvivahteet voivat aiheuttaa vaikeuksia. Kielen rakenteiden ja sanaston ymmärtämisessä ja käytössä ei ole ilmeisiä puutteita.

TAITOTASO 5

Pystyy ilmaisemaan itseään sekä sosiaalisissa että ammatillisissa kielenkäyttötilanteissa sujuvasti ja tilanteisiin sopivalla tavalla. Pystyy kirjoittamaan selkeää ja sujuvaa tekstiä, mukaan lukien ammattiin liittyviä tekstejä, asianmukaisella tyyllillä. Ymmärtää pitempää puhetta, monimutkaisia ohjeita ja erityissanastoa sisältävää kieltä. Yleiskielestä poikkeava puhe aiheuttaa jonkin verran vaikeuksia. Ymmärtää vaikeuksista omaa erityisalaansa käsitteleviä tekstejä ja muunlaista kielellisesti monimutkaista tekstiä. Harvinaiset ilmaisut ja merkitysvivahteet aiheuttavat kuitenkin ajoittain ongelmia. Hallitsee hyvin kielen rakenteet, mutta joissakin epätavallisissa yhteyksissä voi esiintyä vielä ajoittain ongelmia. Ymmärtää ja osaa käyttää asianmukaisesti laajaa yleissanastoa ja oman alan sanastoa.

TAITOTASO 4

Pystyy selviytymään hyvin arkisissa työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä tilanteissa. Selviytyy useimmista kohtaamistaan viestintävaikeuksista kiertoilmauksia käyttäen. Pystyy kirjoittamaan sisällöllisesti ehyen kokonaisuuden. Esiintyvät epätarkkuudet eivät haittaa ymmärrettävyyttä. Ymmärtää normaalitempoista puhetta käytännön elämään, vapaa-aikaan ja työhön liittyvistä aiheista. Abstraktit aiheet sekä nopea ja yleiskielestä poikkeava puhekieli tuottavat vaikeuksia. Ymmärtää pääajatuksia yleisiä aiheita koskevista ja oman erityisalansa teksteistä. Yksityiskohtia ja vivahteita voi jäädä epäselviksi. Osaa käyttää rakenteita monipuolisesti, mutta virheitä esiintyy jossakin määrin monimutkaisempien ja harvinaisempien rakenteiden käytössä. Sanasto riittää viestimään keskeiset asiat jonkin verran vaativammassakin tehtävissä ja tilanteissa. Osaa oman alansa sanaston, mutta sen ulkopuolella on ilmeisiä puutteita.

TAITOTASO 3

Pystyy puhumaan ymmärrettävästi ja selviytyy kohtalaisesti rutiininomaisissa työtilanteissa ja arkisissa kielenkäyttötilanteissa, vaikka viestintä on vielä hidasta ja epäröivää. Pystyy välittämään kirjallisesti haluamansa viestin vakioilmai-

suja käyttäen. Tekstit voivat olla kielellisesti hieman epäyhtenäisiä, mikä saattaa katkaista lukurytmin. Saa selville pääasian normaalitempoisesta puheesta ja monista radio- ja TV-ohjelmista. Hieman nopeampi puhe aiheuttaa vielä ymmärtämisvaikeuksia. Ymmärtää tekstejä, joissa on pääasiassa tavallista arkipäivän tai työhön liittyvää kieltä. Vieraammat aiheet ja osia vaativammista teksteistä voivat jäädä ymmärtämättä. Osaa käyttää tavallisimpia rakenteita, mutta kieliopin hallinnassa esiintyy ajoittain horjuvuutta. Osaa hyvin sanaston jokapäiväiseen elämään liittyvissä tehtävissä ja tilanteissa ja kohtalaisen hyvin oman alan sanaston.

TAITOTASO 2

Pystyy viestimään yksinkertaisissa ja rutiininomaisissa tehtävissä ja tilanteissa. Ei pysty ymmärtämään tarpeeksi pitääkseen itse yllä keskustelua. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä, mutta tekstit eivät välttämättä muodosta ehjää kokonaisuutta eivätkä kaikki ilmaukset ole täysin ymmärrettäviä. Ymmärtää keskeiset ajatukset selkeästä tavanomaisesta puheesta, joka koskee tuttuja, tavallisesti työssä ja vapaa-aikoina esiintyviä asioita. Ymmärtää pääasiat ja löytää enustettavissa olevaa tietoa lyhyistä, tuttuja aiheita koskevista yksinkertaisista teksteistä. Saa lukemalla selville helposti tunnistettavia toimintaohjeita. Osaa käyttää yksinkertaisempia ja joitakin kompleksisempia lauseita, mutta kieliopin hallinta horjuu. Osaa tavallisimmat sanat, mutta niiden käytössä ilmenee ajoittaista epätarkkuutta.

TAITOTASO 1

Pystyy viestimään suullisesti vain kaikkein yksinkertaisimmissa tilanteissa. Viestintä on hidasta ja katkonaista. Pystyy kirjoittamaan vain lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä, jotka koostuvat yksinkertaisista ilmauksista ja hajanaisista lauseista, jotka ovat vain osittain ymmärrettäviä. Ymmärtää ilmaisuja, jotka liittyvät perustietoon itsestä ja välittömästä ympäristöstä. Pystyy ymmärtämään keskeisen sisällön lyhyistä ja selkeistä viesteistä. Ymmärtää hyvin yksinkertaisia lauseita ja ilmaisuja, jotka koskevat helposti tunnistettavaa tietoa. Osaa käyttää vain aivan yksinkertaisimpia rakenteita ja niidenkin tarkkuus horjuu. Osaa vain aivan yleisimmän sanaston, joka liittyy arkipäivään, omaan itseen ja omaan alaan.

LIITE 4 Kysely kieltenopettajille

Hyvä aikuiskoulutuskeskuksen kieltenopettaja,

Teen väitöstutkimusta kieltenopetuksen järjestämisestä eri aikuiskoulutuskeskusten tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Olen itse opettanut (syksyyn 2004 saakka) ruotsin kieltä Jyväskylän aikuiskoulutuksessa liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa ja olen sen vuoksi valinnut juuri tämän koulutuksen tutkimukseni lähtökohdaksi.

Voit auttaa vastaamalla tämän kyselylomakkeen kysymyksiin tarkasti ja rehellisesti. Kysely koostuu seuraavista osioista:

1. Kielten opetus/opiskelu liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa
2. Näytöt
3. Aikuiskoulutuskeskukset

Kaikkia vastauksia tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisina. Jos Sinulla on kysyttävää lomakkeen täyttämisestä, tavoitat minut numerosta: xxx-xxx xxxx tai sähköpostitse osoitteesta: marita.harmala@campus.jyu.fi

Avustasi kiittäen

Marita Härmälä

KYSELY LIIKETALouden PERUSTUTKINNON KIELTEN OPETTAJILLE

Oppilaitos, jossa opetan _____

Sukupuoli _____ nainen _____ mies

Ikä _____ vuotta

I Kielten opetus/opiskelu liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa:

1. Mitä kieliä opetat LPT-koulutuksessa? _____ ruotsia _____ englantia

2. Kuinka kauan olet opettanut kieliä LPT-koulutuksessa? _____ vuotta

3. Millainen koulutus Sinulla on nykyiseen

tehtävääsi? _____

4. Kuinka pitkä opettajakokemus Sinulla on? Yhteensä _____ vuotta.

5. Minkä kouluasteen oppilaitoksesta kokemus pääasiassa on?

6. Kuinka kauan oppilaitoksesanne on järjestetty liiketalouden perustutkintoon valmistavaa koulutusta? _____ vuotta

7. Jos olet ollut koulutuksen järjestämisessä mukana alusta saakka, millaisia muutoksia kielten opetuksessa on tapahtunut (esim. resurssit, työmäärä, arvostus, työelämäyhteydet jne.)?

8. Mitä eri opiskelumuotoja opiskelijalla on valittavanaan merkonomikoulutukseen tullessaan (rasti kaikki mahdolliset vaihtoehdot)?

_____ omaehtoinen päiväkoulutus

_____ omaehtoinen iltakoulutus

_____ oppisopimuskoulutus

_____ työvoimakoulutus

_____ muu, mikä?

9. Kuinka paljon koulutusosalallasi on kielten opintoja liiketalouden perustutkintoon valmentavassa koulutuksessa:

a. Liiketalous ja hallinto -osassa yhteensä:

englantia _____ tuntia _____ ov

ruotsia _____ tuntia _____ ov

b. Koulutusohjelmaopinnoissa

Markkinoinnin ko. englantia _____ tuntia _____ ov

ruotsia _____ tuntia _____ ov

Toimisto- ja tietohallinnon ko.

englantia _____ tuntia _____ ov

ruotsia _____ tuntia _____ ov

Taloushallinnon ko. englantia _____ tuntia _____ ov

ruotsia _____ tuntia _____ ov

10. Miten opintoviikot sijoittuvat koko koulutuksen ajalle? _____

11. Kuinka suuria opetusryhmänne ovat?

Noin _____ opiskelijaa/opetusryhmä.

12. Tehdäänkö opiskelijoille kielissä alkutestaus ennen opiskelun aloittamista?

_____ kyllä _____ ei

13. Onko suuria opiskeluryhmiä mahdollista jakaa opetuksessa kielitaidon perusteella eri ryhmiin? Jos on, niin tehdäänkö jako alkutestien perusteella vai miten?

14. Voiko opiskelija saada vapautuksen kieliopinnoista? Millaisin perustein?

15. Miten vapautuksen saaneiden opiskelijoiden arviointi tapahtuu? Millaisen arvioinnin he saavat opintosuoritusotteeseensa? _____

16. Millaisia erilaisia sisällöllisiä kokonaisuuksia merkonomiopintojen kieliopinnoissa on (suullista asiakaspalvelua puhelimessa/kasvokkain asiakkaan kanssa; kirjallista viestintää vieraalla kielellä jne.)?

17. Millaista oppimateriaalia käytät kielten oppitunneilla? _____

18. Käytätkö jotakin oppikirjaa? Mitä?
englanti

ruotsi

19. Millaisia mahdollisia ongelmia kielten opetuksessa oppilaitoksessanne on opettajan kannalta katsottuna (ryhmien heterogeenisyys, kielitaidon testaaminen näyttökokeilla, arvioinnin luotettavuus/yhdenmukaisuus jne.)?

20. Millaisia kehittämistarpeita oppilaitoksesi kieltenopetuksessa mielestäsi on? Luettele 2 - 3 tärkeintä!

II Näytöt

1. Kuinka kauan oppilaitoksessanne on ollut näyttöjä? _____

2. Osallistutko itse näyttöjen suunnitteluun? Miten?

3. Oletko suorittanut näyttömestarikoulutuksen?

a. Kyllä. Miten koet koulutuksen hyödyllisyyden nykyisessä työssäsi?

b. En. Aiotko osallistua koulutukseen? Miksi?/miksi et?

4. Kuka laatii näyttöjen vieraiden kielten tehtävät oppilaitoksessanne? Kuinka monta tehtävienlaatijaa on?

5. Miten integroitte kielet näytöissä ammattiaiineisiin? Ovatko tehtävät täysin irrallisia muista näyttöjen tehtävistä vai liittyvätkö ne esim. johonkin suurempaan näytössä olevaan case - tapaukseen?

6. Millaisia tehtäviä kielten näytöissä käytetään? Kuinka paljon tehtäviä on? Anna esimerkkejä!

7. Mihin opintokokonaisuuksiin kielten näyttötehtävät liittyvät (esim. asiakaspalvelu ja markkinointi, toimistopalvelut jne.)?

englanti

ruotsi

8. Osallistuuko näyttöihin sellaisia opiskelijoita, jotka eivät ole mukana liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa, vaan tulevat suoraan näyttöön?

_____ kyllä _____ ei

9. Kuinka paljon tällaisia opiskelijoita on ja miksi he eivät osallistu koulutukseen?

10. Millaisin kriteerein opiskelijoiden näyttösuorituksia arvioidaan (sanalliset/numeeriset kriteerit; arvio kielitaidon eri osa-alueista/ kokonaisvaikutelma jne.)? Mihin kriteerit perustuvat?

11. Mikä näyttöjen arvioinnissa vaikeaa?

12. Numeroi seuraavat arviointikriteerit tärkeysjärjestykseen. Aloita mielestäsi tärkeimmästä:

- _____ ääntäminen
- _____ oikeakielisyys, kieliopillisuus
- _____ sanaston laajuus
- _____ sujuvuus
- _____ idiomaattisuus
- _____ puheen/tekstin sisältö
- _____ viestin perillemeno
- _____ muu.

Mikä? _____

13. Kuvaile, mitä hyväksytyt rajan ylittänyt opiskelija osaa:

englanti

ruotsi

14. Kuka näytöt arvioi? Kielten opettaja yksinään vai yhdessä ammattiaineiden/työelämän edustajan kanssa? Kuinka monta arvioijaa teillä on yhtä kielten näyttöä arvioimassa?

15. Millainen painoarvo kielillä on näyttöjen kokonaisarvosanoissa (perus/suuntautumisopinnot)?

16. Millaisia mahdollisia ongelmia kielten näytöissä on opettajan kannalta katsottuna?

17. Antavatko kielten näyttötulokset mielestäsi luotettavan kuvan opiskelijan ammatillisesta kielitaidosta?

Kyllä. Miksi?

Ei. Miksi ei?

18. Miten näyttöjä voitaisiin mielestäsi kehittää edelleen?

III Aikuiskoulutuskeskukset

1. Millaista yhteistyötä teillä on muiden aikuiskoulutuskeskusten kieltenopettajien kanssa (esim. verkostoituminen, kokemusten jakaminen, yhteiset projektit jne.)?

2. Onko aikuiskoulutuskeskusten kieltenopettajille tarjolla riittävästi täydennyskoulutusta?

a. On. Perustele!

b. Ei. Millaista koulutusta pitäisi olla?

3. Olisitko halukas lisäämään yhteistyötä eri aikuiskoulutuskeskusten kieltenopettajien välillä esim. näyttöjen järjestämisessä?

Kyllä. Millaista yhteistyötä?

Ei. Miksi yhteistyön lisääminen ei ole mielestäsi tarpeen?

IV Loppukommentti

Mitä muuta haluaisit sanoa kielten opettamisesta ja oppimisesta LPT-koulutuksessa ja/tai kielten näytöistä?

Sydämellinen kiitos vaivoannäöstäsi!

LIITE 5 Kieltenopettajien haastattelurunko

1. KIELITAITO

- Mitä pidät tärkeänä kielitaidossa?
- Millaisia piirteitä on sujuvassa kielitaidossa?
- Entä millainen on merkonomien tarvitsema kielitaito?
- Miten kielitaito opitaan aikuisena?

2. NÄYTTÖTEHTÄVÄ

- Millainen on mielestäsi hyvä/huono näyttötehtävä?
- Millainen näyttötehtävän tulisi mielestäsi olla sisällöltään?
- Miten koet näyttökoetehtävän laadinnan?/ Miten laadit näyttötehtävän?
- Minkä koet ongelmalliseksi näyttötehtävän laadinnassa?
- Millaisen kuvan mielestäsi näyttötehtävä antaa osallistujan kielitaidosta?
- Integrointi muihin oppiaineisiin?

3. ARVIOINTI

- Millainen on mielestäsi hyvä/huono suoritus?
- Millaisia piirteitä on hyvässä/huonossa suorituksessa?
- Millaisen suorituksen arviointi on helppoa/vaikeaa?
- Minkä koet ongelmalliseksi näyttöjen arvioinnissa?

LIITE 6 Ei-kieltenopettajien haastattelurunko

Ammattitaito

- mitä ammattitaito on?
- miten saadaan/hankitaan?
- kielitaito osana ammattitaitoa? (avaintaidot?)

Tutkintojen perusteet

- koulutuksen/näyttöjen sisällöstä päättää koulutuksen järjestäjä, missä rajoissa?
- yleisaineet/ammattiaineet → tärkeys?
- joustavuus → onko liikaa? (jos esim. ruotsia ei näytetä ollenkaan?)
- jatko-opintokelpoisuus → onko merkonomilla?
- kansainvälinen vertailtavuus

Näytöt

- miten kielitaitoa tulisi näyttää? (integroituna/erillisenä?)
- oppilaitosnäytöt/työpaikkanäytöt
- vertailtavuus eri työpaikkojen välillä → työtehtävien kapea-alaisuus, edustavuus?
- LH-näytön perusosa: missä kielten osaaminen näytetään?
- vieraskieliset opiskelijat (onko ruotsi korvattava muilla opinnoilla?)

Arviointi

- tutkinnon perusteet: arviointikriteerit tyydyttävä/kiitettävä → kielet tyydyttävässä?
- arviointiasteikko: hyv./hyl., T1-K5 ?
- perusopinnoissa ei vaadita kielitaitoa? }
- koulutusohjelmaopinnoissa oltava min. T1? }

→ Miten vähäisellä kielitaidolla opiskelija "täytyy" päästä läpi eli mitä saa vaatia? (voiko kielitaidon vähyyden/puuttumisen takia tutkintotodistus jäädä saamatta?)

- kuka voi arvioida näytön? (oma ope, muu kuin kieltenope jne.)
- valmistava koulutus/näytöt → täysin erillisiä?

Tutkintotoimikunnat

- rooli?
- arvioinnin oikaisupyynnöt

Kehittämishaasteet

- mitä?

LIITE 7 Perustutkinnot

1. Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen pt
2. Viittomakielisen ohjauksen pt
3. Audiovisuaalisen viestinnän pt
4. Tanssialan pt
5. Musiikkialan pt
6. Liiketalouden pt
7. Tietojenkäsittelyn pt
8. Maanmittausalan pt
9. Talotekniikan pt
10. Kone- ja metallialan pt
11. Painoviestinnän pt
12. Elintarvikealan pt
13. Kemiantelektiikan pt
14. Laboratorioalan pt
15. Muovi- ja kumitelektiikan pt
16. Paperiteollisuuden pt
17. Jalkinealan pt
18. Tekstiilialan pt
19. Vaatetusalan pt
20. Autoalan pt
21. Logistiikan pt
22. Lennojohton pt
23. Merenkulkualan pt
24. Turvallisuusalan pt
25. Maatalousalan pt
26. Puutarhatalouden pt
27. Metsäalan pt
28. Luonto- ja ympäristöalan pt
29. Sosiaali- ja terveysalan pt
30. Hammastelektiikan pt
31. Liikunnanohjauksen pt
32. Lääkealan pt
33. Hiusalan pt
34. Kauneudenhoitoalan pt
35. Matkailualan pt
36. Hotelli- ja ravintola-alan pt
37. Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen pt
38. Puhdistuspalvelujen pt

LIITE 8 Kondiittorin ammattitutkinnon kielitaitovaatimukset**8 § KIELITAITO KONDITORIA-ALALLA****Ammattialan sanaston osaaminen**

- hallitsee konditoria alan sanastoa
- tuntee tuotteita, raaka-aineita ja valmistusvälineistöä
- esittelee itsensä yhdellä vieraalla kielellä
- kuvaa ammattiaan ja yritystään
- esittelee kotiseutuaan ja alueelle tyypillisiä elinkeinoja
- pystyy toimimaan vieraskielisen kirjallisuuden avulla
- hallitsee kohteliaisuudet
- esittää yksinkertaisia kysymyksiä
- vastaa kysymyksiin käsiteltäessä välitöntä, konkreettista ympäristöä ja häntä itseään, kun puhekumppani puhuu selkeästi ja hitaasti

Peruskielitaito

- hallitsee joko suomen- tai ruotsin kielen
- selviytyy yhdellä vieraalla kielellä asiakaspalvelutilanteissa ja sekä yksityis- ja työelämän vuorovaikutustilanteissa
- ymmärtää yksinkertaisia lauseita ja sanontoja sisältäviä ohjeita ja lauseita, luetteloita ja mainoksia, jotka liittyvät sekä yksityiselämään että omaan työelämään
- osaa kirjoittaa lyhyitä lauseita, henkilökohtaisia viestejä ja täyttää erilaisia lomakkeita ja työhön liittyviä kaavakkeita
- tuntee ammattisanastoa vieraalla kielellä
- vastaanottaa työhön liittyviä suullisia ja kirjallisia viestejä
- toimii itsenäisesti tilanteen vaatimalla tavalla
- pystyy kääntämään omaan ammattialaan liittyvää kirjallisuutta esim. ohjeita ja valmistusohjeita
- pystyy toimimaan ohjeiden mukaisesti tilanteen vaatimalla tavalla itsenäisesti tai toisten avustuksella

Kansainvälisyys

- osaa esitellä omaa työpaikkaansa kansainvälisille vieraille tai pystyy toimimaan kansainvälisessä työyhteisössä
- selviytyy ulkomailla työpaikallaan arkirutiineista
- hyödyntää atk:ta ja ulkomaista kirjallisuutta oman ammattinsa kehittämisessä ja on innostunut vieraasta kielestä

LIITE 9 Kielitaitovaatimukset jatkurolla perustutkinto-ammattitutkinto-erikoisammattitutkinto

1. Humanistisen ja kasvatustieteen kielitaitovaatimukset jatkurolla

pt – at -eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv	pt, at, eat: ei kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat	(pt) (at/eat)
Vapaa-aika ja nuorisotyö	x			
Kielitieteet	x			
Opetus- ja kasvatustyö				x
Muu humanistisen ja kasvatustieteen koulutus				x

kv = kielitaitovaatimus

2. Kulttuurialan kielitaitovaatimukset jatkurolla pt – at -eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv	pt, at, eat: ei kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat	(pt) (at/eat)
Käsi- ja taideteollisuusala				x
Viestintä- ja informaatiotieteet	x*		x*	
Teatteri ja tanssi	x			
Musiikki	x**			

* rajatapaus

** ei ole jatkotutkintoja

3. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan kielitaitovaatimukset jatkurolla pt – at eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat
Liiketalous ja kauppa	x		

4. Luonnontieteiden alan kielitaitovaatimukset jatkurolla pt – at -eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat
Tietojenkäsittely	x		

5. Tekniikan ja liikenteen alan kielitaitovaatimukset jatkurolla pt – at -eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv	pt, at, eat: ei kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat	(pt) (at/eat)
Arkkitehtuuri ja rakentaminen		x		
Kone-, metalli- ja energiatekniikka		x		
Sähkö- ja automaatiotekniikka			x	

Tieto- ja tietoliikennetekniikka			x*	
Graafinen ja viestintätekniikka	x			
Elintarvikeala ja biotekniikka		x		
Prosessi-, kemian ja materiaalitekniikka		x**		x**
Tekstiili ja vaatetustekniikka		x		
Ajoneuvo- ja kuljetustekniikka	x***			
Muu tekniikan ja liikenteen alan koulutus			x	

* ei perustutkintoa

** 50 % perustutkinnoista

*** "sekatapaus"

6. . Luonnonvara- ja ympäristöalan kielitaitovaatimukset jatkumolla pt – at -eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat
Maatilatalous	x		
Puutarhatalous	x		
Kalatalous	x		
Metsätalous		x	
Luonto- ja ympäristöala	x*	x*	
Muu luonnonvara- ja ympäristöalan koulutus			x**

* rajatapaus: kolme kuudesta ammatti/erikoisammattitutkinnosta edellyttää kielitaitoa

** ei perustutkintoa

7. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan kielitaitovaatimukset jatkumolla pt – at -eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat
Sosiaaliala		x*	
Terveysala		x*	
Sosiaali- ja terveysalojen yhteiset		x	
Hammaslääketiede ja muu hammashuolto	x**		
Kuntoutus ja liikunta		x	
Tekniset terveyspalvelut		x*	
Farmasia ja muu lääkehuolto	x**		
Kauneudenhoitoala	x		

* ei perustutkintoa

** ei jatkotutkintoa

8. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan kielitaitovaatimukset jatkumolla pt – at -eat

	kaikissa on kv	pt on; at/eat ei kv	pt ei; at /eat on kv
Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat
Matkailuala	x		
Majoitus- ja ravitsemisala	x		
Kotitalous- ja kuluttajapalvelut		x	
Puhdistuspalvelut	x		

Yhteenvedo eri alojen kielitaitovaatimuksista pt/at/eat

Opintoala	pt/at/eat	pt (at/eat)	(pt) at/eat	(pt) (at/eat)
Vapaa-aika ja nuorisotyö	X			
Kielitieteet	X			
Opetus- ja kasvatustyö				X ¹
Muu humanistisen ja kasvatusalan kou- lutus				X ⁴
Käsi- ja taideteollisuusala				X
Viestintä- ja informaatiotieteet	X ²		X ²	
Teatteri ja tanssi	X			
Musiikki	X ³			
Liiketalous ja kauppa	X			
Tietojenkäsittely	X			
Arkkitehtuuri ja rakentaminen		X		
Kone-, metalli- ja energiatekniikka		X		
Sähkö- ja automaatiotekniikka			X	
Tieto- ja tietoliikennetekniikka			X ⁴	
Graafinen ja viestintättekniikka	X			
Elintarvikeala ja biotekniikka		X		
Prosessi-, kemian ja materiaalitekniikka		X ²		X ²
Tekstiili ja vaateustekniikka		X		
Ajoneuvo- ja kuljetustekniikka	X			
Muu tekniikan ja liikenteen alan koulu- tus			X	
Maatilatalous	X			
Puutarhatalous	X			
Kalatalous	X			
Metsätalous		X		
Luonto- ja ympäristöala	X ²	X ²		
Muu luonnonvara- ja ympäristöalan koulutus			X ⁴	
Sosiaaliala		X ⁵		
Terveysala		X ⁵		
Sosiaali- ja terveysalojen yhteiset		X		
Hammaslääketiede ja muu hammashuol- to	X ³			
Kuntoutus ja liikunta		X		
Tekniset terveyspalvelut		X ⁵		
Farmasia ja muu lääkehuolto	X ³			
Kauneudenhoitoala	X			
Matkailuala	X			
Majoitus- ja ravitsemisala	X			
Kotitalous- ja kuluttajapalvelut		X		
Puhdistuspalvelut	X			
Yhteensä	19 (17)*	13 (11)*	5	3 (2)

1 perustutkinnolle ei jatkotutkintoja, perustutkinnossa ei kielitaitovaatimuksia

2 rajatapaus (50 %)

3 perustutkinnossa on kielitaitovaatimus, opintoalalla ei jatkotutkintoja

4 ei perustutkintoa

5 ei perustutkintoa, mutta opintoalan yhteisessä perustutkinnossa on kielitaitovaatimus

* lukumäärä riippuen siitä, kumpaan ryhmään opintoala rajatapauksessa lasketaan

LIITE 10 Esimerkki liikekirjeestä

Moonlight Ltd.
Sky street 123
21001 TOWN
FINLAND
Purchasing / Star

ENQUIRY

20 February 2004

Company Ltd.
Home street 321
321 VILLAGE
FINLAND

Dear Sir / Madame

We saw your new fashionable spring collection on display at the Helsinki Textile and Fashion Fair, and we were very impressed. We are one of the biggest supplier and distributor of casual fashion garments in southern Finland. Our company is going to expand its range of new fashion products. So, there should be a good market for your products. We feel we could develop a worthwhile business relationship.

Would you please, therefore, send us your illustrated catalogue and price list, together with colour and fabric samples. As we would like to catch the summer trade, we would appreciate a prompt reply.

We are looking forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Moonlight Ltd.

Stella Star
Chief Buyer

LIITE 11 Tehtävien vaikeustasoindeksit

Tehtävän vaikeustaso													Autenttisuus		
Tehtävä / teema	EVK: n	taso	Vaikeustasoindeksi	Kielikoodin kompleksisuus		Kognitiivinen kompleksisuus			Kommunikatiivinen paine					Epätodennäköinen	Todennäköinen
				Sanasto	Rakenteet	Laajuus	Prosesoitavan tiedon määrä	Tarvittavan tiedon saatavuus	Tiedon järjestämis-tarve	Valmistautumisaika	Vastaamisaika	Osallistujien lukumäärä	Suoritus: sama - avoin		
Ki1, teht. 1	A2		5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	+		+
Ki2, teht. 3ab	A2		5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	+	a)-	+
Ki3, teht. 9	?		2	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
Ki4, teht. 10	B1		2	+ spes.	-?	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Ki5, teht. 11	A2-B1		3	+ spes.	-	-	-	-	-	-	-	-	+		+
Ki6, teht. 12	A2-B1		5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	+		+
Ki7, teht. 13	A2-B1		5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	+		+
Ki8, teht. 14	A2-B1		4	+ spes.	-	-	-	+	-	-	-	-	+		+
Ki9, teht. 16	A2-B1		4	+ spes.	-	-	-	+	-	-	-	-	+		+
Ki10, teht. 17	A2-B1		4	+ spes.	-	-	-	+	-	-	-	-	+		+
Ki11, teht. 28	A2-B1		6	+ spes.	-	+	-	-	+	+	-	-	+		+

Ki12, teht. 29	A2-B1	6	+ spes.	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+
Ki13, teht. 37	A2-B1	5	+ spes.	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+
Ki14, teht. 38	A2-B1	4	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+
Ki15, teht. 39	A2-B1	5	+ spes.	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-
Ki16, teht. 40	A2	4	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+
Ki17, teht. 43	A2	5	+ spes.	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-
Ki18, teht. 44	A2-B1	5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+
Ki19, teht. 45	A2-B1	5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+
E1, teht. 2	B1-B2	5	+ spes.	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-
E2, teht. 4	A2-B1	4	+ spes.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+
E3, teht. 5	A2	4	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+
E4, teht. 15	B1	5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+
E5, teht. 19	A1-A2	3	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+
E6, teht. 20	A2	5	+ spes.	-	+	-	-	+	+	-	-	-	+
E7, teht. 21	B1	5	+ spes.	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+
E8, teht. 30	B2	5	+ spes.	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-
E9, teht. 35	B1-B2	5	+ spes.	-	+	-	+	-	-	-	-	-/+	-/+?
K1, teht. 34	B2	6	+ spes.	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-
K2, teht. 36	A2-B1	6	+ spes.	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-
K3, teht. 41	A2-	6	+ spes.	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-

	B1												
K4, teht. 44	?	7	+ spes.	-	+	-?	+?	-	+	+	+	+	-
K5, teht. 45	?	7	+ spes.	-	+	-?	+?	-	+	+	+	+	-
P1, teht. 26	A2	6	+ spes.	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-
P2, teht. 27	A2	6	+ spes.	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-
P3, teht. 31	A2- B1	2	+ spes.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
P4, teht. 42	A2	6	+ spes.	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-
TY, teht. 22	A1- A2	5	+ spes.	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-
TY, teht. 33	B1	4	+ spes.	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-
PY, teht. 6	A1- A2	5	-	-	-	-?	+	+	+	-	-	+	+
PY, teht. 8	A1- A2	3	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
PY, teht. 23	A1	5	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+
PY, teht. 24	A2- B1	3	-?	-?	-	-	+	+	+	-	-	-	-
PY, teht. 25	A1	4-5	+ spes. ?	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+
Teht. 7	A1	2	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
Teht. 18	?	3	?	-	-	+	+	-	-	-	+	-?	-?
Teht. 32	A2	1	+ spes.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

SELITYKSET:

Tehtävä/teema:

Ki = liikekirje; E = esittely; K = keskustelu; P = puhelin; TY = tekstin ymmärtäminen; PY = puheen ymmärtäminen

Vaikeustasoindeksi:

plussien (+) lukumäärä; mitä suurempi luku, sitä vaikeampi tehtävä

A. KIELIKOODIN KOMPLEKSISUUS:

Laajuus (tehtävä + tuotos): **sanasto:** enimmäkseen yleistä, frekventtiä sanastoa (-) vs. melko laaja alakohtainen sanasto (+)
rakenteet: vain/pääasiassa yksinkertaista, tai jos itse voi valita (-) vs. jossain määrin/erittäin kompleksista, vaikeaa/vaativaa (+)

B. KOGNITIIVINEN KOMPLEKSISUUS:

Prosesoitavan tiedon määrä: tehtävänanto hyvin lyhyt, pääasiassa sanoista koostuva (-) vs. kokonaisista lauseista koostuva (+)
Tarvittavan tiedon saatavuus: kaikki tarvittava/oleellinen tieto annettu (-) vs. tieto on pääosin itse haettava/etsittävä (+)
Tiedon järjestämistarve: tietoa ei tarvitse järjestää uudelleen/sisältö annettu tehtävänannossa (-)
vs. tieto on pääosin itse järjestettävä/etsittävä oleellinen tehtävästä/poimittava (+)

C. KOMMUNIKATIIVINEN PAINE:

Valmistautumisaika: riittävästi aikaa valmistautua/ei määritelty (-) vs. valmistautumisaika lyhyt (alle 1 h), (+)
Vastausaika: vastausaikaa ei rajoitettu/yli 1 vrk (-) vs. vastausaika rajattu (+)
Osallistujien lukumäärä / roolit: yksi henkilö/yksilötehtävä (-) vs. useampi henkilö (+)
Suoritus avoin/suljettu: kaikkien suoritus pääosin/keskeiseltä sisällöltään samanlainen (-) vs. hyvin erilaisia suorituksia (+)
Vuorovaikutus: ei tarvetta aloittaa, jatkaa, lopettaa keskustelua oma-aloitteisesti, omatoimisesti (-)
vs. kirjallisessa jos vastaanottaja on olemassa (+) /suullisessa muite hlöitä mukana

D. MUUT:

Autenttisuus/todennäköisyys tehtävä toteutettu pedagogisesti/koulumainen/harjoitusmainen (-)
vs. aito, tyypillinen, todellisen elämän mahdollinen tehtävä (+)

LIITE 12 Yhteenveto eri oppilaitosten arviointikriteereistä.

	K5	H4	H3	T2	T1	Hyl.	
1.	Osaa yrityksen eri toimintamuotoihin liittyvän perussanaston toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä, jotta osaa esimerkiksi esitellä yritystään ja työtään, palvella ja myydä sekä käsitellä asiakirjoja.	-	-	-	-	-	Ei mainintaa kielitaidosta.
2. **	Pystyy toimimaan myös ruotsin ja englannin kielillä.	Työ sujuu myös ruotsin ja englannin kielillä.	Henkilökohtaisesta(myynti) työstä suoriutuminen on ongelmaton myös ruotsiksi ja englanniksi.	Selviytyy tutuista tilanteista myös ruotsin ja englannin kielillä.	Osaa selviytyä tutuista tilanteista myös ruotsin ja englannin kielillä.		
3.	-						
4. ***	A: Tulee hyvin toimeen arkisissa kielenkäyttötilanteissa ja selviytyy melko hyvin odottamattomissakin viestintätilanteissa; puheenvuorot sujuvia, yhtenäisiä ja luontevan pituisia. Erottaa puheessa muodollisen ja epämuodollisen kielimuodon. B: Osaa esittäytyä, tehdä ostoksia, hankkia matkalippuja ja majoitusta sekä esittäytyä. Osaa esittää yksinkertaisia kysymyksiä. Puhuu kieltä ymmärrettävästi. Puhe voi olla hitaahkoa, mutta epäluontevia katkoja ei enää kovin	A: Tulee toimeen arkisissa kielenkäyttötilanteissa ja saattaa selviytyä melko hyvin odottamattomissakin viestintätilanteissa; puheenvuorot melko sujuvia ja yhtenäisiä. B: Selviää ennustettavista rutiinitilanteista hyvin. Kielitaidon rajallisuuden vuoksi jää silloin tällöin sanattomaksi tai joutuu vaihtamaan puheenaihetta. Viestintä on vielä hidasta ja katkonaista, jotkin fraasit tosin ovat jo melko luontevia. Äidin kielen vaikutus kuuluu vielä puheessa selvästi.	A: Selviytyy hyvin arkielämän puhetilanteissa ja kohtalaisesti myös rutiinomaaisissa työtilanteissa. Joutuu vain harvoin jättämään jonkin asian sanomatta tai käyttämään paljon aikaa asiansa ilmaisemiseen. Puhuu ymmärrettävästi ja melko sujuvasti. B: Selviytyy ennustettavista rutiinitilanteista melko hyvin. Viestintä on vielä hidasta ja katkonaista. Ääntäminen saattaa olla selvästi ei-kohdekielenomaista.	A: Selviää tavallisimissa käytännön puhetilanteissa. Puhuu ymmärrettävästi, mutta kuulijalta voidaan vaatia vielä jonkin verran totuttelua. Puhe voi olla hitaahkoa, mutta epäluontevia katkoja ei enää esiinny kovin paljon. Viestiesseen tulee ymmärrettäväksi, vaikka ilmaus ei aina olekaan aivan kohdekielen mukainen. Pystyy kiertämään useat kohtaamansa viestintä-vaikkeudet.	A: Osaa kertoa itsestään ja kuvailla elinolojaan ja liiketalouden alan työtehtäviä. B: Pystyy kertomaan muutamalla sanalla itsestään ja työstään.		

	<p>paljon. Tulee ymmärrettäviksi vaikka ilmaus ei aina olekaan aivan kohdekielellinen mukainen. Pystyy kiertämään useat kohtaamansa viestintävaikeudet.</p>			<p>B: Viestintä voi olla vielä hyvinkin hidasta ja katkonaista. Kieli- taidon vähäisyys rajaa paljon sitä, mitä asioita puhuja pystyy käsittelemään. Ääntäminen vaatii kuulijalta paljon totuttelua ja vaikeuttaa viestin perillemeno.</p>	
5.	<p>SU/HYVÄKSYTTY: Näyt- töön osallistuja ymmärtää ja tuottaa kieltä riittävän sujuvasti jotta viesti välit- tyy oikein. Kokonaisuutta ajatellen toiselle osapuolella jää tilanteesta positiivinen kuva. KI/HYV.: Rakenteiden ja sanaston hallinta on riit- tävää, jotta kielellinen in- formaatio välittyy oikein. (Kirjeen asettelun perus- asiat tyydyttävästi hallin- nassa → luovuttu, edelly- tetään koulutuksessa)</p>				<p>SU/HYLÄTTY: Vaikeuksia lau- seiden muodos- tamisessa. Poik- keamia kohdekie- lestä. Puhe hidas- ta ja vajavaista, tauot pitkiä. Vies- ti ei tule ymmär- rettävästi ilmais- tuksi edes kier- toilmauksilla. KI/HYL.: Kirjal- linen viestintä ei ymmärrettävää. Rakenteissa ja alan sanastossa suuria puutteelli- suuksia, jotka aiheuttavat vää- rinkäsityksiä. (Kirjeen perus- asettelussa virhei- tä.)</p>

6.	<p>RU: Annetut tehtävät suoritettu virheettömästi (n. 90 % maksimipisteistä) yllämainittujen kriteereiden mukaisesti (Puhelin-keskustelussa tulee käydä ilmi tehtävänannossa ilmoitetut seikat. Teksti on kieliopillisesti mahdollisimman virheetöntä. Keskustelu kuulostaa luontevalta ja tilanteeseen sopivalta. / Valitun sanan tulee sopia lauseen merkitykseen. Lauseen kääntämisessä otetaan huomioon luontevuus ja oikeakielisyys. / Suorittajan tulee vastata annettuihin kysymyksiin. Kielen on oltava sujuvaa suomen kieltä, joskin asian voi esittää omin sanoin, jolloin alkuperäistä ei käännetä kirjaimellisesti.</p> <p>EN/su: Keskustelu selkeää ja yksityiskohtaista sekä lähes virheetöntä. Osaa soveltaa kielitaitoaan joustavasti erilaisiin ammatillisiin tilanteisiin. Pystyy reagoimaan yllättäviin tilanteisiin spontaanisti ilman, että tarvitsee juuri-kaan hakea ilmauksia.</p>	<p>EN/su: Osallistuu keskusteluun sujuvasti, laajentaa aihetta valitsemaansa suuntaan ja ottaa huomioon toiset keskustelijat. Perustelee ja ratkoo ongelmia kielen avulla. Vaativimmissa rakenteissa, oudoissa sanoissa sekä yllättävissä ammatillisissa ilmauksissa on selkeitä hankaluuksia.</p>	<p>EN/su: Osallistuu keskusteluun aktiivisesti mutta kielellisesti puheen taso on vaihtelevaa. Perustelee mielipiteensä ja kysyy toisilta sekä osoittaa suullisin ilmauksin aktiivista kuuntelua. Osaa käyttää jonkin veran ammatti-sanastoa.</p>	<p>EN/su: osallistuu keskusteluun mutta ei tee vasta-kysymyksiä tai muuten laajenna keskustelua. Pitäytyy kirjallisen osion sanastossa tai ennakolta valmistelemissaan teemoissa. Ymmärtää muiden puheesta ja käyttää itse yleisimmin käytettyjä ja rutiniinomaisia ilmauksia.</p>	<p>RU/ki: Annetut tehtävät suoritettu tyydyttävästi eli 50 % maksimaalisesta onnistumisesta /maksimipisteistä.</p> <p>EN/su: osallistuu keskusteluun harvakseltaan ja käyttää irrallisia yleiskielen ilmauksia, joissa ei esiinny ammatti-sanastoa. Ymmärtää yksinkertaisia keskusteluja, jos vastapuoli puhuu hitaasti ja on valmis auttamaan.</p>	
----	--	---	--	---	---	--

7.	<p>RU/su: Kielenkäyttö luontevaa, sujuvaa, kohteliasta sekä kaupan aspatilanteeseen sopivaa. Kielen rakenteiden hallinnassa on vain pieniä epätarkkuuksia, mutta sanasto on monipuolista ja tilanteeseen sopivaa. Aspatilanteen kokonaisuutta ajatellen on tärkeää, että asiakas poistuu tyytyväisenä liikkeestä ja että hänelle jää myönteinen kuva ostopahtumasta. Väärinkäsityksiä ei synny ja opiskelija hallitsee numerot sekä suoriutuu luontevasti tavanomaisten puhelinviestien vastaanottamisesta.</p> <p>EN/su: Kielenkäyttö luontevaa, sujuvaa sekä aspatilanteeseen sopivaa. Erityisesti korostuu englannin kielen kohteliaan fraseologian käyttö. Kielen rakenteiden hallinnassa on vain pieniä epätarkkuuksia, mutta sanasto on monipuolista ja tilanteeseen sopivaa. Opiskelija suoriutuu erinomaisesti tavanomaisesta liike-elämän aspatilanteesta, sekä suoriutuu luontevasti tavanomaisten puhelinviestien</p>	<p>RU/su: Kielenkäyttö on selkeää, hyvää ja kohteliasta sekä aspatilanteeseen sopivaa. Kielen perusrakenteet on suhteellisen hyvin hallussa ja sanasto tilanteeseen sopivaa. Muiden kielten vaikutusta saattaa esiintyä jonkun verran. Tavoitteena tyytyväinen asiakas, jolle jää myönteinen mielikuva ostopahtumasta. Opiskelija selviytyy tavanomaisista puhelinviesteistä ja osaa riittäväällä kielitaidolla palvelua soittajaa. Hän osaa numerot, vaikka pientä epävarmuutta viestin vastaanottamisessa saattaa esiintyä.</p> <p>EN/su: Kielenkäyttö on selkeää, hyvää ja tutkinnon suorittaja osaa englannin kielen kohteliaan fraseologian käytön. Kielen perusrakenteet on suhteellisen hyvin hallussa ja sanasto tilanteeseen sopivaa. Muiden kielten vaikutusta saattaa esiintyä jonkun verran. Opiskelija suoriutuu hyvin tavanomaisesta</p>	<p>RU/su: Kielenkäyttö on melko pelkistettyä/ yksinkertaista, mutta riittävän sujuvaa / selkeää palvelutilanteesta selviytymiseen. Kielen tuottaminen saattaa aiheuttaa vaikeuksia, mutta opiskelija osaa palvella asiakasta ostopahtumassa, vaikkakin hieman kangerrellen. Väärinkäsityksiä ei synny ja asiakkaalle jää myönteinen kuva tapahtumasta. Hän ymmärtää hidasta ja selkeää puhetta sekä osaa riittäväällä kielitaidolla vastata nimiä ja numeroita ilman väärinkäsityksiä.</p> <p>EN/su: Kielenkäyttö on melko pelkistettyä, mutta riittävän sujuvaa palvelutilanteesta selviämiseen. Kielen tuottaminen saattaa aiheuttaa vaikeuksia ja siksi englannin kielen kohteliaisuudet jäävät vähemmälle. Opiskelija suoriutuu tilanteesta hieman kangerrellen, mutta väärinkäsityksiä ei synny ja tilanteesta jää myönteinen vaikutelma vierailijalle.</p>	<p>RU/su: Tutkinnon suorittajan kielitaito riittää yksinkertaisissa tutuissa viestintätilanteissa. Kielen rakenne on hyvin puutteellista ja sanaston käyttö yksipuolista. Kohtelias käytös ja joidenkin tuttujen fraasien käyttö saattaa korvata heikohkon kielitaidon. Tutkinnon suorittaja tulee ymmärretyksi ja asiakkaan viesti menee perille. Asiakkaalle jää myönteinen vaikutelma tilanteesta opiskelijan puutteellisesta kielitaidosta huolimatta. Kielen tuottaminen aiheuttaa vaikeuksia siitä huolimatta, että viestit toistetaan ja puhe on hidasta. Numeroiden ja viestin vastaanottaminen takeltelee ja vuorovaikutus kärsii. Viestin vastaanottaminen onnistuu auttavasti.</p> <p>EN/su: Tutkinnon suorittajan kielitaito riittää yksinkertaisissa tutuissa viestintätilanteissa. Kielen rakenne hyvin puutteellista ja sanas-</p>	<p>Sama kuin T2.</p>	<p>RU/su: Tutkinnon suorittajan kielitaito ei riitä yksinkertaisissa tutuissa viestintätilanteissa. Kielen rakenne on hyvin puutteellista ja sanaston käyttö yksipuolista. Tutkinnon suorittaja ei tule ymmärretyksi ja asiakkaan viesti ei mene perille. Varsinaista kommunikaatiota suhteellisen selkeällä tasolla ei synny. Kielen tuottaminen on vaikeaa.</p> <p>EN/su: Tutkinnon suorittajan kielenkäyttö on niin heikko, että hän ei selviydy tavanomaisesta aspatilanteesta. Kielen tuottaminen niin vaikeaa, että varsinaista kommunikaatiota suhteellisen selkeällä tasolla ei synny.</p>
----	--	--	--	---	----------------------	--

	vastaanottamisesta. RU/EN/KI: Tutkinnon suorittaja ymmärtää, mistä asiakirjasta on kysymys, hän ymmärtää sivuotsikoiden sisällön, osaa kirjoittaa alku- ja loppufrasit ja käyttää asiakirjastandardia. Lisäksi huomioidaan kielen rakenne ja sanavalinnat (kriteerit yhteiset K1-T1)	liike-elämän aspatilanteesta.		ton käyttö yksipuolista. Kohtelias käytös ja joidenkin tuttujen fraasien käyttö saattaa korvata heikohkon kielitaidon. Opiskelija selviytyy tavanomaisesta liike-elämän aspatilanteesta. Väärinkäsityksiä ei synny, vaikka kommunikatio on melko yksinkertaisella tasolla.		
8.	Hallitsee liike-elämän sanaston hyvin ja osaa vaihtaa toimia työyhteisönsä eri tilanteissa.	Hallitsee perussanaston, että osaa toimia hyvin oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa.	Osaa kielen perussanastoa jonkin verran ja selviää oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa.	Osaa kielen perussanastoa jonkin verran ja selviää oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa.		
9.	Hallitsee kielen erittäin hyvin ja osaa tuottaa lähes virheetöntä tekstiä.				Selviytyy juuri ja juuri minimitasolla eli tunnistaa ja ymmärtää esim. vieraskielisestä kirjeestä mistä on kysymys. Ei välttämättä tarvitse osata tuottaa mitään itse, riittää kun osaa toimia mallin mukaan.	
10. *	Osaa yrityksen eri toimintoihin liittyvän perussanaston toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä, jotta osaa esim. esitellä yritystään ja työtään, palvella ja myydä	Osaa työskennellä äidinkielellä, toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä.	Selviytyy aspatilanteista myös toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä.	Selviytyy yksinkertaisista aspatilanteista myös toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä.	Ei mainita.	

sekä käsitellä asiakirjoja.					
-----------------------------	--	--	--	--	--

* myös koulutusohjelmassa kriteerit, ks. tarvittaessa

** markkinointiviestintä (koulutusohjelma)

*** eri kriteerit A- ja B-kielelle; tässä otettu vain puhuminen ja kirjoittaminen (A: KT 2-4; B: PT 1-2)

LIITE 13 Oppilaitosten arviointikriteerit Viitekehyksen taitotasoasteikolle sijoitettuna

Kiitettävä K5:					
Taso	Laajuus	Virheettömyys	Sujuvuus	Vuorovaikutus	Koherenssi
A1					
A2	- ymmärtää liikekirjeenvaihdon sanastoa	- puhuu ymmärrettävästi (B)			
B1	- tulee ymmärrettäväksi, vaikka ilmaus ei aina kohdekielenmukainen (B) - osaa liike-elämän perussanaston (B1)		- riittävän sujuva, jotta viesti välittyy oikein - puhe voi olla hitaahkoa, mutta epäluontevia taukoja ei enää kovin paljon (B)	- selviytyy melko hyvin odottamattomissa-kin tilanteissa (A)	- yhtenäinen
B2	- pystyy kiertämään viestintävaikeudet (B) - hallitsee liike-elämän sanaston hyvin - SP: monipuolinen sanasto - SP: ei juurikaan joudu hakemaan ilmauksia	- viesti välittyy oikein - SP: väärinkäsityksiä ei synny		- SP: suoriutuu luontevasti tavanomaisten puhelinviestien vastaanottamisesta - tulee hyvin toimeen arkisissa kielenkäyttötilanteissa (A)	
C1	- hallitsee kielen erittäin hyvin - SP: osaa joustavasti soveltaa kielitaitoaan erilaisissa ammatillisissa tilanteissa - SP: keskustelu yksityiskohtaista	- lähes virheetön - SP: tuottaa lähes virheetöntä tekstiä - SP: rakenteiden hallinnassa vain pieniä epätarkkuuksia - SP: kieliopillisesti mahdollisimman virheetön	- SP: sujuvaa	- osaa vaivatta toimia työyhteisönsä eri tilanteissa - SP: reagoi spontaanisti yllättäviin tilanteisiin - SP: suoriutuu erinomaisesti tavanomaisista tilanteista	-SP: selkeää
C2			- SP: luonteva, luontevan pituinen		

Hyvä H4:

	Laajuus	Virheettömyys	Sujuvuus	Vuorovaikutus	Koherenssi
A1	- SP: osaa numerot				
A2	- jotkut fraasit jo melko luontevia (B)		- viestintä on vielä hidasta ja katkonais- ta(B)	- tulee toimeen arkisissa kielenkäyttötilanteissa (A)	
B1	- SP: oudoissa sa-	- SP: perusra-		- SP: osaa riittä-	

	noissa ja yllättävissä ammatillisissa ilmauksissa on selkeitä hankaluuksia - saattaa selviytyä odottamattomissakin viestintätilanteissa (A) - hallitsee perussanastoa siten, että osaa toimia hyvin oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa - selviää ennustettavista rutiinitilanteista hyvin B - kielitaidon rajallisuuden vuoksi jää silloin tällöin sanatomaksi tai joutuu vaihtamaan puheenaihetta B	kenteet suhteellisen hyvin hallinnassa - SP: vaativimmissa rakenteissa on selkeitä hankaluuksia - äidinkielen vaikutus kuuluu puheessa selvästi (B)		vällä kielitaidolla palvella soittajaa - SP: selviytyy tavanomaisista puhelinviesteistä, vaikka pientä epävarmuutta saattaa esiintyä	
B2	- SP: osaa englannin kielen kohteliaan fraseologian käytön - SP: sanasto aspatilanteeseen sopivaa - SP: perustelee ja ratkoo ongelmia kielen avulla -SP: kielenkäyttö hyvää ja kohteliaista	-SP: muiden kielten vaikutusta saattaa esiintyä jonkin verran	- puheenvuorot melko sujuvia (A)	- SP: suoriutuu hyvin tavanomaisesta liikelämän aspatilanteesta - työ sujuu	- puheenvuorot melko yhtenäisiä (A)
C1				- SP: osallistuu keskusteluun sujuvasti, laajentaa aihetta valitsemaansa suuntaan ja ottaa huomioon toiset keskustelijat	- SP: selkeää

Hyvä H3:

	Laajuus	Virheettömyys	Sujuvuus	Vuorovaikutus
A1				
A2	- osaa kielen perussanastoa jonkin verran - SP: englannin kohteliaisuudet saattavat jäädä vähemmälle	- SP: kielellisesti puheen taso on vaihtelevaa	- viestintä on vielä hidasta ja katkonaista (B) - SP: kielenkäyttö melko pelkistettyä ja yksinkertaista	- selviää oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa - selviytyy aspatilanteesta - selviytyy kohtalaisesti myös rutiinimaisissa työtilanteissa (A) - SP: osaa riittävällä kielitaidolla vastaanottaa nimiä ja numeroita ilman väärinkäsityksiä - SP: osaa palvella asiakasta, vaikkakin hieman kangerrellen - SP: ymmärtää hidasta ja sel-

				keää puhetta - SP: kielen tuottaminen saattaa aiheuttaa vaikeuksia
B1	- SP: osaa käyttää jonkin verran ammattisanastoa - joutuu vain harvoin jättämään jonkin asian sanomatta tai käyttämään paljon aikaa asiansa ilmaisemiseen (A)		- puhuu ymmärrettävästi (A) - SP: riittävän sujuvaa ja selkeää palvelutilanteesta selviytymiseen	- selviytyy ennustettavista rutiinitilanteista melko hyvin (B) - selviytyy hyvin arki-elämän puhetilanteissa (A)
B2		- SP: väärinkäsityksiä ei synny	- puhuu melko sujuvasti (A)	- SP: perustelee mielipiteensä, kyselee toisilta sekä osoittaa suullisin ilmauksin aktiivista kuuntelua -henkilökohtaisesta(myynti) työstä suoriutumisen ongelmatonta - SP: osallistuu keskusteluun aktiivisesti

Tyydyttävä T(2):

	Laajuus	Virheettömyys	Sujuvuus	Vuorovaikutus
A1				- SP: numeroiden ja viestin vastaanottaminen takeltelee ja vuorovaikutus kärsii - SP: kielen tuottaminen aiheuttaa vaikeuksia siitä huolimatta, että viestit toistetaan ja puhe on hidasta
A2	- SP: sanaston käyttö yksipuolista - osaa kielen perus-sanastoa jonkin verran - kielitaidon rajallisuus rajaa paljon sitä, mitä asioita puhuja pystyy käsittelemään (B) - SP: ymmärtää ja käyttää yleisimmin käytettyjä ja rutiininomaisia ilmauksia	- SP: rakenne on hyvin puutteellista	- viestintä voi vielä olla hyvinkin hidasta ja katkonaista (B)	- selviytyy tutuista tilanteista - selviytyy yksinkertaisista aspatilanteista - selviää tavallisimmissa käytännön puhetilanteissa (A) - pystyy kiertämään useat kohtaamansa viestintä- vaikeudet (A) - selviää oman työyhteisönsä tavallisimmissa tilanteissa - SP: viestin vastaanottaminen onnistuu auttavasti - ääntäminen vaatii kuulijalta paljon totuttelua ja vaikeuttaa viestin perillemenoaa (B) - puhuu ymmärrettävästi, mutta kuulijalta voidaan vaatia vielä jonkin verran totuttelua (A) - SP: osallistuu keskusteluun, muttei tee vastakysymyksiä tai muuten laajenna keskustelua - SP: pitäytyy kirjallisen osion

				sanastossa tai ennakolta valmistelemissaan teemoissa
B1		- SP: väärinkäsityksiä ei synny, vaikka kommunikaatio on melko yksinkertaisella tasolla - tulee ymmärretyksi, vaikka ilmaus ei aina olekaan aivan kohdekielen mukainen (A)	- puhe voi olla hitaahkoa, mutta epäluontevia katkoja ei enää esiinny kovin paljon (A)	- SP: tulee ymmärretyksi ja asiakkaan viesti menee perille

Tyydyttävä (T1):

	Laajuus	Virheettömyys	Sujuvuus	Vuorovaikutus
<A1				- osaa toimia mallin mukaan ???
A1	- pystyy kertomaan muuttamalla sanalla työstään (B) - SP: irrallisia yleiskielen ilmauksia, ei ammattisanastoa			- selviytyy juuri ja juuri minimitasolla eli tunnistaa ja ymmärtää mistä kyse - SP: kielen tuottaminen aiheuttaa vaikeuksia, vaikka viestit toistetaan ja puhe hidasta (T2) - SP: vuorovaikutus kärsii takelusta (T2) - SP: numeroiden vastaanottaminen takeltee
A2	- osaa kielen perussanastoa jonkin verran (T2) - SP: sanaston käyttö yksipuolista (T2)	- SP: rakenne hyvin puutteellista (T2)	- SP: tulee ymmärretyksi (T2)	- osaa selviytyä tutuista tilanteista - SP: selviytyy tavantomaisista aspatilanteista - selviää työyhteisön tavallisimmista tilanteissa (T2) - SP: kielitaito riittää tutuissa, yksinkertaisissa tilanteissa (T2) - SP: viestin vastaanottaminen onnistuu auttavasti - SP: asiakkaan viesti menee perille (T2) - SP: osallistuu keskusteluun harvakseltaan - SP ymmärtää yksinkertaisia keskusteluja, jos vastapuoli puhuu hitaasti ja on valmis auttamaan

Hylätty:

	Laajuus	Virheettömyys	Sujuvuus	Vuorovaikutus
<A1				- tutkinnon suorittaja ei tule ymmärretyksi ja asiakkaan viesti ei mene perille - kielitaito ei riitä yksinkertaisissa ja tutuissa viestintätilanteissa
A1		- rakenne on hyvin puutteellista - vaikeuksia lauseiden muodostamisessa	- puhe hidasta ja vajavaista - tauot pitkiä - viesti ei tule ymmärrettävästi ilmaistua edes kiertoilmauksilla	- varsinaista kommunikaatiota suhteellisen selkeällä tasolla ei synny - kielen tuottaminen on vaikeaa
A2	- sanaston käyttö yksipuolista			
B1		- poikkeamia kohdekielestä		

SP = tehtäväspesifi

A = A-kieli

B = B-kieli