

*”Tuhoaa otsoonikerrosta ja siihen tarvitsee rahoitusta välttämällä
ongelmia jota niistä aiheutuu”*

Avovastausten arvioinnin ongelmat PISAn lukutaidon kokeessa

Pro gradu
Heidi Löytynoja

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kielen oppiaine
Marraskuussa 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Löytynoja, Heidi Kaarina	
Työn nimi – Title ”Tuhoa otsoonikerrosta ja siihen tarvitsee rahoitusta välttämällä ongelmia jota niistä aiheutuu” Avovastausten arvioinnin ongelmat PISAn lukutaidon kokeessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 156 sivua
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen päätavoitteena on kartoittaa PISAn lukutaidon kokeen avovastausten arvioinnin ongelmia. Aihealuetta ei ole tähän mennessä kokoavasti tutkittu. Tämän lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, missä määrin lukutaidon koe mahdollisesti arvioi muutakin kuin lukutaitoa – voidaanko arviointiongelmilla esittää olevan yhteyttä kokeen validiteettiin. Tulokset voivat tarjota apua esimerkiksi tehtävänantojen ja niihin liittyvien arviointikriteerien kehittämiseen.</p> <p>Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kirjoittamisen ongelmia lukukokeen avovastauksissa esiintyi, millaiset kielelliset piirteet heikensivät niiden ymmärrettävyyttä sekä tarkasteltiin kirjoittamisen ongelmien vaikutusta vastausten arviointiin. Myös tehtävänantojen ja arviointikriteerien puutteet ja niiden vaikutus arviointiin olivat lähemmän tarkastelun kohteena.</p> <p>Tutkimuksen aineisto muodostui PISA 2000 -lukutaidon kokeen neljästä tehtävänannosta ja niihin liittyvistä suomalaisoppilaiden avovastauksista. Arvioinnin yhdenmukaisuuden takaamiseksi aineiston vastaukset oli pisteytetty neljään kertaan niin, että kullakin kerralla tehtävän oli pisteyttänyt eri arvioija. Nelinkertaisesti pisteytettyjä vastauksia oli yhteensä 528 kappaletta. Aineistoon sisältyivät lisäksi arvioinnin yleisohjeet, alkuperäiset tehtäväkohtaiset pisteytysohjeet sekä muu arvioinnin tukena käytetty materiaali. Aineisto analysoitiin laadullisesti.</p> <p>Aineistosta löytyi runsaasti erityyppisiä kirjoittamisen ongelmia. Merkitykseltään epäselviksi jäävien vastausten pohjalta ei voida tehdä luotettavia päätelmiä oppilaiden lukutaidon tasosta. Tutkimuksen tulokset osoittivat puutteita myös tehtävänantojen muotoilussa ja vastausten arviointikriteereissä. Kaikilta osin tehtävät eivät siis onnistuneet mittaamaan sitä lukutaitoa, mitä väittivät mittaavansa. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että tehtävänantojen ja pisteytysohjeiden toimivuuteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Tulokset herättävät myös kysymyksiä avoimien tehtävien soveltuvuudesta lukutaidon arviointiin. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan.</p>	
Asiasanat – Keywords lukeminen, lukutaito, luetun ymmärtäminen, arviointi, PISA-tutkimus, vastaukset, kirjoittaminen, ongelmat, tekstilingvistiikka, sisällönanalyysi	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tausta ja tavoitteet	1
1.2	Kansainvälinen tutkimusohjelma: PISA	3
1.2.1	Mihin PISA-tutkimuksilla pyritään?	3
1.2.2	Miten PISA-tutkimus toteutetaan?	5
1.2.3	Miten lukukokeen avovastaukset arvioidaan ja pisteytetään?	7
1.3	Tutkimuskysymykset ja aineisto	9
2	LUKEMISESTA JA LUKUTAIDOSTA	12
2.1	Lukemisen määrittelyä	12
2.1.1	Kognitiivinen lähestymistapa lukemiseen	13
2.1.2	Sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen	15
2.1.3	Sosiaalinen lähestymistapa lukemiseen	16
2.2	PISAn arviointikehys ja näkemys lukemisesta	18
2.2.1	PISAn lukutaidon määritelmä	18
2.2.1.1	Tekstityypit	21
2.2.1.2	Ajatteluprosessit eli aspektit	25
2.2.1.3	Lukutilanteet	28
2.2.2	Keskustelua PISAn lukemisenäkemyksestä	30
2.3	Erilaisia lukutaitoja	34
2.3.1	Lukutaito tiedonintressin näkökulmasta	34
2.3.2	Funktionaalinen lukutaito	36
2.3.3	Monista lukutaidoista monilukutaidoksi?	37
3	LUKUTAIDON ARVIOINTI	41
3.1	Miksi lukutaitoa arvioidaan?	41
3.2	PISA osana kansainvälisten lukutaitotutkimusten jatkumoa	42
3.3	Lukukokeen rakentaminen	44
3.3.1	Arvioinnin luonteesta	44
3.3.2	Lukukokeen kriteerit	45
3.3.2.1	Luotettavuus	46
3.3.2.2	Validiteetti	47
3.3.2.3	Autenttisuus	49
3.3.2.4	Interaktiivisuus, kokeen vaikutukset ja käytännöllisyys	51

3.3.3	Vastausformaatti	53
3.3.3.1	Monivalintatehtäviä vai avoimia kysymyksiä?	53
3.3.3.2	Lukemisen ja kirjoittamisen eroista	56
4	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	65
4.1	Aineiston esittely	65
4.2	Tutkimusmenetelmät.....	68
4.2.1	Tutkimuksen luonteesta.....	68
4.2.2	Aineiston käsittelystä	69
4.2.3	Tekstilingvistiikka.....	72
5	AVOVASTAUSTEN ARVIOINTIONGELMAT.....	77
5.1	Graffiti.....	77
5.1.1	Teksti.....	77
5.1.2	Graffiti, tehtävä 2.....	78
5.1.2.1	Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto.....	78
5.1.2.2	Ongelmana tehtävänannon käänös	80
5.1.2.3	Kirjoittamisen ongelmat	85
5.1.3	Graffiti, tehtävä 3.....	92
5.1.3.1	Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto.....	92
5.1.3.2	Arvioinnin ongelmana koodausohjeen puutteet.....	94
5.1.3.3	Kirjoittamisen ongelmat	104
5.2	Flunssa.....	111
5.2.1	Teksti.....	111
5.2.2	Flunssa, tehtävä 3.....	112
5.2.2.1	Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto.....	112
5.2.2.2	Tulkinnanvarainen koodausohje	116
5.2.2.3	Kirjoittamisen ongelmat	124
5.3	Amanda ja herttuatar.....	129
5.3.1	Teksti.....	129
5.3.2	Amanda ja herttuatar, tehtävä 2	131
5.3.2.1	Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto.....	131
5.3.2.2	Arvioinnin ongelmana arvioinnin kriteerit	132
5.3.2.3	Arvioinnin ongelmana tehtävänanto	136
6	PÄÄTÄNTÖ	138
6.1	Avovastausten arviointiongelmien koonti ja tarkastelu.....	138

6.2	Johtopäätöksiä	145
6.3	Tutkimuksen arviointia ja katsaus tulevaan	148
	LÄHTEET	151

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Tutkimuksessani haluan selvittää, millaisia ongelmia lukukokeen avovastausten arvioinnissa on ja mistä ongelmat mahdollisesti johtuvat. Keskityn erityisesti tarkastelemaan avovastauksissa ilmeneviä kirjoittamisen ongelmia ja niiden mahdollista vaikutusta arviointiin. Olen lisäksi kiinnostunut selvittämään, mitkä muut kuin kirjoittamisesta johtuvat seikat voivat piillä vastausten arviointiongelmien taustalla. Tutkimuksen kontekstina on PISAn lukutaidon koe.

Kansainvälisessä PISA-tutkimusohjelmassa (Programme for International Student Assessment) arvioidaan 15-vuotiaiden nuorten lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteen osaamista. Lisäksi PISAssa selvitetään erillisellä kyselyllä myös oppilaan taustaan, koulun piirteisiin ja opetuksen organisointiin liittyvien tekijöiden yhteyttä oppilaiden menestymiseen. Uusi PISA-tutkimus käynnistetään aina kolmen vuoden välein niin, että arvioinnin painopiste vaihtuu. Kullakin kerralla oppilaiden tehtävistä noin 2/3 sijoittuu pääalueelle ja loput tehtävät jaetaan kahden muun sisältöalueen kesken. Tällä järjestelyllä pyritään takaamaan riittävän laaja tutkimusaineisto pääalueen tulosten analysointiin, mutta samanaikaisesti mahdollistetaan myös kahden muun sisältöalueen tulosten kehittymisen seuranta. (Väljærvi 2002a: 1–2.) Ensimmäisessä, vuonna 2000 järjestetyssä tutkimuksessa pääalueena oli lukutaito, seuraavassa matematiikka, kolmannessa luonnontiede ja vuonna 2009 oli jälleen lukutaidon vuoro. Viimeisin tutkimuskerta vuonna 2012 keskittyi vuorostaan matematiikan osaamisen arviointiin. Suomalaiset koululaiset ovat tunnetusti menestyneet tutkimuksissa erinomaisesti kaikilla tutkimuskerroilla, mikä on herättänyt laajaa huomiota sekä maamme rajojen sisä- että ulkopuolella.

Kipinän tutkimukselleni sain jo keväällä 2008, jolloin osallistuin suomen kielen syventäviin opintoihin sisältyvälle Lukutaidon arvioinnin projektikurssille. Kurssin aikana perehdyimme kansainväliseen PISA-tutkimusohjelmaan sekä pisteytimme aiemmin samana keväänä järjestetyn PISA 2009 -lukutaidon esikokeen suomenkielisten oppilaiden avovastaukset. PISAn lukutaidon koe pyrkii mittaamaan nimensä mukaisesti lukutaitoa. Lukutaitoa mitataan sekä monivalintatehtävin että avoimin kysymyksin, joista jälkimmäisiin ei ole aina olemassa vain yhtä oikeaa vastausta. Monivalintatehtävien vastaukset tallennetaan sellaisenaan tietojärjestelmään, mutta avovastausten oikeellisuuden numeerinen arviointi eli pisteytys edellyttää koulutettujen arvioijien käyttöä arvioinnin yhdenmukaisuuden ja johdonmukaisuuden takaamiseksi (Sulkunen & Linnakylä 2002: 245–247).

Koska kokeessa pyritään selvittämään nimenomaan oppilaan lukutaidon tasoa, avovastauksia arvioitaessa esimerkiksi oppilaan epäselvä käsiala, kirjoitusvirheet tai muut kirjoitustaidon heikkoudet eivät saisi vaikuttaa pisteytykseen vaan arvioinnin kohteena tulee olla vastauksen sisältö (Sulkunen & Linnakylä 2002: 247). Kurssin aikana huomioni kiinnittyi kuitenkin vääjäämättä avovastauksissa ilmeneviin kirjoittamisen ongelmiin, sillä ne hankaloittivat ja hidastivat pisteytystä aiheuttamalla päänvaivaa ja toisinaan pitkiäkin kurssilaisten yhteisiä pohdintoja kirjoittajan tarkoituksiperistä tai arviointikriteerien oikeellisuudesta. Tulkinnan ongelmia aiheuttivat erityisesti vastaukset, jotka olivat joko liian niukkoja, viittaussuhteiltaan epäselviä, lauserakenteiltaan vaikeasti hahmottuvia tai muista syistä johtuen epämääräisiä ja vaikeasti tulkittavissa. Toisinaan taas oppilaan vastaus saattoi olla kirjoitusasultaan varsin moitteeton, mutta vastauksen sisällön arviointi oli ongelmallista arviointi- eli koodausohjeiden puutteellisuuksien vuoksi: aina silloin tällöin oppilaat olivat vastauksia pohtiessaan päätyneet lopputulokseen, jollaista ohjeistuksen laatijat eivät olleet osanneet ottaa huomioon. Oman kokemukseni mukaan erityisen ongelmallisia olivat niin sanotut rajatapaukset, jotka eivät täyttäneet oikean vastauksen kriteereitä mutta jotka eivät olleet selkeästi virheellisiääkään. Joidenkin tehtävien osalta myös itse koodausohjeet vaikuttivat varsin epäselviltä tai jopa virheellisiltä. Esimerkiksi täysiin pisteisiin ja nollapistemäärään johtavan vastausesimerkin välillä ei joissain tapauksissa näyttänyt olevan mitään oleellista eroa, jolloin arvioijien oli mahdollista ymmärtää arvioinnin kriteereitä. Lisäksi tehtävien arviointikriteerit oli paikoin ilmaistu niin yleisellä tasolla, että arvioijat joutuivat tekemään niiden soveltamisesta omia päätelmiään. Oppilasvastausten lisäksi siis myös koodausohjeet edellyttivät toisinaan arvioijilta tulkintaa. Nämä kokemukseni arvioinnin ongelmallisuudesta ovat varsin samankaltaisia kuin PISAn yhteydessä aiemmin raportoidut ongelmat (vrt. Sulkunen 1999, 2008).

Kurssin aikana vaikeasti tulkittavia vastauksia pisteyttäessäni aloin pohtia arvioinnin luotettavuutta. Entä jos oppilas on todellisuudessa ymmärtänyt lukemansa, mutta ei puutteellisen kirjoitustaitonsa vuoksi kykene sitä ilmaisemaan? Epäselviä vastauksia pyritään usein tulkitsemaan viimeiseen saakka, mutta jos vastauksen sisältö jää yrityksistä huolimatta hämäräksi, ei pisteyttäjälle jää muuta vaihtoehtoa kuin antaa sille pistemääräksi nolla. Tällöin pisteyttäjä ei kuitenkaan arvioi pelkkää lukutaitoa vaan väistämättä myös kirjoitustaitoa. Voidaanko näin ollen väittää lukutaidon kokeen mittaavan puhtaasti lukutaitoa, vai pitäisikö mieluummin puhua tekstitaidon kokeesta? Entä vastaukset, jotka arvioijien mielestä täyttävät vastaukselle asetetut kriteerit mutta jotka hylätään sen vuoksi, ettei niitä ole huomioitu koodausohjeissa, tai joiden pisteytys on epäjohdonmukaista ohjeiden epämääräisyyden vuoksi: kenen lukutaidosta PISAssa on loppujen lopuksi kyse?

1.2 Kansainvälinen tutkimusohjelma: PISA

*Tärkeä on tämä noppi:
ojahan ei kaada oppi.
– A B C ei yksin riitä,
liian tyhmäksi jääpi siitä.*

*Taito kirjoituksen, luvun
kaunistavi ihmissuvun.
Laskutaito on myös hyvä,
viisauden lähde syvä.*

Wilhelm Busch

(Max und Moritz 1865, suom. Kalle Väänänen)

1.2.1 Mihin PISA-tutkimuksilla pyritään?

Kansainvälisen PISA-tutkimusohjelman pyrkimyksenä on tuottaa luotettavaa ja vertailukelpoista tietoa eri maiden koulutuksen tilasta ja tuloksista (Välijärvi & Linnakylä 2002: III). Olennaisia eivät siis ole yksittäisten oppilaiden ja koulujen oppimistulokset vaan tuloksia arvioidaan koulutusjärjestelmien tasolla. Tutkimusohjelma on OECD:n jäsenmaiden yhteinen hanke, ja tutkimuskohteena ovat 15-vuotiaat nuoret ja heidän osaamisensa. (Välijärvi 2002a: 5.) Ensimmäinen PISA-tutkimus toteutettiin vuosina 1998–2001 32 maan yhteistyönä, joista vain 4 oli OECD:n ulkopuolista maata. Osallistujamaiden ja OECD:n ulkopuolisten maiden määrä on myöhemmissä tutkimuksissa kuitenkin kasvanut suuresti, mikä mahdollistaa entistä monipuolisemman tulosten vertailun ja arvioinnin. (Välijärvi 2002a: 2.) Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa osallistujamaita oli jo lähes 70.

Edellä esitetyssä otteessa yli 130 vuotta aikaansa edellä oleva Busch pukee runon muotoon osuvasti sen, mistä PISA:ssakin on tiivistetysti kyse. PISA:ssa siis selvitetään, kuinka hyvin nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän kehityksen ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä taitoja ja kuinka tietyt oppimistuloksiin liittyvät taustatekijät, opiskelutaidot ja -valmiudet vaikuttavat heidän osaamisen tasoonsa ja sen kehittymiseen (Välijärvi & Linnakylä 2002: III–IV; Välijärvi 2002a: 1). PISA:n sisältöalueet (lukeminen, matematiikka ja luonnontiede) on valittu sen perusteella, mitä tietoja ja taitoja nuorten odotetaan tarvitsevan tulevaisuudessa. (Arinen & Karjalainen 2007: 9.) Tutkimuksissa keskitytään selvittämään, mitä oppilaat todella osaavat. Osaamisella tarkoitetaan sekä tietämistä että tiedon soveltamista. Näin ollen esimerkiksi lukemisen osaamisella ei tarkoiteta pelkästään mekaanista lukutaitoa vaan myös sen ymmärtämistä, mihin luettua voi käyttää ja mitä johtopäätöksiä luetun perus-

teella on mahdollista tehdä. Todellisen osaamisen ajatellaan ilmenevän parhaiten mahdollisimman autenttisissa, todellisia käyttötilanteita jäljittelevissä tehtävissä. Arvioinnissa siis korostuu todellisessa arkielämässä tarvittavien tietojen ja taitojen soveltaminen, ei niinkään koulun opetussuunnitelman sisältöjen hallinta. Myös koulun ulkopuolinen oppiminen on sisällytetty tutkimusohjelmaan, ja PISAn tehtävät pyrkivätkin olemaan sellaisia, joiden eteen kuka tahansa voisi joutua omassa elämässään. (Arinen & Karjalainen 2007: 9; Välijärvi 2002a: 2.)

Tutkimusohjelmassa analysoidaan oppilaiden osaamisen tasoa sisältöalueittain, maakohtaisesti ja maiden välillä sekä osaamisen jakautumista oppilaiden, koulujen ja koulutusjärjestelmän osien kesken. Tämän lisäksi tutkimusohjelmassa selvitetään myös osaamisen tason yhteyttä oppilaan taustaan, koulun piirteisiin ja opetuksen organisointiin. PISA tuottaa siis kolmenlaista tietoa:

- 1) tietoa oppilaiden osaamisen tasosta eri sisältöalueilla,
- 2) tietoa osaamisen yhteydestä demografisiin, sosiaalisiin, taloudellisiin ja opetuksellisiin tekijöihin sekä
- 3) tietoa edellisissä kohdissa tapahtuneista muutoksista eri maiden koulutusjärjestelmissä ja niiden välillä. (Arinen & Karjalainen 2007: 10.)

PISAssa on pohjimmiltaan kyse länsimaiden tarpeesta hahmottaa koulutuspolitiikkaansa (Arinen & Karjalainen 2007: 11). Taustalla vaikuttaa erityisesti kehittyneiden maiden näkemys koulutuksesta yhteiskunnallisen kehityksen ja taloudellisen kilpailukyvyn edistäjänä. Ajatellaan, että korkeatasoinen koulutus on nykymaailmassa ja tulevaisuudessa täysipainoisen elämän ehdoton edellytys, kun taas alhaisen koulutustason uskotaan johtavan pysyvään syrjäytymiseen yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista. PISAn tavoitteena onkin tuottaa tietoa juuri koulutuksen kehittämisen tueksi. (Välijärvi 2002a: 2–4.) OECD-maat muistuttavat suuresti omaa maataamme yhteiskuntarakenteiltaan, taloudellisilta resursseiltaan sekä toimintakulttuureiltaan. Näin ollen tutkimusohjelman yhteisen vertailukehyksen luominen on ollut mahdollista. (Välijärvi & Linnakylä 2002: III–IV.)

Kansainvälinen vertaileva arviointi mahdollistaa kunkin maan koulutusjärjestelmän vahvuuksien ja kehittämistarpeiden analysoinnin sekä tarjoaa realistisen vertailukehyksen ja kriteeristön tulosten arvioinnille. Saatujen tutkimustulosten pohjalta eri maille muodostetaan kunkin maan osaamista kuvaavat osaamisprofiilit. Kun näihin profiileihin yhdistetään tutkimuksessa taustakyselyin saatua ja aiemmin kerättyä eri maita kuvaavaa tietoa, oppimistuloksille on mahdollista löytää myös selityksiä. Ymmärtämällä oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä koulutusjärjestelmiä on mahdollista kehittää eteenpäin kansallisella tasolla. Tämän lisäksi PISAn perättäiset tutkimuskerrat mahdollistavat oppimistulosten kehityksen seurannan

myös pitkällä aikavälillä. (Välijärvi 2002a: 2–4.) Vaikka PISA onkin tieteellinen tutkimusohjelma, on sillä näin ollen myös vahvoja käytännöllisiä ja taloudellisia päämääriä.

1.2.2 Miten PISA-tutkimus toteutetaan?

PISAn kaltaisen laajan kansainvälisen vertailututkimuksen toteuttaminen on pitkä ja haastava prosessi ja edellyttää huolellista suunnittelua. Toteutuksen luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä pyritään varmistamaan muun muassa osallistujamaiden yhteisesti sopimilla laatu-standardeilla ja tutkimusohjelman eri vaiheista vastaavien henkilöiden koulutuksella. Myös osavaiheiden tarkkaa ohjeistusta ja dokumentointia kaikissa osallistujamaissa korostetaan laadun varmistamiseksi (Välijärvi 2002b: 209).

Koska PISA-tutkimusohjelmassa osallisina on lukuisia maita, tutkimuksen kansainväliselle koordinoinnille on luonnollisesti suuri tarve. Tätä koordinoititehtävää hoitaa tutkimuslaitosten yhteenliittymä, jota puolestaan johtaa PISA-tutkimuksen maailmankeskus, Australian Council for Educational Research (ACER). (Välijärvi 2002a: 6.) Koordinointi muodostaa kuitenkin vain osan PISAn laajasta toimintaorganisaatiosta, joka sisältää useita kansainvälisiä ja kansallisia toimijoita (ks. tarkemmin esim. Arinen & Karjalainen 2007: 74–75). PISAn toteutuksesta Suomessa on vastannut Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos lukuun ottamatta vuotta 2006, jolloin vastuussa oli Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.

PISA-tutkimus voidaan jakaa neljään päävaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on valmistelu, toinen on esikoe, kolmantena vaiheena on pääkoe ja viimeisenä tutkimuksen raportointi (Ariinen & Karjalainen 2007: 17). Vaiheiden läpikäyminen kestää kolmesta neljään vuotta, mikä tarkoittaa, että aina PISA-tutkimuksen päättyessä aloitetaan jo valmistautuminen seuraavaan (tutkimuksen vaiheista tarkemmin ks. Arinen & Karjalainen 2007: 78). Valmisteluvaihe sisältää muun muassa tehtävien kokoamisen eri maista sekä niiden kääntämisen ja käännösten kansainvälisen tarkistuksen (Välijärvi 2002b: 212–213). Osallistujamailla on mahdollisuus vaikuttaa tutkimukseen esittämällä kokeeseen omia tehtäviä tai arvioimalla jo ehdotettujen tehtävien soveltuvuutta oman maan kannalta. Oppilaille tarjotut tehtävät valitaan näiden arviointien, eri sisältöalueiden viitekehysten sekä esikokeen avulla. (Välijärvi 2002a: 6.) Lopullisen tehtävävalinnan tekee kansainvälinen asiantuntijaryhmä (Ariinen & Karjalainen 2007: 16).

Ennen varsinaista koetta PISAssa, kuten kansainvälisissä vertailevissa arvioinneissa yleensäkin, järjestetään esikoe. Esikokeen tuloksia käytetään apuna lopullisen kokeen tehtävien valinnassa. Sen avulla saadaan lisäksi arvokasta tietoa muun muassa vastausten pisteytykseen ja käännöksiin liittyvistä ongelmista. Esikoe pyritään toteuttamaan mahdollisimman sa-

mankaltaisesti kuin varsinainen pääkoekin. Suurimpana erona pää- ja esikokeen välillä on kuitenkin otannan koko: esikokeeseen valitaan huomattavasti vähemmän kouluja ja oppilaita kuin päätutkimukseen. Tehtäviä esikokeessa on puolestaan noin kolminkertainen määrä pääkokeeseen verrattuna, jotta varsinaiseen kokeeseen voitaisiin valikoida mahdollisimman päteviä ja luotettavia tehtäviä. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 124–125.)

PISAn esi- ja pääkokeeseen tehtäviä valitaan sen verran runsaasti, että oppilailta kuluisi kaikkiin valittuihin tehtäviin vastaamiseen aikaa noin seitsemän tuntia. Koska näin laajan kokeen järjestäminen ei ole mielekäästä, tehtävät sijoitetaan (rotatoidaan) eri koevihkoihin niin, että yhden vihkon täyttämiseen kuluu aikaa noin kaksi tuntia (Välijärvi 2002a: 7). Kukin oppilas saa vastattavakseen satunnaisesti valitun vihkon. Tehtäviin on vastattu toistaiseksi tavalliseen tapaan lyijykynää käyttäen, vaikka jo vuoden 2006 tutkimuksen yhteydessä muutamat maat kokeilivatkin kokeen tekemistä tietokoneen avulla. Suuntaus tietotekniikan hyödyntämiseen on kuitenkin ollut vahva. (Arinen & Karjalainen 2007: 17). Vuodesta 2009 lähtien PISAssa onkin arvioitu erikseen myös sähköisten tekstien lukutaitoa (ERA = Electronic Reading Assessment), mutta tämä arviointimuoto on ollut valinnainen, eikä Suomi ole toistaiseksi osallistunut sen toteutukseen (Sulkunen ym. 2010: 9). Kokeen lisäksi oppilaat ja koulujen rehtorit vastaavat taustakyselyyn, joka kartoittaa mm. oppimisen itseohjautuvuutta, asenteita, koulun olosuhteita ja oppimisympäristön piirteitä (Välijärvi 2002a: 6).

Tutkimusta varten kustakin maasta laaditaan mahdollisimman edustava otos, jonka koko on vaihdellut maasta riippuen tyypillisesti 4 500 ja 10 000 välillä. (Arinen & Karjalainen 2007: 15.) PISAn otannan perusjoukon tulee kattaa vähintään 95 % kaikista 15-vuotiaista koululaisista. Suomessa minimivaatimuksena on ollut 150 satunnaisesti valittua koulua ja 4500 oppilasta. Otanta toteutetaan EU:n ja Tilastokeskuksen käyttämän suuraluejaottelun pohjalta, jossa Suomi jaetaan viiteen alueeseen. Satunnaisotanta tehdään kunkin alueen sisällä. Tällä pyritään varmistamaan valittujen oppilaiden ja koulujen mahdollisimman tasainen maantieteellinen jakautuminen ja tätä kautta tulosten vertailtavuus oppilaiden asuinpaikan ja alueen mukaan. (Välijärvi 2002a: 6–7.) Koulujen valinnan jälkeen jokaisen koulun kanssa neuvotellaan tutkimukseen osallistumisesta. Suomessa käytännössä kaikki valitut koulut ovat lupautuneet tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvat koulut lähettävät Suomen PISA-keskukseen luettelot kaikista – myös erityis- ja maahanmuuttajataustaisista – ikäehdon täyttävistä oppilaistaan. Näistä luetteloista valitaan satunnaisotannalla 35 oppilasta kutakin koulua kohden. Ruotsinkieliset koulut ja Ahvenanmaa olivat mukana edustavasti ensimmäistä kertaa vuoden 2006 tutkimuksessa. (Arinen & Karjalainen 2007: 15–16.) Erityiskoulut ovat puoles-

taan jääneet tutkimuksen ulkopuolelle aina vuoteen 2012 saakka, jolloin ne sisällytettiin ensi kerran mukaan otokseen.

Kouluissa tutkimuksen käytännön läpiviennistä ovat yleensä vastanneet tehtävään koulutetut oppilaanohjaajat, jotka toimivat myös tutkimuksen yhteyshenkilöinä. Laadun varmistamiseksi muutamissa satunnaisesti valituissa kouluissa vierailee lisäksi kansainvälisen koordinaatiokeskuksen ACERin kouluttamia ja palkkaamia monitoroijia, joiden tehtävänä on tarkkailla käytännön toteutusta ja raportoida siitä. Tutkimuksen päätyttyä kaikki tutkimusmateriaali siihen liittyvine raportointeineen lähetetään kouluilta Suomen PISA-keskukseen käsiteltäväksi ja arvioitavaksi ja sieltä edelleen kansainväliseen koordinaatiokeskukseen analysoitavaksi. (Arinen & Karjalainen 2007: 16–17.)

1.2.3 Miten lukukokeen avovastaukset arvioidaan ja pisteytetään?

Kun koe on pidetty ja tutkimusaineisto kerätty, alkaa oppilasvastausten arviointi. Lukutaidon tehtävien lisäksi myös matematiikan ja luonnontieteen tehtävät edellyttävät arviointia, mutta tässä luvussa keskityn kuvaamaan lyhyesti vain tutkimukseni kannalta olennaisen eli lukukokeen avovastausten arviointia.

PISAn lukutaidon koe sisältää sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Monivalinta-tehtävien vastaukset ovat valmiiksi vertailukelpoisia, mutta avoimet vastaukset on pisteytettävä eli koodattava jokaisessa maassa erikseen (Arinen & Karjalainen 2007: 17). Avovastausten arvioinnissa johdonmukaisuus ja yhdenmukaisuus on ensiarvoisen tärkeää tulosten luotettavuuden ja vertailukelpoisuuden takaamiseksi. Johdonmukaisuutta ja yhdenmukaisuutta edellytetään sekä kansallisten arviointiryhmien sisällä että kaikkien tutkimukseen osallistuvien maiden arviointiryhmien kesken. Jotta nämä tavoitteet toteutuisivat, tulee arvioijien noudattaa yhteisiä arviointikriteerejä eli koodausohjeita ja pyrkiä arvioimaan vastaukset mahdollisimman objektiivisesti. Tavoiteltava ideaalitalanne on sellainen, jossa kaikki arvioijat antaisivat samalle vastaukselle saman arvion. Näiden vaatimusten toteutumiseksi järjestetään sekä PISAn esikokeen että varsinaisen kokeen arvioijille arviointi- ja koodauskoulutus. (Sulkunen & Linnakylä 2002: 245–247.) PISAn kansainvälinen keskus ACER kouluttaa kunkin sisältöalueen pisteyttämisestä eli koodaamisesta kansallisesti vastaavat henkilöt. Nämä puolestaan kouluttavat edelleen oman maansa arviointiryhmän jäsenet. (Arinen & Karjalainen 2007: 17.)

PISAn lukutaidon koe koostuu erilaisista tehtäväkokonaisuuksista. Kukin tehtäväkokonaisuus sisältää tekstin ja sen pohjalta laaditut tehtävät, joiden lukumäärä voi vaihdella tehtäväkokonaisuudesta riippuen. Avoimia tehtäviä on kolmenlaisia: Yksinkertaisimmassa tehtävä-

tyypissä oppilas vastaa kysymykseen lyhyesti – sanallisesti, numeerisesti tai alleviivaamalla – ja vastaus voidaan arvioida yksiselitteisesti joko oikeaksi tai vääräksi. Joissakin tehtävätyypeissä edellytetään hieman edellistä pidempää sanallista vastausta, joita on olemassa useita oikeita, kun taas kaikkein avoimimmissa argumentointitehtävissä oppilaan edellytetään kirjoittavan pitkäkö, muutaman rivin mittainen vastaus, joka sisältää esimerkiksi mielipiteen tai perustelujen esittämistä.

Tehtävät pisteytetään tehtäväkohtaisten koodausohjeiden avulla. Jokaiselle tehtävälle on siis laadittu yksityiskohtaiset kriteerit, jotka kertovat, mitä vastaukselta odotetaan. Kriteerien lisäksi koodausohjeet sisältävät valmiiksi pisteytettyjä esimerkkivastauksia kustakin tehtävästä. Ennen varsinaisen kokeen pisteytystä arviointia harjoitellaan yhdessä kaikkien arvioijien kesken harjoitusvastausten avulla, jolloin kukin arvioija pisteyttää vastaukset ensin itsenäisesti ja lopuksi koodien perusteista keskustellaan yhteisesti. Tällä pyritään takaamaan yhteinen tulkinta ja ymmärrys ohjeista. (Sulkunen & Linnakylä 2002: 245–248.)

Tehtäväkohtaisten koodausohjeiden lisäksi arviointia ohjaavat yleisohjeet, joissa muun muassa kuvataan koodauksen yleisperiaatteet ja annetaan ohjeita mahdollisia ongelmatilanteita varten. Arvioijan tulee perustaa arviointinsa koodausohjeen yleisiin ja tehtäväkohtaisiin kriteereihin ja esimerkkivastauksiin, jotka ovat näytteitä mahdollisista vastauksista. Vastausten arviointiluokkia on käytössä kolme: täydet pisteet, osittaiset pisteet ja ei pisteitä (OECD 2000c: 1). Joissakin tehtävissä käytössä ovat ainoastaan arviointiluokat ”täydet pisteet” (koodi 1) ja ”ei pisteitä” (koodi 0), kun taas toisen tyyppisissä tehtävissä käytetään kaikkia kolmea luokkaa. Tällöin ”täydet pisteet” voi saada tehtävästä riippuen arvokseen koodin 2 tai 3, ja ”osittaiset pisteet” koodin 1 tai 2. Jos oppilas jättää vastaamatta kysymykseen, vastaukselle annetaan koodi 9. Käytännössä arvioija siis vertaa arvioitavaa vastusta ohjeen kriteereihin ja esimerkkeihin ja tekee vertailun pohjalta tulkinnan siitä, minkä arviointiluokan kriteerit vastaus parhaiten täyttää. Vertailun päätteeksi vastaukselle annetaan numeerinen koodi.

Arvioinnissa on lisäksi olennaista ymmärtää tehtävän tarkoitus eli se, mittaako tehtävä tiedonhaun, luetun ymmärtämisen ja tulkinnan vai luetun pohdinnan ja arvioinnin hallitsemista (Sulkunen & Linnakylä 2002: 246). Esimerkiksi tiedonhaku mittaavassa tehtävässä vastaukseksi voidaan hyväksyä oikean tekstikohdan alleviivaus, vaikka vastausta pyydetäisiin sanallisessa muodossa, sillä tällaisessa tapauksessa tehtävän tarkoitus toteutuu. Vastaavasti alleviivaus ei kelpaa vastaukseksi esimerkiksi luetun pohdintaa ja arviointia mittaavassa tehtävässä, jossa vastaus pyydetään kertomaan omin sanoin, koska tehtävän tarkoitus ei tällöin toteudu. (OECD 2000c: 2–3.) Hankalissa tapauksissa koodaamisen aikana on mahdollista ottaa yh-

teyttä ACERin kansainväliseen keskuksen koodausohjeiden tulkinnan varmistamiseksi (Sulkunen & Linnakylä 2002: 248).

Vaikka avovastausten arvioinnissa pyritään mahdollisimman yhdenmukaiseen ja objektiiviseen arviointiin, vastausten lukeminen on aina tulkintaa. Niinpä arvioinnin yhdenmukaisuuden ja vertailukelpoisuuden testaamiseksi osa avovastauksista pisteytetään neljään kertaan niin, että kullakin kerralla tehtävän pisteyttää eri arvioija. Tätä kutsutaan nelinkertaiseksi koodaukseksi. Koodaamisen aikana arvioijat eivät saa keskustella vastauksista keskenään vaan tehtävät on pisteytettävä itsenäisesti. Arvioinnin yhdenmukaisuutta testataan myös kansainvälisesti. Suomalaiset arvioijat ovat olleet arvioissaan harvinaisen yksimielisiä, ja esimerkiksi vuoden 2000 PISA-kokeessa Suomen aineiston kansainvälinen yksimielisyys oli peräti 96 %. (Sulkunen & Linnakylä 2002: 249–250.) Pisteytyksen jälkeen oppilaiden saamat tulokset siirretään tietokantaan, josta ne lähetetään edelleen PISAn kansainväliseen keskuksen. Siellä aineistoa tarkistetaan ja käsitellään, ja lopullisista tuloksista ja tutkimuksesta laaditaan raportti, joka on julkinen ja kaikkien saatavilla. (Arinen & Karjalainen 2007: 11, 18.)

1.3 Tutkimuskysymykset ja aineisto

Kuten edellä kirjoitetun ja oman kokemuksen perusteella voidaan todeta, arvioijien koulutuksesta, yksityiskohtaisista koodausohjeista ja nelinkertaisesta koodauksesta huolimatta avovastausten pisteytys ei ole täysin ongelmaton. Arvioinnin luotettavuutta voivat heikentää useat tekijät, vaikka niiden vaikutusta pyritäänkin minimoimaan lukuisin keinoin (ks. esim. Linnakylä & Välijärvi 2005: 93–126). Yksittäinen arvioija voi olla arvioissaan esimerkiksi liian ankara tai lempeä, tai hänen käsityksensä koodauksen kriteereistä saattaa poiketa muiden tulkintoista. Kansainvälisessä kontekstissa lisäksi kulttuuriset tekijät voivat johtaa siihen, että kansallisissa arviointiryhmissä kriteereitä tulkitaan eri tavoin. Myös koodausohjeissa voi esiintyä epätasaisuuksia tai puutteita, jotka voivat johtaa systemaattisiin arviointivirheisiin. (Sulkunen & Linnakylä 2002: 251.)

Tutkimukseni kannalta yhden keskeisen ongelmakohtan muodostavat kirjoittamisen ongelmia sisältävät vastaukset. Koodaamisen yleisohjeissa (OECD 2000c: 2) sanotaan seuraavaa:

Oikeinkirjoitus ja kielioppi

Kirjoitus- ja kielioppivirheet tulee jättää huomiotta, elleivät ne vakavasti hämää vastauksen merkitystä. Kyseessä ei ole kirjallisen ilmaisun koe.

Vastauksia tulee siis tarkastella ensisijaisesti sisällön kannalta, eivätkä esimerkiksi huonosti muotoillut lauseet saa vaikuttaa arviointiin, kunhan vastauksesta selviää, mitä oppilas on ajatellut (Sulkunen & Linnakylä 2002: 251). Rajanveto epäselvissä tapauksissa on kuitenkin vaikeaa ja sen arviointi, millaiset kirjoituksen ongelmat ”vakavasti hämärtävät vastauksen merkitystä”, on hyvin subjektiivista. Vaarana on, että tulkinnat voivat olla virheellisiä ja täten johtaa vääristyneisiin tutkimustuloksiin. Se, mikä toiselle arvioijalle on itsestään selvää ja ymmärrettävää, voikin toisen mielestä olla hyvin epämääräistä ja vaikeasti tulkittavaa. Näin ollen väite ”Kyseessä ei ole kirjallisen ilmaisun koe” on osin virheellinen. Arvioija ei voi varmuudella tietää, onko hänen mielestään epäselvän vastauksen kirjoittaja todellisuudessa ymmärtänyt lukemansa vai ei. Niinpä arvioija joutuu perustamaan arvionsa oppilaan lukutaidosta nimenomaan oppilaan kirjallisen ilmaisun varaan. Oppilaan kyky tai kyvyttömyys kirjoittaa voi siis periaatteessa vaikuttaa arviointiin. Jos näin on, ei mielestäni voida väittää kokeen mittavaan pelkkää lukutaidon tasoa.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, pitääkö oletukseni kirjoittamisen vaikutuksesta arviointiin paikkansa eli onko lukutaidon kokeen avovastauksissa esiintyvien kirjoittamisen ongelmien ja arvioinnin välillä yhteyttä. Pyrin siis tarkastelemaan sekä sitä, millaisia kirjoittamisen ongelmia avovastauksissa ylipäätään ilmenee että sitä, näyttääkö niillä olevan vaikutusta vastausten arviointiin. Tarkoitukseni on tarkemmin eritellä, millaiset kielelliset piirteet heikentävät vastausten ymmärrettävyyttä ja näin ollen saattavat johtaa tilanteeseen, jossa arvioija jää epätietoiseksi, miten vastaaja on todellisuudessa lukemansa ymmärtänyt. Olen lisäksi kiinnostunut tutkimaan avovastausten arviointiongelmia laajemminkin ja tavoitteenani onkin selvittää, mitkä muut kuin kirjoittamisen ongelmat voivat olla avovastausten arviointiongelmien taustalla. Oletuksena on, että esimerkiksi mahdolliset koodausohjeiden puutteellisuudet tai epäselvyydet ovat yksi arviointia vaikeuttava tekijä. Varsinaisena tutkimuskohteena ovat näin ollen vastaustekstit ja niissä ilmenevät ongelmat, joten esimerkiksi arvioijien subjektiiviset kokemukset arvioinnin ongelmista jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

- Millaisia kirjoittamisen ongelmia lukukokeen avovastauksissa esiintyy?
 - Löytyykö avovastausten joukosta tapauksia, joiden arviointia ovat vaikeuttaneet nimenomaan kirjoittamiseen liittyvät ongelmat?
 - Millaiset avovastausten kielelliset piirteet ovat heikentäneet vastauksen ymmärrettävyyttä?
- Mitkä muut seikat ovat voineet aiheuttaa ongelmia lukukokeen avovastausten arvioinnissa?

Suurin osa PISAn lukukokeen tehtäväkokonaisuuksista on salaisia, mutta osa niistä vapautetaan julkaistaviksi kunkin tutkimuskerran jälkeen (Arinen & Karjalainen 2007: 17). Alun perin aikomukseni oli tarkastella PISA 2009 -esikokeen avovastauksia, mutta kokeesta julkaistiin jälkeinpäin vain yksi tehtäväkokonaisuus, joka ei riitä tutkimukseni aineistoksi. Sen sijaan vuoden 2000 PISA-kokeesta on julkaistu yksitoista tehtäväkokonaisuutta (ks. lähemmin <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/tehtavat/lukutaito2000>), joista valitsin tutkimukseni aineistoksi neljä nelinkertaisesti koodattua lukutehtävää ohjeineen ja oppilasvastauksineen. Rajaani nelinkertaisesti koodattuihin vastauksiin sen vuoksi, että näin yksittäisten arvioijien subjektiivisten näkemuserojen ja inhimillisten virheiden vaikutus arviointiin on pienempi. Aineistoa esitellään tarkemmin luvussa 4.1.

Koska keskityn tutkimuksessani nimenomaan arvioinnin ongelmiin, otan ensisijaiseksi tarkastelun kohteeksi ongelmallisiksi koetut vastaukset. Näihin pääsen parhaiten käsiksi poimimalla aineistosta ne nelinkertaisesti koodatut vastaukset, joiden arvioinnissa on esiintynyt hajontaa eli joille arvioijat ovat antaneet toisistaan poikkeavia koodeja. Tarkoitukseni on edelleen selvittää, mistä hajonta mahdollisesti johtuu: vaikuttaako ongelmien syynä olevan vastauksessa esiintyvät kirjoittamisen ongelmat vai esimerkiksi vaikeudet koodausohjeiden tulkitsemisessä? Koska kirjoittamisen ongelmia sisältävät vastaukset voidaan oletettavasti tulkita ”vakavasti hämärtävän vastauksen merkitystä” ja täten jättää pisteittä, on aiheellista tarkastella myös niitä vastauksia, jotka ovat nelinkertaisessa koodauksessa saaneet systemaattisesti koodin 0. Toisaalta saattaa olla mahdollista, että myös hyvin ympäripyöreät tai niukat vastaukset on toisinaan tulkittu ohjeistuksen perusteella oikeiksi, joten on syytä tutkia täysienkin pistemäärien saaneita vastauksia ja selvittää, voivatko kirjoittamisen tai koodausohjeiden ongelmat johtaa arvioinnissa toisinaan liian korkeisiin pistemääriin. Aineiston tutkimusmenetelmiä käsitellään yksityiskohtaisemmin luvussa 4.2.

Tutkimuksellani pyrin tuomaan lisävalaistusta kysymykseen PISAn lukukokeen luotettavuudesta eli siitä, missä määrin koe mahdollisesti arvioi muutakin kuin lukutaitoa. Haluan siis selvittää, voiko aineistoanalyysin perusteella esittää arviointiongelmilla olevan yhteyttä kokeen validiteettiin. Tutkimustulosten uskon kiinnostavan erityisesti PISAn lukukokeen parissa työskenteleviä, sillä vastaavaa selvitystä kokeen avovastausten arviointiongelmista ei ole tietävästi aiemmin tehty. Tulokset voivat mahdollisesti tarjota apua esimerkiksi koodausohjeiden kehittämiseen ja tehtävänantojen muotoiluun.

2 LUKEMISESTA JA LUKUTAIDOSTA

2.1 Lukemisen määrittelyä

Koska työssäni tarkastelun kohteena on PISAn lukutaidon koe, on aluksi hyvä ottaa selvää, mitä lukemisella ja lukutaidolla sekä yleisesti että erityisesti PISAn yhteydessä tarkoitetaan. Lukemista on kuitenkin mahdotonta määritellä kaiken kattavasti ja yksiselitteisesti, sillä lukeminen on hyvin monitahoinen ilmiö. Lukemisen määritelmä riippuukin siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Kielitieteilijät, antropologit, kasvatustieteilijät tai neurolingvistikin, filosofian ja tekoälyn tutkijat määrittelevät kukin lukemista oman tieteenalansa lähtökohdista, joten näkemykset lukemisesta voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Lukemista voidaan tarkastella esimerkiksi lukemisen vaatimien kognitiivisten ajatteluprosessien näkökulmasta tai vaihtoehtoisesti voidaan selvittää, millaiset opetusmenetelmät tuottavat parhaita tuloksia pienten koululaisten lukemaan opettamisessa. (Takala 1990: 43; Julkunen 1993: 80.)

Lukutaitoa tutkittaessa perehtyminen erilaisiin lukemisen määritelmiin on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää. Aldersonin (2000) mukaan lukutaitoa ei nimittäin voida luotettavasti arvioida ilman tietoa siitä, mitä lukutaidolla tarkoitetaan. Kuinka voidaan mitata esimerkiksi luetun ymmärtämistä ilman tarkkaa määritelmää siitä, mitä luetun ymmärtäminen on? Lukutaitotestin taustalla vaikuttavan lukemisen näkemyksen määritteleminen on äärimmäisen tärkeää erityisesti testin validiteetin takaamiseksi. Se, millaisen lukemisen teorian pohjalta koe on rakennettu, kertoo myös millaista lukemista se mittaa. (Alderson 2000: 2, 31.)

Lukemisen teorioita on kehitetty ajan saatossa useita, mutta ne voidaan luokitella karkeasti kolmeen kategoriaan: **kognitiiviseen**, **sosiokognitiiviseen** ja **sosiaaliseen lähestymistapaan** (Pitkänen-Huhta 1999: 260; Sulkunen 2007a: 19–21). Periaatteessa lukemisen perusta on kaikissa lähestymistavoissa sama. Hyvin yksinkertaistettunahan lukeminen on selvyiden saamista tekstistä, ja lukemiseen kuuluu tekstikoodin avaaminen, ymmärtäminen, tulkinta ja arviointi (Linnakylä 2000: 109; Linnakylä ym. 2000: 6). Lähestymistavat sen sijaan eroavat toisistaan suurestikin muun muassa sen osalta, miten ne määrittelevät lukemisen, miten luetun merkitys muodostuu ja mikä on lukijan rooli lukuprosessissa. Alderson toteaa (2000: 27–28), että lukuisista teorioista huolimatta yhtä oikeaa lukemisen määritelmää ei ole olemassa vaan monenlaiset näkemykset ovat mahdollisia. Lukemisen teorit ovat siis epätäydellisiä ja lisäksi kehittyviä, toisiaan täydentäviä sekä tarkkuudeltaan ja fokukseltaan vaihtelevia. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan kunkin kolmen päälähestymistavan olennaisimmat piirteet.

2.1.1 Kognitiivinen lähestymistapa lukemiseen

Ensimmäiset kognitiiviset teorit lukemisesta luotiin jo 1970-luvulla, ja Luukan (2009) mukaan tämä varsin yksilökeskeinen ja yksilön taitoja korostava lähestymistapa on yhä vahvasti vallalla lukutaitotutkimuksessa. Kognitiivisen lähestymistavan juuret ovat kognitiivisessa psykologiassa, joka tutkii muun muassa ihmisen ajattelua ja oppimista. Tärkeänä tutkimuskohteena ovat yksilön erilaiset taidot, jotka saavutetaan harjoittelemalla. Kognitiiviset lukemisteoriat määrittävät myös lukemisen tekniseksi taidoksi, joka koostuu erillisistä osataidoista. Lukemaan opitaan näitä osataitoja harjoittelemalla. Lukeminen nähdään lisäksi pysyvänä taitona, jota voi käyttää sujuvasti kaikenlaisissa lukemistilanteissa kaikenlaisten tekstien kanssa. (Luukka 2009: 14.) Kontekstin merkitys jätetään siis kognitiivisessa lähestymistavassa lähes huomiotta. Lukemista voidaan myös mitata ja arvioida puhtaasti omana taitonaan, sillä kognitiivinen lähestymistapa tarkastelee lukemista, kirjoittamista, kuuntelemista ja puhumista toisistaan erillisinä kognitiivisina prosesseina. (Pitkänen-Huhta 1999: 261–262.)

Kognitiivisessa lähestymistavassa ihmisen aivojen ajatellaan prosessoivan tietoa kuin tietokoneen, ja lukemista voidaan verrata esimerkiksi pyörällä ajamiseen – kun sen kerran oppii, taito säilyy ikuisesti. Lähestymistavassa siis korostuvat yksilön taidot. Tästä johtuen tätä lähestymistapaa kutsutaan toisinaan myös Brian Streetin (1984) nimeämäksi **autonomiseksi** näkemykseksi, jonka mukaan tekstit, lukijat ja itse lukeminen ovat itsenäisiä ja toisistaan riippumattomia (Alderson 2000: 25). Lukeminen ja tekstit eivät myöskään kannu mukanaan arvoja tai asenteita, vaan ne ovat luonteeltaan neutraaleja. Lisäksi lukeminen nähdään universaalina, tavoiteltavana taitona, jolle voidaan määritellä ulkoapäin selvät kriteerit. Nämä kriteerit ovat kaikille ihmisille samat. (Luukka 2009: 14.)

Lukemisen teorioita voidaan tarkastella esimerkiksi sen mukaan, miten ne määrittelevät sen, kuinka tekstin merkitys muodostuu (Linnakylä 1995: 12). Kognitiivisessa lähestymistavassa oletetaan, että tekstin merkitys on ennalta määrätty ja että se pysyy samana kontekstista huolimatta (Sulkunen 2007a: 19). Kognitiivisen lähestymistavan sisällä voidaan erottaa edelleen kaksi lukemisenäkemyksiä. Toinen tarkastelee lukemista **tiedon siirtona** (bottom-up- ja top-down-mallit) ja toinen **vuorovaikutuksena** (interaktiiviset mallit).

Behavioristisessa tiedon siirto -näkemysessä tekstin merkityksen nähdään siirtyvän sellaisenaan kirjoittajalta lukijalle. Tekstin merkitys on kirjoittajan luoma, ja lukijan tehtäväksi jää tämän merkityksen vastaanottaminen. (Binkley & Linnakylä 1996: 145; Linnakylä 2000: 111; Linnakylä ym. 2000: 7.) Merkitys siis piilee tekstissä, ja se on pysyvä ja kontekstista riippumaton (Sulkunen 2007a: 21). **Bottom-up**-mallin mukaan (ks. lähemmin esim.

Gough 1985; La Berge & Samuels 1985) tämä merkitys löydetään tekstistä lineaarisen lukemisprosessin myötä, joka koostuu sarjasta hierarkkisia toimintoja. Lukeminen alkaa kirjainten ja sanojen tunnistamisesta ja etenee äänteiden muodostamisen kautta syntaksin ja semantiikan hahmottamiseen ja lopulta kohti tekstin merkitystä, jota ei kyseenalaisteta. Lukija on siis passiivinen tiedon purkaja ja vastaanottaja. (Binkley & Linnakylä 1996: 145; Pitkänen-Huhta 1999: 263; Alderson 2000: 16–17.) Aldersonin mukaan (2000: 18) bottom-up-mallin mukainen hyvä lukija tunnistaa sanat nopeasti ja on lisäksi tarkka. **Top-down**-mallissa (ks. lähemmin esim. Smith 1971; Goodman 1985) merkityksen nähdään edelleen piilevän tekstissä, mutta toisin kuin bottom-up-mallissa, lukijalla on keskeinen rooli lukutapahtumassa. Lukijan aiemmat tiedot kielestä ja maailmasta ohjaavat lukuprosessia, sillä lukijan ajatellaan tulkitsevan tekstiä tämän olemassa olevan tietämyksensä pohjalta. Tekstin merkitys on piilossa pintarakenteen alla, ja lukijan tehtävänä on löytää tämä merkitys tekstin merkkien sisältämien vihjeiden avulla. Yksilöllisille tulkinnoille ei siis tässä mallissa ole juuri sijaa. (Pitkänen-Huhta 1999: 264–265; Alderson 2000: 17–18.)

Aldersonin mielestä (2000: 18) tiedonsiirtomallien tarjoamat käsitykset lukemisesta eivät ole riittäviä. Suomessakin näistä behavioristisista näkemyksistä luovuttiin jo 1980-luvulla (Linnakylä 2007: 46). Tiedon siirto -näkemystä seurasivat **interaktiiviset mallit**, joissa lukeminen nähdään vuorovaikutuksena eli interaktiona (ks. lähemmin esim. Rumelhart 1980). Myös tässä informaation prosessointiin perustuvassa interaktionäkemyksessä tekstin merkitys nähdään ennalta määrättyinä ja kuten top-down-mallissa, sen ajatellaan olevan piilossa tekstin syvärakenteessa. Lukijan rooli on sen sijaan tässä mallissa hieman aktiivisempi. Lukuprosessissa lukija hyödyntää sekä tekstiä että omia taustatietojaan, ja lukeminen on tekstin ja lukijan välistä suoraviivaista vuorovaikutusta. (Linnakylä 1995: 12; Pitkänen-Huhta 1999: 267.)

Merkitys luodaan siis interaktiivisesti tekstin kanssa, ja merkityksen muodostamisessa olennaisessa osassa ovat lukijan aiempi tietämys ja kokemukset aiheesta eli **skeemat** (Sulkunen 2007a: 21). Skeemateorian mukaan lukeminen aktivoi lukijan mielessä olevia tekstin aiheeseen liittyviä skeemoja, jotka ovat jo aiemmin omaksutun tiedon muodostamia verkostoja. Lukiessa lukija hyödyntää tätä aiempaa tietoaan yrittäessään ymmärtää tekstin merkitystä, jolloin lukijan erilaiset lukuprosessiin sisältyvät komponentit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Uusi tekstistä saatava tieto liittyy lukiessa osaksi verkostoa. Lukemisen onnistuminen riippuu siitä, aktivoituvatko lukijan mielessä tekstin kannalta olennaiset skeemat. (Binkley & Linnakylä 1996: 146; Alderson 2000: 17–18.) Hyvä lukija on siis sellainen, jonka ennakkotiedot tekstin aiheesta sopivat yhteen tekstin sisällön kanssa. Jos aihetta koskevaa skeemaa ei

ole, lukija ei löydä merkitystä tekstistä. (Binkely & Linnakylä 1996: 146; Sulkunen 2007a: 19, 21.)

2.1.2 Sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen

Lähes kaksi vuosikymmentä sitten kognitiiviset näkemykset lukemisesta saivat väistyä **transaktionaalisen mallin** tieltä (ks. lähemmin esim. Rosenblatt 1994). Transaktionaalinen malli tähdentää erityisesti lukijan aktiivista osuutta tekstin tulkinnassa (Linnakylä 2000: 113; 2007: 46). Toisin kuin kognitiivisessa lähestymistavassa, transaktionaalisen mallin mukaan tekstin merkitys ei ole ennalta määrätty, vaan lukija rakentaa sen lukemisprosessinsa aikana (Binkley & Linnakylä 1996: 147). Merkitys ei siis ole kirjoittajan luoma, eikä se myöskään piile itse tekstissä (Sulkunen 2007a: 19–20). Tekstin merkitys ei ilmene kaikille lukijoille samanlaisena, sillä eri lukijat voivat luoda tekstistä erilaisia tulkintoja. Merkitys on siis lukijan ja tekstin välisen transaktion, eräänlaisen merkitysneuvottelun, tulos, jossa lukija on aktiivinen neuvottelija. (Pitkänen-Huhta 1999: 274.)

Lukijan ja tekstin transaktio on monimutkaista toimintaa, johon vaikuttavat lukijan aiemmat kokemukset ja tiedot, senhetkiset tarpeet, kielelliset taidot ja asenteet tekstiä kohtaan. (Linnakylä 2000: 113; Linnakylä ym. 2000: 7). Kognitiivisten seikkojen lisäksi transaktionaalisissa mallissa otetaan huomioon myös ympäristö eli konteksti, jonka kanssa lukija on vuorovaikutuksessa (Binkley & Linnakylä 1996: 148). Erityisesti tilannekontekstin luoma lukemisen tarkoitus vaikuttaa lukijan asennoitumiseen tekstiä kohtaan ja ohjaa välillisesti myös lukemistapahtumaa (Sulkunen 2007a: 21). Näin ollen lukija suhtautuu esimerkiksi tietokirjan lukemiseen ”omaksi huvikseen” aivan eri tavoin kuin jos hän lukisi teosta opiskelutarkoituksessa.

Transaktionaalinen malli on siis kognitiivista lähestymistapaa sosiaalisempi, ja tämän vuoksi sen katsotaan edustavan sosiokognitiivista lähestymistapaa lukemiseen. Myös lukijan aiempi tietämys ja kokemukset ovat muodostuneet sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena, ja niillä on merkittävä rooli lukijan rakentaessa merkitystä ja erilaisia tulkintoja tekstistä. (Sulkunen 2007a: 19–20). Transaktionaalisissa mallissa itse lukemistakaan ei mielletä puhtaasti kognitiiviseksi prosessiksi, eikä sitä enää pidetä erillisten osataitojen hallintana. Sen sijaan jokaisessa lukemistapahtumassa yhdistyvät sekä kognitiiviset taidot että lukemisen tarkoitus ja affektiiviset ominaisuudet, kuten asenteet, motiivit ja mielenkiinnon kohteet. Lukemista voidaan tarkastella myös sosiaalisena prosessina, jossa lukemista käytetään ihmisten välisten suhteiden luomiseen ja ylläpitoon. (Binkley & Linnakylä 1996: 147–148.)

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa yksilö nähdään siis sekä kognitiivisena että sosiaalisenä olentona. Kontekstin vaikutuksesta huolimatta sosiokognitiivinen lähestymistapa korostaa kognitiivisen lähestymistavan tavoin yksilön sisäisten prosessien osuutta merkityksen rakentumisessa. Samoin suullinen ja kirjallinen esitys pidetään myös sosiokognitiivisessa lukemisen tutkimuksessa erillään. Sen sijaan lukemista ja kirjoittamista ei tarkastella erillisinä taitoina, sillä niitä yhdistää merkityksen konstruoiminen ja toimiminen kirjoitetun kielen parissa. (Pitkänen-Huhta 1999: 273–274.) Lukiessaan lukija rakentaa mielessään tulkinnan kirjoitetusta tekstistä, ja kirjoittaessaan hän vuorostaan muotoilee rakentamansa merkityksen kirjalliseen ilmiasuun.

2.1.3 Sosiaalinen lähestymistapa lukemiseen

Luukan mukaan (2009: 15) viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana näkemys lukemisesta on hiljalleen monipuolistunut ja laajentunut sosiaalisen lähestymistavan myötä (ks. lähemmin esim. Street 1984). Tässä lähestymistavassa tekstin merkityksen ajatellaan rakentuvan sosiaalisen kontekstin, kulttuurin sekä yksilön oman tulkinnan ja kokemusten yhteisvaikutuksesta (Sulkunen 2004a: 5). Tekstin merkitys siis konstruoidaan osana yhteisöä ja kulttuuria (Linnakylä 2007: 46). Lukemista tarkastellaan **sosiokonstruktivistisesta** tai **sosiokulttuurisesta** näkökulmasta (Linnakylä 2000: 113). Yleistäen tämä tarkoittaa sitä, että lukeminen nähdään sosiaalisenä toimintana, jossa heijastuvat yhteisössä vallitsevat tiedot, arvot, uskomukset, odotukset ja asenteet. Lukijat tulkitsevat tekstejä yksilöinä, mutta myös aina osana yhteisöään. Yhteisössä eläessään lukija sosiaalistuu ympäröivään kulttuuriin ja omaksuu sille ominaiset arvot ja uskomukset. Nämä yhteisesti jaetut näkemykset puolestaan muokkaavat lukijan yksilöllisiä tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta lukija rakentaa tekstin merkityksiä. Erilaisissa yhteisöissä lukijat siis voivat antaa samalle tekstille varsin erilaisia merkityksiä. Vaikka merkitykset rakennetaan yksilöllisesti, tekstin merkitys ei kuitenkaan ole lukijassa, kirjoittajassa tai tekstissä, vaan se sijaitsee sosiaalisessa kontekstissa. (Binkley & Linnakylä 1996: 148.) Myös tekstit nähdään kulttuurisina tuotteina, sillä nekin ilmaisevat ja välittävät kulttuurille yhteisiä arvostuksia ja asenteita (Binkley & Linnakylä 1996: 148; Linnakylä 2000: 114).

Sosiaalista lähestymistapaa lukemiseen kutsutaan myös **ideologiseksi** näkemykseksi (Street 1984). Luukan (2009: 15, 18) mukaan lukeminen ei ole puhtaasti yksilöllistä tai autonomista toimintaa kuten kognitiivisessa lähestymistavassa ajatellaan, vaan tekstit ja niiden käyttötavat heijastavat aina myös yhteisön valtasuhteita ja ideologioita, eli ne eivät ole neutraaleja. Esimerkiksi eri sanomalehdissä samaa sotilaallista ryhmittymää voidaan nimittää va-

paustaistelijoiksi tai terroristeiksi aina sen mukaan, kenen näkökulmasta uutinen on kirjoitettu.

Sosiaalinen lähestymistapa näkee siis lukijan sosiaalisena olentona. Luukan (2009) mukaan lukemisen kognitiivista puolta ei silti suljeta pois. Kognitiota ei kuitenkaan nähdä yksilön synnynnäisenä ominaisuutena vaan jaettuna ilmiönä, joka kehittyy hiljalleen yhteisössä toimimisen ja sen arvoihin ja asenteisiin sosiaalistumisen myötä. (Luukka 2009: 16.) Aldersonin (2000: 25) mukaan myöskään lukeminen ei ole tyhjiössä tapahtuvaa yksinäistä toimintaa, vaan se tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa. Sosiaaliseen lähestymistapaan kuuluva literacy-tutkimus (ks. lähemmin esim. Barton 1994) sisällyttää lukemisen vielä tätäkin laajempaan kontekstiin, jolloin lukemista tarkastellaan osana yksilön muita **tekstitaitoja** ('literacy'). Tämän tutkimushaaran taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen näkemys teksteistä, lukemisesta ja kirjoittamisesta. Tekstitaidoilla tarkoitetaan tilannekohtaista ja yhteisölle ominaista toimintaa tekstien kanssa, oli se sitten tekstien tuottamista, tulkintaa, käyttöä tai niistä puhumista. (Luukka 2009: 15–16).

Lukeminen on siis yksi tekstitaitojen ilmentymä. Lukemista esiintyy monenlaisissa tilanteissa, kuten kadunvarsimainoksia silmäiltäessä tai elokuvan tekstityksiä luettaessa. Lukeminen voi kuitenkin olla myös osa muita tekstitaitoja: se voi olla seurausta kirjoittamisesta (esimerkiksi omien muistiinpanojen lukeminen) tai johtaa kirjoittamiseen (esseen kirjoittaminen muistiinpanojen pohjalta), mutta lukemiseen voi liittyä myös puhumista (iltasadun lukeminen ja siitä keskusteleminen) tai kuuntelemista (iltasadun kuunteleminen). (Alderson 2000: 25–26.) Jotta voisi olla aktiivinen ja täysivaltainen yhteiskunnan jäsen, yksilön on opittava käyttämään tekstejä yhteiskunnan edellyttämällä tavalla (Sulkunen 2007b: 84). Se, mitä tekstitaitoisena oleminen tarkoittaa, vaihtelee kulttuurista toiseen, mutta olennaisinta tekstitaitoiseksi tultaessa on sosiaalistuminen olemassa olevaan kulttuuriin (Alderson 2000: 26). Lukemisen ja kirjoittamisen taidot siis pikemminkin omaksutaan kuin opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Pitkänen-Huhta 1999: 278).

Sosiokulttuurisessa tekstitaitonäkemyksessä yksi olennainen käsite ovat **tekstikäytännöt** ('literacy practices'), joilla tarkoitetaan ”erilaisiin tekstitilanteisiin liittyviä yleisiä kulttuurisidonnaisia tapoja toimia tekstien kanssa”. Vaikka tekstiä hyödyntää yksilö, tekstikäytännöt ovat sosiaalinen ilmiö, sillä ne yhdistävät ihmisiä ja heijastavat kulttuurin valtasuhteita ja ideologioita. Ne koostuvat yhteisesti jaetuista arvoista ja asenteista ja vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaista kirjallisuutta yksilö arvostaa. **Tekstitilanne** ('literacy event') puolestaan viittaa niihin kaikista arkipäiväisimpiinkin tilanteisiin, joissa kirjoitetulla tekstillä on olennainen rooli. Tekstitilanne voi sisältää sekä tekstin vastaanottamista että tuottamista. (Barton 1994:

37.) Tekstitilanteesta esimerkiksi käy vaikkapa sanomalehden lukeminen aamupalan yhteydessä. Tekstikäytänne tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, millaisen merkityksen lukija tälle päivittäiselle lukutapahtumalle antaa ja miten hän tekstien kanssa tilanteessa toimii. Tekstikäytänteisiin liittyy usein vuorovaikutusta, joten tässä tapauksessa esimerkiksi kiinnostava sanomalehtiutinen saattaa herättää vilkasta keskustelua. Käytänteet ovat lisäksi aina sidoksissa johonkin elämänalueeseen, ja tässä sanomalehden lukeminen onkin esimerkki vapaa-ajan tekstikäytänteestä. Tekstien kanssa toimitaan aina jotakin tarkoitusta varten, eli tekstitaitonäkemyksessä korostuu tekstitaitojen funktionaalisuus. Tämä tarkoitus eli funktio ei rajoitu lukemiseen tai kirjoittamiseen, vaan tekstikäytänteet ovat aina osa laajempaa toimintaa. (Luukka 2009: 17.) Esimerkiksi sanomalehteä luettaneen yleisimmin sekä yleissivistyksen ylläpitämiseksi että tavan vuoksi.

Tekstitaidot ovat lisäksi tilanne- ja tekstilajikohtaisia. Eri konteksteissa eri tekstien kanssa ihmiset toteuttavat ja hallitsevat erilaisia tekstikäytänteitä. (Linnakylä 2007: 46.) Esimerkiksi kaunokirjallisten teosten lukeminen voi olla sujuvaa ja nautinnollista, kun taas selon saaminen kapulakielisestä EU:n direktiivistä voi nostattaa tekstilajiin tottumattoman lukijan otsalle hikikarpaloita. Ei siis ole olemassa yhtä ainoaa tekstitaitoa, vaan pikemminkin erilaisia tekstitaitoja. Luukan (2009) mukaan tekstitaitotutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri näiden sosiaalisten tekstikäytänteiden hallinnasta ja tekstien kanssa toimimisesta. Tutkijat pyrkivät selvittämään, kuinka eri yhteisöissä tekstien kanssa toimitaan ja millaisia uskomuksia, arvoja ja asenteita niihin liitetään. (Luukka 2009: 15.) Koska arkielämässä lukeminen ja kirjoittaminen kietoutuvat toisiinsa, ei niitä tulisi tutkimuksissakaan tarkastella erillisinä taitoina vaan nimenomaan tekstitaitoina (Sulkunen 2007a: 20). Pitkänen-Huhdan (1999: 277) mukaan myöskään sosiaalinen lähestymistapa ei tee selvää eroa lukemisen ja kirjoittamisen välille, mutta tästä huolimatta tällainen erottelu on kuitenkin mahdollista tehdä. Näin ollen tekstitaitojen, tekstikäytänteiden ja tekstilanteiden sijaan voidaan puhua lukutaidosta, lukemiskäytänteistä ja lukutilanteista.

2.2 PISAn arviointikehys ja näkemys lukemisesta

2.2.1 PISAn lukutaidon määritelmä

Sulkusen (2007a) mukaan lukemisen teorioissa huomion asteittainen siirtyminen kognitiivisista piirteistä kohti sosiaalisia näkökulmia on aiheuttanut muutoksia myös lukemisen käsitteellistämässä: muutoksen myötä on alettu puhua lukemisen sijaan **lukutaidosta** ('reading literacy'). Myös viimeaikaisissa kansainvälisissä lukutaidon arvioinneissa on otettu huomioon

aiempaa sosiaalisemmat näkemykset lukemisesta sen sijaan että olisi keskitytty esimerkiksi pelkän mekaanisen peruslukutaidon tai kirjaimellisen ymmärtämisen mittaamiseen. (Sulkunen 2007a: 19.) Yhteiskunnan kehittymisen myötä myös lukutaidolle asetetut vaatimukset ovat laajentuneet. Tämä muutos näkyy Linnakylän (2000) mukaan lukutaidon määritelmässä ja siinä, mitä lukutaitotutkimukset nykyisin mittaavat. Lukutaito on yhtä kuin luetun ymmärtäminen, jossa lukijan oma kokemusmaailma, arvot, tiedot ja tavoitteet yhdessä kulttuurisen kontekstin kanssa ovat pohjana lukijan omien tulkintojen rakentamiselle. Linnakylän mukaan myös PISAssa lukutaito on määritelty tältä varsin sosiaaliselta vaikuttavan lukemisenäkemyksen pohjalta. (Linnakylä 2000: 111.)

Lukutaitoa arvioitaessa on olennaista määrittellä tarkoin, millaista lukutaitoa on tarkoitus mitata. Tämän määrittelyn tuloksena saadaan teoreettinen **arviointikehys**, jota vasten on mahdollista tarkastella kokeen validiteettia eli sitä, mittaako koe arviointikehyksessä määritellyjä asioita vai kenties jotakin muuta. Arviointikehys on myös perusta varsinaisen kokeen rakentamiselle, kuten koetehtävien laatimiselle. (Bachman & Palmer 1996: 89.) Myös PISAn lukutaidon arviointia varten on kehitetty teoreettinen arviointikehys, johon tutkimus perustuu. PISAn arviointikehys on perinpohjainen selvitys siitä, mitä PISAssa tutkitaan. Lukutaidon määritelmän lisäksi se tarjoaa tarkemman kuvauksen niistä lukutaidon osa-alueista, joita on tarkoitus arvioida. Siinä kuvataan myös arvioinnin puitteet eli konteksti ja rajoitukset. (OECD 1999: 3.) Ensimmäinen, ACERin johtaman asiantuntijaryhmän laatima arviointikehys julkaistiin vuonna 1999 ja toistaiseksi viimeisin, täsmennetyin versio vuonna 2009 (ks. OECD 1999; 2009). Arviointikehys on kuitenkin pysynyt suurin piirtein samana kautta vuosien. Työssäni keskityn vuoden 1999 arviointikehykseen, koska myös aineistoni on siltä ajalta.

PISAn arviointikehyksen taustalla vaikuttavat osanottajamaiden näkemykset niistä tiedoista, taidoista ja valmiuksista, joita nuoret tarvitsevat tulevaisuudessaan, erityisesti jatko-opinnoissa ja työelämässä. PISAn lukutaidon määritelmä laadittiin tältä pohjalta. Samassa yhteydessä määriteltiin myös ne tekijät, joita pidetään lukutaidossa oleellisena ja joiden tulee heijastua lukukokeessa. (OECD 1999: 17–18.) PISAssa lukutaidon arviointi kohdistuu mekaanisen peruslukutaidon sijaan tietoyhteiskunnan edellyttämään ja elinikäistä oppimista edistävään toimivaan, **funktionaaliseen lukutaitoon** (Linnakylä & Sulkunen 2002: 9; Arinen & Karjalainen 2007: 10). Olennaista on kyky selviytyä erilaisissa arkielämän tilanteissa (OECD 1999: 8). PISAssa lukutaidon määritelmä vuodelta 1999 on seuraava:

Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. (OECD 1999: 12)

Vuonna 2009 lukutaidon määritelmään lisättiin lukemiseen sitoutuminen (” – – tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden *lukemiseen sitoutumista* – –”), sillä lukutaitoisen henkilön nähdään osaamisen lisäksi myös arvostavan lukemista, suhtautuvan siihen myönteisesti sekä harjoittavan sitä aktiivisesti. Tietoa 15-vuotiaiden nuorten sitoutumisesta kerätään taustakyselyn avulla. (Sulkunen 2010: 8–9.)

PISAssa lukutaito nähdään siis funktionaalisenä, eli lukemisella on aina muitakin funktioita kuin pelkkä lukeminen. Kussakin kontekstissa sitä käytetään johonkin tarkoitukseen. Näitä lukemisen funktioita on luonnollisesti olemassa lukuisia, mutta PISAssa korostuvat sekä yksilön omat tavoitteet että yksilön aktiivinen rooli yhteiskunnan jäsenenä. Näissä funktioissa tarvitaan erilaisia lukemisen taitoja. (Sulkunen 2004b: 35.) Lukutaidon arvo on siis varsin välineellinen, ja PISAssa lukutaidon nähdään hyödyttävän sekä yksilöä että yhteiskuntaa.

Sulkusen mukaan (2004: 35; 2007b: 85) PISAn arviointikehys heijastaa funktionaalisuuden lisäksi sosiokulttuurista näkemystä lukemisesta, ja lukutaidon määritelmässä käytetyt sananvalinnat ovat tarkkaan harkittuja. *Lukutaito*-käsitteen (’reading literacy’) taustalla vaikuttaa literacy-ajattelu (ks. 2.1.3), jonka suomennos ’tekstitaidot’ käsittää sekä lukemisen että tekstien tuottamisen eli kirjoittamisen (Linnakylä 1995: 10; OECD 1999: 20). Tekstitaitoisuudellahan tarkoitettiin ”taitoa toimia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti tekstien kanssa erityyppisissä tilanteissa” (Luukka 2009: 21). Myös PISAn lukutaidon määritelmä korostaa lukijan aktiivisuutta luetun ymmärtämisessä sekä tekstien *käyttöä* erilaisiin tarkoituksiin. Lukeminen on siis osa muita tekstitapahtumia, eikä sitä yleensä esiinny yksinään. (OECD 1999: 19). PISAn lukutaidon kokeessa ei näin ollen arvioida puhtaasti lukemista, kuten voisi olettaa, vaan pääosassa on tavoitteellinen tekstien kanssa toimiminen. Tähän toimintaan sisältyy usein oman tekstin tuottamista esimerkiksi avoimiin kysymyksiin vastaamisen muodossa. Herääkin kysymys, miksi PISAssa on ylipäättäen haluttu käyttää suppeaa lukutaito-termiä tekstitaitojen sijaan, sillä PISAn lukutaidon määritelmä on muilta osin hyvin yhdenmukainen tekstitaitojen määritelmän kanssa. Lisäksi tällainen kognitiivisen lukemisenäkömyksen mukainen tekstitaitojen jaottelu erillisiin taitoihinhan sotii PISAnkin taustalla vaikuttavaa literacy-ajattelua vastaan. Vaikka Pitkänen-Huhdan (1999: 277; ks. 2.1.3) mukaan myös sosiaalisessa lukemisenäkömyksessä taitojen pitäminen erillisinä on joissain tapauksissa mahdollista, ei se PISAn kohdalla vaikuta perustellulta, sillä määritelmän kohta ”kirjoitettujen tekstien – – käyttöä” kertoo, että lukutaidon arvioinnissa myös kirjoittamisella on oma roolinsa.

Termien väliselle ristiriidalle löytyy yksi selitys vuoden 1999 arviointikehuksesta. Sen mukaan literacy-termin käyttö tutkimuksessa ei ole sopivaa sen vuoksi, että se assosioituu liiaksi sivistymättömyyteen (’illiteracy’; ’literate’ = luku- ja kirjoitustaitoinen, myös ’sivisty-

nyt’) tai jonkinlaiseen minimitaitotasoon, jota tietyssä yhteiskunnassa toimiminen edellyttää (OECD 1999: 19). Näin ollen termiristiriidan taustalla näyttää piilevän mahdollisesti virheelinen tai vanhentunut tulkinta literacy-termin merkityksistä, sillä arviointikehyksen laatimisen aikaan literacy-tutkimus määritelmineen on ollut jo varsin yleisesti tunnettua.

Lukutaidon määritelmän sananvalinnoista ilmaus *yhteiskuntaelämään osallistumiseksi* on myös huolellisen harkinnan tulosta ja osoittaa Sulkusen mukaan (2007b: 85) määritelmän heijastavan sosiokulttuurista lukemisenäkemystä. Esimerkiksi toimia-verbi ei viittaisi osallistua-verbin tavoin lukutaidon suomaan mahdollisuuteen olla aktiivinen yhteiskunnan jäsen. Yhteiskuntaan osallistuminen käsittää niin sosiaalisen, kulttuurisen kuin poliittisenkin toiminnan, mutta siihen voi sisältyä myös yhteiskuntaan kohdistuvaa kriittisyyttä. Kriittinen asenne puolestaan voi johtaa henkilökohtaiseen vapautumiseen ja voimautumiseen. (OECD 1999: 20–21) Myös tämä näkemys on lähellä tekstitaitoajattelua. Luukan mukaan (2009: 13) yksilön on mahdollista osallistua yhteiskunnan toimintaan tekstitaitoisuutensa avulla.

Muut PISAn lukutaidon määritelmässä mainitut termit tai ilmaukset selittyvät tarkemmin, kun arviointialuetta jäsennetään edelleen. Pelkän lukutaidon määritelmän pohjalta olisi lähes mahdotonta rajata ja määrittää arviointialuetta, laatia koetehtäviä, rakentaa kokeen suoritusteikkoja tai tarkastella tuloksia (Linnakylä & Sulkunen 2002: 11). Niinpä arviointialuetta jäsennettiin lukutaidon määritelmän mukaisesti, ja keskeisimmiksi käsitteellisiksi ulottuvuuksiksi valittiin erilaiset luettavat **tekstityypit**, tekstien ymmärtämiseen, käyttöön ja arviointiin liittyvät ajatteluprosessit eli **aspektit** sekä **lukutilanteet** ja niihin liittyvät tarkoitukset (OECD 1999: 12–13). Nämä ulottuvuudet vaikuttavat siis erityisesti siihen, mihin asioihin koetta laadittaessa keskitytään ja missä valossa saatuja tuloksia tarkastellaan. Kokeen validiteetin kannalta on tärkeää, että sekä ulottuvuudet että niiden pohjalta laaditut tehtävät vastaavat lukutaidon määritelmää. PISAn arviointialuetta jäsentäviä lukutaidon ulottuvuuksia tarkastellaan lähemmin seuraavissa alaluvuissa.

2.2.1.1 Tekstityypit

PISA-kokeeseen valittavat tekstit kuvaavat sitä tiedon **rakennetta** tai **sisältöä**, joka oppilaan tulisi omaksua. Kokeessa siis arvioidaan, kuinka hyvin oppilaat osaavat lukea ja käyttää erityyppisiä tekstejä. (OECD 1999: 12.) Vaikka sosiaalinen lukemisenäkemys painottaa lukijan roolia, myös tekstit ovat tärkeässä osassa, sillä lukeminen vaatii aina jotakin luettavaa. Tekstejä voidaan luokitella eri tavoin esimerkiksi sisällön, tekstityypin, median tai muodon perusteella. (Linnakylä 2000: 117.) Vuonna 2000 PISAn lukukokeessa oli mukana 37 eri tekstiä,

jotka pyrkivät edustamaan nuorten nykyistä ja lähitulevaisuuden tekstimaailmaa mahdollisimman kattavasti (Linnakylä & Sulkunen 2002: 12; Sulkunen 2004a: 11). Tekstivalikoimaan on vaikuttanut myös se, millaisia tekstejä 15-vuotiaan voidaan edellyttää osaavan käyttäjä ja lukea sekä se, millaiset tekstit ovat kiinnostavia nuorten silmissä (OECD 1999: 35).

PISAssa nämä koetehtäviin liittyvät tekstit on jaoteltu **suorasanaisiin** ja **epälineaarisiin** teksteihin. Suorasanaiset tekstit on jaoteltu edelleen tekstityyppeihin niiden tarkoituksen, rakenteen ja ilmaisukeinojen perusteella. Tämän klassiseen retoriikkaan pohjautuvan luokittelun (ks. lähemmin Werlich 1983) mukaan PISAn tekstityyppejä ovat siis 1) instruktiiviset eli ohjailevat, 2) deskriptiiviset eli kuvailevat, 3) narratiiviset eli kertovat, 4) ekspositoriset eli erittelevät asiatekstit ja 5) argumentoivat eli arvioivat tai suostuttelevat tekstit. Tekstityyppikategoriat eivät kuitenkaan ole tiukkarajaisia, sillä tekstit ovat usein hyvin monimuotoisia ja koostuvat useista eri tekstityypeistä (OECD 1999: 24–26; Linnakylä 2000: 118.) Vuoden 2000 lukukoe sisälsi esimerkiksi erilaisia asiatekstejä, kaunokirjallisia tekstejä, mielipidekirjoituksia, lehtiartikkeleita, kuvauksia ja ohjeita (Sulkunen & Linnakylä 2002: 12). Epälineaariset dokumenttitekstit on jaoteltu puolestaan niiden rakenteen ja muodon perusteella. Niille on tyypillistä esittää informaatio varsin tiiviisti, ja niihin liittyy usein erityyppistä visuaalista ainesta. Esimerkkejä dokumenttiteksteistä ovat graafiset kuviot, diagrammit, taulukot, kartat ja erilaiset lomakkeet. (OECD 1999: 24; Linnakylä 2000: 118.)

Perustelut tekstien moninaisuudelle noudattavat sosiaalisen lukemisenäkemyksen periaatteita, joiden mukaan erilaisia tekstejä luetaan eri tavoin (ks. 2.1.3). Näin ollen erilaiset tekstit edellyttävät myös erilaisia lukemisen taitoja. Esimerkiksi pelkkiä kaunokirjallisia tekstejä sisältävä koe ei antaisi luotettavaa kuvaa oppilaan koko lukutaidon tasosta. Erilaiset tekstityypit edellyttävät siis erilaisia lähestymistapoja ja lukustrategioita sekä merkityksen rakentamiskeinoja (Linnakylä 1995: 15; OECD 1999: 24–28). Esimerkiksi runsaasti perusteluja ja faktoja sisältävän argumentatiivisen tekstin tulkinta vaatii loogis-tieteellistä ajattelutapaa, kun taas elämänläheisen narratiivisen tekstin tulkinnassa lukija käyttää aiempia kokemuksiaan, tietojään ja tunteitaan (Linnakylä 2000: 120). Tekstityypit ja tekstien sisällöt puolestaan vaihtelevat lukemisen käyttötarkoituksen mukaan (Linnakylä 2000: 115). Esimerkiksi bussiaikatauluja harvoin luetaan viihtymistarkoituksessa. Myös lukukokeen tehtävät vaihtelevat tekstityypeittäin. Esimerkiksi kaunokirjallisiin teksteihin liittyvät tehtävät liittyvät usein kertomuksen keskeisen sanoman selvittämiseen, ja asiateksteihin liittyvät tehtävät pyytävät arvioimaan esimerkiksi tekstin tietojen paikkansapitävyyttä tai poimimaan tekstin pääasioita. Sulkusen mukaan (2007a: 25) PISAn lukutaidon määritelmä ja sen käytännön toteutus noudattavat näin

ollen sosiaalisen lukemistavan ajatusta siitä, että lukemisella on erilaisia tarkoituksia erilaisissa tilanteissa.

Erilaisten tekstityyppien mahdollisimman laajan kirjon ja tekstisisältöjen monipuolisuuden lisäksi PISAssa kiinnitetään erityistä huomiota tekstien **autenttisuuteen** eli siihen, että ne ovat aitoja, jo jossain julkaistuja tekstejä ja sellaisia, joita nuoret kohtaavat nyt ja tulevaisuuden yksityis-, opiskelu- ja työelämässään (Linnakylä & Sulkunen 2002: 12–13). Sulkusen (2007c) mukaan autenttiset tekstit ovat sellaisia, jotka ovat oppilaille tyypillisiä ja kiinnostavia. Tekstit, jotka lukija itse valitsee luettavakseen, ovat oletettavasti mielenkiintoisia ja lukuhetkellä relevantteja, ja lukukertojen toistuessa näistä teksteistä tulee myös tyypillisiä. (Sulkunen 2007c: 176). Tekstit voivat myös olla autenttisia ilman, että ne olisivat lukijasta erityisen kiinnostavia tai hänelle tyypillistä luettavaa. Esimerkiksi eri elämänvaiheissa vastaan saattaa tulla tekstejä, kuten opiskelijoille tutut Kelan opintotukihakemukset, jotka eivät välttämättä herätä kiinnostusta ja jotka uusina tekstilajeina eivät ole vielä ehtineet muuttua tyypillisiksi. Bachman & Palmer (1996: 23–25) nostavatkin tärkeimmäksi autenttisuutta määrittäväksi piirteeksi tekstien **relevanttiuden** lukijan kannalta sekä sen, että ne heijastavat todellisuutta ja ympäröivää kulttuuria. Myös Sulkunen (2007c: 177) päätyy korostamaan tekstien relevanttisuutta. Lukukokeen kannalta erityisesti tekstien kiinnostavuus on kuitenkin olennaista. Kiinnostavat tekstit motivoivat oppilaita suhtautumaan lukemiseen positiivisemmin kuin relevantit mutta epäkiinnostavat tekstit (Sulkunen 2004a: 6). Sulkunen (2004: 7; 2007c: 176) kuitenkin muistuttaa, että autenttisuuden määrittää aina yksittäinen lukija. Se, mikä on yhdelle autenttista, voi toiselle olla vähemmän relevanttia, tyypillistä tai kiinnostavaa.

Sen lisäksi, että autenttiset tekstit ovat lukijalle mielekkäämpiä kuin pelkkää koetta varten laaditut keinotekoiset tekstit, niillä on myös merkitystä kokeen validiteetin kannalta. Jotta kokeen tuloksista voidaan tehdä yleistyksiä ja johtopäätöksiä, on kokeen tekstivalikoiman katsottava kohderyhmän todellinen tekstimaailma mahdollisimman laajasti (Sulkunen 2004a: 27). Tämän lisäksi autenttisten tekstien käytölle löytyy perusteet sosiaalisesta lukemisnäkemyksestä (ks. 2.1.3), jonka mukaan sosiaalisissa tekstikäytännöissä painottuvat tekstien erilaiset funktiot ja käyttötarkoitukset. Autenttisten tekstien myötä lukija sosiaalistuu yhteisön tapaan käyttäen erilaisia tekstejä eri tarkoituksiin. Tämä puolestaan auttaa lukijaa kehittämään juuri niitä lukemisen taitoja, joita hän nyt ja tulevaisuudessa tarvitsee. (Sulkunen 2007c: 187, 193.)

PISAn tekstien autenttisuudella on kuitenkin rajoituksensa. Ensinnäkin sitä, millaiset tekstit ovat 15-vuotiaiden mielestä autenttisia, voi kohderyhmään kuulumattoman asiantuntijan olla vaikea arvioida. Vaikka Sulkusen mukaan (2004a) nuorilla on paljon yhteistä kokemuspohjaa tekstien suhteen, esimerkiksi erilaisten nuorisokulttuurin ilmiöiden ja koulun myö-

tä, esiintyy 15-vuotiaiden keskuudessa kuitenkin erilaisia mieltymyksiä tekstien lukemisessa. Näitä yksilöllisiä eroja ei voida juurikaan huomioida koko ikäluokan osaamista arvioivassa kokeessa. Toiseksi PISAn tekstivalikoima on väistämättä kompromissi, sillä kansainvälisessä kokeessa tekstien tulee olla yhtä autenttisia kaikissa kulttuureissa ketään suosimatta, syrjimättä tai loukkaamatta. Tällöin tuloksena saadaan tekstivalikoima, joka koostuu universaaleista tekstityypeistä ja joka ei heijasta erityisemmin millekään tietylle kulttuurille tyypillisiä tekstejä. (Sulkunen 2004a: 26–27.) Tämä sotii vahvasti sosiaalista lukemisenäkemyksiä vastaan. Tekstin rooli on olla tietyn yhteisön sosiaalisten käytänteiden välittäjä, sillä teksti heijastaa aina ympäröivää kulttuuriaan (Sulkunen 2007a: 21). PISAan valitut tekstit eivät kykene samaan, sillä ne edustavat pikemminkin kaikille yhteistä transnationaalista kulttuuria kuin oppilaiden omia, kansallisia kulttuureita. Luukan mukaan (2009: 15) sosiokulttuurisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ihmiset toimivat tekstien kanssa erilaisissa yhteisöissä ja millaisia arvostuksia ja asenteita teksteihin ja niiden käyttötapoihin yhteisöissä liitetään. Myöskään tällainen tarkastelu ei PISAssa ole luonnollisesti mahdollista, sillä oppilaat eivät varsinaisesti edusta kokeessa omien yhteisöjensä jäseniä, eivätkä tekstit ole heidän omalle kulttuurilleen ominaisia, autenttisia tekstejä. Näin ollen myöskään tietylle kulttuurille ominaisten tekstikäytänteiden tutkiminen ei ole mahdollista.

PISAssa pidetään tärkeänä arvioida sellaista lukutaitoa, jota tarvitaan arkielämässä sekä tulevaisuuden jatko-opinnoissa ja työelämässä. Tämän vuoksi lukukokeen tekstit ovat pääosin muita kuin pelkästään koulussa tavattavia ja opiskeltavia tekstilajeja. (OECD 1999: 13.) Tästä huolimatta PISAn käsite teksteistä on varsin rajoittunut. Lukutaidon määritelmässä mainitut *kirjoitetut tekstit* tarkoittaa, että PISAssa on mukana vain painetun median tekstejä. Sulkusen mukaan (2004: 38) tämä johtuu käytännön syistä, sillä vielä vuonna 2000 oli vaikea järjestää koetta, joka olisi sisältänyt myös sähköisiä verkkotekstejä. Suuntaus verkkotekstejä sisältävään ERA:an (Electronic Reading Assessment) on kuitenkin ollut vahva, ja vuodesta 2009 alkaen myös tämä lukutaidon osa-alue on ollut valinnaisena arvioinnin kohteena (Sulkunen ym. 2010: 9). Valitettavasti suomalaisnuorten lukukokeet eivät ole toistaiseksi sisältäneet sähköisiä tekstejä muussa kuin painetussa muodossa.

Tekstin käsite PISAssa on myös muilta osin varsin suppea verrattuna esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmaan, jossa tekstejä ovat muun muassa puhutut ja kirjoitetut tekstit, kuvista tai valokuvista koostuvat tekstit, auditiiviset tekstit, graafiset esitykset ja edellisten yhdistelmät sekä mediatekstit, kuten television, radion, sanomalehtien, aikakauslehtien ja internetin tekstit (POPS 2004: 23, 31). PISAssa teksteiksi ymmärretään kyllä myös tekstiin upotetut visuaaliset esitysmuodot, kuten kaaviot tai tekstiä sisältävät kuvat, mutta esimerkiksi

elokuvat, animaatiot tai tekstittömät kuvat eivät sisälly määritelmän kirjoitettuihin teksteihin (OECD 1999: 20). Voidaan siis kysyä, vastaako PISAn käytännön toteutus tekstien osalta lukutaidon määritelmää ja kokeelle asetettuja tavoitteita. Jatko-opinnot, arki- ja työelämä sekä aktiivinen osallistuminen yhteiskuntaan edellyttävät myös muiden kuin pelkkien kirjoitettujen tekstien lukutaitoa, arviointia ja käyttöä, ja erityisesti medianlukutaitoa pidetään nykyisin yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta avaintaitona (ks. 2.3.3).

2.2.1.2 Ajatteluprosessit eli aspektit

Aspekteilla tarkoitetaan niitä erilaisia **ajatteluprosesseja**, jotka oppilaan tulee lukukokeessa hallita PISAn määritelmän mukaisen *tekstien ymmärtämisen, käytön ja arvioinnin* yhteydessä. PISAssa näiden prosessien hallintaa arvioidaan erilaisten tehtävätyyppien avulla, sillä niiden menestyksekkäs suorittaminen vaatii oppilaalta erilaisia kognitiivisia ajatteluntaitoja. (OECD 1999: 12). Aspektit eli tekstien ja tehtävien vaatimat **lähestymistavat** vaihtelevat myös erilaisissa lukutilanteissa. Lukija voi esimerkiksi joutua etsimään tai arvioimaan tekstin tietoa tai vaihtoehtoisesti tekemään tulkintoja tekstin merkityksistä. PISAssa aspekteja, joita koetehtävät mittaavat, oli alun perin viisi: laajan kokonaiskuvan muodostaminen tekstistä, tiedonhaku, tulkinnan muodostaminen, tekstin sisällön arviointi ja tekstin muodon arviointi. On esitetty, että tekstin täydellinen ymmärtäminen edellyttää näiden kaikkien aspektien hyödyntämistä. Esikokeen pohjalta tehtyjen osioanalyysien tuloksena osa aspekteista yhdistettiin. Jäljelle jääneet kolme aspektia ovat **tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinta** sekä **luetun pohdinta ja arviointi**. (OECD 1999: 28–29.)

Aspekteja voidaan nimittää myös lukutehtävien edellyttämiksi makroprosesseiksi tai -strategioiksi, jotka suuntaavat lukemisstrategioita tekstin, lukutilanteen ja eritoten tehtävänannon mukaisesti. Aspektit nähdään näin ollen laajempina lähestymistapoina tekstiin kuin erilaiset lukemisstrategiat, jotka puolestaan ovat olennainen osa tehokasta ja sujuvaa lukemisprosessia. Lukemisstrategioihin sisältyy usein esimerkiksi tekstin ennakoitua, rakenteen selvittämistä ja tekstin pääajatusten tiivistämistä. (Sulkunen 2004b: 37.) Sekä lukemisprosessia että aspekteja säätelevät lukijan metakognitiot eli tietoiset ja tiedostamattomat tiedot lukemisprosessista ja siihen liittyvistä strategioista (Alderson 2000: 13). Taitava lukija kykenee esimerkiksi opiskellessaan kokoamaan tekstistä löytämänsä pääasiat tiiviiksi muistiinpanoiksi. Linnakylän mukaan (2000: 124) myös lukijan motivaatiolla on suuri merkitys lukemisen säätelyssä ja sen loppuun saattamisessa.

PISAssa lukutehtävät on suureksi osaksi laadittu aspektien pohjalta. Aspektien käyttöön puolestaan ohjataan tehtävainstruktioissa. Lukukokeessa on siis tiedonhakua, luetun ymmärtämistä ja tulkintaa sekä luetun pohdintaa ja arviointia edellyttäviä tehtäviä. Tiedonhakutehtävissä vastaus löytyy suoraan tekstistä. Luetun ymmärtämistä ja tulkintaa mittaavissa tehtävissä vastaus sen sijaan päätellään tekstistä, kun taas luetun arviointi- ja pohdintatehtävissä vastaus ei löydy tekstistä, vaan se edellyttää usein oppilaan oman maailmantiedon ja kokemusten hyödyntämistä. (OECD 1999: 20, 28–29.)

Alderson (2000) suhtautuu varsin kriittisesti erilaisiin taksonomioihin, joissa lukutaito jaetaan erilaisiin taitoihin tai osataitoihin, kuten tiedonhakuun tai päätelmien tekoon. Hänen mukaansa jaotteluihin tulee suhtautua varauksella, sillä ne perustuvat useimmiten teoreettisiin päätelmiin empiiristen tutkimusten sijaan. Hän esittää, että osa tutkijoista on vahvasti sitä mieltä, että lukutaitoa ei ole edes mahdollista jakaa erillisiin taitoihin, vaan lukiessa nämä ”taidot” toimivat yhdessä ja samanaikaisesti. (Alderson 2000: 9–11.) Aspektit eivät kuitenkaan ole niin selvärajaisia kuin jaottelu antaa ymmärtää, vaan ne ovat rinnakkaisia ja toisiaan täydentäviä osa-alueita. Aspektit eivät myöskään muodosta hierarkiaa, toisin kuin *mikroprosesseja*, joita aspekteihin voi sisältyä. Mikroprosesseja ovat tiedon paikantaminen, vertaaminen, yhdistäminen sekä tekstin tuottaminen ja arvioiminen. Nämä mikroprosessit edellyttävät lukijalta vaativuudeltaan eritasoisia ajatteluntaitoja. (OECD 1999: 28–33.) Käytännössä mikroprosessit kertovat tehtävän vaikeustasosta, ja ne näyttäytyvät ainoastaan kokeen eri osa-alueiden suoritusasteikkojen ja -tasojen määrittelyssä (Linnakylä & Sulkunen 2002: 12). Esimerkiksi avointen vastausten arvioijat eli koodaajat eivät tarvitse tietoa mikroprosesseista vastauksia pisteyttäessään.

Linnakylän (2000) mukaan luetun ymmärtämisen ajatellaan koostuvan edellä kuvatuista kognitiivisista prosesseista eli aspekteista, jotka vaihtelevat kontekstin, lukutilanteen, lukemisen tarkoituksen ja tekstityypin mukaisesti. (Linnakylä 2000: 114.) Tämä taitokeskeinen näkökulma osoittaa, että PISAn lukutaidon kokeessa painottuu vahvasti myös kognitiivinen tai sosiokognitiivinen lukemisenäkemyks. Myös PISAn arviointikehyksessä (OECD 1999: 13) aspekteja nimitetään kognitiivisiksi taidoiksi, mikä on varsin yhdenmukaista kognitiivisen lukemisenäkemyksen kanssa, jossa lukemisen ajatellaan koostuvan kokoelmasta erilaisia yksilön taitoja (kognitiivisesta lukemisenäkemyksestä ks. 2.1.1). Kognitiivisessa lukemisenäkemyksessä ympäröivällä kontekstilla ei kuitenkaan nähdä olevan juuri merkitystä tekstin merkityksen rakentumisessa. PISAssa kontekstin merkitys sen sijaan tunnustetaan. Tämä merkitys ei kuitenkaan ole samanlainen kuin sosiaalisessa lukemisenäkemyksessä, jossa lukija tulkitsee tekstiä aina osana omaa yhteisöään (sosiaalisesta lukemisenäkemyksestä ks. 2.1.3). Yksilön sosiaalis-

tuttua yhteisönsä hän tulkitsee tekstiä yhteisössään yhteisesti jaettujen näkemysten pohjalta, ja tutkijat puolestaan pyrkivät selvittämään, millaisia nämä tietyn yhteisön tekstinkäyttötapoihin liittyvät arvot, asenteet ja uskomukset ovat. Vaikka sosiaalinen lähestymistapa lukemiseen ei kielläkään kognition olemassaoloa, se tarkastelee sitä eri näkökulmasta kuin PISA. PISAssa kognitiiviset prosessit nähdään pitkälti yksilön ominaisuuksina, kun sosiaalisessa lukemisenäkemyksessä myös kognitio nähdään jaettuna ilmiönä, joka syntyy yhteisöön sosiaalistumisen myötä. PISAssa eri yhteisöille tai kulttuureille ominaisia näkemyksiä tai tapoja toimia tekstien kanssa ei ole mahdollista tutkia.

Aspektien osalta PISAn taustalla vaikuttava näkemys lukemisesta onkin ehkä selvimminkin sosiokognitiivisen näkemyksen mukainen (sosiokognitiivisesta lukemisenäkemystä ks. 2.1.2). PISAn näkemys kontekstista on pitkälti samankaltainen sosiokognitiivisen lukemisenäkemysten kanssa, jonka mukaan lukija ja konteksti ovat vuorovaikutuksessa, ja kontekstin nähdään ohjaavan välillisesti myös lukemistapahtumaa. Lukemiseen siis yhdistyvät kognitiivisten taitojen lisäksi lukemisen tarkoitus ja lukijan ympäristön muovaamat affektiiviset ominaisuudet, kuten asenteet, tunteet ja motivaatio. Myös PISAssa kontekstin eli tekstin, lukutilanteen, lukijan metakognition ja motivaation nähdään vaikuttavan lähestymistavan valintaan ja käyttöön. Sosiokognitiivinen lukemisenäkemys korostaa kognitiivisen näkemyksen tavoin kognitiivisia taitoja, mutta lukemisen ei nähdä enää koostuvan sarjasta erillisiä osa-taitoja. Myös PISAssa aspektien nähdään olevan rinnakkaisia ja yhteydessä toisiinsa lukuun ottamatta mikroprosesseja, jotka ovat hierarkkisia ja vaativuudeltaan eritasoisia.

Sosiokognitiivinen lukemisenäkemys painottuu PISAssa laajemminkin, sillä aspektit ovat PISAssa keskeisin tutkimustuloksia jäsentävä ulottuvuus. Tutkimuksessa halutaan painottaa erilaisten lähestymistapojen ja tehokkaiden lukustrategioiden hallintaa. (Linnakylä & Sulkunen 2002: 13.) Lähestymistapojen ja erilaisten strategioiden korostaminen kertoo vahvasti siitä, että lukeminen nähdään PISAssa pikemminkin yksilön kognitiivisina taitoina, joita on mahdollista harjaannuttaa, kuin esimerkiksi tietyn yhteisön sosiaalisina käytänteinä eli tapoina toimia tekstien kanssa. PISAssa ei myöskään kyetä ottamaan huomioon tekstien yksilöllisiä käyttötapoja. Yksilöthän voivat lukea samaakin tekstiä hyvin eri tavoin ja eri tarkoituksiin. Lisäksi myös eri yhteisöjen tai kulttuurien tavat toimia tekstien kanssa voivat poiketa toisistaan suuresti. PISAssa tekstien lähestymistavat eli aspektit ovat luonnollisesti asiantuntijoiden ennalta määrittämiä, ja tehtäväinstruktioissa oppilasta ohjataan lähestymään tekstiä tehtävän laatijoiden tarkoittamalla tavalla. Tämä rajoittaa osaltaan myös tehtävien autenttisuutta, sillä asiantuntijoiden tapa lähestyä tekstiä ei ole välttämättä sama kuin oppilaan lähestymistapa.

2.2.1.3 Lukutilanteet

Kuten edellisessä luvussa todettiin, PISAssa lukemisen kontekstiin eli lukutapahtumaan olennaisesti vaikuttavia tekijöitä ovat lukutilanne sekä luettavan tekstin tyyppi ja sisältö (OECD 1999: 23). Tähän sisältyy näkemys siitä, että erilaisissa tilanteissa erilaisia tekstejä voidaan lukea hyvin eri tavoin ja eri tarkoituksia varten. Lukutilanteilla tarkoitetaan niitä **olosuhteita** tai **käyttötilanteita**, joissa tietoja ja taitoja sovelletaan (OECD 1999: 12). PISAn arviointikehyksessä esitetään, että myös lukijan lukutaidon taso voi vaihdella lukutilanteittain. Tämän vuoksi lukutaidon kokeeseen on haluttu sisällyttää monentyypisiä lukutilanteita. (OECD 1999: 13.) PISAssa näitä lukutilanteita ovat yksityinen lukeminen, julkinen lukeminen, ammatillinen lukeminen ja opiskelulukeminen (OECD 1999: 23).

Lukutilanteet viittaavat myös siihen, mihin **tarkoitukseen** tekstejä vapaa-ajalla, opiskelussa ja työelämässä luetaan. Lukeminen on siis tavoitteellista. **Yksityinen lukeminen** tyydyttää yksilön omia tarpeita, ja se sisältää usein myös kommunikointia esimerkiksi ystävien tai perheenjäsenten kanssa. Tyypillisiä yksityiseen lukemiseen liittyviä tekstejä ovat kirjeet, romaanit tai ystävilta saadut tekstiviestit. **Julkiseen lukemiseen** puolestaan sisältyy monenlaisen virallisten dokumenttien lukemista erilaisiin yhteiskunnan aktiviteetteihin osallistumiseksi. Tyypillisiä tekstejä ovat esimerkiksi aikataulut tai viralliset asiakirjat. **Ammatilliseen lukemiseen** liittyvät esimerkiksi työpaikan hakulomakkeet, ja **opiskelulukeminen** tarkoittaa useimmiten erilaista tiedonhankintaa osana suurempaa oppimistehtävää, kuten koetehtävän vastausta, kirjoitelmaa, oppimispäiväkirjaa tai tutkielmaa. PISAn lukukokeeseen on sisällytetty myös koulumaailman ulkopuolisia tekstejä, joita oppilaat kohtaavat arkielämässään. (OECD 1999: 22–24; Linnakylä & Sulkunen 2002: 12.) Myös tekstityypit ja tekstien sisällöt vaihtelevat lukutilanteen ja lukemisen tarkoituksen mukaan. Esimerkiksi kaunokirjallisia tekstejä luetaan harvoin opiskelutarkoituksessa, kun taas vapaa-ajan yksityisessä lukemisessa ne ovat varsin tyypillistä luettavaa. (Linnakylä 2000: 115.)

Vaikka PISAn lukutaidon määritelmässä ei suoraan lukutilanteita mainitakaan, voidaan määritelmän kohdan *”lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi”* tulkita tarkoittavan tekstien lukemista ja käyttöä nimenomaan eri lukutilanteissa ja erilaisia tarkoituksia varten. Lukijan omien tavoitteiden voidaan ajatella toteutuvan juuri yksityisen lukemisen kautta, ammatillisen ja opiskelulukemisen kautta lukija voi kehittää omia tietojaan ja valmiuksiaan, ja yhteiskuntaan osallistuminen on mahdollista esimerkiksi julkiseen lukemiseen liittyvien tekstien välityksellä.

PISAn lukukokeessa lukutilanteet ja lukemisen tarkoitukset pyrkivät heijastamaan tosielämän lukutilanteiden moninaisuutta. Tämä edellyttää, että myös eri lukutilanteisiin liittyvien tekstien ja tehtävien on jäljiteltävä todellista elämää. (Sulkunen 2007a: 25.) Niinpä esimerkiksi julkiseen lukemiseen sisältyvien tekstien tehtävät pyrkivät jäljittelemään näiden tekstien luonnollisia käyttötapoja. Aikatauluista tai virallisista dokumenteista ei siis ole määrää etsiä syvällisiä teemoja tai tehdä kokoavia tulkintoja, vaan niistä pyydetään esimerkiksi etsimään tietoa eri tarkoituksia varten. Myös PISAn arviointikehyksessä painotetaan todellisen elämän lukutilanteita, ja kokeen pyrkimyksenä onkin niiden mahdollisimman onnistunut jäljitteleminen (Sulkunen 2007b: 103). Oppilaille lukemistilanne määrittyy tehtävänannoissa ja tilannetta kuvaavissa alkuteksteissä (Linnakylä & Sulkunen 2002: 12).

Sulkusen mukaan (2007a: 25) lukutilanteen määritelmässä painottuu vahvasti sosiaalisen lukemisen näkemyksen tavoin se, että lukemisella on erilaisia tarkoituksia erilaisissa tosielämän tilanteissa (ks. 2.1.3). Lukemisen luokittelu lukutilanteisiin on puolestaan pohjana myös sosiaalista lukemisen näkemystä edustavalle **funktionaaliselle** eli **toimivalle lukutaidolle** (Linnakylä 2000: 115; ks. lähemmin 2.3.2), jota PISAkin osaltaan edustaa. Sosiaalisen lukemisen näkemyksen puolesta puhuu edellisten lisäksi se, että arviointikehyksessä lukutilanteiden määritelmään sisältyvät myös sosiaaliset suhteet, jotka liittyvät kiinteästi lukutilanteisiin. Vaikka lukeminen on usein yksinäistä puuhaa, useat ihmiset osallistuvat tai liittyvät läheisesti lukutilanteisiin tekstien kautta. Yksityisessä lukemisessa esimerkiksi kommunikoidaan usein tekstien välityksellä sukulaisten ja ystävien kanssa, ja opiskelulukemisessa luettava teksti on yleensä opettajan valitsema. PISAssa nämä sosiaaliset suhteet näyttäytyvät konkreettisesti kuitenkin vain lähinnä tehtävien luokittelussa. (OECD 1999: 23.)

Vaikka PISAn arviointikehyksessä painotetaan lukemisen funktionaalisuutta eli lukemisen erilaisia tilanteita ja tarkoituksia, ei tätä näkemystä kyetä täysin toteuttamaan käytännön tasolla. Koetilannetta varten lukutilanteet joudutaan määrittelemään ennalta, eikä näin ollen kokeessa voida tutkia oppilaiden tekstikäytänteitä aidoissa tosielämän lukutilanteissa. PISAssa lukutilanne on määritelty tekstin kirjoittajan tarkoittaman kontekstin, tekstin sisällön ja tekstin välityksellä lukemiseen liittyvien muiden henkilöiden perusteella (OECD 1999: 22–24). Tästä huolimatta PISAssa opiskelulukemiseksi määritelty teksti voi jonkun oppilaan mielestä olla niin mielenkiintoinen, että hän lukisi sitä mielellään vapaa-ajalla omaksi ilokseen. Tällöin myös lukemisen tarkoitus muuttuisi, samoin kuin lähestymistapa tekstiin eli aspekti. Omaksi iloksi lukemiseen on vapaaehtoista, ja usein teksteistä luetaankin vain itseä aidosti kiinnostavat kohdat, kun taas opiskelulukemisessa tekstiä luetaan tiettyä tarkoitusta, kuten kysymyksiin vastaamista, varten.

Lukutilanteet eivät voi olla täysin autenttisia senkään vuoksi, että todellisuudessa yksityiseen, julkiseen, ammatilliseen sekä opiskelulukemiseen liittyviä tekstejä luetaan koetilanteessa, joka osaltaan vaikuttaa lukemisen tarkoituksiin. Esimerkiksi yksityinen lukeminen ei koetilanteessa olekaan enää omaehtoista ja valikoivaa, vaan yksityiseen lukemiseen liittyviä tekstejä on määrä lukea tehtävänannon edellyttämällä tavalla. Tämä on tiedostettu myös arviointikehyksessä, jossa tavoitteeksi on asetettu todellisten lukutilanteiden jäljittely mahdollisuuksien rajoissa (OECD 1999: 22). Kokeeseen osallistuvat oppilaat eivät kuitenkaan kykene jäljittelemään koetilanteessa luonnollisia tekstinkäyttötapojaan, vaan heille PISAn lukukoe edustaa nimenomaan koetilannetta, johon saattaa liittyä jännitystä ja pyrkimystä mahdollisimman hyvään suoriutumiseen.

2.2.2 Keskustelua PISAn lukemisenäkemyksestä

PISAn arviointikehyksen mukaan PISA edustaa funktionaalista lukutaitoa, jolla on paljon yhteistä sosiaalisen lukemisenäkemyksen kanssa (ks. 2.1.3). Tekstejä siis luetaan ja käytetään aina jotakin tarkoitusta varten. PISAn lukutaidon määritelmässä näitä funktioita tarkastellaan yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta: lukutaitoa tarvitaan molempien hyväksi. (OECD 1999: 19.) Sulkusen (2007a) mukaan PISAssa painotetaan kuitenkin enemmän lukutaidon tuomia hyötyjä yhteiskunnalle ja niitä kykyjä, joita arki- ja työelämässä pidetään tarpeellisina. Sulkunen toteaaakin, että PISAA ei ole suunniteltu tutkimaan oppilaiden yksilöllisiä tekstikäytänteitä tai niitä moninaisia merkityksiä, joita he tekstitaitoisuudelle antavat. Sen sijaan PISAssa halutaan selvittää osallistujamaiden koulutusjärjestelmien oppimistuloksia. (Sulkunen 2007a: 26.) Tältä osin PISAn lukemisenäkemyks ei näin ollen edusta sosiaalista lukemisenäkemyksistä, jossa ollaan nimenomaan kiinnostuneita siitä, miten tekstien kanssa toimitaan, sekä niistä uskomuksista, arvostuksista ja asenteista, joita tekstikäytänteisiin liitetään.

PISAn arviointikehyksen lisäksi lukutaidon arviointiin liittyvät kuitenkin olennaisesti oppilaille ja rehtoreille suunnatut taustakyselyt, joiden avulla lukukokeen tuloksia pyritään selittämään. Näistä erityisesti oppilaskysely on askel sosiaalisen lukemisenäkemyksen suuntaan, sillä siinä yritetään jäljittää oppilaiden lukemiskäytänteitä. Kyselyssä tutkitaan muun muassa oppilaiden asenteita lukemista kohtaan, lukuharrastuneisuutta sekä motivaation tasoa. Nämä tekijät puolestaan vaikuttavat lukemiskäytänteisiin ja kokeessa menestymiseen. (OECD 1999: 38.) Todellisuudessa oppilaita kuitenkin pyydetään pääasiassa kertomaan vain mitä, kuinka usein tai kuinka mielellään he kyselyssä esiteltyjä tekstilajeja lukevat. Sosiaalisen lukemisenäkemyksen mukaan lukemis- tai tekstikäytänteet ovat tilanne- ja tekstilajikohtaisia ja tekstejä

luetaan aina jotakin tarkoitusta varten. Oppilaskyselyssä ei siis kyetä täysin selvittämään oppilaiden todellisia tekstikäytänteitä eli sitä, mitä he haluavat lukea ja mihin tarkoituksiin, missä tilanteessa mitään luetaan tai mikä merkitys lukemisella oppilaille on.

Lukutaidon funktionaalisuuden lisäksi PISAn lukutaidon määritelmässä painotetaan tekstien ymmärtämisen ja käytön ohella myös niiden arviointia. *Arviointi* ('reflecting') korostaa lukemisen interaktiivisuutta ja kriittistä suhtautumista tekstin sisältöä ja muotoa kohtaan. Kriittistä lukutaitoa on esimerkiksi taito tunnistaa kirjoittajan motiivit tai kyky arvioida argumenttien vahvuutta. Osana kriittistä lukutaitoa lukija pohtii tekstin arvoa käyttäen hyväksi myös omia kokemuksiaan ja aiempia tietojaan. (OECD 1999: 19–20.) Aldersonin (2000) mielestä lukeminen tulisi kuitenkin pitää erillään muista kognitiivisista kyvyistä, eikä siis lukutaitoa mitattaessa saisi sekoittaa toisiinsa lukutaitoa ja kriittistä ajattelua. Hän korostaa, että vaikka rajanveto näiden välillä voi olla haastavaa, lukeminen ja järkeily tulisi kyetä pitämään erillään toisistaan. Hyvät lukijat eivät Aldersonin mukaan ole välttämättä aina hyviä ajattelijoina. Tässä yhteydessä on syytä huomauttaa, että Alderson on ansioitunut tutkija erityisesti vieraalla ja toisella kielellä lukemisen arvioimisessa, ja hän toteaaakin, että lukemisen ja kriittisen lukutaidon erottaminen ei välttämättä ole yhtä tähdellistä äidinkielen lukutaitoa mitattaessa. Tutkijoiden on kuitenkin oltava tietoisia siitä, missä määrin he haluavat mitata ”puhdasta” lukutaitoa ja missä määrin kriittistä lukutaitoa. (Alderson 2000: 21–22.) PISAn lukutaidon määritelmän mukaan PISAssa mitataan sekä lukutaitoa (kirjoitettujen tekstien *ymmärtämistä*), tekstien käyttötaitoa (kirjoitettujen tekstien *käyttöä*) että kriittistä lukutaitoa (kirjoitettujen tekstien *arviointia*).

Myös sosiaaliseen lukemisenäkemykseen sisältyvä tekstitaitotutkimus korostaa kriittistä ja kyseenalaistavaa suhdetta teksteihin. Teksteihin ja niiden käyttöön liittyy aina arvoja, asenteita, ideologioita ja valtasuhteita, joista on hyvä tulla tietoiseksi. (Luukka 2009: 18, 21.) PISAssa tekstien arviointi ei kuitenkaan kohdistu tekstien välittämiin ideologioihin tai kulttuurien valtasuhteisiin, sillä PISAssa käytettävät tekstit ovat universaaleja, jolloin ne eivät voi sisältää millekään tietylle kulttuurille ominaisia arvoja, asenteita tai uskomuksia. PISAssa tekstien arviointi kohdistuu joko sisältöön tai muotoon, eikä siihen, mitä rivien välissä lukee. Esimerkiksi tekstin luotettavuutta suhteessa sen ilmestymiskontekstiin ei lukukokeessa voida arvioida, sillä kontekstit ovat hyvin tiukasti sidoksissa ympäröiviin kulttuureihin. Tekstin luotettavuuteen kuitenkin vaikuttaa suuresti se, missä teksti on julkaistu. Luukan (2009) mukaan myös tekstitaitojen opetuksessa on olennaista auttaa oppilasta ymmärtämään tekstien taustoja (Luukka 2009: 22). Lisäksi nykyisin tekstien ja informaation tulvaa on mahdoton hallita ilman tekstien valikointia kulloisenkin tarkoituksen mukaisesti (OECD 1999: 19). PISAssa täl-

laista kriittiseen lukutaitoon sisältyvää valikointia ei tapahdu, sillä luettavat tekstit on ennalta valittu.

PISAssa oppilaiden omien kulttuurien vaikutus kokeessa menestymiseen on siis pyritty minimoimaan muun muassa valitsemalla kokeeseen tekstejä, jotka ovat kaikkien kulttuurien oppilaille yhtä tyyppisiä. Aldersonin (2000) mukaan myös lukukokeen laatijoiden kulttuuri tai kulttuurit voi vaikuttaa epäsuorasti kokeen arvovalintoihin, sillä he ovat myös aina omien kulttuuriensa edustajia. Tämä näkyy muun muassa siinä, minkälaisia kysymyksiä oppilailta kysytään ja mitkä ovat hyväksytyt vastaukset (Alderson 2000: 26). Myös Luukka (2009: 18–19) korostaa, että arviointikriteerit eivät ole koskaan neutraaleja, sillä ne perustuvat – tässä tapauksessa asiantuntijoiden – näkemyksiin siitä, mitä pidetään arvokkaana ja mitä ei. Hänen mukaansa todellista tekstintaitoisuutta ei myöskään ole pelkkä taito analysoida tekstejä jonkin ulkopuolisen tahon edellyttämällä tavalla, vaan olennaista on luonteva ja tarkoituksenmukainen toimiminen tekstien kanssa eri tilanteissa (Luukka 2009: 21).

Sulkusen (2007a) mukaan funktionaalisen lukutaitokäsityksen myötä PISA edustaa sosiokulttuurista näkemystä lukemisesta. Hänen mukaansa tästä on osoituksena muun muassa se, että PISAn arviointikehyksessä vältetään kyky-sanana ('ability') käyttöä sen kognitiivisten konnotaatioiden vuoksi. (Sulkunen 2007a: 23.) PISAn arviointikehyksessä on toki paljon yhteisiä piirteitä sosiaalisen lukemisenäköyksen kanssa, vaikka tietyiltä osin niiden sisältämät näkemykset ovat myös toisilleen vastakkaisia. Luukan (2009) mukaan tilanne- ja kulttuurisidonnaisia tekstikäytänteitä ei edes ole ylipäättäen mahdollista eikä tarpeellista arvioida erilaisin testein, sillä ne keskittyvät arvioimaan vain tuotosta eivätkä koko tekstintaitoisuutta. Hänen mukaansa tällainen yksittäinen suoritus ei myöskään kykene ennustamaan kovin luotettavasti oppilaiden kykyä toimia yhteiskunnan jäsenenä. (Luukka 2009: 23.) Sulkunen myöntääkin (2007a: 23) lukutaidon olevan niin monimutkainen sosiaalinen ilmiö, että lukukokeessa se näyttäytyy väistämättä rajoitetussa muodossa jo pelkän koetilanteen luonteenkin vuoksi.

PISAn lukutaidon määritelmässä on piirteitä myös kognitiivisesta lukemisenäköyksestä. Vaikka PISAssa ei ollakaan kiinnostuneita mekaanisesta peruslukutaidosta kognitiivisen lukemistutkimuksen tapaan, arviointikehyksessä esitetään varsin selväsanaisesti PISAn taustalla vaikuttavan näköyksen lukemisesta olevan kognitiivinen, tarkemmin ilmaistuna interaktiivisen mallin mukainen (OECD 1999: 19). Interaktiivisessa mallissa (ks. 2.1.1) tekstin merkitys on ennalta määrätty, ja lukija rakentaa merkityksen vuorovaikutuksessa tekstin kanssa. Merkityksen rakentumisessa olennaisessa osassa ovat lukijan aiemmista tiedoista ja kokemuksista rakentuneet verkostot eli skeemat, jotka aktivoituvat lukiessa. Uusi tieto liittyy osak-

si näitä verkostoja. Lukiessa lukija käyttää lisäksi erilaisia ajatteluprosesseja eli taitoja ja strategioita (OECD 1999: 19).

Vaikuttaa siltä, että PISAn arviointikehys on lukemisenäkömyksen osalta ristiriidassa itsensä kanssa. Määritelmän ja muiden lukutaidon osa-alueiden (tekstityyppien, aspektien ja lukutilanteiden) lähiluvussa nimittäin käy ilmi, että kenties selvimmin PISAn taustalla kuitenkin vaikuttaa sosiokognitiivinen lukemisenäkömyks (ks. 2.1.2). Interaktiivisessa mallissa lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan erillisinä taitoina, vaikka PISAssa tällaista erottelua ei tehdä. Sosiokognitiivinen lukemisenäkömyks puolestaan katselee lukemista ja kirjoittamista ikään kuin toistensa peilikuvina. Tämä lähestymistapa ottaa huomioon myös sen, että tekstin merkitys ei ole kaikille sama, vaan merkitysneuvottelun tuloksena eri ihmiset voivat tehdä tekstistä erilaisia tulkintoja. Myös PISAssa hyväksytään erilaisia – joskus uusia ja yllättäviäkin – tulkintoja samasta tekstistä, mikä osoittaa, että eri opiskelijoilla ymmärretään olevan erilaisia kokemuksia ja tietoja, jotka voivat johtaa erilaisten merkitysten rakentamiseen tekstistä (Sulkunen 2007a: 26). Tämän lisäksi sosiokognitiivinen lukemisenäkömyks tunnustaa sekä kontekstin että lukijan affektiivisten ominaisuuksien merkityksen lukemisessa lukijan kognitiivisten taitojen ohella. Myös PISAn määritelmässä lukemisella korostetaan olevan erilaisia tarkoituksia eri konteksteissa. Lukijan motivaatiolla ja asenteella tekstiä kohtaan nähdään puolestaan olevan suuri vaikutus lukemisen loppuun saattamiseen ja lukijan tapaan lähestyä tekstiä (OECD 1999: 9).

Myös kognitiiviset taidot ('skills') painottuvat PISAn arviointikehyksessä, ja lisäksi se, että aspektit on nimetty keskeisimmäksi lukutaitoa jäsentäväksi ulottuvuudeksi, kertoo kognitiivisten taitojen korostamisesta. PISAn lukukoe mittaakin lähinnä kognitiivisia taitoja, kuten tiedonhakua, tekstien arviointia ja päättelykykyä. Sosiaalisen lukemisenäkömyksen mukaan lopputuloksen eli tehtävästä suoriutumisen arvioimisen sijaan tärkeämpää olisi arvioida lukemisprosessia, eli sitä, kuinka lukija hallitsee erilaiset tekstikäytänteet (Luukka 2009: 22). PISAssa tämä ei lukukokeen luonteen vuoksi ole mahdollista, ja kokeessa arvioidaankin juuri oppilaiden suoritusten tasoa.

Vaikka sosiokognitiivisessa lukemisenäkömyksessä lukijan kognitiiviset taidot ovat olennaisia, ei lukijan sosiaalista puoltakaan ole unohdettu. Yksilön nähdään siis olevan samanaikaisesti sekä kognitiivinen että sosiaalinen olento, aivan kuten PISAssakin. Lukijan aiempien kokemusten ja tietojen nähdään rakentuneen sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena, ja ne vaikuttavat siihen, millaisia tulkintoja lukija tekstistä rakentaa. Sosiokognitiivinen lukemisenäkömyks ei kuitenkaan tarkastele lukijaa yhteisönsä jäsenenä samaan tapaan kuin sosiaalinen lukemisenäkömyks. Sosiokognitiivisen lukemisenäkömyksen tutkimuskohteina eivät siis ole

tietyn yhteisön yhteisölliset tekstinkäyttötavat ja sen yhteisesti jakamat asenteet, arvot ja uskomukset, kuten eivät PISAnkaan.

PISAn lukukokeen taustalla vaikuttavan lukemisenäkemyksen määrittelemisen ei ole ollut helppo tai yksinkertainen tehtävä, sillä PISAn ei voida sanoa olevan yksiselitteisesti minään tietyn näkemyksen mukainen. Määrittelemisen on kuitenkin äärimmäisen tärkeää sen ymmärtämiseksi, millaista lukutaitoa lukukokeessa mitataan ja millaisen lukemisen teorian pohjalta koetehtävät on laadittu. Pohdinnan lopputuloksena voidaankin esittää PISAn lukemisenäkemyksen olevan moniulotteinen. Kuten PISAn arviointikehyksen erittelyn yhteydessä käy ilmi, PISAn teoreettisen määritelmän ja käytännön toteutuksen välillä esiintyy ristiriitaisuuksia. PISA pyrkii monilta osin edustamaan sosiaalisen lähestymistavan mukaista lukemisenäkemyksiä, mutta koetilanne asettaa tälle luonnollisesti rajoituksia. Vaikka PISAssa toki sosiaalisen lukemisenäkemyksen mukaisia piirteitä onkin, se ei kuitenkaan ole kaikilta osin tämän näkemyksen hengen mukainen. Sosiaalisen kontekstin tärkeyden ymmärtämisen lisäksi PISAssa korostuvat erityisesti lukijan kognitiiviset taidot, joten näin ollen PISA asettuu selvimmin kognitiivisen ja sosiaalisen lukemisenäkemyksen välimaastoon, sosiokognitiivisen lukemisenäkemyksen kohdalle.

2.3 Erilaisia lukutaitoja

2.3.1 Lukutaito tiedonintressin näkökulmasta

Kuten lukemisen teorialat ovat kehittyneet, myös lukutaidon määritelmät ovat laajentuneet ajan saatossa. Yhteiskunnan, talouselämän ja kulttuurin muutos sekä näkemykset elinikäisen oppimisen tärkeydestä ovat kasvattaneet lukutaidon aluetta ja lukutaidolle asetettuja vaatimuksia. (OECD 1999: 19.) Lehtosen (1998) mukaan 1970-luvulle asti lukutaito nähtiin pelkkänä mekaanisena tapahtumana, jossa lukija on vain passiivinen vastaanottaja ja lukemisen suorittaja. Tämä niin kutsuttu tekninen lukutaito ei kuitenkaan ottanut huomioon lukijan lukemiseen liittyviä tunteita, asenteita tai mieltymyksiä, joten kun lukutaidon käsitteeseen lisättiin affektiivinen puoli, alettiin puhua elämyksellisestä lukutaidosta. Nykyään lukutaitoa tarkastellaan elinikäisen oppimisen, työnteon ja aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona. Yhteiskunnan jatkuva kehitys ja erilaisten ja alati muuttuvien tekstien tulkitseminen edellyttävät toiminnallista eli funktionaalista lukutaitoa. (Lehtonen 1998: 7–8.)

Lukutaidon luonnetta ja sen ominaispiirteitä voidaan luokitella monella tapaa. **Tiedonintressin** eli lukutaidon luonteen ja tarkoituksen mukaan luokiteltuna lukutaitoa tarkastellaan taidollisesta, käytännöllisestä, emansipatorisesta tai valtauttavasta näkökulmasta. **Taidollises-**

ta näkökulmasta katsottuna lukutaito näyttäytyy teknisenä taitona, jolloin lukeminen on parhaillaan sujuvaa, nopeaa, monipuolista ja joustavaa. Tämä näkökulma vastaa kognitiivista lukemiskäsitystä, jossa lukeminen nähdään universaalina, pysyvänä ja välineellisenä taitona. **Käytännöllisessä** näkökulmassa korostuu lukutaidon funktionaalinen puoli, ja tällöin puhutaankin usein toimivasta lukutaidosta. Ilman toimivaa lukutaitoa yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä toimiminen ei ole mahdollista. Tämän määritelmän mukaan lukutaito on kontekstija kulttuurisidonnainen sekä muuttuva taito, joka vaihtelee tilanteesta, tekstistä ja mediasta riippuen. Lukeminen on aktiivista toimintaa, jossa lukijan tiedot, taidot ja ympäristö kietoutuvat toisiinsa. Lukutaito voi olla myös uudistavaa, jolloin lukeminen on kyseenalaistavaa ja lukemistapahtumassa yhdistyvät lukijan kriittinen ajattelu, arvot ja moraalit. Lukutaito nähdään tällöin yksilöä vapauttavana eli **emansipatorisena** toimintana, ja lukemisen pyrkimyksenä on yksilön oman elämän ja yhteiskunnan kehittäminen. (Linnakylä 2000: 109–111.) Funktionaalista ja emansipatorista, kriittistä lukutaitoa ei kuitenkaan useimmiten erotella toisistaan, vaan kriittinen lukutaito nähdään yhtenä funktionaalisen lukutaidon osa-alueena. Muuttuvan yhteiskunnan myötä juuri funktionaalisen lukutaidon vaatimukset kasvavat. Yhteiskunnassa toimiminen edellyttää kriittisyyttä, aktiivisuutta ja rohkeutta, eikä yhteiskunnassa ole enää mahdollista selvitä pelkkiä toisten asettamia vaatimuksia täyttämällä. (Linnakylä 1995: 11.)

Lähellä uudistavan lukutaidon käsitettä on **valtauttava** tai valloittava lukutaito, jossa lukija on askelen itseään uudistavaa lukijaa rohkeampi. Nimensä mukaisesti lukija pyrkii valloittamaan omaehtoisesti ympäröivää todellisuutta esimerkiksi etsimällä tietoa itseään kiinnostavista aiheista tai hankkimalla elämyksiä ja uusia näkemyksiä eri lähteistä. Valloittavassa lukutaidossa siis korostuvat yksilön omat tavoitteet ja niiden saavuttaminen yksilöllisiä reittejä pitkin. (Linnakylä 2000: 110–111.)

Linnakylän mukaan (2000: 109) lukutaito on parhaimmillaan kaikkea edellä mainittua: sujuvaa, funktionaalista, yksilöä vapauttavaa ja valtauttavaa. Vaikka näitä lukutaidon luokkia ei esitetä hierarkkisessa järjestyksessä, niistä välittyy kuitenkin vaikutelma, että taidollinen näkökulma edustaa alinta lukutaidon tasoa ja valloittava lukutaito on jotain sellaista, jonka vain harva hallitsee. Emansipoiva ja valloittava lukutaito korostavat yksilöllisiä lukemisen tapoja, joita laajamittaiset lukutaitotutkimukset eivät kykene tavoittamaan. PISAn lukutaito edustaakin näistä lähimmin yhteiskunnan edellyttämää funktionaalista eli toimivaa lukutaitoa, mutta PISAssa olennaisessa osassa on myös emansipatoriseen lukutaitoon sisältyvä kriittinen asennoituminen lukemiseen.

2.3.2 Funktionaalinen lukutaito

Sosiaalisen lukemisenäkemyksen mukaisessa funktionaalisessa lukutaidossa korostuu lukutilanteiden moninaisuus. Lukeminen liittyy lukuisiin arkielämän tilanteisiin, joissa lukeminen on osa muuta toimintaa. Näissä tilanteissa luetaan erilaisia tekstejä lukemisen funktiosta eli tarkoituksesta riippuen. Tekstit itsessään eivät siis ohjaa lukijaa lähestymään niitä tietyllä tavalla, vaan lähestymistavan valintaan vaikuttaa lukutilanne ja siihen sisältyvä lukemisen tarkoitus. (Sulkunen 2007a: 22.) Funktionaalinen eli yhteiskunnan edellyttämä toimiva lukutaito on määritelty lukutilanteiden pohjalta. Lukutilanteisiin sisältyy myös lukemisen tarkoitus ja viitteitä sosiaalisista suhteista, tekstityypeistä ja sisällöistä. (Linnakylä 2000: 115.) Funktionaaliseen lukutaitoon sisältyvät lukutilanteet on määritelty seuraavasti (Linnakylä 1995: 18; 2000: 115–116):

1. **Ympäristöön yhdistyvää lukemista** tarvitaan jokapäiväisessä arkielämässä. Erilaisissa yrityksissä ja virastoissa asioitaessa edellytetään monenlaisten ohjeiden, ilmoitusten, tiedotteiden, lomakkeiden ja kaavakkeiden ymmärtämistä ja käyttöä.
2. **Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen lukeminen** liittyy ihmissuhteiden ylläpitoon ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Sähköpostiviestien vastaanottaminen ja lähettäminen on esimerkki arkipäivän sosiaalisesta lukemisesta, ja ajankohtaisten uutisten ja tapahtumien seuraaminen sanomalehdestä on puolestaan pohjana yhteiskunnallisille keskusteluille ja aktiiviselle yhteiskunnalliselle toiminnalle.
3. **Ammatillinen lukeminen** liittyy työnhakuun, työtehtäviin ja työssä kehittymiseen. Nykyisin lähes kaikkiin töihin sisältyy runsaasti erilaisten tekstien lukemista. Esimerkkejä erilaisista teksteistä ovat suunnitelmat, muistiot, ohjeet, budjetit, raportit sekä työehtosopimukset.
4. **Opiskelulukeminen** voi liittyä sekä kouluun, työhön että vapaa-aikaan. Lukemalla on mahdollista saada yleissivistystä, mutta tiedonhakuja tarvitaan myös monissa arkielämän toiminnoissa. Uutta tietoa hankitaan esimerkiksi omiin harrastuksiin tai mielenkiinnonkohteisiin liittyvistä asioista. Tänä päivänä käytetyimpänä informaationlähteenä lienee internet, josta tieto on helposti saavutettavissa.
5. Vapaa-aikaan liittyvä **viihdyttävä lukeminen** merkitsee eri ihmisille eri asioita. Joku nauttii kaunokirjallisuuden, joku sarjakuvien lukemisesta. Suomessa ulkomaisten tv-ohjelmien ja elokuvien tekstitysten lukeminenkin vaatii sujuvaa ja nopeaa lukutaitoa. Lukemalla voi myös paeta todellisuutta tai kuluttaa aikaa.
6. **Rituaalista lukemista** on esimerkiksi aamun lehden jokapäiväinen lukeminen tai uskonnollinen lukeminen. Rituaalisessa lukemisessa tekstin sisältö ei ole useinkaan pääosassa, vaan olennaisinta on nautinnon kokeminen itse lukemistapahtumasta ja siihen liittyvästä tunnelmasta.

Toisinaan luokittelun seitsemänneksi kohdaksi lisätään vielä ajattelua avartava, **kriittinen lukeminen**. Tällöin lukija vertaa lukemaansa omiin ajatuksiinsa ja tulkitsee tekstiä omien näkemystensä ja arvojensa pohjalta. Lukija voi ammentaa tekstistä uusia ajattelutapoja tai vasta-

vuoroisesti kyseenalaistaa ja epäillä tekstin sanomaa. Kriittinen lukeminen mahdollistaa itsensä ja ympäristönsä kehittämisen. (Linnakylä 1995: 18.) Kuten tiedonintressin luokittelussa, myös tässä kriittisen lukutaidon nähdään kuitenkin useimmiten sisältyvän funktionaaliseen lukutaitoon, jolloin sitä ei erikseen eroteta omaksi kohdakseen (Linnakylä 1995: 11).

Aiemmissa luvuissa on moneen otteeseen tullut ilmi, että PISA edustaa funktionaalista lukutaitoa. PISAn arviointikehys ei kuitenkaan ole ensi näkemältä täysin edellä esitellyn funktionaalisen lukutaidon määritelmän mukainen, sillä se sisältää luokittelutavasta riippuen vain neljä tai viisi lukutilannetta: yksityisen lukemisen, ammatillisen lukemisen, opiskelulukemisen, julkisen lukemisen sekä näihin sisältyvän kriittisen lukemisen (ks. lähemmin 2.2.1.3). Yksityisessä lukemisessa kuitenkin yhdistyvät funktionaalisen lukutaidon määritelmän viihdyttävä (kohta 5) ja sosiaalinen (kohta 2) lukeminen, sillä arviointikehyksen mukaan yksityiseen lukemiseen sisältyy omaehtoisen lukemisen lisäksi usein sosiaalista kommunikointia esimerkiksi kirjeiden muodossa. PISAn arviointikehyksen julkinen lukeminen puolestaan kattaa sekä ympäristöön yhdistyvän lukemisen (kohta 1) ja yhteiskunnallisen lukemisen (kohta 2), sillä arviointikehyksen mukaan virallisia dokumentteja luetaan usein nimenomaan yhteiskuntaan osallistumiseksi. Näin ollen PISA-tutkimuksen ulkopuolelle jää perustellusti vain rituaalinen lukeminen, sillä se on luonteeltaan varsin henkilökohtaista ja sen merkitys oppilaan jatko-opinnoissa ja työelämässä menestymisen kannalta lienee minimaalinen.

2.3.3 Monista lukutaidoista monilukutaidoksi?

Uusien teknologioiden myötä lukutaidon käsite on laajentunut entisestään. Informaatioteknologian kehittyminen on tuonut mukanaan uudenlaisia tekstejä ja viestintävälineitä, ja se on uudistanut lukemisen käytänteitä, lukustrategioita ja kommunikaatiokulttuuria. (Linnakylä 2007: 42.) Erityisesti internet on mahdollistanut täysin uudentyyppisten tekstien synnyn. Verkkotekstit ovat tyypillisesti multimodaalisia eli tekstin, visuaalisten ja mahdollisesti myös auditiivisten elementtien yhdistelmiä, hypertekstuaalisia ja interaktiivisia. (Linnakylä 2007: 43.)

Luukka (2009: 19) toteaa, että vaikka myös perinteiset, painetut tekstit ovat usein multimodaalisia, juuri virtuaalimaailman tekstien hypertekstuaalisuus ja interaktiivisuus muokkaavat tekstikäytänteitämme eli tapojamme toimia tekstien kanssa. Hypertekstin avulla lukija voi liikkua teksteistä toiseen haluamassaan järjestyksessä ja keskittyä lukemaan vain häntä itseään kiinnostavia kohtia. Teksti ei siis ole enää valmis kokonaisuus, eikä sitä useinkaan lueta lineaarisesti tai kokonaan. Lukija joutuu täten itse muodostamaan teksteistä omanlaisensa ko-

konaisuuden. (Sinko 1990: 121.) Interaktiivisuus puolestaan hämärtää lukijan ja kirjoittajan välisiä rajoja (Linnakylä 2000: 126). Esimerkiksi internetin keskustelupalstoilla kuka tahansa voi julkaista omia mielipiteitään, joita toiset vuorostaan lukevat ja kommentoivat. Verkossa olevia tekstejä ei siis lueta passiivisesti. Kotilainen esittää (2009: 38), että tällaisen sisältöjen yhteisöllisen tuottamisen myötä internet on edennyt jo evoluutionsa toiseen vaiheeseen, ja Suomessa onkin alettu puhua laajemmin sosiaalisesta mediasta.

Uusien tekstien, tekstikäytänteiden ja medioiden muutoksen myötä tekstikulttuurista on tullut varsin moniulotteinen. Tämä muutos asettaa uudenlaisia vaatimuksia myös lukutaidolle. Lukutaidon käsitteen laajenemisen myötä alettiinkin aluksi puhua tietokonelukutaidosta, siten verkkolukutaidosta tai digitaalisesta lukutaidosta, ja myöhemmin laaja-alaisesta uudesta lukutaidosta tai medianlukutaidosta, jolloin painotetaan eri medioiden – perinteisten ja uusien – monipuolista käyttötaitoa. (Sinko 1990: 118; Cope & Kalantzis 2000: 5–6.) Hankalan mukaan (2007: 251) tutkijat eivät ole edelleenkään päässeet yksimielisyyteen terminologiasta, vaan termien käyttö riippuu siitä, mistä ja minkä alan näkökulmasta asiaa lähestytään. Cope ja Kalantzis (2000) käyttävät näistä uuden teknologian edellyttämistä lukutaidoista yhteisnimitystä **monilukutaito** ('multiliteracies'), jolla he tarkoittavat paitsi multimodaalisten tekstien tuottamista ja käyttämistä, myös kriittistä suhtautumista teksteihin, niiden konventioihin ja taustalla vaikuttaviin kulttuurisiin arvostuksiin ja ideologioihin (Cope & Kalantzis 2000: 5–6.) Luukan (2009) mukaan erillistä yläkäsitettä ei kuitenkaan tarvita. Kun tekstit määritellään laajan tekstikäsitteen mukaisesti multimodaalisiksi ja lukemiseen liittyvät taidot kulttuuriksi tavoiksi toimia tekstien kanssa, tekstitaidot-käsite riittää kuvaamaan tätäkin kokonaisuutta varsin hyvin. (Luukka 2009: 20.)

Linnakylän (2007) mukaan monilukutaidossa lukemisen kognitiivinen prosessi on pysynyt kutakuinkin samana kuin ennenkin. Lukeminen perustuu yhä tiedon hakuun, merkityksen ja tulkinnan rakentamiseen sekä kriittiseen tekstin arvioimiseen. (Linnakylä 2007: 42.) Monilukutaito ei siis suinkaan korvaa niin sanottua perinteistä lukutaitoa, vaan ainoastaan täydentää sitä (Leino 2007: 271). Monilukutaito vaatii kuitenkin lukijalta uudenlaista taitoa käyttää ja yhdistellä erityyppistä tietoa – tekstejä, kuvia, symboleja, ääntä, liikkuvaa kuvaa ja näiden yhdistelmiä (Leino 2006: 541). Lisäksi monilukutaidossa painottuvat erilaiset lukemisprosessit ja -strategiat kuin painettujen tekstien yhteydessä. Internetissä lukemista ohjaavat lukijan omat valinnat ja päämäärät, ja verkossa liikkuminen edellyttää lukijalta suunnitelmallisuutta, itsekontrollia ja päämäärätietoisuutta. Monilukutaidossa korostuu erityisesti taito löytää olennainen tieto internetin valtaisasta tietomassasta, joten nopean, silmäilevän sekä valikoivan ja kriittisen lukemisen taidot on hallittava. (Linnakylä 2000: 129; Hankala 2007: 251.)

Alhaisen julkaisukynnyksen vuoksi internetissä on paljon väärää ja epäluotettavaa tietoa, johon tulisi osata suhtautua kriittisesti. Tekstejä on kyettävä arvioimaan myös eettisistä ja moraalisisista lähtökohdista (Linnakylä 2000: 126; Leino 2007: 277–278).

Nykypäivän tekstimaailmassa monet perinteisten tekstien lukemisessa tarvittavat taidot ja käytänteet eivät siis enää riitä, ja nykyään lukemisen perustaitoihin liitetäänkin teknologian käytön avaintaidot sekä tietoverkoissa liikkumisen, kommunikoinnin ja tiedon etsimisen valmiudet. (Linnakylä 2000: 9; Leino 2007: 270.) Tämä muutos näkyy esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmassa, jonka laajaan tekstikäsitelmään sisältyvät myös sähköiset ja eri medioiden tekstit (POPS 2004: 23). On valitettavaa, että ennen vuoden 2009 tutkimuskertaa PISAn lukutaidon kokeeseen ei ole voitu sisällyttää sähköisiä verkkotekstejä ja että tämä arviointimuoto (Electronic Reading Assessment, ERA) on edelleen valinnainen. Voidaankin sanoa, että tältä osin PISAn lukutaidon kokeen käytännön toteutus on ainakin toistaiseksi vanhentunut ja riittämätön mittaamaan nyky-yhteiskunnassa tarvittavaa lukutaitoa. Tänä päivänä saati tulevaisuuden jatko-opinnoissa ja työelämässä pärjäämisen kannalta on olennaista, että oppilaat saavuttavat monipuolisen perinteisten ja sähköisten medioiden käyttötaidon (Leino ym. 2004: 198–199). Monilukutaidon nähdään lisäksi olevan avainasemassa PISAnkin painottamissa elinikäisessä oppimisessa, yhteiskuntaan osallistumisessa ja aktiivisessa kansalaisuudessa (Leino 2007: 274).

PISAn taustakyselyssä oppilailta kuitenkin kysytään heidän tietokoneen käytöstään, ja esimerkiksi vuoden 2000 koetulokset osoittivat kohtuullisella tietokoneen käytöllä olevan positiivinen vaikutus lukutaitoon (Leino 2002: 168, 180). Tietokonetta kohtuudella käyttävien lukutaito oli siis hieman keskimääräistä parempi, mutta tästä ei voida vetää suoraviivaista johtopäätöstä, että myös heidän monilukutaitonsa olisi hyvä, sillä monilukutaito edellyttää lukijalta erilaisia lukutapoja ja -strategioita kuin PISAn mittaama lukutaito.

Verkkotekstien puuttuminen heikentää myös kokeen autenttisuutta, sillä internetin käyttöön liittyvät useat tosielämän aidot ja relevantit tekstikäytännöt jäävät kokeen ulkopuolelle. Esimerkiksi nuorten tekstimaailmaa ja mediankäyttöä selvittäneiden MURSU- ja ToLP-hankkeiden perusteella nuoret ovat todella ahkeria internetin käyttäjiä: Luukan ym. (2001: 86) mukaan jo vuonna 1999 erilaisia verkkotekstejä luki 96 % nuorista. Vaikka tuolloin vain kymmenesosa käytti internetiä päivittäin, vuonna 2006 internet oli jo nuorten yleismedia ja esimerkiksi verkkosivuja selaili päivittäin peräti 66 % nuorista (Luukka ym. 2001: 116; 2008: 162). Näin ollen lukukoe ei kykene olennaisilta osin jäljittelemään todellisuutta ja sen moninaisia tekstinkäyttötapoja. Vaikka lukukokeessa onkin ollut verkkotekstejä painetussa muodossa, niiden lukemiseen ei liity monilukutaidolle ominaista tiedon valikointia, hypertekstuaa-

lisuutta tai interaktiivisuutta eli juuri niitä asioita, jotka erottavat monilukutaidon perinteisten tekstien lukemisesta. Myöskään tekstien alkuperän luotettavuutta ei kokeessa arvioida.

Myös PISAn sähköisten tekstien lukemista mittaava koe (ERA) vahvistaa aiemmista tutkimuksista saatuja tuloksia. Vaikka lukemisen ydinprosessit pysyvät samoina ympäristöstä riippumatta, digitaaliset tekstit edellyttävät osaksi myös aivan uudenlaisia tekstin prosessointitaitoja. Erityisesti tiedonhaku, tekstien välillä liikkuminen, useista eri lähteistä saadun tiedon yhdistäminen sekä tekstien luotettavuuden ja oikeellisuuden arviointi vaativat uudentyyppisiä lukemisstrategioita. Kielellisen prosessoinnin lisäksi sähköisten tekstien lukeminen edellyttää myös visuaalista ja spatiaalista hahmotuskykyä. Sähköisten tekstien lukemista mittaava koe onkin tuottanut osittain erilaisia tuloksia painettuja tekstejä sisältävään kokeeseen verrattuna. (OECD 2011: 31–38.)

Suomalaisnuoret osoittautuivat vuoden 2000 PISA-kokeessa erityisen taitaviksi tiedonhaussa ja tekstien tulkitsemisessä. Sen sijaan tekstien arvioinnissa ja kriittisessä pohdinnassa huippulukijoita oli muuhun suoritustasoon nähden melko vähän. (Väljærvi ym. 2002: 194.) Sittemmin tulokset ovat heikentyneet luetun ymmärtämisen ja eritoten tiedonhaun osalta, luetun pohdinnassa ja arvioinnissa tulokset ovat pysyneet kutakuinkin ennallaan (Sulkunen ym. 2010). Olisikin mielenkiintoista tietää, vaikuttaisiko sähköisten tekstien lukutaitoa mittaavaan kokeeseen osallistuminen suomalaisten menestymiseen. Erityisesti luetun pohdinnan ja arvioinnin tulokset saattaisivat olla vaarassa heiketä entisestään, sillä monilukutaidossahan juuri kriittisen lukemisen ja argumentoinnin taidot ovat keskeisessä osassa.

3 LUKUTAIDON ARVIOINTI

3.1 Miksi lukutaitoa arvioidaan?

Suomessa, kuten protestanttisissa maissa yleensäkin, on lukutaitoa arvostettu jo pitkään. Kansamme lukutaitoisuus yleistyi uskonpuhdistuksen aikakaudella, 1500-luvulta lähtien, jolloin alettiin pitää tärkeänä, että jokainen osaisi lukea Raamattua itsenäisesti. Varsinaisena päämääränä oli kuitenkin luterilaisuuden levittäminen. Uskonpuhdistuksen aikakaudella luku- ja kirjoitustaidolla oli myös emansipatorinen tehtävä: luku- ja kirjoitustaito tarkoitti vapautumista riippuvuudesta papistoon. (Linnakylä & Takala 1990: esipuhe; Linnakylä 2000: 37.)

Kansalaisten hengellisyydestä huolehtimisen lisäksi lukutaidolla on myös varsin maallisia päämääriä. Lukutaitoa voidaan käyttää vallan välineenä, ja esimerkiksi kansan pitäminen lukutaidottomana on usein tukenut valtaapitävien etuoikeuksia. Lukutaidon kehittämällä voidaan puolestaan vahvistaa kansallista identiteettiä. (Linnakylä 1990: 2.)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, tämän päivän nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa lukutaidon merkitys on entisestään kasvanut ja arki- ja työelämässä pärjääminen edellyttää kansalaisilta toimivaa ja monipuolista lukutaitoa. Yksilöiden selviytymisen ja kehittymisen lisäksi lukutaito on merkittävässä osassa koko kansakunnan sivistyksen tasoa, koulutettavuutta ja jopa taloudellista kasvua ajatellen (Linnakylä 1995: 1). Kansakunnan kilpailukyky perustuu nykyisin pitkälti tiedolle ja elinikäiselle oppimiselle, jossa monipuolisella lukutaidolla on perustavanlaatuinen rooli. Erityisesti tietoyhteiskunnissa lukutaito mahdollistaa oppimisen ja sitä kautta uusien kilpailukeinojen kehittämisen, jotka vuorostaan ovat edellytys taloudelliselle kasvulle. (Linnakylä ym. 2000: 5.) Lukutaidottomuus puolestaan liittyy köyhyyteen, ja tilanne onkin varsin synkkä useissa kehitysmaissa (Linnakylä 1995: 2). Kansakunnan yleisen lukutaidon tason on todettu olevan yhteydessä myös laajemmin kansalaisten hyvinvointiin. Hyvä lukutaito ennustaa siis parempaa hyvinvointia, elämänhallintaa ja elämänlaatua. (Linnakylä 2007: 42.) Voidaankin sanoa, että lukutaito on kuin kivijalka, joka mahdollistaa väestön koulutettavuuden sekä talouden ja kulttuurin kehittymisen (Linnakylä 2000: 107).

Lukutaidon merkitys on siis varsin laaja-alainen, ja tämän vuoksi myös sen arviointia pidetään tärkeänä. Linnakylän (2000) mukaan yhteiskunnan muutos on vaikuttanut myös tutkimukseen. Hänen mukaansa sekä kansallisissa että kansainvälisissä lukutaidon arvioinneissa näkökulma on laajentunut lasten lukemaan oppimisen ja yksilöpsykologisten tekijöiden tutkimuksesta kohti aikuisten, työelämän ja aktiivisen kansalaisuuden edellyttämän lukutaidon tutkimusta. Lukutaitoa arvioidaan erityisesti koulutuksen vaikuttavuuden, työelämän vaatimusten ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta. (Linnakylä 2000: 108.) Tätä muutosta ovat

vauhdittaneet talouden tutkijoiden kehittämät mallit, joista ilmenee, että maan yleinen koulutuksen taso korreloi vahvasti sen taloudellisen kehityspotentiaalinsa kanssa. Lukutaitotutkimukset puolestaan osoittavat, että erityisesti kansalaisten lukutaidon taso ennustaa maan taloudellisen kasvun mahdollisuuksia vielä koulutustasoa paremmin. (Linnakylä ym. 2007: 16.) Lukutaitotutkimuksessa on siis vallalla eräänlainen tehokkuusajattelu, sillä vaikka yksilön näkökulmaa ei ole unohdettu, vaikuttaa etusijalla kuitenkin olevan yhteiskunta ja sen taloudelliset tarpeet: millaisia kansalaisia menestyvä yhteiskunta haluaa ja tarvitsee.

3.2 PISA osana kansainvälisten lukutaitotutkimusten jatkumoa

Maailman globalisoituessa myös lukutaidon kansainvälisyys ja monikulttuurisuus korostuvat. Vaikka lukutaito nähdään edelleen kansallista identiteettiä vahvistavana, se ymmärretään myös kansainvälistymistä edistävänä mahdollisuutena. (Linnakylä ym. 2000: 6.) Kansainvälistesti korkea kansakunnan lukutaidon taso edesauttaa luonnollisesti pärjäämistä talouden, opiskelun, työn ja kulttuurin maailmanlaajuisilla markkinoilla. Linnakylä ym. (2000) esittävät, että koulutuksen ja talouden kansainvälistymisen myötä myös lukutaidon arviointitutkimus on kansainvälistynyt. Kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa onkin keskitytty tarkastelemaan lukutaitoa ja koulutusta erityisesti kansallisena investointina. (Linnakylä ym. 2000: 6.)

PISA ei ole suinkaan ensimmäinen kansainvälinen lukutaitoa mittaava tutkimus, vaan se on osa lähes neljäkymmentä vuotta kestänyttä lukutaitotutkimusten sarjaa. Sekä lasten, nuorten että aikuisten lukutaitoa on arvioitu näiden vuosien saatossa. Ensimmäinen kansainvälinen lukutaitotutkimus toteutettiin kansainvälisen koulusaavutuksia tutkivan järjestön IEA:n (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) toimesta vuosina 1970–1971, jonka jälkeen tutkimusinnostus kuitenkin väheni. Kansainvälinen lukutaitotutkimus alkoi jälleen aktivoitua vuonna 1988, ja vuonna 1991 myös suomalaiset 9- ja 14-vuotiaat nuoret osallistuivat IEA:n järjestämään lukutaitotutkimukseen (Reading Literacy Study, RLS). (Linnakylä 1995: 23–24.) Suomalaislapset ja -nuoret osoittautuivat tässä tutkimuksessa ylivertaisiksi (ks. lähemmin Elley 1994; Linnakylä 1995). IEA on tutkinut vuodesta 2001 lähtien myös 9–10-vuotiaiden lasten lukutaidon tasoa (ks. lähemmin Mullis ym. 2004). Edellisen kerran tämä PIRLS-tutkimus (Progress in International Reading Literacy Study) järjestettiin vuonna 2011, ja tuolloin osallistujamaihinkin lukeutui ensi kertaa myös Suomi.

Koska lukutaitoa pidetään tärkeänä etenkin valtioiden taloudellisen menestyksen kannalta, on myös taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestö OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) kiinnostunut lukutaidon arvioimisesta. PISAn li-

säksi OECD on ollut alullepanijana kansainvälisessä aikuisten lukutaitotutkimuksessa (International Adult Literacy Survey, IALS), jossa tutkittiin 16–65-vuotiaiden lukutaidon tasoa vuosina 1994–2000. Suomi osallistui tämän tutkimuksen toiseen vaiheeseen vuonna 1998 (Second International Adult Literacy Survey, SIALS). Myös tässä tutkimuksessa suomalaisten lukutaito todettiin korkeatasoiseksi (ks. lähemmin OECD 2000a; Linnakylä ym. 2000). Uusimpana tulokkaana lukutaitotutkimuksissa on OECD:n Kansainvälinen aikuistutkimus, PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), jossa yhtenä tutkimuskohteena on aikuisväestön lukutaito. Pääkoe järjestettiin vuosina 2011–2012, ja myös Suomi lukeutuu osallistujamaihin. (ks. PIAAC.)

Aiempiin, erityisesti IEA:n tutkimuksiin nähden PISA tarjoaa erilaista tietoa lukutaidosta. Esimerkiksi RLS-tutkimuksessa lukutaito jäsennettiin tekstien perusteella eli lukutaitoa arvioitiin sen mukaan, miten hyvin tutkittavat osasivat lukea erityyppisiä tekstejä (Sulkunen 2004a: 8). PISAn arviointikehyksen mukaan nämä aiemmat tutkimukset eivät kuitenkaan kyenneet mittaamaan todellisen elämän kannalta olennaisia taitoja, vaan niissä keskityttiin mittaamaan lähinnä koulujen opetussuunnitelmiin sisältyviä asioita (OECD 1999: 9).

PISAssa lukutaidon arviointi pyrkii sen sijaan palvelemaan alati kehittyvän yhteiskunnan tarpeita. PISAssa mitataan, kuinka hyvin eri maiden koulutusjärjestelmät kykenevät vastaamaan näihin tarpeisiin: tarjoavatko ne niitä tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimimisen ja antavatko ne valmiudet yhteiskunnan edellyttämään elinikäiseen oppimiseen. Vaikka koulussa ei ole mahdollista oppia kaikkia aikuiselämässä tarvittavia taitoja, kouluopetus voi kuitenkin antaa oppilaille eväitä menestyksekkäiden oppimismenetelmien hallintaan. PISAssa halutaan siis tietää, kuinka valmiita nuoret ovat astumaan aikuiselämään ja kuinka tehokkaita eri maiden koulutusjärjestelmät ovat. (OECD 1999: 7–11.) Eri maiden tuloksia vertailemalla yksittäisten maiden on mahdollista suhteuttaa oman koulutusjärjestelmänsä heikkoudet ja vahvuudet laajempaan kontekstiin. Oletettavasti tämä vertailu myös lisää maiden halukkuutta kehittää omaa koulutusjärjestelmäänsä, sillä koulutukseen panostamista pidetään tärkeänä valtion menestymisen, muutoksen sietokyvyn ja selviytymisen sekä yksilön elämänhallinnan ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen kannalta.

On hyvä huomata, ettei kuitenkaan pelkkä koulutusjärjestelmämme kykene yksin selittämään suomalaisnuorten menestymistä PISA-tutkimuksissa. Lukutaidon selityskenttä on hyvin laaja ja moniulotteinen, ja lukutaidon erilaisia yhteyksiä, edellytyksiä, selittäjiä ja vaikuttajia voidaan etsiä monelta suunnalta (Linnakylä 1995: 95). Esimerkiksi lukutaidon edellytyksiä luodaan jo lapsuudessa, ja muun muassa kodin kirjallisen kulttuurin arvostamisen on todettu vaikuttavan lasten lukuharrastuneisuuteen ja sitä kautta lukutaidon tasoon (PISA-

menestyksen selitystekijöistä ks. lähemmin Välijärvi & Linnakylä 2002; Sulkunen ym. 2010). Näin ollen menestyksen taustalla vaikuttaa laajemmin koko suomalainen kulttuuri ja sen arvostukset. Toisaalta nämä samat arvostukset ovat muovanneet myös koulutusjärjestelmämme, joka on yhtä lailla kulttuurimme tuote.

3.3 Lukukokeen rakentaminen

3.3.1 Arvioinnin luonteesta

Lukemista voidaan tarkastella prosessina tai tuon prosessin lopputuloksena. Myös lukutaitoa voidaan pyrkiä arvioimaan näistä näkökulmista. Prosessinäkökulmasta katsottuna lukeminen on lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta, joka on tavallisesti yksilön sisäistä ja yksityistä ja näin ollen varsin vaikeasti tutkittavissa olevaa. Lukemisprosessi on lisäksi dynaaminen ja aina erilainen lukijasta, tekstistä, ajankohdasta ja lukemisen tarkoituksesta riippuen. (Alderson 2000: 3.) Tällainen lukutaidon tarkastelu prosessina edustaa pitkälti sosiaalista lukemisenäkemystä, ja Luukan (2009) mukaan oppilaille tulisikin antaa jatkuvaa palautetta heidän tekstintaitoisuudestaan eli siitä, kuinka tarkoituksenmukaisesti he osaavat toimia tekstien parissa. Luukan mielestä jatkuva arviointi ennustaisi yksittäistä suoritusta paremmin oppilaiden kykyä toimia yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. (Luukka 2009: 23.)

Alderson (2000) on samaa mieltä mutta toteaa, että lukemisprosessit ovat odotettua monimutkaisempia ja täten hyvin vaikeasti tutkittavissa. Tämän vuoksi lukemisen lopputuloksen eli saavutetun ymmärryksen tutkiminen onkin huomattavasti yleisempää. Lukemisen lopputulosta tutkittaessa testataan tyypillisesti tiettyjen tekstien ymmärtämistä. Lukijat voivat saavuttaa hyvin samankaltaisen ymmärryksen tekstistä, vaikka heidän lukemisprosessinsa poikkeaisivatkin toisistaan. Tekstit valitaan kohderyhmän mukaan, ja tutkittavat muuttujat eli se, mitä tutkitaan, on määritelty etukäteen. Lukukokeissa siis mitataan lukutaitoa tietyistä näkökulmista. (Alderson 2000: 4–5.) Myös PISA:ssa tutkitaan oppilaiden osaamista eli lukemisprosessin lopputulosta, vaikka aspektit eli tekstien edellyttämät ajatteluprosessit ovatkin läsnä tutkittavien muuttujien muodossa (ks. 2.2.1.2). Aspektit ovat kuitenkin kokeen laatijoiden ennalta määrittämiä lähestymistapoja, ja oppilaiden todelliset lukemisprosessit voivat poiketa niistä suurestikin. Laajamittaisessa kansainvälisessä lukukokeessa ei ole mahdollista, eikä tarkoituksenmukaistakaan, tutkia yksittäisten oppilaiden yksilöllisiä lukemisprosesseja.

Arviointia voidaan tarkastella myös sille asetettujen päämäärien pohjalta. **Diagnostinen** arviointi mittaa esimerkiksi oppilaan lukutaidon lähtötasoa. Tällöin lukutehtävät laaditaan tyypillisesti mahdollisimman monipuolisiksi, jolloin niillä voidaan mitata lukutaidon eri ulot-

tuvuuksia. Arvioinnin lopputuloksena syntyy diagnostinen kuva oppilaan lukutaidon vahvuuksista ja heikkouksista. **Formatiivista** arviointia puolestaan käytetään silloin, kun halutaan saada jatkuvaa palautetta oppilaan edistymisestä. Formattiivisen arvioinnin avulla voidaan esimerkiksi muokata opetusta paremmin oppilaan tarpeita palvelevaksi. Tämä arviointitapa on näin ollen luonteeltaan pitkälti sosiaalisen lukemisenäkemyksen mukainen. **Summatiivinen** arviointi vastaa lähinnä kouluopetuksessa esiintyvää, kokoavaa oppimistulosten arviointia. Tämä arviointitapa ilmenee tyypillisesti kurssin tai lukukauden päätteeksi annettavan arvosanan muodossa. (Bachman & Palmer 1996: 98.) PISAn arvioinnin päämäärät vastaavat näistä lähinnä diagnostista arviointia. Myös PISAssa lukutaitoa tarkastellaan useiden muuttujien pohjalta, ja arvioinnin lopputuloksena saadaan kuva oppilaiden lukutaidon tasosta osaluokittain. PISAssa arviointia ei kuitenkaan käytetä oppilaiden lukutaidon lähtötason mittaamiseen, vaan sen avulla pyritään saamaan tietoa siitä, kuinka hyvin eri maiden koulutusjärjestelmät ovat valmentaneet peruskoulun päättäviä nuoria jatko-opintoihin ja työelämään. Tältä osin PISAn arviointi on summatiivista oppimistulosten kokonaisarviointia. Lisäksi myös PISAssa oppilaille annetaan ”arvosana” heidän suoritustensa perusteella. Esimerkiksi vuonna 2000 oppilaiden saavutukset asetettiin lukutaidon suorituspistemäärien perusteella viisiportaiselle asteikolle, jossa ’suoritustaso 1’ edustaa alinta ja ’suoritustaso 5’ ylintä lukutaidon tasoa.

3.3.2 Lukukokeen kriteerit

Lukukokeen laadinnassa on siis tärkeä selvittää, millaista lukutaitoa on tarkoitus arvioida ja millaisia päämääriä arvioinnilla on. Alderson (2000: 31) korostaa, että kokeen laatimisen ja sen validiteetin kannalta on lisäksi äärimmäisen tärkeää tietää, millaiseen näkemykseen lukemisesta koe perustuu. PISAn taustalla olevaa lukemisenäkemystä tarkasteltiin luvussa 2.2. Bachman ja Palmer (1996) esittävät myös muita ohjenuoria kokeen rakentamiselle. Vaikka heidän tutkimuksensa varsinaisena kohteena on toisen tai vieraan kielen taitoa mittaavien testien rakentaminen, heidän näille testeille esittämänsä kriteerit pitävät paikkansa myös lukukokeen laatimisessa. Bachmanin ja Palmerin (1996) mukaan kokeen **käyttökelpoisuus** (’usefulness’) eli se, soveltuuko koe mittaamaan aiottuja asioita, on tärkein kokeen laatimisessa huomioitava seikka. Kokeen käyttökelpoisuuden arviointi koostuu puolestaan kokeen luotettavuuden, käsitevaliditeetin, autenttisuuden, interaktiivisuuden, kokeen vaikutusten ja käytännöllisyyden tarkastelusta. Osa tutkijoista on sitä mieltä, että kaikkien näiden piirteiden yhtäaikaista huomioiminen on mahdotonta. Bachman ja Palmer myöntävät, että piirteiden välillä esiintyy jännitteitä, mutta kokeen käyttökelpoisuuden arvioinnin kannalta ne ovat kaikki yhtä

tärkeitä. Niinpä kokeen laatijoiden on pyrittävä ottamaan huomioon niistä jokainen mahdollisimman tasapuolisesti, sopivaa tasapainoa etsien. Bachman ja Palmer nostavat kuitenkin tärkeimmiksi kriteereiksi kokeen luotettavuuden ja validiteetin, sillä vasta näiden kriteerien täytyessä kokeen tuloksia voidaan käyttää pohjana jatkotoimenpiteille. (Bachman & Palmer 1996: 17–19.)

3.3.2.1 Luotettavuus

Luotettavuudella ('reliability') tarkoitetaan kokeen johdonmukaisuutta ja yhdenmukaisuutta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kokeen tulisi tuottaa samanlaisia tuloksia koetilanteesta riippumatta. Lisäksi, jos kokeesta on olemassa useita versioita, myös niiden tulisi olla keskenään vertailukelpoisia sisällöltään ja vaikeusasteeltaan; oppilaan kannalta tulisi siis olla täysin sama, minkä version hän saa vastattavakseen. Luotettavuus korostuu entisestään kokeita pisteytettäessä. Jos käytössä on useita arvioijia, heidän arvionsa tulisi olla keskenään yhdenmukaisia. Kunkin arvioijan tulisi siis periaatteessa kyetä arvioimaan sama koe täysin samalla tavalla. Muussa tapauksessa kokeen tulokset eivät ole luotettavia, eli ne eivät tarjoa todenmukaista tietoa siitä, mitä koe pyrkii mittaamaan. Bachman ja Palmer toteavat, että kaikkia epäjohdonmukaisuuksia ei ole mahdollista tyystin poistaa, mutta niiden vaikutusten minimoimiseksi on pyrittävä tekemään kaikkensa. (Bachman & Palmer 1996: 19–20.)

Laajassa kansainvälisessä arvioinnissa kokeen luotettavuus korostuu entisestään, sillä yhdenkin laatutekijän pettäminen voi heikentää kohtalokkaasti luotettavuutta ja tätä kautta koko kokeen uskottavuutta. Luotettavuuden ja eri maiden tulosten vertailtavuuden varmistamiseksi PISAssa on sovittu yhteisistä laatusstandardeista, joiden toteutumista dokumentoidaan ja valvotaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. PISAssa luotettavuuden kannalta kriittisiä vaiheita ovat erityisesti arviointikehyksen kehittäminen ja sen kulttuurinen yhteensovittaminen, otannan suunnittelu ja toteutus, yhdenmukainen aineistonkeruu, tehtävien pisteytys, tulosten vertailukelpoisuuden estimointi ja tilastollisten analyysien laatiminen. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 93–95.)

Koetilanteiden luotettavuutta PISAssa valvotaan kouluttamalla eri maiden koulujen vastuhenkilöt mahdollisimman yhdenmukaisesti. Tällä pyritään takaamaan se, että niin Luxemburgissa kuin Meksikossa oppilaat saavat yhdenmukaisen ohjeistuksen ja vastaavat koetehtäviin mahdollisimman samanlaisissa ulkoisissa olosuhteissa. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 120.) PISA-tutkimuksissa pyritään saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva oppilaiden lukutaidosta. Tämä edellyttää, että kokeessa on riittävästi erityyppisiä ja eritasoisia tehtäviä.

Tehtävien määrää ja edustavuutta voidaan kasvattaa tarjoamalla oppilaille toisistaan poikkeavia tehtävävihkoja. Vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa näitä erilaisia tehtävävihkoja oli yhdeksän, joista jokainen sisälsi kahden tunnin verran tehtäviä oppilaan vastattavaksi. Tehtävävihkojen vertailukelpoisuutta pyrittiin takaamaan niin, että jokainen vihkotyyppi sisälsi vaikeusasteeltaan, tehtävätyypeiltään ja muilta ominaisuuksiltaan mahdollisimman yhdenmukaisia tehtäviä. Näin ollen oppilaan kannalta ei ollut merkitystä, minkä vihkotyyppin hän sai tehtäväkseen. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 112–113.) PISAssa avovastausten arviointi ja pisteytys on yksi työläimmistä vaiheista. Tulosten luotettavuuden ja vertailtavuuden kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että vastauksia arvioidaan johdonmukaisesti ja yhdenmukaisesti kaikissa maissa. PISAssa tämä pyritään varmistamaan arvioijien huolellisella koulutuksella, tarkoilla arviointiohjeilla ja arviointiprosessin kontrolloimisella. Arvioinnin yhdenmukaisuutta testataan eri tavoin, esimerkiksi pisteyttämällä osa tehtävistä neljään kertaan niin, että kunkin arvioinnin suorittanut henkilö on tietämätön toisten antamista pisteistä. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 122–124.) Vuonna 2000 Suomen lukutaidon pisteytyksen yksimielisyysaste oli yksi tutkimuksen korkeimmista, peräti 96,1 % (Välijärvi 2002a: 7). (PISAn laadunvarmennuksesta lähemmin ks. Linnakylä & Välijärvi 2005.)

3.3.2.2 Validiteetti

Lukukokeen reliabiliteetti voi olla hyvin korkea, vaikka samanaikaisesti koe ei mittaisikaan lainkaan sitä, mitä se esittää mittaavansa. Luotettavuuden ohella toinen tärkeimmistä lukukokeen käyttökelpoisuutta määrittävistä kriteereistä onkin teoreettisen määritelmän **validiteetti** ('construct validity'), josta käytetään yleisesti suomenkielistä nimitystä **rakenne-** tai **käsitevaliditeetti**. Tällä viitataan siihen, kuinka oikeutettuja ja perusteltuja päätelmiä kokeen tuloksista voi tehdä, eli kuinka hyvin tulokset heijastavat sitä, mitä kokeella on haluttu mitata. Kokeen päämäärät eli se, mitä sillä pyritään mittaamaan, ilmenevät sen teoreettisesta määritelmästä. (Bachman & Palmer 1996: 21.) PISAn lukutaidon määritelmä ja laajempi arviointikehys esiteltiin luvussa 2.2.

Lukutaidon määritelmän ja arviointikehysten validiteetti liittyy läheisesti lukukokeen tehtävien ominaisuuksiin, sillä määritelmä toteutuu käytännön tasolla tehtävien muodossa. Lukukokeen tulosten on tarkoitus heijastaa laajemmin oppilaiden todellista lukutaidon tasoa, eikä rajoittua mittaamaan vain niitä tietoja ja taitoja, joita lukukokeesta selviytyminen edellyttää. Näin ollen kokeen tehtävien tulee vastata todellisen elämän lukutilanteita ja niihin liittyviä toimintoja (ks. 3.3.2.3). Lisäksi tehtävien tulee olla sellaisia, että ne ilmentävät oppilaiden

lukutaidon eri osa-alueita mahdollisimman monipuolisesti (ks. 3.3.2.4). (Bachman & Palmer 1996: 21–22.) Tehtäviä laadittaessa on lisäksi pidettävä huoli siitä, että myös ne heijastavat lukukokeen määritelmää (Bachman & Palmer 1996: 151). Tehtävät eivät myöskään saa suosia osaa oppilaista, sillä se heikentää kokeen validiteettia. Tehtävissä ei tule esimerkiksi edellyttää sellaista aiheeseen liittyvää tietoa, jota mahdollisesti vain osalla oppilaista on. Myös vastaukselta vaadittava muoto voi Bachmanin ja Palmerin mukaan asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. (Bachman & Palmer 1996: 141–142.) Yksi työni tavoitteista onkin selvittää, voiko oppilaan kirjoitustaidon taso vaikuttaa avovastausten pisteytyksessä välillisesti arvioon oppilaan lukutaidosta, eli onko avovastauksilla vaikutusta lukukokeen validiteettiin. Vastausformaatin vaikutusta ja luku- ja kirjoitustaidon välistä suhdetta tarkastellaan lähemmin luvussa 3.3.3.

PISAssa tehtävien laatimisessa ja niiden valikoinnissa kaiken perustana on tutkimuksen arviointikehys (ks. 2.2). Se, mitä aiotaan mitata ja kuinka mittaus toteutetaan, on määritelty täsmällisesti etukäteen. Tehtävävalikoiman tulee kattaa arviointikehysten mukaisesti erilaiset tekstityypit, arvioitavat taidot, ajatteluprosessit ja erilaiset lukutilanteet. Oppilaan koevihkossa on oltava erilaisia tehtävätyyppejä ja vaativuudeltaan vaihtelevia tehtäviä, jotta oppilaiden lukutaitoa voitaisiin arvioida mahdollisimman laaja-alaisesti ja monipuolisesti. Tehtävien mitausominaisuuksia ja toimivuutta selvitetään lisäksi osioanalyysin avulla, jonka perusteella huonot ja ristiriitaiset tehtävät saadaan karsittua pois. Osioanalyysin tarvitsema tieto hankitaan esikokeella noin vuotta ennen varsinaista koetta. Tämän jälkeen asiantuntijaryhmän tehtäväksi jää huolehtia, että jäljelle jääneistä tehtävistä saadaan rakennettua toimiva tehtävävalikoima. Yksittäisten tehtävien toimivuus tarkastetaan lisäksi jokaisessa maassa erikseen. Analyysin tarkoituksena on taata, että tehtävät toimivat samalla tavalla kaikissa maissa ja ettei niihin ole eksynyt esimerkiksi käänkövirheitä. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 98–100, 115.)

Kaikkien osallistujamaiden kannalta käyttökelpoisten mittarien, eli toimivien tehtävien, rakentaminen on vaativa prosessi. Kaikkia maita täysin tyydyttävän yhteisymmärryksen saavuttaminen on kuitenkin mahdotonta, joten PISAssakin joudutaan tyytymään arvioimaan lukutaitoa mittareilla, jotka ovat yhtä oikeudenmukaisia tai epäoikeudenmukaisia kaikille osallistujamaille. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 98.) Myös Bachman ja Palmer (1996: 22) tähden-tävät, että kaikesta suunnittelusta ja varmistelusta huolimatta yhtäkään koetta ei voi koskaan kutsua absoluuttisen validiksi. Luoma (2001) lisää, että validiteetti on suhteellinen käsite. Sitä ei siis joko ole tai ole olematta, vaan koe voi olla enemmän tai vähemmän validi. Validiteetti ei myöskään ole objektiivinen ja pysyvä ilmiö, vaan se on riippuvainen sekä tilanteesta että si-

tä arvioivan henkilön näkemyksistä. Validius on siis pitkälti sopimusluonteista, ja se on yleensä asiantuntijoiden ja tutkijayhteisön määrittämää. (Luoma 2001: 62.)

Kokonaisen kokeen validiteetin tutkiminen on hyvin laaja ja monimutkainen prosessi. Sen lisäksi, että validointiprosessissa arvioidaan teoreettisen määritelmän ja kokeen tulosten välistä yhteyttä, myös kaikki kokeen tuloksiin mahdollisesti vaikuttavat seikat tulisi tunnistaa ja systemaattisesti tutkia. Näitä seikkoja ovat itse kokeen rakenne ja sisältö, testimenetelmät, koetilanne sekä kaikki ne prosessit, joita kokeeseen osallistujat ja sen arvioijat käyvät läpi. Vaarana on, että jokin teoreettisesta määritelmästä riippumaton seikka saattaa niin sanotusti saastuttaa kokeen tuloksia. Jos tämä seikka jää tunnistamatta, tuloksia tulkitaan virheellisesti vain teoreettisen määritelmän pohjalta. (Luoma 2001: 72–73.) Käsitevaliditeetti liittyy siis teoreettisen määritelmän mittaamiseen. Kun tämän määritelmän operationalisointi koetehtäviksi, teksteiksi, arviointiohjeiksi ja koetilanteiksi on onnistunut, mittari on käsitevaliditeetiltään hyvä. Tutkimukseni tarkoituksena ei luonnollisestikaan ole koko PISA-kokeen validiteetin arvioiminen. Analysoidessani kirjoitusongelmien mahdollista vaikutusta arviointiin tarkastelun kohteeksi kuitenkin nousevat myös aineistooni valittujen tehtävien ja niihin liittyvien koodausohjeiden validiteetti eli sen selvittäminen, kuinka hyvin nämä tehtävät ja ohjeet todellisuudessa mittaavat sitä lukutaitoa, jota PISAssa on määrä mitata.

3.3.2.3 Autenttisuus

Jotta lukukokeen tulosten voidaan esittää kuvaavan oppilaiden todellista lukutaitoa ja jotta tulosten pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä ja yleistyksiä, on pystyttävä osoittamaan, että kokeen lukutehtävät vastaavat todellisessa elämässä ilmeneviä lukutehtäviä. **Autenttisuudella** ('authenticity') tarkoitetaan sitä yhdenmukaisuuden astetta, joka koe- ja tosielämän tehtävien välillä vallitsee. (Bachman & Palmer 1996: 23.)

Autenttisuus siis kuvaa sitä, kuinka relevantti koe on tosielämän kannalta, ja tämän vuoksi autenttisuutta ja sisällön validiteettia usein pidetäänkin toistensa synonyymeina (Bachman & Palmer 1996: 29). Sisällön validiteetilla ('content validity') kuvataan sitä, kuinka pätevä käytetty mittari on. Esimerkiksi PISAn lukutaidon kokeessa menestyvien oppilaiden tulisi olla niitä, jotka aidosti hallitsevat koetehtävien edellyttämät asiat. Näin ollen esimerkiksi oppilaan kirjoitustaidon puutteet tai epätasällisyydet tehtävänannoissa ja koodausohjeissa eivät saisi vaikuttaa tuloksiin. Luoma (2001) esittää, että nykykäsityksen mukaan validiteettia ei kuitenkaan enää jaeta erillisiin alatyyppeihin esimerkiksi sisällön tai erilaisten kriteerien perusteella, vaan teoreettisen määritelmän validiteetin eli käsitevaliditeetin

nähdään useimmiten sisältävän myös nämä muut aspektit (Luoma 2001: 62, 71). Näin ollen kokeen autenttisuus voidaan halutessa liittää yhdeksi validiteettia määrittäväksi osa-alueeksi.

Autenttisuus liittyy olennaisesti myös lukukokeen osallistujien halukkuuteen ja motivaatioon. Osallistajat arvioivat koetta useimmiten juuri sen relevanttiuden kannalta. Muun muassa tosielämää vastaavien tehtävätyyppien ja tehtävien sisältöjen on todettu herättävän osallistujissa positiivista vastakaikua, mikä osaltaan kannustaa heitä suoriutumaan kokeesta mahdollisimman hyvin. Relevanttiuden kokemus on kuitenkin aina subjektiivinen, ja se voi poiketa hyvinkin suuresti esimerkiksi kokeen laatijoiden arvioista. (Bachman & Palmer 1996: 24.) Myös kokeen ulkoasun, kuten kirjasintyyppin sekä tekstin ja kuvien asettelun, on todettu vaikuttavan osallistujien motivaatioon tai halukkuuteen tehdä koe. Luoman (2001) mukaan tämä kokeen hyväksyttävyyys ('acceptability') on olennainen, vaikkakin pinnalliselta vaikuttava osa kokeen autenttisuutta, mutta se voidaan myös erottaa omaksi validiteetin alalajikseen. (Luoma 2001: 67.)

Autenttisuuden painoarvo on sitä suurempi, mitä yleistettävämpiä tuloksia kokeella pyritään saavuttamaan (Bachman & Palmer 1996: 29). Näin ollen vaatimukset PISAn autenttisuudelle ovat korkeat, sillä PISA pyrkii tarjoamaan kuvan kokonaisen ikäluokan tosielämän lukutaidon tasosta. PISAn lukukokeeseen pyritäänkin valitsemaan kohderyhmälle autenttisia ja ympäröivää tekstimaailmaa mahdollisimman monipuolisesti kattavia tekstejä ja tehtäviä (OECD 1999: 51). Tästä huolimatta PISA 2000 ja 2003 -lukukokeiden tekstit eivät Sulkusen tutkimuksen mukaan juuri vastanneet oppilaiden käsityksiä autenttisista teksteistä, kun tekstien autenttisuus määriteltiin sen mukaan, kuinka tyypillisiä ja kiinnostavia ne oppilaiden mielestä olivat (Sulkunen 2007c: 186; tutkimuksesta tarkemmin ks. Sulkunen 2007a, 2007c).

PISAn tehtävien autenttisuutta ei ole sen sijaan tutkittu. Pyrkimyksenä on kuitenkin ollut laatia kulloiseenkin tekstiin sopivia, todellisia lukemisen funktioita jäljitteleviä tehtäviä (Sulkunen 2004a: 6). On hyvä huomata, että kuten kokeissa yleensäkin, myös PISAn tehtävänänot ovat asiantuntijoiden laatimia, ja ne edustavat näin ollen heidän näkemyksiään siitä, miten tekstien kanssa tulisi toimia. Tehtävät siis ohjaavat oppilaita toimimaan tekstien kanssa tietyllä tavalla, jolloin oppilaiden aidot, ja mahdollisesti poikkeavatkin, tekstikäytännöt jäävät tutkimuksen ulkopuolelle. Sulkusen (2007a) mukaan PISAssa ei väitetäkään tutkittavan yksilöiden lukemiskäytänteitä, mutta tästä huolimatta koemateriaali voi heijastaa ja simuloida todellisen elämän lukemistilanteita. Koska PISAssa kokeen tasa-arvoisuus ja vertailtavuus on äärimmäisen tärkeää, kokeen laatimisessa joudutaan etsimään tasapaino vertailtavuusvaatimuksen ja autenttisuuden välille. (Sulkunen 2007a: 27.)

Myös koetilanteen nähdään vaikuttavan autenttisuuteen. Aldersonin (2000) mukaan koetilanne on varsin epätyypillinen verrattuna tavanomaisiin lukutilanteisiin. Hänen mielestään on syytä miettiä, kykeneekö yksikään koe mittaamaan normaalia lukemista. Koe voi todellisuudessa mahdollisesti mitata sellaista lukutaitoa, jota esiintyy vain koetilanteen aikana. Tämä on todennäköistä erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka ottavat kokeen vakavasti ja keskittyvät hyvin huolellisesti sen tekemiseen. Lisäksi oppilaat voivat pyrkiä vastaamaan kysymyksiin niin kuin kuvittelevat opettajan tai vastaavan tahon haluavan, eikä niin kuin he todellisuudessa vastaisivat. (Alderson 2000: 106.) Myös useat muut tutkimukset ovat osoittaneet affektiivisilla ja sosiaalisilla tekijöillä olevan vaikutusta suoritustasoon (Linnakylä ym. 2007: 25). Esimerkiksi IEA:n lukutaitotestin kyselytutkimus osoitti, että jotkut oppilaat pitivät aikarajoja ja tarkkoja koeohjeita ahdistavina, ja osa toi esille myös sen, ettei koetilanteessa voi välttämättä suoriutua parhaalla mahdollisella tavalla (Linnakylä 1995: 53). Alderson (2000) toteaa, että koetilanteen tulisi olla mahdollisimman miellyttävä. Usein tämä ei ole kuitenkaan mahdollista, jolloin koetilanteen vaikutus tulisi ottaa huomioon testituloksia arvioidessa. (Alderson 2000: 30.)

3.3.2.4 Interaktiivisuus, kokeen vaikutukset ja käytännöllisyys

Lukukokeen rakentamisen kriteereistä interaktiivisuus, kokeen vaikutukset ja käytännöllisyys eivät ole työni kannalta keskeisiä, joten ne käsitellään tässä lyhyesti. **Interaktiivisuudella** ('interactiveness') tarkoitetaan sitä, missä määrin kokeen tehtävät aktivoivat oppilaan tiettyjä henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tehtävän interaktiivisuuden taso on korkea, mikäli se edellyttää oppilaalta lukemisen prosessien ja metakognitiivisten strategioiden käyttöä sekä omien tietojen ja kokemusten vertaamista tehtävän aiheeseen ja on lisäksi relevantti ja kiinnostava, jolloin oppilas suhtautuu tehtävän suorittamiseen myönteisesti. (Bachman & Palmer 1996: 25–26.) Jotta tehtävän voidaan väittää mittaavan lukutaitoa, sen täytyy siis todella aktivoida lukijassa niitä lukemisen osa-alueita, joita lukemisessa tarvitaan. PISA:ssa koetehtävät on laadittu mittaamaan toimivan lukutaidon kannalta keskeisiä osatekijöitä ja eritasoista ajattelua: tiedonhakua, luetun ymmärtämistä ja tulkintaa sekä luetun arviointia ja pohdintaa. Lisäksi tekstit ja tehtävät on valittu sen mukaan, millainen 15-vuotiaan nuoren maailmankuvan ja tietämyksen tason arvellaan olevan.

Kaikkien kokeiden taustalla on omat tavoitteensa ja arvonsa, joiden pohjalta koe on rakennettu. Kokeilla on myös eritasoisia **vaikutuksia** ('impact'). Mikrotason vaikutukset koskevat yksilöitä, kuten kokeen osallistujia. Makrotason vaikutukset liittyvät puolestaan siihen,

millaisia vaikutuksia kokeen tuloksilla on esimerkiksi koulutusjärjestelmiin tai laajemmin ympäröivään yhteiskuntaan. (Bachman & Palmer 1996: 29–35.) PISAn tavoitteet ja toivotut vaikutukset liittyvät pääasiassa koulutusjärjestelmien kehittämiseen ja laajemmin koko yhteiskunnan taloudellisen kilpailukyvyn parantamiseen (ks. 3.1 ja 3.2). Koska myös yksittäiset koulut saavat palautetta suoriutumisestaan, PISAn tuloksilla saattaa olla vaikutusta esimerkiksi siihen, mitä asioita opettajat alkavat oppitunneillaan painottaa, vaikka tämä ei PISAssa tavoitteena olekaan. Myöskään Suomen menestyminen PISA-tutkimuksissa ei ole yksinomaan iloinen asia. Menestys on herättänyt koulumaailmassa pelkoa siitä, että kouluopetuksen kehittämistä ei enää pidetä yhteiskunnallisesti tärkeänä, sillä näyttäähän maamme menestyvän nykyisilläänkin resursseilla vallan mainiosti. Kokeen vaikutukset voivat siis olla sekä positiivisia että negatiivisia.

Kokeen **käytännöllisyys** ('practicality') liittyy kokeen toteuttamiskelpoisuuteen ja sen tarvitsemien resurssien saatavuuteen. Koetta laadittaessa on suhteutettava tarvittavat resurssit todellisiin resursseihin; jos tarvittavat resurssit eivät ylitä saatavilla olevien resurssien määrää missään vaiheessa, koe on käytännöllinen ja toteutettavissa. Resurssit voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. Henkilöresursseilla tarkoitetaan esimerkiksi kokeen laatijoita, hallintohenkilöstöä ja kokeen arvioijia. Materiaaliresursseja ovat esimerkiksi tarvittavat työtilat, laitteistot ja muu materiaali, kuten kirjat ja mapit. Kolmas resurssi on aika, jota tarvitaan kokeen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja raportoinnissa. Lisäksi kaikki edellä mainitut resurssit luonnollisesti edellyttävät taloudellisia resursseja eli rahaa. (Bachman & Palmer 1996: 35–37.) PISAssa esimerkiksi projektin eri osien aikataulut ja niiden toteuttaminen on suunniteltu etukäteen hyvin tarkasti, mutta kukin osallistujamaa voi allokoida resurssejaan aika pitkälti parhaalla katsomallaan tavalla näiden puitteiden rajoissa. Esimerkiksi rahoituksen hankintaan tai työntekijöiden määrään ei juuri puututa, kunhan avovastausten arviointi saadaan valmiiksi määräpäivään mennessä.

Edellä on kuvattu kuusi kriteeriä kokeen rakentamiselle, jotka yhdessä määrittävät, kuinka käyttökelpoinen koe kokonaisuudessaan on. Lukutaidon arvioinnin tulisi siis tiivistäen olla ainakin luotettavaa ja pätevää, objektiivista, vertailukelpoista, oikeudenmukaista, tarkoituksenmukaista, arvioitavia palvelevaa, toimintaa kehittävää ja ymmärrystä lisäävää... Bachman ja Palmer (1996) lohduttavat, että kaikkia kuutta kriteeriä on mahdotonta toteuttaa täydellisesti. Tämän vuoksi koetta rakentaessa onkin asetettava jokaiselle kriteerille niin kutsuttu alin mahdollinen minimitaso, jonka kriteerin täytyy vähintään saavuttaa. (Bachman & Palmer 1996: 134.) Myös Aldersonin (2000) mukaan lukutaitoa mittaavat kokeet ovat aina epätäydellisiä, sillä lukemisen ja lukutaidon määritelmä ja tutkijoiden ymmärrys ilmiöstä on osittainen,

eikä sitä mahdollisesti voida koskaan määrittää täydellisesti. Lukutaidon arviointi ei ole kuitenkaan turhaa, sillä kokeiden avulla on mahdollista saavuttaa yhä syvempi ymmärrys lukutaidosta ja sen osa-alueista. Näin myös lukutaidon teorioiden ja myöhemmän tutkimuksen on mahdollista kehittyä. (Alderson 2000: 2.)

3.3.3 Vastausformaatti

3.3.3.1 Monivalintatehtäviä vai avoimia kysymyksiä?

Arvioinnin tarkoitus ja kohde vaikuttavat arviointitapaan. Aldersonin (2000) mukaan eri menetelmät mittaavat varsin erityyppistä ymmärrystä, eivätkä kaikki menetelmät sovellu kaikkiin tilanteisiin. Esimerkiksi mekaanisia perustaitoja tai kriittistä lukutaitoa voidaan tuskin mitata samanlaisilla tehtävillä. Alderson huomauttaa, että mittausmenetelmien valinnalla voi olla vaikutusta kokeen tuloksiin ja sitä kautta myös kokeen validiteettiin. (Alderson 2000: 6–7.)

PISAn lukukokeessa lukutaitoa mitataan sekä monivalintatehtävillä että erilaisilla avoimilla tehtävillä. Vuonna 2000 alle puolet tehtävistä oli monivalintoja: joko monivalintatehtäviä, joissa oppilaan tulee valita yksi annetuista vastausvaihtoehdoista, tai kompleksisempia monivalintasarjoja, joissa oppilaan tehtävänä on valita kyllä/ei tai oikein/väärin erilaisista vaihtoehdoista. Monivalintatehtäviä ei erikseen arvioida, vaan vastaus tallennetaan suoraan tiedostoon. Avoimia tehtäviä, joissa oppilas kirjoittaa itse vastauksensa, on kolmenlaisia. Yksinkertaisimmillaan tehtävä edellyttää **rajattua avointa vastausta**, jossa vain yksi oikea vastaus on mahdollinen. Näissä lyhyissä luokittelu-, yhdistely- ja vertailutehtävissä oppilaan tulee tuottaa lyhyt kirjallinen tai numeerinen vastaus tai vaihtoehtoisesti alleviivata oikea tekstikohta. **Lyhyt vastaus** edellyttää oppilaalta nimensä mukaisesti lyhyttä kirjallista vastausta, ja oikea vastaus on ennalta määritelty tai rajattu. **Avoimeen argumenttiin** oppilaan tulee puolestaan laatia pidempi, muutaman rivin mittainen kirjallinen tuotos. Avovastaukset arvioidaan eli koodataan ohjeiden ja esimerkkien mukaan. (Linnakylä & Sulkunen 2002: 14; Sulkunen & Linnakylä 2002: 245–246.)

Perustelut eri tehtävätyyppien käytölle ovat varsin vähäiset. PISAn arviointikehyksessä (OECD 1999) esitetään, että empiiristä näyttöä monivalinta- tai avointen tehtävien keskinäisestä paremmuudesta, soveltuvuudesta tai vaikutuksista ei ole juuri saatavilla, ja tämän vuoksi on nähty viisaimmaksi sisällyttää lukukokeeseen sekä monivalinta- että avoimia tehtäviä. (OECD 1999: 34.) Kokeessa ei ole haluttu rajoittaa pelkkiin monivalintatehtäviin senkään vuoksi, että niiden avulla ei uskota voivan mitata avointen tehtävien tavoin laajempaa tietä-

mystä ja korkeamman tasoista ajattelua (OECD 1999: 14, 22). Lisäksi monivalintatehtävien käytön opetuksessa arvellaan olevan osassa osallistujamaita varsin vieras käytäntö, joten pelkissä monivalintatehtävissä pitäytyminen asettaisi eri maiden oppilaat lukukokeessa eriarvoiseen asemaan (OECD 1999: 34). Myös autenttisuuden vaatimuksen kannalta monivalintatestit näyttävät varsin vanhanaikaisilta, sillä autenttisuudessa arvioinnissa painotetaan kontekstisidonnaisia, tosielämää jäljitteleviä ja monitahoisia ongelmanratkaisutehtäviä. Niiden uskotaan olevan lisäksi monivalintatehtäviä mielekkäämpiä. (Sulkunen 2004a: 7–8.) Arvioinnin kannalta avoimia kysymyksiä pidetään kuitenkin monivalintatehtäviä haasteellisempina, sillä niiden arviointi on usein varsin työlästä (OECD 1999: 34).

Eryteisesti Yhdysvalloissa monivalintatehtävistä koostuvat kokeet ovat laajasti käytössä. Monivalintatehtävillä nähdäänkin monia hyötyjä: niihin vastaaminen sujuu nopeasti, arviointi on objektiivista ja edullista, niiden avulla on mahdollista mitata laajoja aihealueita ja niiden pohjalta tehtyjen tulkintojen laatimisen avuksi on kehitetty monenlaisia tilasto-ohjelmistoja. Samanaikaisesti monivalintatehtäviä kuitenkin kritisoidaan suuresti. Monivalintatehtävät eivät väitetysti kykene mittaamaan käsitteellistä ymmärtämistä tai ongelmanratkaisutaitoja. Avointen ja monivalintatehtävien nähdään siis mittaavan erilaisia taitoja. (Bennett & Ward 1993: ix.)

Myös Birenbaumin ja Tatsuokan (1987) tutkimuksen mukaan monivalintatehtävien etuina ovat arvioinnin ja tulosten raportoinnin helppous ja suoraviivaisuus. Monivalintatehtävät saattavat kuitenkin vaikuttaa vastaamiseen, sillä ne pakottavat valitsemaan jokin tarjotuisista vaihtoehdoista. Lisäksi vastaajan mielestä olennainen vastausvaihtoehto saattaa täysin puuttua, ja vaarana on myös se, että tiedon puuttuessa vastaaja sortuu arvaamaan oikean vaihtoehdon. Avointen kysymysten eduksi Birenbaum ja Tatsuoka nimeävät vastaavasti sen, että vastaukset eivät ole pakotettuja ja että omin sanoin kirjoitetut vastaukset tarjoavat rikkaamman ja syvällisemmän aineiston. Esimerkiksi miksi-kysymyksiin vastaamiseen avoimet kysymykset soveltuvat erityisen hyvin. Kuitenkin ne, joilla ei ole vahvaa myönteistä tai kielteistä mielipidettä kysytystä asiasta, saattavat usein jättää tyystin vastaamatta kysymykseen. Bennett (1993: 8) kuitenkin toteaa, että väite, jonka mukaan avoimet ja monivalintatehtävät mittaisivat olennaisesti eri asioita, ei ole saanut tuekseen tarpeeksi empiiristä todistusaineistoa. Esimerkiksi Traub (1993) löysi selvityksessään kaksi vastausformaatin vaikutuksia tarkastelevaa tutkimusta, joista molemmat osoittivat, että vastausformaattilla ei ole merkittävää vaikutusta lukutaidon arvioinnissa.

Myös Elley ja Mangubhai (1992) ovat selvittäneet tutkimuksessaan vastausformaatin vaikutusta lukukokeen tuloksiin. Heidän mukaansa monivalintatehtävien ja avointen tehtävien

soveltuvuus lukukokeeseen on hyvin kiistelty aihe. He referoivat useita vuosien 1962 ja 1984 välillä tehtyjä tutkimuksia, jotka ovat selvittäneet vastausformaatin vaikutuksia yliopistopiskelijojiden ja yläkouluikäisten lukukokeiden tuloksiin. Kaikkien tutkimusten tulokset olivat identtiset: monivalinta- ja avoimilla kysymyksillä voitiin mitata täysin samoja asioita, toisin sanoen vastausformaattilla ei ollut lukukokeen tulosten kannalta merkitystä. (Elley & Mangubhai 1992: 191–192.)

Omassa tutkimuksessaan Elley ja Mangubhai (1992) selvittivät vastausformaatin vaikutusta 9-vuotiaisiin. Heidän tutkimustuloksensa vahvistavat aiemmin saatuja tuloksia. Vastausformaattilla ei tässäkään tapauksessa ollut merkitystä: ne oppilaat, jotka menestyivät monivalintatehtäviä sisältävässä kokeessa, menestyivät myös avoimia tehtäviä sisältävässä kokeessa. Avointen kysymysten uskotaan usein tuottavan sellaisia epätyypillisiä ja ennalta arvaamattomia vastauksia, joita monivalintatehtävillä ole mahdollista ottaa huomioon. Tutkimuksessa tällaiset vastaukset olivat kuitenkin hyvin harvinaisia, ja suurin osa vastauksista oli hyvin enustettavissa. Monivalintatehtävien puolestaan väitetään usein ohjaavan ajattelua tarjoamalla valmiit vastausvaihtoehdot. Elleyn ja Mangubhain mukaan todellisuudessa oppilaiden vastaukset kuitenkin useimmiten vastaavat vastausvaihtoehtojen väitteitä. Monivalintatehtävän toimivuuttahan tulee etukäteen testata tehtäväanalyysillä, joka karsii mahdolliset virheellisuudet. (Elley & Mangubhai 1992: 194, 197–198.)

Avoimet kysymykset kuitenkin arvioitiin monivalintatehtäviä vaikeammiksi. Useimmat oppilaat vastasivat ”en tiedä” avoimen tehtävän kuin monivalintatehtävän kohdalla. Lisäksi heikkojen kirjoittajien oli usein vaikea pukea ajatuksensa sanoiksi. Oppilaista 88 % myös ilmoitti pitävänsä enemmän monivalintatehtäviä sisältävästä kokeesta. Elleyn ja Mangubhain mukaan tehtävien vaikeusasteiden erot eivät kuitenkaan muuta sitä tosiseikkaa, että lukukokeissa vastausformaatin valinnalla ei ole merkitystä, vaan molemmilla voidaan mitata yhtäläillä erilaisia lukutaidon osa-alueita. Koska oppilaat kuitenkin suosivat monivalintatehtäviä sisältäviä kokeita, ne mittaavat samoja asioita kuin avoimet tehtävät ja ovat nopeasti, helposti ja edullisesti arvioitavissa, päätyvät Elley ja Mangubhai suosittelemaan monivalintatehtäviä sisältävien lukukokeiden käyttöä erityisesti laajamittaisissa arvioinneissa. (Elley & Mangubhai 1992: 196–198.)

Hastedtin (2004) mukaan laajamittaisissa lukukokeissa avointen kysymysten käyttö on kuitenkin jatkuvasti yleistynyt. Vuonna 1991 IEA:n lukutaidon kokeessa (RLS) 108 tehtäväs- tä ainoastaan kuusi oli avoimia tehtäviä, kun vuonna 2001 lasten lukutaitoa mittaavassa kokeessa (PIRLS) avoimia tehtäviä oli jo yli puolet kaikista tehtävistä. (Hastedt 2004: 1.) Myös Hastedt on tutkinut monivalintatehtävien ja avointen tehtävien käyttöä lukukokeessa. Hänen

aineistonaan olivat PIRLS 2001 -tutkimukseen osallistuneiden 36 maan tulokset. Hastedtin tutkimus osoittaa, että yleisellä tasolla tarkasteltuna vastausformaattilla ei ole merkitystä lukukokeen tuloksille. Kuitenkin kymmenen maan kohdalla vastausformaattilla oli merkittävä vaikutus tuloksiin: näistä kahdeksan maan oppilaat menestyivät merkittävästi paremmin avoimissa tehtävissä, kun taas kahdessa maassa suoriuduttiin huomattavasti paremmin monivalintatehtävissä. Tutkimustuloksiinsa vedoten Hastedt pitää tärkeänä, että lukukokeissa on sekä monivalinta- että avoimia tehtäviä. (Hastedt 2004: 1–10.)

3.3.3.2 Lukemisen ja kirjoittamisen eroista

Vaikka tutkimusten mukaan sekä monivalintatehtävillä että avoimilla tehtävillä voidaan mitata yhtäläisesti lukutaitoa, ei ole kuitenkaan täysin sama, kumpaa vastausformaattia lukutehtävissä käytetään. Monivalintatehtävien ja avointen tehtävien olennaisin ero on siinä, että edelliset edellyttävät vastaajalta lukemista – ajatusten purkamista ja tulkintaa – kun taas jälkimmäisiin vastatakseen vastaajan tulee osata muotoilla ajatuksensa kirjalliseen muotoon. Vaikka sekä lukemiseen että kirjoittamiseen liittyy merkityksen rakentamista, kyseessä on kaksi osittain erilaista kognitiivista prosessia, jotka edellyttävät erilaisia taitoja. Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan (2005: 26–27) lukeminen alkaa visuaalisesta aistihavainnosta ja päättyy monimutkaisten neurologisten prosessien myötä tekstin sisältämän tiedon tulkintaan eli luetun ymmärtämiseen. Lukiessa kirjaimet ja sanat muunnetaan sisäiseksi puheeksi, ja luetun ymmärtämisessä ja kuuntelemisessä onkin pitkälti kyse samoista kognitiivisista prosesseista (Ahvenainen & Holopainen 2005: 15–16; Alderson 2000: 12).

Myös kirjoituksen perusta on puheessa, mutta kirjoituksen kehittyessä se eriytyy puhekielestä (Ahvenainen & Holopainen 2005: 33). Vygotskin mukaan (1982) kirjoittaminen on erillinen lingvistinen toiminto, ja se eroaa puhutusta kielestä sekä rakenteeltaan että toiminnaltaan. Kirjoitettu kieli ei siis ole pelkkää puheen kääntämistä kirjoitusmerkeiksi eikä sen oppiminen ole pelkkää kirjoitustekniikan oppimista, vaan se on ajatusten ja mielikuvien kieltä, jonka kehittyminen edellyttää korkean abstraktiotason mukaista ajattelua. Kirjoitettu kieli eroaa puhutusta kielestä samalla tavalla kuin käsitteellinen ajattelu havainnollisesta: kirjoitettu kieli edellyttää siirtymistä abstrahoituun käsitteelliseen kieleen, joka ei käytä sanoja – kuten puhe – vaan sanojen mielikuvia. Kirjoitettu kieli myös kehittyy eri tavoin kuin puhuttu kieli, eikä sen kehitystaso voi koskaan vastata puhutun kielen kehitystasoa. Vygotskin mukaan juuri tämä käsitteellisyyden vaatimus tekee kirjoittamisen oppimisesta vaikeaa, ja hän nimeääkin kirjoittamisen kielellisen toiminnan muodoista vaikeimmaksi ja mutkikkaimmaksi.

Tämän vuoksi koululaisten puheen ja kirjoitustaidon välillä ilmenee usein jyrkkä ero: puhuminen on spontaania, ei-tahdonalaista ja ei-tiedostettua, kun taas kirjoittaminen edellyttää abstraktia, tahdonalaista ja tiedostettua toimintaa. (Vygotski 1982: 177, 179.)

Takala ja Vähäpassi (1983) ovat koonneet useiden tutkimusten pohjalta keskeisiä keskustelun ja kirjoittamisen välisiä eroja. Prosessina kirjoittaminen on näistä huomattavasti raskaampi ja haasteellisempi: erityisesti kokemattomilla kirjoittajilla kirjoittaminen vaatii usein koko prosessointikapasiteetin käyttöä, kun puhuminen on puolestaan varsin automatisoitunutta ja rutiininomaista. Kirjallinen ilmaisu vaatiikin aivan erilaista kielellistä valmiutta kuin asioiden esittäminen puhumalla. Puhumisen taidot opitaan yleensä tiedostamatta sosiaalistumisen myötä, mutta kirjoittamisen oppiminen edellyttää aktiivista, tietoista harjoittelua. Kirjoittaminen edellyttää lisäksi tietoista keskittymistä ja harkintaa. Keskustelun tukena on tilannekonteksti, jolloin puhe on vain yksi kommunikoinnin välineistä. Keskustellessa nonverbaali viestintä ja keskustelukumppanin antama palaute mahdollistavat sen, että puhe voi olla rakenteeltaan hyvinkin löyhää ja sisältää keskeneräisiä ja elliptisiä lausumia. Kirjoittaessa tällaista kontekstin tuomaa tukea tai palautetta ei ole saatavilla, jolloin kielen merkitys on suurempi kuin keskustelussa. Kirjoitetussa tekstissä kaikki informaatio välittyy verbaalisin keinoin sanaston ja kieliopin välityksellä. Kirjoituksen tulee täten olla rakenteellisesti ja semanttisesti hyvin muotoiltua, jotta vääriä tulkinnoita välttyttäisiin. Kirjoittajan tulee siis kyetä ottamaan huomioon tekstin tuleva lukija ja kirjoittamaan mahdollisimman helposti ymmärrettävää ja täsmällisesti jäsenettyä kieltä. (Takala & Vähäpassi 1983: 9–12.)

Kirjoittaminen on ennen kaikkea omien ajatusten tuottamista kirjoitettuun muotoon. Tämä tuottamisprosessi on kuitenkin hyvin monimutkainen ja monitasoinen. Matilaisen (1993) mukaan kirjoittaminen onkin oikeastaan ongelmanratkaisua, jossa myös muistikapasiteetilla ja ajatteluntaidoilla on olennainen rooli. Kirjoittaminen edellyttää myös monien hierarkkisten osaprosessien peräkkäistä ja rinnakkaista toimintaa. Lyhyenkin lauseen kirjoittamiseen tarvitaan eri aivoalueiden välistä tiivistä yhteistyötä. (Matilainen 1993: 8, 31.) Kirjoittamisen kolme keskeisintä osaprosessia ovat tekstin suunnittelu, tuottaminen ja valmiin tekstin arvioiminen. Prosesseja tulisi osata toteuttaa syklisesti yhä uudelleen, kunnes teksti on valmis. Näiden taitojen hallinta ei kuitenkaan tarkoita sitä, että niitä todella käytetään kirjoittaessa. Taitava kirjoittaminen edellyttää myös motivaatiota ja kykyä ohjata omaa toimintaa kirjoittamisen aikana. (Vauras ym. 2007: 149, 152.)

Kirjoitustaidon kehittyminen on pitkä prosessi, jossa lapset ja nuoret kehittyvät omaa tahtiaan. Kaikki eivät saavuta kirjoittamisessa koskaan korkeaa taidollista tasoa, sillä toisin kuin puhe, kirjoittaminen ei automatisoidu tai kehity ilman tietoista kykyä hyödyntää kirjoit-

tamisen osataitoja. Kirjoittamisen onnistumisen kannalta erityisesti kokemus on ratkaisevassa asemassa. Esimerkiksi vähemmän kokeneet kirjoittajat eivät tutkitusti kykene tiivistämään ja yhdistelemään ajatuksiaan kokeneiden kirjoittajien tavoin. (Mähönen 1996: 12–13.)

Matilainen (1993) on tutkinut, kuinka kirjoittaja jäsentää ajatuksensa kirjoitetuksi kieleksi. Aiheen käsittelyssä kirjoittaja hyödyntää muistivarastoaan, jonne on tallentunut hänen aiemmin hankkimansa tiedot, tunteet, kokemukset ja uskomukset. Tässä kirjoittaja tarvitsee avukseen erilaisia strategioita, joiden avulla hänen on mahdollista aktivoida muistista aiheeseen liittyviä aineksia ja kytkeä niitä yhteen. **Hahmottamisstrategioilla** Matilainen tarkoittaa juuri niitä keinoja, joilla kirjoittaja jäsentää muistivarastonsa tietoja annetun aiheen mukaiseksi kirjoitukseksi (Matilainen 1993: 9, 31). Kirjoittamisessa käytetään Matilaisen (1993: 24–26) mukaan seuraavia hahmottamisstrategioita:

- 1) **Atomistinen eli irrallisia ajatuksia/lauseita luetteleiva kirjoitus.** Kirjoittaja luettelee peräkkäin aiheeseen liittyviä lauseita, jotka eivät muodosta johdonmukaista kokonaisuutta.
- 2) **Serialistinen eli ajatuksesta toiseen sarjoittuva tuotos.** Kirjoittaja kirjoittaa tarinaa ketjunomaisesti edeten, lauseet alkavat tyypillisesti sanoilla ”ja” ja ”sitten”.
- 3) **Holistinen eli yhtä pääajatusta eri perustein valottava kirjoitus.** Kirjoittaja muodostaa aiheesta kokonaisuuden ja tarkastelee sitä eri näkökulmista.
- 4) **Analyyttinen eli pääajatuksen/-ajatusten syitä ja seurauksia pohtiva ja kriittisesti arvioiva kirjoitus.** Kirjoittaja käsittelee aihetta pohtien ja tekee päätelmiä ja vertailuja.

Edellä kuvatuista hahmottamisstrategioista atomistinen ja serialistinen strategia kuvaavat tiedon pintaprosessointia, ja ne ovat tyypillisiä aloittelevan tai kehittymättömän kirjoittajan tapoja kirjoittaa. Analyyttinen aiheen esittämistapa on puolestaan holistista kirjoittamisen muotoa kehittyneempi. (Matilainen 1993: 26.)

Matilainen (1993) on selvittänyt tutkimuksessaan peruskoululaisten käyttämiä hahmotusstrategioita. Tulokset osoittavat, että ensimmäisen luokan keväällä vielä 87 % oppilaista käytti atomistista hahmottamisstrategiaa. Heidän teksteistään puuttui niin sanottu punainen lanka, vaikka lauseet kirjoitettavaan aiheeseen liittyivätkin. Sen sijaan kymmenvuotiailla atomistinen hahmottamistapa oli väistymässä, ja serialistinen ja holistinen hahmottamisstrategia olivat vallitsevia. Yhdeksännen luokan oppilaista jo noin 40 % kirjoitti syväprosessointia edellyttäviä syitä ja seurauksia esittäviä ja pohdiskelevia kirjoituksia. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna tyttöjen hahmottamisstrategioiden käyttö näytti kehittyvän nopeammin kuin pojilla. Esimerkiksi yhdeksännen luokan aikana tytöt kirjoittivat puolta enemmän analyttisesti hahmotettuja tekstejä kuin pojat. Tämän ikäisillä tytöillä analyttinen hahmotusstrategia oli-

kin vallitseva (46 %) ja pojilla puolestaan holistinen (48 %). Tästä huolimatta vielä viidesosa yhdeksän luokan oppilaista kirjoitti ketjunomaisesti, mikä osoittaa kehittymätöntä aiheen käsittelytapaa. Serialistinen kirjoittaja prosessoi välittömästi muistivarastosta purkautuvaa tietoa ja kirjaa ajatuksensa suoraan paperille pohdiskelematta sitä. Serialistinen hahmottamisstrategia on tyypillisintä tois- ja kolmasluokkalaisilla, eikä sitä Matilaisen mukaan tulisi enää esiintyä peruskoulun lopulla. (Matilainen 1993: 47–63.)

Myös Bereiter ja Scardamalia (1987) ovat tutkineet kognitiivista kirjoittamisprosessia ja verranneet erityisesti aloittelevien ja kehittyneiden kirjoittajien käyttämiä prosesseja. Bereiterin ja Scardamalian mukaan heikkojen ja kehittyneiden kirjoittajien prosessit eroavat toisistaan merkittävästi. Heikkojen ja aloittelevien kirjoittajien kirjoittamisprosessin he nimeävät **tiedon kertomisstrategiaksi** ('knowledge-telling'), jossa kirjoitusta ei erityisesti suunnitella. Tekstin sisältö syntyy rutiiniprosessina aiheeseen liittyvien vihjeiden avulla. Kansanomaisesti ilmaistuna tiedon kertomisstrategiassa kirjoittaja kirjoittaa nopeasti ja yhtään muotoilematta aiheesta kaiken sen, mitä siitä päällimmäisenä mieleen tulee. Jos aihe on riittävän tuttu, voi tällä kirjoittamisstrategialla syntyä myös hyvinmuodostunut teksti. Taitavammat kirjoittajat sen sijaan suunnittelevat ja muokkaavat kirjoitustaan. He keskittyvät pääajatuksen löytämiseen ja kuvaamiseen ja kykenevät ottamaan myös oletetun lukijan huomioon. Tällainen **tiedon muokkaamisstrategia** ('knowledge-transforming') edellyttää monimutkaisten kognitiivisten prosessien samanaikaista käyttöä, ja kehittyneet kirjoittajat tekevätkin useita ongelmanratkaisuooperaatioita muokatessaan tekstin sisältöä. (Bereiter & Scardamalia 1987: 4–30.)

Bereiter ja Scardamalia (1987) ovat tutkineet myös hitaan ja heikon kirjoittamisen syitä. Koherentti kirjoittaminen vaatii tehokasta ja kompleksista muistin käyttöä. Kirjoittamisen vaikeuden perussyynä ovatkin tavallisesti puutteelliset hakustrategiat. Ongelmana ei siis ole niinkään tietovaraston puute, vaan vaikeus hakea tietoja muistista ja jäsentää niitä kirjoitukseksi. Myös vaikeudet hallita kirjoitusprosessin eri osa-alueita voivat haitata kirjoitusprosessin kulkua, jolloin tekstin koheesio kärsii. Yleensä ihmiset kirjoittaessaan suunnittelevat samalla jo tulevaa. Tällöin esimerkiksi huomion kiinnittäminen matalan tason piirteisiin, kuten mekaaniseen kirjoittamiseen tai oikeinkirjoitukseen, vie huomiota pois korkeamman tason suunnittelusta, kuten koherentin vastauksen muotoilemisesta. Tämä on tavallista erityisesti heikoilla kirjoittajilla. Keskittyminen korkeamman tason seikkoihin, kuten tekstin suunnitteluun, lukijan huomioon ottamiseen ja tekstin arviointiin, ei kuitenkaan ole mahdollista ennen kuin kirjoittamisen perusasiat ovat kunnossa. Keskittyminen matalan tason ongelmiin saattaa puolestaan johtaa esimerkiksi meneillään olevan lauseen tuottamisen vaikeutumiseen tai sen unohtamiseen, mitä seuraavassa lauseessa olikaan tarkoitus käsitellä. Puhuesssa vastaavanlai-

sia ongelmia ei yleensä ilmene, sillä puhe on paitsi hyvin automatisoitunutta, myös paljon kirjoitusta nopeampaa. (Bereiter & Scardamalia 1987: 108–109.)

Serialistinen hahmottamisstrategia vastaa suurelta osin tiedon kertomisstrategiaa. Matilaisen (1993) mukaan heikon strategian valintaan voivat vaikuttaa kirjoitustaidon kehittymättömyyden lisäksi myös kirjoittajan ahdistuneisuus tai epävarmuus vaikean tehtävän edessä, samoin kuin mielenkiinnon puute. (Matilainen 1993: 27, 73.) Krashenin (1984: 28) mukaan kyvyistään epävarma kirjoittaja voi esimerkiksi ymmärtää hyvin lukemansa, mutta olla silti kyvytön ilmaisemaan itseään kirjallisesti juuri heikkojen tuottamisprosessien vuoksi. Tähän lääkkeeksi hän suosittelee sekä kirjoittamisen harjoittelua että lukemisen lisäämistä, sillä molemmilla on todettu olevan positiivinen vaikutus kirjoitustaidon tasoon (Krashen 1984: 10).

Kirjoittamisen ongelmista kertovat myös Opetushallituksen tekemät äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnit, joissa selvitettiin, millainen oppilaiden äidinkielen tieto- ja taitotaso on perusopetuksen päättövaiheessa. Arvioinneissa tarkasteltiin monipuolisesti äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita, kuten kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemusta, kirjallisuuden tuntemusta ja kirjoitustaitoa. Vuodesta 2006 lähtien on arvioitu lisäksi lukutaitoa. (Lappalainen 2004, 2006, 2011.) Kirjoitustehtävissä arvioitiin muun muassa sanankäyttöä, luettavuutta, sisältöä, oikeinkirjoitusta ja rakennetta. Vuonna 2003 tytöt menestyivät kirjoitustehtävissä tyydyttävästi, mutta pojat vain kohtalaisesti. Erityisesti pojilla kirjoitustaitojen hajonta oli suurta, ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivillä pojilla kirjoitustaidon taso osoitautui keskimäärin heikoksi. Kokeessa ylipäänsä heikoimmin menestyneillä tavattiin ongelmia juuri kirjoitustaidoissa. (Lappalainen 2004: 81.)

Vuoden 2005 tulokset ovat samansuuntaisia: tytöt menestyivät kirjoitustehtävissä jälleen tyydyttävästi, pojat kohtalaisesti. Hajonta oli edelleen pojilla suurta, ja peräti joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoittautuivat heikoiksi. Sukupuolten väliset taitoerot kirjoittamisessa näkyivät erityisesti oikeinkirjoituksen, tekstin jäsennyksen ja sidosteisuuden, viittaus-suhteiden, lauserakenteiden ja asiatyyllisen kielen hallinnassa. Merkille pantavaa on lisäksi se, että tytöillä luku- ja kirjoitustaito olivat keskimäärin yhtä hyvät, kun taas pojilla kirjoitustaito oli merkittävästi lukutaitoa heikompi. Tämä korostui erityisesti ammatilliseen koulutukseen suuntautuvilla pojilla. Kirjoittamisen haasteellisuus näkyi esimerkiksi tehtävässä, jossa Kalevalan runon pohjalta tuli laatia selkeä ja tiivis koevastaus. Runon sisällön ymmärtäminen ei tuottanut oppilaille lainkaan niin paljon ongelmia kuin sujuvan vastauksen kirjoittaminen. (Lappalainen 2006: 39, 45–46, 49, 58–59.)

Vuoden 2010 tulokset vahvistavat vuonna 2005 järjestetyn arvioinnin keskeiset tulokset. Tässä viimeisimmässä arvioinnissa kirjoitustaitoa selvitettiin pohtivien tekstien perusteel-

la, joita kouluissa kirjoitettiin 9. luokan äidinkielen opetuksen yhteydessä. Joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoittautuivat jälleen heikoiksi, ja keskimäärin poikien kirjoitustaidot arvioitiin välttäviksi. Tyttöjen kirjoitustaidot olivat puolestaan keskimäärin tyydyttävät. Tyttöjen ja poikien suuret erot kirjoitustaidossa ovat näin ollen säilyneet ennallaan aikaisempiin arviointeihin verrattuna. (Lappalainen 2011: 5, 63, 69.)

Kaiken edellä esitetyn perusteella lienee oikeutettua kysyä, ovatko avoimet – omin sanoin kirjoittamista edellyttävät – tehtävät sittenkään yhtä soveliaita mittaamaan lukutaitoa kuin monivalintatehtävät? Vaikka avoimissa tehtävissä ei tuoteta vastauksiksi kokonaisia kirjoitelmia, on kirjoittamisen prosessi sama myös lyhyempien tekstien kohdalla. Lyhyttäkin vastausta kirjoittaessaan oppilaan tulee kyetä muuttamaan ajatukset, jotka ovat usein visuaalisia ja ei-kielellisiäkin, riittävän koherentiksi ja ymmärrettäväksi kirjoitukseksi. Itse asiassa vastauksien pituus – tai pikemminkin sen puute – asettaa ilmaisun täsmällisyydelle tiukat vaatimukset. Kärjistäen voisi todeta, mitä lyhyempi vastaus on kyseessä, sitä paremmin se tulee muotoilla. Tämä puolestaan edellyttää kehittyntä kirjoitustaitoa. On yleisesti tunnettua, että asiasta on usein helpompaa kirjoittaa laveasti kuin tiivistää sanottavansa muutamaankin virkkeeseen. Tekstin pituudella on merkitystä myös lukijalle. Pidempää kirjoitusta lukiessa epäselvän kohdan merkitys usein avautuu ympäröivän tekstin tarjoamien vihjeiden avulla. Lyhyen tekstin kohdalla tällaista tulkinta-apua ei ole tarjolla, joten sen tulee olla merkityksellään yksiselitteinen, täsmällinen ja sellaisenaan ymmärrettävä.

Tämä ei kuitenkaan käy kaikilta vaivattomasti. Matilaisen (1993) tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisista peräti viidesosa täyttää heikon kirjoittajan tunnusmerkistön, ja myös Bereiterin ja Scardamalian (1987: 14) mukaan tämänikäisten kirjoittajien kirjoittamisstrategia muistuttaa usein enemmän viidesluokkalaisille tyypillistä tiedon kertomisstrategiaa kuin aikuisille tyypillisempää tiedon muokkaamisstrategiaa. Kirjoitus- ja lukutaidon kehitys ei myöskään välttämättä kulje käsi kädessä: Krashenin mukaan (1984: 28) on mahdollista, että lukija kyllä ymmärtää lukemansa, muttei kykene heikon kirjoittamisstrategiansa vuoksi ilmaisemaan sitä selvästi kirjallisessa muodossa. Myös motivaation puute ja tehtävän vaikeus voivat vaikuttaa kirjoittamisstrategian valintaan heikentävästi.

Seuraavassa taulukossa on esitetty PISA 2000 -lukukokeen tehtävien jakauma tehtävätyyppien ja aspektien mukaan (Linnakylä & Sulkunen 2002: 14, mukaillen).

Taulukko 1. Lukukokeen tehtävien jakauma aspektien ja tehtävätyyppien mukaan.

Aspektit	Tehtäviä yhteensä	Monivalinta	Monivalinta-sarja	Rajattu avoin	Lyhyt avoin	Avoin argumentti
Tiedonhaku tekstistä	42	10	2	10	14	6
Luetun ymmärtäminen ja tulkinta	70	43	3	5	5	14
Luetun pohdinta ja arviointi	29	3	2	-	1	23
Yhteensä	141	56	7	15	20	43

Kuten taulukosta on nähtävissä, tehtävätyyppien jakauma vaihtelee suuresti sen mukaan, mil-laista lähestymistapaa lukutehtävä edellyttää. Tiedonhakutehtävissä avointen argumenttien käyttö on vähäistä (6 % tiedonhakutehtävistä), luetun ymmärtämis- ja tulkintatehtävissä niiden osuus on 20 %, kun taas luetun pohdintaa ja arviointia edellyttävissä tehtävissä avoin argumentti on yleisin tehtävätyyppi (79 %). Oppilailta siis edellytetään ajatusten jäsentämistä omasanaisiksi tekstiksi erityisesti luetun pohdinta- ja arviointitehtävissä.

Suomalaisille oppilaille, erityisesti pojille, luetun pohdinta ja arviointi on toistuvasti osoittautunut kaikkein haastavimmaksi tehtävämuodoksi. Vuonna 2009 tilanne muuttui tulosten osalta niin, että erityisesti tiedonhaussa mutta myös luetun ymmärtämistä ja tulkintaa mit-taavissa tehtävissä osaaminen heikkeni selvästi. Sen sijaan luetun pohdinnan ja arvioinnin osa-alueella osaamistaso ei ole laskenut, mutta yhdeksän vuoden aikana näiden taitojen hallinnassa ei ole tapahtunut myöskään parannusta. (Sulkunen ym. 2010: 25.) Kehitystä kaipaavien arviointi- ja pohdintataitojen syyksi on arveltu sitä, että suomalaisessa perusopetuksessa tämäntyyppisten tehtävien käsittely on ollut varsin vähäistä. (Leino & Sulkunen 2002: 244.) Voisiko osasyynä olla myös se, että juuri tämä tehtävämuoto edellyttää vastausta erityisesti avoimen argumentin muodossa? Toisin kuin esimerkiksi luetun ymmärtämisen ja tulkinnan kohdalla, luetun pohdinta- ja arviointitehtävissä monivalintatehtävä on harvinainen tehtävätyyppi. Kuten arviointikehyksessäkin (OECD 1999: 32) todetaan, luetun arviointi- ja pohdintatehtävät edellyttävät oppilaalta metakognitiivista kykyä tiedostaa omaa ajatteluaan sekä kykyä hakea muistista relevanttia tietoa ja taitoa järjestää tämä tieto koherentiksi vastaukseksi. Näin ollen arviointi- ja pohdintatehtäviin vastaaminen edellyttää korkean tason kirjoitustaitoa, niin kutsutun tiedon muokkaamisstrategian käyttöä. Kuitenkaan Bereiterin ja Scardamalian (1987: 10–11) mukaan tälle tasolle, jossa kirjoittaja kykenee muokkaamaan tekstiään koherentiksi kokonaisuudeksi, ei moni yllä, ja moni yhdeksäsluokkalainen käyttääkin kirjoittaessaan ”kerron kaiken tietämäni” -strategiaa.

Tämän lisäksi monille nuorille kirjoittajille on Scardamalian ja Bereiterin (1983) mukaan ominaista tietäntyyppinen kirjoittamisen laiskuus: he eivät ole valmiita korjaamaan kirjoitustensa heikkouksia, vaikka niitä havaitsisivatkin, eivätkä he välitä siitä, onko heidän teks-

tinsä lukijasta ymmärrettävää vai ei. Osa ei myöskään kykene tekemään tekstiinsä parannuksia, vaikka he siihen pyrkisivätkin: Scardamalian ja Bereiterin tutkimuksessa 10–14-vuotiaat tutkittavat eivät useimmiten kyenneet tunnistamaan niitä seikkoja, jotka heikensivät heidän kirjoitustensa ymmärrettävyyttä. Sen sijaan he tekivät triviaaleja muutoksia teksteihinsä, kuten yksittäisten sanojen korvaamista toisilla, jotka yleensä heikensivät tekstiä entisestään. Oman tekstin tarkistaminen vaatii kirjoittajalta kykyä asettua lukijan asemaan ja erottaa toisistaan tekstiin sisältyvä ja sen ulkopuolinen, lukijalta piiloon jäävä tieto. Tämä taito vaatii varsin kehittyneitä tulkintastrategioita, joita heikot kirjoittajat eivät hallitse. (Scardamalia & Bereiter 1983: 76–87.)

Vaikka tekstin rakentaminen tuo haastetta kaikille kehittyville kirjoittajille, yhdeksäsluokkalaisilla pojilla voi olla ongelmia useammin kuin tytöillä. Aalbergin ja Siimeksen (1999: 60–63) mukaan nuoruus on suurten mullistusten aikaa, ja kehityksen ohella nuori myös taantuu. Murrosiässä nuorilla ilmenee kielellisen taantuman vaihe, jonka aikana kieli köyhtyy ja sanavarasto hupenee. Nuori myös turvautuu usein esimerkiksi onomatopoeettisiin ilmaisuihin ja kirosanoihin. Kauppisen mukaan (1976: 52–55) murrosiän vaikutusten myötä muun muassa syntaksin hallinta voi heikentyä ja virkkeistä voi muodostua rakenteeltaan löyhiä tai ketjumaisia. Pojilla puberteetti on usein rajumpi, ja kielellisten ja tunnetaitojen taantuma on suurempi kuin tytöillä. Lisäksi tytöillä tämä taantuman aallonpohja saavutetaan poikia aiemmin, kun 15-vuotiaiden poikien elämässä taantuma on vielä vahvasti läsnä. (Aalberg & Siimes 1999: 64–65.) Kenties tämä selittää myös poikien heikompaa suoriutumista pohdintaa ja arviointia edellyttävissä tehtävissä samoin kuin eroja hahmottamisstrategioiden käytössä? Ehkä pojat eivät olekaan tyttöjä heikompia lukijoita vaan heikompia kirjoittajia?

Voidaan kysyä, mittaavatko avoimet tehtävät näin ollen sitä mitä väittävät: lukutaitoa. Ovatko tehtävät valideja, jos oppilaan kirjoitustaidon heikkoudet estävät häntä ilmaisemasta ajatuksiaan täsmällisellä ja koherentilla tavalla? Entä asettaako kirjoitustaidon taso oppilaat lukukokeessa eriarvoiseen asemaan? Osalle yläkoululaisista jo pelkkä ajatuksen muokkaaminen virkerakenteeksi tuottaa ongelmia, saati sitten pidemmän vastauksen kirjoittaminen (Karjalainen 2008: 290). Heikosti muotoillut vastaukset tekevät puolestaan vastausten arvioinnista vaikeaa. Aldersonin (2000) mukaan osa tutkijoista on vahvasti sitä mieltä, että lukutaitoa ei tulisi mitata kirjoitettujen vastausten kautta, sillä kirjoittamisen nähdään ”saastuttavan” lukutaidon mittaamisen. Jos koe väittää mittaavansa lukutaitoa, se ei saisi mitata samalla kirjoitustaitoa. Avointen tehtävien käyttö ei ole perusteltua, jos kirjoitustaidon puutteet voivat vaikuttaa vastauksen tulkintaan. Sosiokulttuurisen lähestymistavan kannattajat puolestaan ovat sitä mieltä, että lukutaidon eristäminen yksittäiseksi taidoksi on epäautenttista, sillä lukemiseen

liittyy tosielämän tilanteissa usein kirjoittamista, puhumista tai kuuntelemista. Aldersonin mukaan tutkijoilla ei kuitenkaan ole toistaiseksi riittävästi tietoa vaikutuksista, joita lukutaidon tutkimisella erillisenä taitona tai integroituna osaksi muita tekstitaitoja voi olla. (Alderson 2000: 27.) Analyysissäni pyrin tuomaan lisävalaistusta asiaan.

4 AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Aineiston esittely

PISA 2000 -lukukokeeseen osallistui Suomessa 4 864 oppilasta. Erilaisia tehtäväkokonaisuuksia eli erilaisia tekstejä niihin liittyvine tehtävineen oli 37, ja nämä kokonaisuudet sisälsivät yhteensä 141 lukutehtävää. Koska kaikkiin näihin tehtäviin vastaaminen olisi kestänyt yhdeltä oppilaalta noin seitsemän tuntia, tehtäväkokonaisuudet jaettiin (rotatoitiin) yhdeksään eri vihkotyyppiin niin, että yhden vihkon täyttämiseen oppilaalta kului aikaa noin kaksi tuntia. (Väljærvi 2002a: 7; Linnakylä & Sulkunen 2002: 13.) Pisteytyksen yhdenmukaisuuden ja johdonmukaisuuden tarkkailemiseksi näistä 4864 vihosta poimittiin lisäksi 480 vihkoa nelinkertaiseen koodaukseen, jossa valittujen vihkojen jokaisen avovastauksen arvioi aina neljä koodaajaa toistensa pisteytyksistä tietämättöminä (OECD 2000b: 99–100).

Suurin osa PISAn tehtävistä on salaisia; osaksi tämä johtuu siitä, että osaa tehtävistä käytetään yhä uudelleen tulevissa PISA-kokeissa. Näiden niin kutsuttujen Linkki-tehtävien avulla voidaan selvittää lukutaidossa vuosien saatossa mahdollisesti tapahtuvia muutoksia. Joitakin tehtäviä on kuitenkin tutkijoiden ja kansalaisten iloksi julkistettu: PISA 2000 -lukukokeesta julkistettiin peräti yksitoista tehtäväkokonaisuutta (ks. lähemmin <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/tehtavat/lukutaito2000>). Jouduin luonnollisesti valitsemaan tutkimusaineistoni näiden tehtäväkokonaisuuksien joukosta. Lisäksi, kuten luvussa 1.3 käy ilmi, työni aineisto koostuu ainoastaan nelinkertaisesti koodatuista oppilasvastauksista.

Lopullisen tutkimusaineiston valinta oli pitkälinen prosessi. Aluksi perehdyin huolella edellä mainittuihin tehtäväkokonaisuuksiin ja niihin sisältyviin tehtäviin yrittäen samalla alustavasti silmällä, mitkä tehtävistä soveltuisivat lähemmän tarkastelun kohteeksi. Tavoitteenani oli valita aineistoon monentyyppisiä tehtäviä, jotta mahdolliset arviointiongelmatkin olisivat monipuolisesti edustettuina. Päätin kuitenkin rajata tiedonhaku-aspektin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä aiemman arviointikokemukseni ja tehtävien koodausohjeiden perusteella arvioin tiedonhaku-tehtävien olevan suhteellisen vaivattomasti koodattavia: tyypillisesti tiedonhaku-tehtävät ovat joko monivalintatehtäviä tai edellyttävät **rajattua avointa vastausta** tai **lyhyttä vastausta**, joissa joko vain yksi oikea (lyhyt) vastaus on mahdollinen tai vastausvaihtoehdot on ennalta selvästi rajattu (Leino & Sulkunen 2002: 233). Sen sijaan **luetun pohdinta ja arviointi** -tehtävät ovat osoittautuneet suomalaisoppilaille varsin haasteellisiksi (Leino & Sulkunen 2002: 244). Usein ne ovat haastavia myös arvioinnin kannalta, sillä yleisin vastausmuoto luetun pohdinta ja arviointi -tehtävissä on muutaman rivin mittainen kirjallinen tuotos, **avoin argumentti** (Linnakylä & Sulkunen 2002: 13). Koska vastaukset ovat

usein suhteellisen pitkiä, niissä ilmenee potentiaalisesti myös eniten kirjoittamisen ongelmia ja mahdollisuuksia erilaisiin tulkintoihin. Lisäksi tämän tehtävätyypin vastausten vertaaminen koodausohjeiden esimerkkeihin ja vastaukselta edellytettäviin piirteisiin on usein sitä hankalampaa, mitä pidemmästä ja polveilevammasta vastauksesta on kyse. Näin ollen on selvää, että aineistooni sisältyy oppilasvastauksia luetun pohdinta ja arviointi -tehtävistä.

Lopullisen aineistovalintani tueksi kysyin vielä neuvoa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella työskennelleeltä erikoistutkijalta Sari Sulkuselta, joka toimi PISA 2000 -lukukokeen arviointiprosessin kansallisena vastuuhenkilönä ja arviointiryhmän pääkoodarina. Koska työssäni keskityn arvioinnin ongelmiin, pyysin häntä muistelemaan, oliko PISA-kokeessa tuolloin erityisen hankalasti arvioitavia tehtäviä. Sulkusen mukaan yhdestätoista julkistetusta tehtäväkokonaisuudesta muun muassa Graffiti- ja Flunssa-tehtäväkokonaisuuksien tehtävät olivat haasteellisia koodattavia, joten perehdyin näihin tehtäväkokonaisuuksiin tarkemmin.

Aineistoa valitessani asettauduin koodaajan rooliin, joka on minulle ennestään tuttu: olen ollut koodaamassa sekä PISA 2009 -lukukokeen esi- ja pääkoetta että lasten ja aikuisten lukutaidon esikokeita (PIRLS ja PIAAC). Käytettävissäni olivat myös tiedot PISA 2000 -pääkokeen nelinkertaisesta koodauksesta jokaisen oppilasvastauksen osalta, jolloin minun oli mahdollista tutkia, missä tehtävissä ja missä määrin hajontaa näytti esiintyvän. Tutkin myös tekstejä, tehtävänantoja ja koodausohjeita erityisen kriittisesti ja arvioin alustavasti, saattoiko niissä piillä epäselvyyksiä tai harhaanjohtavuutta. Lopulta päädyin valitsemaan aineistoksi neljä tehtävää, joista kaksi edellyttävät oppilaalta luetun pohdintaa ja arviointia ja kaksi luetun ymmärtämistä ja tulkintaa. Tehtävistä kolme sisältyy Graffiti- ja Flunssa-tehtäväkokonaisuuksiin, neljäs tehtävä liittyy puolestaan Amanda ja Herttuatar -nimiseen tehtäväkokonaisuuteen. Aineiston käsittelyn helpottamiseksi kirjoitin jokaisen neljän tehtävän kaikki oppilasvastaukset vihkoista tekstinkäsittelyohjelmalla ja tallensin ne tehtävittäin omiin tiedostoihinsa. Samassa yhteydessä numeroin vastaukset ja merkitsin kunkin vastauksen yhteyteen lisäksi tiedot vastaajan sukupuolesta ja neljän koodaajan vastaukselle antamista pisteistä.

Tekstien, tehtävänantojen ja oppilasvastausten lisäksi aineistooni sisältyvät arvioinnin **yleisohjeet, tehtäväkohtaiset koodausohjeet** sekä muu arvioinnin tukena oleva materiaali. Minulla oli siis käytössäni täsmälleen samat tiedot ja ohjeistukset kuin varsinaisilla koodaajilla vuonna 2000, mikä oli tutkimukseni kannalta tärkeää, sillä arviointiprosessissa pelkät yleis- ja tehtäväkohtaiset koodausohjeet eivät useinkaan riitä. Koska koodausohjeissa ei voida ottaa huomioon kaikkia vastaantulevia vastauksia, koodaajat joutuvat sopimaan prosessin aikana

keskenään linjauksista ja koodien välisistä rajanvedoista. Koodausongelmien yhteinen puiminen edistää myös arvioinnin yhdenmukaisuutta. Arvioinnin kansainvälisen vertailukelpoisuuden takaamiseksi koodausongelmiin kysytään usein neuvoa tai varmistusta myös kansainvälisen keskuksen, ACERin, pääkoodaajilta. Vuonna 2000 nämä kyselyt tehtiin sähköpostitse, mutta sittemmin tätä tarkoitusta varten on kehitetty erillinen verkossa toimiva kyselypalvelu, jossa on nähtävillä kaikkien maiden tekemät kyselyt vastauksineen. Koodaajien keskinäisten tai kansainvälisen keskuksen tekemien linjanvetojen tunteminen oli tärkeää oppilasvastauksia analysoidessani, sillä muuten neljän koodaajan antamien pisteiden perusteet olisivat jääneet useissa tapauksissa hämärän peittoon. Yleensä koodaajat tekevät näistä tehdyistä linjanvedoista muistiinpanoja tehtäväkohtaisten koodausohjeiden yhteyteen. Minulla oli käytössäni lukutaidon arviointivastaavan **muistiinpanoilla täydennettyjen koodausohjeiden** lisäksi myös ACERille lähetetyt **sähköpostikyselyt** vastauksineen sekä koodaajien koulutusvaiheessa käyttämä **lukutaidon harjoitusmateriaali**, joka sisälsi koeaineistosta kerättyjä autenttisia oppilasvastauksia ja joita pisteuttamalla koodausta harjoiteltiin. Tästä lukutaidon harjoitusmateriaalista sain käyttööni myös alkuperäisen, **englanninkielisen version**.

Varsinainen tutkimusaineistoni – oppilasvastaukset – on ensi näkemältä varsin laajahko. Keräsin aineistoksi kaikki neljän tehtävän sisältämät nelinkertaisesti koodatut vastaukset, yhteensä 528 kappaletta. Aineiston suurehko koko selittyy sillä, että vastauksia kirjatessani havaitsin suuren osan vastauksista olevan suhteellisen ongelmattomia eli sellaisia, joiden koodaaminen ohjeiden perusteella oli vaivatonta. Lisäksi muutamia hypoteesejani lukuun ottamatta minulle ei ollut etukäteen selvää, millaisia arvioinnin ongelmia aineistosta voisi löytyä, joten koin tärkeäksi kerätä mahdollisimman monipuolisen ja kattavan aineiston. Tuomen ja Sarajärven (2009: 89) mukaan aineiston onkin syytä olla suhteellisen laaja, jos tutkittavasta ilmiöstä halutaan antaa monipuolinen kuva. Koska oman kokemukseni pohjalta lisäksi arvioin oppilasvastausten arvioinnissa ilmenevän monentyyppisiä ongelmia, halusin valita myös aineistooni erityyppisiä tehtäviä. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009: 90) esittävät, että heterogeenisyyttä tutkittaessa aineiston koon tulee olla suurempi kuin homogeenisyyttä tutkittaessa.

Aineistoni ei ole kuitenkaan kaiken kattava, ja erilaisia ongelmatapauksia on saattanut jäädä tavoittamatta. Saturaatiolla eli kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään eikä näin ollen tuota enää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009: 87). Koska eri tehtävänannot ja täten myös oppilasvastaukset poikkeavat toisistaan suurestikin, aineistolle ei ollut mahdollista määrittää etukäteen saturaatiopistettä. Aineiston kokoa rajoitti myös opin- näytetyölle asetetut tavoitteet: laadullisessa pro gradu -työssä aineisto on usein harkinnanva-

rainen näyte, jota pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2005: 18). Tämä on tavoitteena myös omassa työssäni.

4.2 Tutkimusmenetelmät

4.2.1 Tutkimuksen luonteesta

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tavoitteenani on selvittää, millaisia ongelmia PISAn lukukokeen avovastausten arvioinnissa ilmenee. Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat seuraavat (ks. lähemmin 1.3):

- Millaisia kirjoittamisen ongelmia lukukokeen avovastauksissa esiintyy?
 - Löytyykö avovastausten joukosta tapauksia, joiden arviointia ovat vaikeuttaneet nimenomaan kirjoittamiseen liittyvät ongelmat?
 - Millaiset avovastausten kielelliset piirteet ovat heikentäneet vastauksen ymmärrettävyyttä?
- Mitkä muut seikat ovat voineet aiheuttaa ongelmia lukukokeen avovastausten arvioinnissa?

Lähtökohtanani on lähestyä tutkittavaa ilmiötä avoimin silmin, enkä määrällisen tutkimuksen tapaan muodosta tutkimukselle etukäteen tiukkoja hypoteeseja. Tavoitteenani ei siis ole esimerkiksi tietyn teorian testaaminen tai muuttujien manipuloiminen. Koodauskokemukseni johdosta minulle on luonnollisesti muodostunut jonkin verran ennako-oletuksia erilaisista ongelmista, joita arvioinnin yhteydessä saattaa ilmetä. Nämä esioletukset eivät kuitenkaan vaikuta tutkimuksellisiin toimenpiteisiin. Eskolan ja Suorannan (1998: 20) mielestä tällaiset työhypoteesit eli aineiston analyysiin liittyvät arvaukset ovat pikemminkin suotavia kuin haitallisia, kunhan ne tiedostetaan.

Alustavia ennako-oletuksia lukuun ottamatta lähdän analyysissäni liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä. Analyysini on siis aineistolähtöinen, mikä tarkoittaa sitä, että analyysi etenee aineiston ehdoilla ja teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta käsin (Tuomi & Sarajärvi 2009: 117). Yksinkertaistettuna laadullinen tutkimus ymmärretäänkin juuri aineiston syvälliseksi, sanalliseksi kuvaukseksi. Määrällisessä tutkimuksessa aineisto pyritään puolestaan muuttamaan numeeriseen muotoon, mikä mahdollistaa aineiston tilastollisen käsittelyn (Eskola & Suoranta 1998: 13). Analyysissäni en siis pyri tulosten tilastolliseen yleistettävyyteen, sillä aineistosta poimimani vastaukset ovat yksittäisiä näytteitä eivätkä näin ollen edusta koko aineistoa. Sen sijaan pyrin laadulliselle tutkimukselle ominaisesti luomaan tutkimuksella syvällistä, kuvailevaa ja ymmärrystä lisäävää tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja niistä olosuhteis-

ta, joissa se esiintyy. Toivoakseni aineiston monipuolisella erittelyllä ja siitä tehdyillä tulkinnoilla onnistun kuitenkin kuvaamaan ja käsitteellistämään tutkimuskohteeni niin hyvin, että saatuja tuloksia voidaan yleistää koskemaan laajemminkin lukukokeiden avovastausten arviointia ja siihen liittyvää problematiikkaa.

4.2.2 Aineiston käsittelystä

Etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini keräämästäni aineistosta. Tulosten esittelyksi ei kuitenkaan kelpaa aineistosta satunnaisesti poimittujen oppilasvastausten esittely ja niihin liittyvien arviointiongelmienvä kuvailu; tällä tavoin kokonaiskuva arviointiongelmienvä laadusta ja niiden ilmenemismuodoista jäisi vajaaksi ja hajanaiseksi. Tästä hajallaan olevasta tietomassasta voidaan kuitenkin luoda selkeä, mielekäs ja uutta tietoa tuottava kokonaisuus **laadullisen aineiston analyysin** avulla (Eskola & Suoranta 1998: 137). Analyysillä luodaan siis selkeyttä aineistoon. Eskolan ja Suorannan mukaan (1998: 137) tämä tapahtuu aineistoa jäsentämällä ja tiivistämällä, sen sisältämää informaatiota kuitenkin kadottamatta.

Laadullisen aineiston analyysin tueksi on kehitetty lukuisia analyysitapoja erityyppisiä tutkimuksia varten. Toisinaan tutkimus on kuitenkin sen luonteinen, ettei aineiston analyysiin löydy valmista menetelmää. Näin on myös oman tutkimukseni laita. Eskola ja Suoranta (1998: 251) ohjeistavatkin tällaisissa tapauksissa kokeilemaan ja soveltamaan analyysimenetelmiä tutkimuksen tarpeita silmällä pitäen. Heidän mukaansa laadulliset tutkimusmenetelmät ovat joka tapauksessa harvoin siirrettävissä sellaisenaan tutkimuksesta toiseen. Heidän mielestään ei myöskään ole mielekäs yrittää analysoida aineistoa väkisin tietyn analyysitavan mukaisesti. Analyysitavan on palveltava aineistoa ja tehtävä sille oikeutta, ei päinvastoin.

Aineistoni – oppilasvastaukset, koodausohjeet ja muu arvioinnissa käytettävä materiaali – on tekstiaineistoa. Analysoidessani näissä teksteissä ilmeneviä, arviointiin mahdollisesti vaikuttavia ongelmia teen tulkintoja nimenomaan tekstien sisällöistä ja merkityksistä. Näin ollen erilaisista analyysitavoista aineistoni kannalta lähimmäksi osuu **sisällönanalyysi**. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu hyvin monentyyppisen tekstiaineiston analysoimiseen. Sisällönanalyysi on siis tekstianalyysia, ja sen tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tekstiaineistoa voivat olla esimerkiksi kirjat, haastattelut, kirjeet, päiväkirjat tai – kuten tutkimuksessani – avoimet koevastaukset. Sisällönanalyysillä tekstiaineisto on mahdollista analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti, ja tuloksena saadaan tiivis ja yleiseen muotoon saatettu kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittely perustuu loogiseen

päätelyyn ja tutkijan tekemiin tulkintoihin. Sisällönanalyysillä aineisto siis jäsennetään ja järjestetään uuteen muotoon, jotta mielekkäiden johtopäätösten teko olisi mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91, 103–104, 108.)

Aineistoni analyysi eteni aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita (Ryan & Bernard 2000: 780–785; Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–113) mukaillen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon perehdytään huolellisesti. Tätä alustavaa analyysia ja aineiston lähilukua tein osaksi jo aineistoa valitessani: esimerkiksi oppilasvastausten kirjaamisen yhteydessä merkitsin ongelmallisilta vaikuttavien vastausten yhteyteen alustavia tulkintojani ongelmien syistä. Aineiston kerättyäni luin sen vielä kertaalleen läpi hyvin huolellisesti ja paneutuen. Seuraavana sisällönanalyysin vaiheena on aineiston **pelkistäminen**, jossa tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto karsitaan pois. Tätä vaihetta ohjaavat tutkimuskysymykset. Ne kertovat, mikä on tutkimuksessa olennaista eli mihin asioihin aineistossa kiinnitetään huomiota. Esimerkiksi litteroidusta haastatteluaineistosta etsitään asioita ja teemoja – sanoja, lauseita tai ajatuskokonaisuuksia – jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen kukin näistä löydetyistä tekstikohdista pelkistetään eli redusoidaan tiiviimmäksi sisältöä kuvaavaksi ilmaukseksi alkuperäisilmauksen yhteyteen. Ryan ja Bernard (2000: 781) kutsuvat tätä vaihetta aineiston koodaamiseksi ja toteavat, että koodaaminen itsessään on jo analyysia. Aineiston pelkistämisen jälkeen aineistoa pyritään **klusteroimaan** eli ryhmittelemään edelleen. Tällöin selvitetään, mitkä asiat yhdistävät tai erottavat pelkistettyjä ilmauksia; syntykö niistä abstrahoidulla laajempia kategorioita. Klusteroinnissa samaa asiaa tarkoittavat käsitteet siis yhdistetään luokaksi, ja kukin luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokituksia yhdistellään edelleen aina niin pitkään kuin se aineiston näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 110–111.)

Aineistoni erityislaatuisuuden vuoksi sen pelkistämistä ja klusterointia ei ollut mahdollista toteuttaa puhtaasti edellä kuvatulla tavalla. Tyypillisesti sisällönanalyysissa luokiteltavat asiat irrotetaan usein kontekstistaan (Eskola & Suoranta 1998: 139). Aineistoni ei kuitenkaan koostu yhdestä tekstimassasta – kuten litteroiduista haastatteluista – josta vastaukset tutkimuskysymyksiin on mahdollista poimia lähiluvun avulla. Sen sijaan aineistoni koostuu useista erityyppisistä teksteistä, jotka kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Vastauksia tutkimuskysymyksiin ei siis ollut mahdollista löytää esimerkiksi pelkkiä oppilasvastauksia analysoimalla, sillä niitä ei voi tarkastella irrallaan kontekstista. Kutakin vastausta tuli lukea yhdessä koodausohjeiden, tehtävänannon ja siihen liittyvän tekstin sekä vastaukselle annettujen pisteiden kanssa. Oppilasvastaus itsessään ei siis välttämättä ollut lainkaan ongelmallinen, vaan arvi-

oinnin kannalta ongelmalliseksi saattoi osoittautua esimerkiksi epäselvä koodausohje, joka ei tarjonnut tukea vastauksen pisteytykseen.

Aineistoa pelkistäessäni asetuin koodaajan rooliin: lukiessani oppilasvastauksia pisteytin kunkin vastauksen koodausohjeiden ja muun käytössäni olevan materiaalin perusteella. Samalla kiinnitin huomiota vastausten nelinkertaisessa koodauksessa saamiin pisteisiin. Jos vastauksen pisteyttäminen tuntui vaikealta, nelinkertaisen koodauksen pisteissä oli hajontaa tai toisten koodaajien antamat yhdenmukaiset pisteet poikkesivat omistani, otin oppilasvastauksen lähempään tarkasteluun. Loogiseen päättelyyn ja tulkintaan nojautuen pyrin selvittämään, mistä arviointiongelmat tällaisten oppilasvastausten kohdalla johtuivat. Näin ollen aineistoa pelkistäessäni kysyin aineistolta tutkimustehtäväni mukaisia kysymyksiä. Vastaukset kysymyksiin kirjasin kunkin ongelmalliselta vaikuttavan oppilasvastauksen yhteyteen.

Pelkistämisen jälkeen vuorossa oli aineiston klusterointi eli ryhmittely luokiksi. Luokittelun myötä aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tapaukset sisällytetään yleisempiin luokkiin. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 110). Omassa analyysissäni luokitteluyksikkönä toimi kuvaus arviointiongelman laadusta. Ryhmittelin aluksi samankaltaisia ongelmia sisältävät oppilasvastaukset alaluokiksi, ja myöhemmin yhdistelin esimerkiksi kirjoittamisen ongelmiin tai koodausohje-ongelmiin liittyvät alaluokat omiksi yläluokikseen. Luokitukset on esitetty tarkemmin analyysiluvun yhteydessä.

Oikeaoppisessa sisällönanalyysissä aineistoa kuvaavien luokkien tulisi olla toisensa poissulkevia ja yksiselitteisiä (Ryan & Bernard 2000: 780). Työni kannalta tällainen tiukkaraajainen luokittelu ei kuitenkaan olisi ollut mielekästä eikä aineistoa palvelevaa. Arvioinnin ongelmien syyt ovat harvoin yksiselitteisiä; ne päinvastoin syntyvät usein monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Selvärajaisten luokkien muodostaminen olisikin ollut suorastaan mahdoton tehtävä. Luokitteluongelmat ratkaisin ryhmittelemällä vastaukset sen mukaan, mikä minusta vaikutti olevan ensisijaisin syy arviointiongelman taustalla. Sijoitin siis kunkin vastauksen siihen luokkaan, jonka ominaisuuksia vastaus eniten muistutti. Ne tapaukset, joiden kohdalla ensisijaisimmankin syyn määrittäminen oli mahdotonta, sisällytin useampaan luokkaan. Toinen vaihtoehto olisi ollut jättää tällaiset vastaukset kokonaan aineiston ulkopuolelle, mutta mielestäni se olisi heikentänyt tutkimuksen luotettavuutta ja todenmukaisuutta. Arviointiongelmien moninaisuus on kuitenkin todellisuutta. Aineistoa analysoidessani vastaan tuli myös jonkin verran yksittäisiä, epätyypillisiä ongelmavastauksia. Sijoitin myös tällaiset vastaukset omiin luokkiinsa, mutta niiden painoarvo on tutkimukseni kannalta vähäinen. Täten esittelen analyysiluvussa ainoastaan tyypillisimmät ongelmaluokat. Jokaista yksittäistapausta ei ole

mahdollista eikä mielekästä nostaa esiin; poikkeuksia tulee esiintymään aina, eikä niiden perusteella ole mahdollista tehdä päätelmiä kokeen validiteetista.

Seuraavassa luvussa esittelen oppilasvastausten luokittelun tehtäväkohtaisesti omissa alaluvuissaan. Kussakin alaluvussa esittelen aluksi tekstin, siihen liittyvän tehtävän ja koodausohjeen. Tämän jälkeen vuorossa ovat varsinaiset, erityyppisiä arviointiongelmia kuvaavat luokat mahdollisine alaluokkineen. Kunkin luokan yhteydessä kuvaan, millaisia arviointiongelmia se sisältää, ja tarjoan näistä muutamia osuvia esimerkkejä. Esimerkkivastausten yhteydessä esitän myös tulkintani syistä, joiden perusteella olen sijoittanut vastauksen kyseiseen luokkaan. Pelkkien luokkien muodostaminen ja niiden kuvaaminen on kuitenkin vain osa analyysia. Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda hajanaiseen aineistoon riittävää selkeyttä, jotta tulkintojen ja johtopäätösten tekeminen olisi mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). Tulosten erittely sekä tulkintojen ja päätelmien tekeminen aineistosta on siis työn varsinainen päämäärä. Päätäntöluvussa tarkoitukseni onkin verrata empiirisen aineiston analyysin tuottamia tuloksia työni teoriaosuuteen ja pyrkiä ymmärtämään, mitä saamani tulokset merkitsevät.

4.2.3 Tekstilingvistiikka

Tutkimuskysymysteni mukaisesti pyrin selvittämään, löytyykö aineistostani vastauksia, joiden ymmärrettävyys on heikentynyt kirjoittamisen ongelmien vuoksi. Tällaisia vastauksia kohdatessani haluan tutkia tarkemmin, mitkä kielelliset piirteet tekevät vastauksesta vaikeasti ymmärrettävän. Vastausten kielellistä rakennetta analysoin ja kuvaan **tekstilingvistiikan** käsitteiden avulla.

Tekstilingvistiikka soveltuu hyvin tutkimukseni analyysimenetelmäksi erityisesti sen vuoksi, että se tarkastelee muun muassa sanajärjestystä, koheesiota, koherenssia ja viittaus-suhteita – eli juuri niitä kielellisiä piirteitä, joilla on suuri merkitys ymmärrettävyydelle. Jos aivan tarkkoja ollaan, tekstilingvistiikka ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, joten työni yhteydessä voisi paremminkin puhua tekstilingvistisestä tekstianalyysista. Enkvist (1975: 3) kuvaa termiä näin: ”Tekstilingvistiikka on pikemminkin näkökulma, josta havaittuja ilmiöitä voidaan pyrkiä selittämään erilaisten teorioiden ja mallien avulla.” Halliday ja Hasan (1976: 327–328) korostavat, että lingvistisessä analyysissa ei ole kyse tekstin arvostelusta, vaan sillä haetaan selitystä sille, miksi ja miten tietty teksti tarkoittaa lukijalle sitä mitä se tarkoittaa. Tekstilingvistiikassa ei siis keskitytä vain tekstin kieliopillisen muodon tutkimiseen, vaan sii-

nä otetaan huomioon myös kielen semanttinen ja pragmaattinen puoli, jotka olennaisesti osallistuvat tekstin merkitysten rakentamiseen (Kauppinen & Laurinen 1984: 19).

Tekstilinguistiikan tutkimuskohteena on nimensä mukaisesti **teksti**. Tekstillä tarkoitetaan yhdestä tai useammasta virkkeestä muodostunutta, sidosteista kokonaisuutta, jota pitää koossa viittaussuhteiden verkosto. Lyhimmillään teksti voi siis olla vain yhden lauseen tai virkkeen mittainen, ja tekstilingvistiikan avulla voidaan selvittää ja kuvata myös virkkeen ja lauseen sisäisiä rakenteita. (Enkvist 1975: 8–10.) Tekstin merkitys ei kuitenkaan rakennu pelkästään yksittäisten virkkeiden merkityksistä. Halliday ja Hasan määrittelevät tekstin semanttiseksi eli merkityksiä välittäväksi yksiköksi. Virke tai virkkeet tulkitaan aina tekstin kokonaisuudessa, kontekstissa. Näin ollen tekstin merkitys muodostuu sekä virkkeiden välisistä yhteyksistä että yhdessä edeltävän tekstin ja tekstinulkoisen todellisuuden kanssa. (Halliday & Hasan 1976: 2; Kauppinen & Laurinen 1984: 21.) Tekstin minimi eli yhden lauseen muodostama virke voi puolestaan olla sidoksissa vain tilanteeseen, koska sillä ei ole ympärillään muita sitä tukevia virkeitä (Enkvist 1975: 9).

Millainen sitten on merkitykseltään selvä ja yhtenäinen teksti? Tekstin **hyvinmuodotuneisuuden** (koherenssi) ja **sidostuneisuuden** (koheesio) kriteerien määrittely onkin tekstilingvistiikan keskeisimpiä tutkimuskohteita. Nämä seikat vaikuttavat myös tekstin ymmärrettävyyteen. (Enkvist 1975: 8–10.) **Koherenssilla** tarkoitetaan tekstin kokonaisvaltaista sisällöllistä yhtenäisyyttä, joka muodostuu kaikista tekstiä koossa pitävistä elementeistä, jotka voivat olla sekä tekstinsisäisiä että -ulkoisia. Siihen sisältyvät niin tekstinsisäisten osien yhteys toisiinsa, sisäisen merkityksen yhtenäisyys kuin tekstin yhteys ulkopuoliseen todellisuuteenkin. **Koheesio** merkitys on puolestaan suppeampi. Sillä tarkoitetaan tekstin pintarakenteen lineaarista yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta eli sidostuneisuutta. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 72–73.) Koheesio on siis tekstin hyvinmuodotuneisuuden, koherenssin, yksi osatekijä. Se on kuin erilaisia kielen keinoja sisältävä liima, jota kirjoittaja käyttää tehdäkseen tekstistä yhtenäisen. Käytännössä koheesio näyttäytyy erilaisina sidoskeinoina, joilla virke liitetään aiemmin sanottuun tai ympäröivään todellisuuteen. Koheesiolla on tärkeä tehtävä tekstin tulkinnassa: sidosteisuus auttaa lukijaa tulkitsemaan semanttisia aukkoja, joita tekstit väistämättä sisältävät. Näin ollen kohesiivisen jatkuvuuden avulla luodaan myös semanttista eli merkityksen jatkuvuutta. (Halliday & Hasan 1976: 18–19, 298.)

Aineistossani tarkastelun kohteena olevat tekstit ovat yhden tai korkeintaan muutaman virkkeen mittaisia oppilasvastauksia, jotka helposti vaikuttavat irrallisilta ja itsenäisiltä kokonaisuuksilta. Vastaustekstejä ei ole kuitenkaan syytä käsitellä ilman vastaukseen olennaisesti liittyvää vastinparia, kysymystä. Kysymyksen ja vastauksen suhde on varsin kiinteä, sillä ky-

symys on vastauksen ärsyke ja täten vaikuttaa ratkaisevasti vastauksen sisältöön ja muotoon. Vastaustekstit eivät näin ollen ole itseriittoisia eli ilman kontekstia ymmärrettäviä vaan paremminkin riippuvaisia eli tekstin kautta tulkittavia. Voidaan jopa ajatella, että kysymys ja siihen liittyvä vastaus ovat rinnasteisia saman rakenteen osia. Vastauksille on tyypillistä, että ne sisältävät viittauksia kysymykseen, ja ne ovat lisäksi usein elliptisiä, eli niistä on poistettu yksi tai useampi kysymykselle ja vastaukselle yhteinen jäsen. Esimerkiksi kysymykseen ”Minne Kalle meni?” on täysin hyväksyttyä vastata ”Pariisiin.”. Niin kutsutulla täydellisellä lauseella vastaaminen sisältää toistoa (”Kalle meni Pariisiin.”), jonka voi jättää pois vastauksen hyvinmuodostuneisuuden kärsimättä. Aina tiukkaa syntaktista suhdetta kysymyksen ja vastauksen välillä ei tarvita lainkaan. Esimerkiksi kysymys-vastausparin ”Tapasitko Kallen eilen?” ”Hän on matkoilla.” välinen suhde perustuu vain yhteisviitteisyyden muotoon, implikaatioon, mutta kommunikaation kannalta tämäkin vastaus on semanttisesti hyvinmuodostunut. Maailmankuvaan ja kulttuuriin perustuvaan kokemukseen nojaten implikoimme eli päättelemme epäsuorien vihjeiden perusteella, ettei vastaajan ole ollut mahdollista tavata eilen Kallea, vaikka vastauksesta puuttuu kieltoverbi. (Enkvist 1975: 45–47, 80–84.)

Myös PISAn avoimissa tehtävissä käytetään usein kysymyksiä, jotka sallivat vastaukselle suuren syntaktisen vapauden. Vastauksen sisältö ja muoto eivät tällöin ole yhtä tiukasti sidoksissa kysymykseen kuin useissa muissa kysymys-vastauskomplekseissa, kuten niissä, joihin voi esimerkiksi vastata pelkästään sanoilla ”kyllä” tai ”ei”. Tämä luonnollisesti lisää oppilasvastausten tulkinnanvaraisuutta. PISAssa vastauksen sisällölliset kriteerit määritellään koodausohjeissa, mutta vastauksen hyvinmuodostuneisuudelle tai sidostuneisuudelle ei ole asetettu tiukkoja vaatimuksia. Oppilaiden vastauksia arvioitaessa vastausten hyväksyttävyyys perustuu koodausohjeisiin ja arvioijan tulkintaan. Hankalia vastauksia pohtii usein koko arviointiryhmä, ja yksimielisyyteen pyritään keskustellen ja omia tulkintoja esittäen. Koska kyseessä ei ole ”kirjallisen ilmaisun koe”, esimerkiksi vastauksen kieliopillisuus ei saa suoraan vaikuttaa arviointiin (OECD 2000c: 2). Pääkriteerinä onkin vastauksen **ymmärrettävyys**: jos vastaus on sisällöltään ymmärrettävä ja koodausohjeiden mukainen, se hyväksytään. Enkvistin mukaan (1975: 10) hyväksyttävyyys perustuu kollektiiviseen kielitajuun, ja se on eri tilanteissa erilaista: esimerkiksi modernin runon rakenteet eivät sovellu tieteelliseen asiategstiin. PISAssa on hyvin korkea hyväksyttävyyys. Esimerkiksi rakenteelliset puutteet, välimerkkivirheet, yhdyssanavirheet ja muut kirjoitus- ja kielioppivirheet eivät saa vaikuttaa arviointiin, elleivät ne ”vakavasti hämää vastauksen merkitystä” (OECD 2000c: 2). Tämän vuoksi jätän myös analyysissäni tavanomaisia kirjoitusvirheitä sisältävät oppilasvastaukset huomiotta ja si-

sällytän kirjoittamisen ongelmien luokkaan vain sellaisia vastauksia, jotka ovat epäselviä, moniselitteisiä tai muuten vaikeasti ymmärrettäviä.

Yksi vastauksen ymmärrettävyyteen ja sitä myötä hyväksyttävyyteen vahvimmin vaikuttavista asioista on juuri koheesio. Sen puute tekee vastauksesta epäselvän tai monitulkintaisen. Vaikka PISAn tarkoituksena ei ole mitata oppilaiden kirjoitustaitoa, edellytetään heiltä kuitenkin kykyä pukea ajatuksensa ymmärrettävään muotoon. Kirjoittajan ajatukset muodostavat tekstin merkityssisällön, sisäisen rakenteen, johon lukijan tulisi päästä käsiksi. Tätä merkityssisältöä pyritään ilmaisemaan sanavalintojen ja sanajärjestyksen ohella erilaisten pintarakenteen sidoskeinojen avulla. Sidoskeinoista tärkeimpiä ovat erilaiset viittaussuhteet sekä lauseiden ja virkkeiden kytkentä toisiinsa, ympäröivään tekstiainekseen (PISAssa esimerkiksi tehtävänantoon ja siihen liittyvään tekstiin) tai tekstinulkoiseen maailmaan, kuten yleisesti jaettuun tietoon tai kirjoittajan omiin mielipiteisiin. Lyhyetkään oppilasvastaukset eivät voi jäädä irrallisiksi virkkeiksi, vaan niiden täytyy nimensä mukaisesti olla vastauksia tehtävänantoon, ja tämän kysymyksen ja vastauksen välinen kytkös tulee ilmetä jollain tapaa oppilaan kirjoituksesta.

Sidostuneessa eli **kohesiivisessa** tekstissä yleensä jokaisessa lauseessa on jäsen, joka on semanttisesti sidoksissa johonkin toiseen saman tekstin lauseen jäseneseen. Tällaista jäsentä kutsutaan **sidosjäseneksi**. Se, johon viitataan, on puolestaan **tarkoite** eli **referentti**. Näitä tekstin eri lauseiden ja virkkeiden välisiä semanttisia sidoksia sanotaan vastaavasti **viittaussuhteiksi** eli **referenssiksi**. Tekstissä voidaan myös viitata tekstin ulkopuolelle tai kaikille yhteiseen tietoon. Tällöin kirjoittajan tulee olla varma, että myös lukijalla on saatavilla kaikki tarvittava tieto tekstin ymmärtämiseksi, muuten viittaus jää epäselväksi. (Enkvist 1975: 32).

Viittaussuhteet voivat puolestaan olla sama- tai yhteisviitteisiä. Kun sidosjäsenillä on sama referentti, kyseessä on **samaviitteisyys** eli **koreferenssi**. Samaviitteisyyttä voi ilmaista esimerkiksi toiston avulla: ”*Napoleon* oli sotilas. Mutta *Napoleon* oli myös valtiomies.” Aina sidosjäsentä ei toisteta, vaan se korvataan viitesanalla: ”*Napoleon* oli sotilas. Mutta *hän* oli myös valtiomies.” Viitesanat edustavat siis jotain toista sanaa, mutta ovat itsessään semanttisesti tyhjiä. Myös samaa tarkoittavien ilmausten, kuten synonyymien, käyttö on korvaava viittaussuhde. Kolmas samaviitteisyyden laji toiston ja korvaavan viittaussuhteen lisäksi on poisto: ”*Napoleon* oli sotilas mutta [*Napoleon oli*] myös valtiomies.” (Enkvist 1975: 33–37.)

Yhteisviitteisyyden tunnistaminen on hieman hankalampaa kuin samaviitteisyyden, sillä se edellyttää enemmän tietoa eikä sitä voi tunnistaa pelkkien muodollisten kriteerien avulla. Toisiinsa semanttisesti sidostuneet eli yhteisviitteiset sidosjäsenet muodostavat yhdessä sidosjäsenjoukon. Esimerkiksi seuraavissa virkkeissä ”*Ville* tuli leikkimästä. *Kädet* olivat

likaiset.” sidosjäsenjoukon muodostavat sanat *Ville* ja *kädet*. Yhteisviitteisyys on selvä, koska kokemuksesta tiedämme, että Ville on poika ja että pojilla on kädet. Yhteisviitteisyydestä on kyse myös vastakohtaisuudessa, komparaatiossa, hyponymiassa ja implikaatiossa. (Enkvist 1975: 42–45.)

Viittaussuhteiden hallinnan lisäksi sidosteinen teksti edellyttää kirjoittajalta kykyä kytkeä lauseet ja virkkeet toisiinsa – ei kuitenkaan riitä, että lukija ymmärtää lauseiden liittyvän toisiinsa, vaan tämän tulee käsittää, **miten** lauseet liittyvät yhteen (Kauppinen & Laurinen 1988: 10). **Kytkentä** siis määrittelee, mikä on lauseiden välinen suhde kirjoittajan näkökulmasta ja miten tuleva lause tai virke on tulkittava suhteessa jo sanottuun (Halliday & Hasan 1976: 13, 227). Yksinkertaisimmillaan jo pelkkä lauseiden peräkkäisyys antaa olettaa, että lauseet kuuluvat yhteen. Tunnusmerkittömässä lauseiden kytkennässä lauseita eivät yhdistä mitkään tunnusmerkit ja tapahtumien oletetaan tapahtuneen kertomisjärjestyksessä. Tunnusmerkityssä kytkennässä taas erilaiset **konnektorit** ovat tärkeitä signaaleja, jotka ilmaisevat, miten virkkeet on yhdistetty. Konnektoreita ovat **konjunktiot** ja **konnektiivit**, joista jälkimmäisiin kuuluvat kaikki ne mahdolliset ilmaisut, joita lauseiden ja virkkeiden toisiinsa liittämiseen voidaan käyttää. Konnektiiveja voidaan luoda tilanteen mukaan uusia. (Enkvist 1975: 90.)

Oppilasvastausten ei tarvitse olla täydellisiä, mutta niiltä edellytetään riittävää koherensia ja koheesiota. Ne eivät saa olla liian tulkinnanvaraisia, vaan niistä tulee käydä ilmi, mitä oppilas tarkoittaa, mihin hän viittaa ja mikä on vastauksen sisäinen koheesio eli niin sanottu punainen lanka. Enkvistin (1975) mukaan tekstiä laatiessaan kirjoittaja joutuu aina valitsemaan tietyn tekstistrategian eli tavan, jolla hän jäsentelee vastauksensa. Tekstistrategian valintaan puolestaan vaikuttavat kirjoittajan käsitys tekstin tarkoituksesta sekä hänen arvionsa lukijan tiedoista ja kyvyistä. (Enkvist 1975: 24.) Näin ollen lyhyenkin vastauksen kirjoittaminen vaikuttaa vaativan oppilaalta yllättävän korkeatasoista kirjoitustaitoa: hänen on osattava pukea ajatustensa merkitysisältö johdonmukaiseen ja ymmärrettävään lineaariseen muotoon, kytkettävä vastauksensa tehtävänantoon, siihen liittyvään tekstiin tai tekstinulkoiseen maailmaan riittävän selkeällä tavalla sekä otettava lukijan tarpeet huomioon. Seuraavassa luvussa tarkastelen erillisissä kirjoittamisen ongelmia käsittelevissä alaluvuissa vastauksia, jotka eivät täytä näitä vaatimuksia. Alalukujen sijoittaminen aina kunkin analyysiluvun loppuun muiden arviointiongelmien tarkastelun päätteeksi tuntui luonnolliselta käsittelytavalta. Analysoin kirjoittamisen ongelmia tekstilingvistiikan kieliopillisten käsitteiden avulla, jotka kuvaan tarkemmin analyysilukujen yhteydessä.

5 AVOVASTAUSTEN ARVIOINTIONGELMAT

5.1 Graffiti

5.1.1 Teksti

Lukukokeen tekstit ja tehtävänannot on laadittu PISAn lukutaidon määritelmän (ks. 2.2.1) mukaisesti. Ne pyrkivät kattamaan mahdollisimman monipuolisesti määritelmään sisältyvät erilaiset **tekstityypit** (ks. 2.2.1.1), lähestymistavat eli **aspektit** (ks. 2.2.1.2) sekä **lukutilanteet** (ks. 2.2.1.3) ja niihin liittyvät tekstien käyttötarkoitukset. (Linnakylä & Sulkunen 2002: 11.) Graffiti-tehtäväkokonaisuuteen sisältyy tekstin eli stimuluksen lisäksi viisi tehtävää. Aineistooni olen valinnut näistä tehtävät 2 ja 3 nelinkertaisesti koodattuine oppilasvastauksineen.

Graffiti-teksti rakentuu kahdesta sisällöltään eriävästä, graffiteja koskevasta mielipidekirjoituksesta. Tekstityypiltään Graffiti-teksti onkin luokiteltu **suorasanaiseksi** (vrt. epälineaarinen dokumentti) ja **suostuttelevaksi**. Koska internetissä julkaistut kirjoitukset ovat periaatteessa kaikkien saavutettavissa ja tässä kyse on yleisönosastomaisista mielipidekirjoituksista, on tekstin lukutilanne määritelty **julkiseksi**. (Sulkunen 2007a: 69.) Teksti on esitettyä alla. Tekstin koko ja asettelu poikkeavat hieman alkuperäisestä.

GRAFFITI

Kiehun kiukusta, kun koulun seinää puhdistetaan ja maalataan jo neljättä kertaa, jotta graffiteista päästäisiin eroon. Luovuus on ihailtavaa, mutta itseään voisi toteuttaa myös tavoilla, jotka eivät aiheuta yhteiskunnalle ylimääräisiä kustannuksia.

Miksi pilaatte nuorison maineen maalaamalla graffiteja kiellettyihin paikkoihin? Ammattitaiteilijatkään eivät ripusta taulujaan katujen varsille, vai mitä? Sen sijaan he etsivät rahoitusta ja hankkivat mainetta luvallisilla näyttelyillä.

Mielestäni rakennukset, aidat ja puistonpenkit ovat taideluumuksia sinällään. On todella sääli, että pilata arkkitehtuuria graffiteilla, ja kaiken lisäksi maalausmenetelmä tuhoaa otsonikerrosta. En todellakaan ymmärrä, miten nämä kriminaalitaiteilijat viitsivät, sillä heidän "taideteoksensa" vain poistetaan näkyvistä kerta toisensa jälkeen.

Helga

Makuasioista ei voi kiistellä. Yhteiskunta on täynnä viestintää ja mainostamista. Yritysten logoja, kauppojen nimiä. Suuria tyrkyttäviä julisteita katujen varsilla. Ovatko ne hyväksyttäviä? Yleensä kyllä. Ovatko graffitit hyväksyttäviä? Jonkun mielestä kyllä, toisen mielestä ei.

Kuka maksaa graffitien hinnan? Kuka lopulta maksaa mainosten hinnan? Oikein. Kuluuttaja.

Ovatko plakaattien laittajat kysyneet sinulta pystytyslupaa? Eivät. Pitäisikö graffitimaalarien sitten kysyä? Eikö kyse ole vain viestinnästä - omasta nimestä, jengien nimistä ja suurista kadunvarsiteoksista?

Ajatellaanpa ruutu- ja raitakuviovaatteita, jotka ilmestyivät kauppoihin muutama vuosi sitten. Tai hiihtoasuja. Niiden kuviot ja väritykset on suoraan varastettu kukkivista betoniseinistä. On varsin huvittavaa, että nämä kuviot ja väritykset hyväksytään ja niitä jopa ihailaan, mutta samalla samantyyliisiä graffiteja kauhistellaan.

Taiteella on kovat ajat.

Sofia

Viereisellä sivulla olevat kaksi kirjoitusta ovat peräisin Internetistä, ja niissä puhutaan graffitista. Graffiti on laitonta maalailua tai kirjoittelua seinille tai muihin paikkoihin. Vastaa seuraaviin tehtäviin kirjoitusten pohjalta.

5.1.2 Graffiti, tehtävä 2

5.1.2.1 Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto

Graffiti-tehtävässä 2 oppilasta pyydetään tarkastelemaan Helgan kirjoitusta ja poimimaan tekstistä *muu kustannus*, johon Helga viittaa. Tietoa ei kuitenkaan ole mahdollista löytää tekstistä suoraan, vaan oikea vastaus edellyttää oppilaalta tekstin tulkintaa. Graffitien poistokuluja lukuun ottamatta muita yhteiskunnalle aiheutuvia kustannuksia ei nimitetä kustannuksiksi, vaan oppilaan tulee kyetä lukemaan tekstiä rivien välistä ja tehdä lukemastaan johtopäätöksiä. Näin ollen tehtävän edellyttämä lähestymistapa eli aspekti ei olekaan tiedonhaku vaan **luetun ymmärtäminen ja tulkinta**. Myös kysymyksenasettelun tulee ohjata oppilasta oikean lähestymistavan valintaan.

Tehtävä 2: GRAFFITI

R081Q02- 0 1 9

Helga viittaa kustannuksiin, joita yhteiskunnalle graffiteista aiheutuu. Yksi tällaisista on kulut, jotka syntyvät graffitien poistamisesta yleisiltä paikoilta.

Mihin muuhun kustannukseen Helga viittaa?

.....

Tehtävään liittyvä koodausohje on alla. Ohjeen lisäksi pisteytyksen tukena on perusteellinen koulutus, mahdollisuus kysyä neuvoa kansainväliseltä keskukselta (ACER), koodauksen yleisohjeet sekä monipuolinen harjoitusmateriaali (ks. 4.1), jota ei tässä ole mahdollista esitellä tilan rajallisuuden vuoksi.

GRAFFITI PISTEITYS 2

TEHTÄVÄN TARKOITUS: Tulkinnan muodostaminen.

Täydet pisteet

Koodi 1: Nimeää tarkasti tai yleisluontoisesti yhden tai useamman Helgan mainitsemista kustannuksista: nuorison maineen kärsiminen; maalauksen kohteelle aiheutuvat vauriot; otsonikerroksen tuhoutuminen.

- Hän puhuu ympäristökustannuksista.
- Hän sanoo, että se vahingoittaa nuorten mainetta.
- Hänen mielestään muut taideluomukset pilataan, ja se on kustannus.
- Se pilaa esimerkiksi rakennusten kaltaisia taideteoksia.
- Kustannus: graffititaiteilijoiden hukattu aika.
- Graffitin pilaamat rakennukset. [Tulkitaan tarkoittavan haittaa kohteille taideluomuksina: ts. turmeltumista (tämä on eri asia kuin puhdistuskulut, jotka suljetaan pois kysymyksestä).]

Ei pisteitä

Koodi 0: Toistaa kysymyksessä mainitun kustannuslajin.

- Maalin poistaminen seinästä on hyvin kallista.
- Rahoitus.

TAI: Ilmoittaa kustannuksen, johon ei tekstissä viitata.

- Rikkeentekijöiden käsittely vie aikaa ja rahaa.
- Mainonta.
- Taloudellinen tuki taiteilijoille.
- Näyttelykustannukset.

TAI: Vastaus on riittämätön tai epämääräinen.

- Kustannukset yhteiskunnalle.
- Kustannukset kuluttajille.

Koodi 9: Puuttuva vastaus

Ohjeiden alussa oleva **tehtävän tarkoitus** eli aspekti on yksi arvioinnin tärkeimmistä ohjenuorista. Se kertoo tehtävän arviointitavoitteen eli sen, millaista lukutaitoa tehtävä mittaa. Vastausta pisteyttäessään koodaajan tulee jatkuvasti arvioida, ”onko oppilas ymmärtänyt tehtävän asiasisällön ja vastannut tehtävään sen tarkoituksen mukaisesti” (OECD 2000c: 2). Tämä pitää paikkansa erityisesti silloin, kun oppilas on antanut vastauksen eri muodossa kuin on pyydetty. Graffiti-tehtävässä 2 on käytössä kolme arviointiluokkaa: koodit 1, 0 ja 9. Koodi 1 tarkoittaa täysiä pisteitä, koodi 0 ei pisteitä ja koodi 9 annetaan, jos vastaus puuttuu tyystin. Koodi 9 annetaan siis tapauksissa, joissa näyttää siltä, ettei oppilas ole edes yrittänyt vastata tehtävään. Näin ollen vastaukset, jotka on esimerkiksi pyyhitty pois tai joiden kohdalle on vedetty viiva, saavat koodin 0. Koodit löytyvät myös tehtävänannon yhteydestä, oikeasta yläkulmasta. Koodeja edeltävä kirjain-numeroyhdistelmä on tehtävän tunnistetieto.

Koodausohjeessa arviointiluokkien (koodit 1, 0 ja 9) kohdalla oleva sanallinen kuvaus kertoo yleisellä tasolla, minkätyyppistä vastausta kukin koodi edustaa. Yleiskuvauksen alla olevat luettelmat ovat puolestaan esimerkkivastauksia. Ne eivät siis suinkaan ole ainoat hyväksyttävät vastaukset. Esimerkkivastausten perässä voi lisäksi olla kurstiivilla tarkentava selitysteksti. (OECD 2000c: 1.) Vaikka yleiskuvaus esimerkkeineen pyrkii vähentämään pisteytyksen subjektiivisuutta, koodaajat joutuvat yleensä käyttämään myös omaa harkintaansa ja sopimaan yhteisistä linjanvedoista sellaisten vastaustyyppien kohdalla, joita koodausohjeet eivät sisällä. Käytännön arviointityössä koodausohjeet ovatkin harvoin näin siistit kuin edellä: mahdollisten linjanvetojen, harjoitusmateriaalin läpikäynnin ja ACERiin tehtyjen kyselyiden seurauksena ne ovat yleensä täynnä koodaajien muistiinpanoja ja muita merkintöjä.

Graffiti-tehtävä 2 on tehtävätyypiltään **rajattu avoin vastaus** (ks. 3.3.3.1), jolloin oikea vastaus on ennalta määritelty ja rajattu. Koodiluokan 1 yleiskuvauksessa on ilmaistu ne – ja

vain ne – mahdolliset vastausvaihtoehdot, jotka oikeuttavat täysiin pisteisiin. Tehtävän vastaus löytyy siis tekstistä, joten esimerkiksi oppilaan omaan maailmantietoon ja kokemuksiin perustuvia vastauksia ei hyväksytä.

Tehtävään liittyvä aineisto koostuu edellä kuvatun materiaalin lisäksi 129 nelinkertaisesti koodatusta oppilasvastauksesta. Vastaajista 55 prosenttia on tyttöjä ja 45 prosenttia poikia. Vastauksista 47,3 prosentille kaikki neljä koodaajaa olivat antaneet yksimielisesti koodin 1, 40,3 prosenttia oli saanut neljä nollaa, 11,6 prosenttia oli täysin tyhjiksi jääneitä vastauksia (9999) ja hajontaa koodeissa oli vain yhden vastauksen kohdalla (0,8 %). Hajonnan vähyden perusteella voi todeta, että tehtävä on ollut helppo pisteyttää. Koodaajat ovat olleet lähes täysin yksimielisiä arvioissaan, mikä tarkoittaa, että arvioinnin reliabiliteetti on korkea. Seuraavissa arvioinnin ongelmia kuvaavissa alaluvuissa tarkastelen vuorostani tehtävän validiteettia – mittaako tehtävä todella sitä, mitä sen tulisi mitata. Olen numeroinut esittämäni autenttiset oppilasvastaukset juoksevasti. Vastausten yhteydessä on lisäksi neljä numeroa ja kirjain T tai P, jotka kuvaavat kunkin neljän koodaajan vastaukselle antamaa koodia ja oppilaan sukupuolta (T = tyttö; P = poika).

5.1.2.2 Ongelmana tehtävänannon käänös

Suomalaisnuoret ovat menestyneet PISA:n lukutaidon mittauksissa erinomaisesti. Tämän vuoksi Graffiti-tehtävässä 2 esiin tullut heikko suoritustaso herättää kummastusta: vain alle puolet (47,3 %) aineiston vastaajista on osannut vastata kysymykseen oikein. Suomalaisten osalta tehtävä onkin niin kutsuttu ”dodgy item”, eli jostain syystä suomalaisnuorilla osaaminen on ollut yleisesti oletettua heikompaa. Oppilasvastauksia lukiessani pyrin selvittämään, mistä alhainen onnistumisprosentti johtuu.

Jaottelin vastaukset aluksi selvien ja ongelmallisten vastausten luokkiin. Selvät vastaukset ovat niitä, joissa oppilas joko a) vastaa kysymykseen selkeästi ja koodausohjeen mukaisesti oikein (*”Nuorison maineen sekä arkkitehtuurin pilaantumiseen”*), b) jättää vastaamatta tehtävään, c) vastaa yksiselitteisesti väärin (*”ei mihinkään”, ”Canada!!!”, ”yhteiskunnalliset”*) sekä niitä, jotka d) kuuluvat johonkin kategorioista a–c ja joiden pisteytyksessä ei esiinny hajontaa. Koska luokittelu perustuu omaan tulkintaani ja päättelyyni, esimerkiksi neljä ykköstä saanut oppilasvastaus voi hyvinkin kuulua ongelmallisten vastausten luokkaan. Tähän luokkaan sisältyvät myös vastaukset, jotka eivät itsessään ole ongelmallisia vaan ilmentävät esimerkiksi koodausohjeessa tai tehtävänannossa piileviä ongelmia. Tässä tehtävässä selviä ta-

pauksia oli 129 vastauksesta yhteensä 82 kappaletta. Loput 47 vastausta olivat jollain tapaa ongelmallisia.

Tehtävänannossa oppilasta pyydetään päättämään tekstistä graffitien poistamisesta aiheutuvien *kulujen* lisäksi jokin muu graffitien yhteiskunnalle aiheuttama *kustannus*. Hyväksyttäviä kustannuksia ovat muun muassa otsonikerroksen tuhoutuminen tai nuorison maineen pilaantuminen. Koodausohjeen perusteella sanan *kustannus* merkitys on näin ollen abstrakti. Ongelmallisista vastauksista 41 oli kuitenkin sellaisia, joissa nimenomaan kustannus-sanana merkitys oli aiheuttanut ongelmia:

1. Rahoitusta luvallisiin näyttelyihin. (0000T)
2. siihen kuinka kunnan taiteilijat etsivät rahoitusta luvallisin menetelmin. (0000T)
3. Taiteilijoiden rahoitukseen (0000T)
4. Taidenäyttelyn aiheuttamiin kustannuksiin (0000T)
5. ”Laillisten maalausten rahoitukseen (0000P)
6. Työn. Rahoitukseen (0000P)
7. Graffittejen rahoitukseen luvallisilla näyttely paikoilla (0000T)
8. Kuka rahoittaa taulu- ja taidenäyttelyitä (0000P)
9. Rahoituskustannuksiin (0000P)

Esimerkkivastauksista ilmenee, etteivät oppilaat ole ymmärtäneet kustannus-sanana merkitystä tehtävän laatijoiden toivomalla tavalla. Sen sijaan oppilaiden mielissä sana yhdistyy taloudellisiin kustannuksiin eli johonkin, mikä liittyy rahaan. Tekstissä ainoa kohta, jossa rahaan viitataan, on toisen kappaleen lopussa: *Sen sijaan he etsivät rahoitusta ja hankkivat mainetta luvallisilla näyttelyillä.* Kustannus-sanana aiheuttaman miellelyhtymän vuoksi oppilaat ovat poimineet juuri tämän kohdan.

Kustannus-sanana harhaanjohtamat oppilaat ovat kuitenkin osaltaan oikeassa. He ovat ymmärtäneet sanana merkityksen juuri niin kuin se on: suomen kielessä kustannuksella viitataan lähes poikkeuksetta *maksuun, menoon, kuluun* tai *kulunkiin* (NS s. v. *kustannus*). Tehtävänannossa mainitut *kulut* on siis kielessämme kustannuksen synonyymi, joten ei ole ihmeäkään, että oppilaat ovat etsineet tekstistä kohtaa, jossa myös puhutaan taloudellisista seikoista. On oikeutettua olettaa, että nimenomaan kustannus-sanana aiheuttama hämmennys on ohjannut oppilaita tarttumaan tekstikohtaan, jossa puhutaan rahoituksesta, sillä ei ole uskottavaa, että näin suuri otos oppilaita antaisi sattumalta lähes identtisen vastauksen, joka sisältönsä puolesta ei mitenkään voi olla oikein.

Kielessämme sanalla *kustannus* ei siis voida viitata nuorison maineen kärsimiseen, otsonikerroksen tuhoutumiseen jne., sillä ne eivät ole taloudellisia menoeriä vaan pikemminkin

graffitien aiheuttamia haittoja. Kustannus-sanan virheellinen käyttö tehtävänannossa on tuottanut myös seuraavanlaisia vastauksia:

10. maalit (0000P)
11. maalien kuluihin (0000P)
12. Spray maalien kustan (0000T) [*vastaus on pyyhitty lopulta pois*]
13. Työmiehille pitää maksaa palkkaa (0000P)
14. Ihmiset voivat vaatia korvauksia kun heidän seinät turmellaan. (0000P)
15. Kuinka paljon menee rahaa graffitien maalailuun (0000P)
16. Nuorison maali yms tarpeisiin (0000 T)
17. Maalajaat itsekin menettävät rahaa maaleihin (0000T)

Erona edellisiin vastausesimerkkeihin, yllä olevissa tapauksissa vastaus ei perustu tekstissä annettuihin tietoihin vaan oppilaiden omaan maailmantietoon. Nämä vastaajat eivät miellä ammattitaiteilijoiden rahoituksen etsimistä yhteiskunnalliseksi kustannukseksi, mutta yhtä kaikki he ymmärtävät kustannusten tarkoittavan taloudellisia kuluja. Omaan päättelyynsä nojautuen he ovat näin ollen nimenneet erilaisia menoeriä, joita graffitit aivan uskottavasti voivat aiheuttaa.

Englannin kielessä sanalla *cost* (kustannus) on hinnan ja kulujen lisäksi myös kuvallinen konnotaatio, jollainen kielestämme puuttuu (Englanti–suomi SSK s. v. *cost*). Voidaan sanoa: *it cost me my reputation*, joka kirjaimellisesti tarkoittaa *se maksoi maineeni*, ja vapaasti käännettynä *menetin sen vuoksi maineeni* (ei kuitenkaan: *se kustansi maineeni*). Englannin kielessä *cost*-sanana abstrakti konnotaatio liittyy siis menettämiseen tai haittaan, ja tässä mielessä nuorison maineen kärsiminen ja otsonikerroksen tuhoutuminen voidaan mieltää kustannuksiksi. Harjoitusmateriaalista löytyy seuraavanlainen esimerkkivastaus: *Että graffitin tekijöiden pitäisi etsiä rahoitusta työlleen*, jolle kansainvälinen keskus on antanut 0 pistettä. Perusteet ovat seuraavat: [*Vastaaja*] *Misunderstands the connotation of the word "costs" as used by Helga in the question*. Tämä vahvistaa tulkintaani kielten välisistä merkityseroista. Suomen kielessä kustannus-sanaa käytetään myös kustannustoiminnan yhteydessä (esim. aikakauslehtien kustantaminen) sekä ilmauksessa *jonkun kustannuksella*, jonka merkitys voi olla sekä konkreettinen että abstrakti (NS s. v. *kustannus*). Mikään alla esitettyistä ilmauksista ei kuitenkaan sisällä samaa kuvallista merkitystä mitä sanalla *cost* englannin kielessä on.

Jnk kustannuksella = jonkun kustantamana, varoilla; jonkun vahingoksi, tappioksi; jättäen jk alttiiksi, väheksyen, laiminlyöden jtk, välittämättä jstak. Elää jonkun kustannuksella, koettaa hyötyä toisen kustannuksella, laskea leikkiä, pitää hauskaa toisen kustannuksella 'jnk johdosta, jkta nauraen'. Raataa terveytensä kustannuksella. (NS s. v. *kustannus*)

Kustannus-sanana aiheuttama epäselvyys ei ole tuottanut pelkkiä nollavastauksia, vaan muutamat vastaukset on tulkittu koodausohjeiden perusteella oikeellisiksi. Tästä huolimatta nekin ovat osoituksia tehtävänannon käänkösvirheestä. On ilmeistä, että kustannus-sanana kielellemme ei-tyypillinen käyttö tehtävänannossa on aiheuttanut hämmennystä myös seuraavissa tapauksissa (kohdat 18–24):

18. Otonikerroksen tuhoutuminen on kallis kulu koko maapallolle. (1111T)

19. luonnon saastumisesta aiheutuviin kuluihin (1111P)

Vastauksissa 18 ja 19 oppilaat ovat tulkinneet tekstiä toivotulla tavalla. Vastauksista käy kuitenkin ilmi, että kustannus ja kulu ovat oppilaiden mielessä toistensa synonyymeja, kuten ne kielessämme ovatkin. On mahdollista, että vastauksessa 18 oppilas on ymmärtänyt kulun abstraktilla tavalla, mutta sanana *kallis* viittaa siihen, että todennäköisesti oppilas tarkoittaa otsonikerroksen menettämisestä aiheutuvia taloudellisia menetyksiä. Myös vastaus 19 voidaan pitää tehtävänannon virheellisenä (ei tarkoituksenmukaisena) tulkintana. Tehtävän laatijathan ovat nimenomaan tarkoittaneet, että otsonikerroksen tuhoutuminen – tässä luonnon saastuminen – on itsessään kustannus, kun taas oppilas viittaa vastauksessaan tuhoutumisen aiheuttamiin taloudellisiin kustannuksiin. Näin ollen koodausohjeen perusteella tälle vastaukselle kuuluisi koodiksi 0, sillä sen kohdalla sanotaan: *toistaa kysymyksessä mainitun kustannuslajin*. Kysymyksen yhteydessähän puhutaan graffitien poistoista aiheutuvista taloudellisista kuluista. Todennäköisesti koodaajat ovat tarttuneet vastauksessa sen oikeaan ainekseen sen kummemmin siihen syventymättä, sillä päällisin puolin vastaus vaikuttaa täysin oikealta.

20. Luonto kärsii tästä maalausmenetelmästä. (eli luonnon kustannukseen) (1111T)

21. kun nuorten maine pilataan graffitien kustannuksella. (1111T)

22. Graffitteja tehdään myös otsonikerroksen kustannuksella. (1111T)

Vastauksessa 20 oppilas on kokenut tarpeelliseksi liittää oikean vastauksensa perään selittävän kommentin *eli luonnon kustannukseen*. Jos kustannus-sana tässä yhteydessä on oppilaalle epäselvä, hän todennäköisesti ajattelee sen olevan sitä muillekin. Lisäyksellään oppilas pyrkinee takaamaan, että vastaanottajakin varmasti ymmärtää luonnon kärsimisen olevan kustannus. Vastauksissa 21 ja 22 oppilaat ovat puolestaan päätelleet, että tehtävänannossa ei viitata taloudellisiin kustannuksiin. Vaikka kielessämme kustannus-sanalla ei ole vastaavaa konnotaatiota kuin englannin kielessä, oppilaat ovat ymmärtäneet, että sanana merkitys tehtävänannossa on abstrakti. Näin ollen he ovat sisällyttäneet kustannus-sanana vastauksiinsa kielellemme ominaisella tavalla, käyttämällä edellä esiteltyä *jonkin kustannuksella* -rakennetta, olkoonkin, että rakenteen käyttö on pisteytyksen kannalta epäoleellinen. Vastauksessa 21 ra-

kennetta on lisäksi käytetty väärin, mikä kertonee siitä, että ilmaus on oppilaalle vieras. Oppilas lienee hakenut vastaukseensa seuraavanlaista asiasisältöä: graffiteja tehdään nuorten maineen kustannuksella.

23. arkkitehtuuri ja otsoni kato ovat myös kuluvia asioita (1111P)

24. Otsonikerroksen vähentymis ”kuluihin” (1111T)

Vastauksessa 23 oppilas on ymmärtänyt kustannuksen ja kulun toistensa synonyymeiksi, mutta käyttää kulu-sanaa varsin erikoisella tavalla. Oppilaalle lienee jäänyt epäselväksi, miten esimerkiksi otsonikatoa voidaan pitää kustannuksena tai kuluna, jolloin hän on johtanut substantiivin *kulu* partisiipiksi *kuluva*, jota hän tässä käyttää adjektiiviattribuuttina. Myös vastauksessa 24 oppilaan on ollut vaikea mieltää otsonikerroksen tuhoutumista kustannukseksi/kuluksi, joten hän on laittanut sanan *kuluihin* ympärille lainausmerkit. Molemmissa tapauksissa vastaukset on kuitenkin pisteytetty oikeiksi, jollaisia ne toki koodausohjeen perusteella ovatkin.

Kaiken edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että Graffiti-tehtävä 2 ei mittaa sitä lukutaitoa, mitä se väittää mittaavansa. Tehtävä ei siis ole validi. Luetun ymmärtämisen ja tulkinnan sijaan tehtävässä mitataan sitä, osaako oppilas arvata oikein kustannus-sanan merkityksen. Oikeiden ja väärin vastausten jakauma puolestaan kertoo siitä, että suuri osa oppilaisista ei ole ymmärtänyt kysymystä eikä siitä, että heidän lukutaidossaan olisi puutteita. On huolestuttavaa, että jakauman perusteella kuitenkin tehdään päätelmiä yleisestä osaamistasosta, ja tämän tehtävän tulosten perusteella tehtävää pidetään suomalaisoppilaille vaativampana kuin se todennäköisesti onkaan. Kyseessä on tehtävänannon käänkösvirhe, joka vääristää tutkimustuloksia. Esimerkiksi englanninkielisten ja suomalaisten nuorten saavuttamat tulokset eivät ole keskenään vertailukelpoisia tämän tehtävän osalta.

Jotta lukukokeen tuloksiin voitaisiin luottaa, on ”kaikkien kokeessa käytettävien käännösten oltava lukuisista kieli- ja kulttuurieroista huolimatta kaikin puolin vertailukelpoisia keskenään” (Arffman 2004: 49). Tämä käsittää kaiken aina tekstien sisällöstä ja rakenteesta niiden tyyliin ja ulkoasuun saakka; myös tekstien ja tehtävien ymmärrettävyyden, vaikeustason ja niiden edellyttämän lukutaidon on oltava samanlainen käännöksestä riippumatta. Lukukokeessa ei toisin sanoen saa olla mitään, mikä asettaisi eri kulttuurista ja kielialueilta tulevat nuoret eriarvoiseen asemaan. (Arffman 2004: 49; lukukokeen tekstien vertailukelpoisuudesta lähemmin ks. Arffman 2007.) Graffiti-tehtävä 2 ei valitettavasti onnistu täyttämään näitä vaatimuksia, vaikka ongelman laajuus ei olekaan niin suuri, että se olisi johtanut tehtävän karsintaan jo esikoevaiheessa.

5.1.2.3 Kirjoittamisen ongelmat

PISAn lukutaidon kokeen avovastauksilta ei odoteta kieliopillista täydellisyyttä. Riittää, että vastaukset ovat koodausohjeiden mukaisia ja ymmärrettäviä. Tavanomaisia kielioppivirheitä vilisee vastauksissa runsain mitoin, mutta ne jätetään huomiotta, elleivät ne *vakavasti hämmärrä vastauksen merkitystä* (OECD 2000c: 2). Myös näitä vastauksia, joiden merkitys jää lukijalle epäselväksi, tulee vastaan aika ajoin. Tällaiset tapaukset ovat harmillisia erityisesti silloin, kun heikko kirjallinen ilmaisu peittää alleen mahdollisesti aivan oikein ymmärretyn vastauksen.

Toisin kuin esimerkiksi tehtävänannosta johtuvat ongelmat, kirjoittamisen ongelmia sisältävät vastaukset ovat oppilaslähtöisiä, yksittäisiä ja yksilöllisiä tapauksia, jotka eivät juuri sisällä yhteisiä piirteitä. Tämän vuoksi niitä ei ole myöskään mahdollista ryhmitellä selvärajaisiin luokkiin. Koska jokaista kirjoittamisongelmaa ei ole tässä työssä mahdollista eikä tarkoituksenmukaista käsitellä, kirjoittamisen ongelmia käsitteleviin alalukuihin valitut oppilasvastaukset ovat vain edustavia näytteitä erityyppisistä ongelmista.

Tähän alalukuun olen koonnut ne Graffiti-tehtävään 2 liittyvät kirjoittamisen ongelmia sisältävät oppilasvastaukset, joiden kohdalla ei ole varmuutta, onko oppilas ymmärtänyt lukemansa vai ei. Vaikka oppilasvastauksissa esiintyi erilaisia kirjoitusvirheitä kaiken kaikkiaan varsin runsaasti, tämän tehtävän osalta **vakavia** kirjoittamisen ongelmia sisältäviä vastauksia oli varsin vähän: 129 nelinkertaisesti koodatusta vastauksesta ainoastaan neljä jäi merkitykseltään epäselväksi. Ongelmien vähyys liittyyneen tehtävänantoon, joka edellyttää vastaukseksi tekstistä löytyvää, eksplisiittistä ja lyhyttä vastausta. Tehtävä muistuttaa tiedonhakua siltä osin, ettei oppilaan tarvitse muotoilla vastausta omin sanoin omien ajatustensa pohjalta – kirjoittamisen sijaan oppilas olisi periaatteessa voinut esittää vastauksensa alleviivaamalla tai ympyröimällä tekstistä yhden tai useamman kohdan.

Edellisestä luvusta ilmeni tehtävänannon käännökseen aiheuttaneen ongelmia sekä oppilaille että arvioijille. Myös seuraavassa vastauksessa tulkintaongelma liittyyneen kustannussanan aiheuttamaan hämmennykseen:

1. Graffitin tekijöiden kustannuksiin (0000P)

Kysymyksen *Mihin muuhun kustannukseen Helga viittaa?* muotoilu ohjaa aloittamaan vastauksen sanoilla ”Helga viittaa”. Koska kysymyksen ja vastauksen suhde on varsin kiinteä ja sanat ”Helga viittaa” toistavat kysymyksessä esiintyvää tietoa, sanaparin voi jättää pois vastauksen hyvinmuodostuneisuuden kärsimättä, kuten yllä olevassa oppilasvastauksessa on tehty. Pintarakenteensa puolesta vastaus on myös koherentti, eikä se ole syntaktisesti poikkeava.

Vastauksen ongelmana onkin sen merkityssisältö. Tehtävänannon **presuppositiona** eli olettamuksena (Enkvist 1975: 16) on, että on olemassa jokin muu kustannus, johon Helga viittaa. Vastaus [*Helga viittaa*] *graffitin tekijöiden kustannuksiin* implikoi, että Helgan mielipidekirjoituksesta löytyy kohta, jossa puhutaan nimenomaisista kustannuksista. Tällaista kohtaa ei kuitenkaan tekstistä suoraan löydy, eli vastauksella ei vaikuta olevan referenttiä. Arvioija joutuu pohtimaan, mitä oppilas voisi vastauksellaan tarkoittaa. Vaihtoehtoja on monia. Oppilas on todennäköisesti tulkinnut kustannus-sanan liittyvän taloudellisiin menoeriin, joten tässä valossa vastaus voisi viitata esimerkiksi maalikuluihin, joita graffitin maalaaminen tekijöilleen aiheuttaa. Mahdotonta ei ole sekään, että vastauksessa viitataan niihin kustannuksiin, joita graffitimaalarit toiminnallaan **aiheuttavat**; vastaus vain on heikosti muotoiltu. Tällöin oppilas voisi tarkoittaa koodausohjeessa hyväksytyjä kustannuksia, kuten otsonikerroksen tuhoutumista ja nuorten maineen kärsimistä. Näennäisestä yksiselitteisyydestään huolimatta vastauksen merkitys jää arvoitukseksi. Vastaus selvästi viittaa johonkin kirjoittajalle itselleen selvään asiaan, mutta viittauskohdetta ei löydy tekstistä. Vastaus jää monitulkintaiseksi liiallisen ympärilyöreyden ja epätäsmällisyyden vuoksi. Pisteytyksen kannalta vastaus ei ole kuitenkaan ongelmallinen, sillä oppilas ei vastaa kysymykseen koodausohjeiden edellyttämällä tavalla.

2. Monet asiat menevät pilalle maalien myrkyistä ym. (0000P)

Toinen esimerkkivastaus ei vastaa suoraan kysymykseen *Mihin - - Helga viittaa*. Kommunikaation kannalta vastaus on kuitenkin semanttisesti hyvinmuodostunut, sillä sen suhde kysymykseen perustuu jonkinasteiseen yhteisviitteisyyteen, vaikkakaan ei tiukkaan syntaktiseen suhteeseen (Enkvist 1975: 82). Tämäkin vastaus on oikeakielinen ja itsessään ymmärrettävä, mutta sen ongelmana on yleisluontoisuus. Sanat *monet asiat* viittaavat selvästi tekstiin. Oppilas on lisäksi käyttänyt sanaparia *mennä pilalle*, ja myös tämä leksikaalinen valinta kertoo yhteydestä tekstiin: Helgan kirjoituksessa käytetään samantapaisia ilmaisuja, kuten *Miksi pilaatte nuorison maineen, On todella sääliä pilata arkkitehtuuria graffiteilla ja maalausmenetelmä tuhoaa otsonikerrosta*.

Hallidayn ja Hasanin (1976) mukaan koheesiota on minkä tahansa ilmausten välillä, jotka ovat sanamerkitystensä perusteella suhteessa toisiinsa eli jakavat saman leksikaalisen ympäristön. Edeltävä leksikaalinen ympäristö on myös tärkein osa merkitystä määrävää kontekstia ja tarjoaa tietoa ilmauksen tulkintaa varten. Koheesio puolestaan on sitä tehokkaampaa, mitä läheisemmässä suhteessa ilmaukset ovat keskenään. (Halliday & Hasan 1976: 286–290.) Oppilaan vastauksessa käytetty ilmaus *mennä pilalle* on lähes identtinen edellä mainittujen tekstissä käytettyjen ilmausten kanssa. Näin ollen on perusteltua tulkita oppilaan tarkoittavan sanoilla *monet asiat* nimenomaan nuorison mainetta, arkkitehtuuria ja mahdollisesti

myös otsonikerrosta, jotka voivat graffitien vuoksi mennä pilalle. Oppilas on kenties ollut mukavuudenhaluinen ja yhdistänyt asiat yhteen lauseeseen. *Monet asiat* on kuitenkin liian täsmentymätön ja yleinen ilmaus. Lukija ei voi tietää, mihin oppilas **tarkalleen** viittaa: otsonikerrokseen, nuorison maineeseen vai arkkitehtuuriin – vai kenties näihin kaikkiin. On myös mahdollista, että oppilas ei ole lukenut tekstiä ollenkaan ja vastaa kysymykseen oman yleistietonsa pohjalta. Leksikaalisten valintojen vuoksi vastaus herättää kuitenkin vahvan tunteen siitä, että oppilas on ymmärtänyt lukemansa, mutta epäonnekseen ei ilmaise sitä tarpeeksi eksplisiittisesti.

3. maineen rahoittamista (1000P)

Kolmas esimerkkivastaus on mielenkiintoinen yhdistelmä mahdollisesti oikeaa ja väärää vastausta. *Maineen* voidaan tulkita viittaavan nuorison maineeseen, joka on esimerkki hyväksytystä vastauksesta, kun taas viittaukset rahoitukseen on koodausohjeen mukaan koodattava virheellisiksi. Yksi koodaajista on ilmeisesti hyväksynyt vastauksen sen alkuosan perusteella.

Yllä oleva vastaus ei ole muodoltaan koherentti. Se pyrkii oletettavasti olemaan elliptinen vastaus kysymykseen *Mihin muuhun kustannukseen Helga viittaa?*, mutta tällaisenaan vastaus on mieletön eli **anakoluutti**, virkerakenteeltaan ristiriitainen, epälooginen rakennelma (Kieli ja sen kieliopit 1994: 78). Todennäköisesti vastaukseen on lipsahtanut virhe: rahoittaminen-sanan tulisi partitiivin sijaan olla illatiivissa. Vastaus *maineen rahoittamiseen* olisi syntaktisesti hyvinmuodostunut vastaus kysymykseen. Sisällöllisesti vastaus kuitenkin vaikuttaisi edelleen kummalliselta – mitä oppilas tarkoittaa maineen rahoittamisella? Kuinka mainetta voi rahoittaa? Vastaus ei vaikuta pragmaattisesti hyvinmuodostuneelta, eli sen luoma maailmankuva on poikkeava (Enkvist 1975: 14).

Graffiti-tehtävässä kustannus-sanan virheellinen käyttö on aiheuttanut laajalti hämmennystä, joten esimerkkipastauksessa 3 saattaa olla kyse samasta asiasta. Oppilas on kenties osannut poimia tekstistä oikean kohdan (nuorison maineen pilaaminen), muttei ole osannut mieltää sitä kustannukseksi. Hän on voinut etsiä tekstistä kohtaa, jossa viitataan johonkin taloudelliseen kuluun. Koska tällaista kohtaa ei löydy, oppilas on tarttunut lähimpään kustannusta muistuttavaan sanaan: rahoitukseen. Oppilaan mielessä sanat kustannus ja rahoitus muuttuvat synonyymeiksi, ja ajatusketju on mahdollisesti seuraava: maineen rahoitukseen = maineen kustannukseen = maineen menettämiseen. Tässä tapauksessa oppilas olisi ymmärtänyt lukemansa oikein. Toinen uskottavan oloinen vaihtoehto on se, että oppilas on kustannus-sanan johdosta poiminut tekstistä virkkeen *Sen sijaan he etsivät rahoitusta ja hankkivat mainetta luvallisilla näyttelyillä* ja muotoillut sen uusiksi. Tällöin ilmaukset *etsivät rahoitusta* ja

hankkivat mainetta olisivat yhdistyneet eriskummallisella tavalla vastaukseksi *maineen rahoittamiseen*. Tässä tapauksessa oppilas olisi ymmärtänyt lukemansa selvästi virheellisesti.

Kuten edellä kirjoitetusta käy ilmi, monimutkaisen tai epäselvän vastauksen kohdalla ymmärtäminen edellyttää usein tarkkaa ja tietoista, toisinaan hyvin pitkällekin menevää yhteysien selvittelyä, ja silti vastauksen merkitys voi jäädä hämärän peittoon, kuten tässä tapauksessa. Niukan ilmaisutavan vuoksi vastaus ei sisällä riittävää koheesiota sen semanttisten sidosien jäädessä löyhiksi ja epämääräisiksi. Kauempi tekstuaalinen informaatio eli Helgan mielipidekirjoitus on ainoa tulkinnallinen apu, mutta tämän vastauksen kohdalla tulkintaan tarvittaisiin kuitenkin paljon yksiselitteisempiä kohesiivisiä viittauksia.

4. tuhoaa otsoonikerrosta ja siihen tarvitsee rahotusta välttämällä ongelmia jota niistä aiheutuu. Samalla Helga viittasi että jos itse perustaa näyttelyn, niin siitä VOI tienata rahaa. (1111T)

Neljäs oppilasvastaus sisältää hyvin monenlaisia ongelmia. Ensinnäkin vastausta on vaikea lukea yhdessä sen vastinparin kanssa, sillä se ei anna suoraa vastausta kysymykseen *Mihin muuhun kustannukseen Helga viittaa?* Vastaus on selvästi elliptinen, mutta siitä ei ole poistettu ainoastaan kysymyksen ja vastauksen yhteistä osaa *Helga viittaa*. Lukija joutuu mielessään **täydentämään** vastausta, jotta siitä tulisi johdonmukainen. Helgan mielipidekirjoituksen sisällön perusteella on uskottavaa ajatella, että vastauksen alkuosasta puuttuu sana ”graffiti” tai sanat ”graffitien maalausmenetelmä”. Koherentissa tekstissä ellipsiä tulisi kuitenkin käyttää vain lähekkäin esiintyvissä rinnakkaisissa rakenteissa (Kauppinen & Laurinen 1984: 133). Sen tarkoitus on siis tiivistää tekstiä ja poistaa redundanttia ainesta, jonka merkitys käy selville lähiympäristöstä. Koska tekstistä poistetut ainekset rasittavat lukemista, ellipsien käyttöä rajoittavana periaatteena on moniselitteisyyden välttäminen. (Enkvist 1975: 39–40). Tässä oppilas on poistanut sellaista tekstiainesta, jonka merkitys ei selviä lähiympäristöstä: rakenteet (vastaus ja teksti) ovat liian kaukana toisistaan. Poistettu aines on kuitenkin melko helposti pääteltävissä.

Ensimmäisen virkkeen ongelmat eivät kuitenkaan pääty tähän. Seuraava epäselvyyttä aiheuttava kohta liittyy viittaussuhteisiin eli referenssiin. Lukija jää epätietoiseksi, mihin demonstratiivipronomini *siihen* tekstissä viittaa: (*Graffiti*) *tuhoaa otsoonikerrosta ja siihen tarvitsee rahotusta*. Sidosjäsenellä tulee olla tarkoite eli referentti. Tässä sidosjäsen (*siihen*) on mahdollisesti luonteeltaan **anadorinen** eli taaksepäin, jo ilmaistuun tekstinosaan viittaava. (Enkvist 1975: 32–33). Koska *se*-pronominilla on oltava korrelaatti (Kauppinen & Laurinen 1984: 133), on syytä uskoa, että sidosjäsen viittaa edeltävään lauseeseen *tuhoaa otsoonikerrosta* eikä esimerkiksi Helgan kirjoitukseen tai tekstinulkoiseen maailmaan. Näin muotoiltuna vastauksen alkuosan merkitys jää kuitenkin mielettömäksi, sillä sen kirjaimellinen sisältö on

pragmaattisesti eli maailmankuvaltaan poikkeava: (*Graffiti*) *tuhoaa otsoonikerrosta ja otsoonikerroksen tuhoamiseen tarvitsee rahoitusta*. Todennäköisesti oppilas on tiivistänyt tekstiään huolimattomasti ja käyttänyt **korvaavaa viitesanaa** (Enkvist 1975: 35) *siihen* siellä, mihin se ei kuulu. Oletettavasti oppilas on tarkoittanut ajatuksellisesti seuraavaa: (*Graffiti*) *tuhoaa otsoonikerrosta ja sen korjaamiseen tarvitsee rahoitusta*. Toinen vaihtoehto on, että sidosjäsen *siihen* onkin **kataforinen** eli eteenpäin viittaava (Enkvist 1975: 32–33). Tällöin viitesana ei ole korvaava, vaan viittaa johonkin vastauksessa tuonnempana olevaan tekstikohtaan.

Ensimmäisen virkkeen loppuosa on aivan yhtä ongelmallinen kuin sen alkuosakin. Mitä oppilas on tarkoittanut kirjoittaessaan *välttämällä ongelmia jota niistä aiheutuu*? Kuinka rahoitusta voidaan tarvita ongelmia välttämällä? Epäilen, että oppilas on käyttänyt virheellisesti *välttämällä*-infinitiiviä (akt. III inf. adess.) finaalin rakenteen (finaalisen lauseenvastikkeen) sijaan. Finaalin rakenne vastaa tarkoitusta ilmaisevaa *jotta*- tai *että*-lausetta, mutta sillä ei voi korvata passiivilausetta, vaan sen predikaattina on omistusliitteellinen I-infinitiivin pidempi muoto (ISK 507–508). Koska oppilasvastauksessa *välttää*-verbiin ei liity tekijää, finaalin rakenteen käyttö (esim. *välttääkseen*) ei ole mahdollista. Oppilas olisi kuitenkin voinut käyttää finaalin rakenteen sijaan alisteista sivulausetta: rahoitusta tarvitaan, *jotta/että voidaan välttää ongelmia*.

Viimeinen ongelmakohta on virkkeen lopussa oleva korvaava viitesana *niistä*. Lukijalle jää epäselväksi, mihin tämä pronomini viittaa. Koska viitesana on monikossa, sen täytyy viitata monikolliseen sanaan. Oppilaan vastauksesta ei tällaista monikkomuotoista referenttiä kuitenkaan löydy. Leksikaaliset valinnat osoittavat, että tässä yhteydessä oppilas todennäköisesti viittaa graffiteihin, sillä tehtävänannossa käytetään oppilaan vastausta (*jota niistä aiheutuu*) vastaavaa ilmausta *joita yhteiskunnalle graffiteista aiheutuu*.

Oppilasvastauksen jälkimmäinen virke on sellaisenaan ymmärrettävä. Sisällöltään se on valitettavasti virheellinen, sillä Helga ei suinkaan väitä, että *jos itse perustaa näyttelyn, niin siitä VOI tienata rahaa*. Väite perustuu puhtaasti oppilaan omaan ajatteluun, sillä Helgan mukaan luvallisilla näyttelyillä voi hankkia rahan sijaan mainetta. Virheellisen sisällön lisäksi lukija joutuu pohtimaan, miksi oppilas on ylipäänsä liittänyt jälkimmäisen virkkeen vastaukseen. Vaikuttaa siltä, että tehtävänannossa virheellisesti käytetty kustannus-sana on aiheuttanut hämmennystä myös tämän oppilaan kohdalla, sillä vastauksen molemmissa virkkeissä viitataan taloudellisiin seikkoihin: - - *tarvitsee rahoitusta*; - - *VOI tienata rahaa*. Todennäköisesti oppilas on etsinyt Helgan tekstistä kohtia, joissa viitataan taloudellisiin kuluihin. Tämä selittäisi jälkimmäisen virkkeen valinnan, sillä se viittaa tekstikohtaan, jossa mainitaan sana *rahoitus* (*Sen sijaan he etsivät rahoitusta ja hankkivat mainetta luvallisilla näyttelyillä*). Koko-

naisuudessaan mahdolliset korjatut ja täydennetyt vastausvaihtoehdot näyttävät seuraavanlaisilta:

a) *Graffiti* tuhoaa otsoonikerrosta ja *sen korjaamiseen* tarvitsee rahotusta, *jotta voidaan välttää* ongelmia jo(i)ta *graffiteista* aiheutuu. Samalla Helga viittasi että jos itse perustaa näyttelyn, niin siitä VOI tienata rahaa.

b) *Graffiti* tuhoaa otsoonikerrosta ja siihen tarvitsee rahotusta, *että voidaan välttää* ongelmia jo(i)ta *graffiteista* aiheutuu. Samalla Helga viittasi että jos itse perustaa näyttely, niin siitä VOI tienata rahaa.

Ensimmäisessä vaihtoehdossa sidosjäsenen *siihen* on tulkittu viittaavan taaksepäin ja jälkimmäisessä puolestaan eteenpäin. Vastauksen merkityssisällön ja myös pisteytyksen kannalta tulkintatavalla on suuri merkitys. Vastausvaihtoehdossa a ensimmäisen virkkeen ytimeinä ovat *otsoonikerroksen korjaamisen aiheuttamat kustannukset*. Jos vastauksen tulkinta osuu oikeaan, vastaus ei täytä sille asetettuja kriteerejä ja tulisi näin ollen jättää pisteittä. Myös vaihtoehdossa b kustannus-sana on ohjannut oppilasta väärille urille, mutta tämän lisäksi oppilas on vastannut tehtävään oikein: ”*Graffiti* tuhoaa otsoonikerrosta”. Virkkeen loppuosa ei saa tukea tekstistä, mutta koska se ei ole ristiriidassa oikean aineksen kanssa, se ei vaikuta pisteytykseen.

Erilaiset tulkintavaihtoehdot johtuvat lausekytkennän ongelmista. Heikon ilmaisutavan vuoksi lukijan on mahdotonta hahmottaa lauseiden välisiä suhteita. Alkuperäisessä oppilasvastauksessa ensimmäinen virke sisältää peräti neljä lausetta tai sellaiseksi tulkittavaa ajatuskokonaisuutta: 1) *tuhoaa otsoonikerrosta*, 2) *siihen tarvitsee rahotusta*, 3) *välttämällä ongelmia*, 4) *jota niistä aiheutuu*. Erityisesti ensimmäisen ja toisen lauseen välinen kytkentä vaikuttaa suuresti siihen, kuinka vastaus tulisi lukea. Nämä lauseet on yhdistetty **additiivisella liitoksella**, jonka määrä lisätä tietoa ja jonka merkinä on useimmiten *ja*-rinnastuskonjunktio (Enkvist 1975: 95–96). Vaihtoehdossa a toisen lauseen tulkitaan lisäävän tietoa ensimmäiseen, jolloin on luontevaa mieltää sidosjäsen *siihen* anaforiseksi, taaksepäin viittaavaksi. Additiivinen liitos yhdistää siis lauseet ajatukselliseksi kokonaisuudeksi. *Ja*-sanalla voidaan myös yhdistää lauseita mekaanisesti peräkkäin ilman, että lauseilla on tekemistä toistensa kanssa. Tällöin *ja* on pikemminkin spontaanissa puheessa esiintyvän välisanan tapainen ajatuksen jatkumisen signaali eikä niinkään konjunktio (Laurinen 1955: 35). Vaihtoehdossa b *ja*-sana edustaa juuri tällaista mekaanista liittämistä. Selvyiden vuoksi lauseet olisi ollut hyvä erottaa toisistaan pisteellä kahdeksi virkkeeksi. Ajatussisällöltään vastauksen alkuosa olisi tällöin seuraavanlainen: *Graffiti tuhoaa otsoonikerrosta. Rahoitusta tarvitaan graffitien aiheuttamien ongelmien välttämiseksi*.

Tässä tarkasteltu oppilasvastaus on kokonaisuutena anakoluuttinen, eli se on virkera-kenteeltaan ristiriitainen ja sisältää katkoja, virheitä ja sekaannuksia. Kirjoittaja on ikään kuin hukannut sanottavansa punaisen langan rakenteen heikkouksiin, ja kirjoitustyön tuloksena syntynyt vastaus on epälooginen. Tulkintoja tekemällä ja vaihtoehtoja eliminoimalla tähän mielettömältä vaikuttavaan vastaukseen voitiin saada hitunen mielekkyyttä. Koska vastaus sisältää erittäin monenlaisia kirjoittamisen ongelmia, tehtyjen tulkintojen oikeellisuudesta ei voi kuitenkaan olla täysin varma. Vastauksen epäselvyydestä ja vaikeaselkoisuudesta huolimatta koodaajat ovat yksimielisesti pisteyttäneet vastauksen oikeaksi, vaikka koodatessa näin yksityiskohtaisiin ja pitkällisiin tulkintoihin ei luonnollisesti ole aikaa eikä mahdollisuutta. Koodaajat ovat luultavasti tarttuneet vastauksen alkuosaan *tuhoaa otsonikerrosta*, ja antaneet vastaukselle pisteen sen perusteella. Viittaus otsonikerrokseen toimii näin ollen eräänlaisena avainsanana, jolle löytyy vastine koodausohjeesta. Toisen vaihtoehtoisen tulkinnan mukaan oppilas ei kuitenkaan pidä otsonikerroksen tuhoutumista kustannuksena vaan niitä taloudellisia kuluja, joita otsonikerroksen korjaamisesta aiheutuu. Oppilaan heikon kirjoitustaidon vuoksi ainoastaan oppilas itse tietää, mitä hän on kirjoituksellaan tarkoittanut ja onko hän ymmärtänyt lukemansa vai ei.

Koodausohjeet pyrkivät osaltaan vähentämään arvioinnin subjektiivisuutta. Valitettavasti merkitykseltään epäselvien vastausten kohdalla niistä ei ole apua, vaan tulkinta jää yksittäisen koodaajan tai koko koodaajayhteisön harteille. Vakavia kirjoittamisen ongelmia sisältävien vastausten tulkintaan liittykin aina ylitulkinnan vaara: monitulkintaisesta vastauksesta voi saada tai johtaa sellaistaakin tietoa, jota kirjoittaja ei ole tietoisesti siihen lisännyt. Lukijoina pyrimme myös aina löytämään tulkinnan mille tahansa tekstikatkelmalle (Halliday & Hasan 1976: 23). Epäselvät vastaukset tekevät lisäksi koodaamisesta hyvin kuormittavaa. Vaikka ongelmallisia vastauksia ei olisi lukumäärällisesti paljon, yhdenkin hankalan vastauksen tulkintayritykseen kuluu moninkertaisesti aikaa ja energiaa verrattuna yksiselitteisten vastausten koodaamiseen. Tällaisten vastausten pisteyttäminen välittömästi virheellisiksi ei ole kuitenkaan vaihtoehto, sillä se saattaisi jopa vääristää kokeen tuloksia, jos ongelmallisia vastauksia on runsaasti. Se tekisi myös vääryyttä oppilaille, sillä varsin usein pohdinnat tuottavat tulosta, ja ajatustyön jälkeen moni epäselvä vastaus muuttuukin ymmärrettäväksi.

5.1.3 Graffiti, tehtävä 3

5.1.3.1 Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto

Seuraavaksi tarkastelen Graffiti-tehtävää 3, jonka tehtävänanto on alla. Käytän tehtävän tunnisteenä tehtävänannossa esiintyvää numerointia (tässä: 3). Tehtävään liittyvän koodausohjeen (ks. alla) otsikossa 'Graffiti pisteytys 5' esiintyvä numero viittaa puolestaan tehtävänannon oikeassa yläkulmassa olevaan numero-kirjainyhdistelmään. Kyseessä ei siis ole sekaannus numeroinnissa.

Tehtävä 3: GRAFFITI

R081Q05- 0 1 9

Miksi Sofia viittaa mainontaan?

.....

.....

Tehtävässä oppilasta pyydetään kiinnittämään huomionsa nimimerkillä Sofia laadittuun mielipidekirjoitukseen. Sofia käsittelee tekstissään graffiteja eri näkökulmasta kuin Helga, ja tehtävänannossa oppilaalta kysytään, miksi Sofia puhuu graffitien yhteydessä mainonnasta. Oppilaan tulisi vuorostaan kyetä päättämään, millainen analoginen suhde näiden kahden tekstissä olevan ilmiön – graffitien ja mainonnan – välillä on. Vastaus ei löydy suoraan tekstistä, vaan se vaatii oppilaalta rivien välistä lukemista sekä taitoa tunnistaa ja yhdistellä tekstin eri osia toisiinsa. Tehtävän edellyttämä lähestymistapa eli aspekti onkin näin ollen **luetun ymmärtäminen ja tulkinta**. Tämä näkyy myös alla olevassa koodausohjeen kohdassa 'tehtävän tarkoitus'.

GRAFFITI PISTEITYS 5

TEHTÄVÄN TARKOITUS: Tulkinnan muodostaminen: tarkoitetun merkityssuhteen päättely.

Täydet pisteet

Koodi 1: Tunnistaa, että graffiti ja mainonta rinnastetaan toisiinsa. Vastaus sopii yhteen sen ajatuksen kanssa, että mainonta on graffitin laillinen muoto.

- Osoittaakseen, että mainonta voi olla yhtä tunkeilevaa kuin graffitikin.
- Koska joidenkin mielestä mainonta on ihan yhtä rumaa kuin spraymaalaukset.
- Hän sanoo, että mainonta on vain graffitin laillinen muoto.
- Hänestä mainonta on kuin graffitia.
- Koska he eivät pyydä sinulta lupaa mainoskyttien pystytykseen. [*Graffitin ja mainonnan rinnastus käy ilmi epäsuorasti.*]
- Koska mainoksia sijoitetaan yhteiskuntaan ilman lupamme, kuten graffitejakin.

- Koska mainoskyltit ovat kuin graffitia. [*Vähimmäisvastaus. Ilmaisee vastaavuuden täsmentämättä sitä.*]
- Koska se on toinen esille tuomisen muoto.
- Koska mainostajat kiinnittävät julisteita seinään ja hänestä se on yhtä lailla graffitia.
- Koska sitäkin on seinillä.
- Koska ne ovat yhtä kivoja tai rumia katsella.
- Hän viittaa mainontaan, koska se on hyväksyttävää toisin kuin graffiti. [*Graffitin ja mainonnan vastaavuus ilmaistu epäsuorasti asenteiden kautta.*]

TAI: Havaitsee, että mainontaan viittaaminen on strategia graffitin puolustamiseksi.

- Jotta huomaisimme, että graffiti on sittenkin oikeutettua.

Ei pisteitä

Koodi 0: Vastaus on riittämätön tai epämääräinen.

- Se on hänen tapansa tuoda asiansa esille.
- Koska hän haluaa, hän mainitsee sen esimerkkinä.
- Se on strategia.
- Yrityslogot ja kauppojen nimet.

TAI: Osoittaa ymmärtäneensä asian väärin, tai vastaus on epäuskottava tai epäoleellinen.

- Hän kuvailee graffitia.
- Koska ihmiset tekevät graffiteja niiden päälle.
- Graffiti on eräänlaista mainostamista.
- Koska graffiti on tietyn henkilön tai jengin mainostamista. [*Vertailu tapahtuu väärään suuntaan eli graffiti on mainostamisen muoto.*]

Koodi 9: Puuttuva vastaus

Myös tässä tehtävässä on käytössä arviointiluokat 1, 0 ja 9. Tehtävä edellyttää oppilaalta **lyhyttä vastausta** (ks. 3.3.3.1), joka tarkoittaa, että oikeita vastauksia on olemassa useita ja että vastaukset pisteytetään ohjeiden ja esimerkkien mukaan. Koodin 1 voi saavuttaa kahdella eri tavalla. Ensimmäisessä tapauksessa oppilas on tunnistanut, että Sofia rinnastaa graffitin ja mainonnan toisiinsa. Lisäksi vastauksen tulee sopia yhteen ajatuksen kanssa, että mainonta on ikään kuin graffitin laillinen muoto. Tämä rinnastus voidaan esittää hyvin implisiittisesti, kuten koodiluokan 1 viides esimerkki *Koska he eivät pyydä sinulta lupaa mainoskylttien pystytykseen* osoittaa. Suoraa vertailua ei siis tarvita, vaan vastausta tulee lukea yhdessä tekstin ja tehtävänannon kanssa, jolloin sen merkitys aukeaa seuraavanlaiseksi: graffitien tekijät eivät pyydä lupaa graffitien tekemiseen, aivan kuten mainostajtkaan eivät pyydä lupaa mainoskylttien pystytykseen. Rinnastuksen osoittamiseksi myös hyvin niukat ilmaukset riittävät: *Hänestä mainonta on kuin graffitia*. Oppilaan ei siis tarvitse täsmentää, millä tavalla mainonta muistuttaa graffitia. Myös pelkkä toteamus *Koska sitäkin on seinillä* riittää osoitukseksi siitä, että oppilas on ymmärtänyt rinnastuksen. Tämän oppilas osoittaa käyttämällä liitepartikkelia -kin (Aivan kuten graffiteja, mainontaakin on seinillä). Koodauskoulutuksessa käytetystä lisäharjoitusmateriaalista käy lisäksi ilmi, että myös väite *Että mainonta ja graffitit ovat vähän*

sama juttu saa koodin 1, ja kansainvälinen keskus (ACER) on antanut koodin 1 suomalaisoppilaan vastaukselle *Hän vertaa graffiiiteja ja mainontaa*. Näin ollen koodiluokan 1 yleiskuvauksessa mainittu *Vastaus sopii yhteen sen ajatuksen kanssa, että mainonta on graffitin laillinen muoto* ei ole vastaukselta vaadittava asia. Riittää, kunhan vastaus sisältää suoran tai epäsuoran vertailun graffitien ja mainonnan välillä eikä ole ristiriidassa edellä mainitun virkkeen kanssa.

Vastaus voi saada koodin 1 myös toista tietä. Oppilas voi tarkastella tekstiä Sofian intention kautta ja esittää mainontaan viittaamisen olevan *strategia graffitin puolustamiseksi*. Tätä vastausta ei voi löytää tekstinosa vertailemalla, vaan se edellyttää oppilaalta kykyä ymmärtää, että Sofia käyttää mainontaa yhtenä sanomansa perusteluna tai tehokeinona.

Koodiluokan 0 kohdalla on hyvä huomata esimerkkivastaus *Graffiti on eräänlaista mainostamista*. Lukutaidon harjoitusmateriaalissa mainitaan tähän liittyen seuraavaa: ”Sääntö: Ei hyväksytä vastauksia, joissa esitetään, että graffiti on eräänlaista mainostamista tai että graffiti on yhtä hyvää kuin mainontakin. Nämä ovat päinvastaisia ilmaisuja varsinaisesta ajatuksesta, jonka mukaan on tekopyhää hyväksyä mainonta muttei graffitia.” Myöskään koodiluokan 0 viimeistä esimerkkivastausta *Koska graffiti on tietyn henkilön tai jengin mainostamista* ei ole hyväksytty samasta syystä. Koodaajan tulee siis erottaa toisistaan vastaustyypit ”Mainonta on kuin graffitia” ja ”Graffiti on kuin mainontaa”, joista edellinen on hyväksytty ja jälkimmäinen ei.

Kuten edellisessä, myös tässä tehtävässä aineistoni koostuu 129 oppilasvastauksesta. Vastaaajista 55 prosenttia on tyttöjä ja 45 prosenttia poikia. Täysin oikeita eli neljä ”ykköstä” saaneita vastauksia oli hieman yli puolet kaikista, 52,7 prosenttia. Neljä nollaa saaneita vastauksia oli puolestaan 23,3 prosenttia. Hajontaa pisteissä oli edellistä tehtävää enemmän; 15,5 prosenttia vastauksista on saanut eriäviä koodeja. Täysin vastaamatta jääneitä vastauksia oli 8,5 prosenttia, eli hieman vähemmän kuin edellisessä tehtävässä. Hajonnasta johtuen reliabilitteetti tämän tehtävän kohdalla ei ole yhtä korkea kuin edellisessä. Hajonnan määrä kertoo myös siitä, että jostain syystä tämä tehtävä on ollut edellistä vaikeampi pisteyttää. Seuraavassa tarkastelenkin niitä ongelmia, joita tehtävän arviointiin mielestäni liittyy.

5.1.3.2 Arvioinnin ongelmana koodausohjeen puutteet

Aineistossani selviä tapauksia (ks. 5.1.2.2) oli kaikkiaan 74 kappaletta. Oikeita vastauksia olivat esimerkiksi seuraavat:

1. Tarkoittaa että mainokset joita on esim. kiinnitetty seiniin ovat monessa mielessä vertailukelpoisia ja samassa asemassa kuin graffitit. (1111P)

2. Koska mainostajat pystyttävät mainoksensa mihin haluavat, mutta graffitteja ei saa piirtää mihin tah-
too. (1111T)

Myös varsin ylimalkainen toteamus *Koska ne ovat suurin piirtein sama asia kuin graffi-
tit* on hyväksytyjen vastausten joukossa. Esimerkkejä selvistä virheellisistä vastauksista ovat
puolestaan seuraavat:

3. Se pelekää piilo mainontaa (0000P)

4. nykyään mainonta on tärkeää. paljon tietoa saadaan selville mainonnan kautta (0000T)

Aineistoni oppilasvastauksista 55 oli jollain tapaa ongelmallisia. Nämä vastaukset ja-
kautuvat kuuteen eri luokkaan, joista viittä yhdistävät puutteet koodausohjeessa. Kuudes
luokka koostuu kirjoittamisen ongelmia sisältävistä oppilasvastauksista. Seuraavassa esittelen
oppilasvastauksia, joiden arviointia ovat vaikeuttaneet koodausohjeen puutteellisuudet.

Muoto ennen kaikkea?

Ensivaikutelman perusteella koodausohje vaikuttaa täysin selvältä. Hyväksyttävältä vastauk-
selta edellytetään, että oppilas on rinnastanut graffitin ja mainonnan toisiinsa. Koodausohjeen
ja harjoitusmateriaalin esimerkkien perusteella mainostamisen sijaan vastauksessa voidaan
rinnastaa myös graffiti ja mainokset. Rinnastusta ei kuitenkaan sovi esittää muodossa *Graffiti
on eräänlaista mainostamista* (Koodi 0, 7. esimerkkivastaus) vaan sen tulee olla toisinpäin:
mainonta on kuin graffitia. Todellisuudessa rajanveto erityyppisten vastausten välillä ei ole
kuitenkaan yksinkertainen tehtävä. Aineistosta erilaisia rajanveto-ongelmia sisältäviä vastauk-
sia oli 12 kappaletta, mikä tarkoittaa, että tämäntyyppisiä ongelmavastauksia oli suhteellisesti
eniten.

Koodausohje noudattaa tässä tehtävässä ”vähemmän on enemmän” -periaatetta, eli oi-
keaksi vastaukseksi kelpuutetaan hyvin ympäröityjä vastauksia ilman perusteluja. Vasta-
uksista ei voi kuitenkaan päätellä, mitä oppilas todella tarkoittaa:

1. Hänen mielestä graffiteilla ja mainoksilla on paljon yhteistä. (1111P)

2. Sofia tarkoittaa sitä, että onko graffitien ja mainosten välillä lopultakaan suurta eroa (1111P)

3. Hänen mielestään graffitit ja mainokset ovat tavallaan sama asia. (1111T)

4. Graffitit ja mainosjulisteet ovat toisaalta sama asia (1111T)

5. Hänen mielestä se on sama asia kuin maalailta graffiteja. (1111T)

Yllä olevissa vastausesimerkeissä oppilaat ovat rinnastaneet graffitin ja mainonnan toi-
siinsa, ja vastaukset on luonnollisesti pisteytetty ohjeen mukaisesti oikeiksi. Koodaaja ei voi
kuitenkaan tietää, mitä oppilas tarkoittaa sanoessaan, että graffitit ja mainokset ovat *sama asia*
tai että niillä on *paljon yhteistä*, sillä vastauksista ei käy ilmi, **millä tavalla** graffitit ja mai-

nokset oppilaan mielestä muistuttavat toisiaan. Voihan olla, että todellisuudessa oppilas tar-koittaa samaa kuin nämä oppilaat:

6. Hänen mielestään graffitit ovat tavallaan mainontaa (0000P)
7. Koska hänen mielestään graffitit ovat yhdenlaista mainontaa (0000T)
8. Koska hänen mielestään grafiitit ovat mainontaa myös omalla laillaan. (0000T)

On erikoista, että vastaustyyppi ”Mainonta ja graffitit ovat sama asia” hyväksytään, kun taas muotoilu ”Graffitit ovat kuin mainontaa” on kielletty. Tarkoittavathan molemmat ilmaisut ”Mainokset ovat (kuin) graffiteja” ja ”Graffitit ovat (kuin) mainoksia” lopulta samaa: graffitit ja mainokset ovat (tavallaan) sama asia. Ei ole oikeudenmukaista rangaista oppilasta siitä, millaista sanajärjestystä hän vastauksessaan käyttää, kun pelkkä ”ne ovat sama asia” kelpaa vastaukseksi.

Vastausesimerkeistä 6–8 käy lisäksi ilmi monille oppilaille ominainen tapa muotoilla vastaus varsin löyhäksi käyttämällä epätarkkoja ilmauksia, kuten *tavallaan*, *yhdenlaista* ja *omalla laillaan*. Näillä sanoilla on kuitenkin selvä merkitys. On aivan eri asia esittää graffitien olevan tavallaan mainontaa kuin väittää *Koska graffiitin piirtäminen on mainontaa (0000P)* tai *Koska graffititkin voivat olla mainoksia (0000T)*. Jälkimmäisissä esimerkeissä asia on selvästi ymmärretty väärin. *Graffitit ovat tavallaan mainontaa* puolestaan jättää vastauksen puolitiehen ja herättää lukijassa jatkokysymyksen: millä tavalla graffitit ovat kuin mainontaa? Jos oppilaalta pyydetäisiin perusteluja väitteelleen, oppilas voisi täsmentää graffitien olevan yhtä näkyvää tai tunkeilevaa kuin mainonnankin. Kenties vastaus näyttäisi tältä:

9. Koska graffititkin ovat tavallaan mainoksia, mutta vain kiellettyjä sellaisia. (1110T)

Vastausesimerkki 9 osoittaa, että myös vastausesimerkkien 6–8 kirjoittajat ovat voineet ymmärtää asian täysin oikein, mutta heidän ilmaisutapansa on päinvastainen kuin koodausohjeet olettavat. Tämä oppilas on onnekseen liittänyt väitteensä mukaan myös perustelut. Sen sijaan, että oppilas toteaisi mainonnan olevan graffitin laillinen muoto, hän esittää graffitien olevan kuin laittomia mainoksia. Molemmat ilmaisut ovat luonnollisesti aivan yhtä oikeita, mutta koodausohjeessa jälkimmäistä käänteisilmaisua ei oteta huomioon. Myös muut ”Graffitit ovat tavallaan mainoksia” -tyyppiset vastaukset voivat sisältää aivan samankaltaisen ajatuksen kuin vastausesimerkissä 9, mutta näissä tapauksissa oppilaat ovat vain jättäneet väitteensä perustelematta. Perusteluja ei tehtävänannon eikä koodausohjeen mukaan kuitenkaan edellytetä.

Kolme koodaajaa ovat antaneet hyväksyntänsä vastausesimerkille 9 perustelujen ansios- ta, mutta yksi koodaaja lienee hylännyt vastauksen sen sisältämän ”virheellisen” alun vuoksi. Koodausohjeiden ”Ei pisteitä”-kohdan viimeisen esimerkkivastauksen (*Koska graffiti on tie-*

tyn henkilön tai jengin mainostamista) kohdalla lukee perusteluina seuraavaa: ”Vertailu tapahtuu väärään suuntaan eli graffiti on mainostamisen muoto”. Oikeaan suuntaan tapahtuvassa vertailussa tulisi näin ollen esittää mainonnan olevan eräs graffitin muoto. Sofia ei kuitenkaan tuo tekstissään eksplisiittisesti esille, millainen mainonnan tai mainosten ja graffitin välinen suhde hänen mielestään on. Ensimmäisessä kappaleessa Sofia kirjoittaa: *Yhteiskunta on täynnä viestintää ja mainostamista*. Tästä hän tarjoaa esimerkiksi yritysten logot ja julisteet, mutta myös kappaleen lopussa oleva viittaus graffiteihin voidaan ymmärtää esimerkiksi Sofian mainitsemista viestinnästä ja mainonnasta. Koska graffitit eivät todellisuudessa ole varsinaisesti mainostamista, ilmausten *tavallaan* tai *eräänlaisia* käyttäminen kertoo myös oppilaiden olevan tästä tietoisia. He ovat ymmärtäneet mainonnan ja graffitien välillä vallitsevan analogian, mutta epäonnekseen muotoilevat vastauksen tavalla, jota ohjeet eivät hyväksy. Sofia kehottaa mielipidekirjoituksessaan miettimään mainonnan ja graffitien välistä suhdetta, ja on aivan yhtä luonnollista päätyä ajattelemaan, että graffitit muistuttavat mainoksia kuin että mainokset muistuttavat graffiteja. Sofia ei väitä mainosten olevan graffitien alalaji vaan hän pitää niitä molempia samankaltaisina *viestinnän* muotoina, joista toinen on laillista ja toinen ei.

Tässä tehtävässä vastauksen muoto ajaa sisällön ohi. Vastaukseksi joudutaan hyväksymään muodollisesti oikeita mutta sisällöllisesti ympärilyöriä ja köyhiä vastauksia, joiden todellinen merkitys jää epäselväksi (ks. esimerkit 1–5). Samanaikaisesti toisentyypiset, mahdollisesti sisällöltään oikeat, vastaukset hylätään virheelliseen tekstintulkintaan vedoten (esimerkit 6–8). Herää kysymys, onko tehtävän laatijoiden tulkinta tekstistä kuitenkaan ainoa oikea? Tämän tehtävän kohdalla hyvä lukija on sellainen, jonka skeema sopii tehtäväntekijöiden skeemaan. Erilaisia tulkintoja ei siis juuri hyväksytä.

Onko väärin mainostaa itseään?

Edellisessä kohdassa arviointiongelmien syiksi esitettiin ympärilyörien oppilasvastausten hyväksyminen ja tehtävän laatijoiden mahdollisesti liian suppea tulkinta Sofian mielipidekirjoituksesta. Tässä tehtävässä arviointiongelmiä on aiheuttanut myös koodausohjeiden kyvyttömyys ottaa huomioon oppilaiden – 15-vuotiaiden nuorten – tapa käyttää kieltä. Ongelmallisista oppilasvastauksista erottuivat omaksi luokakseen vastaukset, joissa toistuu sanapari *mainostaa itseään* tai sitä vastaava ilmaus:

1. koska graffitien tekijä ikään kuin mainostaa itseään graffiteillaan. (0000P)
2. Graffitin maalajaat kokevat ’oman taiteellisen työnsä’ eräänlaiseksi mainostamiseksi. (0000T)
3. Koska graffititkin ovat tavallaan tekijän tai jengin mainostamista. (0000P)

4. Sofian mielestä graffitit ovat jengien tapa mainostaa itseään (0000P)

Vastauksissa oppilaat ovat selvästi ymmärtäneet mainonnan ja graffitien välisen rinnastuksen, jonka osoittamiseksi riittäisi puhdas havainto *Koska sitäkin on seinillä* (Koodausohje, Koodi 1, 10. esimerkkivastaus). Tässä oppilaat ovat kuitenkin pohtineet asiaa astetta syvällisemmin ja tarkastelleet mainonnan ja graffitien **tehtäviä** pelkän visuaalisen samankaltaisuuden sijaan. Myös Sofia kirjoittaa kolmannen kappaleen lopussa graffiteista näin: *Eikö kyse ole vain viestinnästä – omasta nimestä, jengien nimistä ja suurista kadunvarsiteoksista?*. Oppilaat tuovat vastauksissaan aivan oikein esille tämän huomion mainonnan ja graffitien yhteydestä: molemmat ovat samankaltaisia viestinnän muotoja. Koodausohjeen viimeisen esimerkkivastauksen kohdalla käy ilmi, ettei vastauksessa tule esittää graffitin olevan mainonnan muoto. Yllä olevissa vastauksissa oppilaat eivät kuitenkaan väitä graffitien olevan mainontaa sinänsä, vaan he käyttävät rinnastuksen osoittamisessa jälleen lieventäviä ilmauksia *ikään kuin, eräänlaiseksi ja tavallaan* tai käyttävät ilmausta *mainostaa itseään* (Vrt. *Koska ne ovat mainontaa* (0000P)). Osa oppilaista on ilmaissut saman asian käyttämällä lainausmerkkejä:

5. Nuoret ”mainostavat” itseään/jengiään graffiteilla (0000T)

6. Graffitin tekijät ”mainostavat” itseään Sofian mielestä. (0000T)

Vastauksista käy ilmi, että oppilaat ovat ymmärtäneet graffiteilla olevan samankaltaisia viestinnällisiä tavoitteita kuin mainoksilla, mutta he eivät suinkaan väitä graffitien sisältävän samankaltaista mainostamista jota varsinaisissa mainoksissa esiintyy. Koodausohjeessa ei kuitenkaan oteta huomioon, että sanalla *mainostaa* on erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi puhekielestä tuttu *mainostaa itseään* on aivan toisenlaista mainostamista kuin markkinamiesten laatimissa mainoskampanjoissa. Kun joku mainostaa itseään, kyse ei ole myyntitarkoituksessa tapahtuvasta tuote-esittelystä vaan itsensä esille tuomisesta eli viestinnästä. Joku voi myös todeta happamasti ”Se mainosti käyneensä Thaimaassa”, jolloin mainostaminen mielletään itsekehuksi.

Myös Nykysuomen sanakirjassa todetaan mainostamisen tarkoittavan sekä ”eri keinoja, vars. mainoksia käyttäen (myyntitarkoituksessa) tehdä tunnetuksi, esitellä, suosittelä (ostettavaksi, käytettäväksi) jtk” että yleisemmin ”toisten huomion kiinnittämistä jhk” (NS s. v. *mainostaa*). Edellä esitetyissä esimerkeissä oppilaat tarkoittavat selvästi jälkimmäistä vaihtoehtoa. Mainos ja graffiti pyrkivät molemmat kiinnittämään huomiota itseensä, toinen myyntitarkoituksessa ja toinen on keino ilmaista itseään. Sisällöllisesti oppilasvastaukset 1–6 voisi näin ollen rinnastaa koodausohjeen hyväksytyyn esimerkkivastaukseen *Koska se on toinen esille tuomisen muoto* (Koodi 1, 8. esimerkki) tai lisäharjoitusmateriaalin varsin löyhästi muotoiltuun esimerkkiin *Että mainonta ja graffitit ovat vähän sama juttu*.

Osaksi oikein, osaksi väärin – miten arvioida?

Käytännön pisteytytyössä koodausohjeiden toimivuudella on hyvin suuri merkitys: ne ovat analogiamalli, johon yksittäisiä oppilasvastauksia verrataan. Tämän vuoksi olisi suotavaa, että koodausohjeet olisivat mahdollisimman kattavat ja sen sisältämät esimerkkivastaukset todennukaisia. Usein eri tehtävien koodausohjeet kuitenkin sisältävät vain selvästi oikeiksi ja selvästi riittämättömiksi tai virheellisiksi luokiteltuja esimerkkejä. Todellisuudessa oppilasvastaukset ovat harvoin näin mustavalkoisia, vaan niissä on aineksia sekä oikeiksi että vääriksi luokitelluista vastauksista. Näin on tässäkin tehtävässä. Arviointiongelmaksi muodostuu koodausohjeiden kyvyttömyys tarjota apua tällaisten oppilasvastausten pisteyttämiseen.

1. Koska yritysten mainoksiakin on laitettu talojen seiniin ja graffititkin ovat eräänlaisia mainoksia. (1111P)
2. Koska kukaan ei kysy kuluttajalta lupaa että saako mainoksia laittaa, niitä vaan laitetaan, niin miksi graffiteihin pitäisi kysyä lupa. Ja mainokset ja graffitit mainostavat molemmat joillekin tärkeitä asioita. (1111T)
3. Se on samantapaista kuin graffitien teko. Graffitit mainostavat jengii tai henkilöä. (1111P).
4. koska kuluttaja joutuu mainonnan maksamaan, eli myös graffitit (1111T)

Yllä olevat oppilasvastaukset sisältävät aineksia eri koodiluokista. Ensimmäisessä vastauksessa vastauksen alkuosa rinnastuu koodausohjeiden esimerkkivastaukseen *Koska sitäkin on seinillä* (Koodi 1, 10. esimerkkivastaus) ja loppuosa sisältää niin sanottua kiellettyä ainesta (Koodi 0, 7. esimerkkivastaus: *Graffiti on eräänlaista mainostamista*). Myös oppilasvastauksissa 2–4 vastausten alkuosille löytyy vastine koodausohjeiden koodiluokasta 1 ja loppuosat sisältävät ajatuksen siitä, että graffitit ovat mainontaa (esim. ”- - *mainokset ja graffitit mainostavat molemmat* - -”). Koodausohjeet eivät kerro, miten tällaiset vastaukset tulisi pisteyttää. Jos vastauksessa on useita aineksia, mikä määrää, minkä mukaan arvioidaan?

Koodauksen yleisohjeet sisältävät peruseriaatteet tällaisia tilanteita varten. Niiden mukaan virheellinen aines jätetään huomiotta, jos se ei ole ristiriidassa vastauksen hyväksyttävän osan kanssa (OECD 2000c: 3). Tästä periaatteesta ei ole ollut apua tämän tehtävän pisteytykseen, sillä muistiinpanoin täydennettyjen koodausohjeiden perusteella neuvoa on jouduttu kysymään kansainväliseltä keskukselta, ACERilta. Ohjeissa on käsin kirjoitettu lisäys ”kielletty fraasi lisänä ok. – ei kiedottu” ja esimerkkilause *graffitit ovat mainoksia, joten pitäisi olla sallittuja*, jonka oheen on merkitty koodi 1. (Selitys: merkintä tarkoittanee sitä, että väärä aines jätetään huomiotta silloin, kun se on vastauksesta selvästi erotettavissa omaksi lauseekseen,

kuten esimerkkilauseessa *graffitit ovat mainoksia.*) Oletettavasti juuri tämän ohjeistuksen vuoksi myös edellä esitetyt oppilasvastaukset on pisteytetty ykkösiksi.

Tässä tehtävässä väärää aineista sisältävä vastaus siis hyväksytään. Miksi? Eikö se kerro siitä, ettei oppilas ole ymmärtänyt asiaa koodausohjeiden edellyttämällä tavalla? Jos vastaus sisältää pelkästään ajatuksen graffiteista eräänlaisena mainonnan muotona, se pisteytetään ohjeen mukaan nolllaksi. Jos tämä ajatus on osana laajempaa vastausta, miksi se tällöin jätetään huomiotta? Eihän tällaisessakaan tapauksessa vastaus täytä koodille 1 asetettuja kriteereitä, joiden mukaan vastauksen tulee sopia yhteen ”sen ajatuksen kanssa, että mainonta on graffitin laillinen muoto”. Vastauksen hyväksyttävä ja virheellinen aines ovat näin ollen keskenään ristiriidassa, minkä tulisi Koodauksen yleisohjeiden mukaan johtaa koodiin 0 (OECD 2000c: 3).

Pisteytyksen onnistuminen edellyttää, että koodausohjeet ovat yksiselitteiset ja arviointiperusteet ymmärrettävät ja helposti sisäistettävissä. Jos eri koodiluokkia sisältäviä vastauksia ei oteta huomioon koodausohjeissa, riski toisistaan poikkeaviin subjektiivisiin tulkintoihin kasvaa yhdessä pisteytyksen kuormittavuuden ja hankaloitumisen kanssa. Kansainväliseltä keskukselta saatu väärää aineista koskeva ohje lienee vaikuttanut epäselvältä, minkä johdosta seuraavat oppilasvastaukset (esimerkit 5–7) on pisteytetty edellisistä poikkeavalla tavalla:

5. koska graffititkin ovat eräänläistä mainontaa ja toimivat suurelta osin samalla lailla. (0000T)

Tämä vastaus ei eroa olennaisesti oppilasvastauksista 1–4 sisältönsä puolesta. Ainoa selvä ero koskee hyväksytyjen ja ei-hyväksytyjen osien välistä järjestystä: tässä ”virheellinen” aines on vastauksen alussa ja oikea lopussa. Jälkimmäinen osa *toimivat suurelta osin samalla lailla* viitanee Sofian kirjoituksen toisen kappaleen loppuun, jossa määritellään graffitien olevan viestintää, mitä mainontakin tietysti on. Näin ollen oppilas rinnastaa mainonnan ja graffitit. Jos oppilas olisi vastannut vain jälkimmäisellä lauseella, vastaus olisi varsin todennäköisesti saanut koodeikseen ykkösiä. Tässä väärä aines kumoaa oikeankin aineksen. Jos syy piilee lauseiden välisessä järjestyksessä, se kertonee siitä, että ACERilta saatu ohje on ollut hankala sisäistää.

6. Koska kaikkea muutakin mainostetaan, miksei saa Graffiti-taiteilijakin mainostaa. (1001T)

Tämä vastaus on jakanut mielipiteet. Oppilas rinnastaa mainonnan ja graffitit toisiinsa -kin-liitteillä, ja vastauksesta on luettavissa, että mainonta on sallittua ja graffiti ei (*miksei saa Graffiti-taiteilijakin mainostaa*). Vastaus sisältää kuitenkin aineista myös nolla-kategoriasta –siinä graffitia pidetään mainonnan muotona. ACERin ohjeen mukaan tällainen väärä aines on ”lisänä ok, ei kiedottuna”. Syy koodien hajontaan piilee todennäköisesti ohjeen vaikeaselkuisuudessa. Osalle koodaajista väärä aines lienee ollut selvästi erotettavissa, osalle ei.

7. Hän ei ymmärrä miksi kauppoissa saa pitää kaikkea värikästä mutta ei seinissä. (0100P)

Myös tämän vastauksen pisteytyksessä on ollut hajontaa. Oletettavasti koodi ykkösen antaja on tunnistanut oppilaan rinnastavan vastauksessaan (kauppojen sisällä tapahtuvan) mainonnan ja graffitit, joista ensimmäinen on sallittua ja jälkimmäinen ei. Tältä osin vastaus täyttää hyväksytylle vastaukselle asetetut vaatimukset. Loput kolme koodaajaa ovat kuitenkin antaneet rinnastuksesta huolimatta vastaukselle koodiksi nollan, ja syy lienee vastauksen mahdollisesti sisältämässä virheellisiksi luokiteltavassa aineksessa. Lukutaidon harjoitusmateriaalista selviää, että esimerkkivastaukselle *Koska jotkin mainosideat ovat peräisin graffiti-piirroksista* tulee kansainvälisen keskuksen mukaan antaa koodiksi nolla, sillä vastaus viittaa Sofian kirjoituksen viimeiseen kappaleeseen, joka käsittelee muotia eikä mainontaa. Oletettavasti koodaajat ovat tulkinneet yllä esitetyn oppilasvastauksen sanojen *kaupoissa* ja *wärikästä* viittaavan juuri tähän viimeiseen kappaleeseen, jossa Sofia esittää vaateteollisuuden varastavan graffiteista ideoita vaatteiden kuvioihin ja värytyksiin. Myös muistiinpanoin täydennetyissä koodausohjeissa on käsin kirjoitettu merkintä ”vaatejuttu kielletty”.

Tämän vastauksen osalta ei kuitenkaan voida olla varmoja, viittaako oppilas nimenomaan viimeiseen kappaleeseen vai perustuuko vastaus hänen omaan maailmantietoonsa. Onhan oppilas voinut viitata vastauksellaan vallan hyvin esimerkiksi kauppojen näyteikkunoihin, jotka ovat pullollaan värikkäitä mainoksia. Arvioinnin ongelmia aiheuttaa näin ollen sekä koodausohjeesta puuttuva tieto siitä, miten väärää ainesta sisältäviin vastauksiin tulee suhtautua että koodauksen yhdenmukaisuutta haittaava epäjohdonmukaisuus väärää ainesta sisältävien vastausten pisteyttämisessä: toisissa tapauksissa väärä aines jätetään huomiotta, kun toisissa tapauksissa se vaikuttaa pisteytykseen. Koodausohjeen puutteet vaikuttavat tällöin myös arvioinnin oikeudenmukaisuuteen. Tässä tehtävässä vastaukselta edellytetään varsin huolellista muotoilua, sillä jos koodausohje ei tarjoa apua vastauksen pisteytykseen, koodaajat joutuvat turvautumaan omiin subjektiivisiin tulkintoihinsa.

Kun koodausohje ohjaa tulkintaa

Koodausohjeessa esitetään aluksi yleisperiaate yhden pisteen saamiselle. Arvioijan on pisteytettävä oppilasvastaus sen mukaan, onnistuuko oppilas vastaamaan tehtävään tämän yleisperiaatteen mukaisesti (OECD 2000c: 2). Sen alla olevat esimerkkivastaukset ovat nimensä mukaisesti vain esimerkkejä, joiden tarkoitus on havainnollistaa, millaisia yleisperiaatetta noudattavat vastaukset voivat olla. Lisäksi joidenkin esimerkkivastausten perässä on hakasulkeissa perustelut, joiden on määrä selkeyttää arviointia auttamalla pisteyttäjiä ymmärtämään vastauksen arvioinnin kriteerit. Käytännössä esimerkkivastaukset ovat erittäin tärkeässä osas-

sa: niiden perusteella arvioinnille luodaan tarkennettuja periaatteita ja mahdollisia linjanvetoja.

Yleisperiaatteen alla olevan vastauksen (*Koska he eivät pyydä sinulta lupaa mainoskylttien pystytykseen*. Koodi 1, 5. esimerkkivastaus) perässä on hakasulkeissa seuraavanlainen perustelu: ”Graffitin ja mainonnan rinnastus käy ilmi epäsuorasti”. Koodausohjeen laatijat näin ollen esittävät, että epäsuoraa esimerkkilauseetta täydentämällä sen merkitys täsmentyy oikeanlaiseksi (”Koska mainostajat eivät pyydä sinulta lupaa mainoskylttien pystytykseen, miksi graffititaiteilijoidenkaan pitäisi.”). Tämän perustelun vuoksi pisteyttäjät ovat joutuneet tarkentamaan arviointikriteereitä, ja muistiinpanoin täydennetyissä koodausohjeessa lukeekin esimerkivastauksen kohdalla ”riittää samanlaisuuden toteaminen ilman suoraa vertailua”. Tämä tarkoittaa, että kaikille vastaaville epäsuoran rinnastuksen sisältäville oppilasvastaukselle tulee antaa koodiksi 1. Näennäisestä yksiselitteisyydestään huolimatta ohje on kuitenkin epäselvä. Herää kysymys, mikä on epäsuora rinnastus ja mikä sellaiseksi hyväksytään? Arvioinnin kannalta seuraavat oppilasvastaukset osoittautuivat ongelmallisiksi:

1. koska yritykset sunmuut ripustavat mainoksiaan kadunvarsille. (1111T)
2. Mainonnassa käytetään logoja ja julisteita. (0110P)
3. koska niitä laitetaan jokapaikkaan ja kuluttaja maksaa ne lopulta (1111T)
4. Yhteiskunta on täynnä viestintää ja mainostamista, Ovatko ne hyväksyttäviä? (1111T)
5. Koska yhteiskunta on täynnä viestintää ja mainostamista. Logoja, julisteita, kaupojen nimiä on JOKA-PUOLELLA. (1111T)
6. Koska kadunvarret ovat täynnä firmojen logoja ja mainoksia. (1111P)

Sisältävätkö yllä olevat vastaukset todella epäsuoraa vertailua mainonnan ja graffitien välillä? Mielestäni vastauksista ei voi tätä päätellä; paremminkin vaikuttaisi oppilaiden vain referoivan, **mitä** Sofia mainonnasta kirjoituksessaan kertoo sen sijaan että vastaisivat kysymykseen **Miksi** Sofia viittaa mainontaan?. Sofia ei viittaa mainontaan sen vuoksi, että siinä käytetään logoja tai julisteita tai että yhteiskunta on pullollaan mainontaa, vaan nimenomaan tuodakseen ilmi mainonnan ja graffitien välillä vallitsevan ristiriidan. Oppilasvastauksista 1–6 ei voi varmuudella sanoa, ovatko oppilaat ymmärtäneet mainonnan funktion Sofian tekstissä.

Kielessämme vertailua voidaan osoittaa esimerkiksi *kuin-* ja *vai-*konjunktioilla, ja kun vertailu halutaan ilmaista epäsuoremmin, käytetään tyypillisesti liitepartikkeleita *-kin* ja *-kAAn*. Esimerkiksi oppilasvastauksissa *eivät mainostajatkAan kysy lupaa (1111P)* ja *Mainoksiakin laitetaan joka paikkaan ilman että kuluttajilta kysytään (1111P)* epäsuora rinnastus käy ilmi selvästi. Ongelmien syynä voitaneen näin ollen pitää koodausohjeen esimerkivastausta, jonka perusteella tarkentava arviointikriteeri on laadittu. Esimerkkivastauksessakaan ei esiinny liitepartikkeliä *-kin* tai *-kAAn*, vaan rinnastus ilmenee hienovaraisemmin lauseen osassa **he**

eivät pyydä sinulta lupaa, joka kontekstin valossa sisältää ajatuksen heistä, jotka eivät pyydä lupaa että heistä, joilta lupa edellytetään. Esimerkkivastauksessa on siis jotain enemmän verrattuna oppilasvastauksiin 1–6, joissa vain todetaan yhteiskunnan olevan täynnä mainostamista. Ongelma on siinä, kuinka tällainen ero on mahdollista pukea eksplisiittiseen muotoon, sillä koodausohjeen perusteluiden tulisi olla selviä. Oppilasvastausten 1–6 arvioinnissa pisteyttäjät ovat luultavasti joutuneet pohtimaan, mitä ohjeen ”epäsuora rinnastus” tarkoittaa ja verrattuaan vastauksia esimerkkivastaukseen, löytäneet näiden väliltä jonkinlaisen analogian. Uskallan kuitenkin epäillä, että ilman esimerkkivastauksen vaikutusta oppilasvastaukset 1–6 olisi jätetty pisteittä, sillä ne eivät näytä sisältävän minkäänlaista rinnastusta graffiteihin. Voidaan siis sanoa, että tässä tehtävässä koodausohje on ohjannut pisteyttäjien tulkintaa, mahdollisesti virheelliseen suuntaan.

Kuten edellä on tullut ilmi, pisteytyksessä tehtävän koodausohje toimii vertailupohjana oppilasvastauksille. Toisinaan vastaan tulee vastauksia, jotka ensi lukemalta vaikuttavat selvästi vääriä tai epäselviä. Koska pisteytys edellyttää tarkkuutta ja huolellisuutta, tällaisessa tilanteessa pisteyttäjät yleensä tarkistavat vielä koodausohjeesta, onko heidän tulkintansa ohjeen mukaan oikea. Joskus nollaksi arvioitu vastaus saattaa saada ykkösen, kun ohjeesta löytyy vastaavanlainen vastaus. Jos esimerkkivastauksen perustelut ovat epäselvät tai puuttuvat tyystin, tilanne voi pahimmassa tapauksessa johtaa siihen, ettei pisteyttäjä ymmärrä, miksi vastaus palkitaan. Kun koodausohje ohjaa tulkitsemaan vastauksia tavalla, joka tuntuu epäoikeudenmukaiselta tai virheelliseltä, se luonnollisesti vaikeuttaa arviointia. Pisteyttäjä joutuu kirjoittamaan itselleen muistisääntöjä toivoen, että huomaisi palkita myös muut vastaantulevat, oudolta vaikuttavat vastaukset, ymmärtämättä miksi. Olen myös ollut osallisena tilanteissa, joissa peräti kaikki pisteyttäjät ovat eri mieltä koodausohjeen perusteluiden kanssa. Toisinaan kansainväliselle keskukselle lähetetyt kyselyt ja kommentit ovat tuottaneet tulosta, ja pisteytyksen perusteita on muutettu kesken arvioinnin. Useammin kansainvälisen keskuksen tekemä linjaus on kuitenkin pitänyt, jolloin herää kysymys: kenen lukutaitoa kokeessa oikeastaan mitataan?

Ristiriitainen koodausohje

Kuten jo edellä on tullut ilmi, koodauksen yleisohjeiden mukaan kunkin koodiluokan kohdalla oleva sanallinen kuvaus eli yleisperiaate on pisteytyksessä kaikkein tärkein ohjenuora, johon oppilasvastauksia verrataan. Esimerkkivastausten tehtävänä on puolestaan havainnollistaa, millaisia ilmentymiä yleisperiaatteella saattaa esiintyä. Esimerkit ovat kuitenkin vain

mahdollisia näytteitä erityyppisistä vastauksista eivätkä suinkaan esitä tyhjentävästi kaikkia hyväksyttäviä vastauksia. (OECD 2000c: 1.)

Viimeisin arvioinnin ongelmia aiheuttava seikka on tietyllä tapaa kaikista vakavin: yhteys koodiluokan 1 yleisperiaatteen ja siihen liittyvien esimerkkivastausten välillä jää epäselväksi, jopa ristiriitaiseksi. Kaikki esimerkkivastaukset eivät siis vaikuta yleisperiaatteen ilmentymiltä. Yleisperiaatteen kohdallahan lukee seuraavaa: ”Tunnistaa, että graffiti ja mainonta rinnastetaan toisiinsa. Vastaus sopii yhteen ajatuksen kanssa, että mainonta on graffitin laillinen muoto.” Tämän yleisperiaatteen tulisi siis toteutua kaikissa hyväksyttävissä vastauksissa, kuten seuraavassa: *Koska periaatteessa sama asia hyväksytään mainoksena, muttei graffitina. (1111T)*. Kuitenkin vaikuttaa siltä, että nimenomaan yleisperiaatteen jälkimmäinen virke ei toteudu edes osassa esimerkkivastauksia. Vastauksissa *Koska sitäkin on seinillä* (Koodi 1, 10. esimerkki) tai *Koska ne ovat yhtä kivoja tai rumia katsella* (Koodi 1, 11. esimerkki) kyllä rinnastetaan toisiinsa graffiti ja mainonta, mutta millä muotoa ne sisältävät ajatuksen siitä, että mainonta on graffitin laillinen muoto?

Muun muassa edellä mainittujen esimerkkivastausten perusteella joudutaan tekemään johtopäätös, että yleisperiaatteen jälkimmäisen virkkeen ei tarvitsekaan toteutua. Näin ollen myös seuraavat vastaukset on hyväksytyt, vaikka ne eivät toteuta ajatusta graffitista mainonnan laillisena muotona vaan ainoastaan rinnastavat graffitin ja mainonnan toisiinsa:

1. Koska hänen mielestään mainoksilla ja graffiteilla on sama periaate/ne on samanlaisia, värikkäitä. (1011T)
2. Koska jotkut pitävät mainoksista ja jotkut taas eivät ja sama pätee graffiteihin. (1111P)
3. Koska mainonnassakin käytetään usein paljon värejä ja yritetään herättää muiden huomio. (1110T)

Koodausohjeen tulisi olla yksiselitteinen ja pisteyttäjäille tulisi olla selvää, mitä vastauksilta haetaan. Tässä tapauksessa arvioinnin kriteerit jäävät hämäräksi ja edellyttävät liiallista tulkintaa, mikä luonnollisesti vaikeuttaa pisteytystä ja saattaa vakavasti heikentää sen luotettavuutta.

5.1.3.3 Kirjoittamisen ongelmat

Tässä tehtävässä oli vaikea tehdä kovin selvärajaisista eroa koodausohjeista ja kirjoittamisen ongelmista johtuvien arviointiongelmiin välille, sillä osassa vastauksista arviointivaikeuksien syynä ovat molemmat. Nelinkertaisesti koodatuista 129 oppilasvastauksesta yhteensä 55 oli jollain tapaa ongelmallisia, ja edellisessä luvussa käsittelin niitä arvioinnissa ilmeneviä hankaluuksia, jotka aiheutuivat koodausohjeiden puutteista. Näihin ongelmallisiin vastauksiin luokiteltavia erityyppisiä kirjoittamisen ongelmia sisältäviä oppilasvastauksia oli puolestaan 28,

joista 17:ssä kirjoittamisen ongelmat ja koodausohjeista johtuvat ongelmat kietoutuvat yhteen. Niin sanottujen puhtaita kirjoittamisen ongelmia sisältävien oppilasvastauksien lukumääräksi jää näin ollen 11. Tässä luvussa käsitellen lähemmin molemmista kategorioista erilaisia kirjoittamisen ongelmiin liittyviä vastauksia, joita lukiessa jää epäselväksi, onko oppilas ymmärtänyt lukemansa vai ei.

Edelliseen tehtävänantoon liittyviä, vakavia kirjoittamisen ongelmia sisältäviä oppilasvastauksia oli vain neljä kappaletta. Tässä tehtävässä ymmärrystä haittaavia kirjoittamisen ongelmia oli huomattavasti runsaammin. Selitys lukumäärien väliseen eroon piilee mahdollisesti tehtävänantojen muotoiluissa. Graffiti-tehtävässä 2 kysytään: *Mihin muuhun kustannukseen Helga viittaa?* Näin muotoillun kysymyksen ja siihen liittyvän vastauksen suhde on varsin kiinteä. Kysymyksenasettelu ohjaa oppilasta etsimään tekstistä toista kustannuslajia ja vaikuttaa vahvasti vastauksen muotoon. Kysymys ”mihin kustannukseen” edellyttää hyvinmuodostuneen vastauksen sisältävän ajatuksen ”johonkin kustannukseen”, ja syntaktisesti koherentin vastauksen on oltava lisäksi kysymyksen kanssa samassa sijamuodossa (yks. illat.).

Graffiti-tehtävän 3 tehtävänanto poikkeaa edellisestä. Kysymys *Miksi Sofia viittaa mainontaan?* on muodoltaan **kausallinen** eli syy- ja seuraussuhteeseen liittyvä. Kausaalikysymykset, joiden kysymyssanoja ovat muun muassa *miksi? minkä tähden? mistä syystä?*, eivät aseta vastauksen muodolle tiukkoja rajoituksia vaan sallivat suuren syntaktisen vapauden (Enkvist 1975: 84). Enkvistin mukaan hyväksyttävän vastauksen kriteerit ovat paremminkin pragmaattisia, eli vastauksen tulee olla maailmankuvaltaan hyväksyttävä. Ainoa vastauksen muodolle asetettu hyvinmuodostuneisuuden edellytys on, että vastaus on perusmuodoltaan *koska, siksi että* tai muulla tapaa syyn ja seurauksen suhdetta perusteleva. (Enkvist 1975: 84.) Näin ollen kysymys *Miksi Sofia viittaa mainontaan?* tuottaa jo lähtökohtaisesti huomattavasti suuremman määrän erilaisia vastausvariaatioita kuin edellisen tehtävän kysymys *Mihin muuhun kustannukseen Helga viittaa?*. Kysymyksen muotoilu selittänee erot myös kirjoittamisen ongelmien lukumäärissä.

Ongelmana täsmentymätön muotoilu

Edellisessä luvussa kävi ilmi, että koodausohjeiden mukaan muun muassa seuraavanlaiset, hyvin ympäröidyt vastaukset tulee hyväksyä:

1. Hänen mielestään graffiteilla ja mainoksilla on paljon yhteistä. (1111P)
2. Sofia tarkoittaa sitä, että onko graffitien ja mainosten välillä lopultakaan suurta eroa (1111P)
3. Hänen mielestään graffitit ja mainokset ovat tavallaan sama asia. (1111T)
4. Graffitit ja mainosjulisteet ovat toisaalta sama asia (1111T)

5. Hänen mielestä se on sama asia kuin maalailla graffiteja. (1111T)

Yllä olevat oppilasvastaukset ovat sellaisenaan ymmärrettäviä, toisin sanoen ne eivät ole epäselviä tai monimerkityksisiä, ja niiden voi sanoa olevan myös syntaktisesti eli pintarakenteeltaan kohesiivisiä. Ongelmalliseksi jää kuitenkin vastausten merkityssisältö: mitä oppilas oikeastaan tarkoittaa kirjoittaessaan mainonnan ja graffitien olevan *tavallaan sama asia*? Koodausohje tekee tässä tapauksessa tulkinnan helpoksi, mutta lukija ei voi varmuudella tietää, millä lailla oppilas on lukemansa ymmärtänyt. Samasta ilmiöstä on kyse myös seuraavissa oppilasvastauksissa, jotka koodausohjeen mukaan tulee jättää pisteittä:

6. Hänen mielestään graffitit ovat tavallaan mainontaa (0000P)

7. Koska hänen mielestään graffitit ovat yhdenlaista mainontaa (0000T)

8. Koska hänen mielestään graffitit ovat mainontaa myös omalla laillaan. (0000T)

9. koska graffittien tekijä ikään kuin mainostaa itseään graffiteillaan. (0000P)

10. Graffitin maalaajat kokevat 'oman taiteellisen työnsä' eräänlaiseksi mainostamiseksi. (0000T)

11. Koska graffititkin ovat tavallaan tekijän tai jengin mainostamista. (0000P)

Koodausohje suhtautuu oppilasvastauksiin 1–5 ja 6–11 eri tavoin, vaikka molemmissa vastaustyypeissä on pohjimmiltaan kyse samankaltaisesta kirjoittamisen ongelmasta: merkityksen epäselvyydestä. Vaikka vastaukset eivät sisällä varsinaisia kielioppivirheitä, ne jäävät liian yleiselle ja abstraktille tasolle ollakseen ymmärrettäviä. Kukin edellä esiteltyistä vastauksista kaipaisi tuekseen eksplisiittisen perustelun, joka ilmentäisi, millainen mainonnan ja graffitien välinen suhde oppilaan mielestä on. Perustelujen sijaan oppilaat rinnastavat mainonnan ja graffitin toisiinsa käyttämällä monimerkityksisiä ja täsmentymättömiä ilmauksia, kuten *tavallaan, toisaalta, yhdenlaista, omalla laillaan, ikään kuin tai eräänlaiseksi*. Näillä sanoilla oppilaat ilmentävät, että mainonta ja graffitit eivät suinkaan ole yksi ja sama asia, mutta niillä on kuitenkin jokin yhteinen tekijä. Mikä tuo ilmiöiden välinen yhteys on, jää hämärän peittoon.

Eriilaisten ympäripyöreiden ilmausten käyttö on varsin tyypillinen piirre oppilasvastauksissa. Se voi kieliä tietynlaisesta ajattelun laiskuudesta tai kirjoittamisen vaikeudesta – ajatusten pukeminen eksplisiittiseen, kirjoitettuun muotoon on haasteellista, etenkin, jos ajatus ei ole kovin kirkkaana mielessä. Tällöin tämäntyyppiset kirjoittamisen ongelmat voisivat liittyä heikkoon luetun ymmärtämisen tasoon. Oppilas ymmärtää mainonnalla ja graffiteilla olevan jotain yhteistä, muttei osaa ilmaista tuota yhteyttä sen tarkemmin kuin käyttämällä edellä mainittuja rinnastavia ilmauksia.

Epätäsmällisten vastausten syynä voivat olla myös oppilaiden **presuppositiot**. Presuppositioilla tarkoitetaan niitä oletuksia, joiden vallitessa tietty teksti on tosi (Enkvist 1975: 16,

76). Toisin sanoen presuppositiot ovat niitä asioita, jotka kirjoittaja olettaa lukijan jo tietävän. Kirjoittajan presuppositiot vaikuttavat muun muassa tekstin informaatorakenteeseen eli siihen, kuinka informaatio muotoillaan lineaariseen muotoon. (Karvonen 1995: 96.) Tehtävänantoon vastatessaan oppilaalla on käytössään siihen liittyvä teksti eli stimulus. Oletettavasti oppilas uskoo myös vastauksen arvioijalla olevan sama materiaali käytössään. Voi olla, että juuri tämän olettamuksen vuoksi oppilas jättää vastauksensa perustelematta: oppilaan mielestä hänen vastauksensa merkitys on päivänselvä, ja tokihan jokaisen tekstiin perehtyneen lukijan tulisi ymmärtää, mitä hän tarkoittaa. Edellä mainittuja sanoja *tavallaan*, *ikään kuin*, *yhdenlaista* jne. voidaankin pitää eräänlaisina viittauksina stimulukseen. Esimerkiksi vastaus *Hänen mielestään graffitit ovat tavallaan mainontaa* implikoi oppilaan ymmärtäneen mainonnan ja graffitin rinnastuvan toisiinsa, mutta jättää tuon yhdistävän tekijän eli perusteluiden löytämisen lukijan harteille.

Viittaussuhde eli referenssi koostuu sidosjäsenestä ja sen tarkoitteesta, referentistä. Tässä ilmaus *tavallaan* on tarkoitettu anaforiseksi, jo ilmaistuun tekstinosaan (stimulukseen) viittaavaksi. Ongelmallista on, että viittaussuhde jää liian löyhäksi. Lukija ei löydä tekstistä sidosjäsenelle eksplisiittistä tarkoitetta eikä näin ollen voi tietää täsmälleen, mihin tekstinkohtaan oppilas viittaa. Todellisuudessa tämä semanttinen sidos on paremminkin **eksoforinen** eli tekstinulkoiseen maailmaan viittaava (Enkvist 1975: 33). Oppilas on tehnyt tekstistä päätelmän (*Hänen mielestään graffitit ovat tavallaan mainontaa*), ja sanalla *tavallaan* viittaa stimulusen sijaan päätelmäänsä, johon lukijalla ei ole mahdollisuutta päästä käsiksi. Oppilas pyrkii siis vastauksellaan viittaamaan kaikille yhteiseen tietoon, mutta ei ota huomioon, että tämä tieto ei ole kaikille saatavilla. Tällainen tekstien yhteisiä viitteitä yhdistävän renkaan puuttuminen on ominaista yhteisviitteisyyden muodolle, implikaatiolle, jossa merkityksen tulkinta perustuu kontekstiin (Enkvist 1975: 42). Tässä *tavallaan*-sanan merkitystä ei voi kuitenkaan päätellä kontekstista, vaan se jää avoimeksi. Lukijasta saattaa tuntua, että ajatus vastauksen takana on mahdollisesti aivan oikea, mutta eksplisiittisen tarkoitteen puuttuessa siitä voi esittää vain valistuneita arvauksia.

Epätäsmällisten ilmausten käyttö vastauksissa voi johtua oppilaan harjaantumattomuudesta kirjalliseen ilmaisuun. Oppilas ei kenties kykene asettumaan lukijan asemaan eikä näin ollen osaa ottaa huomioon, että lukija ei jaa samaa ajatus- ja kokemusmaailmaa hänen kanssaan. Se, mikä on oppilaille itsestään selvää, ei välttämättä ole sitä lukijalle.

Mistä tunnistaa epäsuoran rinnastuksen?

Edellisen luvun kohdassa ”Kun koodausohje ohjaa tulkintaa” käsitellyt oppilasvastaukset sisältävät myös kirjoittamisen ongelmia. Vastauksia lukiessa herää kysymys, ovatko niiden kirjoittajat todella ymmärtäneet, että kirjoituksessaan Sofia rinnastaa toisiinsa mainonnan ja graffitin:

1. koska yritykset sunmuut ripustavat mainoksiaan kadunvarsille. (1111T)
2. Mainonnassa käytetään logoja ja julisteita. (0110P)
3. koska niitä laitetaan jokapaikkaan ja kuluttaja maksaa ne lopulta (1111T)
4. Yhteiskunta on täynnä viestintää ja mainostamista. Ovatko ne hyväksyttäviä? (1111T)
5. Koska yhteiskunta on täynnä viestintää ja mainostamista. Logoja, julisteita, kaupojen nimiä on JOKA-PUOLELLA. (1111T)
6. Koska kadunvarret ovat täynnä firmojen logoja ja mainoksia. (1111P)

Kuten aiemmin todettiin, nämä oppilasvastaukset eivät olisi todennäköisesti saaneet pisteitä ilman koodausohjeen koodiluokkaan 1 sisältyvää esimerkkivastausta *Koska he eivät pyydä sinulta lupaa mainoskylttien pystytykseen*. Esimerkkivastauksesta käy ilmi, että graffitin ja mainonnan rinnastuksen voi esittää myös epäsuorasti, suoraa vertailua ei siis tarvita. Vastauksessa puhutaan ”heistä”, jotka eivät pyydä lupaa mainoskylttien pystytykseen. Tämä sisältää sanattoman viittauksen ”toisiin”, jotka joutuvat lupaa pyytämään. Oletettavasti koodausohjeen esimerkin ohjaamana arvioijat ovat tulkinneet oppilasvastausten 1–6 sisältävän tällaisen epäsuoran rinnastuksen, vaikka vastauksista sellaista on vaikea löytää. Ne eivät ilmennä samankaltaisen toiseuden läsnäoloa, vaan niissä puhutaan vain ja ainoastaan mainonnasta. Esimerkiksi *Mainonnassa käytetään logoja ja julisteita* ei ole kontekstin valossa semanttisesti eikä pragmaattisesti hyvinmuodostunut vastaus kysymykseen *Miksi Sofia viittaa mainontaan?*

Yllä esitetyistä oppilasvastauksista on mahdotonta sanoa varmasti, ovatko niiden kirjoittajat todella ymmärtäneet, miksi Sofia viittaa mielipidekirjoituksessaan mainontaan. Vastaukset itsessään ovat epämääräisiä ja riittämättömiä ja kertovat mahdollisesta väärinymmärryksestä. Niiden lukeminen herättää kuitenkin pohtimaan, **miksi** oppilaat ovat vastanneet niin kuin ovat. Vastauksissa on tartuttu oikeisiin asioihin, ja pienillä lisäyksillä ne olisivat selvästi hyväksyttäviä. Jos oppilas 2. esimerkin takana olisi kirjoittanut vastauksensa muotoon ”Mainonnassakin käytetään logoja ja julisteita”, liitepartikkelilla luotu rinnastus graffiteihin olisi ilmeinen. On varsin uskottavaa ajatella, että näiden vastausten kohdalla on mahdollisesti kyse samasta ilmiöstä kuin edellä: oppilaiden presuppositioista. Tehtävänanto ohjaa etsimään vastausta tekstistä, mutta todellisuudessa se löytyy lukijan mielestä. Oppilaan mielestä rinnastus graffitin ja mainonnan välillä voi kuitenkin olla niin itsestään selvä, että hän jättää sen mainit-

sematta. Koska oppilas ei ymmärrä lukijan tarvitsevan suorasanaisempia vihjeitä tulkintatyön-
sä tueksi, vastauksen ydin jää pimentoon.

Yksittäisiä ongelmia

Arviointia voivat hankaloittaa monet seikat. Edellä käsiteltiin oppilasvastauksia, joiden pisteyttäminen on haasteellista sekä koodausohjeissa ilmenevien puutteiden että oppilaiden kirjoitusongelmien vuoksi. Usein arviointiongelmiin syyt ovatkin moninaisia, eikä kirjoitustaidon ja ohjeiden heikkouksia ole mahdollista tai mielekäästä erottaa toisistaan.

Tämän tehtävän aineistosta löytyi kuitenkin 11 oppilasvastausta, joiden arvioiminen on hankalaa pelkästään kirjallisen ilmiänsuun vuoksi. Näitä vastauksia ei ole mahdollista jaotella eri luokkiin, sillä ne ovat yksittäisten oppilaiden yksittäisiä kirjoittamisen ongelmia. Koska kaikkia yhtätoista vastausta ei ole tässä yhteydessä tarkoituksenmukaista käydä läpi, olen valinnut lähemmän tarkastelun kohteeksi neljä erilaisia ongelmia ilmentävää vastausta.

1. Hän haluaa kyseenalaistaa ovatko graffitit sen kummempia kuin katukuvassa näkyvät mainoksetkaan. (1111T)
2. Mainonnassa on samanlailla graffiittia kuin seinä maalauksissa (0111T)

Oppilasvastaukset 1 ja 2 on arvioitu oikeiksi, ainoastaan jälkimmäisen tehtävän kohdalla yksi koodaajista on antanut eriävän mielipiteen. Tarkkaan ottaen molemmat vastaukset ovat kuitenkin virheellisiä. Ensimmäinen vastaus sisältää täysin vastakkaisen ajatuksen oikeaan nähden. Kirjoituksessaan Sofia rinnastaa graffitin ja mainonnan toisiinsa, eli toisin sanottuna hänestä graffitit eivät ole sen kummempia kuin katukuvassa näkyvät mainoksetkaan. Sofia siis haluaa tuoda julki tämän näkemyksen, eikä suinkaan **kyseenalaistaa** sitä, kuten oppilas esittää. Oppilas on mahdollisesti tehnyt epähuomiossa väärän sananvalinnan. Esimerkiksi vastaus ”Hän haluaa kysyä, ovatko graffitit sen kummempia kuin katukuvassa näkyvät mainoksetkaan” olisi ajatuksellisesti oikein.

Toisen oppilasvastauksen kohdalla jää epäselväksi, mitä oppilas mahtaa tarkoittaa kirjoittaessaan *Mainonnassa on samanlailla graffiittia kuin seinä maalauksissa* [sic]. Ensi lue-
malta vastaus näyttää aivan odotuksenmukaisesti rinnastavan toisiinsa mainonnan ja seinämaalaukset eli graffitit. Onko oppilas kuitenkaan ymmärtänyt, mitä graffiti on? Kirjaimellisesti vastaus antaa ymmärtää, että graffiti on jotain, jota on sekä mainonnassa että seinämaalauksissa. Kenties oppilas mieltää graffitin pelkäksi tekstiksi, ”tageiksi” eli spraymaalilla kirjoitetuiksi nimimerkeiksi, joita maalausten ohella näkyy myös katukuvassa. Oppilas pitää joka tapauksessa graffitia ja seinämaalauksia tyystin eri asioina, mikä on selvästi virheellinen ajatus ja kertoo osittaisesta tekstin väärintulkinnasta.

Miksi lähes jokainen arvioija on sitten pisteyttänyt edellä käsitellyt virheelliset vastaukset oikeiksi? Yksi mahdollinen selitys on, että molemmat vastaukset näyttävät ensi silmäyksellä oikeilta. Ensimmäisessä vastauksessa virhe johtuu yksittäisestä sananvalinnasta, ja toisestakin vastauksesta on löydettävissä koodausohjeen edellyttämä rinnastus. Kutakin tehtävää kohden samantapaisia vastauksia tulee vastaan useita satoja, joten on täysin luonnollista, että oikealta vaikuttavat vastaukset pisteytetään sen kummempia miettimättä oikeiksi. Kirjaimellisesti luettuina nämä oppilasvastaukset eivät täytä vastaukselle asetettuja vaatimuksia. Lukija ei voi kuitenkaan olla varma, johtuuko tämä ongelmista luetunymmärtämisessä, vai onko vastaukset vain huonosti muotoiltu. Myös seuraavan vastauksen ongelmat ovat pitkälti semanttisia:

3. Siinä matkitaan graffiti (0010P)

Kolmas oppilasvastaus on varsin lyhyt ja ytimekäs. Lienee hyväksytyä olettaa, että vastaukseen on lipsahtanut pieni kirjoitusvirhe, ja todellisuudessa vastauksen tulisi kuulua ”Siinä matkitaan graffitiä”. Oppilas on selvästi löytänyt yhteyden mainonnan ja graffitin välillä, mutta silti kolme neljästä koodaajasta on jättänyt vastauksen pisteittä. Oletettavasti tämä johtuu oppilaan käyttämästä sanasta *matkitaan*. Kirjaimellisella tasolla oppilaan väite ei ole totta, vaan tekstissä puhutaan paremminkin mainonnan ja graffitin samankaltaisuudesta. Lisäksi Sofian mielipidekirjoituksen viimeisessä kappaleessa on maininta vaateteollisuudesta, jonka *kuviot ja väritykset on suoraan varastettu kukkivista betoniseinistä*. Sanat *matkia* ja *varastaa* ovat kontekstin valossa merkitykseltään niin samankaltaisia, että koodaajat ovat todennäköisesti tulkinneet vastauksen viittaavan tähän virheelliseen tekstikohtaan. Tämä on uskottavaa, sillä Hallidayn ja Hasanin mukaan nimenomaan edeltävä leksikaalinen ympäristö on tärkein osa merkitystä määräävää kontekstia ja tarjoaa tietoa ilmauksen tulkintaa varten (Halliday & Hasan 1976: 285–290). Lukija ei voi kuitenkaan olla varma, miten oppilas on itse lukemansa ymmärtänyt. Tässä kontekstissa vastaus voisi yhtä hyvin olla hyväksyttävä, sillä matkiminen rinnastaa kaksi ilmiöstä toisiinsa ja sisältää myös ajatuksen samanlaisuudesta.

4. Koska hän haluaa puolustaa nuoria taiteilijoita, ja saada Helgan tajuamaan, että mediassa tapahtuu paljon sellaista, jolle Helga on sulkenut silmänsä. (1000T)

Neljäs oppilasvastaus on syntaktisesti suhteellisen hyvinmuodostunut, mutta vaatii siitä huolimatta lukijalta paljon tulkintatyötä: vastauksen purkamista osiin, aukkojen täyttämistä, täydentämistä ja vaihtoehtojen eliminointia. Ensi lukemalta vastaus vaikuttaa mielettömältä, ja epäilemättä sen vuoksi kolme neljästä koodaajasta onkin jättänyt sen ilman pisteitä. Lähemmin tarkasteltuna se alkaa kuitenkin vaikuttaa varsin järkeenkäyvältä.

Vastaus ilmentää oppilaan ajattelevan, että Sofia ja Helga keskustelevat keskenään mielipidekirjoitustensa välityksellä (- - ja saada Helgan tajuamaan - -). Tämä oletus voi pohjautua oppilaan omaan kokemukseen, sillä onhan tavallista, että mielipidekirjoitukselle kirjoitetaan vastine. Tällainen vuoropuhelu ei käy ilmi tehtävänannosta, mutta toisaalta sen mahdollisuutta ei suljeta poiskaan, jolloin sen olettamisesta ei tulisi myöskään oppilasta rangaista.

Koodausohjeen mukaan koodin 1 voi saada kahdella tavalla. Toinen näistä edellyttää oppilaan havaitsevan, että *mainontaan viittaaminen on strategia graffitin puolustamiseksi*. Oppilasvastaus 4 pyrkii täyttämään tämän kriteerin. Kuten edellä, myös tässä vastauksessa on kuitenkin käytetty sananvalintoja, joiden merkitys on mahdollisesti jäänyt arvioijille epäselviksi. Vastauksessa kerrotaan Sofian puolustavan *nuoria taiteilijoita*, joista ei ole suoraa mainintaa tekstissä. Näillä oppilas viitanee graffitimaalareihin. Sofian kirjoituksen lopussa lukee *Taiteella on kovat ajat*, ja on todennäköistä, että oppilas on johtanut taiteilija-nimityksen tämän toteamuksen pohjalta. Jos oppilas olisi kirjoittanut ”Koska hän haluaa puolustaa graffitimaalareita / graffitia”, vastaus olisi ollut selvästi hyväksyttävä.

Virkkeen loppu ja saada Helgan tajuamaan, että mediassa tapahtuu paljon sellaista, jolle Helga on sulkenut silmänsä on puolestaan epämääräinen. Rektiovirhe (- - paljon sellaista, jolle Helga on sulkenut silmänsä; tulisi olla **jolta**) ei vaikuta vastauksen ymmärrettävyyteen, mutta mitä oppilas tarkoittaa puhuessaan mediasta? Kontekstin huomioon ottaen on uskottavaa, että oppilas viittaa sanalla mainontaan. Vastauksen kohta *paljon sellaista* sen sijaan jättää paljon arvailun varaan, mutta edelleen kontekstiin pohjautuen on luultavaa, että oppilas viittaa tällä nimenomaan mainonnan yleiseen hyväksyttävyyteen, vaikka se on yhtä tunkeilevaa kuin graffiti. Ympäripyöreä ilmaus kertonee jälleen jonkinlaisesta presuppositiosta; oppilas olettaa lukijan automaattisesti tietävän, mihin hän viittaa.

Kokonaisuutena vastaus on epämääräinen. Tästä huolimatta ei ole **uskottavaa**, että oppilas olisi päätenyt kirjoittamaan tällaista vastausta sattumalta, sillä vastauksessa on niin runsaasti oikeita elementtejä. Todennäköisempää on, että oppilas on ymmärtänyt lukemansa, muttei kykene pukemaan ajatuksiaan riittävän selkeään muotoon.

5.2 Flunssa

5.2.1 Teksti

Seuraavaksi käsitelen Flunssa-nimistä tehtäväkokonaisuutta. Tekstin (stimuluksen) lisäksi siihen sisältyy viisi tehtävää, joista olen valinnut aineistooni tehtävän 3 nelinkertaisesti koodattuine oppilasvastauksineen. Kuten oppilaille tekstin yhteydessä kerrotaan, kyseessä on ku-

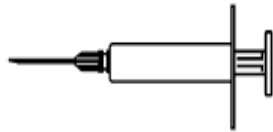
vitteellisen ACOL-nimisen yrityksen henkilöstöpäällikön laatima **tiedote** henkilökunnalle tarjottavasta vapaaehtoisesta rokotusohjelmasta.

Koska teksti on suunnattu yrityksen henkilöstölle, on lukutilanne määritelty **ammattiseksi**. Tekstityypiltään tiedotuslehtinen on puolestaan **suorasanainen** ja **suostutteleva**, sillä se pyrkii vaikuttamaan lukijan päätökseen hankkia rokotteen antama suoja flunssaa vastaan. (Leino & Sulkunen 2002: 243.) Teksti on esitetty alla. Tekstin koko ja asettelu poikkeavat hieman alkuperäisestä.

ACOLIN VAPAAEHTOINEN FLUNSSAROKOTUSOHJELMA

Kuten epäilemättä tiedät, flunssa voi iskeä nopeasti ja laajalti talven aikana. Se voi heikentää uhrinsa viikkokausiksi.

Paras puolustus virusta vastaan on hyväkuntoinen ja terve keho. Päivittäinen liikunta ja ruokavalio, joka sisältää runsaasti hedelmiä ja vihanneksia, ovat erittäin suositeltavia, kun halutaan auttaa immuunijärjestelmää taistelemaan tämän viruksen hyökkäyksiä vastaan.



ACOL on päättänyt tarjota henkilökunnalle mahdollisuuden saada rokotus flunssaa vastaan. Rokotus toimii lisäkeinona pyrkiessämme estämään tämän petollisen viruksen leviämisen joukossamme. ACOL on järjestänyt sairaanhoitajan antamaan rokotukset ACOLissa työaikana jonakin aamupäivänä 17. syyskuuta alkavalla viikolla. Rokotus on ilmainen ja tarkoitettu koko henkilökunnalle.

Osallistuminen on vapaaehtoista. Tähän mahdollisuuteen tarttuvia pyydetään allekirjoittamaan suostumuslomake, jossa he ilmoittavat, ettei heillä ole allergioita sekä ymmärtävänsä, että heille saattaa tulla lieviä sivuvaikutuksia.

Lääketeieteellinen tietämys näyttäisi viittaavan siihen, että rokotus ei aiheuta influenssaa. Se voi kuitenkin aiheuttaa sivuvaikutuksia, kuten väsymystä, lievää kuumetta ja käsivarren arkuutta.



Liisa Mäkinen, ACOL-nimisen yrityksen henkilöstöpäällikkö, laati kahdella edellisellä sivulla olevan tiedotuslehtisen ACOLin henkilökunnalle. Vastaa seuraaviin kysymyksiin tiedotuslehtisen pohjalta.

5.2.2 Flunssa, tehtävä 3

5.2.2.1 Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto

Flunssa-tehtävä 3 on esimerkki yhdestä **luetun pohdinnan ja arvioinnin** osa-alueen vaikeimmista tehtävistä. Tämä lähestymistapa eli aspekti edellyttää lukijalta tekstin antaman in-

KENEN TULISI OTTAA ROKOTUS?

Kaikkien, jotka haluavat suojella itseään virukselta.

Tätä rokotusta suositellaan erityisesti yli 65-vuotiaille henkilöille. Mutta iästä riippumatta sitä suositellaan KAIKILLE, joilla on krooninen heikentävä sairaus, erityisesti sydämen, keuhkojen tai keuhkoputken sairaus tai diabetes.

Toimistoympäristössä KOKO henkilökunta on vaarassa saada flunssan.

KENEN EI PITÄISI OTTAA ROKOTUSTA?

Kananmunille yliherkkien henkilöiden, akuutista kuumesairaudesta kärsivien henkilöiden ja raskaana olevien naisten.

Keskustele lääkärisi kanssa, jos olet parastaikaa lääkekuurilla tai olet aiemmin reagoinut flunssarokotukseen.



Jos haluat saada rokotuksen 17. syyskuuta alkavalla viikolla, ilmoita siitä henkilöstöpäällikkö Liisa Mäkiselle perjantaihin 7. syyskuuta mennessä. Rokotuksen päivämäärä ja aika päätetään sairaanhoitajan aikataulun, osallistujien määrän ja useimmille osallistujille sopivan ajan perusteella. Jos haluaisit saada rokotuksen tälle talvelle, mutta et voi osallistua ilmoitettuna aikana, ilmoita Liisalle. Vaihtoehtoinen rokotustilaisuus järjestetään, jos siihen on riittävästi ilmoittautuneita.

Jos haluat lisätietoja, ota yhteys Liisaan puh. 5577.

iloa
hyvästä terveydestä

formaation kytkemistä omiin kokemuksiin, ideoihin tai aiemmin opittuun. Lukijan on aluksi pystyttävä muodostamaan käsitys siitä, mitä tekstissä sanotaan, ja sitten yhdistettävä tämä sanoma omiin tietoihinsa. Pohdinta ja arviointi -tehtävät edellyttävät näin ollen lukijalta meta-kognitiivista kykyä tiedostaa omaa ajatteluaan. Tässä tehtävässä oppilaalta odotetaan tekstin muodon arviointia sekä tekstin tyyliin ja tarkoitukseen liittyvien piirteiden tunnistamista. Oppilaan tulisi siis kyetä tarkastelemaan tekstiä objektiivisesti sen laatua ja asianmukaisuutta arvioiden. Tämän lisäksi oppilaan tulisi kyetä punnitsemaan, kuinka tehokkaita tai sopivia nämä piirteet tekstin tavoitteisiin nähden ovat. (Leino & Sulkunen 2002: 242–244.) Tehtävänanto on seuraava:

Tehtävä 2: FLUNSSA

R077Q03- 0 1 2 9

Voidaan puhua tekstin **sisällöstä** (mitä siinä sanotaan).

Voidaan puhua myös sen **tyylistä** (miten se esitetään).

Liisa halusi, että tämä tiedotuslehtinen olisi **tyyliiltään** ystävällinen ja rohkaiseva.

Onnistuiko hän mielestäsi?

Perustele vastauksesi mainiten yksityiskohtia, jotka liittyvät tiedotuslehtisen ulkoasuun, kirjoituksen tyyliin, kuviin tai muuhun graafiseen esitykseen.

.....

.....

.....

Tehtävänannossa kysytään oppilaan perusteltua mielipidettä. Oppilaan tulisi jäsentää ajatuk-sensa muutaman rivin mittaiseksi tekstiksi, jossa hän perustelee oman yhtenevän tai eriävän mielipiteensä. Flunssa-tehtävä on näin ollen tehtävätyypiltään **avoim argumentti**, joka edel-lyttää oppilaalta lyhyen kirjallisen tuotoksen laatimista. Tämä tuotos arvioidaan koodausoh-jeiden sisältämien laatuksien mukaisesti. Tehtävään liittyvä koodausohje on alla.

FLUNSSA PISTEITYS 3

TEHTÄVÄN TARKOITUS: Tekstin muodon arviointi: tekstin tyyliin ja tarkoitukseen liittyvi-en piirteiden tunnistaminen.

Täydet pisteet

Koodi 2: Viittaa tekstiin oikein ja liittää tyylin tekstin tarkoitukseen johdonmukaisesti mää-reen "ystävällinen ja rohkaiseva" kanssa. Vastauksen on toteutettava VÄHINTÄÄN YKSI seuraavista:

(1) viittaa yhteen piirteeseen (ulkoasuun, kirjoituksen tyyliin, kuviin tai muuhun gra-

fiiikkaan; tms.) yksityiskohtaisesti - eli johonkin tiettyyn tekstipiirteeseen osaan tai ominaisuuteen; JA/TAI

- (2) käyttää muita arviointitermejä kuin "ystävällinen" ja "rohkeaseva". (Huomaa, että sellaiset ilmaisut kuin "kiinnostava", "helppo lukea" ja "selkeä" eivät ole riittävän täsmällisiä.)

Mielipide Liisan onnistumisesta voi olla ilmaistu suoraan tai epäsuorasti.

- Ei, ruiskun kuvan sijoittaminen lähelle alkua oli huono ajatus. Se näyttää pelottavalta. *[Viittaa tiettyyn osaan tekstin esitysasussa: tietty kuva (1). Käyttää omaa arviointitermiä: "pelottava" (2).]*
- Kyllä, kuvat jakavat kirjoituksen osiin ja tekevät siitä helposti luettavan. *[Kuvaillee tietyn ulko-osun piirteeseen (1).]*
- Piirroshahmon näköinen viruksen kuva vaikuttaa ystävälliseltä. *[Viittaa yhden kuvan tiettyyn piirteeseen ("Piirroshahmon näköinen") (1).]*
- Ei, kuvat ovat lapsellisia eivätkä liity asiaan. *[Käyttää omia termejä ("lapsellinen", "ei liity asiaan") arvioidessaan yhtä tehtävänannossa mainittua piirrettä (2).]*
- Kyllä, kirjoitustyyli on rentoa ja epävirallista. *[Käyttää omia termejä ("rento", "epävirallinen") arvioidessaan yhtä tehtävänannossa mainittua piirrettä (2).]*
- Kyllä, tyyli on lämmin ja kutsuva. *[Käyttää omia termejä tyylin arvioimisessa (2).]*
- Kirjoitusta on liikaa. Ihmiset eivät vaivautuisi lukemaan sitä. *[Viittaa esitysasun oleelliseen piirteeseen: tekstin määrään (1). Käyttää omia arviointitermejä (2).]*
- Hän ei painosta ihmisiä rokotuksen ottamiseen, ja se rohkaisee ihmisiä. *[Epäsuora viittaus tekstin esitystapaan, tyylipiirteeseen (2).]*
- Ei, kirjoitustyyli on hyvin virallinen. *[Kiistanalaisen mutta sinänsä mahdollisen oman arviointitermin käyttö: "virallinen" (2).]*

Osittaiset pisteet

Koodi 1: Viittaa tekstiin oikein ja suhteuttaa tarkoituksen tekstin asiasisältöön (eikä niinkään tyyliin) johdonmukaisesti määrään "ystävällinen ja rohkeaseva" kanssa. Mielipide Liisan onnistumisesta voi olla ilmaistu suoraan tai epäsuorasti.

- Ei, ei ole mitenkään mahdollista, että rokotuksen ottamiseen liittyvä viesti voisi olla ystävällinen ja rohkeaseva.
- Kyllä hän onnistui. Hän antaa monia mahdollisuuksia ja järjestelee aikoja flunssarokotusta varten. Hän antoi myös terveys suosituksia.

Ei pisteitä

Koodi 0: Vastaus on riittämätön tai epämääräinen.

- Kyllä, se saa rokotuksen kuulostamaan hyvältä ajatukselta.
- Kyllä, se on ystävällinen ja rohkeaseva. *[Termejä ei kytketä mihinkään tiettyihin tyylipiirteisiin.]*
- Ei, se ei toimi.
- Ei, koska osa tiedoista on virheellistä. *[Viittaa sisältöön kytkemättä sitä millään tavoin "ystävällisyyteen ja rohkeavuuteen".]*
- Kyllä, kuvat ovat rohkeasevia ja myös ilmoituksen tyyli on hyväksyttävä. *["Kuvat ovat rohkeasevia" ei esitä mitään kysymyksessä mainittua enempiä. "Myös ilmoituksen tyyli on hyväksyttävä" on liian epämääräinen.]*
- Hän onnistui, helppolukuinen, ja selkeä. *[Käytetyt termit eivät ole riittävän täsmällisiä.]*
- Minusta hän onnistui hyvin. Hän on valinnut kuvat ja kirjoittanut kiinnostavaa tekstiä. *[Kuvia ei arvioida millään tavoin, ja "kiinnostavaa tekstiä" on liian epämääräinen.]*

TAI: Osoittaa ymmärtäneensä asian väärin, tai vastaus on epäuskottava tai epäoleellinen.

- Kyllä, jokaisen pitäisi ottaa rokotus. *[Epäoleellinen ja virheellinen.]*
- Ei, kuvilla ei ole mitään tekemistä viestin kanssa. *[Virheellinen]*
- Kyllä, koska hän haluaa ihmisten huolestuvan flunssan mahdollisuudesta. *[Ristiriidassa "ystävällisyyden ja rohkeavuuden" kanssa.]*

- Se on hyvä, mutta se on vain yksi mielipide. [Epäoleellinen]
- Kyllä, se tiedotti lyhyesti, mitä he aikoivat tehdä flunssan estämiseksi. [Epäoleellista - viittaa sisältöön enempää täsmentämättä.]
- Kyllä, hän vain kertoo tosiasiat. [Asiankuulumaton]
- Kyllä, koska enemmän ihmisiä pitäisi saada rokotetuksi. [Esittää yleisluontoisen mielipiteen rokotuksista, ei viittaa tyyliin tai sisällön yksityiskohtiin.]
- Kyllä mielestäni, koska kukaan ei halua sairastaa. Kaikki haluavat hyvää terveyttä. [Epäoleellinen]

Koodi 9: Puuttuva vastaus

Kuten koodausohjeesta on nähtävissä, oppilaan odotetaan vastauksessaan viittaavan ainakin yhteen tekstipiirteeseen yksityiskohtaisesti (ks. Koodi 2, kohta 1). Hyväksytyssä vastauksessa voidaan esimerkiksi arvioida, ettei Liisa onnistunut, koska ruiskun kuvan sijoittaminen tekstin alkuun saattaa pelottaa lukijaa (Koodi 2, 1. esimerkki). Tekstipiirteeseen viittamisen sijaan tai sen lisäksi oppilas voi myös esittää tekstin tyylistä omia arviointitermejä, kunhan ne ovat yhdenmukaisia tehtävänannossa mainittujen määritelmien *ystävällinen* ja *rohkaiseva* kanssa (ks. Koodi 2, kohta 2). Hyväksyttävässä vastauksessa voidaan siis esimerkiksi todeta Liisan onnistuneen, koska *tyyli on lämmin ja kutsuva* (Koodi 2, 6. esimerkki), tai epäonnistuneen, koska *kirjoitustyyli on hyvin virallinen* (Koodi 2, 9. esimerkki). Kuten edellä esitetyt esimerkit osoittavat, vastausten arvioinnissa olennaista ei ole niinkään se, onko oppilaan päätelmä totta, vaan pikemminkin arvostetaan oppilaan kykyä perustella mielipiteensä tekstin välittämää informaatiota ja aiempia tietojaan hyväksi käyttäen (Leino & Sulkunen 2002: 244).

Flunssa-tehtävässä 3 koodiluokkia on käytössä neljä: koodit 2, 1, 0 ja 9. Täysien pisteiden (koodi 2) ja pisteittä jäämisen (koodi 0) lisäksi vastaukselle on siis mahdollista antaa koodiksi numero yksi, joka tarkoittaa osittaisia pisteitä. Osittaisen pisteen vastauksessa arvioidaan tyylipiirteiden sijasta tekstin **sisältöä**. Sisällön arvioinnin tulee kuitenkin liittyä johdonmukaisesti määritelmään ”ystävällinen ja rohkaiseva”. Mitä tahansa sisältöön viittaavaa vastausta ei siis hyväksytä (ks. Koodi 0, 4. esimerkki).

Tässä tehtävässä aineistoni koostui 135 nelinkertaisesti koodatusta oppilasvastauksesta pisteytysmateriaaleineen. Vastaajista tyttöjä on 51 prosenttia ja poikia 49 prosenttia. Yhden oppilaan sukupuolta ei ollut mahdollista päätellä nimen perusteella. Vastauksista 33,3 prosenttia oli saanut kaikilta neljältä koodaajalta täydet pisteet. Neljä ykköstä saaneita vastauksia oli puolestaan 9,6 prosenttia. Vastauksista yli viidesosa (22,2 %) oli jäänyt ilman pisteitä ja vastaamatta jättäneiden osuus oli 12,6 prosenttia. Hajontaa pisteissä oli 22,2 prosentissa vastauksia.

5.2.2.2 Tulkinanvarainen koodausohje

Luetun pohdinnan ja arvioinnin tehtävät ovat osoittautuneet suomalaisnuorille – varsinkin pojille – haasteellisiksi. Erityisesti tehtävät, joissa tulee analysoida tekstin muodon ja tyylin yhteensopivuutta (kuten Flunssa-tehtävässä) tai tekstin sisältöä ja tarkoitusta, ovat tuottaneet vaikeuksia. Myös omien mielipiteiden ja niitä tukevien perustelujen kirjallisessa esittämisessä on vielä parantamisen varaa. Syyksi tähän on esitetty perusopetuksemme puutteita. Tyylipiirteiden analysoinnin on todettu jäävän kouluissa varsin vähälle huomiolle. (Leino & Sulkunen 2002: 244.)

Myös muodon arviointia ja tyylipiirteiden tunnistamista edellyttävässä Flunssa-tehtävässä menestyminen on ollut heikohkoa: vain kolmasosa aineistoni oppilaista on saanut täydet pisteet kaikilta pisteyttäjiltä. Täysin ilman pisteitä jääneiden vastausten määrä ei kuitenkaan ole erityisen huomattava, kuten ei vastaamatta jättäneidenkään. Merkille pantavaa on sen sijaan hajonnan määrä: 22, 2 prosentin kohdalla vastauksista pisteyttäjien arviot ovat poikenneet toisistaan. Tämä kertoo siitä, että tehtävää ei ole selvästikään ollut helppo pisteyttää.

Aineiston 135 oppilasvastauksesta 69 oli varsin selviä tapauksia, loput 66 osoittautuivat ongelmallisiksi. Alla oleva vastaus on esimerkki selvästä koodi 2:n vastauksesta:

Onnistui. Ulkoasu on piristävä. Tarpeeksi kuvia, eikä teksti ole vain yhtä pötköä, näin se on helpompi lukuista. Kerrotaan miksi rokotus kannattaisi ottaa, mutta ei pakoteta. Hyvät ohjeet, miten asia tulisi hoitaa ym. (2222T)

Vastauksessa on aineksia sekä koodiluokasta 2 että koodiluokasta 1: oppilas käsittelee tyyliseikkojen (ulkoasun ja tekstin rakenteen) lisäksi tiedotteen sisältöä (*miksi rokotus kannattaisi ottaa, miten asia tulisi hoitaa*). Tässä tehtävässä vastauksen niin kutsuttu korkeampi aines ratkaisee, eli jos vastauksessa on aineksia useammasta koodiluokasta, pisteytetään se korkeampaan pistemäärään oikeuttavan aineksen mukaan. Näin ollen tehtävän arviointiongelmat eivät liity suoranaisesti ainakaan koodienväliseen rajanvetoon (vrt. ”Osaksi oikein, osaksi väärin – miten arvioida?”). Seuraavassa tarkastelenkin lähemmin, mistä arvioinnin ongelmat mahdollisesti johtuvat.

Arviointia avainsanojen avulla

Alla oleva vastaus on esimerkki riittämättömästä vastauksesta:

teksti oli hyvä ja selkeä ja se rohkaisee ihmisiä ottamaan rokotteen. (0000P)

Koodausohjeesta käy ilmi, että oppilaan arvioidessa tiedotteen tyyliä, ilmaisut kuten *kiinnostava*, *helppo lukea* ja *selkeä* eivät ole hyväksyttäviä epätäsmällisyytensä vuoksi. Koodausoh-

jeiden ja harjoitusmateriaalin esimerkkivastauksista on pääteltävissä, että myöskään ilmaisia *hyvä* ja *grafikka on mukavan näköistä* ei kelpuuteta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki muut oppilaiden käyttämät arviointitermit automaattisesti hyväksyttäisiin. Sen sijaan edellä esiteltyjen ilmaisujen lisäksi myös niiden synonyymit sekä muut epätasällisiksi arvioitavat termit tulee jättää pisteittä. Tämä johtaa tulkinnan ongelmiin: mitkä ilmaiset ovat riittävän täsmällisiä?

Koska koodauksessa johdonmukaisuus ja yhdenmukaisuus on äärimmäisen tärkeää, on hyväksyttävistä arviointitermeistä pyritty pääsemään yksimielisyyteen keskustelemalla ja yhteisiä linjanvetoja tekemällä. Myös kansainväliseltä keskukselta on koodausohjelmekintöjen perusteella kysytty neuvoa. Keskustelujen ja ohjeistuksen seurauksena koodausohje on täyttynyt käsinkirjoitetuista merkinnöistä ja muistiinpanoista. Niistä selviää, että esimerkiksi ilmaiset *mukaansatempaava*, *onnistunut*, *kiva*, *siisti*, *tylsä* tai *sujuva* eivät ole hyväksyttäviä, kun taas ilmaiset *informatiivinen*, *ytimekäs*, *suorasanainen*, *iloinen* tai *pirteä* kelpaavat. Termi *asiallinen* hyväksytään, kun oppilas kuvailee sillä tekstiä, mutta kuvia ei saa sanoa asiallisiksi. Kuvien ei voi myöskään sanoa olevan *aiheeseen liittyviä* tai kuvavalinnan *onnistunut*.

Arvioinnin reliabiliteettia on siis pyritty takaamaan niin kutsuttujen **avainsanalistojen** avulla. Niillä on kuitenkin kääntöpuolensa. Avainsanojen käyttöön liittyviä arviointiongelmia oli aineistossani ylivoimaisesti eniten: 24 vastausta 66:sta. Yksi suurimmista ongelmista liittyy siihen, mitä sanoja listoihin hyväksytään ja mitä ei. Avainsanalistat johtavat myös helposti siihen, että pisteytyksessä vastauksia on vaikea lukea kokonaisuutena. Sen sijaan vastauksista aletaan usein etsiä mekaanisesti tiettyjä sanoja. Voidaanko kuitenkaan väittää, että seuraavat oppilasvastaukset eroavat olennaisesti toisistaan sisältönsä puolesta:

1. Kyllä onnistui asiat oli esitetty hyvin asiallisesti ja kunnolla (2222T)
2. Kyllä. Teksti on selkeä ja kertoo asiaan liittyvät jutut. Asia on esitetty mielestäni hyvin, koska ymmärsin. (0000P)

Molemmissa vastauksissa käsitellään tapaa, jolla asiat tiedotteessa esitetään. Ensimmäisessä vastauksessa todetaan, että *asiat oli esitetty hyvin asiallisesti ja kunnolla*. Jälkimmäisessä asia on oppilaan mielestä esitetty *hyvin, koska ymmärsin*. Sen lisäksi oppilas kertoo tekstin olevan *selkeä* ja sisältävän tarpeelliset tiedot. Sisällöllisesti vastaukset ovat samankaltaisia, mutta ensimmäisessä vastauksessa oppilas käyttää arviointitermiä *asiallisesti*. Tämä on niin kutsuttu hyväksytty avainsana, jonka ansiosta vastaukselle annetaan täydet pisteet. Koodin 2 yleiskuvauksessa sanotaan, että vastauksessa tyyliarvion tulee olla johdonmukainen termien *ystävällinen* ja *rohkaiseva* kanssa. Tekeekö asiallinen tyyli kuitenkaan tekstistä ystävällistä

saati rohkaisevaa? Suomen kielessä sanan *asiallinen* merkitys on lisäksi usein varsin epämääräinen, ja sitä tavataan käyttää silloin, kun ei ole oikeastaan mitään sanottavaa:

3. Kyllä. Ulkoasu on selvä ja asiallinen, kirjoitustyyli on asiasisällöltään hyvää ja selvää. Kuvat on sopivat esitteeseen. Graaffinen esitys on kaikin puolin hyvä. (2222T)

Yllä oleva esimerkki on saanut koodin 2 pelkästään sanan *asiallinen* johdosta, sillä muut ilmaisut (*selvä, hyvä, kuvat sopivat esitteeseen*) on koodausohjeessa määritelty liian epämääräisiksi. Sanan *asiallinen* merkitys riippuu kuitenkin asiayhteydestä. Sanalla voidaan esimerkiksi korostaa tekstin vakavuutta. Asiallinen teksti voi olla vastakohta humoristiselle tai ruokottomuuksia sisältävälle kirjoitukselle. Tässä yhteydessä sana *asiallinen* ei kuitenkaan kerro yhtään sen enempää kuin arviointitermit *selvä* tai *hyvä*, vaan ne ovat kaikki merkitykseltään yhtä tyhjiä. Kokonaisuutena vastaus on siis vailla sisältöä. Avainsanojen myötä kokonaisuus kuitenkin hämärtyy ja pirstoutuu osiin, jolloin arviointikohteena ei ole enää vastauksen sisältö tai se, onnistuuko oppilas vastaamaan tehtävään, vaan yksittäiset sanat. Samasta ilmiöstä on kyse myös seuraavissa oppilasvastauksissa:

4. Kyllä hän onnistui. Teksti oli helppo lukea ja siinä oli paljon kuvia, nämä asiat yhdessä tekivät tekstin lukemisesta mieltuisaa. (0020P)

5. Kyllä. Tekstin ulkoasua somistivat piirroksiset ja kirjoitustyylit olivat ystävälliset ja kertoivat myös rokotukset sivuvaikutuksista yms... (2122T)

Ensimmäisessä esimerkissä oppilas käyttää epäonnekseen kiellettyä ilmausta *helppo lukea*. Koodausohjeessa taas ei ole esimerkkiä vastauksesta, jossa käsiteltäisiin kuvien lukumäärää (*paljon kuvia*). On tavallista, että ohjeiden ulkopuolelle jäävät ilmaisut pisteytetään nolliksi ikään kuin varmuuden vuoksi, kuten tässäkin on oletettavasti käynyt. Sisällöllisesti oppilasvastaus 4 on kuitenkin mielestäni täysin hyväksyttävä. Kuvia sisältävää tekstiä on jo oletusarvoisesti miellyttävämpää lukea kuin pelkästä tekstistä koostuvaa kirjoitusta. Oppilas ei myöskään käytä ilmausta *helppo lukea* tyhjän adjektiivin tavoin vaan kertoo helppolukuisuuden *yhdessä* kuvien kera luovan tiedotteesta miellyttävän lukea. Kokonaisuutena vastaus onnistuu kuvaamaan tiedotteen rakennetta aivan onnistuneesti. Jälkimmäinen esimerkki ei puolestaan juuri eroa sisällöllisesti edellisestä, mutta verbivalinnan (*somistivat*) vuoksi kolme neljästä koodaajasta on antanut sille koodin 2. Myös seuraavia vastauksia on vaikea erottaa sisällöllisesti toisistaan:

6. Mielestäni Liisa onnistui. Koska asia oli mielestäni esitetty hyvin ystävälliseen ja kannustavaan sävyyn. Myös lopputeksti ja kuvat olivat kivoja. (0000T)

7. Siinä oli kiva kuva ja teksti oli helppo ymmärtää ja siinä kerrottiin kaikki tarvittavat asiat. (0000T)

8. Ei. Kuvat ovat yhdentekeviä, kirjoitus ristiriitaista eikä pystyisi rohkaisemaan minua ottamaan ko. rokotusta. (0000P)

9. Onnistui. Teksti on mielestäni selkeää ja kuvat ovat hauskoja (2202P)
 10. Tiedotus on selkeäkielinen ja rohkaiseva. Kuva on piristävä. (2222T)
 11. Kyllä. Kuvat olivat hienoja ja hauskoja (2202T)

Oppilasvastaukset 6–11 osoittavat, että Flunssa-tehtävässä onnistuminen on pitkälti kiinni sananvalinnoista. Kaikille vastauksille yhteistä on se, että niissä kommentoidaan tiedotuslehtisen kuvia. Koska vastaukset ovat muilta osin liian epämääräisiä, kuvia koskeva adjektiivinvalinta on ainoa arvioitava tekijä: vastauksissa 6–8 kuvien todetaan olevan *kivoja* tai *yhdentekeviä*, vastauksissa 9–11 ne ovat *hauskoja* tai *piristäviä*. Ensimmäiset kolme vastausta on arvioitu riittämättömiksi, kun jälkimmäiset kolme ovat saaneet täysiä pisteitä. Millä tavoin *kuvat ovat hauskoja* osoittaa syvällisempää luetun pohdintaa ja arviointia kuin arvio *kuvat olivat kivoja*? Voidaanko tässä yhteydessä enää väittää tehtävän mittaavan lukutaitoa, kun vastauksen sisällön sijaan niitä arvioidaan yksittäisten sanojen perusteella? Tehtävän validiutta arvioidessa arviointikriteerien toimivuus on keskeisessä asemassa. Hyvin laadittu tehtävänanto ei yksinomaan riitä; on pyrittävä takaamaan, että myös arviointikriteerit kykenevät niin sanotusti erottelemaan hyvät akanoista. Tässä tehtävässä näin ei tapahdu, vaan samantasoiset vastaukset voivat saada eriävän koodin varsin mielivaltaisilta vaikuttavien kriteerien vuoksi. Tuntuu kohtuulliselta edes informoida oppilaita kielletyistä arviointitermeistä tehtävänannon yhteydessä, sillä tehtävä ei millään muotoa ohjaa käyttämään omia ilmaisuja epämääräiseksi luokiteltujen sijaan. Oppilaiden tulisi tietää, mitä heiltä odotetaan, sen sijaan että heitä rangaistaan jälkikäteen ”väärin” termien käytöstä.

Tyyliä vai sisältöä?

Flunssa-tehtävässä edellytetään, että oppilas kykenee erottamaan tekstin tyylin ja sisällön toisistaan. PISAn tuloksista käy ilmi, että tämänkaltaiset tehtävät ovat tuottaneet vaikeuksia suomalaisnuorille (Leino & Sulkunen 2002: 244). PISA 2000 -tutkimuksen lukutaidon arvioinnin vastuuhenkilön suullisen tiedonannon mukaan tyylipiirteiden erottaminen sisällöstä oli haasteellista myös pisteyttäville.

Koodausohjeiden mukaan tiedotuslehtisen tyyliä onnistuneesti arvioivalle vastaukselle tulee antaa koodiksi 2 ja sisältöä kuvaavalle vastaukselle 1, mutta ohjeissa ei oteta kantaa vastauksiin, joissa tyyli ja sisältö kietoutuvat toisiinsa. Tällaiset vastaukset eivät täytä puhtaasti kummankaan koodiluokan vaatimuksia, jolloin koodi määräytyy kunkin koodaajan subjektiivisen tulkinnan mukaan. Tämä kasvattaa luonnollisesti hajonnan riskiä. Aineistoni yhteensä 66 ongelmallisesta vastauksesta 17 oli sellaisia, joissa arviointiongelman syynä on mitä to-

dennäköisimmin vaikeus erottaa, kommentoiko oppilas tiedotteen tyyliä vai sisältöä. Näiden vastausten kohdalla myös hajonnan määrä on suurta.

Koodausohjeisiin on piirretty suuri huutomerkki seuraavan esimerkkivastauksen kohdalle: *Hän ei painosta ihmisiä rokotuksen ottamiseen, ja se rohkaisee ihmisiä* (Koodi 2, 8. esimerkki). Ohjeiden mukaan vastaukselle tulee antaa koodiksi 2, sillä siinä viitataan epäsuorasti tekstin esitystapaan. Mielestäni väite on tulkinnanvarainen. Yhtä lailla vastauksen voisi ajatella viittaavan tekstin sisältöön; tiedotteessa kerrotaan rokotteen olevan vapaaehtoinen, ja sitä tarjotaan työntekijöille. Oletettavasti vastauksen tulkinta on herättänyt pohdintaa myös pisteyttäjien kesken, ja huutomerkkin tarkoituksena on muistuttaa, kuinka tämältyypiset vastaukset tulee pisteyttää. Toinen monitulkintainen esimerkkivastaus on lukutaidon harjoitusmateriaalissa: *Hän onnistui käyttämällä grafiikkaa ja tekemällä kysymyksiä, jotka koskettavat lukijaa ja antavat lisätietoa helpossa muodossa*. Myös tämä vastaus saa koodin 2, sillä perustelujen mukaan kohta *tekemällä kysymyksiä, jotka koskettavat lukijaa* kommentoi esitystavan piirrettä. Mielestäni vastauksen voi kuitenkin tulkita yhtä lailla kuvaavan tiedotteessa olevien kysymysten sisältöä, joka kirjoittajan mielestä on lukijaa koskettava.

Harjoitusmateriaalin lopussa on seuraavanlainen teksti: ”Sääntö: Tässä osiossa tyyliin katsotaan kuuluvan sävy/rekisteri sekä esitystapa/formaatti/ulkoasu/rakenne. Sisältö viittaa tekstin tiedolliseen sisältöön, eli tekstin avoimesti välittämään informaatioon.” Pisteyttäjien lienee ollut vaikea ymmärtää ja sisäistää sekä sääntöä että edellä kuvattujen esimerkkivastauksen arviointikriteerejä, sillä esimerkkejä vastaavien oppilasvastausten pisteytyksessä esiintyi paljon hajontaa:

1. Kyllä, Lehtisessä oli hyvin eriteltyä tietoa, sitä oli selkeä lukea ja siinä painotettiin vapaa ehtoisuutta ja rokotuksen tarpeellisuutta/tarpeettomuutta. (1220T)
2. Kyllä. Ihmisiä ei pakoteta rokotukseen, vaan annetaan heille tilaisuus valita ottavatko he sen. Textissä rohkaistaan ottamaan rokotus, että pöpöt pysyisivät poissa... (1212T)
3. Tiedotuslehtisen tyyli oli rohkaiseva. Siinä ei käsketty mitään, vapaaehtoinen. Kuvat eivät oikein sovi muuhun sisältöön. (1022T)

Yllä olevien esimerkkien kohdat *siinä painotettiin vapaa ehtoisuutta* [sic], *Ihmisiä ei pakoteta rokotukseen* ja *Siinä ei käsketty mitään* ovat varsin samankaltaisia aiemmin esitellyn esimerkkivastauksen (Koodi 2, 8. esimerkki) kohdan *Hän ei painosta ihmisiä rokotuksen ottamiseen* kanssa. Osa pisteyttäjistä on todennäköisesti ollut hyvin huolellisia, ja muistanut kiinnittää huomiota tämältyypisiin vastauksiin. Pisteyttäessä ei kuitenkaan ole mahdollista lukea ohjeita alusta loppuun jokaisen oppilasvastauksen yhteydessä, minkä vuoksi arviointikriteerien tulisi olla ymmärrettäviä ja tuntua pisteyttäjistä loogisilta. Jos kriteerit jäävät epä-

selviksi, kuten tässä on mahdollisesti käynyt, pisteytyksessä joudutaan turvautumaan liiaksi muistiin, joka on usein jo muutenkin kuormittunut. Hajamielisyyden lisäksi hajonnan syynä lienee myös se, että yllä olevista vastauksista on aidosti vaikea erottaa, kommentoidaanko niissä tiedotteen tyyliä vai sisältöä.

Vaikeus erottaa tyyliä ja sisältöä toisistaan voi johtua myös kielellisistä ja kulttuurisista seikoista: meillä on vallitsevana moderni lähestymistapa, jossa tyyli on sisältöä ja päinvastoin. Suomalaisista koodausohjeen jaottelu koodeihin 2 ja 1 voi näin ollen vaikuttaa varsin keino-tekoiselta. Tämä johtaa helposti tilanteeseen, jossa pisteyttäjä joutuu väkisin ahtamaan vastausta jompaankumpaan kategoriaan, vaikka tosiasiaa se ei istu sellaisenaan niistä kumpaankaan. Tällöin vastausta arvioidessa joudutaan usein takertumaan sisällön sijaan ulkoisiin seikoihin, kuten oppilaan tapaan pukea ajatuksensa sanoiksi. Osasta ongelmallisia vastauksia käykin ilmi, että vastauksen sama koodi on pitkälle kiinni siitä, millaiseen ilmiöön oppilas on sattunut mieltänsä verhoamaan. Oppilaita ei kuitenkaan tulisi rangaista arviointikriteerien rajoittuneisuudesta.

Seuraavan vastauksen on enimmäkseen tulkittu arvioivan tiedotteen sisältöä:

4. Mielestäni se ei ollut ystävällinen, eikä rohkaiseva vaan se oikeastaa sai aikaan pelokkuutta, että tarttuu flunssa. ”Toimistoympäristössä KOKO henkilökunta on vaarassa saada flunssan.” (1101T)

Yllä olevan vastauksen voi yhtä lailla tulkita arvioivan tiedotteen tyyliin liittyvää eli tekstin pelottavuutta. Lisäksi oppilas viittaa tähän piirteeseen yksityiskohtaisesti antamalla pelottavasta tyylistä esimerkin (*”Toimistoympäristössä KOKO henkilökunta on vaarassa saada flunssan”*), aivan kuten koodausohjeessa koodin 2 kohdalla edellytetään. Jos oppilas olisi muotoillut vastauksen toisin (esim. ”Kirjoitustyyli on pelottava”), vastaukselle olisi todennäköisesti annettu koodiksi 2. Myös seuraavan vastauksen arvioissa koodaajat ovat olleet keskenään eri mieltä:

5. Onnistui kuvat ja tekstin ystävällinen sävy tekee ilmoituksesta rohkaisevan ja ystävällisen. Erityisesti se että rokotusta ”tarjotaan” tekee siitä hyvän. (0020P)

Vaikka harjoitusmateriaalissa olevassa säännössä tyyliin katsotaan kuuluvaksi muun muassa arviot tiedotteen sävystä, ei ilmaisu *ystävällinen sävy* ole hyväksyttävä, sillä vastauksessa tulee koodausohjeen mukaan käyttää muita arviointitermejä kuin *ystävällinen* tai *rohkaiseva*. Näin ollen yllä olevassa vastauksessa arvioitavaksi jää jälkimmäinen virke, joka on ilmeisen monitulkintainen. Kolmen koodaajan antama koodi 0 aiheuttaa ihmetystä, sillä olen omassa arviossani samaa mieltä koodin 2 antaneen koodaajan kanssa. Mielestäni oppilaan käyttämä ilmaisu *se että rokotusta ”tarjotaan”* tarkoittaa samaa kuin koodausohjeen esimerkivastaus *Hän ei painosta ihmisiä rokotuksen ottamiseen* (Koodi 2, 8.esimerkki) tai lukutai-

don harjoitusmateriaalin koodin 1 saanut esimerkki *Kyllä, kaipa se oli hyvin tehty, ainakin kun kaikki oli ilmaista*. Todennäköisesti koodin 0 taustalla piilee oppilaan koodausohjeista poikkeava tapa muotoilla vastauksensa.

Kirjoitustavan vaikutusta arviointiin voi pohtia myös seuraavien vastausten kohdalla:

10. Kyllä. Asia oli esitelty hyvin ja ytimekkäästi. Kirjoitus oli selvää. (2222P)

11. Lehtinen rohkaisee ihmisiä ottamaan rokotuksen, se kuvataan positiivisesti ja haitta vaikutuksista kerrotaan rohkeasti (2112P)

Kielessämme tyyliä ilmaistaan usein liittämällä adjektiivin perään päätte *-sti*. Niinpä kaikki neljä koodaajaa ovat antaneet ylemmälle oppilasvastaukselle yksimielisesti koodin 2 sanan *ytimekkäästi* perusteella. Alemmaa oppilasvastausta arvioidessaan kaksi koodaajaa on *-sti*-päätteistä huolimatta tulkinut vastauksen käsittelevän tiedotuslehtisen sisältöä: rokotuksesta kirjoitetaan myönteisesti haittavaikutuksia unohtamatta. Toiset kaksi koodaajaa on puolestaan tulkinut oppilaan kuvaavan enemmän tiedotteen tyyliä, joka oppilaan mielestä on positiivinen ja rohkea. Todellisuudessa vastauksessa käsitellään molempia: tyyliä, jolla sisällöstä puhutaan. Flunssa-tehtävässä tällaisia vastauksia ei ole otettu huomioon koodausohjeissa, mikä näkyy selvästi hajonnan määrän lisääntymisenä. Jos ylemmässä oppilasvastauksessa (10.) olisi lukenut ”rokotteen haittavaikutukset on esitetty ytimekkäästi”, olisi senkin pisteytyksessä todennäköisesti ilmennyt erimielisyyttä.

Vaikka koodausohjeen esimerkkipastaukset ovat vain yksittäisiä näytteitä, ne luovat odotuksia tavoista, joilla oppilaat tehtävään vastaavat. Kun vastaan tulee vastaus, jota ei ole muotoiltu odotuksenmukaisella tavalla, pisteyttäminen on hankalaa. Tässä tehtävässä koodausohjeiden esimerkit eivät kata riittävän monipuolisesti erityyppisiä vastauksia, jolloin pisteytys muuttuu hyvin tulkinnanvaraiseksi. Tulkinnat ovat puolestaan aina subjektiivisia, eivätkä eriävät koodit kerro mitään oppilaiden todellisesta osaamisesta. Pisteyttäjien tulisi kuitenkin aina kyetä perustelemaan vastauksille antamansa koodit koodausohjeiden pohjalta. Tämän lisäksi keinotekoinen jaottelu koodien 2 ja 1 välillä heikentää pisteytyksen reliabilitteettia entisestään. Arviointikriteereissä tulisikin määritellä tarkemmin, mikä lasketaan tyyliksi ja mikä sisällöksi, sekä tarjota autenttisia esimerkkipastauksia myös niistä tapauksista, joissa tyylin ja sisällön arviointia ei ole mahdollista erotella toisistaan.

Mikä on ystävällistä ja rohkaisevaa?

Arvioinnin ongelmia on koitunut myös koodausohjeen yleiskuvausten epämääräisyydestä. Sekä koodin 2 että koodin 1 kuvauksissa tähdennetään, että vastauksessa oppilaan arvion tiedotteen tyylistä (koodi 2) tai sisällöstä (koodi 1) tulee olla *johdonmukainen* määreen ”ystäväl-

linen ja rohkaiseva” kanssa ja että mielipide Liisan onnistumisesta voi olla ilmaistu *suoraan tai epäsuorasti*. Määritelmä jättää runsaasti tilaa tulkinnoille, minkä vuoksi pisteyttäjien on pyrittävä luomaan yhteisesti keskustellen tarkennetut arviointikriteerit erityyppisille vastauksille. Pisteyttäjillä on näin ollen osaltaan valtaa päättää, millaista lukutaitoa tehtävässä mitataan. Herää kysymys, mahtavatko hyväksytyjen ja ei-hyväksytyjen vastausten kriteerit olla samat jokaisessa PISA-tutkimuksen maassa.

Koodausohjeista ja lukutaidon harjoitusmateriaalista käy ilmi, että esimerkiksi rokotteen ilmaisuus ja vapaaehtoisuus tulkitaan positiivisiksi asioiksi ja täten johdonmukaiseksi määreen ”ystävällinen ja rohkaiseva” kanssa. Muistiinpanoin täydennetyissä koodausohjeissa lukee lisäksi, että koodin 1 saavat myös sellaiset vastaukset, joissa oppilas kertoo tiedotteen olevan ystävällinen ja rohkaiseva, koska siinä kerrotaan *kenen tulisi ottaa rokote tai mitkä ovat rokotteen hyvät ja huonot puolet*. Tämä linjanveto lienee muodostettu keskustelujen pohjalta, tai sitten neuvoa on kysytty kansainväliseltä keskukselta. Näin ollen vastaukseksi hyväksytään kaikki sellaiset arviot, joissa johdonmukaisuus määreen ”ystävällinen ja rohkaiseva” kanssa on edes etäisesti nähtävissä. Seuraavissa vastauksissa tätä johdonmukaisuutta on kuitenkin hyvin vaikea havaita. Tämänäköisiä vastauksia oli aineistossani 12 yhteensä 66 ongelmavastauksesta:

1. Kyllä. Tekstissä kerrotaan, kenen tulisi ottaa rokotus ja kenen ei ja kerrotaan kaikki faktat. (1111T)
2. Kuvat olivat aiheeseen liittyviä ja teksti oli hyvin selkeä ja tarpeeksi ystävällinen. Ajat ja ijät tuli hyvin selville. Hyvä! (1101T)
3. Tekstin sisältö kertoo flunssasta ja miten siltä voi suojautua. Mielestäni Liisa onnistui tyylin kannalta hyvin. Hän kertoi mm. haittavaikutuksista. (1111T)
4. Onnistui hyvin. Se oli helppoa luettavaa, hyvin ymmärrettävää sekä otettu myös haittapuolet esiin. (0101P)
5. Ihan onnistunut. Väliotsikoiden välit voisivat olla isommat ja niiden väliin vaikka kuvia. Rokotteesta saisi olla enemmän tietoa. (2222T)

Oppilasvastauksista 1–4 välittyi vahvasti kuva, että niissä ainoastaan referoidaan tiedotteen sisältöä eikä varsinaisesti pohdita sen ystävällisyyttä tai rohkaisevuutta. Rokotteen ilmaisuutta tai vapaaehtoisuutta on helppo pitää ystävällisenä ja rohkaisevana asiana, sillä onhan varsin mukavaa, että rokotuksen ottoon ei pakoteta tai painosteta. On toki myönteistä, että tiedotteessa ei myöskään pimitetä esimerkiksi rokotteen haittapuolia vaan niistä kerrotaan avoimesti, mutta onko se kuitenkin erityisen ystävällistä tai rohkaisevaa? Entä millä lailla se, että *kerrotaan kaikki faktat* tai että *ajat ja ijät tuli hyvin selville* tekee tiedotteesta ystävällisen saati rohkaisevan? Viidennessä esimerkissä oppilas käsittelee sisällön sijaan tiedotteen tyylipiirteitä, kuten koodiluokassa 2 edellytetään. Oppilas antaa vastauksessaan parannusehdotuksia, joi-

ta toteuttamalla tiedotteesta tulisi entistä ehompi. Parannusehdotukset (*väliotsikoiden välit voisivat olla isommat ja niiden väliin vaikka kuvia*) ovat ihan varteenotettavia, mutta tekisivätkö ne tiedotteesta kuitenkin ystävällisempää saati rohkaisevampaa?

Flunssa-tehtävän pisteytys on ollut haasteellinen tehtävä. Tehtävän vaikeus näkyy jo koodausohjeissa, jotka ovat pitkät ja raskaat omaksua. Tästä huolimatta ne eivät ole olleet riittävät: PISA 2000 -tutkimuksen lukutaidon arviointivastaavalta saadut koodausohjeet ovat täynnä käsinkirjoitettuja muistiinpanoja, huomautuksia ja linjanvetoja. Tällainen koodausohjeen raskaus uuvuttaa ja altistaa jo itsessään huolimattomuusvirheille. Koodausohjeiden suurin puute on kuitenkin se, että ne jättävät liikaa tilaa subjektiivisille tulkinnoille, jolloin pisteyttäjät joutuvat arvioinnin reliabiliteetin takaamiseksi tekemään erilaisia linjanvetoja hyväksyttävien ja ei-hyväksyttävien vastausten välille. Vaarana on, että nämä linjanvedot eivät välttämättä enää toteuta tehtävänannon henkeä tai poikkeavat eri maiden kesken, jolloin tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia keskenään.

5.2.2.3 Kirjoittamisen ongelmat

Flunssa-tehtävässä ongelmallisista 66 vastauksesta 16:ssa arviointia hankaloittavat kirjoittamisen ongelmat. Näistä olen valinnut käsiteltäväksi 10 erilaisia kirjoittamisen ongelmia edustavaa oppilasvastausta, jotka olen luokitellut sen mukaan, ovatko ongelmat luonteeltaan enemmän **semanttisia** (vastaukset 1–6) vai **rakenteellisia** (vastaukset 7–10). Näiden lisäksi myös koodausohjeessa epätäsmällisiksi määriteltyjä adjektiiveja sisältävät vastaukset voidaan laskea kirjoittamisen ongelmiksi. Tekstin luonnehtiminen esimerkiksi *helppolukuiseksi* tai *selkeäksi* voi toki kertoa kyvyttömyydestä arvioida tekstin tyyliä muuten kuin näillä niin kutsutuilla tyhjillä adjektiiveilla, mutta 15-vuotiaan maailmassa helppolukuisuus ja selkeys voivat hyvinkin olla tarkkoja havaintoja tiedotteen tyylistä. Tämän tyyppiset vastaukset voidaan mieltää kirjoittamisen ongelmiksi sen vuoksi, ettei lukija voi varmuudella tietää, onko oppilas todella pohtinut ja arvioinut lukemaansa vai ei.

Tyhjien adjektiivien lisäksi vastausten arvioinnissa harmaita hiuksia aiheuttavat oppilaiden puhekieliset ilmaisut:

1. Ei erityisen hyvin. Hän vain pälätti asiaa, eikä saanut ainakaan minua ottamaan rokotusta (0000P)
2. Onnistui ainakin sisällöllisesti, mutta mun mielestä kuvat oli vähän liikaa. (0000T)
3. Tiedotus on erittäin selkeä ja hyvin hieno. Varsinkin kuvat tuovat paljon lisää (0000P)
4. kuvat olisivat voineet olla toisenlaisia. ulkoasu ja kirjoitustyyli oli aika silmiin pistävä. (2000T)

Yllä olevien oppilasvastausten ongelmana eivät ole kieliopilliset seikat vaan ajatusten sanallistaminen kirjalliseen muotoon. Arvioijille lienee jäänyt epäselväksi, mitä kirjoittajat

ovat tarkoittaneet ilmauksilla *hän vain pälätti asiaa*, *kuvat oli vähän liikaa*, *kuvat tuovat paljon lisää* ja *ulkoasu ja kirjoitustyyli oli aika silmiin pistävä*. Tällaisten epämääräisten ilmausten käyttö on tyypillistä puhekielessä. Puhutun kielen kuulija voi kuitenkin tulkita merkityksiä muun muassa asiayhteyden, esittämistilanteen, ilmeiden ja äänensävyn perusteella. Kuulija voi myös tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä, ja usein jo pelkkä kysyvä ilme houkuttelee puhujaa tarkentamaan sanojensa merkitystä. Kirjoitetussa kielessä puhekieliset ilmaukset ovat vaikeammin tulkittavissa, ja kirjallinen ilmaisu edellyttääkin täsmällisempää ja lukijan huomioon ottavaa otetta.

Oppilasvastausten 1–4 taustalla piilevät ajatukset voivat kuitenkin olla aivan oikeilla urilla, mutta epäonnekseen oppilaat eivät ole osanneet ilmaista mielipiteitään riittävän eksplisiittisesti. Esimerkiksi toteamus *Hän [Liisa] vain pälätti asiaa* tarkoittanee, että tiedote on oppilaan mielestä liian informatiivinen tai asiallinen eikä näin ollen tyyliltään lainkaan ystävällinen tai rohkaiseva. Toisessa vastauksessa oppilas arvioi tiedotteen sisällön onnistuneeksi, mutta hänestä kuvat olivat *vähän liikaa*, kun taas kolmannessa oppilasvastauksessa juuri *kuvat tuovat paljon lisää*. Puhekielessä käytetty ilmaus *vähän liikaa* voisi tässä kontekstissa tarkoittaa kenties samaa kuin kuvat olivat ”turhan yliampuvia” tai ”lapsellisia”, ja *tuoda paljon lisää* voisi puolestaan tarkoittaa ajatuksellisesti suunnilleen samaa kuin kuvat ”elävöittävät tekstiä entisestään”. Neljännen oppilasvastauksen kohdalla yhdelle pisteittäjästä ilmaus *silmiin pistävä* on ollut selvä. Tällä kirjoittaja on mahdollisesti tarkoittanut, että hänestä tiedotteen ulkoasu ja kirjoitustyyli ”oli aika levoton” tai ”sekava”.

Näille oppilasvastauksille on yhteistä, että vaikka puhekielisten ilmausten sävy on lukijalle selvä, niiden merkitys ei kuitenkaan avaudu täysin. Tämä käy ilmi siitä, että ilmauksille löytyy useita vaihtoehtoisia tarkoituksia, joiden oikeellisuudesta lukija ei voi kuitenkaan olla täysin varma. Puhekielisten, epätäsmällisten luonnehdintojen käyttö saattaa johtua tottumattomuudesta kirjalliseen ilmaisuun; kirjoittaja olettaa lukijan ilman muuta tietävän, mitä hän tarkoittaa.

Seuraavien oppilasvastausten arviointiongelmien syynä on myös epätäsmällinen ilmaisu. Molemmissa hämmennystä aiheuttavat lainausmerkkien sisään laitetut sanat:

5. Onnistui kuvat ja tekstin ystävällinen sävy tekee ilmoituksesta rohkaisevan ja ystävällisen. Erityisesti se että rokotusta ”tarjotaan” tekee siitä hyvän. (0020P)

6. Minun mielestäni ”kirje” oli aika hyvä (0000T)

Lainausmerkkejä käytetään monessa tarkoituksessa, kuten sitaattien merkinnässä tai lieventämässä sanan kirjaimellista merkitystä. Viidennen oppilasvastauksen kohdalla lainausmerkkien tarkoitus jää hieman epäselväksi. Oppilaan mielestä *erityisesti se, että rokotusta*

”tarjotaan”, tekee tiedotteesta hyvän. Oletettavasti lainausmerkeissä oleva sana *tarjotaan* on viittaus tekstiin, jossa kerrotaan seuraavaa: *ACOL on päättänyt tarjota henkilökunnalle mahdollisuuden saada rokotus flunssaa vastaan*. Tässä tapauksessa lainausmerkkejä ei kuitenkaan tarvita, vaan virkkeen merkitys olisi ollut selvempi sellaisenaan. Lainausmerkeissä oleva sana pikemminkin vihjaa, että rokotusta ei **kirjaimellisesti** tarjota, mikä johtaa lukijan vääriin jäljille. Kokonaisuutena vastaus on kuitenkin mahdollisesti aivan hyväksyttävä. Oppilas kommentoi tiedotteen ystävällistä sävyä ja tehtävänannon mukaisesti nostaa tekstistä kirjoituksen tyyliä kuvastavan yksityiskohtan. Tokihan se, että rokotusta tarjotaan on ystävällisempää kuin esimerkiksi rokotukseen pakottaminen.

Kuudes oppilasvastaus on varsin lyhyt ja ytimekäs. Myös tämän vastauksen kohdalla lainausmerkkien sisällä olevan sanan merkitys jää hämärän peittoon. Miksi oppilas käyttää tiedotuslehtisen sijaan sanaa *kirje*? Entä miksi *kirje* on lainausmerkeissä? Yksi selitys on, että oppilas käyttää sanaa synonyymien tapaan, mutta osoittaa lainausmerkeillä, etteivät *kirje* ja tiedotuslehtinen ole kuitenkaan täysin sama asia. Oppilas olisi yhtä hyvin voinut kirjoittaa: ”Minun mielestäni tiedotuslehtinen oli aika hyvä”, mikä on luonnollisesti riittämätön vastaus kysymykseen. Toinen mahdollisuus on, että sananvalinta ja lainausmerkit eivät ole sattumaa. Tiedotteen lähempi tarkastelu osoittaa, että siinä puhutellaan lukijaa (*Kuten epäilemättä tiedät..., Jos haluat lisätietoja, ota yhteys Liisaan*). Oppilas on mahdollisesti tunnistanut tiedotteen muistuttavan tältä osin kirjettä ja vastauksessaan kommentoi valittua tyylikeinoa. Näin ollen vastauksen merkitys olisi suurin piirtein seuraava: ”Minun mielestäni tiedotteen pukeminen kirjeen muotoon oli aika hyvä tyyliä valinta.” Tällaista ajatussisältöä kantava vastaus saisi ilman muuta täydet pisteet.

Flunssa-tehtävänanto edellyttää kaksiosaista vastausta. Oppilaan tulee aluksi ottaa kantaa, onko tiedotuslehtinen tyyliltään ystävällinen ja rohkaiseva, ja sen jälkeen perustella tätä mielipidettä tekstistä löytyvien yksityiskohtien avulla. Kysymys on siis luonteeltaan **kausallinen** ja vastauksen odotetaan olevan muodoltaan ”Kyllä/Ei, koska... [perustelut]”. Vaikka kausaalikysymyksen ja vastauksen välillä ei ole tiukkaa syntaktista suhdetta, vastauksen edellytetään ilmaisevan mielekästä syyn ja seurauksen suhdetta (Enkvist 1975: 84). Oppilasvastauksissa 7–10 tämä suhde on heikosti nähtävissä **lausekytkennän ongelmien** vuoksi. Vastauksia ei ole osattu muotoilla yhtenäistä merkitystä kantaviksi kokonaisuuksiksi, vaan ne muodostuvat yksittäisistä, osin irrallisilta ja keskenään ristiriitaisiltakin vaikuttavista ajatuksista. Ongelmat eivät siis ole niinkään semanttisia vaan rakenteellisia – vastaukset eivät ole syntaktisesti hyvinmuodostuneita tai kohesiivisiä. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin piirteitä, jotka tekevät vastauksista vaikeasti ymmärrettäviä.

6. kyllä, paljon tarkkaa tietoa, lopun toivotus: ”iloa hyvästä terveydestä”. (2222P)

7. Työpaikka tarjoaa rokotuksen.

asiallisesti.

kyllä. (0202P)

Yllä olevat oppilasvastaukset koostuvat **fragmenteista** eli **epätäydellisistä lauseista**. Enkvistin mukaan fragmentteja käytetään yleisesti runoudessa ja mainoskielessä, mutta monitulkintaisuutensa vuoksi ne eivät sovellu asiatyylisiin. (Enkvist 1975: 40–42.) Fragmenttien lisäksi ongelmia aiheuttaa lauseiden välinen **kytkentä**, tai oikeammin sen puute. Kytkenällä tarkoitetaan tekstin linearisoinnissa käytettäviä erilaisia tekstin pinnalla olevia merkkejä, kuten konjunktioita ja konnektiiveja, jotka määrittelevät, miten tuleva lause on tulkittava suhteessa jo sanottuun ja millaisia lauseiden väliset suhteet ovat (Enkvist 1975: 24, 31). Tarkastelun kohteena olevissa oppilasvastauksissa lauseiden ja fragmenttien väliset suhteet jäävät epäselviksi. Ylemmässä vastauksessa erilliset fragmentit on liitetty toisiinsa pilkuilla, alemmassa ne ovat kukin omalla rivillään. Irrallisten fragmenttien ja kytkenän puutteen vuoksi vastaukset eivät muodosta yhtenäistä ajatuksellista kokonaisuutta.

Vastausten muotoilua ei selvästikään ole suunniteltu ennalta. Tällainen suunnittelemattomuus muistuttaa erityisesti heikoille kirjoittajille ominaisia tekstistrategioita: atomistista eli irrallisia ajatuksia luetteloivaa kirjoitustapaa ja tiedon kertomisstrategiaa (ks. 3.3.3.2). **Atomistista kirjoitustapaa** käyttävä kirjoittaja kirjaa paperille peräkkäin aiheeseen liittyviä lauseita, jotka eivät kuitenkaan muodosta johdonmukaista kokonaisuutta (Matilainen 1993: 26). Bereiterin ja Scardamalian nimeämälle **tiedon kertomisstrategialle** on myös tyypillistä suunnittelemattomuus ja kyvyttömyys ottaa lukijan tarpeet huomioon. Tavoitteena on kirjoittaa nopeasti ja sen kummempia tekstiä muotoilematta aiheesta kaikki, mitä siitä tulee mieleen. (Bereiter & Scardamalia 1987: 28.)

Epäselvyyksistä huolimatta vastaukselle numero 7 on kuitenkin annettu yhdenmukaisesti täydet pisteet, ja vastausesimerkki numero 8 on saanut täydet pisteet kahdelta arvioijalta. Tämä johtunee tehtävänannon ja vastauksen välisestä suhteesta: kun vastausta lukee yhdessä tehtävänannon kanssa, se alkaa vaikuttaa ymmärrettävämmältä. Molemmissa vastauksissa oppilaat vastaavat kysymykseen ”Onnistuiko hän mielestäsi?” sanalla ’kyllä’, minkä lisäksi he ilmeisesti nostavat tiedotuslehtisestä esiin seikkoja, joilla perustelevat mielipidettään. Ongelmana on se, että oppilaat eivät todellisuudessa kerro suorasanaisesti, mitä mieltä ovat, vaan jättävät tulkintatyön lukijan harteille. Lukijan on täydennettävä vastausten aukkoja, ja tässä piilee ylitulkinnan vaara. Esimerkiksi oppilasvastaus 8 lienee saanut kahdelta arvioijalta täydet pisteet sen vuoksi, että siinä mainitaan sana *asiallisesti*. Emme kuitenkaan voi tietää,

kommentoiko oppilas sillä tiedotuslehtisen tyyliä vai esimerkiksi edellistä lausettaan *Työpaikka tarjoaa rokotuksen.*

9. ”Rokotus ei aiheuta influenssaa.”

Siinä on myös kerrottu, että siitä voi tulla lisävaikutuksia. Mutta kyllä hän onnistui (1111P)

10. Liisa onnistui, sillä se oli asiallinen, mutta ei loukkaava. sitä suositellaan erityisesti 65-vuotiaille, mutta silti sitä suositellaan KAIKILLE. (2222T)

Oppilasvastaukset 9 ja 10 ovat ongelmallisia kirjakielen käytänteistä poikkeavan kytkenän vuoksi. Molemmissa vastauksissa käytetään *mutta*-rinnastuskonjunktioita yhdistämään lauseita toisiinsa. Enkvistin (1975) mukaan tällaista **adversatiivista liitosta** käytetään ilmaisemaan kirjoittajan presuppositioita ja asenteita tekstissä esiintyviin asioihin. Esimerkiksi lauseessa *Tyttö oli kaunis mutta älykäs mutta*-konjunktio ilmentää ennakko-oletusta, jonka mukaan kauniit tytöt eivät tavallisesti ole älykkäitä. (Enkvist 1975: 101.)

Oppilasvastauksesta 9 on vaikea sanoa varmuudella, mitä mieltä sen kirjoittaja on tiedotuslehtisen tyylistä. Hän aloittaa poimimalla lehtisestä yksityiskohdan, joka oletettavasti ilmentää sen ystävällisyyttä ja rohkaisevuutta: *Rokotus ei aiheuta influenssaa*. Seuraavan virkkeen aloitus *Siinä on myös kerrottu* - - antaa ymmärtää, että myös lisävaikutuksista kertominen on ystävällinen teko. Jos maininta lisävaikutuksista olisi oppilaan mielestä negatiivinen seikka, se tulisi osoittaa kielen keinoin, esimerkiksi vastakkaisuutta ilmaisevan adverbien avulla (”*Siinä on kuitenkin/toisaalta kerrottu...*”). Viimeinen lause alkaa *mutta*-sanalla, ja tämä odotuksenvastainen adversatiivinen liitos tekee vastauksesta kokonaisuutena nurinkurisen. Lause *Mutta kyllä hän onnistui* on myönteinen toteamus, joka samanaikaisesti ilmentää, että vastauksen alkuosa tai ainakin edeltävä virke onkin merkitykseltään kielteinen. Näin ollen viimeisen virkkeen vastakohtaisuutta ilmaisevan konjunktin vuoksi lukija joutuu palaamaan alkuun ja tulkitsemaan koko vastauksen uudelleen. Oletettavasti vastaus on ajatussisällöltään seuraavanlainen: ”Se, että rokotus ei aiheuta influenssaa, on hyvä asia. Vaikka siinä on myös kerrottu, että rokotteesta voi tulla lisävaikutuksia, Liisa onnistui tekemään tiedotuslehtisestä ystävällisen ja rohkaisevan.” Todennäköisesti tähän tulokseen ovat päätyneet myös vastauksen arvioijat.

Myös oppilasvastauksen 10 ongelmat juontuvat sidontakeinojen heikosta hallinnasta. Vastaus on saanut täydet pisteet alkuosansa vuoksi (*Liisa onnistui, sillä se oli asiallinen mutta ei loukkaava*), mutta kokonaisuutena sen merkitys jää epäselväksi. Mitä oppilas tarkoittaa jälkimmäisellä, irralliselta vaikuttavalla virkkeellä *sitä suositellaan erityisesti 65-vuotiaille, mutta silti sitä suositellaan KAIKILLE?* Miksi se on lisätty vastaukseen? Virke on lähes suora lainaus tiedotuslehtisestä, mutta se on sisällöltään virheellinen alkuperäiseen verrattuna. Tekstin

mukaan rokotetta ei suinkaan suositella jokaiselle vaan *iästä riippumatta sitä suositellaan KAIKILLE, joilla on krooninen heikentävä sairaus, erityisesti sydämen, keuhkojen tai keuhkoputken sairaus tai diabetes.*

Kuten edellisessä vastausesimerkissä, myös tästä vastauksesta puuttuu sen osia toisiinsa sitova kytkentä, joka kertoisi, mikä on näiden osien välinen suhde toisiinsa ja kuinka ne tulisi tulkita. Onko jälkimmäisen virkkeen määrä olla esimerkki tiedostuslehtisen ystävällisyydestä ja rohkaisevuudesta? Virkkeen merkitys suhteessa jo sanottuun jää siis epäselväksi, ja adversatiivisen liitoksen vuoksi virke itsessäänkin herättää kummastusta. Oletettavasti kirjoittajasta on sangen ystävällistä, että rokotetta suositellaan kaikille. Tästä huolimatta vastakkaisuutta ilmaisevan sanaparin (*mutta silti*) vuoksi vaikuttaa paremminkin siltä, kuin kirjoittaja päivittelisi tai paheksuisi seikkaa, että rokotetta suositellaan 65-vuotiaiden lisäksi muillekin.

Oppilasvastauksissa 9 ja 10 ilmenevien kytkentäongelmien osasyynä voi olla puhekielen vaikutus. Kirjoitetussa kielessä esimerkiksi konjunktioilla on suhteellisen yksiselitteiset syntaktiset tehtävät, kun puheessa lauseiden tai lausumien väliset suhteet ovat usein väljemmin tekstuaalisia. Puhekielessä konjunktioita (kuten *mutta, että, kun*) käytetään usein diskursiipartikkelien ja konnektoreiden tapaan osoittamassa alkavan vuoron tehtävää keskustelussa tai sen suhdetta edellisiin vuoroihin – ei niinkään kytkemässä syntaktisesti kahta lausetta toisiinsa. Erityisesti heikoilla kirjoittajilla konjunktioit voivat myös esiintyä kirjakielen käytän-teistä poikkeavassa merkityksessä. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 84.) Näin ollen *mutta*-konjunktio esimerkiksi toteamuksessa *Mutta kyllä hän onnistui* (9. oppilasvastaus) ei kenties ilmennäkään varsinaista adversatiivista liitosta vaan pelkkää siirtymää lauseesta toiseen. Puhekielisten konnektiivien käyttö vastauksissa voi olla ongelmallista, jos niiden merkitys poikkeaa kirjakiielestä, sillä kirjoitettua tekstiä tulkitaan useimmiten kirjakielen normien mukaan.

5.3 Amanda ja herttuatar

5.3.1 Teksti

Viimeisessä analyysiluvussani käsittelen Amanda ja herttuatar -nimistä tehtäväkokonaisuutta. Tehtäväkokonaisuuteen kuuluu kaksi tekstiä (stimulusta) ja viisi tehtävää, joista olen valinnut aineistooni tehtävän 2 nelinkertaisesti koodattuine oppilasvastauksineen. Teksti 1 on katkelma Jean Anouilh'in näytelmästä *Léocadia*, ja teksti 2 sisältää otsikkonsa mukaisesti teatterialan ammattien määritelmiä. Tekstit ovat esitettyinä seuraavalla sivulla. Tekstin koko ja asettelu poikkeavat hieman alkuperäisestä.

Seuraavilla sivuilla on kaksi tekstiä. Teksti 1 on katkelma Jean Anouilh'in näytelmästä *Léocadia*, ja tekstissä 2 esitetään joitakin määritelmiä teatterialan ammateista. Vastaa jäljempänä oleviin kysymyksiin tekstien pohjalta.

TEKSTI 1

AMANDA JA HERTTUATAR

Tiivistelmä: Léocadia kuoleman jälkehen Prinssi, joka oli rakastanut häntä, on ollut toduttu. Réséda Soeurs -nimisessä kaupassa Herttuatar, joka on häämestyttävän samannäköinen kuin Léocadia. Herttuatar haluaa Amandan auttavan häntä vapauttamaan Prinssin tätä pimaavista muistoista.

Käyräviini riistevä ihmisen puivrossa, pyöreä penkki pienen obeliskin ympärillä ... itä alkana hamarras...

AMANDA

En vieläkään ymmärrä. Mitä minä voin tehdä hänen hyväksi, madame? En voi uukoa, että te kenties ajattelitte, että... Ja miksi juuri minä? Enkän minä ole erityisen sievääkään. Ja vaikka joku olisikin oikein sievä—kukapa pystyisi yötäkään seestumaan Prinssin ja hänen muistojensa väliin sillä tavoin?

HERTTUATAR

Ei kukaan muu kuin sinä.

AMANDA, vilpittömästi ihmeissään

Minäkö?

HERTTUATAR

Maailma on niin typerä tyttöseni. Se näkee vain ulkoisen, eleet, viikameikit... vammaan siksi sinulle ei ole kockaan kerrottua. Mutta sydämesi ääni ei ole peittänyt minua—Réséda Soeursissa melkein hudehdhän ääneen, kun näin sinut ensi kerran. Sellaisella, joka tunsi Léocadiasta muurakin kunn hänen tulkitsen ulkoisorensa, sinä olet todellakin hänen ihmetty kuvansa.

Hiljaisuus. Iltan laululinnut ovat nyt äänessä itapöyryvän laulajien jälkehen. Linnun puittro täpöy varjoista ja viserruksesta.

AMANDA, hyvin lempeästi

En todellakaan uuko, että pystyn siihen, madame. Minulla ei ole mitään, minä en ole mitään, kun taas nämä rakastavaiset... sehän oli vain minun kuviteluani, etkäkö näe?

Hän on nousut seisomaan. Kun lähtökäitellessä, hän on ottanut kätensä pienen mathalaukkaansa.

HERTTUATAR, häntä lempeästi ja hyvin väyryneellä äänellä

Tiesienkin, kullaseni. Pyydän anteeksi.

Prinssi pyyhkiyy, nousee pyöränsä selästä, ottaa hatun pois päältä ja katsoo häneen.

PRINSSI

Niin, neiti?

AMANDA

Voitteko neuvoa minulle tien meren rantaan?

PRINSSI

Kääntykää toisesta tienhaarasta vasemmalle.

Hän kumartaa, surullisesti ja kohelhaasti, nousee takaisin pyöränsä selkään ja ajaa pois. Soittokellon ääni kuuluu taas matkan päästä. Herttuatar tulee etin varjoista näyttään hyvin vanhalta ja väyryneeltä.

TEKSTI 2

JOIDENKIN TEATTERIALAN AMMATTIEN MÄÄRITELMIÄ

näyttelijä: esittää roolihenkilöä näyttämöllä.

ohjaaja: hallitsee ja valvoo näytelmän kaikkia puolia. Hän ei ainoastaan vastaa näyttelijöiden sijoittumisesta näyttämöllä, järjestä heidän näyttämölle sisäänulojaan ja poistumisaan ja ohjaa heidän näyttelemistään, vaan myös esittää näkemyksensä siitä, miten käsikirjoitusta on tulkittava.

puvustonhoitajat: valmistavat puvut mallin mukaan.

lavastaja: suunnittelee lavasteiden ja asujen mallit. Nämä mallit muunnetaan sitten oikeaan kokoonsa työpajoissa.

tarpeistonhoitaja: hankkii vaadittavan tarpeiston. Sana "tarpeisto" merkitsee kaikkea irtainta tavaraa: nojatuoleja, kajeita, lampuja, kukkakimppuja jne. Lavasteet ja puvut eivät ole tarpeistoa.

äänitekniikko: vastaa kaikista tarvittavista äänitehosteista. Hän huolehtii äänensäädöstä näyttämön aikana.

valomies tai valomestari: vastaa valaistuksesta. Huolehtii myös valojen ohjauksesta näyttämön aikana. Valolaitteet ovat niin pitkälle kehittyneitä, että hyvin varustetussa teatterissa voi olla kymmeniä valomiestä.

AMANDA, lempeästi, heikken väitettuaan
Hän ei tunnustanut minua...

HERTTUATAR

Oli pimeää... Näin ja kuka tietää, millaisena hän unissaan näkee Léocadian kasvot. (Käyry ääni.) Viimeinen juna on jo mennyt, neiti hyvä. Oli miten oli, etkö kuitenkin haluaisi yöpyä linnassa?

AMANDA, oudolla äänellä

Mielellään, madame.

On ahvan pimeää. Heittä kahta ei enää eroita varjoista, ja kuuluu vain tuulen suhinaa linnun puivrikon suurista puista.

ESIRIPPU LASKEUTUU

Aineistooni valitsemani tehtävä 2 koskee katkelmaa näytelmästä Léocadia (teksti 1). Tekstityypiltään näytelmä on **suorasanainen** ja **narratiivinen**. Erilaiset tekstit vaativat erilaisia lähestymistapoja ja lukustrategioita. Lukutilanteella puolestaan viitataan lukemisen kontekstiin ja tarkoitukseen. PISAssa kaunokirjallisten tekstien lukutilanteet on määritelty luonteeltaan **yksityisiksi** (Linnakylä & Sulkunen 2002: 12).

5.3.2 Amanda ja herttuatar, tehtävä 2

5.3.2.1 Tehtävänanto, koodausohje ja aineisto

Tehtävänannon mukaan oppilaan tulee tunnistaa, kuinka näytelmätekstissä osoitetaan näyttelijöille ja teatterin tekniselle henkilöstölle tarkoitettut ohjeet, joita näytelmässä ei ole tarkoitus lausua ääneen:

Tehtävä 2: AMANDA JA HERTTUATAR

R216Q02- 0 1 9

Näytelmätekstissä on näyttelijöiden puhuttavaksi tarkoitettujen sanojen lisäksi ohjeita näyttelijöille ja teatterin tekniselle henkilöstölle.

Miten nämä ohjeet voi tunnistaa tekstistä?

.....

Tällainen ohje on esimerkiksi Amandan repliikkejä osoittavan AMANDA-sanana perässä oleva ilmaus *vilpittömästi ihmeissään*. Tehtävä vaatii oppilaalta tekstin rakenteen ja kielellisen piirteiden käyttötarkoituksen tunnistamista. Tällainen tekstin rakenteen ymmärtäminen puolestaan edellyttää lukijalta tekstin tiedon yhdistämistä omaan kokemuseräiseen tietoonsa, sillä vastausta ei kerrota suoraan tekstissä eikä se löydy pelkästään luettua tulkitsemalla. Näin ollen tehtävän 2 edellyttämä lähestymistapa eli aspekti on **luetun pohdinta ja arviointi**. Tehtävään liittyvä koodausohje on alla.

AMANDA JA HERTTUATAR PISTEITYS 2

TEHTÄVÄN TARKOITUS: Tekstin muodon arviointi: tekstin piirteiden tarkoituksen tunnistaminen.

Täydet pisteet

Koodi 1: Vastaa, että ohjeet on merkitty kursiivilla. Muutkin kuin tekniset kuvaukset sallitaan. Voi mainita sulut kursiviin lisäksi.

- (Ne ovat) kursiivilla.
- Kaltevasta kirjoituksesta.
- Tällä tavoin: [*jäljittelee kursivia*]
- Kaunokirjoituksesta.
- Kirjoitettu kursiivilla ja käytetty sulkuja.

- Ne ovat laihantyyppisellä kirjoituksella.

Ei pisteitä

Koodi 0: Vastaus on riittämätön tai epämääräinen.

- Näyttämöohjeet ovat suluissa. *[Maininta suluista pätee osaan näyttämöohjeista, mutta vastauksessa ei mainita kursivia.]*
- Kirjoitettu eri tyyllillä.
- Eriäinen painojälki

TAI: Osoittaa ymmärtäneensä asian väärin, tai vastaus on epäuskottava tai epäoleellinen.

- Lihavoitu teksti *[Virheellinen]*
- Painettu pienellä *[Virheellinen]*
- Ohjaajan toimesta *[Epäoleellinen]*

Koodi 9: Puuttuva vastaus

Tehtävän edellyttämä lähestymistapa eli aspekti ilmaistaan kohdassa Tehtävän tarkoitus. Kyseessä on muodon arviointitehtävä. Tehtävässä mitataan siis oppilaan kykyä tehdä huomioita siitä, kuinka näyttelijöille ja tekniselle henkilöstölle tarkoitetut ohjeet eroavat muusta tekstistä. Arviointiluokkia on käytössä kolme: koodit 1, 0 ja 9.

Amanda ja Herttuatar -tehtävä 2 on tehtävätyypiltään **rajattu avoin vastaus**, eli hyväksyttävä vastaus on ennalta määritelty ja rajattu. Tehtävässä vastaukseksi hyväksytään ainoastaan huomio siitä, että ohjeet on kirjoitettu kursivilla. Kursiivi-sanalla sijaan oppilas voi käyttää myös tiettyjä kiertoilmauksia.

Tehtävän aineisto koostuu tekstin, tehtävänannon, koodausohjeiden ja muun materiaalin lisäksi 135 nelinkertaisesti koodatusta oppilasvastauksesta. Vastajista 50 prosenttia on tyttöjä ja 49 prosenttia poikia; yhden vastaajan osalta sukupuolta ei etu- ja sukunimen perusteella ollut mahdollista tunnistaa. Vastauksista 31,1 prosentille kaikki neljä koodaajaa olivat antaneet yksimielisesti koodin 1, 49,6 prosenttia oli saanut neljä nollaa, täysin tyhjiä vastauksia (9999) oli 15,6 prosenttia ja hajontaa koodeissa oli 3,7 prosentin verran.

5.3.2.2 Arvioinnin ongelmana arvioinnin kriteerit

Amanda ja Herttuatar -tehtävän pisteytyksen reliabiliteetti on korkea, sillä koodaajat ovat olleet hyvin pitkälti yksimielisiä arvioissaan. Tämä kertonee myös siitä, että tehtävä on ollut helppo pisteyttää. Koodausohjeet on koettu ilmeisen selkeiksi, sillä niissä on vain muutama käsinkirjoitettu merkintä, eikä pisteytyksen aikana ole ilmennyt tarvetta kysyä neuvoa kansainväliseltä keskukselta (ACER). Myös vaatimustasoltaan tehtävä on yksi helpoimmista luetun pohdinta ja arviointi -tehtävistä (Leino & Sulkunen 2002: 242). Tästä huolimatta suoma-

laisnuorten onnistumisprosentti on jäänyt huomattavan alhaiseksi. Aineistostani vain alle kolmasosa on osannut vastata koodausohjeiden edellyttämällä tavalla, ja vastauksista lähes puolet on arvioitu virheellisiksi tai riittämättömiksi. Myös vastaamatta jättäneiden osuus (15,6 %) on suurehko.

Heikko tulos pitää paikkansa myös muiden kuin nelinkertaisesti koodattujen vastausten osalta; suomalaisnuorten menestyminen helpossa tehtävässä jäi jostain syystä odotettua alhaisemmaksi. Tehtävä on siis niin kutsuttu ”dodgy item”. Aineistostani selviä oppilasvastauksia oli yhteensä 76 kappaletta, loput 59 osoittautuivat jollain tapaa ongelmallisiksi. Seuraavassa pyrin selvittämään, mistä heikko tulos voisi johtua – kertooko se mahdollisesti ongelmallisten vastausten taustalla piilevistä arviointipulmista. Varsinaisia kirjoittamisen ongelmia sisältäviä vastauksia ei tähän tehtävään liittynyt.

Tehtävässä oppilaan on määrä tarkastella näytelmätekstiä ja tunnistaa näyttelijöille ja tekniselle henkilöstölle tarkoitetut ohjeet. Nämä ohjeet poikkeavat sekä sisällöllisesti (eivät ole puhuttavaksi tarkoitettuja) että visuaalisesti näytelmän vuorosanoista. Arvioinnin ongelmia aiheuttaa koodiluokan 1 yleiskuvauksesta, jossa oppilaan odotetaan eksplisiittisesti ilmaisevan, että ohjeet on kirjoitettu *kursiivilla*. Myös kursiivia vastaavat ilmaukset (esim. *vinotain, kaltevasti, laihantyyppisellä kirjoituksella*) hyväksytään. Ongelmallisista vastauksista ylivoimaisesti suurin luokka, 23 oppilasvastausta, koostuu kuitenkin seuraavankaltaisista vastauksista:

1. Ne on painettu erilaisella tekstityypillä (0000P)
2. Ne on kirjoitettu erilaisella kirjaisin tyyppillä (0000T)
3. ne ovat kirjoitettu erillä fontilla (0000P)
4. ne ovat kirjoitettu eri tavalla (0000T)
5. Ne ovat kirjoitettu erilaisesti kuin vuorosanat (0000T)
6. Ne on kirjoitettu eri fontilla ja ovat ”eri kieltä”. (0000T)
7. Ne on kirjoitettu erifontilla ja niissä kerrotaan asioita, ei puhuta... (0000T)
8. Ne on erilaisella tekstillä kirjoitettuja ja joku on suluissa. (0000T)

Koodausohjeiden perusteella yllä olevat vastaukset ovat selvästi riittämättömiä tai epämääräisiä (Koodi 0, 2. esimerkkivastaus: *Kirjoitettu eri tyylillä.*). Voidaanko kuitenkaan väittää, etteivät näin vastanneet oppilaat ole osanneet **tunnistaa**, miten näyttelijöiden ja teknisen henkilöstön ohjeet eroavat muusta tekstistä? On totta, että näytelmätekstistä voi erottaa kursiivin ja repliikkien lisäksi lihavoitua ja erikokoista tekstiä, jolloin *erilainen kirjaisin tyyppi* [sic] voisi viitata myös muuhun kuin kursivoituun tekstiin. Tällainen epäily vaikuttaa kuitenkin liioitellulta, näytelmätekstissä lihavoidun ja erikokoisen fontin osuus kun on häviävän pieni. Suurimmaksi osaksi teksti koostuu niin sanotusta normaalista tekstistä, ja ohjeteksti on

tähän verrattuna selvästi erilaista, poikkeavaa. Tämän oppilaat ovat aivan onnistuneesti huomanneet. Vastauksissa 5–8 oppilaat ovat lisäksi kuvailleet leipätekstin ja ohjetekstin eroja uskottavalla tavalla. Edellä kuvatut vastaukset eivät myöskään eroa olennaisesti seuraavista, koodin 1 saaneista vastauksista:

9. Teksti on erilaista. Vinoa. (1111T)
10. Ne on kirjoitettu erilaisella tyylillä, kursivoidusti (1111T)
11. erilaisena, vinonatekstinä (1111T)
12. kirjoitettu ”erillään”, hieman kursivoiden, eri fontilla. (1111T)

Yllä olevissa vastauksissa oppilaat ovat onnekseen lisänneet vastauksen perään sanan *kursiivi* tai sitä vastaavan ilmaisen; muutoin ne olisi pisteytetty nolliksi. Koodiluokan 1 yleiskuvauksessa vaadittu kursiivi-sanankäyttö on kuitenkin ristiriidassa tehtävän tarkoituksen kanssa. Pääasiallan on ohjetekstin **tunnistaminen**, sen erottaminen muusta tekstistä, ei kirjaintyylin **nimeäminen**. Arviointikriteerit eivät näin ollen mittaa aivan sitä lukutaitoa, mitä väittävät mittaavansa. Kursiivi-sanaa lukuun ottamatta vastaukset 9–12 ovat identtisiä vastausten 1–8 kanssa, ja on syytä uskoa, että oppilaat myös tarkoittavat vastauksillaan samaa asiaa. Tätä puoltaa myös se, että tehtävä on yleisesti ottaen varsin helppo. Ei ole uskottavaa, että vaikeissakin tehtävissä menestyneet suomalaisnuoret eivät kykenisi suoriutumaan huomattavasti helpommaksi määritellystä tehtävästä. Jos oppilaita olisi esimerkiksi pyydetty näyttämään sormella tekstistä ohjetekstiä sisältävät kohdat, osaamisprosentti tämän tehtävän osalta olisi todennäköisesti huomattavasti suurempi.

Toinen ongelmallisten vastausten luokka liittyy myös kursiivi-sanankäyttöön. Kuten koodausohjeista käy ilmi, kursiivin tilalla voi käyttää muita vastaavia ilmauksia. Ohjetekstin voi sanoa olevan esimerkiksi *vinoa*, *kaltevaa* tai *kaunokirjoitusta*. Lukutaidon harjoitusmateriaalissa on lisäksi sääntö, kuinka vastauksessa olevaan ylimääräiseen tietoon tulee suhtautua: kursiivi-sanankäyttö (tai vastaavan ilmaisen) ohessa on sallittua mainita ”sulut, tyhjä rivi ja ohjetekstin sijainti roolihahmon nimen vieressä”. Näin ollen esimerkiksi vastaus *Useimpien ohjeiden edellä on tyhjä rivi ja ne on kirjoitettu kursiivilla* saa koodin 1. Sen sijaan vastaus *Ne on lihavoitu ja kursivoitu* saa koodin 0, sillä lihavointi ei pidä paikkaansa.

Kursiivi lienee sana, jota 15-vuotiaat käyttävät harvoin. Tämän vuoksi on ymmärrettävää, että se ei muistu mieleen juuri silloin, kun sitä tarvitsisi. Monet oppilaat ovatkin käyttäneet kursiivin tilalla kiertoilmaisua. Kaikki sanat eivät kuitenkaan kelpaa tarkoitukseen. Koodausohjeista käy ilmi, että esimerkiksi ilmaus *Painettu pienellä* on virheellinen ja saa täten koodin 0 (Koodi 0, 5. esimerkki). Oppilaan silmin katsottuna kursiivi voi kuitenkin vaikuttaa pienemmältä kuin normaali teksti – tekstin kaltevuus luo optisen harhan ja kirjoitus saattaa

näyttää matalammalta. Joku toinen voi puolestaan mieltää *laihantyyppisen* kursiivin pieneksi, kun sitä vertaa pulleampaan leipätekstiin. Koodausohjeen muistiinpanoista käy ilmi, että sana *himmeä* sen sijaan kelpuutetaan kursiivin vastineeksi. Arvioinnin ongelmia aiheuttaakin se, mitkä sanat voidaan hyväksyä kursiivi-sanan synonyymeiksi. Tästä ovat esimerkkeinä seuraavat:

- 13. ne on kirjoitettu vaaleammalla ja eritavalla (0111T)
- 14. Teksti on pienempää ja himmeämpää (0101P)
- 15. ne on kirjoitettu erilaisella tekstillä.
(pienemmällä) (0000T)
- 16. Ne ovat kirjoitettu sievemmin kuin puheenvuorot (0010T)
- 17. Ohjeet painettu kursiivilla tai tummennetulla (0110T)
- 18. Ne ovat kirjoitettu hieman vinoti vuorosanojen alapuolelle. (1111T)

Pisteytyksessä ilmenevä hajonta kertonee siitä, että koodaajat ovat joutuneet turvautumaan ohjeiden puuttuessa omiin subjektiivisiin tulkintoihinsa. Esimerkiksi vastausesimerkissä 16 käytetty ilmaus *sievemmin* on jakanut mielipiteitä. Toisten mielestä ilmaisu lienee liian epämääräinen, kun koodin 1 antaja on oletettavasti ymmärtänyt vastauksen viittaavan kursiivin hieman kaunokirjoitusta muistuttavaan ulkoasuun. Kaunokirjoitustahan pidetään yleisesti ”sievänä” tekstaukseen verrattuna.

Jos ohjeet eivät tarjoa riittävästi apua vastausten pisteytykseen, arvioinneissa joudutaan turvautumaan liiaksi henkilökohtaisiin tulkintoihin. Tämä saattaa luonnollisesti lisätä hajontaa. Puutteelliset koodausohjeet myös lisäävät pisteyttäjien työtä: koulutuksen ja pisteytyksen aikana ohjeita joudutaan usein täydentämään luomalla yhteisiä kriteereitä erityyppisten vastausten arviointiin. Pahimmassa tapauksessa ohjeet täytyvät sekalaisista, käsinkirjoitetuista **avainsanoista**, joiden avulla vastauksia pisteytetään (vrt. ”Arviointia avainsanojen avulla”). Yksittäistä vastausta ei enää nähdä kokonaisuutena, vaan siitä etsitään mekaanisesti tiettyjä ilmauksia, jotka voivat olla joko ”kiellettyjen” tai ”hyväksytyjen” sanojen listalla. Näin lienee käynyt vastausesimerkin 18 kohdalla. Vastaus on todennäköisesti hyväksytty sanan *vinoti* [sic] perusteella, vaikka sisällöllisesti se onkin riittämätön. Ohjetekstiähän on paljon muuallakin kuin vuorosanojen alapuolella.

Vastausesimerkki 18 on siis vain osittain oikeassa, mutta kursiivi-sanan ansiosta sille on annettu täydet pisteet. Koodausohjeista sen sijaan selviää, että muunlaisia osittain oikein olevia vastauksia ei hyväksytä. Esimerkkivastaus *Näyttämöohjeet ovat suluissa* (Koodi 0, 1. esimerkki) saa koodin 0, koska maininta suluista pätee vain osaan näyttämöohjeista. Kuitenkin vastauksia pisteyttäessä tärkein arviointikriteeri tulisi olla se, onko oppilas osannut tehtävän eli tässä tapauksessa erottanut näyttämöohjeet muusta tekstistä. Esimerkiksi seuraavan vasta-

uksen kohdalla on huomattavasti uskottavampaa ajatella, että oppilas on tunnistanut ohjeet kuin että hän olisi poiminut vastaukseensa väärät tekstikohdat:

19. ne lukevat suluissa tai heti roolihahmon nimen perässä (0000T)

Myös seuraavat vastausesimerkit täyttävät tehtävän tarkoituksen, eli oppilaat ovat selvästi tunnistaneet ohjetekstin. Kursiivi-sanalla oppilaat osoittavat ymmärryksensä esimerkin avulla, mutta arviointikriteereissä tällaista vaihtoehtoa ei ole otettu huomioon:

20. esim. AMANDA, kuiskaten (0000P)

21. esim. ”vilpittömästi ihmeissään” ja ”pyöreä penkki obeliskin ympärillä”. Siitä ne tunnistaa. (0000T)

Edellä esitettyjen arviointiongelmien perusteella vaikuttaa vahvasti siltä, että tehtävän arviointikriteerit ovat puutteelliset. Tehtävän tarkoituksena on **tekstin piirteen tarkoituksen tunnistaminen**, mutta hyväksyttävän vastauksen kriteeri ”Vastaa, että ohjeet on merkitty kursiivilla” ilmentää tehtävän tarkoitusta hyvin eksplisiittisesti ja vajavaisesti. Tässä esitetyt vastausesimerkit osoittavat, että oppilaat voivat ilmaista tunnistamisen hyvin monin eri tavoin, mutta koodausohjeissa hyväksytään vain yhdenlainen vastaustapa.

5.3.2.3 Arvioinnin ongelmana tehtävänanto

Arviointikriteerien lisäksi ongelmalliseksi osoittautuu myös tehtävänannon muotoilu. Tehtävän alussa kerrotaan, että näytelmätekstissä on näyttelijöiden puhuttavaksi tarkoitettujen sanojen lisäksi ohjeita. Tämän jälkeen oppilaalta kysytään, *miten* nämä ohjeet voi tunnistaa tekstistä. Kuten koodausohjeista käy ilmi, vastaukseksi kelpuutetaan ainoastaan ohjetekstin visuaalisia piirteitä (kursiivia) käsittelevät vastaukset. Tehtävä toki mittaa muodon arviointia, mutta tämän tulisi käydä ilmi tavasta, jolla kysymys on muotoiltu. Ohjetekstihän poikkeaa ulkoasun lisäksi muusta tekstistä myös sisällöllisesti, ja osa oppilaista onkin keskittynyt kuvaamaan vastauksissaan tätä seikkaa:

1. Äänensävyistä (0000P)

2. Ne kuvailevat ympäristöä, onko hiljaista, hämärää jne... (0000P)

3. Ne kuvas ihmisen liikkeitä paikasta toiseen ja ilmeitä (0000T)

4. siinä kuvataan miten repliikki pitää tehdä (0000P)

5. Eri tyyliä ja kun ne eivät näytelmää käyviä sanoja (0000P)

6. esim. linnun viserrys ja muut ulkoiset tekijät. (0000T)

7. ne ovat suluissa ja ne ovat asioita joita he tekevät siinä eivätkä sano. (0000T)

8. Tekstissä lukee myös näyttelijöiden eleet, joita heidän pitäisi tehostaa. (0000P)

Yllä olevissa vastauksissa kuvaillaan, millaisia ohjetekstit ovat sisällöltään. Vastaukset osoittavat, että oppilaat ovat todella löytäneet vaaditut tekstikohdat ja tutkineet, millaista tie-

toa ne sisältävät. Tätä he kuvaavat vastauksissaan muun muassa ohjeteksteistä poimittujen yksityiskohtien avulla. Tehtävänannossa kerrotaan ainoastaan, että ohjetekstit eivät ole puhuttavaksi tarkoitettuja. Näin ollen ei voida ajatella, että vastauksissa 1–8 oppilaat vain toistavat kysymyksessä kerrottua tietoa.

Kysymys *Miten nämä ohjeet voi tunnistaa tekstistä?* on tuottanut myös muutamia seuraavankaltaisia vastauksia:

9. Lukemalla teksti tarkkaan (0000P)

Kysymyssana *miten* on tehtävän yhteydessä hieman harhaanjohtava. Siihen kun tyypillisesti vastataan verbin *ma-/mä-*partisiippimuodolla (*”tekemällä näin”*). Kysymys *”Mistä nämä ohjeet voi tunnistaa?”* olisi kenties tässä yhteydessä täsmällisempi ja ohjaisi oppilaita vastaamaan toivotulla tavalla.

Edellä esitetyt arviointiongelmat ja suomalaisnuorten odotettua heikompi suoriutuminen osoittavat selvästi, että tehtävänannossa ja arviointikriteereissä olisi parantamisen varaa. Tehtävä ei perusajatukseltaan ole ollenkaan huono, mutta sen toteutuksessa on puutteita. Tällaisena tehtävä ei täysin mittaa sitä, mitä pitäisi, eli se ei ole validi. Tehtävän tarkoituksena on tunnistaa ohjeteksti, mutta arviointikriteerit edellyttävät oppilailta tunnistamisen **lisäksi** kykyä nimetä kirjoituksen ilmiäsu kursiiviksi. Näin ollen hyväksytyjen vastausten ulkopuolelle jää mahdollisesti lukuisia sellaisia, jotka toteuttavat tehtävän tarkoituksen mutta joissa ei ilmaista ohjetekstin tunnistamista arviointikriteerien edellyttämällä tavalla. Tehtävän tarkoituksen toteutumista olisikin tässä tehtävässä voinut mitata toisella tavalla. Oppilaita olisi voinut esimerkiksi pyytää ympyröimään tai alleviivaamaan näytelmäkatkelmasta ohjetekstiä sisältävä kohta. Toinen vaihtoehto olisi ollut pyytää oppilailta antamaan ohjetekstistä esimerkki. Oikean tekstikohdan ympyröiminen tai kopioiminen vastaukseksi osoittaisi selvästi, onko oppilas tunnistanut ohjetekstin. Tällöin oppilaan kyky jäsentää ajatuksensa eksplisiittiseksi tekstiksi olisi toissijainen, aivan kuten sen lukutaidon kokeessa tulisikin olla.

6 PÄÄTÄNTÖ

6.1 Avovastausten arviointiongelmien koonti ja tarkastelu

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia ongelmia PISAn lukutaidon kokeen avovastausten arvioinnissa esiintyy. Tarkemmat tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

- Millaisia kirjoittamisen ongelmia lukukokeen avovastauksissa esiintyy?
 - Löytyykö avovastausten joukosta tapauksia, joiden arviointia ovat vaikeuttaneet nimenomaan kirjoittamiseen liittyvät ongelmat?
 - Millaiset avovastausten kielelliset piirteet ovat heikentäneet vastauksen ymmärrettävyyttä?
- Mitkä muut seikat ovat voineet aiheuttaa ongelmia lukukokeen avovastausten arvioinnissa?

Aineistoni koostui vuoden 2000 PISAn lukutaidon kokeen neljästä tehtävänannosta ja niihin liittyvistä autenttisista oppilasvastauksista, jotka oli arvioinnin yhdenmukaisuuden takaamiseksi pisteytetty neljään kertaan niin, että kullakin kerralla tehtävän oli pisteyttänyt eri arvioija. Näitä nelinkertaisesti koodattuja oppilasvastauksia oli aineistossani yhteensä 528 kappaletta. Aineistooni sisältyivät lisäksi arvioinnin yleisohjeet, alkuperäiset muistiinpanoilla täydennetyt tehtäväkohtaiset koodausohjeet, suomen- ja englanninkielinen lukutaidon harjoitusmateriaali sekä ongelmallisten vastausten pisteytykseen liittyvät sähköpostikyselyt arvioinnin kansainväliselle keskukselle (ACER) vastauksineen. Näin ollen käytössäni olivat täsmälleen samat tiedot ja ohjeistukset kuin varsinaisilla koodaajilla vuonna 2000.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, ja vastauksia tutkimuskysymyksiini etsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita mukaillen. Näihin periaatteisiin lukeutuivat aineiston pelkistäminen, klusterointi ja ryhmittely. Aineistostani löytyneitä kirjoittamisen ongelmia analysoin ja kuvasin tekstilingvistiikan käsitteiden avulla. Kirjoittamisen ongelmiksi kelpuutin ainoastaan sellaiset oppilasvastaukset, jotka jäivät merkitykseltään epäselviksi. Tavanomaisia kirjoitusvirheitä sisältävät vastaukset rajasin näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle, elleivät ne vakavasti hämärtäneet vastauksen merkitystä.

Aineistossani ilmenneitä avovastausten arviointiongelmia käsiteltiin yksityiskohtaisesti edellisessä luvussa. Tässä luvussa on puolestaan määrä koota yhteen tärkeimmät tulokset sekä tarkastella, mitä tulokset kertovat ja millaisia johtopäätöksiä niiden pohjalta on mahdollista

tehdä. Käsittelen tuloksia tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä. Lopuksi arvioin tutkimukseni kulkua ja esitän mielteitäni mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

Millaisia kirjoittamisen ongelmia lukukokeen avovastauksissa esiintyi?

Tutkimukseni pääkysymyksenä oli selvittää, millaisia kirjoittamisen ongelmia aineistoni oppilasvastauksissa ilmenee. Halusin tietää, löytyykö aineistosta vastauksia, joissa esiintyvät kirjoittamisen ongelmat olisivat vaikeuttaneet niiden arviointia. Kirjoittamisen ongelmia analysoin laadullisesti tekstilingvistiikan käsittein – tarkastelun kohteena olivat erityisesti ne kielelliset piirteet, jotka ovat esteenä vastausten ymmärrettävyydelle.

Kirjoittamisen pulmia esiintyi aineistoni kolmessa tehtäväkokonaisuudessa neljästä: Graffiti-tehtävissä 2 ja 3 sekä Flunssa-tehtävässä 3. Kirjoittamiseen liittyviä ongelmia oli toisinaan vaikea pitää erillään muista arviointia vaikeuttavista seikoista, kuten koodausohjeiden puutteista, sillä ongelmat olivat usein monisyisiä. Tästä huolimatta jaottelu oli suurimmaksi osaksi mahdollista tehdä sen perusteella, mikä vaikutti olevan merkittävin vastauksen arviointiin vaikuttava seikka. Ne tapaukset, joiden kohdalla tällaista erottelua ei kuitenkaan ollut mahdollista tehdä, käsiteltiin useammassa kohdassa.

Eri tehtävänantoihin liittyi eri määrä erityyppisiä kirjoittamisen ongelmia. Tarkastelin aluksi Graffiti-tehtävään 2 kuuluvia vastauksia, joissa kirjoittamisen ongelmia oli varsin vähän. Tehtävän aineistoon sisältyi 129 oppilasvastausta, joista yhteensä 47 osoittautui arvioinnin kannalta ongelmalliseksi. Näistä ongelmallisista vastauksista ainoastaan neljä jäi merkitykseltään niin epäselväksi, ettei lukija voinut varmuudella sanoa, mitä niiden kirjoittajat ajoivat vastauksillaan takaa. Kirjoittamisen ongelmien vähäisen määrän syynä lienee tehtävänanto. Kysymys *Mihin muuhun kustannukseen Helga viittaa?* ohjaa lukijaa etsimään vastausta tekstistä ja edellyttää eksplisiittistä viittausta *johonkin muuhun* kustannukseen. Tämän tehtävän tuottamat vastaukset olivat kysymyksestä johtuen varsin lyhyitä, mikä osaltaan selittää kirjoittamisen ongelmien vähyyttä.

Graffiti-tehtävässä 3 kirjoittamisen pulmia oli huomattavasti runsaammin. Tehtävän aineistona oli 129 oppilasvastausta, joista ongelmallisia vastauksia oli yhteensä 55 kappaletta. Näistä peräti 28 vastausta sisälsi erilaisia kirjoittamisen ongelmia. Osassa kirjoittamisen ja koodausohjeen ongelmat kietoutuivat toisiinsa, ja pelkkiä kirjoittamisen ongelmia ilmeni 11 vastauksen kohdalla. Ongelmien suuri lukumäärä vaikuttaisi olevan kytköksissä tehtävänannon muotoiluun. *Miksi Sofia viittaa mainontaan?* sisältää kausaalikysymyksen *miksi*, johon voi vastata varsin vapaamuotoisesti. Tehtävänanto edellyttää oppilaalta päätelmien tekoa ja kykyä kertoa niistä omin sanoin. Niinpä kysymykseen oli mahdollista vastata useilla tavoilla,

jolloin potentiaalisten kirjoittamisen ongelmienkin määrä oli tässä jo lähtökohtaisesti suurempi kuin lyhyttä, selvärajaista vastausta edellyttävissä tehtävissä.

Flunssa-tehtävän 3 aineistoon sisältyi kaikkiaan 135 oppilasvastausta. Kirjoittamisen ongelmia ilmeni puolestaan 16:ssa yhteensä 66 ongelmalliseksi määritellystä oppilasvastauksesta. Näiden lisäksi myös vastaukset, jotka sisälsivät koodausohjeissa epätäsmällisiksi määritettyjä adjektiiveja (*helppolukuinen, selkeä*), voitiin laskea kirjoittamisen ongelmiksi. Tämänkaltaisten kuvailutermin käyttö voi kertoa joko oppilaan aidosta arviosta tai vastavuoroisesti siitä, ettei oppilaalla ole aiheesta juuri mitään sanottavaa. Kirjoittamisen ongelmia sisältyi siis tämänkin tehtävän tuottamiin vastauksiin varsin runsaasti. Kuten Graffiti-tehtävässä 3, myös tässä kysymykseen tulee antaa perusteltu vastaus. Tehtävänanto on muodoltaan kausaalinen. Varsinainen kysymys *Onnistuiko hän mielestäsi? Perustele vastauksesi mainiten yksityiskohdita* - edellyttää kaksiosaista vastausta. Oppilaan tulee ottaa kantaa, onnistuiko Liisa tavoitteessaan, ja tämän jälkeen perustella mielipiteensä (*Kyllä/Ei, koska...*). Kausaalikysymyksen lisäksi ongelmavastauksen suurehko lukumäärä on mahdollisesti yhteydessä siihen, että vastaus annetaan avoimen argumentin muodossa. Avoin argumentti on vastausformaateista kenties haastavin, sillä se edellyttää oman, perustellun mielipiteen jäsentämistä omasanaisiksi tekstiksi.

Kaiken kaikkiaan kirjoittamisen ongelmia löytyi aineistosta runsaasti. Graffiti-tehtäviin 2 ja 3 sekä Flunssa-tehtävään 3 liittyi yhteensä 393 nelinkertaisesti koodattua oppilasvastausta. Erilaisia kirjoittamisen ongelmia esiintyi laskutavasta riippuen vähintään 48 vastauksessa. Tämä tarkoittaa, että tarkastelluissa tehtävissä useampi kuin joka kymmenes vastaantuleva vastaus (12,2 %) sisälsi jonkinasteisia kirjoittamisen pulmia. Määrää voitaneen pitää suurena. Kirjoittamisen ongelmien osuus **ongelmallisista vastauksista** (ks. 5.1.2.2) kyseisten tehtävien osalta oli puolestaan 29 %. Niinpä karkeasti arvioituna lähes joka kolmannen ongelmavastauksen arvioinnin hankaluudet liittyivät vastauksen ilmiäsuun.

Kuten analyysiluvusta käy ilmi, kirjoittamisen ongelmat olivat varsin monenlaisia. Osa oli yksittäisten vastausten yksittäisiä esiintymiä, kun taas toisentyypisiä ongelmia löytyi useammasta vastauksesta. Aineistosta esiin nousseet kirjoittamisen ongelmat voidaan ryhmitellä edelleen kahteen luokkaan: **rakenteellisiin ja semanttisiin**. Luokitus ei luonnollisestikaan ole kovin tiukkarajainen, ja useissa vastauksissa on piirteitä molemmista luokista. Vastausten jaottelu on tehty sen perusteella, mikä näyttäisi olevan merkittävin vastauksen ymmärrettävyyttä heikentävä tekijä.

Rakenteellisista heikkouksista johtuneet kirjoittamisen ongelmat muodostavat kooltaan pienemmän mutta arvioinnin kannalta haastavan luokan. Tähän sisältyvät sekä kieliopis-

sa että virkerakenteessa ilmenevät puutteet. Nämä pintarakenteen muotoiluun liittyvät ongelmat heikentävät vastausten kohesiivisuutta eli sidosteisuutta. Erilaisia kielioppivirheitä vilisi vastauksissa runsaasti, mutta useimmiten ne eivät juuri heikentäneet vastauksen ymmärrettävyyttä. Vakavat puutteet syntaksin hallinnassa sen sijaan vaativat arvioijalta paljon tulkittamista. Tähän luokkaan kuuluvissa vastauksissa ongelmia aiheutui esimerkiksi siitä, ettei lukija voinut varmuudella tietää, mihin oppilas viittaa (esim. - - *ongelmia jota niistä aiheutuu*). Viitauksuhteen sidosjäseneltä saattoi puuttua tyystin referentti tai vaihtoehtoisia tarkoitteita oli useita. Myös väärät sijamuodot ja sananvalinnat (esim. *kyseenalaistaa*; po. *kysyä*), virheet elipsin ja lauseenvastikkeen käytössä ja jopa lainausmerkkien tavanomaisesta poikkeava käyttö tekivät vastauksista niin epäselviä, että niiden täsmällinen merkitys jäi hämärän peittoon.

Rakenteellisten ongelmien luokkaan kuuluvat myös erilaiset virkkeen rakentamisen vaikeudet. Erityisesti irrallisia fragmentteja ja lausekytkennän ongelmia sisältävät vastaukset (Esim. *Työpaikka tarjoaa rokotuksen. asiallisesti. kyllä*) koituivat arvioinnin kannalta ongelmallisiksi. Nämä vastaukset eivät olleet syntaktisesti hyvinmuodostuneita, kohesiivisiä eivätkä muodostaneet yhtenäistä ajatuksellista kokonaisuutta, minkä vuoksi merkityksen rakentaminen vaati lukijalta huomattavaa tulkintatyötä. Myös anakoluutit eli virkerakenteeltaan ristiriitaiset vastaukset jättivät paljon arvailun varaan.

Pintarakenteen ongelmia sisältävistä vastauksista saa helposti kuvan, etteivät niiden kirjoittajat ole vaivautuneet lainkaan lukemaan vastauksiaan ja tämän vuoksi heiltä on jäänyt huomaamatta selviä virheitä. Osaksi tämä voi johtua koetilanteesta: vastausajaltaan rajoitetussa kokeessa kirjoittaminen on lähinnä luonnostelmatyypistä. Virheiden korjaamatta jättäminen voi kertoa myös siitä, ettei oppilas pyrkimyksistään huolimatta ole kyennyt tekemään tekstiinsä parannuksia. Kirjoitusprosessiin kuuluvat tekstin suunnittelun ja tuottamisen lisäksi valmiin tuotoksen arviointi. Scardamalian ja Bereiterin mukaan (1983: 87–88) erityisesti näistä jälkimmäinen osoittautuu usein haasteelliseksi, sillä oman tekstin tarkastaminen vaatii kykyä katsoa tekstiä ulkopuolisen lukijan silmin. Tätä taitoa heikot kirjoittajat eivät hallitse, sillä se edellyttää varsin kehittyneitä tulkintastrategioita.

Paitsi rakenteellisia, kirjoittamisen ongelmat voivat olla laadultaan myös **semanttisia**. Tähän luokkaan sisältyvät vastaukset olivat syntaktisesti hyvinmuodostuneita ja kohesiivisiä, eli niissä ei esiintynyt juurikaan kieliopillisia tai virketason virheitä. Siitä huolimatta niiden merkitys jäi epäselväksi. Vastausten ongelmat johtuivat suurimmaksi osaksi täsmentymättömyydestä muotoilusta: yleisluontoisen ilmaisunsa vuoksi ne olivat joko liian implisiittisiä tai monimerkityksisiä ollakseen ymmärrettäviä. Täsmäntyyppisiä kirjoittamisen ongelmia oli aineistossani selvästi eniten.

Tähän luokkaan kuuluvissa vastauksissa suosittiin ympäripyöreitä ja epätäsmällisiä ilmaisuja, kuten *tavallaan*, *ikään kuin*, *yhdenlaista* tai *eräänlaista*. Myös puhekielen käyttö vastauksissa (*Hän vain pälätti asiaa; kuvat oli vähän liikaa; mutta*-konjunktion yleiskielestä poikkeava käyttö) peitti alleen vastauksen tarkan merkityksen. Ongelmallisia olivat myös **indeksaalisia viittaussuhteita** eli **implikaatioita** (ks. 4.2.3) sisältävät vastaukset. Niissä ei näyttänyt olevan selvää viittausta tai yhteenkuuluvuutta tehtävänantoon, jolloin ne vaikuttivat irrallisilta. Tällaisten epäodotuksenmukaisten vastausten kohdalla arvioija joutuu usein päättämään ympäröivään tekstiainekseen tukeutuen, mitä oppilas on mahtanut vastauksellaan tarkoittaa.

Näennäisesti ymmärrettävien mutta sisällöllisesti epäselvien vastausten perimmäisenä ongelmana on se, että niissä vastaus jää ikään kuin puolitiehen. Esimerkiksi vastaus *Mainonta ja graffiti on tavallaan sama asia* herättää lukijassa jatkokysymyksiä. Oppilaan tulisi jatkaa vastaustaan perustelemalla, *millä tavalla* mainonta ja graffiti ovat oppilaan mielestä sama asia. Oppilaan vastaus on kuin johdanto mahdollisesti oikein ymmärretylle ajatukselle. Oppilaan todellinen ymmärtämisen taso jää kuitenkin pimentoon.

Vastauksen ympäripyöreys voi johtua **presuppositioista** eli niistä asioista, jotka oppilas olettaa lukijan jo tietävän (ks. 5.1.3.3). Koska vastauksen ja tehtävänantoon sisältyvän tekstin välinen suhde on hyvin kiinteä, oppilas uskoo, että hänen tekstin pohjalta tekemänsä päätelmä on yhtä ilmiselvä lukijallekin. Väitteensä aukikirjoittamisen sijaan hän tiivistää ajatuksensa yhteen virkkeeseen. Esimerkiksi vastaamalla *Mainonta ja graffiti on tavallaan sama asia* oppilas viittaa tekstiin, josta tämän hänelle päivänselvän päätelmän tulisi löytyä. Oppilas ei kuitenkaan ymmärrä, että päätelmien tekemistä ei voi jättää lukijan harteille. Yleisluontoisten ja viittaussuhteiltaan löyhien vastausten taustalla voikin piillä kyvyttömyys asettua lukijan asemaan sekä yleisemmin tottumattomuus kirjalliseen ilmaisuun. Oppilas ei välttämättä hahmota, että hänen ajatustensa välittyminen oikein edellyttää vastaukselta riittävän eksplisiittistä muotoilua.

Rakenteelliset ja semanttiset kirjoittamisen ongelmat vaikeuttavat vastausten arviointia eri tavoin. Kieliopillisia ja virketason ongelmia sisältävien vastausten arviointi ja pisteytys on usein huomattavan työlästä. Vaikeaselkoisiakaan vastauksia ei voida hylätä suoralta kädeltä ensivaikutelman sekavuuden vuoksi, vaan niihin yritetään ensin saada selvyyttä. Käytännössä tämä tarkoittaa vastauksen purkamista osiin, aukkojen täyttämistä, rivien välistä lukemista, virkkeen uudelleen jäsentämistä ja vaihtoehtoisten merkitysten eliminointia. Epäselvien vastausten tulkintapyrkimykset aiheuttavat näin yhden ylimääräisen askelen arviointiprosessiin. Normaalisti prosessi on yksiosainen: oppilaan vastausta verrataan koodausohjeen arviointikri-

teereihin, ja se pisteytetään niiden mukaisesti. Epäselvät vastaukset tekevät prosessista kaksi-osaisen: vasta tulkintojen tekemisen jälkeen vastausta voidaan verrata kriteereihin. Tällainen arviointi on hyvin kuormittavaa. Vaikka moniselitteisiä ongelmavastauksia olisi määrällisesti vähän, tuntuu niiden pisteytys vievän ylivoimaisesti eniten aikaa. Analyysini kirjoittamisen ongelmia käsittelevissä alaluvuissa on esimerkkejä tällaisesta tulkintatyöstä; todellisessa pisteytyksessä yhtä pitkällisiin pohdintoihin ei ole mahdollista ryhtyä, eikä se toki ole tarkoituksenmukaistakaan.

Syntaktisesti hyvinmuodostuneet mutta merkitykseltään epäselviksi jäävät vastaukset ovat puolestaan vaikeita arvioitavia juuri epätäsmällisyytensä vuoksi. Koodausohjeiden arviointikriteerit edellyttävät usein vastauksilta eksplisiittisyyttä. Näille vastauksille ei näin ollen aina löydy vastinetta koodausohjeista, eivätkä ne sellaisenaan tunnu istuvan oikein mihinkään arviointiluokkaan. Osassa tehtäviä tämäntyyppiset kirjoittamisen ongelmat eivät vaikuta arviointiin, sillä koodausohjeiden arviointikriteerit kertovat, kuinka ne tulee pisteyttää. Tällöin kirjoittamisen ongelmien sijaan varsinaisena ongelmana voidaankin pitää arviointikriteerejä, jotka toisissa tapauksissa hyväksyvät ja toisissa hylkäävät vastaukset, joiden merkitys jää epäselväksi. Arviointikriteereihin ja tehtävänantoihin liittyviä ongelmia käsitellään seuraavaksi.

Mitkä muut seikat aiheuttivat ongelmia lukukokeen avovastausten arvioinnissa?

Kirjoittamisen ongelmien ohella halusin tutkia, mitkä muut seikat saattoivat vaikeuttaa avovastausten arviointia. Ongelmien laatua selvittelin aikaisempaan pisteytykokemukseeni ja loogiseen päättelyyni nojautuen. Laadullinen sisällönanalyysi tarjosi puolestaan tukea aineiston käsittelyyn ja luokitteluun.

Arviointia hankaloittavia ja sen luotettavuutta heikentäviä tekijöitä ilmeni runsaasti kussakin aineistoni neljässä tehtäväkokonaisuudessa. Itse asiassa suurimmassa osassa (78%) **ongelmallisia vastauksia** ongelmien syynä olivat joko tehtävänannon tai koodausohjeiden puutteet. Koska aineistossani erityyppiset ongelmat kietoutuivat yhteen, oli osassa vastauksia myös kirjoittamisen ongelmia.

Yksi vakavimmista ongelmista liittyi **tehtävänannon virheelliseen käännökseen**. Väärässä merkityksessä käytetty *kustannus*-sana ohjasi osan oppilaita harhaan, ja menestyminen muutoin helpoksi arvioidussa tehtävässä jäi odotettua heikommaksi. Käännösvirheen vuoksi suomalaisnuorten tulokset eivät olleet enää kansainvälisesti täysin vertailukelpoisia. Tällainen tehtävä ei ole validi, sillä se ei mittaa sitä lukutaitoa, mitä sen tulisi mitata. Amanda ja herttuatar -tehtävässä ongelmia aiheutui puolestaan **tehtävänannon muotoilusta**. Tehtävän edellyttämä lähestymistapa eli aspekti oli muodon arviointi, mutta kysymyksenasettelusta johtuen

useissa vastauksissa tarkasteltiin muodon sijaan sisältöä. Monitulkintaisen tehtävänannon vuoksi tämäkään tehtävä ei onnistunut mittaamaan vain sitä, mitä sen oli tarkoitus mitata.

Laadullisten vastausten muuttaminen määrälliseen muotoon ei käy vaivattomasti. Niinpä ei ole ihmeäkään, että suurin osa arvioinnin ongelmista liittyi **koodausohjeiden arviointikriteereihin**. Tarkastelemani koodausohjeet eivät olleet kaikilta osin johdonmukaiset. Kухunkin neljään tehtävänantoon liittyvissä kriteereissä esiintyi puutteita, ristiriitaisuuksia tai koodiluokkien välisiä rajanveto-ongelmia. Esimerkiksi edellisessä kohdassa esitellyt kohesii-viset mutta merkitykseltään epäselväksi jääneet vastaukset saattoivat saada eriäviä koodeja varsin mielivaltaisilta vaikuttavin perustein. Joissain tapauksissa ainoa vastauksia erottava tekijä oli sanajärjestys. Yhdessä tehtävässä yhteys koodausohjeen arviointia ohjaavan yleisperiaatteen ja sitä ilmentävien esimerkkivastausten välillä jäi epäselväksi, jopa ristiriitaiseksi. Ristiriidan aiheuttama hämmennys näkyi puolestaan vastausten saamien arvioiden hajontana. Ongelmia aiheutui myös siitä, ettei ohjeissa otettu huomioon nuorten käyttämiä ilmaisuja – tämän vuoksi osa mahdollisesti oikein ymmärrettyjä vastauksia jäi pisteittä.

Toisinaan koodausohjeen kriteerit vaikuttivat lähes yhtä vaikeaselkoisilta kuin ongelmallisimmat oppilasvastaukset. Esimerkiksi hyväksyttävän vastauksen kriteeri *graffitin ja mainonnan rinnastus käy ilmi suoraan tai epäsuorasti* jätti liian paljon arvioijien subjektiivisen tulkinnan varaan. Hajonnan määrä kertoi selvästi, ettei sanan *epäsuorasti* merkitys ollut kaikille sama. Ohjeet eivät myöskään tarjonneet apua niiden tapausten pisteytykseen, joissa vastaus sisälsi aineksia useasta koodiluokasta. Joissain tapauksissa taas jotkut niin kutsuttua väärää ainesta sisältävät vastaukset hyväksyttiin, kun toiset jätettiin ilman pisteitä. Arviointikriteereistä ei kuitenkaan löytynyt perusteluja, miksi näin tehtiin.

Eniten arviointiongelmia liittyi Flunssa-tehtävään 3, jossa oppilasta pyydettiin ottamaan kantaa, oliko tehtävänantoon liittyvä tiedotuslehtinen tyyliltään onnistunut. Vastauksissa tiedotteen tyyliä arvioitiin erilaisten kuvailusanojen avulla. Arviointikriteerien mukaan epätasällisiä ilmaisuja, kuten *kiinnostava*, *helppo lukea* ja *selkeä*, ei kuitenkaan tullut hyväksyä. Tästä johtuen arvioijat olivat joutuneet määrittelemään, mitkä muut ilmaisut oli luokiteltava epätasällisiksi, mitkä taas olivat riittävän spesifejä. Tällaisten **avainsanalistojen** käyttö arvioinnissa johti ongelmiin. Oppilaiden onnistuminen oli pitkälti kiinni sananvalinnoista, sillä sisällöllisesti samankaltaiset ja samantasoiset vastaukset saattoivat saada eri koodin yksittäisten sanojen perusteella. Joustamattomat arviointikriteerit eivät myöskään ottaneet huomioon, että sanan merkitys on aina riippuvainen kontekstista. Tämän lisäksi raja hyväksytyjen ja kelpaamattomien ilmaisujen välillä vaikutti paikoitellen varsin häilyvältä. Vastauksia ei myöskään enää lueta kokonaisuutena, jos niistä vain etsitään mekaanisesti tiettyjä sanoja.

Koodausohjeen puutteet voivat pahimmassa tapauksessa johtaa koko tehtävänannon epäonnistumiseen. Amanda ja herttuatar -tehtävässä oli tarkoituksena tunnistaa, kuinka näytelmätekstissä osoitetaan näyttelijöille ja henkilöstölle tarkoitetut ohjeet. Arvioinnin kriteereissä hyväksyttävältä vastaukselta kuitenkin edellytettiin tunnistamisen lisäksi ohjetekstin kirjasintyylin nimeämistä kurssiiviksi. Näin ollen tehtävän arviointikriteerit eivät olleet validit, sillä ne eivät ole linjassa tehtävän tarkoituksen kanssa. Useat vastaukset toteuttivat tehtävän tarkoituksen eli tekstin piirteen tarkoituksen tunnistamisen, mutta yksipuolisten kriteerien vuoksi huomattava osa jäi ilman pisteitä. Tämä ei kuitenkaan ole osoitus oppilaiden osaamattomuudesta vaan tehtävän toimimattomuudesta.

6.2 Johtopäätöksiä

Tutkimukseni tulokset osoittivat puutteita lukutaidon kokeen tehtävänantojen muotoilussa ja vastausten arviointikriteereissä. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että tehtävänantojen ja koodausohjeiden toimivuuteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Yleinen koodausohjeisiin liittyvä ongelma on autenttisten ongelmavastausten puute. Eri koodiluokkia havainnollistavat esimerkkivastaukset eivät tarjoa apua sellaisten vastausten pisteyttämiseen, jotka eivät sellaisenaan istu mihinkään annetuista luokista tai jotka asettuvat niiden välimaastoon. Koodausohjeissa tulisi täten olla esimerkkejä myös vaikeasti pisteytettävistä vastauksista. Tarkasteleman ohjeet ja niiden esimerkit eivät juuri vastanneet oppilasvastausten ilmentämää todellisuutta.

Tietyntyyppisiin tehtäviin liittyvät koodausohjeet voivat puolestaan olla liian raskaita, monimutkaisia ja hankalia sisäistää. Jos ohjeet täyttyvät kriteerien lisäksi arvioijien muistiinpanoista, hyväksytyjen ja ei-hyväksytyjen sanojen luetteloista, huutomerkeistä ja monivärisistä alleviivauksista, voidaan perustellusti kysyä, onko tällaisten tehtävien arviointi enää mielekästä. Sekavista ohjeista on vaikea löytää etsimäänsä, eikä kukaan kykene hallitsemaan yhtäaikaaisesti määräänsä enempää erilaisia vastausvaihtoehtoja. Aineistoni tehtävänannoista erityisesti Flunssa-tehtävään 3 liittyvät koodausohjeet alkuperäisine muistiinpanoineen olivat selvästi liian pitkät ja vaikeaselkoiset, mikä näkyi arvioinnin suurena hajontana. Arvioijien kesken ilmeni erimielisyyttä peräti useamman kuin joka viidennen vastauksen kohdalla (22,2 %). Arviointikriteerien ja esimerkkivastausten perusteluiden tulee olla ymmärrettäviä. Vastausten arvioijien ei tule joutua tulkitsemaan oppilasvastausten lisäksi koodausohjeiden merkitystä. Jos arvioijat eivät ymmärrä pisteytyksen periaatteita, pisteytys ei ole luotettavaa eikä tehtävä näin ollen mittaa sitä lukutaitoa, mitä sen pitäisi.

Myös tehtävänantojen muotoiluun tulisi kiinnittää huomiota. Erityisesti kausaalikysymykset, kuten *Miksi Sofia viittaa mainontaan?*, tuottivat aineistoni perusteella useita tiiviitä, yleisluontoisia ja merkitykseltään epäselviksi jääviä vastauksia. Tällaiset vastaukset eivät kuitenkaan ole välttämättä osoituksia heikosta lukutaidosta vaan paremminkin siitä, että kysymyksenasettelu **mahdollistaa** tämäntyyppisen vastaustavan. Vastauksilta tulisi edellyttää suurempaa eksplisiittisyyttä, ja tämän vaatimuksen tulisi näkyä myös tehtävänannossa. Merkitykseltään epäselvien vastausten pisteyttäminen ei mittaa luotettavasti oppilaiden lukutaitoa, sillä vastausten perusteella ei voida tietää, onko oppilas ymmärtänyt lukemansa vai ei.

Pelkkä hyvin laadittu tehtävänanto ei ole kuitenkaan riittävä osoitus tehtävän validiteetista – myös arviointikriteerien on oltava validit ja kyettävä erottamaan hyvät ja huonot vastaukset toisistaan. Näin ei ole laita, jos vastauksia hyväksytään ja hylätään varsin triviaaleilta vaikuttavien seikkojen, kuten yksittäisten sanojen tai sanajärjestyksen, perusteella. Tehtävä ei selvästikään onnistu mittaamaan luotettavasti oppilaiden lukutaitoa, jos esimerkiksi vastauksen *kuvat ovat hauskoja* nähdään ilmentävän syvällisempää luetun pohdintaa kuin vastauksen *kuvat olivat kivoja*, kuten Flunssa-tehtävässä 3.

Tehtävien toimivuutta testataan esikokeen avulla. Graffiti-tehtävä 2 ja Amanda ja herttuatar -tehtävä 2 ovat kuitenkin osoituksia siitä, ettei tehtävien testaus ole ollut riittävää. Pääkokeessa suomalaisnuorten menestyminen näissä helpoiksi arvioituissa tehtävissä oli selvästi odotettua heikompaa. Graffiti-tehtävässä ongelmien syynä oli tehtävänannon virheellinen käänös (ks. 5.1.2.2), ja Amanda ja herttuatar -tehtävässä puolestaan arviointikriteerit olivat osittain ristiriidassa tehtävän tarkoituksen kanssa (ks. 5.3.2.2). Tämänkaltaisten perustavaa laatua olevien ongelmien olisi tullut käydä ilmi jo esikoevaiheessa. Tehtävän validiteettia ei voida kuitenkaan luotettavasti mitata pelkästään arvioinnin reliabiliteetin perusteella. Esimerkiksi edellä mainittujen tehtävien pisteytyksessä hajonnan määrä oli varsin vähäistä (0,8 % ja 3,7 %), mutta tästä huolimatta tehtäviä ei voida pitää onnistuneina. Tehtävien toimivuudesta tulisikin kerätä systemaattisesti myös laadullista palautetta, jolloin erityyppiset ongelmat voidaan tunnistaa ja yksilöidä. Palautteen pohjalta tehtäviä on mahdollista kehittää edelleen.

Ongelmallisten tehtävänantojen ja koodausohjeiden lisäksi myös kirjoittamisen ongelmien runsas esiintyminen aineistossa herättää pohdintoja kokeen toteutuksesta. Rakenteelliseksi nimeämäni kirjoittamisen ongelmat olivat luonteeltaan yksittäisiä ja yksilöllisiä, ja niitä ilmeni jokaisen tehtävänannon kohdalla. Semanttiset ongelmat olivat sen sijaan enemmän sidoksissa kysymyksen muotoiluun, ja niitä esiintyi erityisesti kausaalikysymysten yhteydessä. Molemmille ongelmatyypeille oli kuitenkin yhteistä se, ettei niiden pohjalta voinut tehdä luotettavia päätelmiä oppilaan lukutaidon tasosta. Epäonnekseen oppilaat eivät olleet osanneet

pukea ajatuksiaan riittävän ymmärrettävään muotoon. Pintarakenteen ongelmat eivät kuitenkaan tarkoita, etteivätkö kirjoittajat olisi voineet ymmärtää lukemaansa; syntaksin ja virketason vajavaisuudet saattoivat peittää alleen aivan oikeita ajatuksia. Totuuden vastausten takana piilevistä ajatuksista tietävät kuitenkin vain nimenomaiset oppilaat itse.

Kirjoittamisen ongelmien suuri määrä ei tullut yllätyksenä, sillä vastauksen pukeminen kirjalliseen muotoon ei ole helppoa. Vygotskyn mukaan (1982: 177) kirjoittaminen onkin kielellisen toiminnan muodoista selvästi vaikein ja mutkikkain, ja puhuttuun kieleen verrattuna sille asetetaan myös suuria vaatimuksia:

Kirjoitettu kieli, jossa tilanne on esitettävä kaikissa yksityiskohdissaan, jotta se tulisi keskustelukumppanille ymmärrettäväksi, on mahdollisimman seikkaperäistä. Sen takia sekin, mikä suullisessa puheessa voidaan jättää pois, on kirjoitetussa kielessä mainittava. Se on puhetta, joka on suuntautunut mahdollisimman suureen ymmärrettävyyteen toiselle. Tiiviistä puheesta siirtyminen äärimmäisen seikkaperäiseen kirjoitukseen, puheeseen toiselle, vaatii lapselta merkityskudoksen tahdonalaista rakentamista. (Vygotski 1982: 179.)

Kirjallinen ilmaisu edellyttää siis aivan erilaista kielellistä valmiutta kuin asioiden esittäminen puhumalla, ja sen oppiminen edellyttää aktiivista ja tietoista harjoittelua (Takala & Vähäpassi 1983: 9–10). Aineistostani löytyneet kirjoittamisen ongelmat osoittavat selvästi, että osalla oppilaista on ollut vaikeuksia muotoilla vastauksensa riittävän ymmärrettävään muotoon. Merkitykseltään epäselviksi jäävät, tiiviit ja yleisluontoiset vastaukset kertovat puolestaan kirjoittajien kyvyttömyydestä ottaa tekstin tuleva lukija huomioon. Myös useissa muissa tutkimuksissa on raportoitu vakavista puutteista erityisesti nuorten kirjoitustaidossa (Vygotsky 1982; Krashen 1984; Bereiter & Scardamalia 1987; Matilainen 1993; Mähönen 1996; Lappalainen 2004, 2006, 2011). Esimerkiksi Opetushallituksen tekemässä tutkimuksessa arvioitiin vuonna 2010, että peruskouluista valmistuu vuosittain 2000 poikaa, jotka eivät pysty tuottamaan kirjoittamalla juuri mitään tekstiä (Lappalainen 2011).

Tutkimustulosten valossa on syytä pohtia, soveltuvatko avoimet tehtävät lukutaidon arviointiin sittenkään yhtä hyvin kuin monivalintatehtävät. Erityisiä perusteita avoimien tehtävien käytölle ei ole juuri esitetty, vaan monivalintakysymyksillä voidaan tutkimusten mukaan mitata yhtä lailla erilaisia lukutaidon osa-alueita (Elley & Mangubhai 1992; Bennett 1993; Traub 1993; Hastedt 2004). Lukutaidon kokeeseen osallistuvat oppilaat voivat sen sijaan erota kirjoitustaidoiltaan suuresti. Koska avoimet kysymykset edellyttävät kirjallista vastausta, kirjoitustaidon taso voi vaikuttaa välillisesti arvioon oppilaan lukutaidosta. Niinpä vastaukselta vaadittava muoto voi asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Bachmanin ja Palmerin mukaan (1996: 141) tehtävät eivät kuitenkaan saisi suosia osaa oppilaista, sillä se heikentää kokeen

validiteettia. Oppilaan osaamista ei voida arvioida luotettavasti myöskään tilanteissa, joissa vastauksen merkitys jää epäselväksi. Tällaisessa tilanteessa lukija ei voi varmuudella tietää, onko oppilas ymmärtänyt lukemansa oikein vai ei.

PISAn lukutaidon koe pyrkii nimensä mukaisesti mittaamaan oppilaiden lukutaitoa ('reading literacy'). Täten se irrottautuu olennaisesti laajemmasta tekstitaidot-käsitteestä ('literacy'), jolla tarkoitetaan tilannekohtaista ja yhteisölle ominaista toimintaa tekstien kanssa, kuten tekstien kirjoittamista, tulkintaa, käyttöä tai niistä puhumista (Luukka 2009: 15). Jos koe väittää mittaavansa lukutaitoa, se ei saisi mitata samalla kirjoitustaitoa. Avoimien tehtävien käyttö ei ole perusteltua, jos kirjoitustaidon puutteet voivat vaikuttaa vastauksen tulkintaan. PISAn arvioinnin yleisohjeissa (OECD 2000c: 2) toki tähdennetään, että "Kirjoitus- ja kielioppivirheet tulee jättää huomiotta, elleivät ne vakavasti hämää vastauksen merkitystä. Kyseessä ei ole kirjallisen ilmaisun koe." Jos vastauksen ajatussisällön siis katsotaan osoittavan tiettyä ymmärtämisen tasoa, on vastaus pisteytettävä sen mukaisesti kirjoituksen laadusta huolimatta. Tällainen ajatustapa on kuitenkin ristiriitainen: vastauksen sisältöä ei voi keinotekoisesti pitää irrallaan sen muotoilusta. Vastauksen ymmärrettävyyteen vaikuttavat lukuisat muutkin seikat kirjoitus- ja kielioppivirheiden lisäksi, kuten kirjoittamisen ongelmia käsittelevistä alaluvuista käy ilmi. Kirjoittaminen on muutakin kuin kieliopin hallintaa: vastaus voi olla kirjoitusasultaan täysin virheetön ja silti jäädä merkitykseltään hämäräksi. Avoimiin tehtäviin annettavat vastaukset ovat myös verrattain lyhyitä, mikä korostaa ymmärrettävyyden vaatimusta entisestään.

Vaikka kirjoitustaito ei olekaan PISAn lukutaidon kokeessa varsinaisena arvioinnin kohteena, se on kuitenkin ainoa viestinnän väline, jolla vastauksen ajatussisältö voidaan välittää lukijalle. Jos oppilas ei hallitse kirjoittamista, viesti ei välity tarkoituksenmukaisella tavalla. Näin ollen voidaan sanoa, että PISAn lukutaidon koe ei mittaa puhtaasti sitä, mitä väittää mittaavansa: lukutaitoa. Avoimien tehtävien osalta PISA on siis mitä vahvimmin nimenomaan kirjallisen ilmaisun koe.

6.3 Tutkimuksen arviointia ja katsaus tulevaan

Tässä tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan PISAn lukutaidon kokeen avovastausten arviointiin liittyviä ongelmia. Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä avovastauksiin sisältyviä kirjoittamisen ongelmia että tehtävänantojen ja arviointikriteerien vaikutusta vastausten arviointiin. Aihealueiden yhtäaikaisen käsittelyn sijaan niistä olisi riittänyt ammennettavaa myös kahteen erilliseen tutkimukseen, jolloin kumpaankin tutkimuskysymykseen olisi voinut syventyä laa-

jemmin. Molempien ilmiöiden sisällyttäminen samaan tutkimukseen oli kuitenkin harkittua. Kirjoittamisen ongelmat ja muut tässä työssä käsitellyt arvioinnin ongelmat ilmenevät samanaikaisesti myös käytännön pisteytystyössä, ja niiden erillään pitäminen olisi ollut keinotekoisia. Koska erityyppiset ongelmat kietoutuvat toisiinsa, niiden erottaminen toisistaan ei olisi ollut kaikissa tapauksissa edes mahdollista. Tutkimuksellani halusin luoda mahdollisimman todennukaisen kuvan kaikista niistä ongelmista, joita pisteyttäjät työssään kohtaavat.

Tutkimukseni varsinainen aineisto koostui 528 nelinkertaisesti koodatusta vastauksesta, joista yhteensä 227 vastausta (57 %) osoittautui arvioinnin kannalta ongelmalliseksi. Ottaen huomioon, että PISA 2000 -lukukokeeseen osallistui lähes 5000 suomalaisnuorta, aineistoni ei ole riittävän suuri, jotta sen pohjalta voisi tehdä luotettavia yleistyksiä. Tämä ei toki ole laadullisessa tutkimuksessa tavoitteenakaan. Tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaa antavina.

Laadullinen tutkimus on aina luonteeltaan subjektiivista. Vaikka minulla on paljon kokemusta avovastausten pisteyttämisestä, oppilasvastauksista tekemäni tulkinnat eivät ole absoluuttisen oikeita. Joku toinen olisi voinut päätyä toisentyyppisiin päätelmiin. Olen kuitenkin analyysissäni pyrkinyt tekemään päättelyketjuistani läpinäkyviä ja helposti seurattavia.

Tutkimukseni ei luonnollisesti voinut tavoittaa kaikkia avovastausten arviointiin liittyviä ongelmia, sillä tarkasteltavanani oli vain neljä tehtävänantoa vastauksineen. Työn rajallisuuden vuoksi en voinut myöskään esitellä jokaista aineistostani löytyvää yksittäistä kirjoittamisen ongelmia sisältävää vastausta. Tutkimukseni on vain yksi yritelmiä tuoda esille arviointityöhön liittyviä haasteita. Toivon kuitenkin onnistuneeni tarjoamaan monipuolisen ja kattavan kuvan erityyppisistä ongelmista ja niiden vaikutuksesta arviointiin.

Tutkimuksellani pyrin tuomaan lisävalaistusta kysymykseen PISAn lukukokeen luotettavuudesta eli siitä, missä määrin koe arvioi muutakin kuin lukutaitoa. Tutkimustulokseni osoittavat, että pelkän reliabiliteetin mittaaminen ei anna luotettavaa kuvaa lukukokeen toimivuudesta. Reliabiliteetti voi olla hyvin korkea, vaikka samanaikaisesti koe ei mittaisi lainkaan sitä, mitä se esittää mittaavansa. Tutkimuksessani selvitin aineistooni sisältyneiden tehtävien osalta, kuinka hyvin tehtävänannot koodausohjeineen mittasivat sitä lukutaitoa, mitä niiden oli määrä mitata. Kävi ilmi, että kaikilta osin tehtävät eivät olleet valideja. Tämä on huolestuttavaa, sillä PISAn kaltaisella laajamittaisella tutkimuksella voi olla kauaskantoisia vaikutuksia. Sen tavoitteena on tuottaa tietoa eri maiden koulutuksen kehittämisen tueksi, ja arviointien pohjalta saatetaan tehdä esimerkiksi lukutaidon opetukseen vaikuttavia päätöksiä. Tällaisia päätöksiä ei saa perustaa virheelliselle tiedolle.

Koska PISA on kansainvälinen tutkimus, olisi jatkossa hyödyllistä selvittää, millaisia avovastausten arvioinnin ongelmia muissa tutkimukseen osallistuvissa maissa mahdollisesti ilmenee. Tutkimustulokset voisivat tarjota apua esimerkiksi koodausohjeiden kehittämiseen ja tehtävänantojen muotoilemiseen ja sitä myötä kokeen luotettavuuden parantamiseen. Ovatko esimerkiksi kirjoittamisen ongelmat kaikkialla samantyyppisiä, vai ovatko ne vahvasti sidoksissa kussakin maassa puhuttavaan kieleen? Olisi lisäksi kiintoisaa tietää, millaisia tuloksia pelkkiä monivalintatehtäviä sisältävä lukutaidon koe tuottaisi – eroaisivatko kahden koetyypin tulokset olennaisesti toisistaan? Myös pisteyttäjien näkemykset ja kokemukset arviointiprosessista ja sen kulusta olisivat arvokasta kuultavaa. Tutkimusaiheita siis riittää, sillä PISAn lukutaidon kokeen avovastausten arviointiin ja tehtävien validiteettiin liittyvät kysymykset ovat olleet toistaiseksi lähestulkoon tutkimattomia. Lisätutkimuksia kuitenkin tarvitaan, sillä aihealue on tärkeä.

LÄHTEET

- Aalberg, Veikko – Siimes, Martti A. 1999: *Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Ahvenainen, Ossi – Holopainen, Esko 2005: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Toinen, muutettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Special Data.
- Alderson, J. Charles 2000: *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arffman, Inga 2004: Kansainvälisten lukukokeiden kääntäminen ja kulttuurinen sovittaminen. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000 s. 49–71*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2007: *The problem of equivalence in translating texts in international reading literacy studies. A text analytic study of three English and Finnish texts used in the PISA 2000 reading test*. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Arinen, Pekka – Karjalainen, Tommi 2007: *PISA06. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:38. Helsinki: Opetusministeriö.
- Bachman, Lyle F. – Palmer, Adrian S. 1996: *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, David 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bennett, Randy Elliot 1993: On the meanings of constructed response. – Randy Elliot Bennett & William C. Ward (toim.), *Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing, and portfolio assessment s. 1–27*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=37096587>
- Bennett, Randy Elliot – Ward, William C. 1993: Preface. – Randy Elliot Bennett & William C. Ward (toim.), *Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing, and portfolio assessment s. ix–xii*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=37096587>
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987: *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Binkley, Marilyn – Linnakylä, Pirjo 1996: Teaching reading in the United States and Finland. – M. Binkley, K. Rust & T. Williams (toim.), *Reading Literacy in an International Perspective*. Collected papers from the IEA Reading Literacy Study s. 137–180. Washington DC: National Center for Educational Statistics.
- Birenbaum, Menucha – Tatsuoka, Kikumi K. 1987: Open-ended versus multiple-choice response formats – It does make a difference for diagnostic purposes. – *Applied Psychological Measurement* 11 (4) s. 385–395.
- Cope, Bill – Kalantzis, Mary 2000: *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Elley, Warwick B. 1994: *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.

- Elley, Warwick B. – Mangubhai, Francis 1992: Multiple-choice and open-ended items in reading tests: same or different? – *Studies in Educational Evaluation* 18 s. 191–199.
- Englanti–suomi SSK = *Englanti–suomi-suursanakirja – English–Finnish General Dictionary*. Toimittanut Raija Hurme, Maritta Pesonen ja Olli Syväoja. Helsinki: WSOY 2003.
- Enkvist, Nils Erik 1975: *Tekstilngvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2005: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Goodman, Kenneth S. 1985: Unity in reading. – Harry Singer & Robert B. Ruddell (toim.), *Theoretical models and processes of reading* s. 813–840. Newark: International Reading Association.
- Gough, Philip B. 1985: One second of reading. Postscript. – Harry Singer & Robert B. Ruddell (toim.), *Theoretical models and processes of reading* s. 687–688. Newark: International Reading Association.
- Halliday, M. A. K. – Hasan, Ruqaiya 1976: *Cohesion in English*. English language series, title no 9. London: Longman.
- Hankala, Mari 2007: From traditional literacy to media literacy: How to bring up media literate citizens? – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy: when quality and equity meet* s. 249–268. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hastedt, Dirk 2004: Differences between multiple-choice and constructed response items in PIRLS 2001. – C. Papanastasiu (toim.), *Proceedings of the IRC-2004 PIRLS* s. 1–11. Cyprus University Press. – http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2004/Hastedt.pdf
- ISK = *Iso suomen kielioppi*. Toimittanut Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2004.
- Julkunen, Marja-Liisa 1993: *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.
- Karjalainen, Merja 2008: Yläkoululaiset tekstin rakentajina. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 290–306. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, Anneli – Laurinen, Leena 1984: *Tekstejä teksteistä. Muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiategstien referoinnin problematiikkaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 412. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, Anneli – Laurinen, Leena 1988: *Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Kauppinen, Sirppa 1976: *Kielenkäyttötaito ja koululaisten kirjoitelmista mitattu virkerakenteen kehitys*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 48. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö 1994.
- Kotilainen, Lari 2009: Tekstitaitoja verkossa ja verkosta. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 37–42. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Krashen, Stephen D. 1984: *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Laberge, David – Samuels, S. Jay 1985: Toward a theory of automatic information processing in reading: Updated. – Harry Singer & Robert B. Ruddell (toim.), *Theoretical models and processes of reading* s. 719–721. Newark: International Reading Association.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2004: *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.

- 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Laurinen, Inkeri 1955: *Lausetajun kehityksestä suomenkielisen kansakoulun kirjoituksenopetuksen valossa: opetusopillinen tutkimus*. Turku: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Heleena 1998: *Lukemalla avaraan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Leino, Kaisa 2006: Reading the web – Students' perceptions about the Internet. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (5) s. 541–557.
- 2007: ICT and literacy change in Finnish adolescents' reading culture. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy: when quality and equity meet* s. 269–280. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, Kaisa – Sulkunen, Sari 2002: Lukukokeiden tekstit ja tehtävät. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 231–244. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, Kaisa – Linnakylä, Pirjo – Malin, Antero 2004: Tarttuvatko nörtit kirjaan; eksyvätkö lukutoukat verkkoon? Suomalaisnuorten mediankäyttö. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* s. 185–199. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo 1990: Lukutaito – valmiutta ja vapautta. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.), *Lukutaidon uudet ulottuvuudet* s. 1–23. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- 1995: *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 107–132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2007: Finnish reading literacy challenged by cultural change. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy: when quality and equity meet* s. 35–59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo – Takala, Sauli 1990: *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo – Malin, Antero – Blomqvist, Irja – Sulkunen, Sari 2000: *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo – Sulkunen Sari 2002: Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 9–39. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo – Välijärvi Jouni 2005: *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Linnakylä, Pirjo – Välijärvi, Jouni – Arffman, Inga 2007: Reading literacy – high quality by means of equity. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy: when quality and equity meet* s. 13–33. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Luoma, Sari 2001: *What does your test measure? Construct definition in language test development and validation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta – Hujanen, Jaana – Lokka, Antti – Modinos, Tuija – Pietikäinen, Sari – Suoninen, Annikka 2001: *Mediat nuorten arjessa. 13–19-vuotiaiden nuorten mediankäytöt vuosituuhannen vaihteessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu, mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Matilainen, Kaija 1993: *Peruskoululaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden kehittyminen ja kuvaus oppimisvaikeuksisten oppilaiden kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen strategioista*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 48. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mullis, Ina V. S. – Kennedy, Ann M. – Martin, Michael O. – Sainsbury, Marian 2004: *PIRLS 2006. Assessment framework and specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mähönen, Marjaliisa 1996: *Mitä teen koulun käytyäni loppuun? Heikkojen kirjoittajien ajatuksen kielentämisen ongelmia*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitos.
- NS = *Nyky-suomen sanakirja*. Toimittanut Matti Sadeniemi. Porvoo: WSOY 2002.
- OECD 1999: *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- 2000a: *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- 2000b: *Manual for national project leader*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- 2000c: *Yleisohjeet: koodausohjeet. PISA 2000 -pääkoe*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- 2009: *PISA 2009 Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- 2011: *PISA 2009 results. Students on line: digital technologies and performance*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- PIAAC = Programme for the International Assessment of Adult Competencies. – <http://ktl.jyu.fi/ktl/piaac> 1.3.2010.
- Pitkänen-Huhta, Anne 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 259–288. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Rosenblatt, Louise 1994: The transactional theory of reading and writing. – Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell & Harry Singer (toim.), *Theoretical models and processes of reading* s. 1057–1092. Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, David E. 1980: Schemata: The building blocks of cognition. – Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce & William F. Brewer (toim.), *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, Gery W. – Bernard, H. Russell 2000: Data management and analysis methods. – Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* s. 769–802. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Scardamalia, Marlene – Bereiter, Carl 1983: The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. – Margaret Martlew (toim.), *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives* s. 67–95. Chichester: John Wiley & Sons.
- Sinko, Pirjo 1990: Tietokone ja lukutaito. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.), *Lukutaidon uudet ulottuvuudet* s. 117–129. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Smith, Frank 1971: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Street, Brian 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sulkunen, Sari 1999: *Marking the PISA Reading Task Responses. PISA 2000 Field Trial*. Julkaisematon työraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- 2004a: Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* s. 5–31. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2004b: PISAn tekstit opetus suunnitelman näkökulmasta. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* s. 33–48. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2007a: *Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2007b: The national framework curriculum for reading literacy in Finland. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy: when quality and equity meet* s. 81–105. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2007c: Authentic texts and Finnish youngsters: A focus on gender. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy: when quality and equity meet* s. 175–198. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2008: *PISA 2009 field trial: coding the constructed-response items in Finland*. Julkaisematon työraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Sulkunen, Sari – Linnakylä, Pirjo 2002: PISAn lukutehtävien arviointi ja pisteitys. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 245–252. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Sulkunen, Sari – Välijärvi, Jouni – Arffman, Inga – Harju-Luukkainen, Heidi - Kupari, Pekka – Nissinen, Kari – Puhakka, Eija – Reinikainen, Pasi 2010: *PISA 2009 ensituloksia: 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Takala, Sauli 1990: Lukeminen prosessinäkökulmasta. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.), *Lukutaidon uudet ulottuvuudet* s. 43–57. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Takala, Sauli – Vähäpassi, Anneli 1983: *On the specifications of the domain of writing. Kohti kirjoittamisen kuvailua ja erittelyä*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Traub, Ross E. 1993: On the equivalence of the traits assessed by multiple-choice and constructed-response tests. – Randy Elliot Bennett & William C. Ward (toim.), *Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing, and portfolio assessment* s. 29–44. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=37096587>
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vauras, Marja – Kajamies, Anu – Kinnunen, Riitta – Kiiski-Mäki Hanna 2007: Ymmärtävä lukeminen ja tuottava kirjoittaminen. – Tuija Aro, Tiina Siiskonen & Timo Ahonen (toim.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä* s. 135–155. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotski, Lev Semjonovitš 1982: *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin + Göös.
- Välijärvi, Jouni 2002a: PISA-tutkimus koulutuksen arvioinnissa. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 1–8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 2002b: Laadun varmistaminen PISAn eri toteutusvaiheissa. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 209–218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välijärvi, Jouni – Linnakylä, Pirjo (toim.) 2002: *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välijärvi, Jouni – Linnakylä, Pirjo – Kupari, Pekka – Reinikainen, Pasi 2002: Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 191–201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Werlich, Egon 1983: *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.