

VIKKONLOPPUA MINÄ KAATSO TV NUKKU TEHDÄ KOTITEHTÄVÄ JA LEPO

Ammattikorkeakoulun ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen tason kartoitus

Pro gradu -tutkielma
Suomen kieli
Jyväskylän yliopisto
Joulukuu 2012
Pirkko Pehkonen

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Pirkko Pehkonen	
Työn nimi – Title VIKKONLOPPUA MINÄ KAATSO TV NUKKU TEHDÄ KOTITEHTÄVÄ JA LEPO Ammattikorkeakoulun ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen tason kartoitus	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 84 (+liitteet 13)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa selvitettiin Centria-ammattikorkeakoulun tekniikan ja liiketalouden yksikön, Kokkola-Pietarsaari, Pietarsaaren ulkomaalaisten matkailualan opiskelijoiden suomen kielen taitotasoa. Testattavat opiskelevat englanninkielisessä koulutusohjelmassa. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, mille Eurooppalaisen viitekehysten taitotasolle opiskelijat todellisuudessa pääsevät yhdeksän opintopisteen suomen kielen opintojen jälkeen. Tavoitteena oli selvittää, vastaavatko Centria-ammattikorkeakoulun S2-opettajien itse laatimat taitotasokriteerit todellista kielitaitotasoa vai onko niitä mahdollisesti tarkistettava ja päivitettävä. Tutkimuksessa pohdittiin lisäksi sitä, onko opetussuunnitelma ajan tasalla vai kaipaako myös se tarkistusta. Tutkimuksessa selvitettiin, mikä olisi paras arviointitapa juuri tälle kohderyhmälle.</p> <p>Tutkimus toteutettiin lähtötasotestin avulla valinnaisen opintojakson Finnish for Foreigners 3 alkaessa ja lopputasotestillä saman opintojakson päätteeksi. Testien välillä oli aikaa noin kolme kuukautta. Valmiita testitehtäviä juuri tätä tarkoitusta varten ei ollut saatavilla, siksi testitehtävät laadittiin itse poimimalla ideoita ja malleja Opetushallituksen kotoutumiskoulutuksen Arvaanko vai arvioinko -oppaasta ja HERA-korkeakoulujen KOTI-hankkeen Kotikimarasivustolta. Opiskelijat testattiin kuullun ymmärtämisessä, luetun ymmärtämisessä, puhumisessa ja kirjoittamisessa. Ymmärtämistehtävät olivat joko vähäistä kirjoittamista vaativia tehtäviä tai monivalintatehtäviä. Puhumisen testit olivat lähtö- ja lopputasotesteissä keskenään erilaisia ryhmäkeskustelutilanteita. Kirjoitustehtävät sen sijaan olivat vertailtavuuden vuoksi lähtö- ja lopputesteissä täysin samanlaisia.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että oppijoiden kielitaitoprofiili on kovin hajanainen. Vain pieni osa testeihin osallistuneista pääsi tavoitelluille taitotasolle, ja kielitaidon eri osa-alueissa oli paljon eroja. Paras osa-alue oli puhuminen, mikä vaikutti olevan informaalin oppimisen ansiota. Ymmärtämisen ja kirjoittamisen testit sen sijaan sujuivat heikommin. Centria-ammattikorkeakoulun kannattaisi pohtia suomi toisena kielenä opetuksen taitotasotavoitteita, sillä ne vaikuttavan tämän tutkimuksen tulosten perusteella olevan liian optimistisia.</p>	
Asiasanat – Keywords arviointi, kielitaito, suomen kieli, suomi toisena kielenä, testaus, ulkomaalaiset opiskelijat	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 KIELITAIDON ARVIOINNIN TEORIAA	4
2.1 Kielitaidon arvioinnin määritelmiä	4
2.2 Katsaus kielitaidon arvioinnin historiaan	5
2.3 Kielitaitokäsitykset arvioinnin perustana	6
2.3.1 Canalen ja Swainin kielitaitomalli	6
2.3.2 Bachmanin ja Palmerin kommunikatiivisen kielitaidon malli	7
2.4 Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitomalli	8
2.4.1 EVK:n toiminnallinen kielitaitokäsitys	8
2.4.2 Kielitaitokäsitys ammattikorkeakouluissa	10
2.4.3 Suomi toisena kielenä -viitekehys ammattikorkeakouluissa	12
3 ARVIOINNIN KÄYTÄNTEITÄ JA KÄSITTEITÄ	14
3.1 Arvioinnin laatu	14
3.2 Kielitaidon arviointityyppejä	16
3.3 Kielitaidon arvioinnin vaiheet	18
4 S2-OPETUS CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA	21
4.1 Ulkomaalaiset opiskelijat Suomen ammattikorkeakouluissa	21
4.2 Degree Programme in Tourism -koulutusohjelma Pietarsaassa	22
4.3 Finnish for Foreigners -opintojaksot Centria-ammattikorkeakoulussa	23
5 TAITOTASOTESTIEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	25
5.1 Taitotasotestiin osallistuvien opiskelijoiden esittely	25
5.2 Reseptiivisen kielitaidon testaus	26
5.2.1 Kuullun ymmärtämisen testin rakenne ja toteutus	27
5.2.2 Luetun ymmärtämisen testien suunnittelu ja toteutus	32
5.3 Produktiivisen kielitaidon testaaminen	39
5.3.1 Puhumisen testien suunnittelu ja toteutus	39
5.3.2 Kirjoittamisen testien suunnittelu ja toteutus	45
6 TUTKIMUSTULOKSET	51
6.1 Kuullun ymmärtämisen testitulokset	51
6.2 Luetun ymmärtämisen testitulokset	54
6.3 Puhumisen testien tulokset	59
6.3.1 Puhumisen lähtötasotesti	59
6.3.2 Puhumisen lopputasotesti	62
6.4 Kirjoittamisen testien tulokset	67
7 PÄÄTÄNTÖ	76

LÄHTEET

80

LIITE 1

LIITE 2

LIITE 3

1 JOHDANTO

”Vikkonloppua minä kaatso tv nukku tehdä kotitehtävä ja lepo” -tutkimus käsittelee Centria-ammattikorkeakoulun tekniikan ja liiketalouden yksikön, Kokkola-Pietarsaari, Pietarsaaren ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen kielitaitoa. Tutkimuksessa tehdään taitotasokartoitus osana englanninkielisen matkailun koulutusohjelman valinnaista opintojaksoa Finnish for Foreigners 3. Tutkielman idea ja ennen kaikkea tarve syntyi omasta opetustyöstäni S2-opettajana Centria-ammattikorkeakoulussa. Suomen kieli ei ole tutkinto-opiskeliijoillemme mitenkään erityisasemassa vaan pari opintojaksoa muiden seassa. Tämä on hyvin tavallista ammattikorkeakouluissa, sillä englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelijoilta vaaditaan ensisijaisesti riittävä opiskelukielen hallinta eikä painoteta suomen tai ruotsin kielen taitoa. Pääasiallisesti eri Aasian maista tulevien opiskelijoiden toivotaan kuitenkin jäävän Suomeen paikkaamaan tulevaa työvoimapulaa. Lähes sataprosenttisesti opiskelijoilla ei ole minkäänlaisia ennakkotietoja suomen kielestä ensimmäistä opintojaksoa aloittaessaan, sillä he ovat muuttaneet Suomeen nimenomaan ammattikorkeakouluopintojansa varten. Testaamalla ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden kielitaitoa haluan saada vastauksia niin itseäni kuin Centria-ammattikorkeakoulun päättäjiä askarruttaneisiin kysymyksiin, pääsevätkö opiskelijat organisaatiomme S2-opettajien itse määrittelemille taitotasolle, ja onko vaatimustasomme realistinen sekä miten suomi toisena kielenä opetusta tulisi kehittää.

Ammattikorkeakoulun ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen taitotasoa on tutkittu jo jonkun verran. Uusimpia pro gradu -tutkielmia on Johanna Elorannan ja Janica Häggmanin (2012) tutkimus, joka keskittyy selvittämään hoitoalan suomen alkeisoppijoiden puheen funktioita. Marja Kokkonen puolestaan tutkii suomi toisena kielenä kielitaidon arviointia tekeillä olevassa väitöskirjassaan. Kokkonen tavoitteena on selvittää, miten työelämän edustajat arvioivat maahanmuuttajataustaisen työnhakijan suomen kielen taitoa ja millaisiin kielitaitokäsityksiin arviot perustuvat. Mirja Tarnanen (2002) puolestaan on väitöskirjassaan tutkinut suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Tuula Jäppiseltä on tulossa väitöstutkimus siitä, millainen suomen kielen taito koetaan riittäväksi yritysten toimihenkilöiden suullisissa kielenkäyttötilanteissa. Jäppinen tarkastelee riittävyyden kokemusta sekä äidinkielisten että suomea toisena kielenä puhuvien näkökulmasta. Erilaisia artikkeleita on myös julkaistu jo melko paljon. Jäppinen kirjoittaa ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen taitotarpeesta työelämässä Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti Sutinassa ja AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2 -julkaisussa. Tuula Jäppinen ja Johanna Komppa ovat kirjoittaneet artikkelin Suomen kielen opetuksia Suomi toisena kielenä -opettajat ry. 15 vuotta -

julkaisuun. Jäppinen on myös osallistunut ammatillisten suomi toisena kielenä -viitekehysten laatimiseen liiketalouden tradenomien koulutusosalalle.

Valitsemani tutkimusaihe, taitotasokartoitus, hyödyttää työnantajaani Centria-ammattikorkeakoulua. Koulu hyötyy tutkimuksestani tilanteessa, jossa ammattikorkeakoulussa laadittuja taitokuvauksia on tarkistettava ja määriteltävä paremmin todellisuutta vastaaviksi. Tällä tutkimuksella on myös laajempi merkitys ammattikorkeakouluille tilanteessa, jossa koko ammattikorkeakouluopetus on rakennemuutoksessa ja englanninkielisten koulutusohjelmien oikeutusta pohditaan yleisesti.

Centria-ammattikorkeakoulun S2-opettajat ovat muutama vuosi sitten määritelleet tavoitekielitaitotason 3, 6, 9 ja 12 opintopisteen suomen kielen opintojen jälkeen (LIITE 3). Työtunneiksi muutettuna yksi opintopiste vastaa n. 27 tuntia työtä opiskelijalle. Tästä kontaktiopetusta on 12 tuntia opintopistettä kohden. Koulun taitotasokriteerit perustuvat Eurooppalaiseen viitekehykseen ja sen Suomessa käytössä olevaan kymmenportaiseen asteikkoon, jota on muokattu omiin koulutusohjelmiin sopivaksi. Tavoiteltava taitotaso ensimmäisen kolmen opintopisteen laajuisen opintojakson jälkeen on A1.1 ja seuraavan opintojakson jälkeen A1.2. Kolmannen, valinnaisen opintojakson tavoitteena on taitotaso A2.1. Omassa opetustyössäni olen kuitenkin havainnut, että tavoitteemme eivät näytä toteutuvan. Tämän tutkimuksen kohderyhmä, Pietarsaaren toimipisteen matkailualan tutkinto-opiskelijat, on kuitenkin vain pieni joukko koko koulun ulkomaalaisista opiskelijoista, joten tulokset antavat vain viitteitä suuremman opiskelijajoukon kielitaidosta.

Tutkimus on soveltavan kielentutkimuksen alaan kuuluva kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusaineiston keräämisen konteksti eli tilanne ja ajankohta oli pakollisten opintojaksojen perään suoritettava suomen kielen valinnainen opintojakso. Lähtötasotesti tehtiin heti tämän opintojakson aluksi, jotta saatiin selville oppijoiden taitotaso pakollisten opintojaksojen jälkeen. Lopputasotesti tehtiin tämän opintojakson päätteeksi. Aikaa testien välissä oli noin kolme kuukautta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) tasolla opiskelijat ovat heidän yleisimmin opiskelemiensa 9 op:n jälkeen?
2. Miten tämän kohderyhmän kielitaitoa pitäisi arvioida?
3. Miten hyvin taitotasokuvauksemme vastaavat opiskelijoiden todellista kielitaitotasoa?
4. Jos opetussuunnitelmaa tai taitotasokuvauksia pitää muuttaa, mikä olisi hyvä ratkaisu?

Kielitaitotesteissä selvitän opiskelijoiden taitotason kuullun ymmärtämisessä, luetun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa ja puhumisessa. Tavoitteena on myös saada selville, nouseeko taitototesteissä esiin jonkun kielitaidon alueen erityisen hyvä osaaminen tai vastaavasti selvästi kehittämistä vaativa alue. Suurissakin kielitaitotesteissä puhumisen ja kirjoittamisen arviointi tapahtuu usein holistisesti, mutta holistisesti arvioimalla ei välttämättä saada riittävän tarkkaa tietoa oppijoiden kielitaidosta. Siksi tässä tutkimuksessa onkin syytä käyttää analyyttistä arviointia. Tutkittavien perimmäistä motivaatiota tai tarkoitusperää kielitaitotestiin osallistumiselle voi olla vaikea saada selville, mutta uskon kielitaitotestien paljastavan kuitenkin joitakin asioita osallistujien motivaatiosta suomen kielen opiskeluun. Kielitaidon laadukkaaseen arviointiin liittyy yhtenä tekijänä käyttökelpoisuuden vaatimus, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa tutkimusprosessiin käytettävissä olevaa aikaa ja resursseja. Nämä asettavat omat rajoituksensa kielitaitotestien laadinnalle ja niiden analysoinnille.

2 KIELIT AidON ARVIOINNIN TEORIAA

Kielitaidon tarkan ja luotettavan mittaamisen edellytyksenä on mahdollisimman hyvä käsitys siitä, mitä kielitaito on ja miten se kehittyy. Siksi on välttämätöntä nojautua johonkin perusteltuun näkemykseen kielitaidosta. Myös arvioijan oma näkemys tai käsitys kielitaidosta vaikuttaa aina itse arviointiin. Tässä luvussa esitellään aluksi erilaisia pohdintoja siitä, mitä kielitaidon arviointi on ja sen jälkeen eri tutkijoiden käsityksiä kielitaidosta. Nykyisin vallalla olevaa tapaa arvioida kielitaitoa ymmärtää paremmin, kun tietää millaista arviointi on aikojen kuluessa ollut, joten lyhyt katsaus kielitaidon arvioinnin historiaan on siis myös paikallaan.

2.1 Kielitaidon arvioinnin määritelmiä

Kielitaidon arvioinnin tehtävänä äidinkieleessä ja vieraisissa kielissä on tukea oppimista, antaa realistinen kuva oppijalle hänen taitonsa tasosta ja kehittämishaasteista sekä motivoida häntä kehittämään kielitaitoa edelleen. Arvioinnin tulokset voivat myös antaa tietoa kielitaidosta työnantajille, koulutuksen järjestäjille tai vaikkapa viranomaisille kansalaisuutta haettaessa. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007: 381.) Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista onkin antaa tietoa Centria-ammattikorkeakoulun päättäjille ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen opetuksen kehittämiseksi. Huhta ja Takala määrittelevät kielitaidon arvioinnin laajemmin kaikenlaiseksi toiminnaksi, jossa oppijoiden kielitaidosta hankitaan näytteitä jotakin tarkoitusta varten. Tämä voi tapahtua joko testien, jatkuvan observoinnin tai itsearviointien avulla. (Huhta & Takala 1999: 179–181.)

Tarnanen (2002) huomauttaa, että arviointi on eräänlainen kattotermi kaikenlaiselle arvioinnille. Se viittaa niin oppimisen, opetuksen, koulujen kuin koulutusjärjestelmien arviointiin. Arviointi sisältää Tarnanen mukaan monenlaisia tapoja kerätä systemaattisesti informaatiota osaamisesta ja/tai oppimisprosessista, tehdä havainnot ja muutoksista ja arvioida muutosten määrää ja laatua. Arvioinnissa on perimmäinen kyse argumentoinnista, jonka eri muotoja käytetään eri tavalla arviointitilanteen ja kohderyhmän mukaan. (Tarnanen 2002: 11.)

Bachman ja Palmer käsittävät kielitaidon arvioinnin päätelmien tekemiseksi siitä, miten hyvin testattava selviää käyttäessään kohdekieltä erilaisissa oikean elämän tilanteissa, kuten muistioiden kirjoittaminen tai asiakaspalvelu puhelimesta ja kasvokkain (Bachman & Palmer 1996: 440). Eurooppalainen viitekehys (EVK) määrittelee kielitaidon arvioinnin yksinkertaisesti kielenkäyttäjän kielitaidon arvioinniksi (EVK 2003: 242). Miten kielitaidon arvioinnin kukin sitten haluaakin määritellä, on tärkeintä kuitenkin, että arvioija tuntee kielitaidon ole-

muksen mahdollisimman hyvin. Arvioinnista ei ole mitään hyötyä, jos arvioinnin tuloksia ei voida tulkita järkevällä ja hyödyllisellä tavalla. Arvioijan pitää myös pystyä hyvin perustellen kertomaan, mitä hän on arvioimassa. (Huhta & Takala 1999: 182; Tarnanen ym. 2007: 382.)

2.2 Katsaus kielitaidon arvioinnin historiaan

Kielitaitoa on arvioitu Virkkusen (1996) mukaan jo Raamatusta alkaen jossain muodossa. Kielitaidon arviointi kuvaa aina aikansa ajatuksia siitä, mitä kielitaito on. Ennen 1960-lukua arviointi ei vielä ollut kovinkaan suuri asia. Testejä vain tehtiin sen kummemmin asiaa tutkimatta. Kielenopetuksen historian pisin vaihe, kieliopin ja kääntämisen kausi, kesti Suomessa vuoteen 1965 saakka. Tuolloisen uskomuksen mukaan kieltä osasi, jos osasi sitä kääntää. Paras tapa testata kielitaitoa oli tehdä se käännöstehtävien avulla. (Virkkunen 1996: 123.) Tämän jälkeen yleistyi psykometris-strukturalistinen ajattelu, jolloin kiinnitettiin jo enemmän huomiota kielen tuottamiseen. Arvioinnissa pohdittiin testien korjaamisen taloudellisuutta. Kokeen korjaamisen piti olla mahdollisimman selkeää, mikä johti etenkin ymmärtämiskokeissa monivalintatehtävien yleistymiseen. (Virkkunen 1996: 125; Huhta 1993: 79.) Tällaisia ”moderneja” testejä, kuten O’Sullivan (Joyce 2011) niitä kutsuu, pidettiin tieteellisempinä kuin niitä edeltäneiden subjektiivisempien esseiden tai käännöstestien katsottiin olevan. Monivalintatestien eduksi katsottiin niiden tarkkuus ja johdonmukaisuus. (Joyce 2011: 1.)

1970-luvulla testaaajien näkemys kielitaidosta laajeni ja syntyi kaksi valtavirtausta, kielitaidon rakenteeseen ja kielen käyttötarkoitukseen kohdistunut tutkimus (Huhta 1993: 80). Tällöin alettiin vakavammin tutkia, mistä kielitaito oikein koostui.

1980-luvun alussa Ollerin (Bachman 1991) väittämä siitä, että kielitaito on yksi maailmanlaajuinen yhtenäinen taito, hyväksyttiin vielä laajalti. Kuitenkin jo vuonna 1983 uudemmat tutkimukset haastoivat tämän ajatuksen ja Oller itsekin hylkäsi oman väittämänsä. 1980-luvun toinen tutkimuksen ja kehityksen alue on ymmärrys siitä, että testausmenetelmät voivat vaikuttaa testisuoritukseen yhtä paljon kuin mitattavat kyvyt. Testien suunnittelijat ja alan asiantuntijat eivät olleet yksimielisiä siitä, mitä kielitestit mittaavat, eikä heillä ollut selkeää kuvaa testien mittaamasta kielitaidon tasosta. 1980-luvun ehkä tärkein anti kielitaidon testaamisen teoreettiselle kehitykselle oli havainto, että kielitaitotestin tulokseen vaikuttaa monien eri tekijöiden summa eli kielitaito jakautuu useampaan osaan. (Bachman 1991: 673–676.) Kielen käytön sopivuutta erilaisiin tilanteisiin ja käyttötarkoituksiin pidettiin olennaisena osana kielitaitoa. Huomattiin, että kielikokeetkin ehkä paranisivat, jos niissä otettaisiin huomioon kommunikoinnissa luonnostaan esiintyvät piirteet, esimerkiksi kielenkäyttäjien välinen inter-

aktio, ennakoimattomuus, autenttisuus ja kontekstin vaikutus. (Huhta 1993: 80–83.) Nämä havainnot johtivat kommunikatiivisen kielitaitokäsityksen syntymiseen. Tämän käsityksen edustajia ovat esimerkiksi Canale ja Swain, Bachman ja Palmer sekä myöhemmin Yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK).

2.3 Kielitaitokäsitykset arvioinnin perustana

2.3.1 Canalen ja Swainin kielitaitomalli

Kommunikatiivinen näkemys kielitaidosta ja sen testaamisesta korostaa kielen funktionaalisuutta. Näkemyksen mukaan kielitaito voidaan parhaiten kuvata kuvaamalla ne käyttötarkoitukset, joihin kieltä tarvitaan. Kielitaidon sijasta puhutaan usein kommunikatiivisesta kompetenssista. (Huhta 1993: 83.) Kielitaidon arviointi pohjautuu aina testaaajan omaan käsitykseen kielitaidosta, siksi tässä esitellyillä tärkeimmillä kommunikatiivisilla malleilla onkin ollut suuri vaikutus niin omaani kuin testaaajien ajatteluun yleisesti. Kielitaitotestien suunnittelijoiden kannalta ehkä tärkein kielitaitomalli on Canalen ja Swainin (1980) malli, jossa pääpaino on kielen rakenteella. Tämä malli yhdistää kielen rakenteeseen myös funktionaalisen näkökulman. Canalen ja Swainin (Canale & Swain 1980; Huhta 1993) mukaan kommunikatiivinen kompetenssi koostuu neljästä osasta:

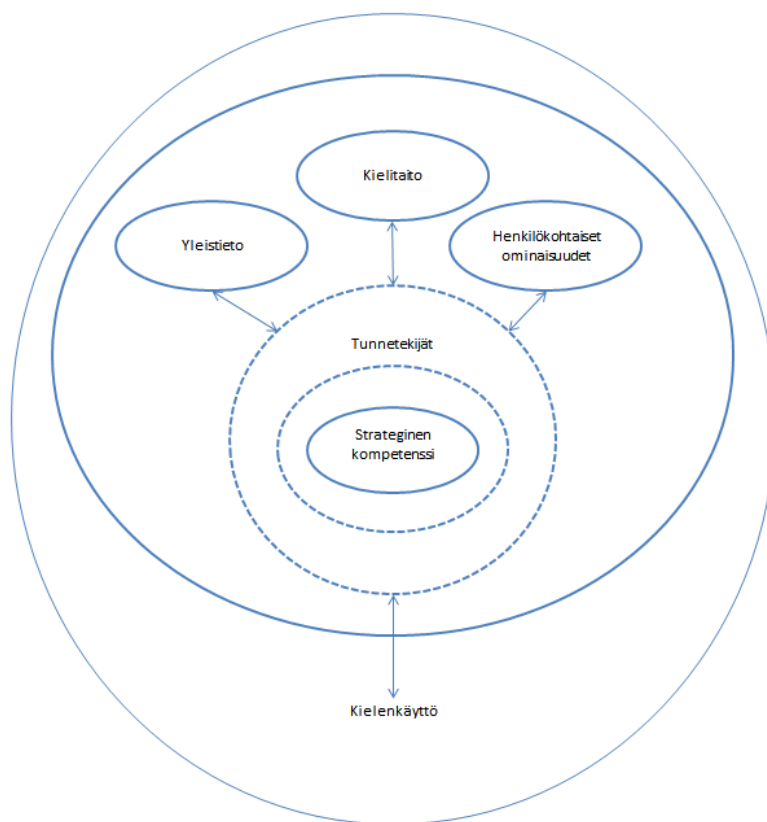
1. Kieliopillinen kompetenssi
2. Sociolingvistinen kompetenssi
3. Diskurssikompetenssi
4. Strateginen kompetenssi.

Kieliopillinen kompetenssi tarkoittaa esimerkiksi sanoja, sananmuodostussääntöjä, lauseiden muodostusta ja ääntämistä sekä oikeinkirjoitusta. Sociolingvistinen kompetenssi on kykyä käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Diskurssikompetenssi puolestaan on kyky yhdistellä ja tulkita kielen muotoja ja merkityksiä niin, että niistä muodostuu yhtenäisiä, järkeviä kokonaisuuksia, kuten tekstejä. Viimeisellä osalla, strategisella kompetenssilla, Canale ja Swain (1980: 30) tarkoittavat kykyä käyttää kielellisiä ja ei-kielellisiä strategioita, vaikkapa kiertoilmauksia, silloin kun juuri oikeaa tarvittavaa sanaa ei muista. Strategiat voivat olla myös sanottavan tehostamista erilaisilla tehokeinoilla. (Huhta 1993: 85–86.) Tässä mallissa kompetenssit ovat pelkästään kielitietoa. Canale ja Swain eivät halunneet ottaa kielikykyä mukaan lainkaan, sillä sitä ei ollut heidän mukaansa tutkittu tarpeeksi. Tämä malli ei abstraktiutensa takia kuitenkaan sovellu kovinkaan hyvin testaukseen. Sen sijaan se toimii ohjenuorana laajojen ja monipuolisten kielikokeiden suunnittelussa. (Huhta 1993: 85–86.) Härmälän (2008: 59) mukaan malli kuitenkin soveltuu kielitaidon arviointiin siinä tapa-

uksessa, että halutaan tehdä testauskontekstin ulkopuolelle ulottuvia johtopäätöksiä, esimerkiksi painottamalla jotain tiettyä kielitaidon aluetta toista enemmän.

2.3.2 Bachmanin ja Palmerin kommunikatiivisen kielitaidon malli

Paljon kielitaidon arvioinnissa käytetty malli kielitaidosta on Bachmanin ja Palmerin vuonna 1996 esittämä malli (Huhta & Takala 1999: 185). Bachman ja Palmer (1996: 61) haluavat mallillaan (KUVIO 1) tuoda esiin miten monet eri osa-alueet vaikuttavat sekä kielen käyttöön että testisuoritukseen.



KUVIO 1. Kielenkäytön ja kielitaitotestin komponentit (mukaellen Bachman & Palmer 1996: 63).

Pienemmän ympyrän sisällä olevat tekijät, yleistiето, kielitaito ja henkilökohtaiset ominaisuudet sekä tunnetekijät, edustavat kielenkäyttäjän ominaisuuksia. Ulommat ympyrät edustavat kielenkäyttäjän toimintaa vuorovaikutusta edellyttävissä kielenkäyttötehtävissä. Kaksisuuntaiset nuolet kertovat vuorovaikutuksesta. Strateginen kompetenssi on kaikki nämä komponentit yhdistävä tekijä. (Bachman & Palmer 1996: 62.) Mallin mukaan kielitestiä laadittaessa on otettava huomioon testattavan kielenkäyttöön vaikuttava *opiskelijan yleistiето*, hänen tietonsa

ja ymmärryksensä ”oikeasta elämästä”. Ammatillisessa viitekehyksessä yleistiedolla tarkoitettiin oman ammattialan tuntemusta. Vieraiden kielten opetuksessa oppijan on helpompi omaksua terminologia kohdekielellä, jos substanssi on hänelle äidinkielellä tuttu (Juurakko & Airola 2002: 16). Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksessa tämä ei tosin ole aina mahdollista.

Oppijan *henkilökohtaiset ominaisuudet* eivät varsinaisesti liity kielitaitoon, mutta esimerkiksi ikä, sukupuoli, kansallisuus, kielen osaamisen taso, koulutus, testattavan aikaisemat joko miellyttävät tai epämiellyttävät kokemukset vastaavanlaisista testeistä ja jopa asuinpaikka voivat vaikuttaa testisuorituksessa toimimiseen.

Kielitaito sisältää kaksi kategoriaa: organisatorinen tieto ja pragmaattinen tieto. Organisatorinen tieto painottaa kielen käyttöä (sanastolliset, kieliopilliset, semanttiset, fonologiset tiedot ja taidot sekä oikeinkirjoitustaito) kun taas pragmaattinen tieto kuvastaa, kuinka äänneitä ja lauseita liitetään toisiinsa. Pragmaattisuuteen Bachman ja Palmer sisällyttävät sosiolingvistiset tiedot (kielen variantit ja rekisterit) sekä funktionaalisen tiedon (tiedon ja tunteiden välittäminen tai vaikuttaminen käskyjen ja lupauksen avulla). (Huhta & Takala 1999: 186–187; Airola 2005: 76; Bachman & Palmer 1996: 67–70.)

Emotionaaliset kokemukset eli tunnetekijät voivat olla joko hyviä tai huonoja kokemuksia vastaavanlaisista tilanteista, ja ne voivat vaikuttaa tapaan, jolla oppija suorittaa testitehtävää. (Bachman & Palmer 1996: 64–67; Juurakko & Airola 2002: 16.) *Strategisen kompetenssin* avulla on mahdollista paikata puutteita esimerkiksi kielellisissä kompetensseissa ja huolehtia niiden tarkoituksenmukaisesta käytöstä (Bachman & Palmer 1996: 70; Huhta & Takala 1999: 188; Juurakko & Airola 2002: 16).

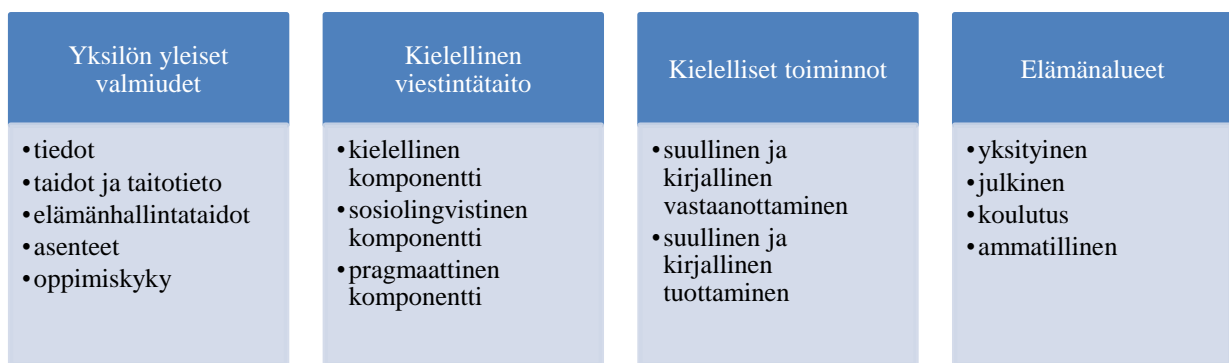
Canalen ja Swainin mallia yksityiskohtaisempana ja monipuolisempana tämä malli sopii hyvin kielitaidon arviointiin, ja sitä onkin sovellettu muun muassa useiden kansainvälisten kielitestien laadinnassa. Bachmanin (Härmälä 2008) mallin avulla on helpompi systemaattisesti analysoida kielitaidon testaustapoja ja kohdekielen viestintätilanteita, mikä puolestaan parantaa kielitaidosta tehtyjen johtopäätösten yleistettävyyttä eri konteksteihin. (Härmälä 2008: 60.)

2.4 Eurooppalaisen viitekehysten kielitaitomalli

2.4.1 EVK:n toiminnallinen kielitaitokäsitys

Uusin malli kielitaidosta ja kielenkäytöstä on Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) käsitys toiminnallisesta eli funktionaalisesta kielitaidosta. Viitekehys laajentaa Canalen ja Swainin sekä Bachmanin ja Palmerin mallien pohjalta kommunikatiivista kielitaitokäsitystä huomioi-

malla kielitaitoon kuuluviksi osa-alueiksi kaiken inhimillisen vuorovaikutuksen (EVK 2003: 19, 25–26, 30). EVK tuo aiempiin käsityksiin uutta kehottaessaan ottamaan arvioinnissa huomioon oheisoppimisen (informaali oppiminen) ja koulun ulkopuoliset kokemukset (non-formaali oppiminen) eli kielitaidon karttumisen muun toiminnan ohessa (EVK 2003: 38). Kielenkäytössä ja kielen oppimisessa tarvittava tieto ei liity ainoastaan kieleen ja kulttuuriin, vaan tässä mallissa oppijat nähdään ensisijaisesti sosiaalisina toimijoina, joilla on yhteiskunnan jäsenenä suoritettavanaan erilaisia tehtäviä. Kaikki tällaiset tehtävät eivät kuitenkaan edellytä kielitaitoa. Malli painottaa oppijan osaamista suorituksen puutteiden sijaan. EVK:n lähestymistapa kielenkäyttöön ja oppimiseen selventää Kuvio 2.



KUVIO 2. Eurooppalaisen viitekehyksen lähestymistapa kieleen (mukaellen EVK 2003: 30–36).

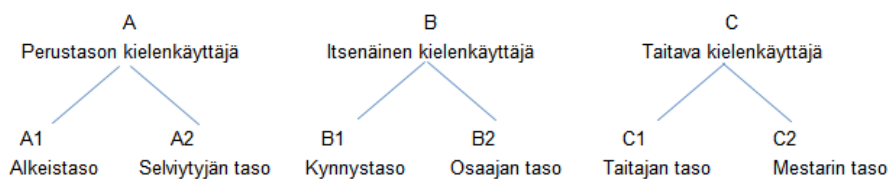
Yksilön yleiset valmiudet kattavat kokemusperäisen ja muodollisen (formaalin) opiskelun tuottaman tiedon, ääntämyksen tai sanojen taivutuksen tietotaidon, kielenoppijan yksilölliset ominaisuudet ja persoonallisuuden piirteet elämäntaitoina. Myös asenteiden kehittäminen voi olla yksi kielenoppimisen tavoite (Härmälä 2008: 61). Oppimiskyky sisältää vaihtelevia määriä ja yhdistelmiä kaikista edellä mainituista (EVK 2003: 30–33).

Kielellinen viestintätaito tarkoittaa oppijan sanastollisia, fonologisia ja syntaktisia tietoja ja taitoja sekä kielenkäyttöä sosiokulttuuristen ehtojen mukaisesti (EVK 2003: 34). S2-oppijalla voi olla vaikeuksia erottaa esimerkiksi erilaiset tervehtimistavat toisistaan tai tunnistaa vaikkapa ironiaa ja parodiaa tekstistä tai puheesta. Kielenkäyttäjän tai -oppijan kielellinen viestintätaito aktivoituu, kun hän suorittaa kielellisiä toimintoja eli käyttää kieltä.

Kielelliset toiminnot sisältävät sekä suullisen että kirjallisen tuottamisen (produktiivinen kielitaito) ja vastaanottamisen (reseptiivinen kielitaito). Molempia tarvitaan kielellisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusta pidetään kielenkäytössä ja -opiskelussa yleensä hyvin tärkeänä, koska sillä on niin keskeinen merkitys viestinnässä. (EVK 2003: 34–35.)

Viimeinen, sekin hyvin yleisluonteinen alakategoria on *elämänalueet*, joilla tarkoitetaan erilaisia elämän- tai sisältöalueita, joilla kielelliset toiminnot tapahtuvat ja saavat kontekstinsä. Periaatteessa elämänalueita voi olla vaikka kuinka monia, mutta EVK rajaa ne Kuvion 2 mukaan neljään laajempaan alueeseen. (EVK 2003: 35–36.)

Arvioitaessa kielitaitoa EVK:n avulla voidaan tukeutua viitekehysten taitotasokuvaimiin. EVK jakaa taitotasot kuuteen laajaan taitotasoportaaseen, joita voidaan tarvittaessa jakaa ja täsmentää pienempiin osiin. Eri koulutussektorit voivat halutessaan järjestää ja kuvata omat taitotasonsa ja moduulinsa, kuten Centria-ammattikorkeakoulu on S2-opetusta varten tehnyt. EVK:n kuusi päätasoa voidaan esittää Kuvion 3 mukaisesti seuraavasti:



KUVIO 3. Eurooppalaisen viitekehysten taitotasot (EVK 2003: 47).

Eurooppalaista viitekehystä taitotasoasteikkoineen on myös kritisoitu. Fulcher (2004) ja North (2004) väittelivät *the Guardian*-lehdessä kritisoimalla ja puolustamalla EVK:ta. Fulcherin mukaan suurimpana vaarana on, että kielitestien käyttäjät alkavat uskoa, että mikään EVK:n tasoa käyttämätön testi ei ole pätevä tai tunnustettavissa. Fulcher myös moittii viitekehystä teorian ja empirian puutteesta. (Fulcher 2004.) North sen sijaan puolustaa EVK:ta sanomalla sen tarkoituksena olevan mahdollistaa ja helpottaa, ei määrätä tai kontrolloida. Northin mukaan EVK perustuu kommunikatiivisen kompetenssin teorioihin ja kielen käyttöön kuvaamalla, mitä kielenkäyttäjän pitää tietää voidakseen kommunikoida tehokkaasti sekä mitä oppijoilta tyypillisesti odotetaan eri taitotasolla. (North 2004.) Suomessa Eurooppalaista viitekehystä ovat arvostelleet muun muassa Kohonen, Jaatinen ja Lehtovaara väittämällä, että pelkästään taitotasoa painottava kouluarvostelu kaventaa EVK:ssa esitettyjä näkemyksiä kielitaidosta, viestinnästä ja kulttuuritaidoista. Kielten todistusarvosanojen mekaaninen samastaminen Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoihin on vastoin laaja-alaista näkemystä kielitaidosta ja opetuksen tavoitteista. (Kohonen, Jaatinen & Lehtovaara 2004.)

2.4.2 Kielitaitokäsitys ammattikorkeakouluissa

Kaikesta kritiikistä huolimatta suositellaan, että viitekehysten taitotasokuvauksia käytettäisiin ammattikorkeakoulun kieliopintojen arvioinnissa. Useimmiten ammattikorkeakouluissa ovat

käytössä opettajien itse muokkaamat asteikot, joiden pohjana ovat joko YKI (Yleiset kielitutkinnot), AMKKIA (Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa -hanke) tai viitekehysten taitotasoasteikot. Ongelmalliseksi kielitaidon arvioinnin ammattikorkeakoulussa tekee se, että yhteistä valtakunnallista asteikkoa ei ammattikorkeakouluilla ole olemassa. Ammattikorkeakouluopinnoissa on kyse LSP-opinnoista (Languages for Specific Purposes) eli erityisalojen kieltenopetuksesta. Tämä tarkoittaa, että ammattikorkeakouluissa annettava kieltenopetus on aina työelämälähtöistä. LSP-opinnoilla on paljon yhtymäkohtia kielitaidon arviointiin ja kommunikatiivisen vieraan kielen opetukseen, mutta vain vähän toisen kielen oppimiseen. (Swales 2000: 61.) Tämä näkyy hyvin englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien ulkomaalaisten suomen kielen opetuksessa, jossa työelämälähtöisyys opetuksessa riippuu tavoiteltavasta kielitaitotasosta. S2-opetuksessa on koulujen välillä paljon eroja riippuen esimerkiksi koulun koosta, sijainnista, koulutusohjelmasta ja resursseista. Jäppisen (2011: 207) Haaga-Helia-ammattikorkeakoulun ulkomaalaisille opiskelijoille tekemän tutkimuksen mukaan B1-tasoista suomen taitoa pidetään kynnystasona käytännönläheiseen työhön. Haaga-Helia tarjoaakin suomen kielen opetusta jopa B2-tasoisille oppijoille, kun taas Centria-ammattikorkeakoulussa opetus ei koskaan yllä resurssien puutteen takia edes B1-tasolle. LSP-opintojen soveltaminen on siis alkeistasolla paljon hankalampaa. Lisäksi Centria-ammattikorkeakoulussa suositellaan noudatettavaksi ARENEn eli ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston kielityöryhmän suositusta, jonka mukaan perustason kieltenopetus on yleiskielitaidon opetusta ja vasta kynnystason jälkeen aletaan suuntautua työelämän kielitaidon hankkimiseen. (Kela ja Komppa 2011: 174; Käytäntösuositukset 2006.)

Ammattikorkeakouluasetuksen 352/2003 mukaan opiskelijan on saatava sellainen kielitaito, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta on tarpeellinen. 2000-luvun alussa perustettiin AMKKIA 1 ja 2 -hankkeet yhtenäistämään hajanaista kielitaidon opetusta koulujen välillä. AMKKIA-hankkeiden keskeisenä tavoitteena oli kieltenopettajien arviointitaitojen kehittäminen ja arviointien yhdenmukaistaminen eri ammattikorkeakouluissa ja eri aloilla. (Juurakko-Paavola 2005a: 9; Juurakko & Airola 2002: 17; Takala 2001: 38–39.) AMKKIA-hankkeessa määriteltiin Euroopan neuvoston viitekehukseen pohjautuva kielitaitokäsitys:

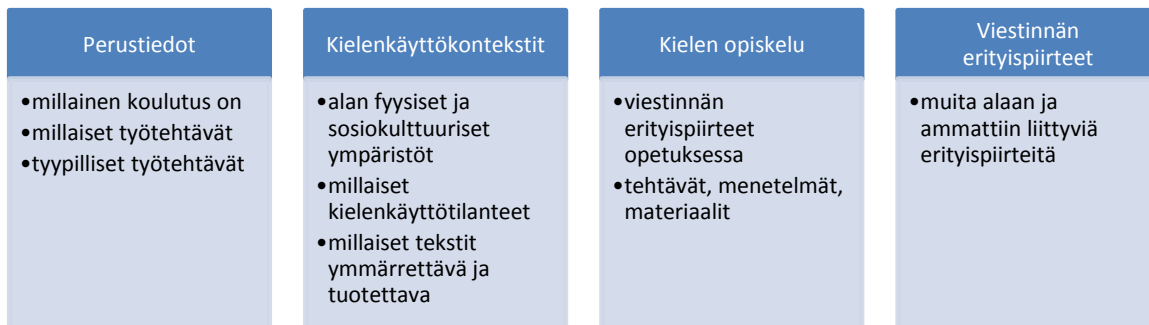
Kielitaito on pitkälti sosiaalista toimintaa – ihmisten välistä vuorovaikutusta kielen avulla. Kielitaito ilmenee kykynä a) kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen b) kykynä kielelliseen vuorovaikutukseen, jossa kieltä sekä ymmärretään että tuotetaan c) kykynä tulkita viestejä kielestä toiseen. Kielitaitoon sisältyy olennaisesti myös leksikaalinen/semanttinen ja kieliopillinen kompetenssi. Kielitaito ilmenee siis kykynä sekä ymmärtää että tuottaa erilaista tekstiä/diskurssia keskeisillä kielenkäytön alueilla (konteksteissa), joista tärkeimpiä ovat a) normaali so-

siaalinen kanssakäyminen b) yleinen asioiden hoitaminen (asioiminen) kielen avulla ja c) työelämän viestintä. (Airola 2005: 77–78; Takala 2001: 34.)

Vaikka tämä kielitaitokäsitys on laadittu kotimaisten opiskelijoiden vieraan kielen opiskelua ajatellen, sopii se soveltaen myös S2-opiskelijoiden suomen kielen arviointiin. Kielitaitovaatimukset ovat kuitenkin hyvin erilaisia eri opiskeltavilla aloilla. Esimerkiksi hoitoalan ulkomaalaiset opiskelijat tarvitsevat oman alansa suomen kieltä jo hyvin varhaisessa opintojensa vaiheessa (Kela & Komppa 2011: 174). Sen sijaan matkailu- ja ravitsemisalalla varhainen ammattikielen hallinta ei ole niin olennaista.

2.4.3 Suomi toisena kielenä -viitekehys ammattikorkeakouluissa

AMKKIA-hankkeiden puutteita paikkaamaan laadittiin HERA-korkeakoulujen yhteisessä KOTI (Kotimaisten kielten opetuksen kehittäminen) 2008–2010 -hankkeessa erityisesti S2-opetukseen soveltuvia viitekehyksiä, jotka kuvaavat mitä tietyn alan ammatillinen suomi toisena kielenä -opetus on, missä kontekstissa kieltä käytetään ja opitaan, ja mitä vaatimuksia ammattialan kielen käyttötilanteet asettavat kielenopetukselle. (HERA 2012.) Tämäkään malli ei ole yleispätevä, mutta sovellettavissa useimpiin vieraskielisiin tutkinto-ohjelmiin ammattikorkeakouluissa. KOTI-hankkeessa laadittua S2-viitekehysten rakennetta kuvataan Kuviossa 4:



KUVIO 4. Suomi toisena kielenä ammatillinen viitekehys (mukaillen Komppa 2009).

Tällä viitekehyksellä ei ole virallista asemaa, mutta sen esittelemä malli on Kompan (Kotikimara 2012a) kannanotto maahanmuuttajan tarvitsemaan suomen kielen taitoon. On huomattava, että ammatilliset viitekehykset kaipaavat rinnalleen tutkimustietoa, jotta niissä esitetyt painotukset tietyn ammatin vaatimasta kielitaidosta ja kielellisistä erityispiirteistä voidaan vahvistaa. Kelan ja Kompan (2011: 188) mukaan toiminnallisen S2-opetuksen pohjana ei voi

toimia sellainen ammatillisen kielitaidon määritelmä, joka sulkee pois ammattiin kuuluvien monenlaisten vuorovaikutustilanteiden kirjon.

Kela ja Komppa (2011: 187) ovat pohtineet olisiko ammatillisessa kielikoulutuksessa noudatettava varhaisen työelämäsuuntauksen vai kynnystason jälkeisen työelämäsuuntauksen mallia sekä miten yleiskielitaito ja ammattikielitaito eroavat toisistaan. Heidän tutkimuksensa perustuu Kuviossa 4 esitettyyn Suomi toisena kielenä ammatilliseen viitekehysten. Heidän tutkimustuloksensa osoitti, että korkea-asteen opetuksessa yleiskielitaito ja ammattikielitaito muodostavat yhden kokonaisuuden, jonka eri puolia kielenkäyttäjän on tilanteen mukaan osattava painottaa. Tämä tarkoittaa, että yleiskielitaitoa tarvitaan myös ammatillisissa tilanteissa. (Kela & Komppa 2011: 187). Centria-ammattikorkeakoulussa tätä viitekehystä sovelletaan osittain ottamalla ulkomaalaisten koulutusalan, matkailun, työtehtävien ja kielenkäyttötilanteiden vaatimaa sanastoa mukaan suomen kielen opetukseen. Matkailuala on siitä kiitollinen ala, että ammatilliset tilanteet ja normaaliin elämään liittyvät tilanteet menevät osittain limittäin. Esimerkiksi matkalipun osto, tien neuvominen ja palvelutilanteiden yksinkertaiset dialogit sopivat kummallekin elämänalueelle.

3 ARVIOINNIN KÄYTÄNTEITÄ JA KÄSITTEITÄ

Kaiken laadukkaan testaamisen ja arvioinnin edellytetään olevan reliaabelia, validia, käytettäviiin resursseihin nähden taloudellista ja mahdollista toteuttaa. Näitä käsitteitä avataan tarkemmin tämän luvun aluksi. Kielitaiton arvioinnin laadusta kertoo myös oikean arviointityypin valinta. Sen jälkeen pohditaan erilaisia vaihtoehtoja arviointityypeiksi. Luvun lopussa esitellään Huhdan ja Takalan mukaiset kielitaidon arvioinnin vaiheet.

3.1 Arvioinnin laatu

Arvioinnin laadun pohtiminen on tärkeää testattavan kannalta, jotta häntä varmasti kohdellaan tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. Tämä korostuu erityisesti tietyissä koulutuksen saumakohdissa, erityisesti kouluasteelta toiselle tai koulusta työelämään siirryttäessä. Arvioinnin laadulla on merkitystä myös instituutioille, esimerkiksi testaukseen sijoitettujen panosten ja testin käyttötarkoituksen kannalta. Organisaatiot voivat tarvita luotettavaa testitietoa myös oppijoiden sijoittamiseksi oikean tasoisille kurseille. Ellei arvioinnin tuloksiin voi luottaa tai niitä ei voi tulkita, on kaikki arviointiin käytetty aika täysin hukkaan heitettyä. (Huhta & Takala 1999: 211, 215.)

Kielitaitoa arvioidessaan arvioija joutuu tekemään päätöksiä arvioinnin kohteesta ja arvioinnin tarkoituksesta. Ilman arvioinnin kohteen, kielitaidon, hyvää tuntemusta arvioinnin tuloksia on vaikea tulkita. Arvioinnin tarkoituksen määrittäminen sen sijaan on monimutkaisempaa, sillä sitä on hankalaa ryhmitellä vain yhdellä tavalla. (Huhta & Takala 1999: 189.) Tärkein arvioinnin laatuun liittyvä huomioitava asia kielitestien suunnittelussa on se, mihin tarkoitukseen testi on tarkoitettu. Testin on oltava hyödyllinen juuri siinä kontekstissa johon se on tarkoitettu. Laajimmallaan hyödyllisyyttä voi Bachmanin ja Palmerin mukaan katsoa kuudesta eri näkökulmasta.

Hyödyllisyys = reliaabelius + käsitevalidius (construct validity) + autenttisuus + vuorovaikutuksellisuus + vaikutus + käyttökelpoisuus. (Bachman & Palmer 1996: 18).

Bachmanin ja Palmerin (1996: 18) mukaan testaajien tulisi tunnistaa näiden tekijöiden yhteisvaikutus eikä painottaa niiden välistä jännitystä. Arvioinnissa on pidetty olennaisina kolmealla mainituista avainkäsitteistä: validiutta, reliaabeliutta ja käyttökelpoisuutta. *Reliaabeli* testi tarkoittaa sitä, kuinka luotettava testi- tai koetulos on. Tulosten täytyy olla samansuuntaisia, vaikka testi tehtäisiin kahteen kertaan, se arvioitaisiin kahteen kertaan tai sen arvioisi kaksi eri

henkilöä (Bachman & Palmer 1996: 20; EVK 2003: 243). Reliaabelius on tilannekohtaista eli sitä on arvioitava joka arviointitilanteessa erikseen (Juurakko-Paavola 2005b: 206). Reliaabeliuden paraneminen merkitsee samalla myös mahdollisen mittausvirheen vähentymistä. Mittausvirhe voi johtua monesta eri seikasta, joista joihinkin ei arvioija itse edes voi vaikuttaa. Oppijan fyysinen tai psyykkinen tila arviointihetkellä voi vaikuttaa arvioinnin luotettavuuteen tai itse testiolosuhteet saattavat olla häiriöallttiita. Arvioijasta itsestään johtuvia virheitä ovat esimerkiksi testin ominaisuudet, kuten pituus tai vaikeustaso. Arvioijat voivat olla myös epäsystemaattisia. (Huhta & Takala 1999: 211–212.) Usein käytäntö kuitenkin asettaa omat rajansa sille miten luotettavaan ja validiin mittaamiseen päästään. Brindley ja Slatyer (2002: 391) toteavatkin, että esimerkiksi kuullun ymmärtämisen testien suunnitteleminen valideiksi ja reliaabeleiksi on saavuttamaton tehtävä. Tässä tutkimuksessa kirjoittamisen testin reliaabeliutta tavoitellaan kahdella identtisellä tehtävällä, jotka toteutetaan muutaman kuukauden välein.

Puhetta testataan usein reaaliajassa interaktiivisesti, joten testitapahtuman kulku ei koskaan ole täysin ennustettavissa. Tästä syystä testitulosten validiuden ja reliaabeliuden varmistaminen vaatii erityishuomiota. (Luoma 2004: 170.) Pienissä testeissä, kuten tämä tutkimus, reliaabeliin testitulokseen voi olla vaikea päästä ryhmän pienen koon takia. Pientä ryhmää arvioitaessa saattaa arviointi olla kovin subjektiivista. Puhumista arvioitaessa kannattaa Luoman (2004) mukaan välttää liian subjektiivista otetta arvioimalla suoritukset nimettöminä tehtävä kerrallaan, mikä on kuitenkin käytännössä melko mahdoton toteuttaa. Vaikka testattavia ei henkilökohtaisesti tuntuksikaan, erottaa heidät kuitenkin äänen perusteella. Testaajan ainoa vaihtoehto puhumisen testissä on käyttää arviointikriteereitä johdonmukaisesti ja yrittää tietoisesti olla oikeudenmukainen. (Luoma 2004: 179.)

Reliaabelius oli 1970-luvulle asti arvioinnin tutkituin ja tärkeimpänä pidetty ominaisuus, mutta nykyään korostetaan enemmän validiutta. Kielitaitotesti tai arviointimenettely on *validi*, kun sen voidaan todistaa arvioineen juuri sitä, mitä kulloisessakin kontekstissa pitäisi arvioida. Tällöin puhutaan käsitevalidiudesta eli siitä, onko testi sopusoinnussa mitattavaa ilmiötä selittävien teorioiden kanssa, ja edustaako saatu informaatio tarkasti testattavien kielitaitoa. Testin pistemääristä tehdyt tulkinnat, johtopäätökset ja niiden perusteella tehdyt ratkaisut ovat valideja, mutta itse testi sen sijaan ei voi olla. (Bachman & Palmer 1996: 21; EVK 2003: 242; Luoma 2001: 62; Huhta & Takala 1999: 213.)

Autenttisuuden voi testitilanteessa myös kyseenalaistaa, sillä usein kuunneltava tai luettava teksti on jossain määrin muokattu kohderyhmälle sopivaksi. Yksi tapa pyrkiä varmistamaan oppijan motivaatio testiä kohtaan ja saada hänen suoriutumaan siitä mahdollisimman

hyvin on Bachmanin ja Palmerin (1996: 24) mukaan miettiä oppijaa lähellä olevia testin aihepiiriä ja tehtävyytyyppejä. *Vaikutuksen* Weigle (2002: 53) selittää seuraukseksi, joka testillä on osallistujille. Käytännössä vaikutus on opettajan henkilökohtainen palaute testattavan taidoista ja kehotus keskittyä jonkun tietyn osa-alueen kehittämiseen jatkossa. Testillä ja sen tuloksilla voi olla myös laajempi vaikutus osallistujaan itseensä, organisaatioihin tai yhteiskuntaan.

Käyttökelpoisuus tarkoittaa, että arviointi ei saisi viedä liikaa aikaa ja resursseja. Esimerkiksi yhden opintojakson hallintaa testattaessa pitäisi riittää, että oma opettaja arvioi tulokset (Airola 2005: 96). Arviointimenettelyn täytyy olla myös käytännössä toteutettavissa eli käyttökelpoinen (EVK 2003: 244).

3.2 Kielitaidon arviointityyppejä

Kielitaidon arviointityyppejä valittaessa on syytä pitää mielessä arvioinnin tarkoitus ja laajuus. Testillä on aivan erilaiset vaatimukset puhuttaessa suurista kansainvälisistä, tuhansien osanottajien testeistä tai pienimuotoisemmasta yhden opintojakson tai oppilaitoksen sisäisestä kielitaitotestistä. Eurooppalainen viitekehys (1993: 250) esittää jopa 13 erilaista arviointityyppeä, joista arvioijan on valittava omaan tarkoitukseensa parhaiten sopiva tapa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on arvioida oppijoiden kielitaitoa suhteessa oppilaitoksessa määriteltyihin tavoiteltuihin taitotasoihin. Itselleni opettajana olisi mielenkiintoista saada kuva oppijoiden kielitaitoprofiilista eli onko testin perusteella joku kielitaidon osa-alue selvästi jotakin toista parempi tai heikompi. Tätä tarkoitusta varten sopii mielestäni parhaiten käytettäväksi kielitaidon tason kriteeriviitteinen arviointi, jossa produktiivinen kielitaito arvioidaan analyttisesti kriteerikriteeriltä, mutta annetaan lopuksi vain yksi EVK:n taitotasoihin perustuva arvosana.

Kielitaidon tason arviointi on sen arviointia, mitä joku osaa tehdä tai mitä hän tietää, kun opittua sovelletaan todellisessa elämässä. Usein tällainen testaustapa, siis sen arviointi, mitä joku osaa tehdä jonain tiettyinä ajankohtana, kiinnostaa erityisesti aikuisopiskelijoita, työnantajia ja kouluviranomaisia. (EVK 2003: 250–251.) Ammattikorkeakoulun kielten opetuksessa painotetaan juuri kielenkäytön viestinnällisyyttä. Tämän tavan etu on sen läpinäkyvyys, on helppoa kertoa missä kielenoppimisen vaiheessa oppija juuri testaushetkellä on (EVK 2003: 251). *Kriteeriviitteinen arviointi* on arvioinnin tulosten selittämistä jonkin ulkopuolisen kriteerin avulla, jollainen on esimerkiksi EVK:n taitotasojen sanallinen kuvaus kielitaidosta. (Huhta & Takala 1999: 219.) Kriteeriviitteisessä arvioinnissa yritetään määritellä mahdollisimman tarkkaan, mitä mitattava kielitaito on, ja mikä on testitehtävien ja testattavien taitojen suhde. Taitojen kehittyminen nähdään jatkumona, jossa on selkeä nollapiste,

jossa testattavaa taitoa ei ole lainkaan, ja toisessa ääripäässä taas on erinomainen taito. Oppija sijoittuu suorituksensa perusteella tiettyyn kohtaan tällä jatkumolla. (Bachman & Palmer 1996: 211; Härmälä 2008: 96.) Kohonen, Jaatinen ja Lehtovaara (2005) muistuttavat arvioijaa, että oppilaitoksissa on tarpeen suhtautua terveeseen kriittisesti tällaisiin taitotasokuvauksiin, vaikka ne perustuvat merkittävään kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimus- ja kehittämistyöhön. Kriteereitä laadittaessa on syytä pohtia havaintokategorioiden ja arviointiasteikon portaiden lukumäärää, jotta arviointi on hallittavissa. (Kohonen, Jaatinen ja Lehtovaara 2005: 335.)

Holistisessa arvioinnissa arvioija katsoo testattavan suoritusta kokonaisuutena painottaen intuitiivisesti suorituksen eri puolia. Esimerkiksi puhumisesta tai kirjoittamisesta annetaan vain yksi yleisarvosana pilkkomatta suoritusta osiin. Holistinen arviointi voi nojautua siihen, että arvioija perustaa arvionsa yleisvaikutelmaan tekstistä tai siihen, että hän arvioi jokaisen kriteerin erikseen, mutta häntä ei koskaan vaadita erikseen laskemaan tai pisteyttämään tekstin puutteita tai vahvuuksia. Holistinen arviointitapa ei silti ole subjektiivinen, vaan se perustuu arviointiasteikossa tai -ohjeissa esitettyihin vaatimuksiin. Holistista arviointia on kritisoitu siitä, että se jättää liikaa tilaa erilaisille arviointiin vaikuttaville tekijöille. Holistinen arviointi ei siksi kerro tarpeeksi avoimesti mihin arvioija on kiinnittänyt huomiota arvioidessaan. (Tarnanen 2002: 84, 87.) Holistisen arviointityypin valintaa puolustaa kuitenkin sen nopeus.

Analyyttinen arviointi tarkastelee suorituksen kaikkia osia yksitellen. Yleensä tukena käytetään tasokuvauksia, joissa kerrotaan mitä kukin kriteeri eli kielen osa-alue tarkoittaa milläkin taitotasolla. (Huhta 1993: 150). Koska tutkijat ovat erimielisiä siitä, kuinka montaa arviointikriteeriä tulisi käyttää, ei yleisohjetta tähän ole olemassa. Paras käytäntö on, että arvioitavia osia ei olisi neljää tai kuutta enempää, muuten arvioijan kognitiivinen suorituskyky ylittyy. (Airola 2005: 85; EVK 2003: 259–260.) Kielitaidon kokonaisarvion voi analyttisesti arvioitaessa ilmoittaa monella tavalla. Se voi perustua yksittäisten kielen osien arvioihin tai kriteerit voidaan laskea jollakin kaavalla yhteen yhdeksi kokonaisarvosanaksi. Kokonaisarvio voi myös perustua osien ja kokonaisuuden yhdistelmään, jolloin kielen osista annetaan arviot sekä yhtenä kokonaisuutena että erillisinä osina. (Huhta 1993: 150.) Näin toimitaan ammattikorkeakoulun toisen kotimaisen kielen arvosanoja annettaessa, jolloin lain mukaan oppilaitoksen on todistuksessa mainittava opiskelijan suullinen ja kirjallinen kielitaito erikseen. S2-opetukseen tätä tapaa ei kuitenkaan todistuksen tasolla sovelleta. Opintojaksotasolla analyttinen arviointitapa sen sijaan kannustaa testaajaa tekemään tarkkoja havaintoja kielen eri piirteistä. Analyttisesti arvioimalla voidaan helpommin osoittaa oppijoille itselleen muun muassa heidän kielitaitonsa vahvuuksia ja heikkouksia. Tärkein syy analyttisten arviointiasteikkojen käyttöön on se, että niiden todella väitetään kuvaavan kielitaitoa tarkemmin kuin holistis-

ten tasokuvausten (Huhta 1993: 153). Holistinen ja analyttinen arviointi voidaan myös niin haluttaessa yhdistää. Arviointitapojen erot ovat arviointitapojen vertailussa osoittautuneet pieniksi. Tutkimustulokset puhuvat molempien puolesta ja molempia vastaan. (Tarnanen 2002: 88.) Parasta taitaakin olla soveltaa juuri tiettyyn tilanteeseen sopivaa tapaa käytettävissä olevat resurssit huomioiden.

Kielitaitotestit ovat yksi menetelmä arvioida oppijan kielitaitoa, mutta ei kuitenkaan ainoa käyttökelpoinen vaihtoehto. Ammattikorkeakouluissa käytetään usein myös esimerkiksi opiskelijoiden *itse- ja vertaisarviointia*. (Juurakko-Paavola 2005a) Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa kielitaitoa puolestaan arvioidaan *näyttökokein* (Härmälä 2008). Ammattikorkeakoulujen kielten opetuksessa voidaan käyttää myös *jatkuvaa arviointia*, joka on opettajan opintojakson aikana erityyppisiin suorituksiin kohdistuvaa arviointia. Lopulliseen arviointiin voivat vaikuttaa opettajan oman harkinnan mukaan joko kaikki tai vain osa opintojakson suorituksista. Etenkin itsearviointia pyritään jatkuvasti lisäämään ja kehittämään ammattikorkeakoulussa opetettavissa vieraisissa kielissä. Esimerkki jatkuvasta arvioinnista on kielisalkkukokeilut eri kouluissa. (Juurakko-Paavola 2005a: 13–14.) Opettajan jatkuva arviointi sopisi myös ammattikorkeakoulun suomi toisena kielenä -opetukseen hyvin, sen sijaan opiskelijan itse- tai vertaisarviointi on oman opetuskokemukseni mukaan vaikeaa, sillä suurin osa Centria-ammattikorkeakoulun ulkomaalaisista opiskelijoista tulee Aasian eri maista, joissa tällainen toimintatapa on vielä tuntematon. Toisaalta suomalaisen oppilaitoksen tehtävä on opettaa myös uusia opiskelutaitoja ulkomaalaisille opiskelijoille, joten itsearviointikin varmasti toimisi, kunhan sitä tietoisesti harjoiteltaisiin.

Juuri tähän tutkimukseen sopii parhaiten arviointityyppiksi kriteeripohjainen, analyttinen ja holistisen yhdistelmä. Pelkkä analyttinen arviointi olisi liian yksityiskohtainen, eikä sen tuottama tarkka tieto tuottaisi olennaista hyötyä tutkimuksen toimeksiantajalle. Pelkkä holistinen arviointi taas ei anna riittävän hyvää kuvaa opiskelijoiden taitotasosta, jotta opetusta voitaisiin kehittää. Pyrin testejä laatiessani ja niitä arvioidessani objektiiviseen arviointiin, mutta subjektiivista näkökantaa saattaa olla vaikea kokonaan välttää.

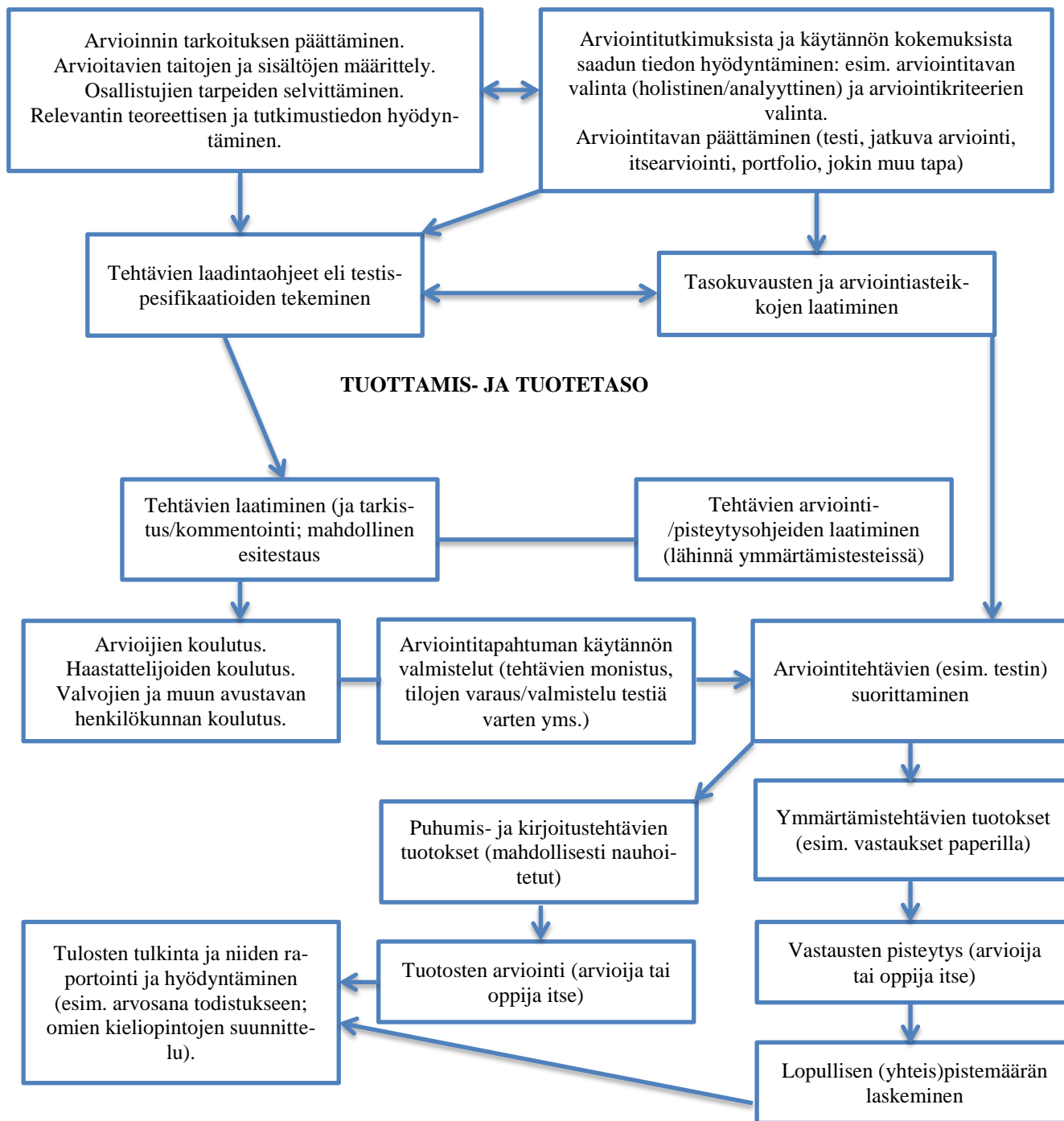
3.3 Kielitaidon arvioinnin vaiheet

Kielitaidon arvioinnissa on useita vaiheita, joilla kaikilla on oma vaikutuksensa arvioinnin lopputulokseen ja laatuun. Mitkä osatekijät korostuvat toista enemmän tai mitä tekijöitä voi jopa jättää kokonaan huomiotta riippuu testistä. Suuressa, merkityksellisessä testissä on paljon vaiheita, jotka voi jättää pienemmässä testissä pois. Kuvio 5 (Huhta & Takala 1999: 203) kie-

litaidon arvioinnin vaiheista kuvaa arviointiprosessin keskeisimpiä vaiheita. Prosessi alkaa käsitteellisellä tasolla tiedostamalla mihin testin antamia tuloksia tullaan käyttämään eli mikä on arvioinnin tarkoitus. Testin laatijan pitää myös tietää ketä arviointi koskee ja mitä seurauksia arvioinnilla on, sillä sama testi ei sovellu yleispätevästi kaikenlaisiin tilanteisiin. (Härmälä 2008: 77.) Testitehtäviä suunniteltaessa on päätettävä arviointikriteerit, joiden perusteella tehtävät pisteytetään ja arvioidaan. Luotaessa arviointiasteikkoja voidaan käyttää apuna Eurooppalaista viitekehystä, edellyttäen tietenkin, että opetussuunnitelma tai arviointi pohjautuu siihen. Perusopetus, lukiokoulutus ja ammatillinen toinen aste ovat jo muokanneet opetussuunnitelmiaan viitekehyspohjaisiksi, mutta ammattikorkeakouluissa työ on vielä kesken. Taitotasokuvaimet puolestaan voivat auttaa kriteerien muotoilussa. (EVK 2003: 244–245.)

Tuottamis- ja tuotetasolla on tehtävän vaikeustaso yksi tärkeistä huomioon otettavista seikoista testitehtäviä laadittaessa. Tehtävän tulee olla suorittajan kannalta juuri sopivalla tasolla, sillä liian vaikea tehtävä turhauttaa, kun taas liian helppo tehtävä ei anna oikeaa kuvaa testattavan todellisesta kielitaidosta. (Härmälä 2008: 82.) Tehtäville on suunniteltava arviointi- tai pisteytysohjeistus, mahdollisesti koulutettava henkilökuntaa ja huolehdittava käytännön järjestelyistä ennen varsinaista testitapahtumaa. Lopuksi testi on arvioitava valitulla tavalla, analysoitava tulokset sekä raportoitava ja hyödynnettävä ne. Kaikkia Kuvion 5 mukaisia vaiheita ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa esiinny. Tämän tutkimuksen testi on ainutkertainen yksittäistapaus, joka ei esimerkiksi vaadi testitehtävien esitestausta tai testaaajien koulutusta. Arvioinnin käyttökelpoisuuden laatuvaatimuksen takia ei siihen olisi käytännössä resurssjakaan. Kuvion 5 tuottamis- ja tuotetason vaiheita käsitellään tarkemmin kunkin testin suunnittelun ja laatimisen esittelyn yhteydessä.

KÄSITTEELLINEN TASO



KUVIO 5: Kielitaidon arvioinnin vaiheet (Huhta & Takala 1999: 203).

4 S2-OPETUS CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA

4.1 Ulkomaalaiset opiskelijat Suomen ammattikorkeakouluissa

Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden määrä Suomen ammattikorkeakouluissa on lisääntynyt viime vuosina englanninkielisen opetuksen yleistyttyä. 2000-luvun alussa ammattikorkeakouluissa opiskeli yhteensä runsaat 6 000 ulkomaista tutkinto-opiskelijaa. Vuonna 2011 heitä oli Tilastokeskuksen mukaan lähes 8 900. Eniten ulkomaalaisia opiskelijoita ammattikorkeakouluihin tulee Kiinasta ja Venäjältä sekä Ruotsista ja Virosta. (Hämäläinen 2012.) Vuonna 2009 oli bachelor-tason eli alempaan korkeakoulututkintoon johtavia englanninkielisiä koulutusohjelmia ammattikorkeakouluissa tarjolla 90. Nämä koulutusohjelmat on tarkoitettu sekä suomalaisille että kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille. (Niemelä 2009: 14.) Tilastokeskus ei tilastoi erikseen englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevia ulkomaalaisia, joten tilastoitu lukumäärä käsittää kaikissa koulutusohjelmissa opiskelevat, koulutusohjelman kielestä riippumatta.

Ulkomaalaisten opiskelijoiden toivotaan jäävän Suomeen työskentelemään valmistuttuaan, mutta työllistymisen esteenä on usein kotimaisten kielten taidon riittämättömyys (Jäppinen 2011). Korkeakoulutuksen saaneiden kohdalla kielitaito on erityisen olennainen, sillä he sijoittuvat ammatteihin, joissa kommunikointi- ja viestintävalmiudet korostuvat. (Garam 2004: 4.) Toisen kielen opetusta on korkeakouluissa tarjolla niukasti tarpeeseen verrattuna, ja resurssien puutteessa opintojaksotarjonta jää usein kielen perusteisiin. Opiskelija ei pääse kehittämään suomen kielen taitoaan korkeakouluopintojensa yhteydessä työelämän vaatimalle tasolle. Suurin osa ammattikorkeakouluista suuntaa opetuksen ensisijaisesti englanninkielisissä ohjelmissa opiskeleville tutkinto-opiskelijoille. (Garam 2004: 7, 9.) Centria-ammattikorkeakoulussa on koko maahan nähden hyvä tilanne, sillä myös vaihto-opiskelijat voivat osallistua suomen kielen peruskurssille.

Lähtötasovaatimukset ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden kotimaisen kielen taidolle vaihtelevat koulutusaloittain ja -tasoittain. Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelijoilta vaaditaan ensisijaisesti riittävä opiskelukielen hallinta, mutta ei suomen tai ruotsin kielen taitoa. Esimerkiksi kaupallisen ja yhteiskuntatieteellisen alan erilaisissa kansainvälisen kaupan ja vuorovaikutuksen ohjelmissa on ollut tapana painottaa ennemminkin kykyä kommunikoida englannin kielellä. Keskeistä kielitaitovaatimusten kannalta on myös se, missä määrin ohjelman tavoitteena on integroida ulkomaisia opiskelijoita suomalaiseen yhteiskuntaan. Yksi tapa korostaa suomen merkitystä on sisällyttää kielen opiskelua tutkintoon pakolli-

sina opintoina. Ulkomaisia opiskelijoita voidaan kannustaa kehittämään kielitaitoaan paitsi vaatimalla kieliopintoja pakollisena osana tutkintoa, myös tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuksia sisällyttää suomen kielen opintoja tutkintoon vapaavalintaisina opintoina. (Garam 2004: 11–14.)

4.2 Degree Programme in Tourism -koulutusohjelma Pietarsaareissa

Centria-ammattikorkeakoulu toimii kolmella paikkakunnalla, Pietarsaareissa, Kokkolassa ja Ylivieskassa. Centria-ammattikorkeakoulussa opiskelee noin 3300 opiskelijaa kuudella koulutusalueella 21 eri koulutusohjelmassa, joista viisi on englanninkielisiä. Ammattikorkeakoulun opetuskielienä ovat suomi, ruotsi ja englanti. Centria-ammattikorkeakoulu on yksi Suomen monialaisimmista ammattikorkeakouluista. Koulussa voi opiskella tekniikkaa, liiketaloutta, sosiologiaa ja terveystieteitä, kulttuurialaa sekä humanistista ja kasvatusalaa. Englanninkielisiä koulutusohjelmia on kaikissa yksiköissä. Jokainen yksikkö vastaa itse omasta suomen kielenä opetuksestaan, mutta koulun kielten- ja viestinnän tiimi on laatinut yhteiset taitotasokriteerit kaikille koulutusohjelmille (LIITE 3). Kriteerit perustuvat sekä suoraan Eurooppalaisen viitekehyksen kuvausasteikkoon että sen Suomessa laadittuun sovellukseen asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvostossa kehitettyyn kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen. Suomen kielen opetuksen määrä ja opintojaksojen sijoittelu opintojen ajalle on hyvin erilainen yksiköstä ja koulutusohjelmasta riippuen. Esimerkiksi sairaanhoitajaopiskelijat suorittavat vain yhden kahden opintopisteen laajuisen suomen kielen opintojakson ennen ensimmäistä työharjoittelujaksoaan, kun taas Degree Programme in Tourism -koulutusohjelmassa matkailua opiskelevat ulkomaalaiset opiskelevat kaksi kolmen opintopisteen laajuista pakollista suomen kielen opintojaksoa ennen työharjoitteluun menoa. Tämän tutkimuksen kohderyhmä on Centria-ammattikorkeakoulun tekniikan ja liiketalouden yksikön, Kokkola-Pietarsaari, Pietarsaaren englanninkielisen matkailun koulutusohjelman ulkomaalaiset opiskelijat.

Matkailun englanninkielinen koulutusohjelma antaa opiskelijoille laajat tiedot ja taidot matkailuteollisuudesta ja johtamisesta samalla kun opiskelijat pääsevät tutustumaan työelämään. Koulutusohjelma antaa opiskelijalle taitoja toimia myynti-, suunnittelu- ja kehitystehtävissä matkailuyrityksissä ja organisaatioissa sekä tarvittavat tiedot yrittäjäksi ryhtymisestä matkailuteollisuudessa. Valmistumisensa jälkeen opiskelijat voivat työskennellä matkatoimistoissa, matkustajaliikenteessä, majoitussektorilla, kotimaisissa tai ulkomaisissa organisaatioissa ja erilaisissa tehtävissä palvelusektorilla. Koulutusohjelman kesto on 3,5 vuotta ja se on

rakennettu moduuleittain, esimerkiksi matkailu, business ja kielet. Koulutusohjelman elinikä on melko lyhyt, sillä ensimmäiset opiskelijat ovat valmistuneet vasta jouluna 2011 ja viimeinen sisäänotto oli syksyllä 2012. Näiden opiskelijoiden valmistuttua koko koulutusohjelma loppuu Centria-ammattikorkeakoulussa. Kotimaisten kielten opiskelun tässä koulutusohjelmassa tekee erikoiseksi se, että Pietarsaareissa opetetaan tasapuolisesti sekä suomea että ruotsia. Tavoitteena on, että ulkomaisilla opiskelijoilla on valmistumisensa jälkeen tarvittavat tiedot kummassakin kielessä.

4.3 Finnish for Foreigners -opintojaksot Centria-ammattikorkeakoulussa

Matkailualan opiskelijoiden ensimmäisen ja toisen suomen kielen opintojakson sisältö on pääasiassa aivan kielen perusteita. Tavoiteltava kielitaitotaso on ensimmäisen opintojakson jälkeen A1.1 ja toisen pakollisen opintojakson jälkeen A1.2. Opiskelijan tulee ensimmäisen opintojakson päätteeksi tunnistaa puheesta ja tekstistä tuttuja sanoja sekä ymmärtää sanastoa, joka on lähellä hänen omaa välitöntä elämänpiiriään. Hänen pitäisi osata puhua yksinkertaisella tavalla, asettaa kysymyksiä ja vastata itseään koskeviin kysymyksiin. Kirjoittaessa riittää, että opiskelija osaa kirjoittaa esimerkiksi postikortin tai täyttää omat henkilötietonsa lomakkeeseen. Aihepiirit ovat kaikilla kielitaidon alueilla lähellä opiskelijan omaa elämää.

Toisen kolmen opintopisteen opintojakson tavoitteet ovat pääosin samat kuin ensimmäisen. Opintojaksokuvaus lisää aiempiin ainoastaan maininnan, että opiskelijan tavoitteena on jatkaa suomen kielen sanaston oppimista, ja että hän rohkaistuisi enemmän käyttämään oppimaansa kieltä. Tavoitteena on myös ulkomaalaisen opiskelijan kulttuuritietouden kasvaminen. Kahden ensimmäisen opintojakson arviointi perustuu opettajan omaan harkintaan. Itse näitä opintojaksoja opettaessani olen perustanut arvioinnin suulliseen esitykseen ja kirjalliseen tenttiin. Suullinen esitys on joko yksin pidetty lyhyt esitys tai paritehtävänä toteutettu dialogi. Kirjallisessa tentissä olen vaatinut opiskelijoilta opintojakson aikana opittujen rakenteiden ja sanaston hallintaa sekä jonkun verran kirjoittamista. Tässä tutkimuksessa toteutettua näin laajaa tapaa arvioida kielitaito kaikilla kielitaidon alueilla ei tavallisessa opintojaksoarvioinnissa ole koskaan aiemmin käytetty.

Finnish for Foreigners 3 -opintojakso on valinnainen ulkomaalaisille tutkinto-opiskelijoille. Sen tarkoitus on kannustaa opiskelijoita suomen kielen jatko-opintoihin opettamalla lisää jokapäiväistä kommunikaatiota suomeksi. Opintojaksolla keskitytään sekä suulliseen että kirjalliseen kielitaitoon. Koko opintojakson lähiopetustuntien määrä on 36 oppituntia, jonka lisäksi opiskelijoiden odotetaan työskentelevän itsenäisesti noin 45 tuntia. Itsenäi-

nen työskentely kattaa kotitehtävät, etätehtävän ja tenttiin valmistautumisen. Opintojakson tavoitetaso on EVK:n mukaan A2.1. Ongelmalliseksi taitotason saavuttamisen tekee ruotsin kielen opiskelu vuorotellen suomen kielen kanssa. Tälle opintojaksolle tulijat ovat joko toisen tai kolmannen vuoden opiskelijoita ja opintojakso on aina sijoitettu kevätlukukaudelle. Opiskelijat ovat juuri ennen tämän opintojakson alkua päättäneet toisen pakollisen ruotsin opintojakson ja edellisestä suomen opintojaksosta on vähintään puoli vuotta, useimmiten jopa vuosi.

Opetuksessa pyrin käyttämään pääasiassa hyvää yleiskieltä, jotta opiskelija pystyisi paremmin hahmottamaan suomen kielen oikean rakenteen. Apukielenä on vielä kolmannellakin opintojaksolla englanti, tosin pyrin vähentämään sen käyttöä koko ajan. Opetuksen yhtenä tavoitteena on opettaa opiskelijoille Canalen ja Swainin (1980: 30) esittämää strategista kompetenssia eli esimerkiksi kykyä käyttää kiertoilmauksia, silloin kun juuri oikeaa tarvittavaa sanaa ei muista. Strateginen kompetenssi opetuksessa on osittain myös Bachmanin ja Palmerin (1996: 62) mallin mukaista kielenkäyttöön vaikuttavaa opiskelijan yleistietoa. Pyrin mahdollisuuksien mukaan sopeuttamaan opetuksen aihepiirit opiskelijan tietoon ja ymmärrykseen ”oikeasta elämästä” suomalaisessa yhteiskunnassa, esimerkiksi opastusharjoituksena kaupungilla. Tätä hyvää pyrkimystä kuitenkin rajoittaa joskus ryhmäkoko, joka saattaa olla jopa 44 opiskelijaa. Erityisesti valinnaisella Finnish for Foreigners 3 -opintojaksolla otan opetuksessa mahdollisuuksien mukaan huomioon myös EVK:n oheisoppimisen (informaali oppiminen) ja koulun ulkopuoliset kokemukset (nonformaali oppiminen) eli kielitaidon karttumisen muun toiminnan ohessa (EVK 2003: 38). Tässä vaiheessa monet opiskelijoista ovat jo löytäneet osaa-aika työn ja heidän kielitaitotarpeensa eroaa selvästi vain kursseilla suomen kieltä oppineista opiskelijoista. Tosin oheisoppimisen huomioon ottamiselle asettaa omat rajoituksensa pieni opetustuntien määrä ja erittäin heterogeeninen ryhmä.

5 TAITOTASOTESTIEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen lähtötasotesti toteutettiin Finnish for Foreigners 3 -opintojakson aluksi tammi-kuussa 2012, jotta saatiin selville opiskelijoiden taitotaso pakollisten opintojaksojen jälkeen. Lopputasotesti toteutettiin opintojakson päätteeksi huhtikuussa 2012. Osallistujat testattiin kuullun ymmärtämisessä, luetun ymmärtämisessä, puhumisessa ja kirjoittamisessa. Lähtötasotestin kuullun ja luetun ymmärtämisen taso perustuu Centria ammattikorkeakoulun kielitaitotasovaatimukseen (LIITE 3) kuuden opintopisteen suomen kielen opiskelun jälkeen, jossa tavoiteltu taitotaso on Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan A1.2. Lopputasotestin tavoitetaso on A2.1, joka myös perustuu Centria-ammattikorkeakoulun omiin kriteereihin. Tässä tutkimuksessa jaotellaan ymmärtäminen ja tuottaminen omiksi alaluvuikseen, joiden alla käsitellään erikseen kuunteleminen, lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Testit on kokonaisuudessaan esitelty liitteissä 1 ja 2. Tässä luvussa jokainen osa-alue esitellään sitä koskevassa kohdassa.

5.1 Taitotasotestiin osallistuvien opiskelijoiden esittely

Testiin osallistuneet opiskelijat ovat toisen tai kolmannen vuoden matkailun englanninkielisen tutkinto-ohjelman opiskelijoita. Suomeen tullessaan kellään ei ollut minkäänlaista suomen kielen taitoa. Ennen tätä testiä jokainen heistä on opiskellut ammattikorkeakoulussamme kaksi pakollista kolmen opintopisteen laajuista suomen kielen opintojaksoa. Kaikki osallistujat, yhtä kiinalaista lukuun ottamatta, ovat joko nepalilaisia tai bangladeshilaisia miehiä. Osallistujat haluavat pysyä nimettöminä, joten olen antanut heille suomalaiset pseudonyymit. Lähtötasotestiin osallistui kaikkiaan kymmenen opiskelijaa, joista viisi opiskelijaa suoritti vain kuullun ja luetun ymmärtämisen sekä kirjoittamisen testit. Yksi opiskelija osallistui vain puhumisen testiin. Neljä opiskelijaa suoritti lähtötasotestin kaikki osiot. Lopputasotestin suoritti 14 opiskelijaa, joista kaikki osallistuivat kaikkiin osioihin (TAULUKKO 1):

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatiedot

Nimi	Äidinkieli	Ikä	Mihin testeihin osallistui							
			Lähtötasotesti				Lopputasotesti			
			kuunteleminen	lukeminen	kirjoittaminen	puhuminen	kuunteleminen	lukeminen	kirjoittaminen	puhuminen
Taneli	nepali	24	X	X	X		X	X	X	X
Sakari	nepali		X	X	X					
Bertil	nepali	27				X	X	X	X	X
Benjamin	bangla	23					X	X	X	X
Topi	bangla	22	X	X	X	X	X	X	X	X
Antti	nepali	23	X	X	X		X	X	X	X
Lasse	kiina	21	X	X	X	X	X	X	X	X
Sulo	nepali	24	X	X	X		X	X	X	X
Mauno	nepali	25	X	X	X		X	X	X	X
Seppo	nepali	25	X	X	X	X	X	X	X	X
Hannu	bangla	35	X	X	X	X	X	X	X	X
Simo	bangla	21					X	X	X	X
Santeri	bangla	26					X	X	X	X
Pentti	nepali	27					X	X	X	X
Frans	bangla	30					X	X	X	X

5.2 Reseptiivisen kielitaidon testaus

Kielitaitotestien laadinnassa jako eri osa-alueisiin ei enää kulje neljän päätaidon, puhuminen, kirjoittaminen, kuunteleminen ja lukeminen, välillä. Nykyään taidot jaotellaan mieluummin tuottamiseen (puhuminen ja kirjoittaminen) ja ymmärtämiseen (kuunteleminen ja lukeminen). Puhumisen ja kirjoittamisen arvioinnilla ja vastaavasti kuuntelemisen ja lukemisen arvioinnilla on enemmän yhteisiä tekijöitä kuin vaikkapa lukemisella ja kirjoittamisella. (Huhta & Takala 1999: 205.)

Eurooppalainen viitekehys ohjeistaa testin laatijaa rakentamaan ymmärtämistehtävät siten, että kaikilla oppijoilla on sama lähtöteksti. Vaihtoehtoisesti lähtöteksti voi sisältää erilaisen määrän informaatiota tai erilaisia apuneuvoja, kuten kuvamateriaalia. Ymmärtämisteksti voidaan testitilanteessa kuunnella tai lukea niin monta kertaa kuin on tarpeen tai testin pitäjä voi halutessaan rajoittaa kuuntelu/lukukertoja. (EVK 2003: 219.) Tehtävien helppoutta tai vaikeutta ei kuitenkaan voida

varmasti ennustaa. Jokaisen oppijan kokema tehtävän vaikeusaste on toisaalta peräisin hänen omista kommunikatiivisista tiedoistaan, toisaalta tehtävän suoritushetkellä vallitsevista olosuhteista ja rajoituksista. (EVK 2003: 220.) Ymmärtämistä ei voi tarkastella niin suoraan kuin kielen tuottamista, siksi testattava on ymmärtämistestissä hyvin pitkälle kokeen laatijan tekemien valintojen armoilla. Sama tehtävä kuitenkin sopii hyvin eritasoisille opiskelijoille – he vain suoriutuvat siitä eri tavalla. (Huhta & Takala 1999: 205–207.)

5.2.1 Kuullun ymmärtämisen testin rakenne ja toteutus

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan sanoman vastaanottaminen jaetaan neljään vaiheeseen. Ymmärtääkseen kuulemansa oppijan tulee kyetä havaitsemaan puhunnos eli tunnistamaan ääniteitä tai kirjaimia ja sanoja, tunnistamaan kielellinen viesti merkitykselliseksi joko osittain tai kokonaan, ymmärtämään sanoma semanttisesti ja kognitiivisesti kielelliseksi kokonaisuudeksi ja lopuksi tulkitsemaan viesti kontekstissa. (EVK 2003: 131–133.) Kuuntelussa oppija tarvitsee paljon eri taitoja, joita seuraava Kuvio 6 kuvaa hyvin.



KUVIO 6. Sanoman vastaanottamiseen tarvittavat tiedot (mukaellen EVK 2003: 133).

Kuvion 6 dekodaus- eli tulkintataito tarkoittaa kuulijan akustisen syötöksen vastaanottamista. Hänen pitää pyrkiä tunnistamaan ääniteitä, tavuja, sanoja ja lausekkeita. Tähän ei riitä vain kohdekielen sanaston ja rakenteiden hallinta. Autenttisessa puheessa sanan muoto voi olla kaukana yleiskielisestä (Laakso & Hakonen 2010: 121–122), mikä tekee kuuntelutestin laatimisesta alkeisoppijalle haastavaa. Varsinaisen testin tekee etenkin alkeisoppijalle vaikeaksi sen reaaliaikaisuus, sillä usein oppi-

ja ei testitilanteessa voi käyttää mitään apuneuvoja, kuten keskustella kaverin kanssa tai pyytää tarkennusta.

EVK:n tasoilla A1–A2 oppijan opiskelijan pitää pystyä seuraamaan hyvin hidasta ja huolellisesti äännettyä puhetta, jossa pitkät tauot antavat oppijalle aikaa hahmottaa merkityssisältö. Hänen tulee ymmärtää lyhyiden, yksinkertaisten viestien ja kuulutusten keskeinen ajatus. (EVK 2003: 102.) Centria-ammattikorkeakoulun omat osaamiskriteerit lisäävät tähän oppijan ymmärtävän rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, vaikka hän joutuukin ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisia lausumia ilman selviä tilannevihjeitä. Oppijan pitää myös pystyä seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle tärkeitä. Näiden kriteerien perusteella alkeistasolle tehtäviksi sopivia julkisia kuulutuksia voisivat olla vaikkapa liikennevälineiden tai muiden julkisten paikkojen kuulutukset. (EVK 2003: 137; Kokkonen, Laakso & Piikki 2008, 24.)

Kuullun ymmärtämistestin kysymyksen pitää olla kieleltään helpompi kuin tekstin, jonka ymmärtämistä arvioidaan (Kokkonen ym. 2008, 18). Huhta ja Takala (1999: 207) esittävät, että ymmärtämisen testiaan on tunnettava testattavat hyvin voidakseen valita heille aiheeltaan ja vaikeustasoltaan sopivia nauhoitteita. Ongelmana saattaa olla, kuten Dirven ja Oakershott-Taylor (1985) tutkimuksessaan havaitsivat, etteivät testattavat välttämättä ymmärtäneet yhtään toisen kielen kuullun ymmärtämisen testiin vastaamistaan vaihtoehtoista. Silti he saattoivat pärjätä testissä hyvinkin. (Joyce 2011: 74.)

Laakso ja Hakonen (2010: 129) kritisoivat ymmärtämisessä usein käytettyjä monivalinta- ja oikein/väärin tehtäviä sanoen niiden ongelmana olevan, että ne eivät kerro opiskelijalle eivätkä opettajalle missä määrin oppija ymmärsi väärin tai puutteellisesti, ja mistä se johtui. Heidän uskovat avokysymysten olevan parempi vaihtoehto, sillä ne kertovat myös osittaisesta ymmärtämisestä. Kokkonen ym. (2008, 19) lisäävät, että toimiakseen monivalintakysymysten eri vaihtoehtojen täytyy olla sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti mahdollisimman samankaltaisia. Huhta ja Takalan (1999: 209) mukaan avoimet kysymykset ja aukkotäydennystehtävät olisivat ihan yhtä käyttökelpoisia. Ymmärtämistehtävien muotoilu riippuu myös siitä, onko tavoitteena kehittää ymmärtämistaitoja vai tarkistaa ymmärtäminen (EVK 2003: 228). Tämän taitotasotestin ymmärtämisen tavoitteena on nimenomaan tarkistaa ymmärtäminen. Ymmärtämistesteissä on aina varauduttava siihen, että testattava voi joko arvata tai loogisesti ajattelemalla päätellä oikean vastauksen. Tätä riskiä minimoidakseni suunnittelin oikeat vastaukset satunnaiseen järjestykseen. Tehtävä oli lähdetekstissä kirjoitustehtävä, mutta muokkasin sen monivalintatehtäväksi varmistakseni, että tehtävä ei mittaisi kirjoitustaitoja, vaan nimenomaan kuullun ymmärtämistä.

Suunnittelemani testi perustuu opintojaksolla käytössä olevaan oppikirjaan Suomen Mestari 1 (Gehring & Heinzmann 2010: 93). Tekstiä valitessani pyrkimykseni oli löytää mahdollisimman

autenttinen tarina, jotta oppijan olisi helpompi ymmärtää teksti ilman apuvälineitä, kuten näkemättä puhujan nonverbaalisia viestejä. Laakso ja Hakonen (2010: 122, 125) esittävätkin, että on hyvä totuttaa oppija autenttisiin teksteihin, vaikka ymmärtäminen A1-tasolla on vielä vähäistä. Valitsin lähtötasotestin monivalintatehtävien vastausvaihtoehtoihin opiskelijoille mielestäni tuttuja käsitteitä, pääosin helppoja verbejä ja eri persoonamuotoja. Tekstissä on yhdeksän samaan kertomukseen kuuluvaa erillistä virkettä. Testissä oli kuusi monivalintakysymystä, joihin jokaiseen oli neljä vaihtoehtoa:

Testattava kuulee:

Minun herätyskello soi kello 7, mutta minä en herää heti. En halua nousta aikaisin aamulla, koska olen väsynyt. Minun vaimo istuu jo keittiössä. Hän lukee lehteä. Minä juon kahvia ja syön kaksi voileipää. Minun työmatka on 2 km. Koska tänään on hyvä ilma, kävelen töihin. Minun vaimo on tänään töissä Hämeenlinnassa. Siksi hän tarvitsee autoa.

Testattava vastaa:

Minun päivä. Valitse oikea vaihtoehto

1. Minun herätyskello soi kello 7,

mutta minä

a) en halua

b) nukun

c) en herää

d) herään

4. Minä juon kahvia ja

a) syön kaksi voileipää

b) juon kaksi voileipää

c) uin kaksi voileipää

d) syön kolme voileipää

2. En halua nousta aikaisin aamulla, koska

a) olen vihainen

b) olen iloinen

c) olen uupunut

d) olen väsynyt

5. Minun työmatka on 2 km. Koska tänään on hyvä ilma,

a) ajan töihin

b) juoksen töihin

c) pyöräilen töihin

d) kävelen töihin

3. Minun vaimo istuu jo keittiössä.

Hän

a) syö lehteä

b) lukee lehteä

c) lukee kahvia

d) syö kahvia

6. Minun vaimo on tänään töissä Hämeenlinnassa. Siksi hän

a) tarvitsee kelloa

b) ajaa autoa

c) katsoo minua

d) tarvitsee autoa

Selkeyden vuoksi tehtävissä annetuista vaihtoehdoista vain yksi vastaus on oikein. Tekstin pituus on 1,04 minuuttia ja siinä on 60 sanaa. Puhenoisuus nauhalla on siis hyvin hidasta. Englannin kielessä toisen kielen opettajien keskimääräinen puhenoisuus on Buckin (2009: 39) mukaan noin 140 sanaa minuutissa. Suomen ja englannin kielet eroavat toisistaan, mutta Buckin esittämä arvio on kuitenkin vertailukohta, joka antaa kuvan tämän testin puhenoisuudesta. Puhuja artikuloi nauhalla erittäin selvästi. Kuunneltavan tekstin pitääkin alkeistasolla

olla selkeää, hitaasti puhuttua, huolellisesti äännettyä ja hyvin tauotettua kieltä (EVK 2003: 102). Teksti kertoo henkilön tavallisesta päivästä ja se puhutaan koko ajan yksikön ensimmäisessä persoonassa. Valitsemani tehtävätyyppi on käyttökelpoinen kuuntelussa, sillä se ei vaadi kirjoittamista eikä siihen vastaamiseen kulu liian paljon aikaa. Lähtötasotestin kuuntelutehtävä on luonteeltaan oppikirjateksti, ja sen kieli on hyvää yleiskieltä, joten puhekielen omaisten ilmausten ei pitäisi hankaloittaa ymmärtämistä. Muunlaisia tehtävän tasolle soveltuvia puhuttuja tekstejä, esimerkiksi julkiset kuulutukset ja ohjeet, uutislähettykset, puhelinkeskustelut tai dialogit ja vapaamuotoiset keskustelut oli erittäin vaikea löytää.

Valitsin lopputasotestiin Opetushallituksen Kielo-materiaalista valmiita kuullun ymmärtämisen harjoituksia tasolta A2.1. Arvioinnin laatuvaatimukseenhan kuuluu myös tehtävän hyödyllisyys, josta huolehtiakseni pyrin valitsemaan tehtävän aiheen osallistujia motivoivaksi mahdollisimman autenttiseksi tekstiksi. Ensimmäinen kuunneltava tehtävä on mainos, johon sisältyy kuusi oikein/väärin kysymystä:

Testattava kuulee:

Varaa nyt kesälomasi! Hotellipaketti ihanalle Ahvenanmaalle, alkaen 73,50. Hinta sisältää laivamatkat ilman aterioita ja kaksi yötä hotelli Parkissa. Alle 6-vuotiaat yöpyvät vanhempien mukana ilmaiseksi. Tarjous on voimassa sunnuntaisin kesä- ja heinäkuussa. Enää muutama paikka jäljellä, joten varaa omasi pian! Kysy myös muita hotellivaihtoehtoja. Kesämatkat.fi – helposti ja nopeasti matkalle!

Testattava vastaa:

	Oikein	Väärin
1. Ruokailut sisältyvät hintaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tarjousmatka kestää viikon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alle 6-vuotiaiden ei tarvitse maksaa hotellista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tarjoushinta koskee vain sunnuntailähtöjä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vapaita paikkoja on vielä paljon jäljellä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Matkalla on mahdollista yöpyä vain hotelli Parkissa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Tani 2008: 122.)

Kirjalliset tehtäväohjeet annettiin sekä suomeksi että englanniksi. Laadukkaan testitehtävän piirteiden tulisi autenttisuuden lisäksi saada testattava toimimaan, kuten hän oikeassakin tilanteessa toimisi. Seuraavat kuuntelutehtävät pyrkivät tavoittelemaan julkista kuulutusta tavaratolossa ja junassa:

Testattava kuulee:

Hyvät matkustajat! Joudumme odottamaan hetken vastaantulevaa liikennettä. Olemme aikataulustamme noin 8 minuuttia jäljessä. Saavumme Helsinkiin noin kello 19.20. Pahoittelemme viivästymistä.

Testattava vastaa:

1. Juna on

- mennyt rikki
- myöhässä
- tulossa asemalle.

2. Milloin juna on Helsingissä?

Testattava kuulee:

Huomio, punaisen mazdan omistaja! Punainen mazda, rekisterinumero jii-yy-ii-jussi-yrjö-ii-vari-kuusi-kolme-kahdeksan, on pysäköity huolto-ovien eteen. Pyydämme siirtämään auton välittömästi pois.

Testattava vastaa:

1. Mikä on auton rekisterinumero?

2. Mitä auton omistajan täytyy tehdä?

- pysäköidä auto
- siirtää auto
- vaihtaa autoa. (Tani 2008: 120.)

Viimeinen kuuntelutehtävä oli säätiedotuksen kuunteleminen. Vastaamisen olin pyrkinyt tekemään mahdollisimman yksiselitteiseksi käyttämällä vaihtoehtoisia kuvia apuna:

Testattava kuulee:

Viikko jatkuu meillä sateisissa merkeissä. Tänään tulee reippaasti sateita koko maassa. Huomenna sää jatkuu Etelä-Suomessa pilvisenä ja ajoittain tulee sadekuuroja. Itä-Suomessa sää selkenee huomenna ja aurinkokin näyttäytyy. Lämpötila on Etelä-Suomessa kymmenen ja viidentoista asteen välillä ja Itä-Suomessa viidestätoista kahteenkymmeneen.

Testattava vastaa:

1. Itä-Suomessa on huomenna

a)

b)

c)



2. Millaista lämpötilaa luvataan Etelä-Suomeen? _____ – _____ astetta. (Tani 2008: 120.)

Kommunikatiivisessa puheen ymmärtämisen tehtävässä on otettava huomioon sekä puheen ymmärtämisen ominaispiirteet että oppijalle olennaiset kohdetilanteet. Kommunikatiivisuuden toteutumiseen testissä vaikuttaa aina myös valittu tehtävätyyppi. (Heikkilä & Reiman 2004: 31–32.) Tämän testin tehtäviä, mainosta tavaratalossa ja kolmea erityyppistä kuulutusta, voidaan olettaa opiskelijoiden kuulevan ”oikeassa elämässä”. Ne täyttävät mielestäni autenttisuuden vaatimuksen. Bachman ja Palmer (1996: 46) sekä Huhta ja Takala (1999: 209) sanovat, että ei ole olemassa yhtä tiettyä testiä, joka mittaisi vain ja ainoastaan haluttua asiaa.

Testin laatijan on opittava ymmärtämään ja kontrolloimaan testityyppisiä saadakseen haluamansa lopputuloksen. Siksi lopputasotestin tehtävät ovat sekä monivalintatehtäviä että hyvin vähäistä kirjoittamista vaativia avokysymyksiä.

Testitilanteissa kuuntelutekstit kuunneltiin nauhalta kahteen kertaan. Ensimmäisellä kerralla koko teksti kuunneltiin yhtäjaksoisesti, toisella kerralla pienissä pätkissä, lähtötasotestissä kysymys ja lopputasotestissä kuulutus kerrallaan. Molemmat testit aloitettiin kuuntelutehtävillä, sillä ne vaativat ohjaajan avustusta nauhurin käyttäjänä. Testit toteutettiin ryhmätilanteessa tavallisessa luokahuoneessa, sillä käytettävissämme ei ole esimerkiksi kielistudiota. Luokkatila oli kuitenkin toimiva, sillä huoneen hyvän akustiikan ansiosta ulkopuoliset häiriöt pystyttiin eliminoimaan. Osallistujien keskittymistä saattoi kuitenkin häiritä toisten testattavien läheisyys. Emme käytännön syistä käyttäneet kuulokkeita, mikä olisi saattanut helpottaa ymmärtämistä ja keskittymistä. Soittimen äänenlaatu oli kuitenkin moitteeton.

Ymmärtämisen testaaminen on mahdollista vain epäsuorasti, sillä sitä ei voi määrittellä niin selkeästi ja yksityiskohtaisesti, että olisi mahdollista laatia ymmärtämisen arviointiasteikko (Huhta & Takala 1999: 206). Tästä syystä tämän testin ymmärtämisen osuudet arvioidaan pisteyttämällä laatimani pisteytysohjeen mukaan. Lähtötasotestissä oli vain yksi kuunneltava teksti, joten kaikkiin vaihtoehtokysymyksiin oikein vastaamalla sai yhteensä kuusi (6) pistettä. Päätin, että tässä osiossa tavoiteltava taitotaso saavutetaan, jos oikeita vastauksia oli n. 80 % eli viisi kappaletta. Kuullun ymmärtämisen lopputasotestissä saa maksimissaan 14 pistettä, jotka jakautuvat tehtävien välillä seuraavasti: Mainos: 6p, Kuulutus 1: 1+1p, Kuulutus 2: 3+1p, Kuulutus 3: 2p. Myös tässä, kuin myös lähtötasotestissä, oli kuhunkin kysymykseen vain yksi oikea vastaus. Ensimmäisen tehtävän vastaukset ovat oikein/väärin vaihtoehtoja. Toisen kuulutuksen ensimmäisessä tehtävässä, auton rekisterinumero, sai puoli pistettä jokaisesta oikeasta kirjaimesta ja numerosta. Loput tehtävät olivat yhden pisteen arvoisia kukin. Lopputasotestissä tavoiteltava taitotaso A2.1 saavutetaan, jos pisteitä sai yksitoista (11) eli n. 80 %. Prosenttimäärä on oma päätökseni taitotasolla vaadittavien kriteerien täyttymisestä.

5.2.2 Luetun ymmärtämisen testien suunnittelu ja toteutus

Nissilä, Martin, Vaarala ja Kuukka (2006) määrittelevät luetun ymmärtämisen osaksi tekstitaitoja eli sosiaalisiksi toiminnaksi, joka koostuu kahdesta osasta: tekstitapahtumista ja tekstikäytännöistä. Tekstitapahtumilla he tarkoittavat kaikkea sitä, mitä konkreettisiin lukemistapahtumiin liittyy, esimerkiksi kirjat, monisteet ja kalvot. Tekstikäytännöt puolestaan ovat lukemisen taustalla olevia asioita, kuten lukijan arvot ja asenteet. (Nissilä ym. 2006: 80.) Funktio-

naalinen näkökulma kieleen edellyttää kielen käytön tilanteiden pohtimista ja sen arviointia, minkälaisissa lukutilanteissa juuri tämän testin kohderyhmä tarvitsee suomen kieltä. EVK:n (2003: 105) mukaan esimerkkejä lukemistoiminnoista ovat lukeminen yleiskäsityksen saamista varten, lukeminen tiedonhankintaa varten, ohjeiden lukeminen ja noudattaminen sekä lukeminen omaksi iloksi. Näiden perusteella pohdin ja suunnittelin, mitä luetun ymmärtäminen juuri tässä testissä tarkoittaa. Testin laatijana minun oli lisäksi pohdittava, minkälaisia tekstejä testattavat eri em. tilanteissa mahdollisesti kohtaavat arkielämässään tai koulussa tai minkälaisia tekstejä testissä pitäisi olla, jotta ne olisivat mahdollisimman autenttisia. Tosin autenttisuudenkin voi kyseenalaistaa silloin, kun tekstejä muokataan ja niiden kieltä yksinkertaistetaan.

Sopivan tekstin valinnassa auttaa kohderyhmän kielenkäyttötarpeiden tunteminen, sillä alkeistasolla ei omaksi iloksi lukeminen ehkä ole vielä testattavien pääasiallinen kiinnostuksen kohde. Erotellakseni testituloksissa paremmin eritasoisia oppijoita katsoin, että jokin luetava teksti saa olla vaikeakin, se vain mielestäni kannustaisi oppijaa kehittämään omia lukustrategioitaan. Lukemisen testeihin oli helpompi löytää ideoita ja sopivan tasoisia tekstejä kuin kuuntelemisen testaukseen, koska tekstinymmärtämisessä ei reaaliaikaisuus tuota samalla tavalla ongelmia kuin puheen ymmärtämisen testauksessa.

Luetun ymmärtämisessä on sama tarkan määrittämisen ongelma kuin kuullun ymmärtämisessä, minkä takia päätin arvioida myös luetun ymmärtämisen testit pisteyttämällä. Tehtäviä pisteyttäessäni asetin omalla päätökselläni hyväksymiskriteeriksi 80 % oikeita vastauksia, jotta arviointikriteerit olisivat yhteneväisiä kuuntelemisen arvioinnin kanssa. Sekä lähtöettä lopputasotestit toteutettiin luokkahuoneessa ryhmätilanteessa, jossa toimin itse valvojana. Muuta henkilökuntaa tai ulkopuolisia valvojia ei siten tarvinnut hankkia tai kouluttaa tätä testiä varten.

Lähtötasotestipaperissa oli selkeä yksinkertainen tehtävähjeistus suomeksi. En katsonut englanninkielisiä ohjeita tarpeelliseksi kirjallisina, mutta itse testitilanteessa annoin suoriutusohjeet suullisesti myös englanniksi. Lähtötasotestissä ei ollut omaa aikarajaa eri osioille, vaan testattavan oli itse arvioitava, miten paljon hän pystyy kokonaisajasta käyttämään juuri luetun ymmärtämiseen. EVK:n tasolla A1.2 oppijan tulee ymmärtää lyhyitä yksinkertaisia tekstejä. Lukeminen on hidasta, sillä oppija lukee vielä ilmauksen kerrallaan. Tällä tasolla oppija tunnistaa tuttuja nimiä, sanoja ja perussanontoja, mutta saattaa tarvita tekstin uudelleen lukemista. (EVK 2003: 106–107.) Centria-ammattikorkeakoulun omat taitotasokriteerit täsmäntävät, että oppijan kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on A1.2 tasolla vielä rajallinen. Luettava teksti ei saa olla kovin pitkä, eten-

kin kun koko testille oli yksi aikaraja. Tehtävätyypiksi tälle tasolle sopivat Kokkosen ym. (2008: 28) mukaan suorat kysymykset, jotka toistavat tekstin sanastoa ja ohjaavat oppijaa löytämään vastauksen. Pihlajan (2010: 101) mukaan on sen sijaan tärkeää käyttää erilaisia tehtävätyyppejä. Alderson (2000: 203) puolestaan huomauttaa, että yhtä parasta menetelmää testata luetun ymmärtäminen ei edes ole olemassa; yksikään testityyppi ei yksin kata kaikkia asioita, joita on aikomus arvioida. Laatimani lähtötasotehtävät olen muokannut juuri tätä testiä varten Opetushallituksen Kielomateriaalista tasolla A1.2. Testissä on kolme lyhyttä tekstiviestiä, jotka käsittelevät tavallisia arkipäivän tilanteita, kellonajan kysymistä ja ilmoittamista. Nämä tekstiviestitehtävät edellyttävät testattavalta intensiivisen lukemisen strategiaa, jossa on tärkeää uusien sanojen ja rakenteiden merkitysten ymmärtäminen (Pihlaja 2010: 96). Ensimmäisessä viestissä testattavan oli tiedettävä vastaus missä ja miksi -kysymyksiin:

Testattava lukee:

Moi! Tiedätkö, missä luokassa meillä on tunnit tänään? Minulla on lääkäri aamulla ja tulen vähän myöhässä, ehkä kymmenen aikaan. T: Tiina

Testattava vastaa

1. Tiina kysyy

a) paikkaa

b) kelloaikaa

c) päivämäärää.

2. Miksi Tiina tulee myöhässä kouluun? (Tani 2008: 10.)

Kysymysten tavoitteena on ohjata testattavaa etsimään annetusta tekstistä olennainen tieto eli paikka, joka on EVK:n A1.2 tason edellyttämä välittömään tarpeeseen kaikkein yleisimmissä arkipäivän tilanteissa liittyvä tieto (EVK 2003: 107). Monivalintatehtävässä saa yhden pisteen oikeasta vastauksesta, joita on vain yksi. Avokysymys on myös yhden pisteen arvoinen ja sen saa, mikäli vastauksessa mainitaan sana *hammaslääkäri*. Vastauksen pituudella tai muulla kirjoitusasulla ei ollut merkitystä.

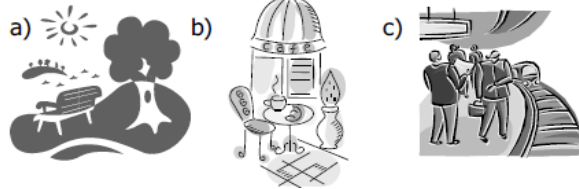
Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan oppija pystyy muodostamaan käsityksen yksinkertaisten kuvausten sisällöstä paremmin, jos testissä on mukana ymmärtämistä tukevia kuvia. Alkeistason testin luetun ymmärtämisen tekstilajeiksi sopivat EVK:n mukaan esimerkiksi juuri tekstiviestit (EVK 2003: 106–107), joita lähtötasotestin kaikki tehtävät ovat. Toisen viestin rakenne on samanlainen kuin ensimmäinen ja edellyttää myös missä ja miksi -kysymyksiin vastaamista. EVK:n suosituksen mukaisesti on monivalintatehtävässä sanavaihtoehtojen tilalla ymmärtämisen helpottamiseksi Microsoftin ClipArt -kuvakirjastosta poimittuja kuvia tekstin sijaan:

Testattava lukee:

Anteeksi Ville, joudut odottamaan. Mene vaikka kahville. Juna on myöhässä ainakin 15 minuuttia. Tulen niin pian kuin mahdollista. Nähdään aseman kahvilassa! Sari

Testattava vastaa:

1. Missä Sari ja Ville tapaavat?



2. Miksi Sari kirjoittaa viestin? (Tani 2008: 11.)

Alkuperäisestä Kielo-materiaalin tehtävästä poiketen muokkasin tekstiä käyttämällä *sori* ja *tuun* -sanojen tilalla *anteeksi* ja *tulen* -sanoja, sillä puhekielenomaisuudet olisivat mielestäni johtaneet testattavia harhaan. Halusin pitää kirjoitetun kielen yleiskielen omaisena tekstiviestin tuttavallisesta sävystä huolimatta, sillä ryhmän opetuksessa on mahdollisuuksien mukaan pyritty käyttämään nimenomaan yleiskieltä. Yhden pisteen arvoisia oikeita vastauksia on vain yksi. Aldersonin (2000) mukaan testien tulisi olla avoimia monenlaisten vastausten tulkinnalle ja käsityksille, mikä testin suunnittelijan tulisi vastauksia hyväksyessään muistaa. (Alderson 2000: 29.) Päätin, että avokysymyksestä saa yhden pisteen, jos vastauksessa mainitaan edes jotenkin *juna/hän on myöhässä*.

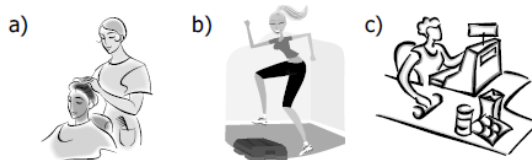
Kolmannen tekstiviestin aihe on pyyntö. Rakenne on muuten samanlainen kuin edellisissäkin viesteissä, mutta nyt testattavan tulee vastata missä ja milloin -kysymyksiin:

Testattava lukee:

Moi! Olen vielä kampaajalla. Mene vielä puoli tuntia. Käyn sitten kaupassa. Tuletko hakemaan minut K-kaupan edestä tunnin päästä? En jaksa kävellä kotiin. T: Anna

Testattava vastaa:

1. Missä Anna on?



2. Milloin Anna täytyy hakea?

Myös tämän tehtävän kuvien tavoitteena on helpottaa vastaamista. Kuvien käytöllä halusin varmistaa, ettei mahdollisesti puutteellinen kirjoitustaito estä testattavan suoritusta. Vastausvaihtoehdot antavat mielestäni selviä vinkkejä oikean vastauksen löytämiseksi, mutta avoky-

symykseen tarvittava kellonaika löytyy vasta huolellisen lukemisen ja ymmärtämisen avulla. Tehtävän monivalintaosuus antaa yhden pisteen. Avokysymyksen yhden pisteen arvoiseksi oikeaksi vastaukseksi hyväksyn, jos testattava mainitsee ymmärrettävästi *tunnin päästä/kuluttua*. Vaikka Alderson kehottaakin avoimuuteen vastausten tulkinnassa, ei tässä kysymyksessä tällaista liikkumavaraa ole.

Lopputasotestin tehtävöohjeet olivat sekä suomeksi että englanniksi. Luetun ymmärtämisellä on nyt myös arvioitu aikaraja 15 minuuttia. Aikarajan tarkoitus on auttaa testattavaa arvioimaan omaa ajankäyttöään koko testissä. Tavoitellulla taitotasolla A2.1 opiskelijan pitää Eurooppalaisen viitekehysten mukaan pystyä hakemaan ja tunnistamaan selvästi ennakoitavissa olevia yksittäisiä tietoja yksinkertaisista arkielämän teksteistä. Luettavat tekstilajit voivat olla esimerkiksi tavallisimpia kylttejä, opasteita, ruokalistoja, aikatauluja tai ilmoituksia. Teksteiksi sopisivat myös kirjeet, mainokset tai lyhyet, jokapäiväisiä tapahtumia kuvaavat sanomalehtitekstit, joista testattavan pitäisi pystyä löytämään tarkempaakin yksittäistä tietoa. (EVK 2003: 106–107.) Luetun ymmärtämisessä Centria-ammattikorkeakoulun kriteerit ovat tietyn osin täsmällisemmät kuin EVK:n, vaikka ne muuten ovatkin melko suppeat. Niiden perusteella luettavan tekstin tulisi olla parin kappaleen pituinen, ja siitä tulisi ymmärtää tekstin pääajatuksen lisäksi joitakin yksityiskohtia. Yksinkertaisten tietojen vertaaminen on myös kriteeri, joka EVK:sta puuttuu.

Ensimmäisen ja toisen tehtävän idean löysin KOTI-hankkeen Kotikimara-sivustolta, joka on osa Kotimaisten kielten opetuksen kehittämishanketta 2008–2011 Helsingin seudun ammattikorkeakouluissa (Kotikimara 2012a). Materiaalin on laatinut Hanna Tani ja se on tarkoitettu nimenomaan englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien ulkomaisten opiskelijoiden suomen kielen opiskelun ohjaamisen tueksi, joten se palvelee oman testini kohderyhmää erinomaisesti. Ensimmäinen luettava teksti on tiedote, jonka Joonas lähetti naapureilleen järjestäessään syntymäpäiväjuhlat:

Testattava lukee:

Hyvät naapurit!

Juhlin syntymäpäiviäni sunnuntaina 1.4.2012 kotona. Toivon, että vieraiden kadun viereen pysäköidyt autot eivät häiritse teitä.

Ystävällisin terveisin

Joonas Nieminen

Hirvikatu 31

Testattava vastaa:

1. Kuka saa viestin?

Asiakkaat

Naapurit

Vieraat

2. Mikä päivä 1.4.2012 on

Viikonloppu

Arkipäivä

Työpäivä

3. Miksi Joonas kirjoittaa viestin?

Joonas häiritsee naapureita

Naapurit häiritsevät Joonasta

Joonaksella on juhlat. (Kotikimara 2012b.)

Tehtävässä on kolme kysymystä, joissa kussakin on kolme vastausvaihtoehtoa. Ensimmäisen kysymyksen vastausvaihtoehdoissa kysytään viestin saajaa. Ainoa oikea vastaus on helposti löydettävissä tekstin alkutervehdyksestä. Toisessa kysymyksessä haluan saada selville viikonpäivän, jolloin Joonaksen juhlat ovat. Oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen. Nämä kaksi ensimmäistä kysymystä ovat mielestäni selkeitä eikä tulkinnanvaraisia vastausvaihtoehtoja ole edes tarjolla. Kolmannen kysymyksen vastausvaihtoehdot laadin tarkoituksellisesti hiukan vaikeammiksi saadakseni myös taitavammille testattaville haastetta testiin ja vastauksiin enemmän hajontaa. Tässä kysymyksessä on tavoitteena annetun tiedotteen sisällön tarkempi ymmärtäminen, sillä kahteen ensimmäiseen kysymykseenhän on periaatteessa mahdollista vastata oikein arvaamallaikin tai vähäisemmällä kielitaidolla.

Toisessa, Haaga-Helia Entry Level Test A2:sta paikallisiin olosuhteisiimme muokkamaani tehtävässä tavoitellaan autenttisen materiaalin vaatimuksia. Teksti on ilmoitus paikallisessa sanomalehdessä ja se käsittelee sähkönjakelun keskeytystä:

Testattava lukee:

Hyvä asiakkaamme

Linjatöiden johdosta sähkönjakelu on keskeytetty seuraavilla alueilla:

Kvarnsand

Pörkenäs

Svedja

Nabba

Tiistaina 6.3.2012 klo 09.00–10.00

Sähkö voidaan kytkeä takaisin aikaisemminkin. Valitamme keskeytyksen aiheuttamia häiriöitä.

Ystävällisin terveisin

Pietarsaaren energialaitos

Testattava vastaa:

1. Miksi tämä ilmoitus on lehdessä?

2. Kuinka kauan tilanne voi kestää?

yhden tunnin

yhden päivän

muutaman tunnin. (Kotikimara 2012b.)

Yksinkertaistin hiukan ilmoituksen kieltä vastaamaan paremmin A2-tason kielitaitovaatimuksia. Sellaisenaanhan ilmoitus on tarkoitettu paikallisväestölle ja edellyttää jo melko hyvää kielitaitoa. Tehtävä myös edellyttää testattavalta maailmantietoa eli yleistietoa siitä, miten yhteiskunta Suomessa toimii. Toisaalta tilanne on todellinen ja tieto sähkökatkoksesta koskee myös ulkomaalaisia Pietarsaassa asuvia opiskelijoita. Kysymyksiä on kaksi, joista ensimmäinen miksi-kysymys edellyttää lyhyttä kirjoitettua vastausta. Toisessa monivalintakysymyksessä testataan kellonaikojen tuntemusta. Monivalintatehtävässä saa tässäkin tehtävässä yhden pisteen ainoasta oikeasta vastauksesta. Alderson (2000: 30) kehottaa välttämään lukemisen ja kirjoittamisen integroimista testissä, sillä tällainen testi ei anna selvää kuvaa testattavan lukutaidosta. Tällaisen tehtävän arvioinnin tulee olla erityisen selkeä. Avokysymyksen (1 p) oikea vastaus edellyttää jollakin tavalla ymmärrettävästi sähkökatkon mainitsemista, mikä mielestäni on riittävän selkeä, mutta samalla myös joustava arviointikriteeri.

Kolmas teksti on vaativampi fiktiivinen mainosteksti, johon idea löytyi Opetushallituksen Kielo-materiaalista. Teksti käsittelee valokuvauskilpailua, antaa osallistumisohjeita ja informoi kilpailun palkinnosta:

Testattava lukee:

OTA KESÄKUVA JA VOITA LAHJAKORTTI!

Pietarsaaren sanomalehti järjestää ”Ota kesäkuva” -kilpailun. Siihen voit osallistua digikameralla tai kännykällä otetulla kesäisellä valokuvalla 31.7.2012 mennessä. Raati valitsee parhaat kuvat elokuussa ja voittaja palkitaan 300 euron arvoisella lahjakortilla.

Jokaisessa kuvassa pitää olla mukana kuvan tarina, kuvaajan nimi ja kotipaikkakunta. Kaikki julkaisukelpoiset kuvat ja tarinat julkaistaan nettiosoitteessa www.sanomalehti.fi/lomakuva.

Kilpailukuvat pitää lähettää sähköpostiosoitteeseen kuvat@sanomalehti.fi. Kun lähetät sähköpostilla ja osallistut enemmän kuin yhdellä kuvalla, lähetä vain yksi kuva kerrallaan. Kännykällä otetun kuvan voi lähettää myös suoraan multimediasivustina numeron 173521. Viestin alkuun hakusanaksi sana LOMA.

Testattava vastaa:

	Oikein	Väärin
1. Valokuva täytyy ottaa kesällä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kuvan voi ottaa vain digikameralla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kilpailun tulokset tulevat elokuussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kilpailun palkinto on kamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kuvat tulevat esille Internet-sivuille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yhdessä sähköpostiviestissä saa lähettää kaksi kuvaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Tani 2008: 26).

Myös tämä tehtävä on monivalintatehtävä, mutta aiemmista poiketen kysymyksiä on kuusi ja vastausvaihtoja vain kaksi, oikein tai väärin. Yksinkertaistin hiukan alkuperäisen tekstin kieltä ja vaihdoin tekstissä esiintyvät paikannimet ja sanomalehden nimen paikallisiin itse keksimieni nimiin. Kysymyksillä ohjasin testattavaa etsimään tekstistä pääkohtia. Teksti on selvästi pitempi kuin ensimmäiset, ja siinä on tarkoitus käyttää tekstin silmäilevää lukemisstrategiaa. Silmäilemällä testattava saa selville tekstin teeman ja hänelle muodostuu käsitys sen sisällöstä. Silmäilevä lukutapa sopii esimerkiksi juuri mainoksiin tai lehtijuttuihin. (Pihlaja 2010: 96–97.) Tämä lukutapa sopii myös testitilanteeseen, jossa lukemiseen käytettävissä oleva aika on rajallinen.

5.3 Produktiivisen kielitaidon testaaminen

Puhumisessa ja kirjoittamisessa kielenoppija ei ole samalla tavoin tehtävän kahleissa kuin ymmärtämistesteissä. Testattava on itse vastuussa testin sisällöstä, jolloin tehtävän laadinta on yksinkertaisempaa. Ymmärtämisen testeihin verrattuna puhumisen ja kirjoittamisen testien laatijan ei myöskään tarvitse kiinnittää yhtä paljon huomiota tehtävän vaikeustasoon. (Huhta & Takala 1999: 207–208.) Luoma (2004) on kuitenkin asiasta hiukan eri mieltä. Tehtävän vaikeustasoon vaikuttaa se, kuinka paljon erilaisia elementtejä, tekijöitä ja tapahtumia testi-tehtävässä on. Mitä enemmän monimutkaista kieltä oppijat joutuvat tehtävässä käyttämään, sitä haastavammaksi testi heille tulee. (Luoma 2004: 47.) Tuottamisen testien reliabiliuden varmistamiseksi valitsin kirjoittamiseen saman tehtävän sekä lähtö- että lopputasotestiin. Tällä tavalla kummankin suorituksen samanlainen tulkinta on mahdollista. Puhumisen testit sen sijaan olivat erilaisia, jotta testitehtävät olisivat mahdollisimman monipuolisia. Samanlaisilla tehtävillä olisi tietenkin helpompi verrata saman oppijan eri suorituksia keskenään, mutta vain yhdentyypinen tehtävä ei anna tarpeeksi laajaa tietoa testattavan todellisesta taitotasosta.

5.3.1 Puhumisen testien suunnittelu ja toteutus

Vaikka puhumisen testin laatiminen on yksinkertaisempaa kuin ymmärtämistestin, on sen arviointi vaikeampaa ja aikaa vievää. Testimenetelmää valittaessa on tärkeää muistaa, että valittu menetelmä on aina sidoksissa arviointikriteereihin. Kriteereitä valitessaan tulee testattajan pohtia, saako hän valitsemillaan kriteereillä tarpeeksi monipuolisen näytteen testattavan kielitaidosta. (Huhta & Suontausta 1993: 227–228.) Tähän tarvitaan yleensä monta eri suoritusta ja mahdollisimman erilaisia tehtävätyyppejä. Joku kielenoppija voi olla hyvä vertailemaan asioita, toinen pitää tarinoiden kertomisesta ja kolmas osaa perustella mielipiteitä. Eri-

laisia taitoja olisi hyvä testata erikseen, sillä ne antavat erilaista tietoa oppijan taidoista. (Luoma 2004: 32.) Tämän tutkimuksen toisistaan poikkeavien puhumisen testien tavoitteena on antaa kattavaa tietoa oppijoiden suomen kielen taidosta.

Yksi tärkeimmistä päätöksistä puhumisen testiä suunniteltaessa on se, mitä puhujien pyydetään kielellä tekemään (Luoma 2004: 31). Eurooppalaisen viitekehysten myötä on puhumisen opetuksen keskiöön noussut sosiaalisen vuorovaikutuksen tarve, joka varsinaisessa kielenopetuksessa toteutuu harjoittelemalla erilaisia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita (Lehtonen 2010: 134). Kielitaidon arvioinnissa tämä voidaan toteuttaa suunnittelemalla testitilanteet mahdollisimman autenttisiksi ja vuorovaikutteisiksi. Tähän päästään tehtävätyypillä, jossa testattavan on pakko ottaa puhekumppanin aiemmin sanoma jollakin tavalla huomioon. Suullisen kielitaidon testit jaetaan usein suoriin ja epäsuoriin sen mukaan, miten niissä uskotaan mittauksen tapahtuvan. Nykyään suositaan suorina eli autenttisia testejä, esimerkiksi haastatteluja ja roolileikkejä.

Tähän tutkimukseen sopivia suullisen kielitaidon testausmenetelmiä olisivat Huhta ja Suontaustan (1993) mukaan mm. kuvailu- ja kerrontatehtävät, pienet puhe-esitykset tai muut valmistellut monologit, roolileikit ja simulaatiot sekä ryhmäkeskustelut. *Kuvailutehtävä* voisi olla esimerkiksi kuvasarjasta kertomista, mikä saa testattavan puhumaan yhtäjaksoisesti pitkäänkin. Tämä onkin hyvä idea silloin kun on käytettävissä paljon aikaa tai ryhmä on pieni. Tehtävätyypin huono puoli on, että sillä ei saada aikaan vuorovaikutusta. *Pienet puheesitykset* eivät välttämättä anna riittävää tietoa puhumisen taidoista. Ne voivat ymmärtämisen monivalintatestien tavoin olla kulttuurisidonnaisia taitoja, jotka johtavat testattavat lukemaan paperista. Tällöin ne mittaavat lukemista eikä puhumista. *Ryhmäkeskustelussa* vähintään kolme testattavaa keskustelee joko keskenään tai yhden tai useamman testaaajan kanssa. Testaaajan mukana olo tosin tekee Huhta ja Suontaustan (1993) mielestä tilanteesta laajennetun haastattelun. Menetelmänä ryhmäkeskustelu on kuitenkin uskottava ja validi, sillä on todennäköistä, että jokainen joutuu tällaiseen tilanteeseen silloin tällöin. Ongelmana puolestaan on, että on vaikea varmistaa kaikkien osallistujien yhtäläiset mahdollisuudet osoittaa kielitaito. (Huhta & Suontausta 1993: 234–250.)

EVK:n mukaan oppijan pitää A-tasolla pystyä kertomaan ihmisistä ja paikoista käyttäen yksinkertaisia, yleensä irrallisia sanontoja. Kieliopin hallinnassa riittää muutaman yksinkertaisen ulkoa opetellun rakenteen osaaminen. Oppijan pitää osata tehdä kysymyksiä ja myös vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin silloin kun aihepiiri käsittelee hänelle tuttuja henkilökohtaisia asioita. (EVK 2003: 52–53.) Centria-ammattikorkeakoulun omat kriteerit mainitsevat erikseen skandinaavisten äänteiden, ä:n ja ö:n, hallinnan.

Testiryhmälleni valikoitui parhaaksi vaihtoehdoksi lähtötasotestiin roolileikki/simulaatiotehtävä ja lopputasotestiin ryhmäkeskustelu. *Roolileikkitilanteella* tarkoitetaan vuorovaikutustilannetta, jollaiseen testattavan hyvällä syyllä voidaan olettaa joutuvan tosielämässä. Vuorovaikutus voi olla kahden testattavan välistä tai vaihtoehtoisesti testaaja veittää yhtä rooleista. Luoman (2004) mukaan on tavallista laittaa testattava asiantuntijarooliin, jolloin testaaja esittää tilanteesta riippuen asiakasta, potilasta tai vaikkapa vierasta (Luoma 2004: 40). Tämän tutkimuksen roolileikkitilanteen roolit olivat kuitenkin päinvastoin. Opiskelijat esittivät ravintolan asiakasta ja minä testaajana tarjoilijaa:

Olet ravintolassa. Sinä olet asiakas. Opettaja/joku muu suomalainen/toinen opiskelija on tarjoilija. Tee keskustelu siitä, mitä haluat syödä (tilata), mitä ruoka maksaa ja miten maksat ostoksesi. Tutustu ravintolan ruokalistaan kotona ennen testiä.

Tällaisen tilanteen huono puoli on Weirin (1988) mukaan se, että arvioijan mukana olo roolipelissä/simulaatiossa vaikeuttaa samanaikaista arviointia (Huhta & Suontausta 1993: 241). Ongelmat on vältettävissä puhumisen testitilanteen nauhoittamisella tai videoimisella. Siksi tämän tutkimuksen puhumisen testi nauhoitettiin ja myöhemmin litteroitiin kirjalliseen muotoon nauhalta SoundScriber-ohjelmalla.

Testi toteutettiin kahdessa pienryhmässä, joissa toisessa oli kaksi asiakasta ja toisessa kolme asiakasta. Kaikki testattavat hyväksyivät keskustelun nauhoituksen. Testitila oli Centria ammattikorkeakoulun normaali luokkahuone. Tiedotin opiskelijoita testitilanteesta ja -päivästä etukäteen ja annoin ravintolan ruokalistan heille noin viikkoa ennen tilaisuutta, jotta he voisivat valmistautua ja kerrata tarvittaessa sanastoa. Tilanne muistuttikin enemmän simulaatiota, sillä testattavat esittivät itseään. Simulaatio- tai roolipelitehtävät sopivat erittäin hyvin myös LSP (Languages for Special Purposes) -kontekstiin, jollaista kaiken kielenopetuksen ammattikorkeakoulussa pitäisi olla (Juurakko & Airola 2002: 114).

Lopputasolla A2.1 oppijan pitäisi osata joitakin lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeistä sanastoa ja kaikkien tavallisimpia lauserakenteita. Hän pystyy esittämään sanottavansa ymmärrettävästi hyvin lyhyissä puheenvuoroissa sekä vastaamaan kysymyksiin ja reagoimaan yksinkertaisiin lausumiin. Keskustelun ylläpitämisen taito sen sijaan ei vielä tällä tasolla ole tarpeellista. (EVK 2003: 52–53.) Centria-ammattikorkeakoulu vaatii tämän tason osaajalta lisäksi joidenkin ammatillisten tilanteiden hallintaa niihin liittyvine ammatillisine perussanastoineen. Kieliopin hyvä hallinta ei sen sijaan ole niin oleellista. Puhumisen lopputasotestiksi valitsemani ryhmäkeskustelu onkin vuorovaikutteinen yhdistelmä yleiskielen ja ammatillisten tilanteiden hallinnan testausta:

Kerro luokalle millainen on sinun tavallinen työpäivä. Vastaa niin moneen kysymykseen kuin osaat

Missä sinä olet töissä?

Mitä sinä teet siellä?

Kuinka monta työntekijää siellä on?

Kuka on sinun työkaveri?

Mihin aikaan työ alkaa ja päättyy? Millaiset työvuo­rot sinulla on?

Paljonko sinä saat palkkaa?

Onko töissä lounastauko ja kahvitauko?

Onko töissä kokous?

Mitä sinä teet töiden jälkeen tai viikonloppuna?

Onko sinun pomo hyvä?

Luokka esittää sinulle kysymyksiä, vastaa niihin.

LSP sopii mielestäni hyvin myös alkeistason S2-testiin, vaikka LSP:llä varsinaisesti tarkoitetaan kotimaisten opiskelijoiden vieraan kielen hallintaa. Yleiskieli on olennainen osa ammattikielen hallintaa, ja ammattikielen hallinta edellyttää hyvää yleiskielen hallintaa (Airo­la 2005: 72). Myös puhumisen lopputasotesti toteutettiin normaalissa luokkahuoneessa. Annoin testattaville kysymykset etukäteen noin viikkoa ennen testipäivää. Tässä testissä koko ryhmä, testattavat ja minä testajana, oli kokoontunut pyöreän pöydän ympärille yhtä aikaa. Tehtäväkuvauksen mukaisesti heidän piti osallistua keskusteluun kysymyksillä myös silloin kun toinen opiskelija oli kertomisvuorossa. Jaoin puheenvuorot järjestyksessä vastapäivään kiertäen, näin jokainen tiesi odottaa omaa vuoroaan.

Puhumista arvioidaan usein suurissa kansainvälisissäkin kielitesteissä holistisesti eli verrataan testattavan suoriutumista kokonaisuutena arviointikriteereihin. Holistinen arviointi viittaa siihen, että taitotasosteikossa kuvataan ns. yleistä taitotasoa eikä kielitaidon eri piirteitä erikseen. Mitään tiettyä kriteeriä ei painoteta toista enemmän. Holistista tapaa käyttävä arvioija luottaa suorituksesta saamaansa yleisvaikutelmaan. (Huhta 1993: 150.) Analyyttisen arvioinnin voi suorittaa kahdella tavalla. Ensinnä jokainen arvioitava kriteeri pisteytetään ja lopuksi lasketaan kriteerien keskiarvo. Lopullinen tulos ilmoitetaan joko arvosanana tai EVK:n taitotasona. Toinen tapa on yhdistää holistinen ja analyttinen arviointi siten, että arvioinnissa kiinnitetään huomiota kaikkiin kriteereihin, mutta lopullinen arvio annetaan holististen kriteerien pohjalta. (Tarnanen 2010: 151.)

Tässä tutkimuksessa tehdään ensin analyttinen arviointi valittuihin kriteereihin perustuen, mutta lopullinen arvosana määräytyy holistisesti yhtenä EVK:n taitotasona. Kokonaisarvosanan laskemiselle ja antamiselle ei Huhtan mukaan kuitenkaan ole yhtä hyväksyttyä tapaa, vaan sen laskeminen riippuu testajasta (Huhta 1993: 150–151). Analyttinen arviointi on tässä tutkimuksessa kuitenkin tarpeen, jotta testitulokset olisivat valideja ja reliaabeleja ja

jotta testistä saataisiin mahdollisimman tarkkaa tietoa puhumisen eri osa-alueiden taitotasosta ja kehityskohteista. Analyttisessä arvioinnissa saisi käyttää korkeintaan 4–5 kriteeriä. Suurempi määrä ylittää helposti arvioijan kognitiivisen suorituskyvyn, seitsemän kriteeriä on jo psykologisesti ehdoton yläraja. (EVK 2003: 260; Luoma 2004: 80.) Testaajan on myös päätettävä, kuinka montaa taitotasoa hän arvioinnissaan käyttää. Taitotasojen lukumäärälle ei ole olemassa mitään tiettyä ideaalimäärää. Airola (2005: 86) katsoo, että mitä enemmän taitotasoa testissä on, sitä luotettavampi testi on. Luoma (2004: 80) sen sijaan uskoo, että mitä vähemmän tasoa on käytössä, sitä yhtenäisemmät ovat eri testaajien mielipiteet. Omassa testissäni tarvitsisin oikeastaan vain kaksi tasoa, A1.2 ja A2.1. Ennakkoarvioni oli kuitenkin, että puhumisen arviointiin tarvitaan useampia taitotasojen kuvauksia kuin vain nämä kaksi, joten päätin ottaa mukaan myös tasot A1.1 ja A2.2. Puhumisessa tarkasteltavia arviointikriteerejä on neljä: ymmärrettävyys, sujuvuus, sanasto ja rakenteet sekä vuorovaikutus (TAULUKKO 2). Kaikkia kriteereitä katson testaajan eli kuulijan näkökulmasta. Valitsemani kriteerit sijoitin eri taitotasolle Centria-ammattikorkeakoulun taitotasovaatimusten perusteella.

TAULUKKO 2: Puhumisen analyttiset arviointikriteerit (mukaellen Huhta 1993: 158; Lehtonen 2010: 138–142).

Ymmärrettävyys	Sujuvuus	Sanasto ja rakenteet	Vuorovaikutus
<ul style="list-style-type: none"> * miten hyvin tai huonosti kuulija ymmärtää puhujan puhetta * hallitseeko puhuja skandinaavisten merkkien (ä, ö) ääntämisen * miten hyvin puhuja pystyy tuottamaan loogisen kokonaisuuden, jota kuulijan on helppo seurata * turvautuuko puhuja äidinkieleen tai johonkin muuhun kieleen puhuessaan 	<ul style="list-style-type: none"> * miten hyvin puhuja pystyy tuottamaan puhetta helpontuntuisesti ja luonnollisella nopeudella * miten hyvin puhuja tuottaa jatkuvaa puhetta aiheuttamatta kommunikaation katkeamista tai tarvitseeko puhuja puhekumppanin apua sopivien ilmausten löytämisessä 	<ul style="list-style-type: none"> * miten laaja puhujan sanavarasto on * hallitseeko puhuja vain perussanaston, vai osaako hän jonkun verran ammattisanastoa * miten puhuja osaamistaan käyttää * millaisia virheitä puhuja tekee rakenteissa esim. aikamuodot, verbien ja nominien taiputusmuodot 	<ul style="list-style-type: none"> * aloittaako ja lopettaako puhuja puheenvuoronsa tilanteeseen sopivalla tavalla * osaako puhuja kysyä ja vastata eli osallistua keskusteluun. * puhuja osoittaa jollakin tavalla joko ymmärtävänsä tai ei, siten että viesti ylipäänsä välittyy kuulijalle

Ymmärrettävyyteen liittyvät suomalaisesta lähes itsestäänselvyydeltä kuulostavat ä:n ja ö:n, oikean aksentin tai intonaation hallinta voivat ulkomaalaiselle olla jopa identiteettikysymys. Luoman (2004: 10) mukaan saattaa olla, että ulkomaalainen ei edes halua oppia puhu-

maan kieltä kuten natiivipuhuja. Hän saattaa haluta korostaa taustaansa, jotta hänelle esimerkiksi annettaisiin joitakin virheitä anteeksi helpommin. Tälle ei mielestäni saa siksi antaa liian suurta painoarvoa ymmärtämisen kriteerin sisällä.

Käyttämistäni kriteereistä *sujuvuus* on yksi vaikeimmin määriteltäviä arviointikriteerejä suullisen kielitaidon arvioinnissa, vaikka sitä eri testeissä käytetäänkin hyvin laajalti (Huhta 1993: 158). Sujuvuuden määrittelemisessä ei eri tutkijoiden keskuudessa ole olemassa sääntöjä eikä yhteisymmärrystä, joten arviointikriteeritkin vaihtelevat. Kapein sujuvuuden määritelmä sisältää vain muutaman ominaisuuden, tyypillisesti tauot, epäröinnit ja puhuneisuuden. Laajimman määritelmän mukaan sujuvuus on puhumisen taitavuutta (Luoma 2004: 88).

Sanasto ja rakenteet kattavat viitekehyksen mukaan sanaston hallinnan laajuuden. Esimerkiksi A-tasolla laajuudeksi riittävät yksittäiset sanat, irralliset ilmaukset sekä lyhyet ulkoa opetellut ilmaukset. Rakenteista EVK mainitsee vain tavallisimmat lauserakenteet, niitä sen enempää täsmentämättä. (EVK 2003: 52.) Lehtonen (2010: 140) esittää hiukan täsmällisemmän määritelmän, jonka mukaan oppijalla on riittävä sanasto suhteessa annettuun tehtävään. Tässä tapauksessa riittävyys tarkoittaisi siis Centria-ammattikorkeakoulun omista kriteereistä johdettua ”jonkun verran” ammattisanaston hallintaa. Arvioinnin kannalta sanastoa ja rakenteita ei kannata nostaa liikaa esille. Tärkeintä on kuitenkin kiinnittää huomiota puheen viestivyyteen ja ilmausten luontevuuteen, vaikka nämä omat kriteerini erittelevätkin puhujan tekemät yleisimmät rakennevirheet. Tällaiset virheet pitäisi pystyä puhumista arvioitaessa erittelemään systemaattisten ja lipsahdusten tai vakavien ja vähäisten virheiden välillä. (Huhta 1993: 157). Oma ongelmansa on Huhtan mukaan se, mitä esimerkiksi vakavalla virheellä kussakin arvioinnissa tarkoitetaan.

EVK korostaa *vuorovaikutuksessa* nonverballiikan käytön, kuten osoittamisen tai havainnollistamisen huomioon ottamista erityisesti alimmilla taitotasoilla (EVK 2003: 128). Tässä testissä se on kuitenkin jätettävä tarkastelun ulkopuolelle, sillä puhuminen ainoastaan nauhoitettiin, ei videoitu. Monet vuorovaikutuksen piirteistä sisältyvät jo muihin kriteereihin, mutta taulukossa 2 esitetyt tarkasteltavat puheen piirteet sopivat mielestäni parhaiten juuri vuorovaikutukseen. Keskustelun aloittaminen, lopettaminen sekä kysyminen ja vastaaminen riittävät vuorovaikutukseksi A-tasolla, sillä varsinaista keskustelun ylläpitotaitoa ei tällä tasolla vielä vaadita. Riippuu tietysti myös tehtävänannosta halutaanko oppijan puhuvan jutellakseen vuorovaikutuksessa vai antaa tietoa informaatiota puhumalla yksin (Luoma 2004: 22). Tähän tutkimukseen valitsemani kriteerit ovat toisaalta melko yleisiä, mutta toisaalta niihin sisältyy myös jonkun verran ammatillisia vaatimuksia. Varsinaisessa LSP-kontekstissa nämä

eivät kuitenkaan vielä toimi. Haluttaessa testata tarkemmin nimenomaan ammatillista puhutun kielen hallintaa, olisi kriteerit rakennettava eri tavalla.

5.3.2 Kirjoittamisen testien suunnittelu ja toteutus

Kirjoittamisella on aina funktio, ennalta määrätty tehtävä, jota varten opiskelija kirjoittaa. Kirjoittamisen testin ja sen arvioinnin suunnittelu kannattaa aloittaa pohtimalla sitä, millaisissa tilanteissa ja millaisiin tarkoituksiin opiskelija kirjoitustaitoa tarvitsee (Kokkonen ym. 2008: 43). Tämän tutkimuksen kohderyhmän kirjoittamisen intressit ovat moninaiset eikä siksi voida tarkasti sanoa mihin juuri tämä ryhmä taitoja tarvitsee. Siksi paras tapa on pysytellä yleisluontoisissa aiheissa ja tilanteissa. Kirjoittamisessa vaaditaan kykyä suunnitella tekstiä, kielentää ajatuksia sekä arvioida omaa tuotosta ja nämä taidot syntyvät tavallisesti vain kokemuksen myötä. Tottumus ensi kielellä kirjoittamiseen näkyy tavallisesti ainakin jollakin tasolla toisella kielellä kirjoittamisessa, vaikka kielitaidon puutteet tekstin tuottamista vaikeuttaisivatkin. (Alanen, Huhta & Tarnanen 2010: 28; Kokkonen ym. 2008: 42–43; Weigle 2002: 35.) Suomeksi kirjoittamisen ongelmana voi myös olla se, että hyvin harva puhuu siten kuin suomen kieltä kirjoitetaan. (Nissilä ym. 2006: 88.) Weiglen (2002: 7) mukaan voitaisiin siis todeta, että toisella kielellä ei voi kirjoittaa tuntematta edes vähän kohdekielen sanastoa ja jotain kieliopista. S2-oppijan kiinnostukseen kirjoittamista kohtaan, ja sitä kautta kirjoittamistaitoihin vaikuttaa myös se, mikä on oppijan tavoite pidemmän päälle. Suomeen jäämässä olevalle opiskelijalle hyvä kirjoitustaito on olennainen, mutta opintojen jälkeen kotimaahansa palaava opiskelija todennäköisesti tarvitsee enemmän suullista kielitaitoa.

Kirjoitustehtävä voidaan määritellä monella tavalla. Alanen ym. (2010: 25) määrittelevät sen aktiviteetiksi, joka vaatii oppijalta sellaista kielen käyttöä, jonka pääpaino on merkityksessä, ja jolla saavutetaan haluttu tavoite. Kirjoittajan itsensä taas on pohdittava, mitä tai ketä varten hän kirjoittaa. S2-alkeisoppija todennäköisesti kirjoittaa vuorovaikutusta varten. Jo ennen kuin kieli on niin hyvin hallinnassa, että vuorovaikutustilanteista kirjoittamalla selviää, tarvitsee S2-oppija kirjoitustaitoa vaikkapa henkilötietojensa täyttämiseen erilaisissa lomakkeissa. Tehtäviä tällaiselle kohderyhmälle laadittaessa on huomioitava useita asioita, jotka Juurakko-Paavola (2005b: 220) tiivistää seuraaviin kysymyksiin: kuka? mitä? kenelle? miksi? kuinka? Nämä kysymykset auttavat testin laatijaa rakentamaan selkeän tehtävänannon, jotta opiskelija tietää, mitä hänen odotetaan tehtävässä tekevän. Kysymyksellä *kuka* tarkoitetaan tehtävän suorittajan roolia: Kirjoittaako testattava oma itsenään vai jonakin roolihenkilönä. *Mitä* tarkoittaa tehtävöohjeita ja tietoa siitä, mitä tekstissä tulee käsitellä, ja mikä on suori-

tuksen vähimmäisvaatimus. *Kenelle* kertoo kenelle teksti osoitetaan ja millainen suhde kirjoittajalla ja tekstin vastaanottajalla on. *Miksi* kuvaa tehtävän tarkoitusta, joka voi olla esimerkiksi kuvata, informoida tai argumentoida annettua asiaa. Viimeisestä kysymyksestä, *kuinka*, selviää vaadittu tekstilaji. Kokkonen ym. (2008: 43–44) huomauttavat, että oli tekstilaji sitten mikä tahansa, on tärkeää, että tehtävä perustuu opiskelijan kannalta mielekkääseen kielenkäyttötilanteeseen. Myös Weiglen (2002: 96–98) mukaan tehtävätyypin valinnassa tärkeintä on autenttisuus eli millaisia tekstejä testattava tarvitsee todellisessa kielenkäyttötilanteessa. Centria-ammattikorkeakoulun omiin taitotasokuvauksiin on lisätty juuri tämän ammattikorkeakoulun koulutusaloille tyypillisiä kirjoitustilanteita, esimerkiksi jotkin ammatilliset tilanteet, hakemukset ja puhelinviestit.

Tässä tutkimuksessa lähtö- ja lopputasotestien kirjoitustehtävä oli täysin sama. Juurakko-Paavolan (2005b: 221) mukaan tehtävien lukumäärän lisääminen lisää sekä reliabiliteettia että validiteettia. Opiskelijoiden tuotosten taso voi vaihdella tehtävästä toiseen, siksi Juurakko-Paavola katsoo, että olisi saatava edustava näyte opiskelijan kirjallisesta tuottamisesta. Valitsemani tapa ei anna kovin laajaa tietoa oppijoiden hallitsemista tekstilajeista, mutta se antaa paremmat mahdollisuudet verrata kunkin kirjoitustaitojen kehittymistä. Itse tehtävän tekstilajin valinta perustuu Eurooppalaisen viitekehyksen A1- ja A2-tasojen kirjoittamisen taitotasokuvaukseen (EVK 2003: 50). Tehtävä on mielestäni selkeä, yksinkertainen ja samalla myös viestinnällinen: Kirjoita suomalaiselle ystävälle postikortti suomeksi.

Olet käymässä kotimaassa. Kirjoita postikortti kaverillesi Suomeen. Kirjoita mitä sinulle kuuluu ja mitä sinä teet kotimaassa. Muista alku- ja lopputervehdykset. Käytä kokonaisia lauseita ja selvää käsialaa.

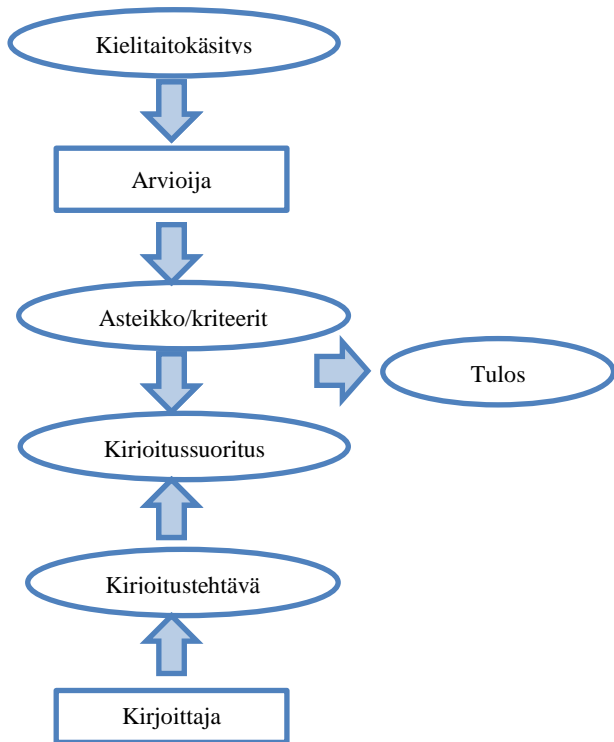
Toisaalta nykyajan nuorille ei postikortin kirjoittaminen ole ollenkaan niin itsestään selvää. Kommunikointi voisi tällaisessa tilanteessa tapahtua yhtä hyvin sähköpostilla. Testitilanteessa postikortti kuitenkin oman arvioni mukaan kannusti testattavaa kirjoittamaan täydellisempiä lauseita ja miettimään tarkemmin tekstin kieliasua, mitä ei aina tapahdu sähköpostissa tai sosiaalisessa mediassa. Arvioitavan tehtävän tehtävänannosta olisi Juurakko-Paavolan (2005b: 221) mukaan hyvä selvittää myös esimerkiksi laajuus eli vaadittava sanamäärä. En kuitenkaan halunnut ohjeistaa testattavia niin tarkkaan, joten he saivat kirjoittaa niin lyhyen tai niin pitkän tekstin kuin heidän taitonsa antoivat myöten. Väljä ohjeistus palveli siten kaikenlaisia oppijoita. Sanakirjan käytön salliminen kirjoitustesteissä on ristiriitaista. Yleensä ne eivät ole sallittuja, koska sanaston osaamisen katsotaan olevan osa kirjoitustaitoa. Tässä testissä niistä ei olisi ollut hyötyäkään pelkästään ajankäytöllisesti. Sanakirjan oikea käyttö ei välttämättä ole oppijoilla edes hallinnassa, ja sen käyttö veisi liikaa rajattua kirjoitusaikaa. Weiglen

(2002: 106) mukaan ei vielä ole olemassa riittävästi tutkimustietoa siitä, miten sanakirjojen käyttö vaikuttaa testitulokseen.

Kirjoittamisen osuus suoritettiin muiden lähtö- ja lopputasotestien yhteydessä tavallisessa luokkahuoneessa, joten ympäristö ja ilmapiiri testitilanteissa olivat rauhallisia ja häiriötömiä. Lopputasotestiin olin lisännyt arvioidun käytettävissä olevan ajan, 30 minuuttia, jotta opiskelija osaisi suhteuttaa kirjoittamiseen käyttämänsä ajan testin kokonaisaikaan.

Kuten muissakin viitekehyksessä kuvatuissa kielitaidon osa-alueissa, myös kirjoittamisessa kielen oppijalta edellytetään jo peruskielitaidon tasolla kykyä yksinkertaiseen viestintään. Siirryttäessä tasolta toiselle oppijan pitäisi osata ilmaista itseään suomen kielellä monipuolisemmin käyttäen enemmän erilaisia tekstilajeja. (Komppa & Kokkonen 2010: 108.) EVK:n A-tasolla kirjoittamisen aihepiirien pitää vielä olla lähellä oppijaa itseään. Tekstit saavat olla vielä suppeita henkilökohtaisen elämänpiirin sanastoa vaativia tehtäviä. A1-tasolla suppeus tarkoittaa yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita esimerkiksi itsestä ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä nämä elävät ja mitä tekevät. Tällä tasolla oppija osaa kirjoittaa hänelle tuttuja sanoja ja yleisesti käytettyjä sanontoja lyhyeen, yksinkertaiseen viestiin, vaikka postikorttiin. A2-tasoinen opiskelija pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ja lyhyitä tekstejä oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista ja työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Hänen tekstinsä ovat vieläkin lyhyitä, lähinnä vakiintuneista ja kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin. Tekstilajina voi olla jo hiukan postikorttia vaativampi kirjoitelma, esimerkiksi yksinkertainen henkilökohtainen kirje. (EVK 2003: 96–97.) Viitekehysten esittelemän tekstilajivalikoiman ongelmana on sen rajoittuneisuus. Suomeen pysyvästi asettuneelle ulkomaalaiselle EVK:ssa esitellyt tekstilajit eivät välttämättä riitä tai ne eivät ole heille tuttuja. (Komppa & Kokkonen 2010: 110.) Myös moniin ammatillisiin tarkoituksiin tarvitaan tiettyjä erityistaitoja. Tämän tutkimuksen kohderyhmälle EVK:n yleisluonteiset ohjeistukset sen sijaan sopivat hyvin.

Kirjoittamisen suorituksen arviointiin vaikuttavat monet tekijät (KUVIO 7):



KUVIO 7. Kirjoittamisen arviointiin vaikuttavat tekijät (Juurakko-Paavola 2005b: 218).

Kielitaitokäsitys on koko arvioinnin perusta, siksi arvioijalla pitäisi olla tarkka käsitys siitä, mitä ollaan arvioimassa. Arviointiin vaikuttaa osaltaan *arvioijan* oma tausta ja kokemus sekä hänen käsityksensä arviointityöstä. Kirjoittamisen suorituksia voidaan arvioida *taitotasosteikkojen* avulla joko holistisesti tai analyttisesti. Eri tutkimuksissa ei ole löydetty ratkaisevaa eroa lopputuloksessa kummankaan arvioinnin puolesta. (Weigle 2002: 72–73.) Tärkeintä on, että käytetyt kriteerit vastaavat niitä kirjoittamisen ominaisuuksia, jotka ovat kussakin arvioinnissa olennaisia. Itse *kirjoitussuoritukseen* vaikuttaa paitsi kielitaitoon suoraan liittyvät tekijät myös testattavan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten ikä, sukupuoli, kansallisuus, äidinkieli jne. (Bachman & Palmer 1996: 64–65). Eurooppalainen viitekehys kutsuu näitä tekijöitä yleisiksi valmiuksiksi, joilla tarkoitetaan deklarativista tietoa, taitoja ja taitotietoa, elämänhallintataitoja ja oppimiskykyä (EVK 2003: 146–155). Ammattikorkeakoulun vieraiden kielten opintojen *kirjoitustehtävän* tulisi aina liittyä opiskeltavaan ammatilliseen kontekstiin. (Juurakko-Paavola 2005b: 218–219.) Kuitenkin puhuttaessa ulkomaalaisten opiskelijoiden S2-arvioinnista tässä tutkimuksessa vaaditulla taitotasolla riittää kirjoitustehtävän tyypiksi yleisluontoinen teksti, vaikkapa juuri valitsemani postikortti ystävälle. Näiden kaikkien teki-

jöiden yhteisvaikutuksesta muodostuu arvioinnin *lopputulos*. Samat tekijät vaikuttavat myös siihen, kuinka validi ja reliaabeli arvioinnin lopputulos on.

Myös kirjoittamisen suorituksia voidaan arvioida taitotasoasteikkojen avulla joko holistisesti tai analyttisesti. Holistisesti arvioitaessa kannattaa arvioijan ensin lukea 10–25 % tuotoksista, jotta hän pystyy muodostamaan arviointikriteerit. Sen jälkeen hän voi lukea tekstit nopeasti ja arvioida kaikki tuotokset. (Juurakko-Paavola 2005b: 220.) Samantyyppiseen toimintatapaan ovat päätyneet myös Tarnasen väitöskirjaansa varten haastattelemat S2-opettajat (Tarnanen 2002: 155–168). Analyttistä arviointia varten valitut kriteerit täytyy suhteuttaa vaadittuun taitotasoon. On esimerkiksi päätettävä riittääkö hyväksytyyn suoritukseen yksittäisten lauseiden tuottaminen vai odotetaanko tekstiltä sidosteisuutta (Kokkonen ym. 2008: 42). Päädyttäessä analyttiseen arviointitapaan ovat yleisimmin käytetyt arviointikriteerit tekstin ymmärrettävyys, tekstimäisyys, idiomaattisuus, sopivuus tilanteeseen ja kielellinen tarkkuus. Toisaalta käytetyt kriteerit ja niiden määrä ovat hyvin pitkälle riippuvaisia arvioijasta itsestään. Esimerkiksi Tarnasen tutkimuksessa arvioijien käyttämien kriteerien määrä vaihteli kahden ja kahdeksan välillä. Weigle (2002: 120–121) toteaaakin, että valinta holistisen ja analyttisen arviointitavan välillä ei ole aina helppoa: kussakin testitilanteessa on tärkeää tehdä ratkaisut ennen kaikkea testin käyttökelpoisuus kriteerinä.

Tarnanen (2002) esittää vielä kolmannen tavan arvioida kirjoittamista: piirrearvioinnin. Piirrearvioinnissa lähtökohtana on, että kirjoittamisella on aina jokin funktio, esimerkiksi vaikuttaminen, opastaminen, viihdyttäminen tai tiedottaminen. Arvioinnin tehtävänä on arvioida sitä, miten hyvin kirjoitettu teksti täyttää tarkoituksensa. Tapa on kallis ja hidas, siksi sitä käytetäänkin lähinnä tutkimuksen tarpeisiin. Positiivista piirrearvioinnissa on sen pyrkimys välttää holistisen ja analyttisen arvioinnin rajoituksia. Tämä arviointitapa ei kuitenkaan ole ihan selvärajainen, sillä se voi soveltamistavan mukaan olla joko holistista tai analyttistä. (Tarnanen 2002: 79–81.)

Tämän tutkimuksen kirjoittamisen testit arvioidaan analyttisesti. Tulos ilmaistaan kuitenkin yhtenä holistisena EVK-taitotasona pohjautuen valitsemieni arviointikriteerien perusteella saamaani vaikutelmaan tekstin yleistasosta. Kirjoittamisen arviointikriteerien valinta ja taitotasoasteikon laatiminen aiheutti paljon enemmän pohdintaa kuin puhumisessa. Lopulta päädyin kriteereihin sanasto, rakenteet, ymmärrettävyys ja tehtävänantoa vastaaminen (TAULUKKO 3). Kriteerien valinnassa näkyy myös piirrearvioinnin osia, sillä tehtävä on tiedottava vuorovaikutteinen teksti, jossa pitää näkyä tietyt elementit. Kriteerit on johdettu yhdistelemällä soveltuvin osin Eurooppalaisen viitekehyksen ja Centria-ammattikorkeakoulun omia

taitotasokriteereitä. Jätin esimerkiksi idiomaattisuuden ja sujuvuuden pois omista kriteereistäni, sillä niitä ei vielä tässä tutkimuksessa tarvittavilla taitotasoilla A1.2–A2.1 voi vaatia.

TAULUKKO 3. Kirjoittamisen analyttiset arviointikriteerit

Ymmärrettävyys	Tehtävänantoa vastaavuus	Sanasto	Rakenteet
<ul style="list-style-type: none"> * pystyykö oppija ilmaisemaan itseään, vaikka ei osaa-kaan vielä kirjoittaa tarkasti tai kompleksisesti? * hallitseeko kirjoittaja kokonaisten lauseiden ja virkkeiden muodostamisen vai käyttääkö hän pääasiassa yksittäisiä sanoja? * aiheuttavatko virheet väärinkäsityksiä? 	<ul style="list-style-type: none"> * miten hyvin kirjoitelma vastaa tehtävänantoa? * miten tarkasti ja kattavasti vaadittava asiasisältö on välitetty? * miten pitkä kirjoitelma on? * miten jäsennely teksti on? 	<ul style="list-style-type: none"> * miten monipuolista oppijan käyttämä sanasto on? * ovatko sanavalinnat virheettömiä? * käyttääkö oppija pääosin ulkoa opettuja fraaseja vai osaako hän soveltaa osaamistaan? * ovatko oppijan käyttämät ilmaisut kömpelöitä vai sujuvia? 	<ul style="list-style-type: none"> * oikeinkirjoitus (ä, y, ö, isot alkukirjaimet) * välimerkkien käyttö (pilkut ja pisteet) * peruskieliopin hallinta (aikamuodot, persoonamuodot)

Arviointia varten sijoitin valitsemani kriteerit taitotasolle A1.1–A2.2. Esimerkiksi rakenteissa mainittu aikamuodot tarkoittaa vasta tasolla A2.2 kaikkien aikamuotojen hallintaa tai ymmärrettävyys tasolla A1.2 tarkoittaa ymmärrettävää ilmaisua, vaikka ilmaisut ovat vielä kömpelöitä. Miten hyvin ja huolellisesti kriteerejä asteikkoon sitten sijoittaakin, on arvioiminen kuitenkin aina subjektiivista. Lopputulos riippuu siitä, miten arvioija ymmärtää, tulkitsee ja soveltaa asteikkoja.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Taitotasotestien tulokset kertovat suurista taso-eroista oppijoiden välillä. Tällainen tulos oli-kin Buckin (2009: 49) mukaan odotettavissa. Taitavimmat oppijat pääsivät lähes Suomen kansalaisuuteen vaaditulle kielitaitotasolle B1 kun taas heikoimmat hädin tuskin alimmalle tunnistettavalle kielitaidon tasolle A1.1. Tässä luvussa esittelen kaikkien testien tulokset erikseen ja pohdin niin osallistujien kuin testitehtävien onnistumisten ja epäonnistumisten mahdollisia syitä.

6.1 Kuullun ymmärtämisen testitulokset

Kuullun ymmärtämisen lähtötasotestin suoritti kahdeksan oppijaa, jotka kaikki tekivät virheettömän suorituksen. Tulosta voi pitää erittäin hyvänä suorituksena, vaikka täysin virheettömät suoritukset kertovat myös testin vaikeusasteesta. Tavoitellun taitotason A1.2 saavuttamisen rajaksi olin asettanut 80 % oikeita vastauksia, mikä on melko korkea. Edes neljäs kysymys, *minä juon kahvia ja a) syön kaksi voileipää, b) juon kaksi voileipää c) uin kaksi voileipää, d) syön kolme voileipää*, ei tuottanut yhtään väärää vastausta. Odotin, että testattavat olisivat voineet sotkea voileipien lukumäärän tai verbien merkityksen. Onkin todennäköistä, että autenttiseksi tarkoittamani teksti todellisuudessa oli yksinkertaista oppikirjatekstiä. Testiä laatiessani olisin ehkä voinut miettiä enemmän tehtävän laajuutta, jotta sillä olisi saatu enemmän hajontaa ja tarkempaa tietoa oppijan taidosta ymmärtää puhetta. Tehtävä oli hiukan puutteellisesti laadittu siten, että sanastoa tuntiessaan testattava olisi voinut selvittää siitä myös kuuntelematta koko tekstiä. Toisaalta on hieno havaita, että oppijoilla on vaadittavalle tasolle riittävä sanavarasto. Sanaston hallinta on nimittäin kuullun ymmärtämisessä tärkeää. Sitä kuvaa hyvin eri tutkimuksissa saadut tulokset, joissa testattavat kykenivät tunnistamaan vain 50–59 % kielen 1000 yleisimmästä sanasta (Joyce 2011: 86–87). Yhdessä testissä saatua 100 % tulosta voidaan siksi pitää merkittävänä saavutuksena. Kielenoppijan suoritusta testitilanteessa voisivat rajoittaa muutkin tekijät, esimerkiksi ääntämisen selkeys tai taustamelu, jotka olisivat voineet vaikuttaa testitilanteessa selviytymiseen. Testihän järjestettiin tavallisessa luokahuoneessa eikä esimerkiksi kielistudiossa.

Brindley ja Slatyer (2002) ovat tutkineet tehtävän vaikeustasoa ja eri muuttujien suhdetta toisen kielen kuuntelutesteissä Australiassa. He tulivat tulokseen, että vaihtamalla vain yhtä muuttujaa, esimerkiksi tehtävätyyppiä, itse tehtävän tekstiä tai puhenopeutta, ei voitu vaikuttaa tehtävän vaikeuteen. Kaikki muuttujat ovat riippuvaisia toisistaan ja jokaisen testattavan

suoriutuminen eri testeissä on ainutlaatuinen kognitiivinen tapahtuma. (Brindley & Slatyer 2002: 390–391.) Vaikeusastetta pohdittaessa on otettava huomioon, että tasolla A1.2 oppijalta ei vielä voida vaatia ajatuksellisten yksityiskohtien tai sävyjen ymmärtämistä (Kokkonen ym. 2008: 19). Oikean elämän autenttisissa kommunikaatiotilanteissa kielenkäyttäjät ei myöskään yleensä joudu osoittamaan ymmärtämistään valitsemalla monesta ennalta annetusta vaihtoehdosta yhtä. Tämän testin ainoa kuullun ymmärtämistehtävä oli monivalintatehtävä, joten se ei välttämättä ole kovin autenttinen. Toisaalta tekstin aihe, *Minun päivä*, on A1-tasolle sopiva yksityiseen elämänalueeseen eli itseen, perheeseen ja lähiympäristöön liittyvä aihe.

Luotettava kielitaidon arviointi ei saisi perustua vain yhteen suoritukseen. Siitä syystä lopputasotesti oli olennaisen tärkeä. Tehtäviä oli enemmän, ja ne olivat monipuolisempia kuin lähtötasotestissä. Ne osoittautuivat osallistujille selvästi haastavammiksi kuin lähtötasotestissä, mikä sinänsä oli tarkoituskin. Taitotasovaatimushan oli nyt korkeampi. Neljästätoista osallistujasta vain yksi ainoa testattava sai täydet 14 pistettä. Neljä testattavaa suoriutui tehtävästä niin huonoin tuloksin, että heitä en arvioinut edes EVK:n alimmalle itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle A1.1. He saivat tehtävästä ainoastaan 4–6,5 pistettä. EVK-tasolla A2.1 oppijan pitäisi pystyä ymmärtämään lyhyiden yksinkertaisten keskustelujen ja viestien, esimerkiksi ohjeiden ja kuulutusten ydinsisältö, ja juuri tällaisia lopputasotestin tehtävät olivat. Ensimmäisessä tehtävässä, jossa piti oli valita oikea vaihtoehto *juna on myöhässä* -kuulutukseen, tuli kahdeksan väärää vastausta. Tehtävästä selviytyminen edellytti testattavalta normaalilla puhenopeudella kuullun nauhoitteen tekstin ymmärtämistä ja synonyymisanojen tuntemusta. Vaikuttaa kuin oppijoille eivät olisi olleet sanat *jäljessä* tai *myöhässä* tuttuja. Kaksi väärin vastannutta testattavaa valitsi vaihtoehdon *mennyt rikki*. Nämä testattavat eivät ole saaneet kiinni kuulemansa tekstin aihealueesta ja ovat ilmeisesti vain arvaamalla valinneet jonkun vaihtoehdon, sillä tekstissä ei missään vaiheessa viitata junan rikkoutumiseen. Kuusi vastaajaa valitsi vaihtoehdon *tulossa asemalle*. Tämän valinnan selittää mielestäni se, että testattavat ovat taitotasonsa mukaan keskittyneet joko seuraavaan kysymykseen, jossa kysyttiin saapumisaikaa Helsinkiin tai he ovat vain automaattisesti poimineet omasta mielestään kuulutuksen olennaisen sisällön. Tämän perusteella voisi myös pohtia sitä, testasiko tehtävä todellisuudessa kuullun ymmärtämistä vai lukemista.

On myös huomioitava, että alkeistason oppijoilla menee paljon aikaa jo pelkkään sanojen tunnistusprosessiin, jolloin sanojen merkitysten prosessointiin ei aikarajoitetussa kuuntelutehtävässä jääkään aikaa (Laakso & Hakonen 2010: 122). Syynä runsaaseen määrään vääriä vastauksia voi olla myös se, mikä Gohin (2000) kuullun ymmärtämisen tutkimuksessa selvisi: Oppijat eivät välttämättä osaa liittää tuntemiansa yksittäisiä sanoja yhteen eivätkä siten ym-

määrä kokonaisia lauseita tai pysty muodostamaan kokonaiskäsitystä kuulemastaan. (Joyce 2011: 86.) Samantyyppiseen tulokseen ovat tulleet Buck ja Tatsuoka (1998), jotka Brindley ja Slatyerin (2002: 382) mukaan ovat todenneet tehtävän vaikeusasteeseen vaikuttavan enemmän juuri kysytyn asian ympärillä oleva teksti kuin varsinaisen koko kuunneltavan tekstin. Toisaalta testattavat olisivat ehkä tarvinneet selviä tilannevihjeitä, vaikkapa jonkin tyyppisen merkkiäänän, joka yhdistää kuunnellun tekstin junaan. Toisen kysymyksen, koska juna on Helsingissä, oudoin vastaus oli *yhdeksän toista kaksi minutta*. Vastaaaja oli hiukan jäljillä, mutta ei kuitenkaan hyväksyttävästi. Yhdessä vastauksessa oli kellonaika *12:00*, joka ei liity kontekstiin mitenkään.

Toisen kuulutuksen auton rekisterinumerossa annetut väärät vastaukset kuulostavat oudoilta tavoiteltavaan tasoon nähden, sillä A2-tasolla kirjaimet ja numerot pitäisi olla hyvin hallinnassa. Tehtävässä tuli vain yksi ainoa täysin oikea vastaus. Huonoiten pärjäsi vastaaaja, joka ei saanut yhtään ainoaa kirjainta tai numeroa oikein: *EUE 1-67*. Toinen kysymys, *Mitä auton omistajan täytyy tehdä*, osoittautui ryhmälle lähes yhtä ylivoimaiseksi. Tehtävään tuli vain kaksi oikeaa vastausta. Kahdeksassa väärässä vastauksessa oli valittu vaihtoehto *pysäköidä auto*. Nauhoitteessa mainittiin kyllä sana *pysäköity*, mutta selvästi myös verbi *siirtämään*. Syyt väärin valintoihin vaikuttavat olevan samanlaisia kuin edellisessä kuulutuksessa eli vaikeus liittää tuttuja sanoja yhteen ja muodostaa kokonaiskäsitys asiasta.

Kolmas kuulutus, jossa puhuttiin säästä, osoittautui ryhmälle helpoimmaksi. Tämän kuulutuksen ensimmäisen tehtävän kuvamateriaali tarkoituksensa mukaisesti helpotti testattavien työskentelyä, sillä koko ryhmä vastasi tähän oikein. Sen sijaan toisessa kysymyksessä, *millaista lämpötilaa luvataan Etelä-Suomeen*, oli hiukan hajontaa. Täysin oikeita vastauksia oli kahdeksan. Kuudessa vastauksessa oli ensimmäinen lämpötila oikein, mutta toinen lämpötila puuttui kokonaan. Silloin en antanut pisteitä lainkaan. Erikoisin vastaus oli *sataa*, mikä mielestäni kertoo siitä, ettei tehtävänantoa ymmärretty lainkaan. Yhdessä vastauksessa oli lämpötila vähän liian matala, *8–10*, joten myös tämä vastaus hylättiin. Sen sijaan vastaus *10–videntoista* oli hyväksyttävä, sillä tehtävän ohjeissa ei erikseen vaadittu vastausta numeroilla.

Huhta ja Takala (1999; 220) puhuvat oikean vastauksen hyväksymisrajasta käsitteellä ”cut off point”. Omia testejä laatiessani päätin cut off pointin itse, sillä esimerkiksi EVK ei luonteensa mukaisesti anna minkäänlaisia neuvoja tai ohjeita tällaisesta hyväksymisrajasta. Määrittelin hyväksymispisteeksi 80 % oikeita vastauksia. Raja perustuu omaan arviooni siitä, kuinka suuren osan arviointikriteereistä tuli täytyä, jotta testattavan voitiin sanoa saavuttaneen tavoiteltu taitotaso. Tämän rajan alle jääneitä ei arvioitu eri alemmille taitotasoille, he vain selvisivät huonosti taitotasoille A1.2 ja A2.1 laadituista testeistä. Lopputasotestissä ta-

voitellun taitotason A2.1 saavutti selvästi vain kaksi testattavaa. Yksi vastaaja oli 10 pisteellä hyvin lähellä asettamaani 11 pisteen cut off pointia. Määrittelemäni pisteraja on melko korkea, joten myös tämän vastaajan voi katsoa saavuttaneen tavoitellun taitotason. Tulos vahvistaa kuitenkin Buckin väitteen oppijoiden epätasaisesta kielitaitoprofiilista kuuntelussa.

Toivottua huonommat tulokset kertovat mielestäni kuuntelemisen strategioiden puutteesta. Joycen (2011: 88) perusteella olisikin parempi opettaa kuullun ymmärtämisen strategioita kuin arvioitaessa palkita laajan sanavaraston hallitsevia testattavia. Kunkin testattavan suoritusstrategioita ei kuitenkaan voi tällaisessa testissä tietää, joten katsoin tärkeäksi pohtia arvioinnissa sanaston ja kieliopin hallintaa ja sitä kautta ymmärtämistä. Arviointimenettely on validi, kun sen voidaan todistaa arvioineen juuri sitä, mitä ko. kontekstissa pitäisikin arvioida. Tehtävät mittasivat puheen ymmärtämistä vaadituilla taitotasolla, joten niiden voidaan katsoa olevan valideja. Reliaabelius ei sen sijaan toteutunut yhtä selvästi lähtö- ja lopputasotestien ollessa kovin erilaisia ja erimittaisia. Reliaabeliuden puute voi johtua myös seikoista, joihin en arvioijana itse edes voi vaikuttaa. Jollekin testi oli harjoittelua Yleisen kielitutkinnon testiä varten, joku toinen haki vain pakollisia opintopisteitä. Tutkimukseeni osallistujat ovat kielenopiskelun varhaisvaiheessa, jolloin testitulosten yleistettävyyttä ei vielä ole niin tärkeää. Uskon, että näiden kahden eri kuuntelutestin perusteella on mahdollista vetää vain suuntaa antavia johtopäätöksiä.

6.2 Luetun ymmärtämisen testitulokset

Luetun ymmärtämisen lähtötasotestiin osallistui kahdeksan testattavaa. Tavoitellulle taitotasolle pääsi vain yksi oppija viidellä pisteellä kuudesta. Yksi testattava ei saanut ainoatakaan pistettä. Lähtötasotestin tulos koko ryhmän osalta oli huomattavasti ennakoarvioitani alhaisempi. Monivalintatehtävät osoittautuivat ryhmälle vaikeiksi. Monivalintatehtävät ovat Aldersonin (2000) mukaan toki erittäin yleisiä ymmärtämistesteissä, mutta niiden arvoa on eri tutkimuksissa myös kyseenalaistettu. Ne saattavat saada testattavat pohtimaan vastausmahdollisuuksia, joita he eivät muutoin olisi edes tulleet ajatelleeksi. Tämä johtaa tahalliseen taktiikoinnin yritykseen ja edelleen testituloksen vääristymiseen antamalla väärän kuvan testattavan todellisesta ymmärtämisen tasosta. Jotkut tutkijat näkevät, että monivalintakysymyksiin vastaaminen on ihan oma taitonsa, kokonaan erillään lukutaidosta. (Alderson 2000: 211.) Tämän testin tulosten perusteella Aldersonin väite voi hyvinkin pitää paikkansa. Lähtötasotestissä ainoastaan yksi testattava pääsi tavoitellulle taitotasolle A1.2, mutta lopputasotestissä yhdeksän neljästätoista osallistujasta saavutti tavoitellun taitotason A2.1. Tulos voidaan tietten-

kin perustella taitojen kehittymisellä, mutta se saattaa olla myös testitekniikan hallinnan kehittymistä. Luetun ymmärtämisen epäsuoran testauksen takia asiasta ei voi olla täysin varma.

Paras tulos, neljä oikeaa vastausta, tuli ensimmäisessä tehtävässä, jossa haluttiin tietää mitä Tiina kysyy, paikkaa, kellonaikaa vai päivämäärää. Kolme väärin vastanneista jätti kohdan tyhjäksi ja kaksi vastaajaa valitsi päivämäärävaihtoehdon. Päivämäärän valinnalle ei mielestäni pitäisi annetun tekstin perusteella olla mitään perusteita, sillä tekstissä ei viitata tähän mahdollisuuteen. Ilmeisesti nämä testattavat eivät ole ymmärtäneet tekstiä ja ovat arvaamalla valinneet jonkun vaihtoehdon. Näyttää siltä, että monivalintatehtävä kääntyi itseään vastaan ja johti Aldersonin mainitsemaan taktikoinnin yritykseen. Ensimmäisen viestin avokysymykseen hyväksyin seitsemän vastausta, joissa mainittiin sana *lääkäri* ymmärrettävästi. Erilaisia vastauksia oli paljon:

Tiinalla on lääkäri aamulla
Hänellä on lääkäri aamulla
koska hänellä on lääkäri aamulla
Tiinalla on lääkärin aamulla. Siksi!
sinulla on lääkäri aamulla ja tulen vähän myöhässä
Tiina on lääkärissa aamulla
Hänellä on lääkäri aamulla.

Vastauksien *sinulla on lääkäri aamulla* ja *tulen vähän myöhässä* hyväksymistä pohdin kauan, sillä testattava kirjoitti vastauksessaan persoonamuodot sekaisin. Mielestäni testattava oli kuitenkin osannut poimia vastaukseensa olennaisen tiedon ja hyväksyin vastauksen. Kaksi vastausta jouduin hylkäämään. Toinen vastaus oli tyhjä, toisessa vastaaja kirjoitti *ehkä kymmenen aikaan*. Kellonaikavastaus viittaa siihen, että testattava on sekoittanut kysymyssanojen milloin ja miksi merkityksen.

Helpoksi tehtäväksi tarkoittamani toinen tekstiviesti ei ollutkaan niin helppo, sillä kuvat osoittautuivat ongelmallisiksi. Testattavat eivät ymmärtäneet kuvien merkitystä, sillä ensimmäinen kysymys, *Missä Sari ja Ville tapaavat*, tuotti vain kolme oikeaa vastausta. Tyhjiä vastauksia oli kaksi ja loput neljä väärin vastannutta valitsivat vaihtoehdon, jonka kuva esitti rautatieasemaa. Nämä vastaajat selvästi löysivät tuttuja sanoja viestistä, mutta eivät osanneet yhdistää oikeaa kuvaa kontekstiin. Avokysymys sujui huomattavasti paremmin. Hylättyjä vastauksia oli vain kolme: *Hän tulee niin pian kuin mahdollista*, *juna* ja tyhjä vastaus, jotka kaikki kertovat mielestäni siitä, että lukija ei ole ymmärtänyt viestiä. Ensimmäisestä hylätystä vastauksesta huomaa, että testattavalla on ainakin persoonamuodot hallinnassa, tosin se taito ei riitä enää A2-tason vastaukseksi. Vain *juna* vastannut testattava oli ilmeisesti kirjoittanut ainoan tunnistamansa sanan. Viestissä esiintyvät sanat ovat kuitenkin hyvin yksinkertaista

jokapäiväiseen elämään liittyvää sanastoa, joka tavoitellulla taitotasolla pitäisi jo olla hallinnassa. Tehtävä ei mielestäni ollut liian vaikea suhteessa taitotasotavoitteisiin.

Vielä huonompi tulos tuli kolmannessa tekstiviestissä, jonka monivalintakysymykseen sain kaksi oikeaa vastausta ja avokysymykseen vain yhden ainoan. Monivalintakysymykseen väärin vastanneista kaksi jätti kohdan tyhjäksi, yksi valitsi kuntosalia esittävän kuvan ja neljä henkilöä kaupan kassa -kuvan. Näin monta ”kaupassa” vastannutta viittaa mielestäni siihen, että testattavat eivät ole osanneet ajatella viestissä mainittujen asioiden kronologista järjestystä tai he ovat saattaneet lukea huolimattomasti ja poimia tekstistä ensimmäiseksi tunnistamansa sanan. On myös mahdollista, että kuvat olivat hiukan epäselviä, etenkin juuri ensimmäinen kuva. Avokysymyksen hylätyt vastaukset olivat mitä moninaisimpia:

hän ei täytyy hakea
en jaksa kävellä kotiin.
Kampaajalla
puoli tuntia jälkeen

Puoli tuntia oli mainittu aika monessa hylätyssä vastauksessa. Syitä siihen, miksi helpoiksi tarkoitettut tehtävät onnistuivat huonosti, voi olla vaikea löytää. Yksi syy voi olla, että monien S2-oppijoiden on vaikea ymmärtää kokonaisuuteen kuuluvien asioiden välisiä suhteita. Testattava saattaa tekstiä lukiessaan ymmärtää ydinsisällön ja suuremman määrän tärkeitä yksityiskohtia, mutta aina hän ei kuitenkaan hahmota, miten asiat liittyvät toisiinsa. (Tukia, Aalto & Mustonen 2007.) Teksteissä oli jonkin verran testattaville vierasta sanastoa, joten he eivät kaikkea välttämättä ymmärtäneet. Heille olisi ollut tärkeää päätellä sanojen merkityksiä kontekstin avulla. Heidän olisi myös pitänyt osata täydentää ymmärtämisen aukkoja yhdistelemällä asioita kuvien tai omien aikaisempien tietojensa avulla. Tällainen tärkeä strateginen lukemisen taito vaikuttaa puuttuvan testattavilta lähtötasotestissä lähes kokonaan.

Lopputasotestiin osallistui 14 oppijaa, joista yhdeksän pääsi tavoitellulle taitotasolle A2.1. Lopputasotesti sujui lähtötasotestiä huomattavasti paremmin, sillä nollatuloksia ei lopputasotestissä tullut yhtään. Tulos on mielestäni hyvä ottaen huomioon, että kaikki tehtävät olivat samantyyppisiä. Ensimmäisen tehtävän, Joonaksen syntymäpäivät, ensimmäiseen kysymykseen, *Kuka saa viestin*, tuli vain yksi hylätty vastaus. Vastaaaja valitsi vaihtoehdon *vieraat*. Toinen kysymys, *Mikä päivä on 1.4.2012*, tuotti kaksi hylättyä vastausta. Toinen vastaajista oli sitä mieltä, että on *työpäivä*, toinen valitsi ihan oman vaihtoehdon, *syntymäpäivä*, eikä käyttänyt annettuja vaihtoehtoja ollenkaan. Kolmas kysymys, *Miksi Joonas kirjoittaa viestin*, sen sijaan oli hankalampi tuottaessaan neljä hylättyä vastausta. Kaikissa hylätyissä vastauksissa oli valittu vaihtoehto *Naapurit häiritsevät Joonasta*.

Testivastauksia tarkistaessani huomasin, että laatimani vastausvaihtoehdot, a) Joonas häiritsee naapureita, b) Naapurit häiritsevät Joonasta ja c) Joonaksella on juhlat, eivät välttämättä olleet paras mahdollinen idea. Sekä itse tekstissä että kahdessa vastausvaihtoehdossa esiintyvä verbi (*häiritsee*) vaikutti olevan oppijoille vieras. Testattavien oli vieraan tekstin lukustrategioiden hallinnan puutteellisuuden takia vaikea ymmärtää sekä tekstiä että vastausvaihtoehtoja. Lisäksi a ja b kohtien objektin sijamuoto aiheutti hämmennystä. Uskon väärin vastausten paljastaneen puutteita kielen rakenteiden hallinnassa. Objekti on toki kieliopin perusasioita, mutta se ei vielä A2-tasolla saa olla määräävässä asemassa tekstin ymmärtämiseksi. Siksi päätin, että molemmat vaihtoehdot a ja c on hyväksyttävä vastaukseksi. Vastausvaihtoehtojen samankaltaisuus kertoi myös huonosta kysymyksen laadinnasta. Eräs tapa, kysymysten esitestauksen lisäksi, jolla testin laatija voi saada selville testin toimivuuden, on kysyä itseltään, mitä kysymyksiä lukija kysyisi tai mitä informaatiota lukija tarvitsisi testin tekstistä. Käytännössä oikeastaan ainoa tapa varmistaa, että testin laatija on poistanut testistä epäselvyydet ja monimerkityksiset ilmaukset, on esitestaus kollegoilla tai samanlaisilla opiskelijoilla kuin varsinaiseen testiin osallistujat aina kun se vain on mahdollista. (Alderson 2000: 227.) Itse esitetasin kysymykset vain kollegoilla. Opiskelijoilla testaaminen olisi ollut toivottavaa, mutta käytännön syistä se oli mahdotonta.

Toisessa tehtävässä ensimmäinen kysymys oli pientä kirjoittamista vaativa kysymys, *Miksi tämä ilmoitus on lehdessä*. Hyväksyin vastauksen, jos siinä mainittiin ymmärrettävästi *sähkökatkos*. Tehtävä tuotti kahdeksan hylättyä vastausta. Kolme hylätyistä vastauksista oli kokonaan tyhjiä, lopuissa viidessä oli hyvin erilaisia vastauksia, esimerkiksi

aikaisemminkin
asiakamme tehdä päivä ja aika myös siksi
lehdessä on Pietarsaaren energialaitos
keskeytetty
sähkö voidaan kytkeä takaisin aikaisemminkin

Ammattikorkeakoulun ulkomaalainen opiskelija ei tarvitse samanlaista yhteiskunnassa selviytymisen sanavarastoa kuin esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa oleva maahanmuuttaja. Koulutuksen järjestäjän pyrkimyksestä huolimatta vain pieni osa opiskelijoista jää Suomeen. Etenkin opiskelijat, jotka jo tässä vaiheessa tietävät palaavansa kotimaahansa, selviävät opiskeluaikansa Suomessa hyvin pelkällä englannin kielellä. Siitä syystä sähkökatkoksesta kertova ilmoitus saattaa tekstilajina olla näille vastaajille vieras.

Ruohotie (1998) on koonnut eri tutkimuksista yhteenvedon taitavan ammattikorkeakoulun kielenoppijan tunnusmerkeistä (Juurakko & Airola 2002: 94). Taulukkoon 4 olen koonnut joitakin Ruohotien mainitsemista itsesäätelyn osa-alueista, jotka mielestäni sopivat myös S2-

opetukseen. Ruohotie tosin käsittelee kotimaisia vieraan kielen oppijoita, mutta samat tekijöiden vaikuttavan myös ulkomaalaisen opiskelijan suomen kielen taitotasotestissä selviämiseen.

TAULUKKO 4. Taitamattomien ja taitavien kielenoppijoiden välisiä eroja (mukaellen Juurakko & Airola 2002: 94).

Itsesäätelyn osa-alue	Taitamattomat oppijat	Taitavat oppijat
tehokkuususkomukset	eivät luota omiin kykyihinsä	uskovat vahvasti omiin kykyihinsä
mielenkiinto	ei innostusta, syy ulkopuolisissa tekijöissä	aito kiinnostus, aktiivisuus
keskittyminen	helposti keskittymisvaikeuksia	keskittävät tarkkaavaisuutensa
toimintastrategia	yritys ja erehdys	soveltaminen ja kehittäminen
tulosodotukset	eivät usko selviävänsä vaikeista tehtävistä ilman apua	uskovat selviytyvänsä tehtävistä

Taitavasta oppijasta kertoo hyväksytyt vastaus, *sähkönjakelu on keskeytetty*. Tällä testattavalla on jo kehittynyt toimintastrategia, jonka avulla hän osaa soveltaa ja tehdä tekstistä johtopäätöksiä. Tehtävänannossa pyydettiin vastaamaan vain hyvin lyhyellä lauseella tai parilla sanalla, joten mielestäni jopa kirjoitustaidoista kertovat vastaukset *koska seuraavilla alueilla on sähköongelma linjatöiden johdosta ja sähkö häiriöitä tiistaina klo 09.00-10.00*. Näillä vastaajilla on selvästi kehittynyt vieraan kielen luetun ymmärtämisen strategia. He ovat oppineet muodostamaan kokonaisia yhtenäisiä virkkeitä, mitä ei A2-tasolla vielä voi vaatia. Heillä näyttää tämän testin perusteella olevan vahva usko omiin kykyihinsä ja tehtävästä selviytymiseen.

Testikysymyksiä laadittaessa ja niitä arvioitaessa on aina otettava huomioon, että monivalintatehtäviin vastaaminen saattaa joissakin kulttuureissa olla täysin vierasta (Alderson 2000: 211). Niiden laatiminen on työlästä, mutta korjaaminen helppoa. Toisaalta myös tulosten analysointi ja sen selvittäminen, onko oppijalla ymmärtämistaito todella hallinnassa, on hankalaa. Ymmärtämistehtävien vastauksiksi saattaa saada myös pelkän tekstistä kopioidun lauseen. Joissakin lähtökulttuureissa toisen tekstin kopiointia voidaan jopa pitää arvokkaampana kuin oman tekstin tuottamista. (Nissilä ym. 2006: 116.) Testin arvioija ei voi tällöin tietää, onko oppilas todella ymmärtänyt tekstin ja kysymyksen. Ymmärtämistehtävän luonteen mukaisesti en kuitenkaan voi arvioida testattavieni todellista luetun ymmärtämisen tasoa, he vain suoriutuivat joko hyvin tai huonosti A1–2 -tasolle laadituista tehtävistä.

6.3 Puhumisen testien tulokset

6.3.1 Puhumisen lähtötasotesti

Opiskelijoiden jakaminen pienryhmiin sopi hyvin luokkahuoneessa tapahtuvaan testaukseen käytännöllisenä ja taloudellisena opintojakson tuntimäärän huomioon ottaen, sillä kaikki testattavat pystyttiin testaamaan yhdellä kertaa. Puhumisen testaamisessa ongelmana on, että puhe on tarkasteltavissa vain sen hetken, jona se puhutaan, siksi tilanne nauhoitettiin. Myöhemmin vielä litteroin keskustelut kirjalliseen muotoon.

Puhumisen lähtötasotestiin osallistui viisi opiskelijaa. Tulosta voidaan pitää osallistujamäärään nähden kohtalaisen onnistuneena, sillä tavoitellulle taitotasolle A1.2 pääsi kaksi viidestä testattavasta eli 40 % osallistujista. Yhtä suuri osa testattavista jäi kuitenkin suoritukseensa tavoitetason alle. Positiivisinta tässä testituloksessa on yhden oppijan vaadittua taitotasoa parempi suoritus (TAULUKKO 5). Tavoitetason alle jääneiden opiskelijoiden suoritus ei ollut kovin sujuvaa ja siitä puuttui paljon vuorovaikutustekijöitä, kuten lisätietojen kysyminen ja ymmärtämisen osoittaminen. Arvioinnissa taitotason yläpuolelle yltäneen opiskelijan puheessa sen sijaan on jo paljon vuorovaikutukseen ja keskusteluun liittyviä elementtejä. Hän esimerkiksi tuottaa suhteellisen hyvin jatkuvaa puhetta aiheuttamatta kommunikaation katkeamista.

TAULUKKO 5: Puhumisen lähtötasotestin tulos

Taitotaso	kpl	%
A1.1	2	40
A1.2	2	40
A2.1	1	20
Yhteensä	5	100

Osallistujista Hannu pyrkii selvästi käyttämään vähäistäkin kielitaitoaan. Hänen puheessaan on kuitenkin taukoja, takeltelua ja uudelleenmuotoiluja. Lehtonen (2010: 139) huomauttaa, että myös äidinkielen puhuja epäröi, pitää taukoja, hakee sanoja, änkyttää ja punastelee, silti hänen puheensa on jokseenkin sujuvaa. Hannu saa rohkeana kielenkäyttäjänä viestinsä perille esimerkiksi toistamalla sanoja:

Hannu: Joo, ööö, minä haluan, minä haluan pääruuat

Pirkko: Pääruokaa, joo-o.

Hannu: Pääruuat, ruokaa, pääruokaa, aaa, alkuruokaa.

Pirkko: Joo-o
 Hannu: Juomat
 Pirkko Joo-o
 Hannu: Vähän pe (tauko) peruna, äää peruna perunaruokaa
 Pirkko: Alkuruokaa. Haluatteko mieluummin salaattia vai keittoa?
 Hannu: Joo salattia, kanasalattia
 Pirkko: Kanasalattia?
 Hannu: Kanasalattia, yksi, ööö, yksi, yksii, kan-*nnn* kalakeitto

Hannun ääntämisessä kuuluu vieras korostus, mutta hän selviytyy hyvin sosiaalisesta kohtaamisesta asiakkaana palvelutilanteessa. Hannu tuottaa takeltelusta (*ööö, aaa, pe-peruna, äää*) huolimatta runsaasti puhetta hänelle tutusta aiheesta. Hannu on lähtötasotestin selvästi paras puhuja pyrkiessään ajoittain jopa ylläpitämään keskustelua auttamalla Topia tekemään oman valintansa:

--
 Pirkko: Molemmat, kanaa ja nuudeleita
 Hannu: Joo
 Hannu: Juoma, juomat, yksii punaviini
 Hannu: kysyy Topilta: Onko sinä halua, haluan?
 --

Sijoitan Hannun taitotasolle A2.1, mikä on lähtötasotestin tavoitetta parempi suoritus. A2.2 tasolla vaadittaisiin puheessa esimerkiksi idiomaattisia ilmauksia ja vaativampia rakenteita, kuten perfekti ja pluskvamperfekti. Tällaiset ilmaukset puuttuvat vielä Hannun puheesta.

Huonoimman tuloksen saaneet kaksi testattavaa, Lasse ja Seppo, ovat joko hitaita oppijoita ja arkoja käyttämään kieltä tai suomen kieli on heille todella vain yksi opintojakso muiden joukossa. Vaikka nämä kaksi opiskelijaa jäivät alle tavoitetason, osaavat he kuitenkin sen verran, että selviävät aivan välttämättömimmistä tilanteista suomeksi:

--
 Pirkko: Grillattu kana, joo-o. Mitä Te haluatte juoda?
 Lasse: Öööö, punaviini
 Pirkko: Haluatte myös alkuruokaa?
 Lasse: Ei kiitos
 --
 Pirkko: Entä Teille, saisiko Teille olla lisää kahvia?
 Lasse: Joo
 --
 Pirkko: Haluatteko Te myös maksaa pankkikortilla?
 Lasse: Ei
 Pirkko: Te maksatte käteisellä?
 Lasse: Joo, joo
 --

Lasse kyllä ymmärtää hänelle esitetyt kysymykset, mutta vastaa lähes pelkästään *joo* tai *ei* vastauksilla. Hänen puheensa ei näin lyhyissä vastauksissa tunnu luonnolliselta ja helpolta. Lassen sanavaraston laajuudesta on myös hankala tehdä johtopäätöksiä. Tämän puheenvuoron perusteella hän ilmeisesti hallitsee vain suppea perussanaston. Pelkkiä *joo* tai *ei* vastauksia ei voi vielä kutsua vuorovaikutukseksi.

Seppo taas pääosin toistaa edellisen puhujan sanoja eli vastaa lähes samoilla sanoilla tarjoilijan hänelle esittämiin kysymyksiin:

Pirkko: Mitä te haluatte juoda?

Seppo: juoda (mieltii) vesi

Sepon puhumisen taitoja analyttisesti tarkasteltaessa huomaa, että Seppo kyllä ymmärtää jonkin verran, eikä hän turvaudu puhuessaan apukieliin. Kovin vuorovaikutteista Seponkaan puhe ei silti ole, sillä hän ei osoita oma-aloitteisuutta esimerkiksi kysymällä tarjoilijalta lisätietoja. Sepon puhe ei vielä ole sujuvaa, sillä hän jää usein pohtimaan seuraavaa repliikkiään:

Seppo: minä haluan kalakeitto

Pirkko: myös kalakeitto

Seppo: kakku ja kahvia tai grillattu kaana

--

Pirkko: Saisiko teille olla uusi kuppi kahvia?

Seppo: Ei kiitos.

Seppo: Ööö, minä haluan, (mieltii), maksaa (epävarmasti)

Bertil: sinä halua maksaa myös?

Bertil: hän haluaa myös maksaa.

--

Seppo tarvitsee puhekumppanin apua selvitäkseen kun taas Bertil osaa jo kommunikoida vuorovaikutteisesti (*sinä halua, hän haluaa*) ja selvittää tarjoilijalle Seponkin asian. Sepon kielitaito on kuitenkin vasta tasolla A1.1, sillä hän ei esimerkiksi kykene vielä vapaaseen tuotokseen. Tosin hän hallitsee kyllä ne harvat perusrakenteet ja -ilmaisut joita käyttää. Vaikka Bertilillä eivät kieliopilliset rakenteet olekaan vielä hyvin hallinnassa, huomaa hänen puheestaan kuitenkin jo aineksia sujuvaan puheeseen Bertil osaa jo sekä kysyä että vastata, hänen puhetansa voi jo kutsua viestinnäksi. Bertilin kielitaito vastaa silti mielestäni vasta heikkoa A1.2-tasoa. Jos tämä olisi ymmärtämisen testi, pärjäisi Seppokin paremmin. Huhta ja Takala (1999) esittävät, että eri taitoja kannattaisikin testata yhtä aikaa integratiivisesti. Tällä tavalla voisi lisätä arvioinnin autenttisuutta, tarvitaanhan monissa viestintätehtävissä ja -tilanteissa monien taitojen hallintaa. (Huhta & Takala 1999: 211.) Huhta ja Suontausta (1999) puolestaan esittävät, että jokainen testitilanne on aina jossain määrin keinotekoinen, mikä heikentää autenttisuutta. Kaikissa vuorovaikutustilanteissa on myös vaarana, ettei testattava keksi mitään sanot-

tavaa tai hän ei tiedä miten tällaisessa tilanteessa pitäisi käyttäytyä (Huhta & Suontausta 1993: 228, 241). Nämä seikat saattavat myös jossain määrin selittää tavoitetason alle jääneet suoritukset.

Kielenoppijan tulee puhujana suoriutua monista vaativista kommunikatiivisista toiminnoista, esimerkiksi viestin suunnittelusta ja luomisesta (kognitiiviset taidot), kielellisen lausuman muotoilusta (kielelliset taidot) ja puhunnoksen artikuloimisesta (foneettiset taidot) (EVK 2003: 131). Suulliseen vuorovaikutukseen liittyvät prosessit poikkeavat monin tavoin puheen ja kuuntelemisen yksinkertaisesta sarjasta. Tuottamis- ja vastaanottamisprosessit ovat päällekkäisiä (EVK 2003: 133) eli puhumistilanteessa ei oppijalla ole aikaa harkita sanomisaan tai etsiä oikeita ilmaisuja. Kielenkäyttäjä saattaa aloittaa oman puheenvuoronsa suunnittelemisen, vaikka puhekumppani ei vielä ole ehtinyt puhua loppuun. Tämä näkyy esimerkiksi silloin, kun puhuja jo vastaa kysymyksiin, joita ei ole edes ehditty esittää tai hän puhuu ihan jostakin muusta. Näin tekee Hannu halutessaan esittää oman asiansa samalla kun Topi vasta yrittää tehdä tilaustaan:

Pirkko: Paistettu kala kermakastikkeella
 Topi: Joo-o, joo-o
 Pirkko: Kyllä, hmmm, hyvä
 Hannu: Anteeksi, minä haluan yksi ööö valkosipuliperunat
 Pirkko: Valkosipuliperunat joo-o
 Hannu: Joo-o
 Hannu: Grillattua kanaa, nuudeleita ja valkosipuliperunat
 Hannu: Joo
 Pirkko: Hyvä juttu

Hannu pyytää kohteliaasti anteeksi harmistuessaan Topin hitaasta reagoinnista. Anteeksi-pyyntö voi käsittää vuorovaikutukseksi, jos ajatellaan tilannetta puheenvuoron aloittamiseksi tilanteeseen sopivalla tavalla. Toisaalta toisen puhujan keskeyttäminen voi yhtä hyvin olla Hannun halu näyttää oma rohkeus suomen kielellä puhumiseen. On kuitenkin otettava huomioon, että samanaikainen toisen puhujan kuunteleminen ja oman puheenvuoron suunnitteleminen on alkeisoppijalle vielä vaikeaa. Siihen nähden lyhyet tarjoilijan kysymyksiä toistavat vastaukset ja toisen puhujan keskeyttäminen ovat täysin ymmärrettäviä.

6.3.2 Puhumisen lopputasotesti

Puhumisen lopputasotestiin osallistuivat kaikki 14 testattavaa. Taitotasojen hajonta oli vielä ennakoimaanikin laajempi. Huonoin heistä ylty juuri ja juuri A1.1 tasolle, kaksi opiskelijaa eli 14 % osallistujista saavutti A2-tason ja seitsemän opiskelijaa (57 %) saavutti vähintään Suomen kansalaisilta vaadittavan B1.1-tason (TAULUKKO 6). Paras, kaikki odotukset ylittävä

tulos, oli yhdellä opiskelijalla (7 %), jonka suoritus ylti taitotasolle B2.1. B-tasolle yltäneiden testattavien testitulosta voidaan pitää merkittävänä.

TAULUKKO 6: Puhumisen lopputasotestin tulos

Taitotaso	kpl	%
A1.1	1	7
A1.2	3	21
A2.1	1	7
A2.2	1	7
B1.1	2	14
B1.2	5	36
B2.1	1	7
Yhteensä	14	100

Lopputasotestin tehtävätyyppi vastaa ryhmäkeskustelua, jossa vähintään kolme testattavaa keskustelelee joko keskenään tai testaajan kanssa (Huhta & Suontausta 1993: 242). Tämä tehtävä antoi osallistujille vapaammat kädet ja mahdollisti lähtötasotestiä paremmin kielitaidon osoittamisen. Osa keskustelun avuksi laatimistani kysymyksistä, esimerkiksi *Onko töissä lounastauko ja kahvitauko*, *Onko töissä kokous* tai *Onko sinun pomo hyvä*, olisivat voineet tyrehdyttää osallistujien puheen heti alkuunsa. Kokkonen ym. (2008: 36) nimittäin huomauttavat, että suljettuja -ko/-kö -kysymyksiä tulisi välttää, sillä ne helposti tuottavat vain kyllä/ei -vastauksia. Onneksi näin ei käynyt, kuten Maunon puheenvuorosta huomaa:

Pirkko: Onko sinulla hyviä työkavereita?

Mauno: Kyllä on, Musch on iso perhe. Työkaveri tulee Afrikasta, Aasiasta, Suomesta.

— —

Pirkko: Onko sinulla lounastauko tai kahvitauko?

Mauno: Kyllä, mutt, meillä on, meillä on kahvitauko joka kaks tuntia.

Lyhin käyty keskustelu oli 4,35 minuuttia pitkä ja pisin 18,07 minuuttia. Käytyjen keskustelujen keskiarvopituus oli n. 7,5 minuuttia. Tosin minuuttimäärä ei kerro koko totuutta, sillä esimerkiksi selvästi parhaiten suoriutuneet Antti ja Mauno puhuivat yli viisi ja lähes seitsemän minuuttia kun taas Hannun puheenvuoro, jo ihan oikea keskustelu, oli pisin, peräti 18,07 minuuttia. Tasoltaan se ei silti yltänyt A2.2 tasoa korkeammalle. Hannu epäröi (*äää, mmm*) ja hakee edelleen sanoja (*li olen lihan*). Hän puhuu paljon, mutta häntä on ajoittain vaikea ymmärtää.

Hannu: Olen lihanleikkismaisin leikkimaisin äää äää mmm leikkimaisin äää mmm li olen lihan leikkimaisin äää naudan ja sianlihaa.

Pirkko: Sinä leikkaat lihaa?

Hannu: Leikkaa, leikkaamaisin naudan ja sian lihaa. Olen työstä työ öö, ööö työstä talint? pieni osasto öö. Olemme kolme henkilöä ööö työten tuolen tuo tuotelen äää mmm osiasto.

Koska testin tuloksissa oli paljon ennakko-odotuksiani enemmän hajontaa, eivät rakentamani analyttiset kriteerit tasolle A2.2 asti riittäneet. Parhaimmat suoritukset olivat jopa B2-tasoisia. Esimerkiksi erittäin hyvästä suorituksesta sopii Antin puheenvuoro:

Hei. Minä olen töissä Vaasassa, mutta olen ollut töissä Pietarsaassa myös. (tauko) Vaasassa on uusi ravintola. Se on niinku intialainen ravintola. Vaikka kaikki työntekijät on nepalilaisia mutta siellä on intialainen ruuat, siksi se on intialainen ravintola. Se pääkokki on työskennellyt Intiassa monta monta vuotta siksi siellä on intialaiset ruuat. Minä autan pääkokille ja myös paljon asiakalle esimerkiksi annan ruokaa ja otan rahaa asiakasta. – – Meillä on erilaisia työvuorot esimerkik yks on yks alkaa aamulla kello neljältä tai joskus kello kuudelta ja se loppuu illalla kello kolme. – – Toiden jälkeen jään tai viikonloppuna mulla on paljon juttuja joka mun pitää tehdä koska kaikki viikon viikossa mä oon töissä.

--

Antin suorituksen kohdalla eivät myöskään Centria-ammattikorkeakoulun omat taitotasokriteerit riittäneet. Kriteereitä ei ole edes laadittu B-tasolle, sillä koulun S2-opettajat eivät taitotasoja muutama vuosi sitten laatiessaan osanneet odottaa kenenkään ulkomaalaisen opiskelijan kehittyvän opiskeluaikanaan näin hyväksi suomen puhujaksi. Olenkin arvioinut Antin puhumisen taitotason pohjautuen EVK:n arvioijille suunnatun analyttisen asteikon mukaisesti tasolle B2.1. Antti osaa kertoa tavallisesta, konkreettisesta aiheesta kuvaillen, vertaillen ja selostaen. Hänen viestintänsä on varmaa huolimatta kielellisen ilmaisun tarkkuudessa vielä olevista puutteista. Puhe sujuu vaivattomasti joistakin tauoista ja katkoksista huolimatta. Ääntäminen on hyvää ja Antin sanavarasto on erittäin laaja. Antti käyttää puheessaan usein puhekielisiä sanoja *niinku, esimerkik, mulla, juttuja*. Puhekielisyydet pitää Luoman (2004:12) mukaan arvioida nimenomaan suullisen kieliopin mukaisesti, jossa Antin käyttämät ilmaisut sallitaan. Antti hallitsee myös kielen vaikeampia rakenteita, kuten kaikki aikamuodot ja hän osaa käyttää puheessaan oikein sidesanoja *mutta, joka, siksi, ja*. Antin suorituksen huono puoli on vuorovaikutuksen puute. Hän puhuu niin sujuvasti koko kertomuksensa, ettei kukaan ryhmäläisistä pysty enää täydentämään hänen kertomustaan tai osaa kysyä häneltä mitään. Esimerkiksi keskustelussa puheenvuoron ottaminen ja keskustelun ylläpitäminen jää siten tässä suorituksessa arvioimatta. Antti ei myöskään osallistu muiden puhujien kommentoimiseen. Toisaalta tällaisessa jutteluun perustuvassa tehtävässä pitäisi testaajan Luoman (2004: 23) mu-

kaan miettiä miten paljon arvioinnissa otetaan huomioon oppijan persoonallisuuden piirteitä tai sosiaalisia taitoja, jotka voivat olla osasyynä Antin vuorovaikutuksen puutteeseen.

Toinen ääriäitä puhumisen taidoista on Pentin puheenvuoro. Pentti oli ilmeisesti ymmärtänyt koko tehtävän väärin aloittaessaan puheenvuoronsa lukemalla paperista kuin pitäisi puhetta:

Pentti: Rakas opettaja, ystävä huomenta

Pirkko: Huomenta.

Pentti: Olen Pentti, nepalilainen. Kai te kaikki tidettä minusta. Tänä-tänään puhun joten työttä (tauko) pidän mielummin puhua työstäni. Se ei tunnu hyvältä joun seison täällä ja sano hyvää huomenta ja kiitos. Haluaisin puhua minulle koska minulla ei ole työtä.

Lasse: oi-joi

Pentti: olen onnellinen ihminen aina mitä olen karsi koska kukaan ei (tauko) mitä ongelman olen edessä pois.

(nauria taustalla)

Pentti: Tämä ei ole se että ole yttänyt sada työtä mutta minulle kai minun kottoani ei ole minun kansani kaikilla hylkämistä.

(nauria taustalla)

Pentti: Did I say something wrong?

Pirkko: jatka vaan

Pentti: I don't want to.

Puheen alku ei ollut ollenkaan ymmärrettävää. Vaikutti kuin Pentti itsekään ei olisi ymmärtänyt omasta puheestaan yhtään mitään. Pentin puhe on täysin puhekumppaneiden avustuksen varassa. Hän ei kykene lainkaan vapaaseen tuotokseen. Pentillä on kuitenkin hyvin suppea perussanasto, jota hän parhaansa mukaan yrittää käyttää, vaikka ääntäminen aiheuttaa suuria ymmärtämisvaikeuksia. Joihinkin kysymyksiini hän osaa vastata hyvin lyhyillä lauseilla, ja hän selviytyy valmiin kaavan mukaisista sanomisista, joten päätin arvioida hänen kielitaitonsa A1.1 tasoiseksi.

A2- eli tavoitetasoista suoritusta edustavat Seppo ja Hannu. Seppo on selvästi varovaisempi suomen kielen puhuja kuin Hannu, joka myös tässä lopputasotestissä käyttää kieltä rohkeasti, vaikka tekee paljon virheitä ja hakee sanoja, esimerkiksi *elin vuotta minä työ Granelund pesula ei nyt, palka ei hyvin*. Seppo tarvitsee vielä tässä lopputasotestissäkin osittain puhekumppanin tukea, kuten käy ilmi hänen sotkiessaan luvut 20 ja 80 toisiinsa. Sepon ääntäminen sen sijaan on melko hyvää:

Seppo: Minä olen Seppo. Olen nepalilainen. Olen opiskelija matkailu korkeakoulu DPT. Olen töissä Wikströmissä. Olen tehdä katto ja materiaalikatto. Ööö, Wikströmissä on noin 80 työntekijää.

Pirkko: 80?

Seppo: Näää, kaksikymmentä, sori. Minä työkaveri on Bertil, Christian, Matilda. Ööö töissä Wikströmissä illalla koska minä tarvita menee kouluun (epäselvä kohta) päivä ja päivä. Minä palkka kymmenen euroa tuntia.

--

Mauno: Onko se vaikeaa työtä?

Seppo: Ei, ei, joskus... ääh... joskus si katto

--

Benjamin: Sinä, missä sinä työssä ole? Sisällä vai ulkona?

Seppo: Sis – sisällä

Seppo hallitsee kohtalaisesti arkielämään ja omaan työhönsä liittyvää perussanastoa. Maunon esittäessä kysymyksiä Seppo osaa vastata, vaikka puheessa on katkoksia. Sepon suomen kielen taito on parantunut selvästi lähtötasotestiin verrattuna, vaikka hänen, kuten monen muunkin testattavan ongelma on ruotsin kielen sekoittuminen suomeen (*näää*). Tämä on paikalliset olosuhteemme huomioon ottaen hyvin tyypillinen ongelma. Monet työssäkäyvistä testattavista puhuvat työpaikoillaan pääasiallisesti ruotsia. Tämä käy hyvin ilmi Hannun puheenvuorosta (*sista, minä puhun ruossia paljon, Ai Snellmanilla puhutaan ruotsia, ruotsia, ei suomea*):

--

Pirkko: Kaikki kurssit on valmiit?

Hannu: Kaikki kurssit on valmis, ei vielä, tämä on *sista*.

--

Hannu: Hyvää päivää olen Hannu. Tänään ää aion kertoa työstäni mmm. Työs työskentelen Snellman. Olen lihanleikkismaisin leikkimaisin äää äää mmm leikkimaisin äää mmm li olen lihanleikkimaisin äää naudan ja sianlihaa.

Pirkko: Sinä leikkaat lihaa?

Pirkko: Kuinka kauan sinä olet ollut Snellmanilla työssä?

Hannu: Joo kolme kuukautta.

Pirkko: Kolme kuukautta! Se on uusi työpaikka.

Hannu: Joo uusi työpaikka. Elin vuotta minä työ Granlund pesula ei nyt. Palka ei hyvin. Sitten minä sanoin minun ystävä Humayun sitten hän sanoi mi äää Snellmanin (??) se on äää se on työ lakkimaisen haba vapaa. Sitten minä mene Snellman Snellman äää mmm minä mene Snellman. Minä sanoi pomo, pomo Snellman työssä. Hän sanoi hyvin, ole hyvin. Tule tänne ole hyvin.

Pirkko: Puhutko sinä Snellmanilla suomea pomon kanssa?

Hannu: Ei paljon, vähän. Minä puhun suomal ää suomea äää paljon Granlund pesulassa ei nyt ööö minä puhun ruossia paljon.

Pirkko: Ai Snellmanilla puhutaan ruotsia?

Hannu: Ruotsia, ei suomea.

Hannu hakee ilmauksia, mutta yrittää kuitenkin itse korjata virheitään, kuten *minä puhun suomal ää suomea äää paljon tai lihanleikkismaisin leikkimaisin äää äää mmm*. Ääntäminen tuottaa hänelle selviä vaikeuksia, mikä näkyy esimerkiksi ts-äänteessä (*ruossia*). Tätä ei A2-tasolla saisi enää esiintyä. Hannulla on kuitenkin imperfektin periaate hallinnassa, vaikka hä-

nen käyttämänsä ilmaisut eivät kieliopillisesti täysin oikeita olekaan (*hän sanoi hyvin ole hyvin, tule tänne ole hyvin*). Hannu osaa aloittaa tilanteeseen sopien keskustelun tervehtimällä yleisöä: *Hyvää päivää olen Hannu. Tänään ää aion kertoa työstäni*. Tämä viittaa sosiaalisten vuorovaikutustaitojen hallintaan. Pitkästä puheenvuorosta (18,07 min) näkyy hänen yrityksensä keskustelun ylläpitämiseen, mikä on yksi A2-tason kriteereistä.

Hannun taitotason määrittäminen on mielestäni hiukan ongelmallista, sillä monet puheen piirteet viittaavat alemmalle tasolle. Hänen puheensa on katkoksista, uudelleen aloituksesta ja ruotsinkielisistä sanoista huolimatta melko hyvin ymmärrettävää, ja hän tuottaa paljon puhetta, vaikkakin virheellistä. Hannu ei vielä hallitse kovin sujuvaa puhetta, sillä hänen puheestaan puuttuvat kokonaan sidesanat *ja, mutta* ja *koska*. Kokonaisvaikutelma on mielestäni kuitenkin A2.1 tasoinen suoritus.

Puhetta testataan usein reaaliajassa interaktiivisesti, joten testitapahtuman kulku ei koskaan ole täysin ennustettavissa. Tästä syystä testitulosten validiuden ja reliaabeliuden varmistaminen vaatii erityishuomiota. (Luoma 2004: 170.). Ammattikorkeakoulussahan jokainen koulu ja koulutusohjelma tai jopa opettaja soveltaa omalle kohderyhmälleen parhaaksi katsomiaan arviointikriteereitä minkä takia validiutta ei mielestäni voi arvioida yleispätevästi.

6.4 Kirjoittamisen testien tulokset

Kirjoittamisen lähtö- ja lopputasotesti oli täysin sama tehtävä, jotta kielitaidon kehittymistä olisi helpompi vertailla. Siitä syystä kirjoittamisen lähtö- ja lopputasotestien tuloksia ei kannata esitellä erikseen. Kirjoittamista on tässä tapauksessa parempi pohtia yksilötasolla vertaamalla kunkin kahta eri suoritusta toisiinsa.

Suomen kirjoittamista toisena/vieraana kielenä on viime vuosina tutkittu melko paljon. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Cefling-hankkeen (2007–2009) yksi tutkimuskysymyksistä oli miten peruskoulun oppimateriaalien kirjoitustehtävät suhteutuvat viitekehyksessä ja opetussuunnitelmien perusteissa määriteltyihin tehtäviin. Tutkimuksessa keskityttiin oppijoiden suoriutumiseen juuri kirjoittamistehtävistä. (Cefling-projekti 2012.) Tämän jo päättyneen Cefling-projektin jatkotutkimus on Topling-hanke (2010–2013), jonka päätavoitteena on selvittää, miten suomen (suomi toisena kielenä), englannin ja ruotsin kielen oppijoiden kirjoittamistaidot kehittyvät suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (aikuiskoulutus mukaan lukien). (Topling 2012.) Vielä 2000-luvun alussa tutkimuksen kohteena olivat lähinnä ruotsinkielisten koululaisten kirjoitelmat (Tarnanen 2002: 103). Ammattikorkeakoulun ulkomaalaisten opiskelijoiden S2-arviointi on Suomessa erittäin heterogeenista, siksi tämän tutkimuksen kirjoittami-

sen analyysi perustuu hyvin pitkälle yleisiin EVK-kriteereihin ja L2 englannista tehtyihin tutkimustuloksiin.

Kirjoitustaitoja arvioitaessa kannattaa huomioida, että kulttuurisidonnaiset asiat, kuten äidinkielellä kirjoittamisen konventiot, vaikuttavat toisella kielellä kirjoittamiseen. Tämän ryhmän kirjoittamisen testejä analysoidessani en tätä tietoa voi oikeastaan hyödyntää, sillä aikuisryhmille tyypilliseen tapaan ryhmä on kovin heterogeeninen ja ryhmäläisten äidinkielet ovat suomalaiselle vieraita (bangla, nepali, kiina). Tuloksista voi päätellä, että kirjoittamisen taito on testiryhmälle toissijainen tavoite, mikä sinänsä on ymmärrettävää. Ensiksikin opetus-tuntimäärä opintojaksoa kohti on pieni ja kaikki opiskelevat samaan aikaan myös ruotsia pakollisena kielenä sekä monia muita kieliä valinnaisina. Toiseksi oppijoiden koulutusohjelman kieli on englanti eikä oma äidinkieli tai suomi. Kielten sekamelska alkeisoppijatasolla on siis melkoinen. Näiden lisäksi vain pari oppijaa on jäämässä Suomeen opintojensa jälkeen, joten heillä ei välttämättä ole edes motivaatiota kehittyä hyväksi suomen kielellä kirjoittajaksi.

Kirjoittamisen lähtötasotestiin osallistui yhdeksän opiskelijaa (TAULUKKO 7). Suoritus-
tulokset jakautuivat kaikille A-tasolle painottuen kuitenkin ehkä liian paljon alemmille taito-
tasolle, sillä viisi opiskelijaa, 56 % testattavista, suoriutui tehtävästä A1.1 tasolla. Vain yksi
testattava ylti tavoitetta parempaan suoritukseen eli taitotasolle A2.2. Tavoitetaso lähtö-
tasotestissä oli A1.2, joten tuloksia voidaan kuitenkin pitää odotettavissa olevina. Silti alle
tavoitetason jääneiden lukumäärä oli mielestäni liian suuri.

TAULUKKO 7. Kirjoittamisen lähtötasotestin tulokset

Taitotaso	kpl	%
A1.1	5	56 %
A1.2	2	22 %
A2.1	1	11 %
A2.2	1	11 %
Yhteensä	9	100 %

Lopputasotestin suorittivat kaikki 14 oppijaa (TAULUKKO 8). Lopputasotestissä hajontaa oli
enemmän. Tulos osoittaa, että ennakoarvioni tulosten hajoamisesta laajemmalle kuin vain
vaadituille taitotasolle oli oikea. Päätös tehdä arviointikriteerejä myös A1.1 ja A2.2 tasolle
oli hyvä. B-tasoisia kirjoitussuorituksia en kuitenkaan osannut odottaa, siksi positiivisinta oli
huomata kahden parhaan kirjoittajan (14 % suorituksista) yltävän näin korkeatasoiseen suori-
tukseen. Lopputasotestissä ei oikeastaan olisi enää saanut tulla yhtään A1.1-tasosta kirjoitel-

maa. Eniten testattavia (5 kpl, 36 %) sijoittui taitotasolle A1.2, mikä oli tavoiteltua tasoa huomnmpi tulos. Tavoitellulle taitotasolle A2.1 pääsi vain kaksi testattavaa eli 14 % osallistujista.

TAULUKKO 8. Kirjoittamisen lopputasotestin tulokset

Taitotaso	kpl	%
A1.1	3	22 %
A1.2	5	36 %
A2.1	2	14 %
A2.2	2	14 %
B1.1	2	14 %
Yhteensä	14	100 %

Testien tulokset kertovat, että kirjoittamista tulisi harjoitella paljon enemmän. Kaikilla testeihin osallistuneilla oli paljon yritystä vuorovaikutukseen, mutta tekstin tuottaminen oli useimmille vaikeaa. Kirjoittamisen strategioiden hallinta tai niiden puute erottaakin aloittelevan ja asiantuntijakirjoittajan toisistaan. Kirjoittajat kehittävät harjoituksen ja kokemuksen kautta kirjoittamiselle tyypillisiä strategioita (Weigle 2002: 44). Tämä kokemuksen puute näkyy mielestäni testiryhmän kirjoitelmissa. Toisaalta on otettava huomioon, että kirjoittaminen ei välttämättä ole tälle kohderyhmälle kovin tärkeä kielitaidon osa-alue. Heidän ei ehkä ole tarvinnut selviytyä suomalaisessa yhteiskunnassa toimimisesta juuri kirjoittamalla. Postikortti tekstilajina saattaa olla joissakin kulttuureissa vieras, mutta yleispäteväenä tekstinä sen ei olisi odottanut aiheuttavan ongelmia, ei edes lähtökulttuurista johtuvia hankaluuksia. Postikortti saattaa tietysti olla myös sukupolvikysymys. Lähettävätkö nykyajan nuoret enää toisilleen tervehdyksiä perinteisellä postikortilla vai tapahtuuko kuulumisten vaihtaminen tekstiviestillä tai Facebook-tilan päivityksellä? Positiivista kirjoittamisen testien tavoitetta huonommassa lopputuloksessa on Juurakko-Paavolan (2005b: 206) ajatus: Yleensä pätee, että mitä suurempi hajonta, sitä korkeampi reliabelius.

Yksikään testattava ei täyttänyt kaikkia tietyn taitotason vaatimuksia, joten lopputulos on eräänlainen kompromissi. Parhaiden suoriutujien kohdallaan pohdin eniten voiko suorituksia todella arvioida B-tasoisiksi, sillä nekään eivät täyttäneet kaikkia kriteerejä. Kirjoittamisen arvioinnissa huomasin saman ongelman kuin puhumisessa. Centria-ammattikorkeakoulun omia kriteerejä ei ole laadittu B-tasolle asti. Nämä tekstit oli siis puhumisen tavoin arvioitava vain tukeutuen EVK:n asteikkoon. Eniten hankaluuksia testattavilla oli rakenteissa. Aivan perusasiat, kuten persoonamuodot ja verbitaivutukset olivat Sepolla usein hukassa:

Moi! Minä kirjoita kortti Suomessa. Mitä kuuluu? Suomi on kiva maa. Minä opiskij (kirjoittajan oma korjaus) opiskilja coussa. Tai työsaa Vikströms Kaansa. (Seppo)

Seppo hallitsee kyllä joitakin kieliopintojensa alussa oppimiansa fraaseja ja sanontoja, mutta ei juuri kykene vielä vapaaseen tuotokseen. Lopputasotestin tuotos on ihan yhtä lyhyt:

Hyvää kaveri!

Mian mennä Nepalista tämä viikonloppun. ~~Mina~~ (kirjoittajan oma korjaus) Nepal on kaunis mää. Minä menne nepal yksi kaverin kansaa. Minulla on noin 20 päivää nepalissa. Minä takaisin Suomi 20.4.2012.

Kiitos!

Seppo

Lopputasotestin kirjoittelussa on tekstilajin idea jo paremmin nähtävissä, ja Sepon kirjoitustaidot ovat jo hiukan kehittyneet opintojakson aikana. Mielestäni lähtötasotestin suoritus on A1.1 tasoinen ja lopputasotestin suoritus A1.2-tasoinen. Arvioinnin näkökulmasta tekstin pituudella on eniten merkitystä silloin, kun teksti on liian niukka arvioitavaksi (Tarnanen 2002: 129). Teksti voi olla lyhytkin, mikäli se muutoin täyttää tehtävänannon vaatimukset. Tätä vaatimusta Sepon lähtötasotestin kirjoitelma ei täytä. Tarnanen tosin huomauttaa, että hyvä teksti ei aina ole pitkä tai toisin päin. Pituuden nostaminen kriteeriksi voisi viedä huomion pois tekstin sisällön käsittelyltä ja jäsentelyltä. Pentti puolestaan ei näytä ymmärtäneen kenen piti kirjoittaa ja kenelle, joten tehtävänannon vaatimukset eivät hänenkään kohdallaan täyty.

Terve minä olen hyvää. Entä sinulle? Minä olen Asunto on 20.09.2012. Minä olet käymässä minun kaveri ja minun familia. – – (Pentti)

Hannun lähtötasotestin kirjoittelussa näkyy rakenteiden hallinnan puutteellisuus. Häneltä puuttuu säännönmukaisesti esimerkiksi kaikki ä:t ja ö:t. Hän ei ole myöskään oppinut pitkien ja lyhyiden vokaalien erojen merkitystä. Tässä tekstissä ne eivät kuitenkaan aiheuta ymmärtämishäiriöitä.

Hi Kem

Mina olen Hannu. Nyt minulla on Bangladeshissa. Mita kulu. Mina, minun vimo ja minun tyttö kaikki ole hyvin. Mina tyeda sina. Sinun vimo ja tyttö kaikki ole hyvin. Nyt Bangladeshissa kakki hyvin politeetia henkillo. Mina rakastanen nyt presidenti. Minun issa ja Aaite kaikke hyvin. Te rakastaman minun vimo ja tutto. Mina menen minun eilen koulu. Mina katson minun eilen napuri. Minun kaikki napuri ole hyvin. – – (Hannu)

Hannun tekstiä arvioitaessa kannattaa mielestäni pohtia, johtuvatko runsaat rakennevirheet morfologian puutteellisesta hallinnasta vai oikeinkirjoituksesta. Rakenteiden yhteys oikeinkirjoitukseen voi olla hyvinkin tiivis eikä ero näiden välillä olekaan kovin selvä (Tarnanen 2002: 128). Rakenteet ovat kuitenkin vain yksi neljästä arviointikriteeristä, eikä niiden hallintaa ole

syytä korostaa etenkin A-tasoisissa suorituksissa. Kommunikatiivisen kielitaitokäsityksen mukaan kirjoitusta on pikemminkin tarkasteltava siltä kannalta mitä oppija osaa kielellä tehdä. Lopputasotestissä Hannu jatkaa jo puhumisen testissä ottamaansa rohkean kielenkäyttäjän linjaa ja kirjoittaa pitkän tekstin välittämättä muotojen oikeellisuudesta.

Hei

Täällä on Hannu. Olen hyviä täällä Dhaka. Mitä kuuluu sinua? Nyt olen issani taloon. Minun issa on hyva mies ja hyva kaikille. Matkattulen errittän hyvin Dhaka. Dhaka on hyvin kaupungin. Soja paljon Bangladeshissa riisi, kana, kala, ja jomaa. Menen katsoa televisiota joka paiva illalla ja kirjoitan postikortti kaverillesi Espananen, Intialinen ja Suomeen. Nyt kirjoitan sinua. Sitten kaksi vekko, tulen Suomessa ja sitten nahdan sinua. Ole hyva, Nahadan hyvin. Heido.

Sinun kaveri

Hannu

Lopputasotestissä Hannu osoittaa sanaston hallinnan edistystä ja hänen tekstinsä on puutteista huolimatta ymmärrettävää. Hannun teksti on kuitenkin vielä luettelomainen ja sidesanatkin rajoittuvat *ja*-sanaan. Hannun suoritus on arviointikriteerien perusteella A1.2 tasoinen.

Sen sijaan yksittäiset tavoitetason ylittävät suoritukset kertovat, että kieli on opittu monipuolisessa informaalisessa ympäristössä, eli päivittäiseen työhön, perheeseen tai vapaa-aikaan liittyvissä toimissa. Tällainen informaali eli arkioppiminen tarkoittaa arkielämässä muun toiminnan ohessa tapahtuvaa oppimista. Informaalisessa oppimisessa oppimista tapahtuu kaiken aikaa, sekä tavoitteellisesti että tiedostamatta, ja siksi kirjoitukseen voi sekoittua joitakin puhekielisiä sanoja, josta esimerkkinä Antin suoritus:

Terve

Minulle on hyvaa kuuluu. Toivottavasti se on sama sinulle myös. Täällä on aika lammenpi kuin suomessa. Joskus minä muistin miteen kylmä on suomessa ja sitten olen iloinen että olen tässä.

Minä olen käynut kaveri kotissa. Me olemme soitanut kitara ja teimme aika paljon konsettia.

Tässä aika paljon juttuja on erilaisia Kuin suomessa. Kaikki ihmisiä puhuvat ja aika paljon ihmisiä ovat ystävälliset.

No, nyt mun pitä lopetta ja mennä suöman. Äiti tekee paras ruoka tänään.

Terveiset sinulle Kaikista Tästä

Nähdään Pian

Moi Moi

Antinkin suorituksessa on vielä paljon rakenteellisia puutteita, mutta tekstin viesti välittyy hyvin. Antti käyttää rohkeasti vaikeampiakin rakenteita, kuten komparatiivi (*lammenpi*) ja perfekti (*olen käynyt, olemme soitanut*), joita ei A-tason suorituksessa vielä edes vaadita. Hän hallitsee perussanaston ja jonkun verran paikallissijojen käyttöä (*käynyt kaveri kotissa, mennä suöman*). Antin lähtötasotestin postikortti on A2.1 tasoinen kirjoitelma. Sanaston laajuuden ja vuorovaikutuksen osalta taitotaso voisi olla korkeampikin, mutta systemaattisia virheitä perusasioissa, kuten ä ja y, vokaaliharmonia, kaksoiskonsonantit ja pitkät vokaalit, ei saisi A2.2 tasolla enää esiintyä. Antin lopputasotestin postikortti sen sijaan muistuttaa jo henkilökohtaista kirjettä, jossa näkyy hyvin kielitaidon kehittyminen.

Terve Aku

Mitä Kuulu? Minulle kuulu mahtava. Toivottavasti sinulle myös kuulu semmöistä. Miteen on sää suomessa? Anteksi, se oli vitsi. Tiedän se on niin kylmä. Mutta tietkö mitä? Täällä on tosi lämmin. Se on ehkä +25.

Minä olen tehnyt koti juttuja. Olen auttanut äitiä. Olen ollu käymässä kaverien kotissa. Olen soitanut kitara niin paljon. Me harjoittelumme ohjelmalle. Se ohjelma on iso konsertti. -- (Antti)

Antti kirjoittaa vapautuneemmin kuin lähtötasotestissä. Kirjoituksessa näkyy jo sävyeroja ja tunnetiloja. Antin rutiininomainen kieliaines on suhteellisen hyvää, joskaan ei virheetöntä. On myös hyvä, että hän osaa käyttää aikamuotoja luonnollisella tavalla. Tekstissä näkyy edelleen puhekielen omaisia sanoja (*tietkö, ollu*) ja muutama kömpelö ilmaisu, kuten *se on niin kylmä, se ohjelma on*. Näistä on kuitenkin vaikea sanoa, mistä toisesta kielestä ne ovat peräisin, koulun ulkopuolella kuultavasta ruotsista (*det är*) vai koulun sisäisestä ja opiskelijoiden keskinäisestä kielestä englannista (*it is*). Antin kirjoittamisen lopputaso on mielestäni B1.1, mikä on opintojakson tavoitetasoa parempi tulos. Antin voisi mahdollisesti arvioida jopa vielä korkeammalle tasolle, jos käytettävissä olisi enemmän kirjoitusnäytteitä. Seuraavalla tasolla, B1.2, nimittäin vaaditaan näyttöä monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavasta sanastosta ja lauserakenteista. Tarnanen (2002) nostaa esiin S2-arvioijalle ja opettajalle olennaisen kysymyksen: Miten arvioijat suhtautuvat suomi toisena kielenä -teksteihin; ymmärtävätkö he liikaa vai edellyttävätkö he teksteiltä enemmän kuin ymmärtämisen kannalta olisi tarpeellista? Oppijoiden teksteihin tottuneet opettajat ja arvioijat voivat ymmärtää tai yliymmärtää myös sellaisia tekstejä, joita maallikko ei ymmärtäisi. (Tarnanen 2002: 106, 109–110.) Näitä seikkoja jään pohtimaan myös omassa arvioinnissani: Onko vaatimustasoni liian ankara? Katsonko kuitenkin liikaa sanastoa ja rakenteita kommunikatiivisuuden kustannuksella? Olenko kenties liian lähellä testiryhmääni tuntiessani heidät muutaman vuoden ajalta henkilökohtaisesti?

Mauno on yksi harvoista taitavista kirjoittajista. Hän hallitsee hyvin vaaditun tekstilajin ja osaa käyttää kaikkea osaamistaan hyödyksi. Maunokin tekee vielä paljon virheitä rakenteissa (*onko siellä on, onko sinulla on*), mutta hänen tekstinsä on ymmärrettävää, ja sen viesti välittyy hyvin. Mauno osaa jo lähtötasotestissä kuvailla kokemuksiaan elinympäristönsä arkisista puolista.

Moi Johny! Mitä kuuluu? Olen kirjiota sinulle Nepalista. Vimme kuukausi minä tulin kotiin ja täällä on nyt paarempi sää:-P. Miten Suomen sää on? Onko siellä on paljon lunta? Nepalissa ei ole lunta, vain Etelä-Nepalissa. Onko sinulla on talvi-lomalla nyt? Mita sina teet, ehkä menne laapiin? Hauska loma Johny.

Okei Johny. Hyvää joulua ja uutta vuotta. Minä kirjoitan sinulle uudestaan ensi viikolla, ekkö. Minä lähetän kuvaan Nepalista matkaan.

Mauno

Maunon suoritus on mielestäni samantasoinen kuin Antin eli A2.1. Maunon käyttämät ilmaisut ovat aika sujuvia ja luonnollisen tuntuisia, mutta hän on koostanut tekstinsä lähes ilman sidesanoja. Silvan (1993) mukaan toisen kielen kirjoittajat yleensä kirjoittavat lyhyempiä tekstejä ja tekevät enemmän virheitä kuin äidinkielellä kirjoittavat. He myös suunnittelevat ja muokkaavat kirjoitustaan vähemmän. Heidän on usein vaikea pitää erillään eri tekstilajit eikä lukijan huomioonottoakaan ole aina kovin tarkoituksenmukaista ja hyväksyttävää. (Tarnanen 2002: 100; Weigle 2002: 36.) Tämä ei kuitenkaan näy Maunon lopputasotestin kirjoitelmassa, jossa hän kirjoittaa ehkä hiukan paremmin kuin lähtötasotestissä. Tekstissä on edelleen paljon perusvirheitä, mutta se on vuorovaikutteinen, sillä hän sisällyttää kirjoitelmaansa aineksia oman elämänsä oikeista ajankohtaisista asioista:

Hej Ville.

Mitä kuulu? Paljon häiritsee Nepalista. Mista aurinko tule:-P Onko Suomen sää paranne nyt tai samma vielä? Meilla on tosi lammin päivät tallä. Lampotilla on noin 25°. Olin toinen kaupungissa vimme vikkolla kaverit kanssa ja se oli hauska kaupunki nimeni on Lumbini, ehkä tiet!!

--

Ensi vikkola kayn kahden kirurgi udestan, ehkä se auta minua minun sormi on just samma, en voi kirijoita paljon. Nyt kirijottan vasemmalla kasin kanssa, se ota pitka.

--

Kiitos ja Anteeksi☺

Antaa minun häiritsee sinun perhen.

Mauno

Maunon kirjoitustaito on A2.2 tasoinen. Hänellä on suuri sanavarasto ja hän käyttää rakenteita rohkeasti, vaikka niissä onkin melko paljon vielä virheitä. Teksti on täysin ymmärrettävää,

vaikka mukana on ruotsinkielisiä sanoja (*hej, samma, just samma*). Maunon tekstissä kiinnit-
 tyy huomio fraasivalintoihin (*paljon häiritsee Nepalista, Kiitos ja Anteeksi*) ja lopputerveh-
 dykseen *Antaa minun häiritsee sinun perhen*. Grape (2001) onkin listannut ensimmäisen ja
 toisen kielen kirjoittamistutkimuksissa esiin tulleita eroja, joista Maunon ja monen muun
 ryhmäläisen suoritukseen mielestäni eniten vaikuttavat epistemologiset tekijät (esim. kulttuuri,
 arvot, uskomukset), kirjoittamisen funktiot, kirjoitusaiheet (esim. yksilö- ja yhteisökeskeiset
 kulttuurit) ja oppijoiden oikeus omaan kielimuotoon/välikielen (kenen ”vieras” kieli on oi-
 kein?). (Tarnanen 2002: 101.) Maunon tekstissä tämä Grapen ajatukset näkyvät hyvin. Tarna-
 nen lisää itse Grapen listaan vielä kirjoitusjärjestelmän omaksumisen. Nämä asiat huomioiden
 on kiinalaisen Lassen lähtötasotestin teksti melko hyvä:

Rakas Ystäväni,
 Moi! Minä olen xx. Nyt on Talvella ja se on varmasti kylmä Pietarsaarissa! Sina
 sanoit, pidät Suomi, miksi? Suomi on tosi kaunis maa. Puhutko Suomen myös?
 Suomen kieli on vaikea ja mielekiintoinen. Minä opiskelen vielä Suomea. Voi-
 sinko tulleet Pietarsaaen?
 Tervetuloa.
 Paljon Onnea ja hyvää talvia!
 Terveisin
 Xx (Lasse)

Lassenkin tekstissä on paljon kaikenlaisia puutteita, esimerkiksi teksti ei oikein hyvin vastaa
 tehtävänantoa muutoin kuin tervehdyksen osalta. Kirjoitelma on kuitenkin tekstinä ymmärret-
 tävä. Lassen ansioksi on mielestäni katsottava ”pikkusanojen”, kuten *varmasti, tosi, vielä*,
 käyttö, mitkä kertovat jo osittaisesta tekstin sidosteisuudesta. Lassen teksti ei sanaston, raken-
 teiden tai ymmärrettävyyden osalta eroa muiden oppijoiden kirjoituksesta. Hänen omasta äi-
 dinkielestään täysin poikkeava kirjoitusjärjestelmä ei näytä vaikuttavan hänen suoritukseensa.

Tarnanen mukaan kirjoittamisen arviointi on ensisijaisesti lukijakeskeistä (Tarnanen
 2002: 109). Tekstin laadun ja kirjoittamisen taidon arviointi on kiinni siitä, miten arvioija
 lukijana tulkitsee ja arvottaa tekstiä. Kun lukija ymmärtää tekstin, silloin tekstin ja kirjoittajan
 perustarkoitus on täytynyt eli merkitys tulee merkitykselliseksi. Lassen lopputasotestin kirji-
 telman perustarkoituksen ja tehtävänannon täyttymisen voi hiukan kyseenalaistaa, sillä teks-
 tissä on joitakin kohtia, joiden mukana oloa en oikein ymmärrä, esimerkiksi *minulla on kukka
 kotona*:

Moi! Mitä kuuluu? Minä olen hyvä, tosi hyvä kotona, Kiinassa on varmasti läm-
 min nyt, mitä on saa Suomessa? Minä olen minun äitini kanssa, hän on ~~viettän~~
 (kirjoittajan oma korjaus) hyvä myös. Kesä on kaunis, ~~mutta~~ (kirjoittajan oma
 korjaus) minulla on kukka kotona, se on punainen ja pieni. Ensi vikkonloppua
 minä menen Pietarsaaren. ~~minä~~ (kirjoittajan oma korjaus) olen väsynyt...
 Paljon onnea!

Terveisin
Lasse

Lasse pystyy kyllä ilmaisemaan itseään, vaikka teksti ei vielä kovin kompleksista olekaan. Hänen käyttämänsä virkkeet aiheuttavat kuitenkin lieviä väärinkäsityksiä. Esimerkiksi kohta *Kiinassa on varmasti lämmin nyt* pistää lukijan miettimään, missä Lasse oikeastaan on. Tehtävänannon tarkoitushan oli kirjoittaa kotimaasta Suomeen. Sen sijaan Lassen tekstissä on hienosti ä:t, ö:t ja persoonamuodot paikoillaan. Tämän tutkimuksen tekstejä arvioitaessa voisi siis pohtia pitäisikö esimerkiksi ymmärrettävyyden tai tehtävänannon täyttymisen kriteeriä painottaa enemmän kuin sanastoa ja rakenteita. Tutkijoillakaan ei Tarnasen (2002: 102) mukaan ole yksimielisyyttä siitä, mitä harjaantumattomalla kirjoittajalla tarkoitetaan ja missä kulkee tarpeeksi taitavan kirjoittajan raja. Voin siis hyvällä syyllä kyseenalaistaa eri kriteerien sijoittamisen tietyille taitotasolle.

Tässä testissä olisi ehkä ollut tarpeellista kirjoituttaa osallistujilla useampia tekstejä laajemman ja luotettavamman kuvan saamiseksi oppijoiden kielitaidosta, mutta kielitaidon arvioinnin käytännöllisyystekijä on aina otettava huomioon testejä laadittaessa. Mielestäni tämän kirjoitustestin ja sen arvioinnin laatu on niin hyvä kuin sen näissä olosuhteissa voidaan odottaa olevan.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksessa ”*Vikkonloppua minä kaatso tv nukku tehdä kotitehtävä ja lepo*” haluttiin saada selville, mille EVK-taitotasolle Centria-ammattikorkeakoulun Pietarsaassa opiskelevat ulkomaalaiset matkailualan tutkinto-opiskelijat pääsevät heidän yleisimmin opiskelemaansa yhdeksän opintopisteen suomen opintojensa päätteeksi. Taitotasotavoitteet perustuvat Centria-ammattikorkeakoulun S2-opettajien itsensä laatimiin kriteereihin, Eurooppalaiseen viitekehukseen ja osittain myös Opetushallituksen S2-opetuksen kielitaidon tasojen kuvausasteikoon. Centria-ammattikorkeakoulussa on pohdittu näiden kriteerien relevanttiutta, joten tutkimukseni tavoitteena oli myös selvittää miten hyvin taitotasokuvaukset vastaavat opiskelijoiden kielitaitoa. Tässä tutkimuksessa pohdittiin myös, minkälaista kielitaidon arviointitapaa juuri tälle kohderyhmälle olisi paras käyttää. Työn toimeksiantaja halusi ideoita siitä, miten opetussuunnitelmaa tai taitotasokuvauksia pitäisi muuttaa, jos tutkimuksen tulokset siihen antaisivat aihetta. Itse S2-opettajana halusin tietää nouseeko joku kielitaidon osa-alue muita paremmaksi.

Tähän tutkimukseen kuuluu monta eri osaa. Testit oli ensin suunniteltava ja rakennettava, sillä valmiita testejä juuri tätä tarkoitusta varten ei ollut olemassa. Testiryhmän rajasin yhden opintojakson, Finnish for Foreigners 3:n, opiskelijoihin siksi, että aiemmilla opintojaksoilla näin huolellinen ja monipuolinen arviointi ei suuren ryhmäkoon takia olisi ollut mahdollista. Joskus yhden ryhmän koko on jopa 44 alkeisoppijaa. Itse testit suoritettiin normaalin opetuksen yhteydessä opintojakson alussa ja lopussa. Varsinainen taitotasojen arviointi ja tulosten analysointi oli tutkimuksen viimeinen osa. Testitehtävät osoittautuivat hankaliksi laatia juuri sopivien lähteiden suhteellisen niukan määrän takia, mutta suurin osa tehtävistä oli kuitenkin toimivia. Joidenkin tehtävien kohdalla olisin voinut nostaa vaatimustasoa ja miettiä itse tehtävän muotoilua tarkemmin. Testivastauksia tarkistaessani huomasin, että esimerkiksi ymmärtämisen monivalintatehtäviin laatimani vastausvaihtoehdot eivät kaikki olleet kovin toimivia. Jotkut vastausvaihtoehdot olivat joko liian samankaltaisia tai ne vaativat parempaa kielen rakenteiden tuntemusta kuin arviointikriteerien perusteella oli tarpeen. Jotkut tehtävätyypit taas olivat osallistujille melko vieraita, ja opiskelijan suoritusta helpottaakseni käyttämäni kuvamateriaali osoittautui vaikeaksi ymmärrettäväksi. Erityisesti ymmärtämistesteissä esiintyneisiin ongelmiin saattavat olla osasyynä myös kulttuurierot, sillä esimerkiksi kuva- tai monivalintatehtävät eivät välttämättä ole tuttuja kaikissa kulttuureissa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat suuria eroja osallistujien taitotasoissa ja oppijoilla oli hyvin erilaisia kielitaitoprofiileja. Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava ottaa huomioon, että

kielitaito ei kehity selkeästi suorassa linjassa ylöspäin. Eri kielitaidon osat kehittyvät eri tahtiin: Jollekin oppijalle yksi osa-alue on toista helpompi, välillä voi tapahtua lievää taantumista, välillä kielitaito paranee harppauksittain. Parhaimmat suoriutujat pääsivät puhumisessa jo kansalaishakemuksessa vaadittavalle Eurooppalaisen viitekehyksen B1-tasolle, kun taas huonoimmat selvisivät juuri ja juuri EVK:n A1.1-tasolle. Vain kuullun ymmärtämisen lähtötasotestissä koko ryhmä selvisi tavoitellulle taitotasolle A1.2. Tosin tämäkin johtuu osittain liian helposta oppikirjatekstiä muistuttavasta tehtävästä. Tehtävän vaihduttua autenttisemmaksi ja sen myötä vaikeammaksi tuloksetkin huononivat.

Arvioinnin kannalta Centria-ammattikorkeakoulun taitotasotavoite Eurooppalaisen viitekehyksen tasojen A1.2–A2.1 välillä osoittautui aivan liian suppeaksi skaalaksi tälle kohde-ryhmälle. Mielestäni oppilaitoksen ei kuitenkaan kannata laatia taitotasokriteereitä B-tasolle, sillä tälle tasolle yläneet oppijat ovat yksittäisiä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kannattaisi pohtia myös sitä, ovatko Centria-ammattikorkeakoulun omat kriteerit liian optimistisia kielitaidon edistymisen kannalta. Koko tutkittavien joukosta vain yhden osallistujan kielitaito jokaisessa testissä ja jokaisella osa-alueella oli vähintään tavoitetasoinen, puhumisessa ja kirjoittamisessa jopa reilusti parempi. Huonoin tulos oli kuullun ymmärtämisen lopputasotestissä, jossa vain 14 % osallistujista saavutti tavoitellun taitotason A2.1. Muilla kielitaidon osa-alueilla tavoitetasoinen saavutti 43–64 % testattavista. Tilanne on toisen kielen oppimisessa hyvin tavallinen, sillä taitotasoinen on usein paljon hajontaa. Tässä on otettava huomioon, että itse asettamani cut off -point, 80 % oikeita vastauksia, on todella korkea vaatimustaso. Huono tulos ei tästä syystä välttämättä ole täysin oikea arvio osallistujien todellisesta kielitaidosta. Testit mittasivat juuri sitä mitä niiden pitikin mitata eli ne olivat siltä osin valideja, mutta testin pistemääriä koskeva tulkinta ja niistä tehdyt johtopäätökset ja ratkaisut eivät kaikilta osin ole valideja. Ymmärtämisen testien tulokset olivat luotettavimpia, sillä ne arvioitiin selkeästi pisteyttämättä oikeat vastaukset, joita oli vain yksi kysymystä kohden. Reliaabelius toteutui validiutta paremmin erityisesti kirjoittamisen testissä, jossa tehtävä oli täysin sama lähtö- ja lopputasotestissä. Testien tulokset olivat samansuuntaisia kummallakin kerralla arvioitaessa.

Tarnanen (2002) on pohtinut S2-arvioijalle ja opettajalle tärkeitä kysymyksiä: Miten kielitaitotestejä arvioivat opettajat yleensä suhtautuvat suomi toisena kielenä -teksteihin? Entä ymmärtävätkö arvioijat liikaa vai edellyttävätkö he teksteiltä enemmän kuin ymmärtämisen kannalta oli tarpeellista? Oppijoiden suorituksiin tottuneet opettajat ja arvioijat voivat Tarnanen (2002: 106, 109–110) mukaan ymmärtää tai jopa yliymmärtää myös sellaisia tekstejä, joista maallikko ei ymmärtäisi mitään. Tutkimustuloksia analysoidessani jäin pohtimaan, toi-

minko näin itsekin. Olenko kenties liian lähellä testiryhmääni tuntiessani heidät muutaman vuoden ajalta henkilökohtaisesti? Vaadinko oppijoilta liian korkeaa suoritustasoa? Vaikka oma kielitaitokäsitykseni on lähellä funktionaalista kielitaitoa, katsonko kuitenkin liikaa sanastoa ja rakenteita kommunikatiivisuuden kustannuksella?

Analyttinen kielitaidon arviointi pelkästään Centria-ammattikorkeakoulun omien kriteerien perusteella osoittautui tutkimuksessa toimimattomaksi liian suppeiden kuvausten takia. Tästä syystä voitaisiin pohtia myös, ovatko Centria-ammattikorkeakoulun omat taitotaso-kriteerit edes tarpeellisia. Opetushallituksen perusopetukseen laadittu kielitaidon tasojen kuvausasteikko kertoo lähes saman informaation, joitakin ammatilliseen kieleen liittyviä poikkeuksia lukuun ottamatta. Lisätietoa ja perusteita analyttiseen arviointiin haettaessa on kuitenkin tukeuduttava näihin ja Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimiin. Analyttinen arviointi oli tietenkin tämän tutkimuksen tuloksia ajatellen olennaisen tärkeä, mutta normaalissa opetuksessa ja opintojakson suorituksia arvioitaessa holistinen arviointi on aivan riittävä. Testituloksista voi opetusta ajatellen vetää johtopäätöksen, että opetuksessa on tulevaisuudessa parempi keskittyä enemmän mahdollisimman autenttiseen opetusmateriaaliin oppikirjaperusteisen opetuksen sijaan. Parhaiten sujuneessa puhumisen testissä oli havaittavissa selviä eroja töissä käyvien opiskelijoiden ja vain kursseilla suomen kieltä oppineiden opiskelijoiden välillä. Informaali oppiminen on siis tärkeä huomioonotettava asia näiden oppijoiden kielitaitoa arvioitaessa. Havainto synnyttää myös kysymyksen opetuksen eriyttämisen tarpeesta. En kuitenkaan usko siihen olevan mahdollisuuksia pienen opetustuntimäärän (12 h/op) puitteissa.

Testitulokset osoittivat myös, että erityisesti puhumiseen ja osittain myös kirjoittamiseen vaikuttaa paikkakunnan kaksikielisyys (suomi/ruotsi). Puheeseen ja kirjoitukseen sekoitui usein ruotsinkielisiä sanoja, sillä monilla opiskelijoiden työpaikoilla puhutaan ensisijaisesti ruotsia. Pietarsaareissa opiskelijat opiskelevat vuoron perään sekä suomea että ruotsia. Tätä testiä tehtäessä edellisestä suomen kielen opintojaksosta oli aikaa vähintään puoli vuotta. Testitulosten perusteella vuoroittainen molempien kotimaisten kielten opiskeleminen ei ole hyvä idea. Opintojakson kuluessa suomen kieli on hyvin muistissa, mutta välittömästi sen jälkeen, ruotsin kielen opintojen alkaessa, suomen kieli unohtuu. Tätä ongelmaa välttääkseen Centria-ammattikorkeakoulun Pietarsaaren toimipisteessä voitaisiin mielestäni kokeilla kummankin kielen ensimmäisen opintojakson opettamista rinnakkain. Sen jälkeen opiskelijat voisivat valita jommankumman kielen pääkielekseen ja vahvistaa sen taitoa. Tämä edesauttaisi myös ulkomaalaisten opiskelijoiden integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämähän on yksi ammattikorkeakoulun englanninkielisten koulutusohjelmien tavoitteista.

Tutkimustulokset ovat mielestäni reliabeleja, sillä lähtö- ja lopputestit antoivat samansuuntaisia tuloksia. Reliaabeliutta voi tosin miettiä itse testitehtävien kohdalla, sillä testien vaikeustaso vaihteli ehkä liikaakin ja tietyt testikysymykset olivat hiukan epäselvästi laadittuja. Tutkimustulosten voidaan sanoa täyttävän validiuden vaatimuksen testin pistemääristä tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten perusteella. Johtopäätösten perusteella olen myös tehnyt Centria-ammattikorkeakoulun päättäjille perustellut kehitysehdotukset opetussuunnitelmien ja opetuksen laadun parantamiseksi.

Tutkimuksesta saatuja tuloksia ei kuitenkaan voi verrata aiempiin tutkimuksiin, sillä vastaavia tutkimuksia ei ole vielä valmistunut. Tekeillä olevat tutkimukset keskittyvät korkeammille kielitaidon tasoille, eikä niitä voi suoraan verrata alkeisoppijan taitotasoon. Tulokset eivät ole myöskään vertailukelpoisia esimerkiksi maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen kanssa niiden täysin erilaisen luonteen takia. Jatkotutkimuksessa olisikin kiinnostavaa saada selville muiden ammattikorkeakoulujen englanninkielisten koulutusohjelmien ulkomaalaisten opiskelijoiden kielitaitotaso vastaavanlaajuisen opetuksen jälkeen erityisesti yksikielisillä paikkakunnilla.

LÄHTEET

- Airola, Anneli 2005: Ammattikorkeakouluopiskelijoiden englannin suullinen kielitaito. Taina Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*. s. 69–130. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Alanen Riikka – Huhta Ari – Tarnanen Mirja 2010: Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. Inge Bartning, Maisa Martin and Ineke Vedder (toim.) *Communicative proficiency and linguistic development*, 21–56 *Eurosla monographs series 1 (2010)* Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alderson Charles J 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bachman, Lyle F 1991: What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly* 25 (4) s. 671–704 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587082/pdf> (26.07.2012).
- Bachman, Lyle F – Palmer Adrian S. 1996: *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brindley Geoff – Slatyer Helen 2002: Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing* 19 (4) s. 369–394. <http://ltj.sagepub.com/content/19/4/369>. (26.7.2012).
- Buck, Gary 2009. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1 (1) s. 1–47. (24.11.2012)
- Cefling-projekti. 2012: Cefling - Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish 2007–2009. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/cefling/suom>. (24.11.2012).
- Eurooppalainen viitekehys 2003: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY
- EVK = Eurooppalainen viitekehys
- Fulcher, Glenn 2004: Are Europe's test being built on an 'unsafe' framework? *Guardian Weekly*, 18.03.2004. <http://www.guardian.co.uk/education/2004/mar/18/tefl2>. (30.09.2012.).
- Garam, Irma 2004: Ulkomaisille vaihto- ja tutkinto-opiskelijoille annettava suomen kielen opetus ja sen kehittämistarpeet. CIMO Publications 1 2004. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Gehring Sonja – Heinzmann Sanni 2010: *Suomen mestari 1*. Suomen oppikirja aikuisille. Helsinki: Finn Lectura.

- Heikkilä, Heli – Reiman, Nina 2004: *Kommunikatiivisuuden jatkumo arvioinnissa – kielitaitokäsityksistä puheenymmärtämistehtävien sisältöön*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- HERA (Helsinki Education and Research Area) 2012. Kotimaisten kielten opetus. <http://www.hera.fi/index.php?group=6&page=16>. (05.09.2012).
- Huhta, Ari 1993: Teorioita kielitaidosta - Onko niistä hyötyä testaukselle? – Sauli Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi* s. 77–142. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Huhta, Ari – Suontausta, Tuomo 1993: Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. – Sauli Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi* s. 143–225. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Huhta, Ari – Takala, Sauli 1999: Kielitaidon arviointi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä s. 179–228. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, Vesa 2012: Taulukko ulkomaalaisista opiskelijoista ammattikorkeakouluissa vuonna 2011. Email vesa.hamalainen@stat.fi 30.11.2012.
- Härmälä, Marita 2008: *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Joyce, Paul 2011: Componentiality in L2 listening – Barry O’Sullivan (toim.) *Language testing theories and practices* s. 71–94. Hampshire England: Palgrave Macmillan.
- Juurakko Taina – Airola Anneli 2002: Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola 2005a: Ammattikorkeakoulujen kieliopintojen arviointikäytännöt ja niiden kehittäminen. – Taina Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytännöt* s. 7–68. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Juurakko-Paavola 2005b: Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. – Taina Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytännöt* s. 7–68. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Jäppinen, Tuula 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli* 31:4, 193–214 <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4754>. (24.11.2012).
- Faktaa Express 2012: Jäävätkö ulkomaalaiset korkeakouluopiskelijat Suomeen valmistuttuaan? Huomioita tutkinto-opiskelijoita koskevista tilastoista. *Faktaa Express 2/2012*. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/24811_faktaa_express_2_2012.pdf. (24.11.2012).

- Kela, Maria – Komppa, Johanna 2011: Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä – *Puhe ja Kieli* 31(4) s. 173–192. <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4752>. (24.11.2012).
- Kohonen, Viljo – Jaatinen, Jorma – Lehtovaara, Riitta 2004. Onko kielenoppimisen arviointi ohennemassa taitotasojen määrittämiseksi? *Tempus* 3/2004 s. 1–5. <http://www.piramk.fi/eksprojekti/index.htm>. (30.09.2012).
- Kohonen, Viljo – Jaatinen, Jorma – Lehtovaara, Riitta 2005: Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki, mutta huono isäntä. Viitekehys kielenopetuksen tukena. – Viljo Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* s. 327–346. Helsinki: WSOY
- Kokkonen, Merja – Laakso, Saara – Piikki Anni 2008: Arvaanko vai arvioinko? Opas aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus
- Komppa, Johanna 2009: Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehukset. http://www.kotikimara.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=4&Itemid=3. (05.09.2012)
- Komppa, Johanna – Kokkonen, Marja 2010: Aikuisen ammattilaisen kirjoitustaitoa kehittämässä – Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle Opas kielitaidon tasojen käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* s. 103–120. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Kotikimara 2012a: Korkeakoulujen suomi toisena kielenä -opettajien idea- ja materiaalipankki. <http://www.kotikimara.fi/>. (05.09.2012)
- Kotikimara 2012b:S2 lähtötasotestit. http://www.kotikimara.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=19&Itemid=3. (05.09.2012)
- Käytäntösuositukset 2006: ARENEn kielityöryhmän käytäntösuositukset 12.2.2006. <http://extra.seamk.fi/arenekr/kaytantosuositukset/index.html>. (24.11.2012).
- Laakso, Saara – Hakonen, Kati 2010: Kuuntelua ja kuullun ymmärtämistä. – Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle Opas kielitaidon tasojen käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* s. 121–133. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtonen, Tuija 2010. Puhutaan vaan. Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle Opas kielitaidon tasojen käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* s. 134–146. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Helsinki: Opetushallitus
- Luoma, Sari 2001: What does you test measure? Construct definition in language test development and validation. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä. http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma_Sari_2001_PhD_manuscript1.pdf. (27.07.2012).
- Luoma, Sari 2004: *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Niemelä, Anna. 2009. Ammattikorkeakoulujen englanninkieliset koulutusohjelmat opiskelijoiden näkökulmasta. Suomalaisten ja kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden kokemuksia. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 33/2009. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. <http://www.valoa-hanke.fi/portals/2/VALOA-han-ke/tutkimukset/Ammattikorkeakoulujen%20englanninkieliset%20koulutusohjelmat%20opiskelijoiden%20nakokulmasta.pdf>. (24.11.2012).
- Nissilä Leena – Martin Maisa – Vaarala Heidi – Kuukka Ilona 2006: Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- North, Brian 2004: Europe's framework promotes language discussion, not directives. *Guardian Weekly* 15.04.2004. <http://www.guardian.co.uk/education/2004/mar/18/tefl2>. (30.09.2012).
- Pihlaja, Lenita 2010: Tehokkaaksi lukijaksi. – Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle Opas kielitaidon tasojen käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* s. 88–102. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Swales, John M. 2000: Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics* (2000) 20 s. 59–76. <http://journals.cambridge.org.ezproxy.jyu.fi/action/displayFulltext?type=1&pdfType=1&fid=168352&jid=APL&volumeId=20&issueId=-1&aid=168351>. (24.11.2012)
- Takala, Sauli 2001: Ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kielitaidon arviointihankkeen (AMKKIA) koespesifikaatiot. – Taina Juurakko (toim.) *Kielitaidon yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)* s. 29–126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Tani, Hanna 2008: KIELO Materiaalia aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon kartoitukseen ja kehityksen seurantaan. Helsinki: Opetushallitus
- Tarnanen, Mirja 2002: Arvioija valokeilassa – Suomi toisena kielenä kirjoittamisen arviointia. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, Mirja 2010: Kohti toiminnallisempaa kielitaidon arviointia. – Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle Opas kielitaidon tasojen käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa* s. 148–158. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Tarnanen, Mirja – Huhta, Ari – Pohjala, Kalevi 2007: Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Koulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 381–412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Topling. 2012: Toisen kielen oppimisen polut -hanke, Topling, Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen (Solki) tutkimushanke 2010–2013. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/tutkimus/hankkeet/topling>. (24.11.2012)-

Tukia, Kaisa – Aalto, Eija – Mustonen Sanna 2007: S2-oppilas lukijana. Miten opetan tekstinyymmärtämisen taitoja? – *Virke* 4 s. 32–36.

Virkkunen, Anu 1996: Perustietoa kielitaidon testaamisesta. – Marjut Vehkanen (toim.) Suomi toisena vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista s. 123–142. Helsinki: Edita

Weigle, Sara Cushing 2002: *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press

Lähtötasotesti (A1.2)

1 KUULLUN YMMÄRTÄMINEN

Minun päivä. Valitse oikea vaihtoehto

1. Minun herätyskello soi kello 7, mutta minä
 - a. en halua
 - b. nukun
 - c. en herää
 - d. herään

2. En halua nousta aikaisin aamulla, koska
 - a. olen vihainen
 - b. olen iloinen
 - c. olen uupunut
 - d. olen väsynyt

3. Minun vaimo istuu jo keittiössä. Hän
 - a. syö lehteä
 - b. lukee lehteä
 - c. lukee kahvia
 - d. syö kahvia

4. Minä juon kahvia ja
 - a. syön kaksi voileipää
 - b. juon kaksi voileipää
 - c. uin kaksi voileipää
 - d. syön kolme voileipää

5. Minun työmatka on 2 km. Koska tänään on hyvä ilma,
 - a. ajan töihin
 - b. juoksen töihin
 - c. pyöräilen töihin
 - d. kävelen töihin

6. Minun vaimo on tänään töissä Hämeenlinnassa. Siksi hän
 - a. tarvitsee kelloa
 - b. ajaa autoa
 - c. katsoo minua
 - d.** tarvitsee autoa

Lähtötasotesti (A1.2)

2 LUKEMINEN

Lue tekstiviestit ja vastaa kysymyksiin.

Moi! Tiedätkö, missä luokassa meillä on tunnit tänään? Minulla on lääkäri aamulla ja tulen vähän myöhässä, ehkä kymmenen aikaan. T: Tiina

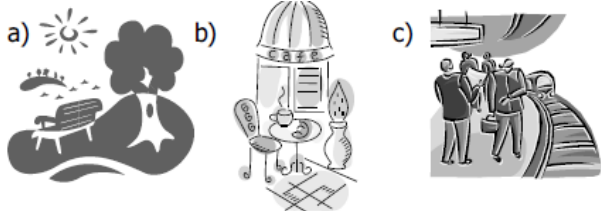
Tiina kysyy

- a) paikkaa
- b) kelloaikaa
- c) päivämäärää.

Miksi Tiina tulee myöhässä kouluun?

Anteeksi Ville, joudut odottamaan. Mene vaikka kahville. Juna on myöhässä ainakin 15 minuuttia. Tulen niin pian kuin mahdollista. Nähdään aseman kahvilassa! Sari

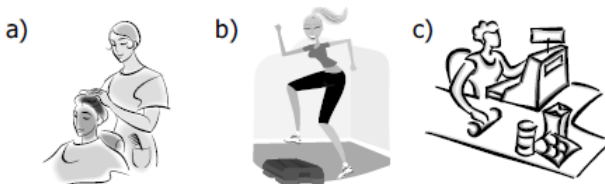
Missä Sari ja Ville tapaavat?



Miksi Sari kirjoittaa viestin?

Moi! Olen vielä kampaajalla. Menee vielä puoli tuntia. Käyn sitten kaupassa. Tuletko hakemaan minut K-kaupan edestä tunnin päästä? En jaksakaan kävellä kotiin. T: Anna

Missä Anna on?



Milloin Anna täytyy hakea?

Lähtötasotesti (A1.2)

4 PUHUMINEN

Ryhmätehtävä – 2–3 henkilöä **perjantaina 3.2.2012**

Olet ravintolassa. Sinä olet asiakas. Opettaja/joku muu suomalainen/toinen opiskelija on kahvilamyymälä. Tee keskustelu siitä, mitä haluat syödä (tilata), mitä ruoka maksaa ja miten maksat ostoksesi.

Tutustu ravintolan ruokalistaan kotona ennen perjantaita.

Tehtävän pituus on noin 5 minuuttia.

RAVINTOLA COU – MENU

Alkuruoat

- Katkarapusalaatti
- Kanasalaatti
- Kalakeitto
- Sienikeitto

Pääruoat

- Paistettu kala, kermakastike
- Grillattu kana, juustokastike
- Nuudelit ja katkarapuja
- Porsas, punaviinikastike

Perunavaihtoehdot

- Paistetut
- Keitetyt
- Valkosipuliperunat
- Kermaperunat

Jälkiruoat

- Leipäjuusto ja hilloa
- Jäätelö, lakkahillo
- Kahvi, konjakki
- Kakku ja kahvi

Juomat

- Olut
- Punaviini
- Valkoviini
- Vesi
- Maito

Lopputasotesti (A2.1)

1 PUHUMINEN

Töissä.

Kerro luokalle millainen on sinun tavallinen työpäivä. Vastaa niin moneen kysymykseen kuin osaat

1. Missä sinä olet töissä?
2. Mitä sinä teet siellä?
3. Kuinka monta työntekijää siellä on?
4. Kuka on sinun työkaveri?
5. Mihin aikaan työ alkaa ja päättyy? Millaiset työvuorot sinulla on?
6. Paljonko sinä saat palkkaa?
7. Onko töissä lounastauko ja kahvitauko?
8. Onko töissä kokous?
9. Mitä sinä teet töiden jälkeen tai viikonloppuna?
10. Onko sinun pomo hyvä?

Luokka esittää sinulle kysymyksiä, vastaa niihin.

Notice! Asking questions will affect your grade. Asking any questions about work shows that you have understood what the speaker is talking about.

Lopputasotesti (A2.1)

2. KUULLUN YMMÄRTÄMINEN

Lue ensin kysymykset. Kuulet sitten kaksi tekstiä. Kuulet ne kaksi kertaa. Vastaa kysymyksiin vasta toisen kerran jälkeen.

Read first the questions. Then you will hear two texts. You will hear them twice. Answer the questions after the second listening time.

Mainos. Valitse onko lause oikein vai väärin. *Correct or false*

	Oikein (Correct)	Väärin (False)
1. Ruokailut sisältyvät hintaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tarjousmatka kestää viikon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alle 6-vuotiaiden ei tarvitse maksaa hotellista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tarjoushinta koskee vain sunnuntailähtöjä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vapaita paikkoja on vielä paljon jäljellä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Matkalla on mahdollista yöpyä vain hotelli Parkissa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kuulutus 1.

1. Juna on

- mennyt rikki
- myöhässä
- tulossa asemalle.

2. Milloin juna on Helsingissä?

Kuulutus 2.

1. Mikä on auton rekisterinumero?

2. Mitä auton omistajan täytyy tehdä?

- pysäköidä auto
- siirtää auto
- vaihtaa autoa

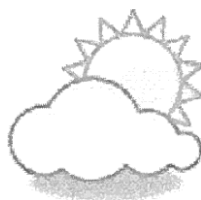
Kuulutus 3.

1. Itä-Suomessa on huomenna

a)



b)



c)



2. Millaista lämpötilaa luvataan Etelä-Suomeen? _____ – _____ astetta.

Lopputasotesti (A2.1)

3. LUKEMINEN (15 min)

Tehtävä 1a

Lue viestit ja vastaa kysymyksiin. Valitse ja ympyröi oikea vastaus (a, b tai c) tai kirjoita vastaus viivalle suomeksi. *Read the messages and answer the questions. Circle correct answer (a, b or c) or write the answer on the line in Finnish.*

Hyvät naapurit!

Juhlin syntymäpäiviäni sunnuntaina 1.4.2012 kotona. Toivon, että vieraiden kadun viereen pysäköidyt autot eivät häiritse teitä.

Ystävällisin terveisin
Joonas Nieminen
Hirvikatu 31

1. Kuka saa viestin?

- Asiakkaat
 Naapurit
 Vieraat

2. Mikä päivä 1.4.2012 on

- Viikonloppu
 Arkipäivä
 Työpäivä

3. Miksi Joonas kirjoittaa viestin?

- Joonas häiritsee naapureita
 Naapurit häiritsevät Joonasta
 Joonaksella on juhlat

Tehtävä 1b

Hyvä asiakkaamme

Linjatöiden johdosta sähkönjakelu on keskeytetty seuraavilla alueilla:

- Kvarnsand
- Pörkenäs
- Svedja
- Nabba

Tiistaina 6.3.2012 klo 09.00–10.00

Sähkö voidaan kytkeä takaisin aikaisemminkin. Valitamme keskeytyksen aiheuttamia häiriöitä.

Ystävällisin terveisin
Pietarsaaren energialaitos

1. Miksi tämä ilmoitus on lehdessä?

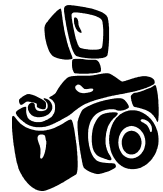
2. Kuinka kauan tilanne voi kestää?

- yhden tunnin
 yhden päivän
 muutaman tunnin

Lopputasotesti (A2.1)

Tehtävä 2 (20 min)

Lue lauseet ja teksti. Vastaa sitten, ovatko lauseet oikein vai väärin. Laita rasti ruutuun. *Read sentences and text. Answer then by crossing the correct alternative (correct or false).*



OTA KESÄKUVA JA VOITA LAHJAKORTTI!



Pietarsaaren sanomalehti järjestää ”Ota kesäkuva” -kilpailun. Siihen voit osallistua digikameralla tai kännykällä otetulla kesäisellä valokuvalla 31.7.2012 mennessä. Raati valitsee parhaat kuvat elokuussa ja voittaja palkitaan 300 euron arvoisella lahjakortilla.

Jokaisessa kuvassa pitää olla mukana kuvan tarina, kuvaajan nimi ja kotipaikkakunta. Kaikki julkaisukelpoiset kuvat ja tarinat julkaistaan nettiosoitteessa www.sanomalehti.fi/lomakuva.

Kilpailukuvat pitää lähettää sähköpostiosoitteeseen kuvat@sanomalehti.fi. Kun lähetät sähköpostilla ja osallistut enemmän kuin yhdellä kuvalla, lähetä vain yksi kuva kerrallaan. Kännykällä otetun kuvan voi lähettää myös suoraan multimediamviestinä numeroon 173521. Viestin alkuun hakusanaksi sana LOMA.



	Oikein (Correct)	Väärin (False)
1. Valokuva täytyy ottaa kesällä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kuvan voi ottaa vain digikameralla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kilpailun tulokset tulevat elokuussa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kilpailun palkinto on kamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kuvat tulevat esille Internet-sivuille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yhdessä sähköpostiviestissä saa lähettää kaksi kuvaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU FINNISH FOR FOREIGNERS TAITOTASOKUVAUKSET

Taitotaso A1 Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa					
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeet	Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja sanontoja (tervehdyksiä nimiä, lukuja) arkisissa yhteyksissä. Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännoästä. Ymmärtää yksinkertaista ammatillista perussanastoa (esim. terveydenhuollon, matkailun yms. aloilta)	Osaa vastata kysymyksiin lyhyillä lauseilla. Puheessa voi olla pitkiä taukoja, toistoa ja katkoksia. Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia. Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin vakioilmaisuja (esim. kellonajat, tervehdykset) Eroittaa äänteet ä, ö, y Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen.	Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä hyvin vähän. Pystyy ääntämään äänteet ä, ö, y Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja fraaseja	Osaa viestiä hyvinvointiin, opiskeluun ja asumiseen liittyviä tarpeita. Osaa arkisia lyhyitä ilmaisuja Osaa kirjoittaa kirjaimet ja numerot ja merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa. Osaa vain erillisiä sanoja.
A1.2	Kehittyvä alkeiskielitaito	Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia Pystyy ymmärtämään yksinkertaisia lausumia kontekstissaan. Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista ja toistoa	Osaa kysyä ja vastata yksinkertaisissa henkilökohtaisissa keskusteluissa Tarvitsee usein puhekumppanin apua. Puheessa on taukoja Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisvaikeuksia Osaa hyvin suppean perussanaston Osaa lisäksi oman alansa perussanastoa Alkeellisessakin vapaassa puheessa on hyvin paljon virheitä Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään	Ymmärtää nimiä, (kylttejä poistettu) ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä aiheen, jos voi lukea tekstin uudelleen	Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyillä lauseilla Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa on hyvin paljon virheitä

CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU FINNISH FOR FOREIGNERS TAITOTASOKUVAUKSET

Taitotaso A1 Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa					
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.3	Toimiva alkeiskielitaito	<p>Ymmärtää yksinkertaisia lausumia rutiininomaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana</p> <p>Pystyy seuraamaan yksinkertaisia tai omiin kokemuksiin perustuvia tilanteita</p> <p>Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle tarkoitettua yleiskielistä puhetta</p>	<p>Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista</p> <p>Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä</p> <p>Ääntäminen voi tuottaa ymmärtämisongelmia</p> <p>Osa lyhyitä ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita omalta ammattialalta.</p> <p>Alkeellisessakin puheessa on paljon peruskielioppivirheitä.</p>	<p>Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja.</p> <p>Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai joissa annetaan ohjeita</p> <p>Pystyy löytämään yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä</p> <p>Lyhyenkin tekstin lukeminen on hyvin hidasta</p>	<p>Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa arkisiin tarpeisiin liittyvissä tilanteissa</p> <p>Osa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (mm. henkilötiedot, yksinkertainen sanelu)</p> <p>Osa kaikkein tavallimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreettisiin tarpeisiin.</p> <p>Osa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkeitä.</p> <p>Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa on monenlaisia virheitä</p>

CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU FINNISH FOR FOREIGNERS TAITOTASOKUVAUKSET

Taitotaso A2 Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta					
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.1	Kehittyvä peruskielitaito	<p>Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle tärkeitä</p> <p>Pystyy ymmärtämään lyhyiden yksinkertaisten keskustelujen ja viestien (esim. ohjeiden ja kuulutusten) ydinsisällön</p>	<p>Osaa kuvata lähipiiriään lyhyesti.</p> <p>Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista ja joistakin ammatillisista tilanteista.</p> <p>Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään keskustelua.</p> <p>Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>Osaa arkielämän ja ammatillisen perusanaston ja keskeisimpiä rakenteita (esim. imperfektin, konjunktioita)</p> <p>Hallitsee yksinkertaisimmat muodot (verbien ja nomini- en taivutusmuodot) vapaassa puheessa mutta virheitä on yhä paljon perusrakenteissa-kin</p>	<p>Ymmärtää yksinkertaista ja tavanomaista sanastoa sisältäviä tekstejä</p> <p>Ymmärtää tekstin pääajatuksukset ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä</p> <p>Osaa paikantaa ja verrata yksinkertaisia tietoja ja pystyy yksinkertaiseen päätelyyn kontekstin avulla</p>	<p>Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista</p> <p>Osaa kirjoittaa lyhyitä, arkisiin ja ammatillisiin tarpeisiin liittyviä viestejä sekä yksinkertaisia luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista</p> <p>Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja (preesens, imperfekti)</p> <p>Osaa kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa</p>

CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU FINNISH FOR FOREIGNERS TAITOTASOKUVAUKSET

Taitotaso A2 Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta					
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2	Kehittyvä peruskielitaito	<p>Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asia-puheen pääkohtia</p> <p>Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen</p> <p>Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleis-tietoa käsittelevässä puheessa. Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>Osaa esittää yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista.</p> <p>Pystyy osallistumaan rutiniinomaisiin keskusteluihin ja selittämään arkitilanteiden kysymyksiä.</p> <p>Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin tavallisia.</p> <p>Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>Osaa kohtalaisen hyvin jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja.</p> <p>Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita, esim. perfektin ja pluskvamperfektin käytön.</p>	<p>Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muuttaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä, esim. mainoksissa, kirjeissä, aikatauluissa sekä faktaviesteissä (esim. käyttöohjeissa).</p> <p>Erotaa menneen, nykyisen ja tulevan tapahtuman.</p> <p>Pystyy hankkimaan tietoa tutuista aiheista ja yksinkertaisista teksteistä</p>	<p>Selviytyy kirjoittamalla ammatillisissa ja arkitilanteissa</p> <p>Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen esim. tapahtumista tai henkilökohtaisista kokemuksista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit)</p> <p>Osaa arkisen perus-sanaston, rakenteet, (peruspaikallis-sijat) ja tavallisimmat sidoskei-not.</p> <p>Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmauksia</p>