

YLEISTEN KIELITUTKINTOJEN LAATIJOIDEN  
KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ JA TEHTÄVIEN LAADINNASTA

Soveltavan kielitieteen lisensiaatintyö

Sari Ahola

Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
Jyväskylän yliopisto  
2012

## TIIVISTELMÄ

Sari Ahola

### YLEISTEN KIELITUTKINTOJEN LAATIJOIDEN KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ JA TEHTÄVIEN LAADINNASTA

Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto 2012, Lisen-siaattitutkielma.

Tutkimuksessa tarkasteltiin yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään tehtävien laadinnasta. Yleisissä kielitutkinnoissa toimii jokaisessa yhdeksässä tutkintokielessä laatijatiimi, jossa työskentelee 3–10 laatijaa tutkintokielestä riippuen. Aktiivisesti toimivia laatijoita on noin 40 laatijaa, joista tutkimukseen osallistui 32 laatijaa eri tutkintokielen laatijatiimeistä. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2008–2010, ja se koostui kirjallisesta kyselystä ja teemahaastatteluista. Aineistonkeruussa ja analyysissä sovellettiin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Tutkimusta voidaan pitää toimintatutkimuksena, sillä tutkimustulosten avulla pyritään kehittämään yleisten kielitutkintojen laadinnan ohjausta ja saamaan laatijat pohtimaan kielitaitokäsityksiään ja omaa toimintaansa laatijana.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen kielitaitokäsitys laatijoilla on ja miten yhteneväisiä heidän käsityksensä ovat yleisiä kielitutkintoja ohjaavan funktionaalisen kielitaitokäsityksen kanssa sekä mitkä asiat ovat vaikuttaneet laatijoiden käsityksiin kielestä ja kielitaidosta. Tämän lisäksi tutkimuksen avulla pyrittiin kuvaamaan, millainen yleisten kielitutkintojen laatijoiden laadintaprosessi on ja mitkä asiat aiheuttivat laadintaprosessin aikana ongelmia ja millaiset asiat taas koettiin helppoina tehtävien laadinnassa.

Tutkimustulosten perusteella laatijoilla oli erilaisia käsityksiä kielestä ja kielitaidosta ja heidät voitiin jakaa kolmeen eri ryhmään sen mukaan, miten he olivat sisäistäneet toiminnallisen kielitaitokäsityksen. Osalla laatijoista kielitaitokäsitys oli muuttunut hyvin formaalisesta käsityksestä toiminnalliseen suuntaan ja heistä hyvä kielitaito oli taitoa käyttää kieltä arkipäivän tilanteiden edellyttämällä tavalla. Toisilla taas käsitykset kielitaidosta vaihtelivat tilanteiden mukaan, sillä tilanteesta riippuen he korostivat vastauksissaan joko kielen muodon merkitystä tai sopivan kielenkäytön hallintaa sosiaalisissa tilanteissa. Näiden lisäksi oli vielä laatijoita, jotka selkeästi vasta etsivät omaa käsitystään. He kertoivat arvostavansa funktionaalista näkemystä kielestä, mutta kuitenkin heille kielen oikeellisuus ja puhtaus oli hyvin tärkeää. Yhteistä suurimmalle osalle laatijoille oli se, että kielitaidossa arvostettiin joka taitotasolla sanastoa. Sanaston merkitys näkyi etenkin siinä, että laatijat hahmottivat kielitaidon kehityksen ja eri taitotasot sanaston kautta. Koulutus, työkokemus ja kokemus yleisistä kielitutkinnoista olivat laatijoiden

vastausten perusteella kolme tärkeintä asiaa, jotka vaikuttivat käsitysten taustalla, ja ne myös voimakkaimmin olivat vaikuttaneet kielikäsitteiden muuttumiseen.

Tutkimus toi myös esiin, että laadintaprosessin aikana oli löydettävissä asioita, jotka aiheuttivat useille laatijoille joko ongelmia tai niitä pidettiin yleisesti helppoina asioina laadinnassa. Ongelmia aiheuttivat sopivan materiaalin löytäminen, taitotason määrittely, osioiden muotoilu ja oma ajankäyttö laadintaprosessin aikana. Helppona asiana mainittiin se, että tehtävämateriaalia oli saatavilla helposti Internetistä ja laatijan omasta elämämpiiristä. Myös toisten tehtävien kommentointia pidettiin helppona ja hyvin tarpeellisena vaiheena laadintaprosessissa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että yleisten kielitutkintojen laadintaa ja sen ohjausta on tarpeellista kehittää ja uudistaa laadintaprosessin eri vaiheissa. Jotta kielitaitoa voidaan mitata tehtävien avulla mahdollisimman luotettavasti ja monipuolisesti, on laatijat hyvä ohjata kiinnittämään enemmän huomiota mm. eri kielenkäyttöfunktioiden, ymmärtämisen tasojen sekä kielen pragmaattisten ja sosiolingvististen taitojen soveltamiseen ja käyttämiseen tehtävissä. Näin myös tuetaan tehtävän laadintaa ohjaavan kielitaitokäsityksen ja yleisten kielitutkintojen perusteiden ja laadintaohjeiden merkitystä laadintaprosessin aikana.

Avainsanat: tehtävien laadinta, kielitaitokäsitykset, kielitaidon arviointi, kielitaidon osataidot, tehtävätyypit

## ABSTRACT

### **Item writer views on language and the item writing process in the National Certificates of Language Proficiency**

The purpose of this study was to investigate the views that item writers of the National Certificates of Language Proficiency (NC) have on language and discover how consistent their views are with NC's functional view of language and which factors have influenced these views on language and language ability. Furthermore, the aim was to describe the entire item writing process and to point out issues which cause problems and matters which were considered easy during the item writing process.

There are about 40 active item writers in NC, 32 of which took part in this study. In NC, tests can be taken in nine different languages and each language has its own item writing team of about three to ten item writers. The data were gathered during 2008-2010 and consist of filled-in questionnaires and taped interviews. Quantitative research methods were used for data analysis. This study can be considered action research, since the outcome of this study aims to develop the item writing process and its guidance and to have item writers reflect on their beliefs and views of language, and their work as an item writer. Results indicate that there is variety in the item writers' views on language and language knowledge and skills. On the basis of study results, these views can be divided into three groups according to the ways item writers had internalized the functional view of language. In the first group, the view of language had changed from a very formal and structural view to the functional view of language. In the second group, views varied according to the situations. Depending on the language situation, these item writers were underlining either the form or use of language. Item writers in the third group were still seeking their view of language. They told that they appreciate the functional view of language, but that they valued correctness and purity in the language. Common to all item writers was that they considered vocabulary an important language skill and defined the development of language ability and language proficiency levels on the basis of vocabulary. Education, work experience, qualifications and experience in language testing in NC were the three most important ideas that affected their views of language and the change in the views of language.

The study brought out that during the item writing process, the item writers had common problems which include finding suitable material for items, defining the skill level, formulating items and finding time for writing items. Item writers found it easiest in the item writing process to give feedback to other item writers' work.

The results of this study indicate that it is necessary to develop guidance for item writers in the different stages of the item writing process and to revise some practices. It is also important to point out the meaning of different language functions, different levels of understanding and pragmatic and sociolinguistic competence in test tasks. These ideas support the language view offered in the test system, as well as the framework and specifications of NC.

## KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusalue	15
KUVIO 2	Esimerkki fenomenografisten kategorioiden tasoista tutkimuksessa	27
KUVIO 3	Laadintaprosessin vaiheet	32
KUVIO 4	Laatijoiden määrä yleisten kielitutkintojen laatijatiimeissä	35
KUVIO 5	Englannin, ruotsi ja suomen testiin osallistujien määrät	37
KUVIO 6	Kielen oppimisen suuntauksia	43
KUVIO 7	Kommunikatiivinen kompetenssi	47
KUVIO 8	Kielellisen tiedon alueet	48
KUVIO 9	Laadukkaan arvioinnin askeleet	59
KUVIO 10	Aitkenin kommunikatiivisen kuuntelun osataidot	74
KUVIO 11	Bygaten käsitys puhumisesta	85
KUVIO 12	Kielenkäytön ja kielitestin välinen yhteys	90
KUVIO 13	Ymmärtämiseen vaikuttavat tekijät osiossa	83
KUVIO 14	Vaikeat ja helpot asiat laadinnassa kyselyn mukaan	131
KUVIO 15	Materiaalin muokkaus kyselyn perusteella	138
KUVIO 16	Laadinnan kehittämistarpeet	174

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimuksen vaiheet	16
TAULUKKO 2	Kaikki tutkimukseen osallistuneet laatijat pseudonyymeittäin	18
TAULUKKO 3	Munbyn tekstin ymmärtämisen taksonomiat	64
TAULUKKO 4	Kuuntelijan ongelmat testin aikana	77
TAULUKKO 5	Puheen ymmärtämisen vaikeudet	78
TAULUKKO 6	Puhutun ja kirjoitetun kielen käytön eroja	80
TAULUKKO 7	Puhumisen konstruktio	86
TAULUKKO 8	Arviointisuunnitelma	101
TAULUKKO 9	Tärkeimmät lähteet laatijoille tehdyn kyselyn mukaan	134

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>9</b>
1.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet	13
1.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusaineisto	17
1.3 Tutkimusmenetelmät	20
1.4 Aineistojen analysointi	26
<b>2. YLEISET KIELITUTKINNOT JA TEHTÄVÄN LAADINTA</b>	<b>30</b>
2.1 Työ laatijana	31
2.2 Tehtävien laadinta yleisissä kielitutkinnoissa	33
2.3 Yleisten kielitutkintojen laatijat	35
<b>3. KIELI JA KIELITAITO</b>	<b>38</b>
3.1 Oppijan kielet	39
3.1.1 Äidinkieli	39
3.1.2 Toinen ja vieras kieli	40
3.2 Käsitteitä kielestä ja kielitaidosta	42
3.2.1 Kielen oppimisen suuntauksia	42
3.2.2 Kielitaidon osataidot	46
3.2.3 Kielenkäyttö	51
<b>4. KIELIT AidON ARVIOINTI</b>	<b>55</b>
4.1 Luokkahuonearvioinnin ja testiarvioinnin piirteet	56
4.2 Viitekehys arvioinnin tukena	61

<b>5. KIELITAIDON OSATAIDOT</b>	<b>64</b>
<b>5.1 Ymmärtämisen taidot</b>	<b>64</b>
5.1.1 Tekstin ymmärtäminen	65
5.1.2 Puheen ymmärtäminen	72
<b>5.2 Tuottamisen taidot</b>	<b>80</b>
5.2.1. Kirjoittaminen	82
5.2.2 Puhuminen	85
<b>6. YLEISSÄ KIELITUTKINNOISSA KÄYTETTÄVÄT TEHTÄVÄTYYPIT</b>	<b>91</b>
<b>6.1 Ymmärtämisen osakokeissa käytettävät tehtävätyypit</b>	<b>93</b>
6.1.1 Monivalintatehtävät	95
6.1.2 Oikein-väärin -tehtävät	98
6.1.3 Avoimet kysymykset	99
<b>6.2 Tuottamisen osakokeissa käytettävät tehtävätyypit</b>	<b>100</b>
6.2.1 Kirjoittamisen tehtävät	102
6.2.2 Puhumisen tehtävät	106
<b>7. YLEISTEN KIELITUTKINTOJEN LAATIJOIDEN KÄSITYKSIÄ KIELITAIDOSTA</b>	<b>109</b>
<b>7.1 Käsitteitä kielitaidon keskeisistä piirteistä</b>	<b>109</b>
7.1.1 Laattijoiden arvostamat asiat kielitaidossa	109
7.1.2 Laattijoiden kielitaitokäsityksiin vaikuttaneet asiat	118
<b>7.2 Käsitteitä kielitaidon kehittämisestä</b>	<b>121</b>
7.2.1 Perustason kielitaito	121
7.2.2 Keskitason kielitaito	124
7.2.3 Ylimmän tason kielitaito	126
7.2.4 Yleistä laattijoiden eri taitotasojen kuvauksista	129

<b>8. LAADINTAPROSESSI LAATIJOIDEN NÄKÖKULMASTA</b>	<b>132</b>
<b>8.1 Testitehtävien materiaali</b>	<b>133</b>
<b>8.2 Tehtävien taitotason määrittely</b>	<b>141</b>
<b>8.3 Osioiden ja tehtävien ohjeistuksen muotoilu ja laadinta</b>	<b>144</b>
8.3.1 Ymmärtämisen tehtävien osioiden laadinta	144
8.3.2 Tuottamisen tehtävien ohjeistuksen laadinta	154
<b>8.4 Laadinta ja ajankäyttö</b>	<b>159</b>
<b>8.5 Tehtävien kommentointi</b>	<b>160</b>
<b>8.6 Muut laadintaan vaikuttavat asiat</b>	<b>162</b>
<b>9. POHDINTA JA KEHITTÄMISEHDOTUKSIA</b>	<b>165</b>
<b>9.1 Laattijoiden kielitaitokäsitys vs. yleisten kielitutkintojen kielitaitokäsitys</b>	<b>165</b>
<b>9.2 Laadintaprosessin kehittäminen</b>	<b>174</b>
<b>9.3 Tutkimusprosessin arviointia</b>	<b>189</b>
<b>KIRJALLISUUS</b>	<b>195</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>210</b>



## 1. JOHDANTO

Kielitaitoa pidetään nykyään yhtenä osana ammattitaitoa, ja yhä enemmän on alettu korostaa myös sitä, että kielitaito on osa kansalaistaitoa. Mitä parempi kielitaito on, sitä paremmat mahdollisuudet yksilöllä on selvitä niin työelämässä kuin ympäröivässä, globalistuvassa maailmassa. Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen (2007: 34–35) toteavat myös, että kielitaito ei enää ole älykkyyden mittari vaan se on tärkeä väline, jonka avulla kielenkäyttäjät pääsee mukaan ympäristönsä vuorovaikutustilanteisiin. Kielitaito on avain osaamiseen, jonka avulla kielenkäyttäjät voi rakentaa oman tulevaisuutensa kannalta relevanttia kokonaisuutta.

Kielitaidon merkityksen myötä sen osoittaminen erilaisilla testeillä ja kokeilla on tullut entistä tärkeämmäksi. Tämä on johtanut siihen, että Suomeenkin on syntynyt standardisoituja arviointijärjestelmiä<sup>1</sup>, joiden avulla pyritään tarjoamaan yhdenmukaista tietoa kielitaidon tasosta ja osaamisen luonteesta (Tarnanen, Huhta & Pohjala. 2007). Arviointijärjestelmiä hyödynnetään myös lainsäädännöllisissä tarkoituksissa, esimerkiksi julkishallinnon henkilöstöltä vaadittava kielitaito ja kansalaisuuslaki. Tämä liseniaattityö liittyy kielitaidon arviointiin siten, että tutkimustulosten avulla pyritään kehittämään kansallisen arviointijärjestelmän, yleisten kielitutkintojen (Yki) tehtävän laadintaprosessia ja myös selvittämään, miten tehtävän laatijat ovat omaksuneet testijärjestelmää ohjaavan kielitaitokäsityksen. Yleiset kielitutkinnot on yksi standardisoiduista arviointijärjestelmistä Suomessa. Muita kansallisia kielitaitotutkintoja Suomessa ovat valtionhallinnon kielitutkinnot ja ylioppilastutkinto.

Yleiset kielitutkinnot (Yki) ja valtionhallinnon kielitutkinnot (VKT) perustuvat lakiin (laki yleisistä kielitutkinnoista 964/2004 ja laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003). Tutkintojen kautta voi hankkia virallisen todistuksen kielitaidosta. Yleisten kielitutkintojen avulla on voinut vuodesta 1994 asti osoittaa hankkimis- ja oppimistavasta riippumatonta toiminnallista kielitaitoa yhdeksässä eri kielessä. Vuonna 2004 uudistetun valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän lähtökohtana taas on Suomen kaksikielisyys, jonka perusteella julkishallinnon viranomaisten tulee pystyä antamaan palveluja sekä suomen että ruotsin kielellä, ja tutkinto keskittyykin näiden kahden kotimaisen kielen arviointiin. Molemmat kielitutkinnot ovat alun perin olleet vahvasti yhteydessä työelämän kielitaidon tarpeiden osoittamiseen, mutta vuonna 2003 voimaan astuneen kansalai-

---

<sup>1</sup> Standardoitu koe tai arviointijärjestelmä laaditaan, järjestetään ja arvioidaan tarkkaan harkittujen ja yhdenmukaisten periaatteiden mukaan, mikä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Taustalla vaikuttaa myös järjestelmän osaamiskäsitys. (Tarnanen ym. 2007.)

suuslain (359/2003) myötä tutkintojärjestelmien avulla on voinut osoittaa myös kansallisuutta varten tarvittavan kielitaidon hallinnan. Kansalaisuuslakia uudistettiin vuonna 2011 (579/2011) ja kansalaisuuteen vaadittavat kielitaitovaatimukset hieman muuttuivat. (lisää Leblay & Reuter 2007; [www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/kielitutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot).) Uudessa laissa kielitaitovaatimuksissa edellytetään esimerkiksi *todistusta yleisten kielitutkinnon suorittamista suomen tai ruotsin kielessä suullisesti ja kirjallisesti vähintään taitotasolla kolme tai todistusta valtionhallinnon kielitutkinnon suorittamisesta vähintään tyydyttävästi suomen ja ruotsin kielessä suullisesti ja kirjallisesti* (<http://www.migri.fi>).

Yleisten kielitutkintojen ja valtionhallinnon kielitutkintojen lisäksi Suomessa on perinteisesti voinut osoittaa kielitaitonsa myös ylioppilastutkinnolla. Erotuksena edellisiin tutkintoihin ylioppilastutkinto on lukion loppuvaiheessa suoritettava tutkinto, jonka tavoitteena on selvittää, hallitsevatko opiskelijat tutkinnon suorittamista edellyttävien kurssien jälkeen opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot, ja kielitaidon osoittamisen pääasiallisin merkitys osallistujalle on saada kelppoisuus jatko-opintoihin. Ylioppilastutkinto pohjautuu myös lakiin, sillä sitä säätelevät lukiolaki (766/2004) ja ylioppilastutkinnon järjestämisestä annettu laki (672/2005). (Ks. lisää [www.ylioppilastutkinto.fi](http://www.ylioppilastutkinto.fi).)

Edellä mainittujen tutkintojen lisäksi Suomessa kielitaitoa mitataan myös aikuisten ammatillisissa näyttötutkinnoissa ja peruskoulun valtakunnallisissa kokeissa. Suomessa voi suorittaa myös useita ulkomailla tunnustettuja eri kielten kielikokeita ja -testejä, mm. TOEFL (The Test of English as a Foreign Language), erilaisia Cambridgen yliopiston järjestämiä englannin kielen kielitestejä, TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache), Goethe Instituutin järjestämiä saksan kielen testejä yleiseurooppalaisen viitekehyksen tasoilla A1-C2, IELTS (International English Language Testing System), DELF (Diplôme d'études en langue française) ja DALF (Diplôme approfondi de langue française) sekä D.E.L.E (Diploma de Español como Lengua Extranjera) jne. Näiden testien suorittamisen taustalla ovat tavallisesti pääsyvaatimukset ulkomaisiin yliopistoihin, mutta testeistä saatuja todistuksia voi käyttää myös muuhun tarkoitukseen, jossa kielitaito täytyy osoittaa virallisella todistuksella. (Tarnanen ym. 2007.)

Kielitaidon testauksessa pyritään antamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa testiin osallistuvan kielitaidosta. High stakes<sup>2</sup> -tyyppisille testeille, jotka ovat merkityksellisiä osallistujan tulevaisuudelle, arvioinnin luotettavuus on erityisen tärkeää (McNamara 2000). Jotta testistä saataisiin mahdollisimman luotettava kielitaidon mittari, se edellyttää testijärjestelmän jokaiselta toimijalta tiettyjen kriteerien

---

<sup>2</sup> Testi, jonka hyväksytyt suorittaminen on edellytyksenä esimerkiksi kansalaisuuden tai työpaikan saamiselle.

ja käytänteiden noudattamista, mutta ennen kaikkea testin taustalla vallitsevan kielitaitokäsityksen jakamista. Arvioinnissa käytettävät tehtävät ovat tärkeä osa arviointiprosessia ja ne määräävät yhdessä arviointikriteereiden kanssa sen, miten luotettavasti testi arvioi osallistujien kielitaitoa.

Kielitaidon testaus tarvitsee tuekseen arviointiin ja kielitaidon kehittymiseen liittyvää tutkimusta ja kehitystyötä. Suomessa kielitaidon arviointiin liittyvää tutkimusta on melko paljon, vaikka kielitaidon arviointi on varsin nuori tieteenala. Kielitaidon testausta pidettiin pitkään ”ongelmattomana” ja siksi siihen ei liittynyt kovin paljon tutkimusta. Nykyään testaus ja arviointi kuitenkin nähdään omana tieteenalana, johon liittyy läheisesti eri tieteenaloja, kuten psykologia, sosiologia, antropologia, kielitiede. Kielitaidon testaus ja arviointi ovat tutkimuksellisesti myös varsin voimakkaasti yhteydessä toisen kielen oppimiseen ja opettamiseen. Tämä on omalta osaltaan laajentanut käsitystä arvioinnin tärkeydestä osana kielenopetusta ja -oppimista, sillä opetuspuolella arviointia pidettiin pitkään osana jonkin oppiaineen opetusta eikä sitä ymmärretty osaksi oppimis- ja opetusprosessia. (Huhta & Takala 1999: 180–181; Tarnanen ym. 2007: 383.)

Suomessa kielitaidon arviointiin ja testaukseen liittyvä tutkimus on varsin monipuolista, ja se on määrällisesti lisääntynyt ja monipuolistunut viime vuosien aikana. Tutkimusta on tehty liittyen mm. kielitaidon eri osataitojen arviointiin (esim. suullinen taito: Airola 2000, 2001, 2003; Hildén 2000; Huhta 1990, 1993, 1994, 2010; Luoma 2004; Tiittula 1993; kirjoittaminen: Tarnanen 2002; Alanen, Huhta & Tarnanen 2010; puheen ymmärtäminen: Anckar 2011; Saari 1996), yleisesti kielitaidon testaukseen, arviointiin ja taitotasoihin (esim. Huhta & Tarnanen 2009; Huhta 1993; Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala ja Teasdale 2002; Takala 1980, 1994, 1995a ja b; 1997; 2007), arvioinnin yhdenmukaisuuteen (esim. Luoma 2001; Juurakko 2002) ja testiin osallistujiin (esim. Huhta, Kalaja ja Pitkänen-Huhta 2006).

Tämä tutkimus sivuaa edellä esitettyjä tutkimuksia, sillä tutkimuksessa tarkastellaan eri kielitaidon osataitoja, tehtävätyyppejä ja taitotasoihin perustuvaa arviointia laatijoiden näkökulmasta. Uutta tutkimuksessa on se, että tutkimuksen lähtökohtana on kohderyhmä, testitehtävien laatijat, joista ei aiemmin ole Suomessa tehty tutkimuksia. Kansainvälisiä tutkimuksiakaan ei ole paljon. Tiedossani on vain kaksi tutkimusta, joissa laatijat ovat olleet tutkimuksen keskiössä. Kim, Chi, Huensch, Jun, Li ja Roullion (2010) ovat kirjoittaneet artikkelin laatijoiden työprosessista. He keskittyivät tutkimuksissaan laadintaohjeiden käyttöön, ryhmädynamiikkaan ja laatijoiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Sydarenko (2011) puolestaan on tutkinut, miten tarkasti laatijat ennustavat tehtäväosoiden vaikeustason. Vähäinen tutkimustieto laatijoiden työstä on siinä mielessä yllättävää, koska laatijat ovat yleensä ensimmäisiä toimijoita kielitaidon arviointiprosessissa ja heillä on myös merkittävä vaikutus läpi koko arviointiprosessin. Tehtävän laadinta sijoittuu

prosessin alkupäähän, mutta itse tehtävä vaikuttaa arviointiin koko arviointiprosessin ajan. Näin ollen laatijoiden toiminnalla ja heidän työnsä tuloksena syntyneellä tehtävällä on ratkaiseva merkitys arvioinnin onnistumiselle.

Monissa edellä esitetyissä tutkimuksissa (esim. Huhta 2010) kyllä viitataan tehtävien laadintaan, mutta niissä huomion kohteena on tehtävä, ei laatija tai itse laadintaprosessi. Tehtävän laadintaan sivuva tutkimus on ylipäänsäkin paljolti keskittynyt niin kansainvälisissä kuin kotimaisissa tutkimuksissa tehtävätyyppeihin (esim. Anckar 2011) ja eri kielitaidon osataitojen arviointiin. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia omaa työyhteisöäni ja olla mukana kehittämässä yleisten kielitutkintojen laadinnan ohjausta ja myös vaikuttaa laatijoiden ammattitaidon kehittymiseen ja tehtävien toimivuuteen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä työvaiheet laadintaprosessin aikana ovat laatijan näkökulmasta ongelmallisia ja mitkä asiat keskeisiä, jotta tulokseksi saadaan toimiva testitehtävä.

Laadintaprosessia yleisissä kielitutkinnoissa ohjaavat tutkinnon perusteet ja laadintaohjeet, joihin on kirjattu testijärjestelmän kielitaitokäsitys. Testijärjestelmän kannalta oleellista on, että tehtävän laatijat ovat sisäistäneet laadintaa ohjaavan kielitaitokäsityksen. Tutkimusta aloittaessani oletuksena oli, että laatijoiden taustalta löytyy erilaisia, ehkä testijärjestelmän kielitaitokäsityksestä poikkeaviakin käsityksiä. Tutkimuksen toisena tarkoituksena laadintaprosessin lisäksi on tutkia tarkemmin laatijoiden taustalla vaikuttavia kielitaitokäsityksiä. Käytän monikollista ilmaisua ”kielitaitokäsityksiä”, koska laadintaprosessin taustalla on tehtävän laadintaa ohjaava testijärjestelmän kielitaitokäsitys ja tehtävän laatijan oma kielitaitokäsitys. Nämä kaksi käsitystä voivat olla samansuuntaisia tai käsitykset voivat olla toisistaan poikkeavia.

Erilaisia kielenoppimisen, kielitaitoon ja eri kieliin liittyviä käsityksiä ovat tutkineet mm. Dufva (esim. 1995, 2006), Dufva, Aro, Suni & Salo (2011), Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen (1996), Kalaja (1999, 2003) Kalaja & Hyrkstedt (2000) ja Salo (2006) sekä Jaakkola (1997). Tutkimuksia on tehty sekä kielenoppijoiden että opettajien näkökulmasta, ja painopisteet ovat vaihdelleet muullakin tavoin kuin kohderyhmän osalta. Esimerkiksi Aro (2009, 2006a ja b, 2003) on tarkastellut lasten käsityksiä kielestä kielenoppimisen näkökulmasta ja Dufva, Alanen & Aro (2003) taas ovat tutkineet, kuinka koulu vaikuttaa lasten käsityksiin kielistä. Opiskelijoihin liittyvässä tutkimuksessaan Elsinen (2000) on puolestaan pyrkinyt selvittämään, mitä opiskelijat ymmärsivät käsitteellä kielitaito ja miten he olivat kokeneet kielenoppimisen sekä minkälainen käsitys heillä oli hyvästä kielenoppijasta ja itsestään kielenoppijana. Aaltonen (2003) ja Karlsson-Fält (2010) ovat tutkimuksissaan taas selvittäneet, millainen vuorovaikutus opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan välillä valitsee ja kuinka se vaikuttaa opetukseen. Kasvatustieteissä ja opettajankoulutuksessa on tehty paljon tutkimusta liittyen opettajien käsityksiin

kielitaidosta ja opettamisesta sekä opettajuudesta. On mm. tutkittu, mistä ”opettajuus” tai opettajien käyttöteoria syntyy ja millaisia oppimiskäsityksiä opettajuuteen liittyy (mm. Ojanen 1993; Tynjälä 2002; Kosunen 2002, Ruohotie-Lyhty 2011; Nyman 2009). Tämä tutkimus linkittyy kielitaitokäsitysten kautta edellisiin tutkimuksiin, sillä laatijat ovat koulutukseltaan pääosin opettajia ja toimivat kielten opettajina. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten laatijat ovat omaksuneet testijärjestelmän kielitaitokäsityksen ja kuinka he määrittelevät käsitteen ”kielitaito” eri taitotasolla sekä mikä heidän mielestään kielitaidossa on keskeisintä.

Seuraavaksi esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen tavoitteet ja toteutuksen sekä tutkimusmenetelmät tarkemmin.

## 1.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

### 1) Millainen kielitaitokäsitys yleisten kielitutkintojen laatijoilla on?

Mikä laatijoiden käsityksissä heijastelee yleisten kielitutkintojen kielitaitokäsitystä?

Mitkä asiat ovat vaikuttaneet laatijoiden kielitaitokäsityksiin?

### 2) Millainen yleisten kielitutkintojen laatijoiden laadintaprosessi on?

Mitkä asiat laadintaprosessin aikana aiheuttavat ongelmia?

Millaiset asiat laadintaprosessin aikana koetaan helpoiksi?

Tutkimuksen ensimmäinen kysymys oli selvittää, millainen kielitaitokäsitys ohjaa yleisten kielitutkintojen laatijoita. Laatijoilla oletetaan olevan varsin yhtenäinen käsitys yleisten kielitutkintojen kielitaitokäsityksen kanssa, koska suurin osa heistä toimii aktiivisesti kielitutkintojen parissa ja järjestelmän näkemys toiminnallisesta eli funktionaalista kielitaidosta oletetaan olevan heille tuttu. Tehtävän laadintaa ohjaa testijärjestelmän kielitaitokäsitys, joten siksi on tärkeää, että laatijat ovat sisäistäneet funktionaalisen kielitaitokäsityksen ja pyrkivät tehtävän laadinnassa tuomaan esiin kielen toiminnallista funktiota. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.)

Aiemmin kognitiivinen psykologia<sup>3</sup> piti kielikäsitteistä pysyvänä ominaisuutena, mutta dialogisen kielitieteen<sup>4</sup> mukaan kielikäsitteet eivät kuitenkaan ole stabiileja

<sup>3</sup> tutkii ihmisen tietoa käsitteleviä prosesseja, esimerkiksi muistin, oppimisen, ajattelun, kielen, havaitsemisen, tarkkaavaisuuden, luovuuden ja ongelmanratkaisun toimintaa.

<sup>4</sup> Bahtin (1895–1975) Kieli syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa, dialogissa. Kieli on sidoksissa erilaisiin konteksteihin ja sitä käytetään vaihtelevasti kielenkäytössä. (Dufva 1998.)

vaan ne muuttuvat tilanteiden mukaan. Käsitukset syntyvät dialogissa toisten kanssa, ja oppimisen pohjalla on vuorovaikutus toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. (Aro 2006b: 89.) Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsitysten taustalla oletettavasti myös vaikuttavat yleisissä kielitutkinnoissa toimimisen lisäksi erilaiset taustamuuttajat, kuten työhistoria, koulutus ja kokemukset erilaisista oppijoista sekä kulttuurinen tausta. Tämän vuoksi on mielenkiintoista tietää, miten laatijat ovat sisäistäneet toiminnallisen kielitaidon käsitteen, miten yleisissä kielitutkinnoissa toimiminen vaikuttaa heidän käsityksiinsä kielitaidosta ja kuinka se heijastuu laadintaan ja heidän päivätyöhönsä. Käsitys kielitaidosta vaikuttaa myös siihen, mitä kielitaidossa arvostetaan, ja siksi on myös tärkeää selvittää kielitaitokäsityksiä tutkittaessa, mitä laatijat kielitaidossa arvostavat ja miten he määrittelevät eri taitotasot. Ymmärrys taitotasosta on myös yksi tärkeimmistä asioista laadinnassa, sillä laatijat laativat tehtäviä varsin eri taitotasolla oleville testiin osallistujille ja heidän on osattava laatia tehtäviä eri tason tutkintoihin.

Laatijat tekevät laadintatyötä yleisille kielitutkinnoille sivutoimenaan varsinaisen päätyönsä ohella. Yleisten kielitutkintojen laatijat toimivat pääasiassa opettajina, joten heidän käsityksiään voidaan kutsua kielitaitokäsityksen rinnalla myös *käyttöteoriaksi*. Tätä termiä käytetään yleisesti opettajan työtä ohjaavasta ajattelusta, ja se syntyy tieteellisestä ja koulutuksessa saadusta tiedosta sekä omista kokemuksista koulusta, oppilaista ja koulumaailmasta (Luukkainen 2004; Kosunen & Mikkola 2001; Kosunen 2002.) Opettajan toimintaa ja suhtautumista opetukseen ja arviointiin ohjaavat hänen käsityksensä ja uskomuksensa oppimisesta, opetuksesta ja kielitaidosta. Kielenopettajan käyttöteoriaan kuuluu tietynlainen käsitys kielitaidon yleisestä olemuksesta, mutta monet asiat vaikuttavat siihen, mikä käyttöteoriassa kunkin opettajan kohdalla painottuu. (Tarnanen 2003: 145–146.)

Osterman & Kottkamp (esim. 2004) jakavat opettajien käyttöteorian kahteen: kannatettu tieto ja persoonalliset toimintatavat. Kannatettu tieto on tiedostettua ja opittua, ja opettajilla lähinnä opettajakoulutuksesta omaksuttua. Tämän tiedon muuttaminen on suhteellisen helppoa ja uusien näkökulmien omaksuminen on mahdollista. Persoonalliset toimintatavat puolestaan ovat yleensä tiedostamattomia ja niiden muuttaminen on vaikeaa. Niissä on aina mukana persoonallinen kokemus, välitetty tieto ja arvot. Välitettyyn tietoon kuuluvat käsitteet, teoriat, yleiset uskomukset ja toisten kokemukset. Tällaisia pitkällisenkin kulttuurikehityksen ja sosiaalisen oppimisen tuloksena syntyneitä toimintatapoja on myös vaikea perustella tai selittää, koska niihin vaikuttavat niin monet asiat. Käyttöteorian voidaan ajatella sisältävän hyvin erilaajuisia ja -tasoisia asioita ja ilmiöitä, joihin liittyy tietyissä konteksteissa ja vuorovaikutustilanteissa syntyneitä käsityksiä. Käyttöteoriat ovat yksilöllisiä, mutta ne muotoutuvat yhteisössä. Aiemmin ajateltiin, että ne ovat muuttumattomia, mutta dialogisen lähestymistavan mukaan, ne ovat osin yksilön omia ja sisäisiä käsityksiä, mutta osin tietyssä ympäristössä ja yhteisössä

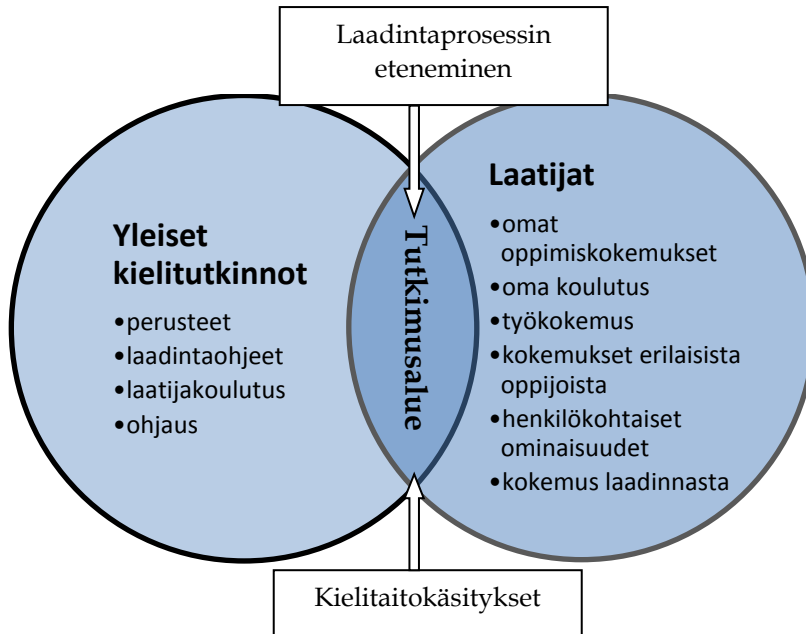
muovautuvia sosiaalisia käsityksiä. (Ojanen 1996: 57; Kosunen 2002: 59; Dufva 1995: 28–33; Tarnanen 2003: 145–146.)

Reflektointi on tärkeä osa oman käyttöteorian ymmärtämistä ja kehittämistä. Yksilön käyttäytyminen ei muutu pelkän koulutuksen myötä vaikka uusi informaatio olisi meistä hyvää, vaan se saattaa aiheuttaa ristiriitaa omien ajatusten ja tekojen välille. Jokin ajatus voi olla meistä hyvä, mutta jatkamme kuitenkin totutulla tavalla, koska tapa koetaan ehkä helpommaksi ja vähiten aikaavieväksi. Kielikäsitteillä on myös todettu olevan ratkaiseva rooli opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Tämä vuoksi on tärkeää, että etenkin koulutuksen ja arvioinnin parissa työskentelevät tiedostaisivat ja työstäisivät omaa kielitaitokäsitystään. (Salo 2006: 238.) Myös tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada laatijat pohtimaan omia käsityksiään ja toimintamallejaan.

Toinen tutkimuksen kysymyksistä liittyy laadintaprosessiin ja sen tavoitteena on laadintatyön ja laadinnan ohjauksen kehittäminen. Laadintaprosessista ja sen vaiheista sekä siihen liittyvistä ongelmatilanteista on varsin vähän tietoa, sillä testijärjestelmissä ollaan lähinnä oltu kiinnostuneita vain valmiista tuotoksesta: testitehtävistä ja sen toimivuudesta. Se, miten testitehtävä syntyy ja mitä vaiheita tähän prosessiin kuuluu, niitä on pidetty enemmän ja vähemmän laatijan omana, henkilökohtaisena toimintana, ja niillä ei ole katsottu olevan vaikutusta itse tehtävään. Laatijat toimivat laadintaprosessin aikana yksin ja osallistuvat varsinaiseen toimintaan vasta sitten, kun tehtävä on valmis esiteltäväksi muille kohdekielen tehtävien laatijoille ja laatijatiimiä ohjaavalle. Tutkimuksen alkuvaiheen oletuksena on, että laadintaprosessista kuitenkin löytyy työvaiheita ja ongelmia, jotka ovat yhteisiä kaikille laatijoille ja joiden selvittäminen helpottaa ja auttaa laatijoiden työtä. Yleisissä kielitutkinnoissa yhteydenotot laatijoihin tapahtuvat harvemmin kuin esimerkiksi testisuoritusten arvioijiin, joihin ollaan yhteydessä joka vuosi, koska arviointitilaisuuksia järjestetään tutkintokielestä riippuen 1–6 kertaa vuodessa. Tehtävän laatijoihin puolestaan ollaan yhteydessä keskimäärin kerran vuodessa tai kerran kahdessa vuodessa, ja silloinkin vain laadintaprosessin ajan.

Tutkimuksella on selkeä toiminnallinen tavoite, sillä tavoitteena on tutkimustulosten avulla etsiä mahdollisia ongelmakohtia laadintaprosessissa. Tuloksia voidaan hyödyntää laadintaprosessin kehittämisessä. Tutkimuksen avulla pyritään luomaan uusia käytänteitä, jotka edistävät laatijoiden työtä ja koulutusta sekä myös mahdollistavat sen, että laatijat tulevat paremmin huomioituksi testijärjestelmän puolelta. Tavoitteena on myös saada laatijat itse pohtimaan omaa laadintaprosessiaan sekä tuoda esiin muiden laatijoiden kokemuksia, jotka saattavat auttaa yksittäistä laatijaa oman työnsä reflektoinnissa ja asiantuntijuuden kehittämisessä.

Kuviossa 1 on kuvattu, miten tutkimuksen tutkimuskysymykset sijoittuvat suhteessa yleisiin kielitutkintoihin ja laatijoihin ja mitkä asiat tutkimuksen taustalla vaikuttavat. Testijärjestelmän puolelta laadintaa ohjaavat tutkinnon perusteet, laadintaohjeet, laatijakoulutus ja laatijoiden ohjaus laadintaprosessin aikana. Laatijan toimintaan puolestaan vaikuttavat mm. aiemmat oppimiskokemukset, koulustausta, työkokemus ja kokemukset erilaisista oppijoista sekä kokemus laadinnasta. Luonnollisesti myös jokaisen laatijan henkilökohtaiset taidot ja tiedot vaikuttavat laadinnan taustalla.



KUVIO 1. Tutkimusalue

Seuraavaksi kuvailen tarkemmin, miten tutkimukseni eteni ja mitä aineistoa olen käyttänyt tutkimuksessani hyväkseni sekä kumpaan tutkimuskysymykseen eri työvaiheet ovat liittyneet.



## 1.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu kirjallisesta kyselystä ja haastattelusta. Taulukossa 1 on kuvattu tutkimuksen eri vaiheet. Vaiheiden väliin olen merkinnyt, kumpaan tutkimuskysymykseen vaihe on liittynyt (Tutkimuskysymys 1: Kielitaitokäsitykset; Tutkimuskysymys 2. Laadintaprosessi)

TAULUKKO 1 Tutkimuksen vaiheet.

		Tutkimuskysymys 1: Kielitaitokäsitykset	Tutkimuskysymys 2: Laadintaprosessi
<i>Syksy 2008</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kyselyn laatiminen</li> <li>• kyselyn lähettäminen laatijoille</li> <li>• vastaukset kyselyyn, N=27</li> </ul>		<b>x</b>
<i>Kevät 2008</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kyselyn vastausten analysointi</li> <li>• teoriataustan kirjoittaminen</li> </ul>		<b>x</b>
<i>Syksy 2009</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• haastattelukysymysten laatiminen</li> <li>• haastattelujen aloittaminen</li> <li>• teoriataustan kirjoittaminen</li> </ul>	<b>x</b>	<b>x</b>
<i>Kevät 2010</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kyselyn lähettäminen uudelleen vastaamatta jättäneille</li> <li>• haastattelut jatkuvat</li> <li>• haastattelujen litterointi</li> <li>• teoriataustan kirjoittaminen</li> </ul>	<b>x</b>	<b>(x)</b>
<i>Syksy 2010</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• haastattelujen litterointi</li> <li>• haastattelujen analysointi</li> <li>• teoriataustan kirjoittaminen</li> </ul>	<b>x</b>	
<i>Kevät 2011</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• haastattelujen analysointi jatkuu</li> <li>• tutkimusaineiston koonti yhteen</li> </ul>	<b>x</b>	<b>x</b>
<i>Syksy 2011</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutkimuksen kirjoitustyö jatkuu: tulosten analysointi ja siihen teoriataustan liittäminen</li> </ul>	<b>x</b>	<b>x</b>
<i>Kevät 2012</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutkimuksen viimeistely</li> </ul>	<b>x</b>	<b>x</b>

Tutkimus alkoi kirjallisella kyselyllä, joka toteutettiin pääasiassa syksyllä 2008 (N=27) ja aineiston keruuta täydennettiin keväällä 2010 (N=3). Yleisissä kielitutkinnoissa oli vuonna 2008 laatijarekisterissä 42 laatijaa, joille kaikille lähetettiin kysely. Kyselyyn vastasi 30 laatijaa, joista naisia oli 22 ja miehiä 8 (ks. taulukko 2, s. 11). Jokaisesta yleisten kielitutkintojen tutkintokielen laatijatiimistä saatiin ainakin yhdeltä laatijalta vastaus kyselyyn. Osa vastaamatta jättäneistä laatijoista oli sellaisia, jotka olivat vasta aloittaneet laadintatyön ja he kokivat, että he eivät vielä osaa antaa tutkimusta hyödyntäviä vastauksia, ja osa taas oli jo laadintatyöstä luopuvia tai muuten laadinnasta välivuotta pitäviä laatijoita.

Kyselyä tehtäessä laatijatiimien kokoonpano oli joissain tutkintokielen tiimeissä hieman erilainen kuin tämänhetkinen laatijatiimien kokoonpanot ovat (vrt. kuvio

4, s. 28). Esimerkiksi saksan kielessä oli vuonna 2008 yksi laatija enemmän (4 laatijaa) kuin vuonna 2011. Ruotsin kielessä oli vielä kyselyn aloittamisvaiheessa olemassa kaksi erillistä laatijatiimiä ja kaksi eri tutkintoa: svenska (yksikielinen tutkinto<sup>5</sup>) ja ruotsi (kaksikielinen tutkinto<sup>6</sup>), ja siksi myös laatijatiimejä oli kaksi. Tällä hetkellä ruotsin tutkinto on yksikielinen ja laatijatiimit on yhdistetty. Lisäksi kyselyyn vastasi yksi laatija, joka laatii tehtäviä kahteen tutkintokieleen. Kyselyyn vastanneista kolme on lopettanut laadintatyön vuoden 2008 jälkeen.

Kyselyssä laatijoilta kysyttiin tehtävien laadinnasta eri taitojen, taitotasojen ja tehtävyytyyppien osalta. Lisäksi heiltä kysyttiin itse laadintaprosessiin liittyvistä asioista: mikä on vaikeinta/helpointa laadinnassa, mihin asioihin he kiinnittävät huomiota valitessaan tekstejä ymmärtämisen tehtäviin, millä tavalla he muokkaavat alkuperäisiä tekstejä ja mitä lähteitä he käyttävät. Myös kommentoinnin merkitys laadintatyölle ja laadintatyön merkitys normaalille päivätyölle haluttiin selvittää kyselyn avulla. (Ks. kysely, liite 1).

Haastattelut suoritettiin syksyllä 2009 ja keväällä 2010. Haastatteluihin osallistui 16 laatijaa, joista 4 oli miestä ja 12 naista. Haastatteluihin valittiin mahdollisimman erilaisia laatijoita: laatijoita eri tutkintokielen tiimeistä, pitkän laadintakokemuksen omaavia ja vasta laadintatyön aloittaneita, yksi- ja kaksikieliseen tutkintoon laativia, tutkintokieltä opiskelleita suomea äidinkielenään puhuvia sekä tutkintokieltä äidinkielenään puhuvia laatijoita. (Ks. tarkemmin taulukko 2, s. 11)

Haastattelussa laatijoilta kysyttiin taitotason määrittelystä ja tehtävyytyypeistä sekä laadintaprosessiin liittyvistä käytänteistä, ongelmista ja onnistumisista tutkimuksen kyselyä syvemmin. Lisäksi heiltä tiedusteltiin, miten he kokevat työnsä laatijana, mitä hyötyä heille laadintatyöstä on ollut ja mitä ominaisuuksia hyvällä laatijalla sekä heillä itsellään on, jotka edesauttavat heitä laadintatyössä. Haastattelussa myös selvitettiin, millainen käsitys laatijoilla on kielitaidosta ja onko heidän käsityksensä muuttunut vuosien kuluessa sekä mikä mahdolliseen muutokseen on vaikuttanut. (Ks. liite 2)

Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimukseen osallistuneet laatijat. Taulukosta 2 on nähtävissä kaikki tutkimukseen osallistuneet laatijat ja miten he ovat osallistuneet tutkimukseen. Lisäksi taulukkoon on eritelty heihin liittyviä muuttujia, joilla on merkitystä laadintaprosessiin ja laatijoiden kielitaitokäsitykseen.

---

<sup>5</sup> Yksikielinen tutkinto: tutkinto suoritetaan kokonaan kohdekielellä (tehtävät ja ohjeet kohdekielellä).

<sup>6</sup> Kaksikielinen tutkinto: tehtävät sekä kohdekielellä että lähdekielellä (äidinkiellellä), ohjeet lähdekielellä.

TAULUKKO 2 Kaikki tutkimukseen osallistuneet laatijat pseudonyymeittäin.

Pseudonyymi	Vastasi kyselyyn	Osallistui haastatteluun	Äidinkieli jokin muu kuin suomi	Yksikielisen (1) ja kaksikielisen (2) testin laatija	Kokemus laadinnasta vuosina
1. Minna	x			1+2	8
2. Heidi	x	x		1+2	6
3. Oili	x		x	2	6
4. Marko	x	x		2	4
5. Petra	x	x		2	15
6. Anneli	x	x		1+2	6
7. Mirjami	x	x		1	6
8. Taina	x			2	11
9. Jukka	x		x	2	1
10. Henna	x			1	3
11. Terhi	x	x		1	15
12. Tiina	x		x	2	12
13. Anna	x			1	6
14. Timo	x	x	x	2	6
15. Tapani	x			2	1
16. Paula	x			2	3
17. Kimmo	x		x	2	6
18. Ari	x	x	x	2	6
19. Kirsti	x		x	1	4
20. Leila	x	x		1	6
21. Silja	x	x	x	2	6
22. Erja	x			1	11
23. Marketta	x			2	6
24. Pirjo	x	x	x	2	7
25. Riikka	x	x		2	15
26. Mervi	x		x	2	11
27. Risto	x	x		2	11
28. Elisa	x		x	2	7
29. Maiju	x	x	x	1	2
30. Kari	x		x	1+2	6
31. Alina		x	x	2	6
32. Arja		x		1	6

Kaiken kaikkiaan 32 laatijaa osallistui tutkimukseen. Käytän kyselyihin ja haastatteluihin osallistuneista laatijoista pseudonyymejä. Laatijoiden nimet ovat keksittyjä. En anna tarkoituksella pseudonyymien yhteydessä tietoa, minkä tutkintokielen laatijasta on kyse, koska laatijatiimit ovat joka tutkintokielessä pieniä, joten yksittäisen laatijan voi helposti tunnistaa tämän perusteella. Pseudonyymeissä on sekä miesten että naisten nimiä, mutta nimi ei välttämättä viittaa laatijan oikeaan sukupuoleen, koska miespuolisia laatijoita yleisissä kielitutkinnoissa on vähän. Edellä olevaan taulukkoon on merkitty pseudonyymien lisäksi myös se, onko laatijan äidinkieli jokin muu kuin suomi, koska haastattelussa kysyttiin äidinkielen merkitystä laadinnassa. Tämän lisäksi taulukkoon on merkitty, kenellä laatijoista on kokemusta yksikielisten (1) ja kaksikielisten (2) testitehtävien laadinnasta. Jokaisessa tutkintokielessä ylimmän tason tutkinnoissa käytetään myös yksikielisiä tehtäviä, mutta tutkinnot eivät virallisesti ole yksikielisiä, joten tällaisten tehtävien laatijoita

ei ole laskettu yksikielisten testitehtävien laatijoiksi. Kokemus laadinnasta oli keskeinen muuttuja sekä kyselyssä että haastattelussa, minkä vuoksi laatijavuodet on otettu mukaan tutkimukseen yhtenä muuttujana.

### 1.3 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa on erilaisia laadullisen tutkimuksen piirteitä. Laadullisessa tutkimuksessa on usein löydettävissä eri strategioita ja lähestymistapoja. Tästäkin tutkimuksesta löytyy yksittäisiä piirteitä tapaustutkimuksesta, fenomenologisesta ja fenomenografisesta tutkimuslähtökohdista, mutta tutkimuksen tavoitteena on myös oman työn kehittäminen ja tutkiminen, joten sitä taustaa vasten tutkimus on toimintatutkimusta.

Heikkisestä (2006: 37) toimintatutkimusta ei välttämättä aina voida pitää puhtaana laadullisena tutkimuksena, koska siihen liittyy usein myös määrällisiä tiedonhankintamenetelmiä. Hänestä toimintatutkimus on enemmän lähestymistapa ja asenne, joilla tutkimus kytketään toiminnan kehittämiseen. Jos laadullinen tutkimus määritellään kuitenkin siten, että siinä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tavoitteena on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tai antaa jokin tulkinta jostain tapahtumasta tai toiminnasta, voidaan tätä tutkimusta pitää laadulliseen tutkimusmenetelmään pohjautuvana. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös se, että aineistoa tutkitaan kokonaisuutena, vaikka sieltä on löydettävissä erillisiä tutkimusyksiköitä, kuten yksittäisten tekijöiden haastatteluja. Tässä työssä laatijat nähdään yhtenäisenä ryhmänä, vaikka tutkimusaineisto koostuu yksittäisten laatijoiden kommentteista. (Ks. Eskola & Suoranta 1998; Alasuutari 1993.)

Toimintatutkimus on Eskolan & Suorannan (1998: 126–127) mukaan yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa pyritään vaikuttamaan tutkimuskohteeseen jollain tavalla tai tekemään tutkimuksen keinoin käytäntöön vaikuttavia muutoksia ja kehittämistä. Tutkimuksen tarkoituksena on muuttaa todellisuutta tutkimalla sitä ja tutkia todellisuutta muuttamalla sitä. Tutkimus nähdään monesti avoimena, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkittaville selvitetään avoimesti tutkimuksen tarkoitus, pyydetään heitä mukaan ja pyritään vaikuttamaan jollain tavalla heidän omaan toimintaansa. Toimintatutkimus onkin hyvä keino oppia ja saada tietoa itse toiminnasta, sen toimijoista ja kehittää toimintaa. Tutkimuksen ideaalina päämääränä voidaan pitää muutosta parempaan. Päämääränä on aina käytännön hyöty, jossa pyritään lisäämään tutkittavasta kohteesta käyttökelpoista tietoa. (Heikkinen 2006.)

Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on olla aktiivinen vaikuttaja ja toimija, jonka tehtävänä on käynnistää muutos ja rohkaista muut toimijat tarttumaan asioihin ja

miettimään toimintatapoja. Toimintatutkimuksen erottaminen kehittämistyöstä ei ole ongelmatonta, sillä molemmissa päämääränä on kehittää toimintaa, mutta toimintatutkimuksessa tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ja julkistaa se arvioitavaksi. Toimintatutkimus on usein staattista siinä mielessä, että kohteena olevan prosessin toimijoiden kehittyminen jatkuu myös tutkimuksen jälkeen. (Heikkinen 2006; Syrjälä 1994; Brydon-Miller, Greenwood, Maguire 2003.)

Toimintatutkimukseen kuuluu prosessimaisuus, sillä huomio kohdistuu enemmän siihen, miten asiat ovat alkutilanteessa olleet ja mihin suuntaan ollaan menossa. Tutkimus liittyy kiinteästi aina johonkin paikkaan ja aikaan sekä havaittuun ongelmaan. Heikkinen (2006: 34–35) näkee toimintatutkimuksen kehänä, joka alkaa suunnitelmasta ja sen toteuttamisesta ja jatkuu toiminnan reflektoinnilla ja havainnoinnilla. Tämän kierroksen jälkeen toimintasuunnitelmaa voidaan vielä muuttaa. Reflektointi on totuttujen toiminta- ja ajattelutapojen perusteiden pohdintaa, joka sisältää usein ”hiljaista tietoa” toiminnasta. Kun tällainen toiminta sanallistetaan, se on osa oppimista ja toiminnan tehostumista.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tavallisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Toimintatutkimuksessa, ja yleensä laadullisessa tutkimuksessa, näiden toteaminen on vaikeaa, koska tutkimus perustuu enemmän tutkijan kuvauksiin ja tulkintaan tutkittavasta kohteesta kuin tilastollisiin tietoihin perustuvaan aineistoon. Tutkija voi toki itse vaikuttaa tutkimuksensa luotettavuuteen aineiston huolellisella analysoinnilla, esimerkiksi kategorisoimalla ja koodaamalla. Kuitenkin aina luotettavuutta arvioitaessa on hyvä suhtautua tuloksiin kriittisesti ja ottaa huomioon se, miten tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe ovat mahdollisesti vaikuttaneet siihen, kuinka tutkimukseen osallistuneet ovat vastanneet. Tutkimuksen kohteena on kuitenkin tässäkin tutkimuksessa varsin subjektiivinen tieto, tiettyjen ihmisten kokemukset ja mielipiteet. Heikkisestä & Syrjälästä (2006: 152–154) laadullinen tutkimus perustuu ennen kaikkea tutkijan ymmärrykseen ja vähittäin kehittyvään tulkintaan. Tämän vuoksi tutkijan on hyvä reflektoida omaa rooliansa tutkimuksessa, sillä arvioimalla omaa toimintaansa tutkija myös samalla kehittää uutta.

Tämä tutkimus täyttää monella tapaa toimintatutkimuksen kriteerit. Tutkimustulosten avulla pyritään kehittämään laadintatyötä keräämällä tutkimuspohjaista tietoa laadintatyön ohjauksen kehittämiseksi. Laatijoiden oman äänen kuuluminen kehittämistyössä on tärkeää, koska heidän työprosessistaan ei ole paljon tietoa. Vaikka tutkimuksen aineistona ovat laatijoiden omakohtaiset kokemukset ja mielipiteet, tutkimuksessa on pyritty etsimään laadinnan ongelmakohtia, joihin etsitään vastauksia kokemusten ja mielipiteiden kautta. Tällaisen ”hiljaisen tiedon” saaminen esiin on testisysteemin kannalta olennaisen tärkeää, sillä laadintaprosessin

merkitys tehtävien toimivuuden ja erottelukyvyn kannalta ovat keskeisessä roolissa testin luotettavuuden kannalta.

Tämän tutkimuksen laadullista otetta vahvistaa myös tutkijan rooli. Olen tutkimuksessa pyrkinyt olemaan mahdollisimman etäällä omasta työroolistani, laatijoiden ohjaajan roolista, ja pyrkinyt analysoimaan vastaukset kriittisesti, sillä laadinnan ohjauksen kehittäminen on myös tutkijan oman työn kehittämistä ja omien laadintaan liittyvien käsitysten reflektointia. Kiviniemi (2001: 75) toteaa, että laadullista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia myös tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään lisäämään tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkijaa voidaan pitää jopa yhtenä pääasiallisena tutkimusvälineenä, jonka avulla tietoa tutkimuskohteesta kertyy.

Toimintatutkimus on Heikkisen, Rovion ja Kiilakosken (2006: 36, 78–81) mukaan syklinen toiminto, jossa ymmärrys ja tulkinta lisääntyvät pikkuhiljaa. Syklin alkupäässä on tilanteen kartoitus ja kartoituksen kautta löydetty jokin parannusta vaativa ongelma. Tästä edetään ongelman pohtimiseen ja reflektointiin, jonka jälkeen alkaa suunnitteluvaihe. Suunnitteluvaiheeseen kuuluu ajattelua, keskustelua ja kehittelyä. Suunnitteluvaiheen jälkeen prosessi toteutetaan, jonka jälkeen sykli voi alkaa taas alusta, jos toteutusvaiheen jälkeen toiminnassa nähdään vielä puutteita.

Tämä tutkimuksen kartoitusvaihe alkoi vuosia sitten, sillä jo ensimmäisinä vuosina yleisten kielitutkintojen parissa työskennellessäni huomasin, että laatijoiden ohjaukseen tarvittiin lisää tietoa ja joidenkin käytänteiden parantamista, sillä laatijoiden työtavoissa oli eroja, laadintaohjeet koettiin monella tapaa ”vanhanaikaisiksi” ja useat kommentointipalavereissa esiin tulleet ongelmat tehtävien ja materiaalin suhteen toistuivat kerrasta toiseen eri laatijatiimeissä. Tästä kartoitusvaiheesta siirryttiin toimintatutkimuksen ongelman pohtimiseen ja reflektointiin, johon kuuluvat laatijoille tekemäni kysely ja myöhemmin haastattelu, jonka aikana sekä laatijat itse että myös minä laatijatiimin ohjaajana ja tutkijana reflektimme laadintaan liittyvää toimintaa ja käsityksiämme kielitaidosta. Tätä nyt luettavissa olevaa kirjallista tutkimusta pidän toimintatutkimuksen suunnitteluvaiheena, jossa pyrin esittämään konkreettisia toimia laadinnan ohjauksen kehittämiseksi. Tästä kirjallisesta tutkimuksesta huolimatta Heikkisen ym. (2006: 36, 78–81) esittämän syklisen ajattelun mukaan yleisten kielitutkintojen laatijoihin liittyvä toimintatutkimukseni ei vielä ole saavuttanut loppua, sillä syklin loppupäässä oleva toteutusvaihe ja sen reflektointi jäävät vielä tämän tutkimuksen kohdalla avoimeksi ja vaativat lisää tutkimusta ja toiminnan arviointia.

Tutkimuksesta löytyy myös paljon fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. Tyypillistä fenomenologiselle tutkimukselle on, että tutkimus etenee vaiheittain ja tutkimuksessa keskitytään tutkimusaineiston eri merkitysyksikköihin, joista muodoste-

taan laajempia merkityksiä. (Ks. Ahonen 1994; Laine 2001; Metsämuuronen 2005.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena Laineen mukaan (2001: 26) ovat ennen kaikkea kokemukset. Jos tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, merkitykset syntyvät suhteessa kokemukseen ja ihmisen omaan elämäntodellisuuteen.

Tässä tutkimuksessa tulkintoja laadinnasta on yhtä monta kuin on laatijaakin, sillä kokemukset voivat muotoutua mielikuvista, ajatuksista, tunteista, halusta ja itse toiminnasta. Kukin laatija kuvaa omia kokemuksiaan laadinnasta ja käsityksiään kielestä ja kielitaidosta omasta näkökulmastaan, joiden perusteella pyritään saamaan mahdollisimman todenmukainen tulkinta tutkimuksen kohteena olevista asioista, niin laadintaprosessin sujumisesta kuin laatijoiden kieleen ja kielitaitoon liittyvistä käsityksistäkin.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tällainen hermeneuttinen ulottuvuus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon, jossa tulkinalla ja ymmärtämisellä on keskeinen rooli lopputuloksessa. Tutkimukseen liittävän aineiston tulkinassa tutkijalta vaaditaan aineiston tarkkaa tutkimista, kriittistä reflektointia ja useiden eri tulkintojen muodostamista. (Ks. Ahonen 1994; Laine 2001.) Tämä tutkimus lähti liikkeelle laatijoille lähetetystä kyselystä. Useisiin laadinnan kannalta oleellisiin asioihin saatiin vastaukset kyselyn avulla, mutta laatijoiden vastaukset herättivät myös paljon lisä- ja tarkennuskysymyksiä ja vastaukset nostivat esiin myös paljon mielenkiintoisia uusia asioita, joita kyselyssä ei oltu huomioitu. Näihin kaikkiin kyselyn esiin tuomiin asioihin ja kysymyksiin pyrittiin haastattelun avulla saamaan vastauksia.

Fenomenografista lähestymistapaa tutkimuksessa edustaa se, että tutkimuksessa kuvataan, analysoidaan ja pyritään sitä kautta ymmärtämään ilmiöitä (mm. laadintaprosessia ja kielitaidon kehittymistä) ja laatijoiden käsityksiä näistä ilmiöistä. Tutkimuksen kohteena on arki ajattelu. Tulkinassa on kyse toisen asteen näkökulmasta, jossa tutkitaan toisen ihmisen käsityksiä tutkittavasta asiasta eikä tutkimus rajoitu vain ilmiön teoreettiseen tutkimukseen, jolloin kyseessä olisi ensimmäisen asteen näkökulma. Rajanveto fenomenologisen ja fenomenografisen analysointitavan välillä on hienovarainen, mutta fenomenologia keskittyy enemmän kuvaamaan ja ymmärtämään yksilöiden kokemuksia, kun taas fenomenografia korostaa sisällön merkitystä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994; Nummenmaa & Nummenmaa 1998.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten ymmärretään syntyvän yksilön kokemusten ja ajatusten yhdistelmästä, jonka vuoksi yksilöiden käsitykset voivat samasta asiasta olla erilaisia, jos heidän taustamuuttujistaan löytyy eroja. Käsitykset voivat muuttua ja niistä luodaan merkityksiä. Merkitykset voivat olla täten myös muovautuvia ja muuttuvia, mutta myös hyvin henkilökohtaisia tai toisaalta jaettu-

ja ja kollektiivisia. Ne ovat myös aina intersubjektiivisia eli riippuvaisia sekä ilmaisen tai ajatuksen tekijästä (esim. kyselyyn vastaaja tai haastateltava) että tulkitsejasta (tutkija). Mitä paremmin tulkitseja erottaa eri ilmaisujen vivahteet, jaottelee kokoamaansa materiaalin, perehtyy siihen ja palaa siihen useaan otteeseen, sitä laadukkaampaa tutkimus on. Hyvässä fenomenografisessa tutkimuksessa ei ainoastaan selitetä tutkittavien käsityksiä vaan pyritään myös tuomaan esiin käsitysten rinnalla kulkevat ulkoiset tekijät, jotka vaikuttavat kunkin tutkittavan käsityksiin. Tällaisia käsityksiä muokkaavia tekijöitä voivat esimerkiksi tässä tutkimuksessa olla laatijan äidinkieli, koulutustausta, työkokemus ja kokemus laadinnasta. (Metsämuuronen 2005; Ahonen 1994.) Ahoselta (1994:114) käsityksiin vaikuttavat enemmän kokemukset asiasta kuin esimerkiksi ikä. Tässä tutkimuksessa kohde-ryhmä on monella tapaa homogeeninen, mutta tietyillä taustamuuttajilla voi olla vaikutusta laadintaan, esimerkiksi laatijakokemus ja kokemukset eri oppijoista. Kyselyn perusteella tietyt muuttujat aiheuttivat erilaisia käsityksiä laadinnasta, jonka vuoksi haastatteluihin valikoitiin erilaisia taustamuuttajia omaavia laatijoita, jotta käsityksistä saadaan mahdollisimman selkeitä merkitysluokkia.

Tutkimukseen liittyneet haastattelut (liite 2) olivat osin puolistrukturoituja teema-haastatteluja, mutta haastattelussa oli myös avoimen haastattelun piirteitä. Teema-haastattelut valittiin sen vuoksi, että haastatteluissa käytettiin ennalta mietittyjä teemoja ja kysymyksiä, jotta kyselyn perusteella saatuihin vastauksiin ja tuloksiin saataisiin lisätietoa. Tällainen osittain strukturoitu haastattelu sopii sellaisiin tilanteisiin, joissa haastateltavia on suhteellisen monta ja he edustavat yhtenäistä ryhmää. (Ks. Metsämuuronen 2005; Hirsjärvi & Hurme 1985.) Ennakkoon mietityt kysymykset takasivat tietynlaisen rakenteen haastatteluille, mutta haastattelutilanteessa haastattelut kuitenkin etenivät jokaisen haastateltavan kohdalla hyvin yksilöllisesti sen mukaan, mitkä asiat kunkin laatijan kohdalla nousivat keskeisiksi asioiksi. Haastateltavien henkilökohtaiset ominaisuudet – lähinnä persoonallisuus toi haastatteluihin paljon avoimen haastattelun piirteitä, sillä osa kertoi hyvin monisanaisesti kokemuksistaan ja käsityksistään laadinnasta, kun taas osa vastasi niukemmin ja pidättäytyi tiukasti haastattelijan kysymyksissä. Tämän vuoksi myös haastattelujen kesto aika vaihteli 30 minuutista tuntiin. Jokainen haastattelu muotoutui viime kädessä haastateltavien omien mielipiteiden ja keskustelun kulun mukaan.

Haastattelutilanteessa haastateltavalle pyrittiin antamaan mahdollisimman paljon tilaa, jotta hänen vastauksensa olisivat kuvailevia ja kertomuksnomaisia. Kysymykset koskettivat jokaisen haastateltavan henkilökohtaisia kokemuksia, joten myös vastauksissa pyrittiin saamaan esiin haastateltavien omia kokemuksellisia käsityksiä tutkimusaiheista. Tämän todentaminen saattaa kuitenkin olla vaikeaa, sillä kokemuksia ja käsityksiä on usein vaikea erottaa toisistaan. Laineesta (2001:36) kokemukset ovat aina omakohtaisia, mutta käsitykset eivät ole aina omi-



en kokemusten pohjalta syntyviä vaan ne ovat muotoutuneet yhteisössä ja ne kertovat usein enemmän yhteisön tyypillisistä ja perinteisistä tavoista ajatella. Tämä oli myös havaittavissa tässä tutkimuksessa, sillä laadintaprosessin kuvaukset olivat varsin omakohtaisiin kokemuksiin perustuvia, mutta kielitaitoon liittyviin kysymyksiin liittyi laatijoiden kokemusten lisäksi myös paljon yleisiä käsityksiä kielitaidosta.

Tutkijan kannalta ongelmallista oli erottaa se, miten paljon haastateltavat vastasivat tutkijan haluamalla tavalla ja laadintatyötä ohjaavan yhteisen normiston, laadintaohjeiden mukaan. Osa haastateltavista myös ehkä koki tilanteen hankalaksi, koska kielitaitoon liittyvät kysymykset tuntuivat heistä vaikeilta ja abstrakteiltakin, ja he olisivat tarvinneet vastaamiseen enemmän aikaa. Tämän vuoksi kysymyksissä pysyteltiin hyvin konkreettisissa tilanteissa ja haastateltavan omissa kokemuksissa. Johnsonin ja Gottin (1996: 563–568) mukaan tutkijalla ja tutkittavilla on kullakin oma viitekehysensä<sup>7</sup>, jonka perusteella he hahmottavat tiedostamatta tai tietoisesti todellisuutta ja tulkitsevat sitä. Haastattelun aikana kysymysten asetteluun vaikuttaa tutkijan oma viitekehys, mutta haastateltavat eivät välttämättä hahmota kysymystä samalla tavalla vaan tulkitsevat ne oman viitekehysten kautta. Vastava tilanne on myös vastausten; käsitysten ja kokemusten tulkinnassa. Tutkittavan vastaus ja tutkijan tulkinta vastauksesta eivät välttämättä ole samoja eri viitekehysten vuoksi. Vaarana on, että tutkija tulkitsee vastauksia omasta viitekehystään käsin. Ratkaisuna Johnson ja Gott (1996: 563–568) pitävät tähän ongelmaan sitä, että tutkija on tietoinen tilanteesta ja pyrkii kysymyksissään ja tulkinnoissaan neutraaliuteen.

Neutraalisuus kysymysten asettelussa tarkoittaa sitä, että kysymykset on muotoiltu niin, että ne eivät rajoita ajattelua ja mahdollisia vastauksia. Tutkija ei saa liikaa johdatella kysymyksillään tutkittavan ajattelua eikä arvioida tutkittavan ajattelua. Tulkinnassa vastaukset tulee ymmärtää tutkittavan omina sanoina eikä tulkita sitä omasta viitekehystä. Tutkittavan vastaus saattaa olla tutkijan odotusten vastainen tai se ei kiinnosta tutkittavaa lainkaan ja hän vastaa kysymykseen keksimällä jotain mieltimättä asiaa syvemmin. Tämän vuoksi on tärkeää, että haastatteluissa tutkittavaa asiaa lähestytään useammasta näkökulmista käsin. (Johnson ja Gott (1996: 563–568.) Tässä tutkimuksessa on pyritty tuomaan esiin paljon laatijoiden suoria viittauksia laatijoiden vastauksista, jotta tutkimusta lukeva voi myös itse tehdä päätelmiä laatijoiden vastauksista.

---

<sup>7</sup> Tarkoitetaan käsitysten, arvojen, tapojen ja näkemysten muodostamaa rakennetta, jonka perusteella yksilö hahmottaa maailmaa (Johnson ja Gott 1996).

## 1.4 Aineistojen analysointi

Aineistojen analyysissä käsittelin aineistoja useaan eri kertaan eri yhteyksissä ja eri tavalla. Tutkimus eteni vaiheittain, sillä alussa tarkastelin tutkimusaluetta kyselyn perusteella yksittäisten kysymysten kautta ja pyrin niiden kautta luomaan suu-rempiä teema-alueita ja jäsentämään laatimisen ongelmakohtia ja kysymyksiä haastatteluja varten. (Syrjälä 1994: 90–95.) Lopullinen aineiston analyysi on lähimpänä fenomenografista analyysia, jossa analysointiyksikköinä ovat käsitykset eivät ihmiset. Analyysi etenee aineiston pohjalta tehtyjen havaintojen kautta johtopäätöksiin ja tulkintoihin. Laadullinen analyysi koostuu yleensä kahdesta eri vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta ja huomio kiinnittyy vain niihin asioihin, jotka ovat kysymyksenasettelun kannalta olennaisia ja keskeisiä. Tämän jälkeen havaintoja yhdistetään ja niistä muodostetaan erilaisia merkitysjoukkoja yhteisten piirteiden, nimittäjien tai sääntöjen perusteella. Arvoituksen ratkaiseminen on tulosten merkitystulkintaa. Tutkimuksella saadut tulkinnat ja tulokset selitetään ymmärrettävästi viitaten muuhun alan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen. (Ks. Alasuutari 1993; Tervakari 2005.)

Kyselyssä (liite 1) laadintaprosessiin liittyvät asiat oli pilkottu hyvin pieniksi osiksi, koska oli vaikea tietää kyselyä tehtäessä, mitkä asiat nousevat laatijoiden vastausten perusteella keskeisiksi tutkimuksen kannalta. Tämän vuoksi kyselyä suunniteltaessa kysymykset suunnattiin tiettyihin laadinnan kannalta merkittäviin painopisteisiin (osataidot, taitotaso, tehtävätyypit, materiaali ja laatijana toimiminen). Tämä mahdollisti analysoinnissa merkitysluokkien horisontaalisen jaottelun. Horisontaalisessa luokittelussa merkitysluokat ovat prosessin kannalta tärkeitä ja samanarvoisia (Tervakari 2005: 5). Horisontaalista luokittelua tuki myös alkuoletus, että laatijoiden käsitykset ovat keskenään samanarvoisia. Kyselyn kysymykset ohjasivat täten analyysivaiheessa vastausten luokittelua eri merkitysluokkiin.

Kyselyn tuloksia analysoin SPSS -ohjelman avulla niiden kysymysten osalta, joihin ohjelma antoi mahdollisuuden. Rastitettavat kohdat oli helppo muuttaa numeeriseksi muuttujiksi ja hakea ohjelman avulla vastauksista keskiarvoja, joiden avulla sai selkeämmin esiin sen, mitkä asiat nousivat vastauksissa tärkeimmiksi tai millä oli vähiten merkitystä laatijoille. Esimerkiksi kysymysten, minkä taidon tehtävien laadinta oli laatijoille helpointa/ vaikeinta ja mille taitotasolle tehtävien laadinta oli vaikeinta, käsittelyyn käytettiin SPSS -ohjelmaa.

Kyselyssä oli paljon avovastauksia, joiden luokittelu merkitysluokkiin vaati enemmän työtä. Avovastausten analyysin tein tekstinkäsittelyohjelmaa hyväksi käyttäen. Työtavasta johtuen työ oli hidasta, ja myös laatijoiden vastausten tulkinta vei paljon aikaa. Pyrin jakamaan ja luokittelemaan avovastaukset eri kategorioihin,

ja tämä oli varsin työlästä ja haasteellista, sillä oli välillä vaikea tulkita laatijan vastauksesta, mitä hän vastauksellaan tarkoitti. Esimerkiksi hyvän laatijan ominaisuuksia laatijat kuvasivat monilla eri adjektiiveilla ja ilmaisuilla, joiden lajittelemisen eri luokkiin oli hankalaa ja vaati paljon omaa tulkintaa. Tämänkaltainen luokittelu edellyttää tavallisesti sitä, että aineiston analyysi tehdään aineiston ehdoilla ja luokkia "testataan" ja muutellaan tarvittaessa, kunnes löydetään ydinkategoriat, jotka kokoavat pienemmät luokat yhtenäisiksi indikaattoreiksi (Metsämuuronen 2005).

Kyselyn avulla sain kuitenkin hyvin esille vastauksista löytyvät erot ja yhtäläisyydet, joiden perusteella pystyi tekemään johtopäätöksiä laadintaprosessiin liittyvistä seikoista. Kyselyä tehdessäni en vielä ollut ajatellut ottaa tutkimukseen mukaan laatijoiden käsityksiä kielestä vaan keskittyä itse laadintaprosessiin, minkä vuoksi kyselystä puuttuvat kielitaidon määrittelyyn liittyvät kysymykset. Kyselyn vastauksista kuitenkin nousi niin voimakkaasti esiin tiettyjen asioiden arvostus kielessä (esimerkiksi sanaston ja lauserakenteen korostaminen materiaalin valinnassa), joten halusin haastatteluosuuteen ottaa kielitaitokäsityksiin ja kielitaidon määrittämiseen liittyviä teemoja mukaan.

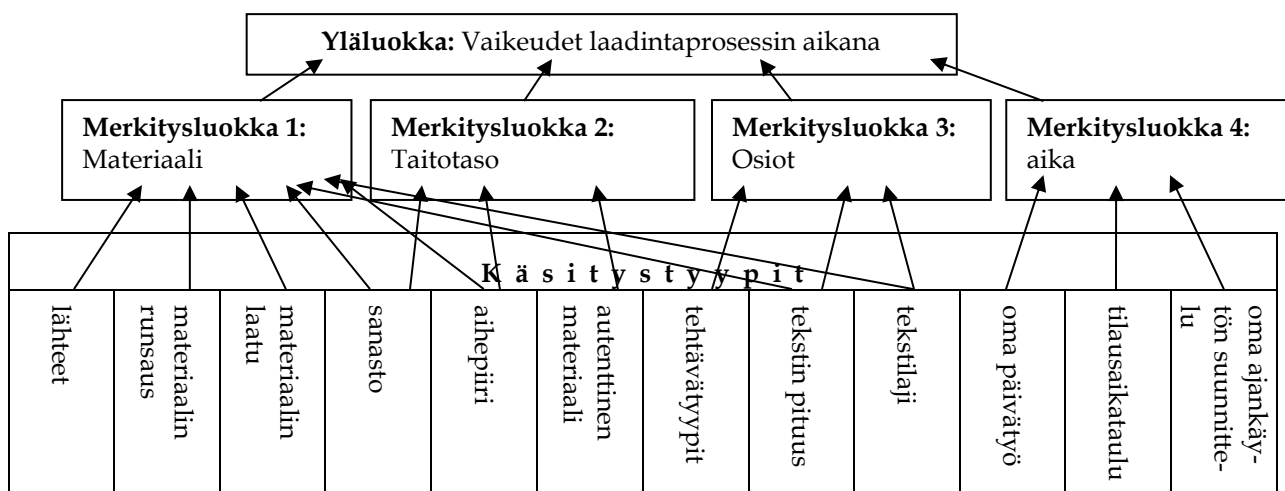
Haastattelujen runko muotoutui kyselyn ja siitä saatujen vastausten perusteella. Tiettyihin kysymyksiin vastauksen sai selkeästi laatijoiden kyselyyn kirjoittamien vastausten pohjalta, kuten tehtävätyyppeihin liittyvät ongelmat. Mutta esimerkiksi kyselyssä esiin tullut ristiriita, miksi materiaalin etsiminen ja löytäminen osoittautuivat kyselyn perusteella sekä vaikeimmaksi että helpoimmaksi asiaksi laadinnassa, vaativat lisäselvitystä haastattelun muodossa. Haastatteluilla saatiin tarkempaa tietoa myös muista kyselyssä kysytyistä aiheista, kuten miten paljon tekstin ymmärtämisen tehtäviä laatiessa laatijat mieltivät ymmärtämisen taustalla olevia ymmärtämisstrategioita ja miten kielitaitoa heidän mielestään voi tehtävillä ylipäänsä mitata. Toisaalta kyselyn vastaukset myös herättivät uusia kysymyksiä, ennen kaikkea liittyen kielitaitokäsityksiin. Haastattelujen tarkoituksena oli tuoda lisäarvoa kyselylle, syventää käsitystä laadinnasta ja laatijana työskentelystä ja saada tietoa laatijoiden käsityksistä kielitaidosta.

Haastattelut nauhoitettiin, jotka sitten litteroitiin tekstimuotoon ennen analyysia. Litteroin haastateltavien puheet sanasta sanaan, jotta kaikki mahdolliset merkitykset tulivat ilmi. Tämän vuoksi litterointiin kului paljon aikaa, koska haastattelut tehtiin suomeksi ja ei-äidinkielisten laatijoiden puhe oli varsin hidasta ja lauseet olivat joskus vaikeita tulkita. Haastatteluista kertyi jokaiselta haastateltavalta n. 7-8 sivua kirjoitettua tekstiä.

Fenomenografinen lähestymistapa sopii hyvin laatijoiden ajattelun sisäisten

yhteyksien osoittamiseen ja lähestymistapaan liittyy tyypillisenä piirteenä erilaisen merkitysluokkien ja kategorioiden muodostaminen. Haastattelujen päämääränä on laadullisessa tutkimuksessa aina pyrkiä selkeyttämään aineistoa tiivistämällä sitä ilman että oleellinen informaatio kadotetaan. Aineiston analyysissä tiivistäminen ja sen havainnollistaminen lukijalle ovat keskeisiä tavoitteita. (Syrjälä ym. 1994; Eskola & Suoranta 1998.) Tässä työssä esittelen aineistoa laatijoiden lainausten, luokittelujen ja erilaisten graafisten esitysten avulla, taulukkoina ja kuvioina.

Luokittelussa käytin apunani Atlas- Ti -ohjelmaa. Haastattelun analyysissä käytettiin erilaisia luokittelutapoja (Ks. esimerkki luokittelun tasoista, kuvio 2 ). Analyysin alussa kävin haastattelut läpi useaan kertaan ja jaoin haastatteluissa nousseet asiat pieniin teemoihin tai fenomenografisen analyysin mukaan käsitystyyppeihin (esimerkiksi: "aihepiiri", "lähteet", "tehtävätyypit" jne.). Tämän jälkeen yhdistelin näitä käsitystyypejä merkitysluokkiin, esimerkiksi "kielitaitokäsitys: sanasto", "kielitaitokäsitys: rakenne", "kielitaitokäsitys: toiminnallisuus", "laadintaprosessi: materiaali", "laadintaprosessi: taitotaso", "laadintaprosessi: osiot" jne. Viimeisessä vaiheessa pyrin löytämään merkitysluokille yhteisen yläluokan ja jaoin esimerkiksi laatijat eri tyyppeihin kielitaitokäsitysten mukaan sekä erottelin laadintaprosessissa omaksi luokakseen ne asiat, jotka laatijoiden vastausten perusteella nousivat vaikeiksi ja helpoiksi asioiksi laadinnan aikana.



KUVIO 2 Esimerkki fenomenografisten kategorioiden tasoista tutkimuksessa. (Syrjälä 1994: 128, mukaillen).

Pyrin tyypittelemään laatijoiden vastauksista samankaltaiset käsitykset kielitaidosta ja samankaltaiset laadintaprosessiin liittyvät toimintamallit ja teemat yhteen, mutta myös etsimään muista poikkeavia käsityksiä tai laadintaprosessiin liittyviä kuvauksia. Tällaista horisontaalista, samankaltaisten asioiden luokittelua pienempiin yksiköihin sisältönsä mukaisesti kutsutaan myös sisällönanalyysiksi (Eskola & Suoranta 1998). Eskola & Suoranta (1998:181) toteavat, että luokittelu edellyttää

aina jonkinlaista teemoittelua ja jäsentelyä ja että perinteinen malli on ryhmitellä aineisto samankaltaisuuksia etsimällä, mutta usein juuri poikkeavat tapaukset tuovat analyysiin kiinnostavia seikkoja, koska nämä poikkeukset pakottavat tutkimesta tekevän kehittämään olettamuksia ja hylkäämään ennakko-olettamuksia. Tämänkaltainen työskentely edellyttää aina aineiston sisäistämistä ja useampia kertoja aineistoon perehtymistä.

Analyysistä löytyy myös hierarkkista kategorisointia. Kategorioilla (käsitystyypeillä) on toisiinsa usein looginen suhde, joka on tavallisesti hierarkkinen. Hierarkkissa kategorisoinnissa eri käsitystyyppit ovat suhteessa toisiinsa eri tasoilla mm. yleisyyden ja merkityksellisyyden vuoksi. Hierarkkinen kategorisointi tuli parhaiten esiin analysoinnin loppuvaiheessa, jossa esimerkiksi laadintaprosessin aikana esiin tulleet ongelmat laadinnassa olivat toisia ongelmia (käsitystyypejä) merkityksellisempiä. Tämän vuoksi jaottelin käsitystyyppit vielä niiden yleisyyden mukaan hierarkkiseen järjestykseen. Esimerkiksi taitotasojen määrittelyssä sanaston merkitys tuli korostuneemmin esille kuin aihepiiri materiaalin taitotaso määriteltäessä. (Ks. Uljens 1989; Järvinen & Järvinen 2004).

Analyysia ohjasi luonnollisesti myös yleisten kielitutkintojen viitekehys – kielitaitokäsitys ja laadintaohjeet sekä laadintaprosessin eri vaiheet, jotka ovat yleisten kielitutkintojen toiminnan kautta kehittyneet nykyisen kaltaiseksi prosessiksi. Tutkimuksen kannalta on siis myös keskeistä tietää, millainen testijärjestelmä yleiset kielitutkinnot on ja saada myös tarkempaa tietoa yleisten kielitutkintojen laatijoiden taustasta. Seuraavassa luvussa esittelen lyhyesti yleiset kielitutkinnot testijärjestelmänä ja kuvailen testijärjestelmän laadintaan liittyviä käytänteitä sekä esittelen tarkemmin tutkimukseni kohteena olevat yleisten kielitutkintojen laatijat.

## 2. YLEISET KIELITUTKINNOT JA TEHTÄVÄN LAADINTA

Yleiset kielitutkinnot (Yki) on aikuisille suunnattu kansallinen kielitaitotesti. Yleisten kielitutkintojen testitehtävät testaavat kielitaitoa käytännön tilanteissa, joissa aikuinen kielenkäyttäjä joutuu puhumaan, kuuntelemaan, kirjoittamaan tai lukemaan vieraalla kielellä. Kielitaidon arvioinnin pohjalla on funktionaalinen kielitaitokäsitys, jonka mukaan kieli nähdään sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.)

Jotta yksilö ylipäänsä voi toimia yhteisön jäsenenä, tulee hänen osata omien tarpeidensa ja kiinnostuksensa mukaan tuottaa ja ymmärtää viestejä. Tuottaminen ja ymmärtäminen vaativat kielenkäyttäjältä viestintätilanteessa venymistä ja monenlaisia taitoja, sillä kieli ei ole stabiili, koska sanoilla saattaa olla useita eri merkityksiä ja niitä voidaan käyttää eri kielenkäyttötilanteissa eri tavoin. Kieleen ja kielenkäyttöön kuuluvat aina variaatiot ja monitulkintaisuus. Funktionalistisessa kielitaitokäsityksessä kieli nähdään kokonaisuutena, jossa kielen rakenne (muoto), merkitys ja käyttö kuuluvat yhteen. Kielen muoto on tärkeä osa kieltä, mutta kielen muodot eivät ole merkityksellisiä ilman tilanteisiin liittyvää merkitystä ja kielenkäyttöä. (Ks. Luukka 2000: 139–140; Huhta 2010: 33.)

Yleiset kielitutkinnot ovat kaikille avoimia kielitutkintoja, eli tutkinnon voi suorittaa kuka tahansa henkilö, joka tarvitsee todistusta kielitaidostaan. Kielitaitoa mitataan kuusiportaisella asteikolla kolmella eri tutkintotasolla (perus-, keski- ja ylin taso). Perustasolla ovat käytössä taitotasoarviot alle 1, 1 ja 2, keskitasolla alle 3, 3 ja 4 sekä ylimmällä tasolla alle 5, 5 ja 6. Ykin taitotasoarvioasteikko on linkitetty Eurooppalaiseen viitekehykseen<sup>8</sup> siten, että perustason tasotasoarviot 1 ja 2 vastaavat viitekehyksen tasoja A1 ja A2, keskitasolla taitotasot 3 ja 4 ovat verrattavissa taitotasoihin B1 ja B2 ja ylimmällä tasolla tasot 5 ja 6 ovat linkittyneet tasoihin C1 ja C2. Tutkinto koostui vielä vuoden 2011 joulukuuhun saakka viidestä osakokeesta (tekstin ymmärtäminen, puheen ymmärtäminen, sanasto ja rakenne, kirjoittaminen ja puhuminen). Osakoe- tai tarkemmin osataitokohtaisten arvioiden lisäksi osallistuja sai yleistasoarvion kielitaidostaan, joka oli näiden viiden edellä mainitun osataidon keskiarvo. Asetusmuutoksen yhteydessä 1.12.2011 tutkinnosta poistui sanaston ja rakenteen osakoe ja samalla luovuttiin kielitaidon yleistasoarviosta. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011; Asetus yleisistä kielitutkinnoista 1163/2004 ja 1109/2011.)

Yleisten kielitutkintojen tutkinnot ovat joko yksikielisiä tai kaksikielisiä riippuen tutkintokielestä ja taitotasosta. Yksikielisyys tarkoittaa sitä, että koko tutkinto suo-

---

<sup>8</sup> Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK)

ritetaan kohdekielellä, kun taas kaksikielisisä tutkinnoissa tehtävien tekstit ovat kohdekielellä, mutta osiot<sup>9</sup> ja ohjeistus<sup>10</sup> ovat joko suomeksi tai ruotsiksi. Suomen ja ruotsin kielen tutkinnot ovat joka tasolla yksikielisiä, koska suorittajilla ei ole yhteistä äidinkieltä. Esimerkiksi suomen kielen tutkintoon osallistuneilla on n. 170 eri äidinkieltä, joten käytännössä ohjeistusta osallistujan äidinkielellä on mahdotonta järjestää. Ruotsin kielen tutkintoon osallistujissa on myös paljon maahanmuuttajataustaisia (n. 40 %) osallistujia, mutta heidän lisäkseen tutkintoon osallistuu paljon suomenkielisiä, jotka tarvitsevat työn tai opiskelun takia todistusta ruotsin kielen taidostaan. Jotta testitilanne eritaustaisille osallistujille on oikeudenmukainen ja luotettava mittari kielitaidosta, suoritetaan suomen ja ruotsin tutkinnot kokonaan kohdekielellä. Muiden kielten tutkinnot ovat perus- ja keskitasolla kaksikielisiä. Ylimmän tason tutkinnot sisältävät paljon yksikielisiä osioita, mutta sen lisäksi on paljon myös kaksikielisiä tehtäviä ja ohjeistus on suomeksi. Poikkeuksena on englannin ylin taso, joka muuttui vuonna 2010 täysin yksikieliseksi. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.)

## 2.1 Työ laatijana

Yleisten kielitutkintojen laatijatiimeihin koulutetaan uusia laatijoita tarpeen mukaan. Kun laatijatiimiin halutaan rekrytoida uusi jäsen, etsitään ensiksi sopivia henkilöitä yleisten kielitutkintojen parissa toimivista arvioijista tai haastatteliijoista, koska heille yleiset kielitutkinnot on jo järjestelmänä tuttu. Joskus laadinnasta kiinnostuneet arvioijat ja haastattelijat myös itse ilmoittautuvat olevansa käytettävissä, jos tarvetta uusille laatijoille ilmaantuu. Valinnan perusteena on myös hyvän yleisten kielitutkintojen järjestelmän tuntemuksen lisäksi opetustausta, lähinnä kokemus aikuisten kielenkäyttäjien opettamisesta, koska testiin osallistujat ovat pääasiassa työssäkäyviä aikuisia.

Laatijoiden aloittaessa laadintatyön heille järjestetään koulutus. Laatijakoulutus on usein hyvin yksilöllistä, sillä tiimeihin koulutetaan tarpeen mukaan kerrallaan yleensä vain 1–5 laatijaa. Koulutuksessa perehdytetään tutkinnon perusteisiin, laadintaohjeisiin, tehtävien arviointiin ja tutustutaan testivihkojen kautta tutkinnon rakenteeseen ja tutkinnoissa käytettäviin tehtäviin. Koulutettava saa itselleen kirjalliset laadintaohjeet (spesifikaatiot), joissa on kattavasti määritelty eri kielitaidon osataidot, esitellään tutkinnoissa käytettävät tehtävätyypit ja taitotasot, annetaan ohjeita laatimiseen ja malliesimerkkejä tehtävistä ja tehtävätyypeistä sekä määrittel-

---

<sup>9</sup> Tehtävällä viitataan kokonaisuuteen, joka muodostuu esim. ymmärtämisen osakokeessa tekstistä ja siihen liittyvistä osioista. Osiolla viitataan puolestaan tehtävän yksittäiseen kysymykseen, testin kohtaan, jolle annetaan erillinen pistemäärä.

<sup>10</sup> Ohjeistuksella tarkoitan yleisiä tehtävään liittyviä ohjeistuksia ja tuottamisen tehtävissä käytettäviin ohjeistuksiin, joiden avulla kerrotaan osallistujalle, mikä tehtävän sisältö on.

lään muita tutkintojen sisältöön ja arviointiin liittyviä asioita, kuten tutkintojen kestot osakokeittain ja tutkintotasoittain sekä tietoa arviointiohjeiden laatimiseen liittyvistä seikoista. Laadintaohjeiden merkityksenä on myös antaa perustelut sille, miksi tutkinnoissa arvioidaan tiettyjä osataitoja, miksi arviointi tapahtuu tietyllä tavoin ja miksi testin sisältö ja rakenne vastaavat tiettyä kielitaitokäsitystä. Laadintaohjeiden käyttö on monella tapaa testijärjestelmässä perusteltua, sillä sen avulla tehostetaan koko testin reliabiliteettia ja validiutta. (Ks. Davidson and Lynch 2002; Weir 2005; Tarnanen 2007.) Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeiden lähtökohtana ovat tutkinnon perusteet, joka on määräys yleisistä kielitutkinnoista lain (964/2004) ja asetuksen (1163/2004 ja 1109/2011) pohjalta. Tutkinnon perusteissa on määritelty mahdollisimman kattavasti taitotasot, aihealueet ja kielenkäyttötilanteet eli funktiot, jotta eri kielten tutkintojen tehtävät olisivat yhdenmukaisesti laadittuja ja arvioinnin näkökulmasta osallistujat olisivat tasavertaisessa asemassa riippumatta siitä, minkä kielen tutkintoon osallistuvat. (Ks. Davidson ja Lynch 2002; Weir 2005; Tarnanen 2007.)

Kokemus on osoittanut, että laadinnan oppii parhaiten laatimalla, koska näin huomaa helpoiten laadintaan liittyvät onnistumiset ja sudenkuopat. Harjoitustehtävien avulla koulutettava pääsee kokeilemaan taitojaan laatijana. Harjoitustehtävien laatimisen lisäksi myös palautteen merkitys on tärkeä vaihe laatijana kehittymiselle. Tämän vuoksi on hyvä, että laatija jo työnsä alkuvaiheessa saa palautetta tuotoksistaan. Toivottavaa on, että koulutettavat laatijat osallistuvat jo alkuvaiheessa kohdekielen laatijatiimin kommentointipalaveriin. Jos kommentointipalaveria ei koko tiimille järjestetä, saavat uudet laatijat henkilökohtaista palautetta joko sähköpostitse tai suullisesti.

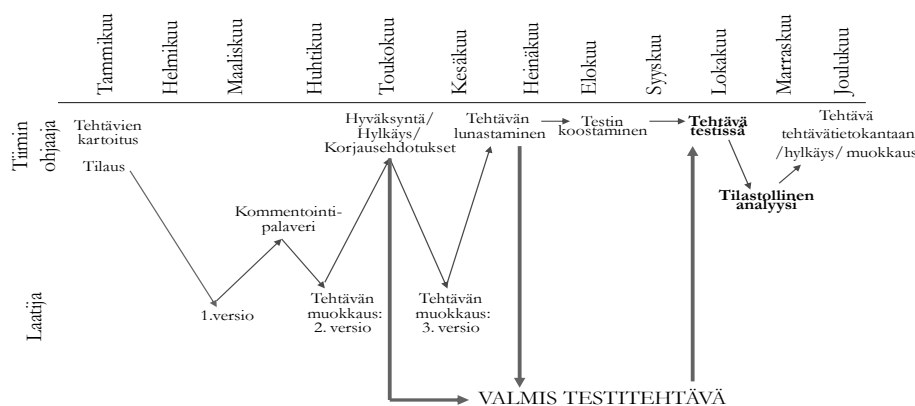
Kun laatija on läpikäynyt laatijakoulutuksen ja saanut harjoitustehtävät hyväksyttävästi suoritettua, hän tekee yleisten kielitutkintojen kanssa kirjallisen laatijasopimuksen, jonka jälkeen koulutettu voi toimia laatijana ja saada palkkion tekemisistään tehtävistä. Sopimuksessa sovitaan myös testimateriaalin omistus- ja tekijänoikeuksien siirtymisestä yleisille kielitutkinnoille tehtävän luovuttamisen jälkeen.

Kaikille yleisten kielitutkintojen laatijoille pyritään järjestämään kielikohtaisten kommentointipalaverien lisäksi yhteistä koulutusta kerran kahdessa vuodessa. Koulutukset liittyvät tavallisesti yleisissä kielitutkinnoissa tapahtuviin muutoksiin. Esimerkiksi viimeiset yhteiset laatijatapaamiset ovat liittyneet tehtävien osioplan rakentamiseen ja sanasto ja rakenne -osakokeen poistumiseen. Yhteisillä tapaamisilla myös pyritään vahvistamaan eri kielten testien välistä yhdenmukaisuutta. Kokemukset yhteisistä laatijatapaamista ovat olleet varsin positiivisia. Myös laatijat pitävät yhteisiä laatijatapaamisia hyödyllisenä, koska he ovat kokeneet saaneensa niistä paljon uusia näkökulmia tehtäviin ja laadintaan työskennellessään yhdessä muiden kielten laatijatiimien kanssa.



## 2.2 Tehtävien laadinta yleisissä kielitutkinnoissa

Laadintaprosessi jokaisessa tutkintokielessä on samankaltainen. Alla olevassa kuviossa 3 on kuvattu laadintaprosessin eri vaiheet, ja kuviosta voi havaita, että tilauksesta kuluu paljon aikaa ennen kuin laatijan tekemä tehtävä on valmis testitehtäväksi.



KUVIO 3 Laadintaprosessin vaiheet

Uusia tehtäviä tarvitaan joka testikierroksella ja niiden osuus on n. 30 % testistä. Koska yleisten kielitutkinnojen tehtävillä ei ole esitestausta, testikierroksella käytetään aina aiemmin testeissä olleita, hyväksi havaittuja testitehtäviä, jotta voidaan varmistaa testikokonaisuuden toimivuus. Tehtävien tilaus lähtee liikkeelle tehtävän tarpeen kartoituksesta, jonka jälkeen tutkintokielen laatijatiimin ohjaaja, yleisten kielitutkinnojen tutkija laatii tilauksen ja välittää sen sähköpostitse laatijoille. Tutkintokielen laatijatiimin ohjaaja erittelee tilaukseen, mille taitotasolle, mitä tehtävyytyyppejä, kuinka monta osiota ja mitä tekstilajia edustavia tekstejä laatijalta tilataan. Laatijoilla on mahdollisuus vaikuttaa tilaukseen, jos he kokevat, että he eivät esimerkiksi selviä tilauksesta annetussa ajassa tai jokin tehtävyytyppi aiheuttaa heille ylipääsemättömiä vaikeuksia. Tilauksen saatuaan laatijoilla on n. 2 kuukautta aikaa työstää ensimmäiset versiot tehtävistä valmiiksi. Työstetyt versiot lähetetään sähköpostilla Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen laatijatiimin ohjaajalle, joka välittää tehtävät edelleen muille tutkintokielen laatijatiimin jäsenille. Tämän jälkeen laatijoilla on n. 2 viikkoa aikaa ennen koko laatijatiimin yhteistä kommentointipalaveria tutustua toistensa tehtäviin. Yleensä pienemmissä laatijatiimeissä laatijat kommentoivat kaikki toistensa tehtäviä, mutta esimerkiksi suomen kielen laatijatiimeissä tehtävän kommentointia on kevennetty jakamalla laatijat

kahteen kommentointipalaveriin, jotta kommentoitavien tehtävien määrä ei nouse mahdottoman suureksi.

Kommentointipalaveri järjestetään sovittuna aikana laatijoille parhaiten sopivassa paikassa. Kommentointipalaverissa laatijat antavat kommentteja ja parannusehdotuksia muille laatijoille tehtävistä. Palaverin jälkeen laatijat muokkaavat tehtäviä saamiensa kommenttien perusteella. Saatuaan korjaukset tehtyä laatijat lähettävät korjatut versiot (2. versio) laatijatiimin ohjaajalle, joka joko hyväksyy tai hylkää korjatut versiot tai tekee lisää korjausehdotuksia tehtäviin. Joskus tehtävään tarvitaan useita muutoksia ja tehtävä saattaa kulkea sähköpostin välityksellä useita kertoja tehtävän laatijan ja ohjaajan välillä, ennen kuin se hyväksytään testitehtäväksi. Valmis testitehtävä on kuitenkin vasta sitten, kun se on ollut testissä ja sen toimivuudesta on saatu tilastollista tietoa. Suomen, ruotsin ja englannin keskitason tutkinnoissa käytetyistä tehtävistä on käytettävissä IRT -menetelmän<sup>11</sup> avulla tuotettua osiokohtaista, tilastotietoihin perustuvaa analyysia. Näistä testikielistä ja tutkintotasoista on mahdollista saada osallistujamäärien perusteella riittävästi dataa osioanalyysia varten. Lopuista tutkintokielistä ja suomen, ruotsin ja englannin muista tutkintotasoista tilastollinen tieto saadaan klassisen analyysin<sup>12</sup> avulla. Klassisen analyysin antaman tiedon pohjalta ei voida kuitenkaan tehdä kovin luotettavia päätelmiä tutkintokielen tehtävien toimivuudesta, koska osassa tutkintoja (esim. italia, espanja, venäjä, saksa ja ranska) osallistujamäärät (N) ovat niin vähäisiä ja luotettavaa tilastotietoa ei vähäisellä osallistujamäärällä voi saada, mutta toki ne antavat viitteitä tehtävien toimivuudesta, lähinnä osioiden helppoudesta ja vaikeudesta.

Tilastollisten analyysien jälkeen tehtävää tarkastellaan uudelleen tarkemmin. Sen seurauksena tehtävää saatetaan muokata jälleen tai pahimmassa tapauksessa tehtävä hylätään kokonaan. Jos tehtävä todetaan toimivaksi ja hyvin testiin osallistujia erotteluvaksi, tehtävä siirtyy osiopankkiin ja tehtävätietokantaan<sup>13</sup>. Jos tehtävä vaatii muokkausta, se yleensä tarkoittaa yksittäisten osioiden muokkausta. Tehtävän yksittäisenkin osion muokkaaminen aiheuttaa kuitenkin sen, että muokattu osio on tilastollisten analyysien näkökulmasta uusi eikä sitä voida verrata sitä edel-

---

<sup>11</sup> IRT= item response theory. Latentin piirteiden teoria= matemaattinen malli, jolla pyritään suhteuttamaan kokeensuorittajan suoritus hänen taitotasoonsa. Taustalla on perusteoria, jonka mukaan testin suorittajan todennäköinen osiosuoritus (esim. vastaus kysymykseen) on osion vaikeustason, testin suorittajan ja arvioijan taitotason tulos. (ALTE)

<sup>12</sup> Klassinen analyysi perustuu mittausteoriaan, joka rakentuu oletuksiin havaittujen pistemäärien ja pistemääriin vaikuttavien tekijöiden suhteelle. (ALTE)

<sup>13</sup> Osiopankki sisältää tehtävien osioista tilastollista tietoa, mm. erottelukyky ja vaikeustasoparametrit. osiopankissa (ALTE). Tehtävätietokantaan on tallennettu kaikki yleisten kielitutkintojen tehtävät. Tehtävätietopankista voi etsiä tehtäviä eri kriteerien perusteella, esim. kieli, taitotaso, osaitaito, aihepiiri, kielenkäyttötilanne, käyttökerta jne.

täneeseen versioon. Yksittäisen osion muuttaminen vaikuttaa myös koko tehtävän vaikeustasoon.

Laatijat saavat pääosin kvalitatiivista palautetta<sup>14</sup> työstään laadintaprosessin aikana, mutta myös kvantitatiivista palautetta<sup>15</sup> pyritään antamaan mahdollisuuksien mukaan tehtävän testikäytön jälkeen. Esimerkiksi laadintapalaverin alussa laatijoiden kanssa käydään läpi muutamien tehtävien osiokohtaiset analyysit, jonka avulla yhdessä pohditaan tehtävien toimivuutta ja vaikeustasoa.

### 2.3 Yleisten kielitutkintojen laatijat

Yhdeksän eri tutkintokieltä ja kolme eri taitotasoa aiheuttavat sen, että tehtävän laadintaan osallistuvien laatijoiden taustamuuttujissa löytyy myös eroja. Tämä puolestaan asettaa testijärjestelmälle vaatimuksia: miten saada kaikki yleisissä kielitutkinnoissa toimivat jakamaan mahdollisimman yhdenmukaisen käsityksen kielitaidosta ja eri taitotasosta. Yleisten kielitutkintojen laatijatiimeissä toimi vuonna 2011 aktiivisesti 40 laatijaa, joista miehiä oli 9 ja naisia 31. Laatijarekisterissä laatijoita on enemmän (45), mutta osa heistä ei ole laatinut tehtäviä viime vuosina erilaisten syiden vuoksi. Kysyin laatijoilta sähköpostitse heidän taustoistaan syksyllä 2010 järjestettyä laatijakoulutusta varten<sup>16</sup>. Kyselyssä laatijoita pyydettiin vastaamaan, millä koulutusasteella he opettavat, kuinka pitkä opettajakokemus heillä on ja millä taitotasolla olevia opiskelijoita he opettavat. Sain 36 aktiivisesti toimivalta laatijalta vastauksen. Saatujen vastausten perusteella laatijat toimivat pääosin kielten opettajina eri oppilaitoksissa, lähinnä joko korkea-asteella tai toisella asteella. Kokemus aikuisten opettamisesta on hyödyllistä laatijoille, sillä yleisten kielitutkintojen testiin osallistujat ovat suurimmaksi osaksi aikuisia, ja yleisesti hyvinä testien laatijoina pidetään opettajia, joilla on kokemusta testiin osallistuvien kaltaisten opiskelijoiden opettamisesta tai joilla on vahvaa tietämystä testattavalta alueelta (Ks. Alderson, Clapman ja Wall. 1995). Laatijoilla oli vastausten mukaan eniten kokemusta B1- ja B2 -tasolla olevista opiskelijoista. Taitotasot B1 ja B2 vastaavat yleisten kielitutkintojen keskitason taitotasoja 3 ja 4, ja keskitasolla on myös eniten tutkintoon osallistujia joka tutkintokielessä. Esimerkiksi vuonna 2011 keskitason tutkintoihin osallistuneita oli 5440 (kaikki testiin osallistujat yhteensä 5978), joista suurin osa osallistui suomen kielen keskitason tutkintoon (4562 osallistujaa).

<sup>14</sup> Suullinen ja kirjallinen palaute muilta laatijoilta.

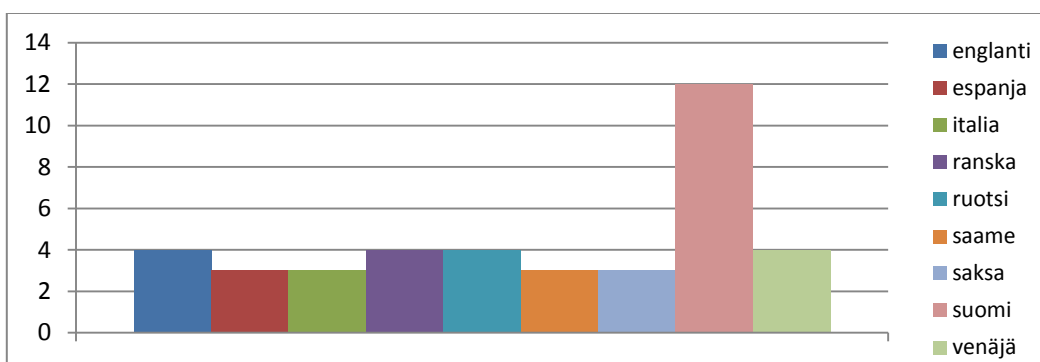
<sup>15</sup> Tilastollisten analyysien pohjalta annettavaa palautetta tehtävän osioista.

<sup>16</sup> Sähköpostikyselyn kysymykset olivat seuraavat:

1. Missä olet tällä hetkellä töissä (nykyinen työpaikka ja työtehtävä)?
2. Millä koulutusasteella työskentelet/työskentelit?
3. Miten pitkä työkokemus sinulla on opettamisesta?
4. Minkä tasoisia opiskelijoita opetat/opetit?

Työkokemuksen lisäksi laatijoiden työtä auttaa yleisten kielitutkintojen järjestelmän tuntemus ja järjestelmässä laadinnan lisäksi myös muissa tehtävissä toimiminen. Yleisten kielitutkintojen arvioija- ja haastattelijarekisterin mukaan suurin osa tällä hetkellä aktiivisesti toimivista laatijoista toimii myös tutkintojen arvioijina (N=31/40) ja osa puhumisen osakokeeseen liittyvän haastatteluosuuden<sup>17</sup> haastattelijoina (N=21/40), joten heidän tietämyksensä kielitutkinnoista ja sitä kautta kielitaidon arvioinnin eri puolista on varsin kattava.

Laatijatiimien koko vaihtelee tutkintokielittäin (kuvio 4). Suomen kielen laatijatiimi on suurin (12 laatijaa vuonna 2011) ja muiden kielten tiimeissä kokoonpano vaihtelee keskimäärin 3-4:een laatijaan.



KUVIO 4 Laatijoiden määrä yleisten kielitutkintojen laatijatiimeissä vuonna 2011 (N=40).

Laatijatiimien koko on suhteutettu tutkintokielen testikertoihin, sillä neljä kertaa vuodessa järjestettävään suomen keskitason tutkintoon tarvitaan enemmän uusia tehtäviä kuin esimerkiksi kerran vuodessa järjestettävään venäjän keskitason tutkintoon. Laatijatiimien kokoonpano muuttuu myös laatijoiden oman elämäntilanteen mukaan, sillä laadintatyötä tehdään oman työn ohessa ja laatijat päättävät itsemille laadintakierrokselle osallistuvat ja miten paljon tehtäviä oman päivätyönsä rinnalla ehtivät laatia. Jokaisen tutkintokielen tiimeissä työskentelee sekä laatijakokemukseltaan että äidinkieltään erilaisia laatijoita. Yleisten kielitutkintojen laatijarekisterin mukaan suurimmalla osalla laatijoista on kokemusta laadinnasta 5–9 vuotta, mutta mukana on myös laatijoita, jotka ovat toimineet laatijoina yli 15 vuotta, aivan yleisten kielitutkintojen alkuvaiheista eli vuodesta 1994 saakka. Joka tiimissä on tutkintokieltä sekä äidinkielenään puhuvia että suomenkielisiä tutkintokieltä opiskelleita opettajia ja kielen asiantuntijoita. Esimerkiksi englannin kielen laatijatiimeissä viidestä laatijasta kolme on englantia äidinkielenään puhuvia ja kaksi suomenkielistä.

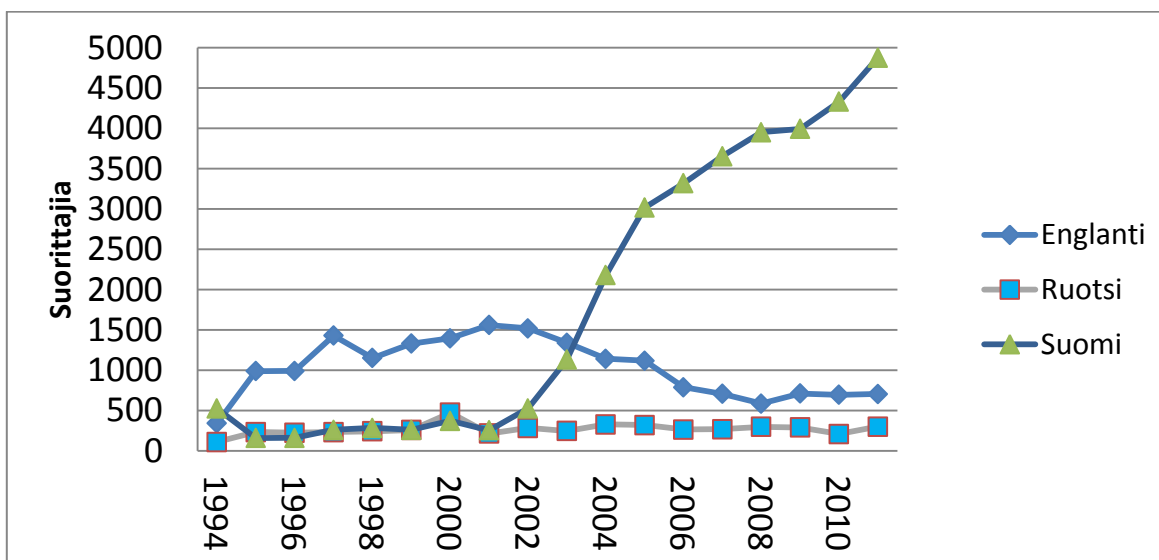
<sup>17</sup> Puhumisen osakoe suoritetaan yksikielisessä testissä (suomen ja ruotsin) perustasolla haastatteluna, ja tämän lisäksi kaikissa ylimmän tason tutkinnoissa puhumisen osakokeeseen liittyy haastatteluosuus.

Kuten aiemmin jo mainitsin, yleisten kielitutkintojen laatijat ovat pääasiassa opettajia. Sitä taustaa vasten laatijoiden saama peruskoulutus on varsin samankaltainen, mutta se ei välttämättä ole tae siitä, että opettajien käsitykset kielitaidosta ovat kaikilla samanlaisia. Kaikilla ihmisillä on henkilökohtaisia käsityksiä kielestä ja ne vaihtelevat, jos vertaamme niitä muiden käsityksiin. Esimerkiksi omat käsitykseni venäjän kieleen liittyvistä vaikeuksista eivät ole samanlaisia kuin hyvän ystäväni käsitykset, eikä oma suhtautumiseni äidinkieleeni suomeen ole samanlainen kuin suomea toisena kielenä puhuvalla ystävälläni. Kielitestiä parissa työskentelevien on tunnettava myös kieleen ja kielitaitoon liittyvää tutkimustietoa ja määritelmiä, jotta he kykenevät ymmärtämään ja reflektoimaan omia käsityksiään ja omaksumaan uusia käsityksiä ja muuttamaan käytänteitä omassa toiminnassaan.

Luvussa 3 keskityn kielen ja kielitaidon käsitteiden määrittelyyn. Luvun alussa kuvaan lyhyesti eri oppijan kielet tarkemmin, koska yleisten kielitutkintojen osallistujille, ja myös laatijoille, tutkintokieli ei ole aina vieras kieli vaan se voi olla myös toinen kieli tai äidinkieli. Sen jälkeen esittelen muutamia kielen oppimisen suuntauksia, jotka vaikuttavat kielikäsitteiden taustalla. Kielitaidon osataitojen tarkastelu taas on keskeisiä tutkimuksen kannalta siksi, että yleiset kielitutkinnot pohjautuu malleihin, joiden mukaan kieli muodostuu eri osataidoista. Luvun lopussa käsittelen vielä kielenkäytön merkitystä kielitaidolle, mikä on keskeistä toiminnallisen kielitaidon näkökulmasta.

### 3. KIELI JA KIELITAITO

Tässä kappaleessa esittelen aluksi oppijan kielet. Oppijan kielillä tarkoitan äidinkieltä, toista ja vierasta kieltä, joihin liittyvät erot laatijan on hyvä tuntea, sillä yleisten kielitutkintojen tutkintoihin osallistuu näiden kaikkien oppijan kielten edustajia. Yleiset kielitutkinnot mittasivat toiminnan alkuaikoina lähinnä vieraan kielen taitoa, mutta testiin osallistujissa on nykyisin enemmän sellaisia, joille tutkintokieli on toinen kieli. Suomen kielestä on tullut yleisten kielitutkintojen suurin tutkintokieli ja samalla yleisten kielitutkintojen merkitys toisen kielen testijärjestelmänä on vahvistunut. Kuten alla olevasta kuviosta 5 voi havaita, toisen kielen oppijoita on tällä hetkellä testiin osallistuneista suurin osa.



KUVIO 5 Englannin, ruotsi ja suomen tutkintoon osallistujien määrät vuosina 1994–2011.

Suomen kielen tutkintoon osallistuneiden määrä on kasvanut rajusti viimeisen 10 vuoden aikana johtuen siitä, että kielitaitovaatimukset kirjattiin kansalaisuuslakiin (359/2003) ja yleisten kielitutkintojen kautta tuli mahdolliseksi osoittaa kansalaisuuteen vaadittava kielitaito. Yllä oleva kuvio 5 myös kuvaa hyvin sitä, että yleisten kielitutkintojen testijärjestelmä on nykyisin enemmän toisen kielen testijärjestelmä kuin vieraan kielen testijärjestelmä. Vieraan kielen tutkinnoista ainoastaan englanti on osallistujamäärältään merkittävä verrattuna muiden vieraiden kielten tutkintoihin, joiden osallistujamäärät ovat varsin vaatimattomia (esim. vuonna 2011 loppujen kuuden tutkintokielen osallistujia oli yhteensä 99).

Yleisten kielitutkintojen tutkintoihin osallistuu myös toisen ja vieraan kielen oppijoiden lisäksi jonkin verran sellaisia henkilöitä, joiden äidinkieli on sama kuin testikieli. Tällaisista suorittajista on vähän virallista tilastotietoa, mutta he ovat usein henkilöitä, jotka ovat joko kaksikielisiä (esim. suomenruotsalaisia, joilla on kaksi

kotikieltä) tai maahanmuuttajia, jotka haluavat omasta äidinkielestään todistuksen (esim. venäjänkielisiä maahanmuuttajia osallistuu venäjän tutkintoihin). Myös pohjoissaamen kielen tutkintoihin osallistuu vuosittain äidinkieliä. Esimerkiksi vuosina 2003–2010 pohjoissaamen kielen tutkintoon osallistuneista 197 osallistujasta 12 % (24) ilmoitti äidinkielekseen pohjoissaamen (Toivola, Tossavainen ja Neit-taanmäki 2011).

Tehtävän laadinnan kannalta ei myöskään ole yhdentekevää, onko testattava kieli osallistujalle vieras vai toinen kieli, koska oppijan kieli määrää sen, onko tutkinto kokonaisuudessaan yksikielinen vai kaksikielinen. Tehtävien laatiminen yksikieliseen ja kaksikieliseen tutkintoon on monella tapaa samanlaista, mutta niihin liittyy myös paljon eroavuuksia. Jotta näitä eroavaisuuksia voi paremmin ymmärtää, on tiedettävä, miten nämä eri oppijan kielet eroavat toisistaan.

## 3.1 Oppijan kielet

### 3.1.1 Äidinkieli

Äidinkielen määrittely voi olla hankalaa, sillä sen määrittely on muuttunut monikulttuuristuvassa maailmassa. Kansanomaisessa merkityksessä äidinkieli määriteltiin kieleksi, jota äiti käytti puhuessaan lapsilleen (Romaine 1995: 19). Tämä määritelmä ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa pidä paikkaansa, sillä esimerkiksi monikielissä perheissä äidinkieliä voi olla useampia. Halosen (2010) mukaan äidinkielen määrittelyssä voidaan käyttää ainakin neljää kriteeriä: mistä kielenkäyttäjä on kotoisin, mitä kieltä hän käyttää eniten, minkä kielen ihminen osaa parhaiten ja mihin kieleen ihminen samaistuu vahvimmin. Äidinkielen hallinta ei välttämättä ole kielenoppijalle vahvin kieli, sillä esimerkiksi maahanmuuttajalapsi voi hallita suomen kielen paremmin kuin kotona käytettävän kielen, mutta äidinkieleen liittyy kielenkäyttäjän positiivisimmat asenteet ja tunteet. Skutnabb-Kangas (1988: 34–38) esittää näiden neljän kriteerin (alkuperä, hallinta, käyttö, ja samastuminen) lisäksi viidentenä kriteerinä automaattistumisen. Kielen prosessien automaattistuminen vie vuosia äidinkielessäkin, mutta äidinkielen yhteydet käsitteisiin ovat voimakkaampia kuin vieraissa kielissä, ja siksi myös kielenkäyttäjä kykenee paremmin keskittymään prosessin aikana kielen semanttisiin ja pragmaattisiin piirteisiin (Segalowitz 2003).

Äidinkielestä käytetään usein myös nimitystä *ensikieli*, koska äidinkieli on yhteyksissä oppijan yleiseen kehitykseen ja elämän ensivuosiin. Ensikieli on se kieli (tai kielet), jota kielenoppija käyttää ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa

ja jota hänen ympärillään puhutaan. Tähän kieleen liittyvät voimakkaasti kulttuuri ja käytänteet. (myös Sajavaara 1999: 74.)

Kaikessa oppimisessa ja opettamisessa äidinkielen taitoa pidetään varsin tärkeänä ja merkittävänä ihmisen henkilökohtaiselle elämälle. Esimerkiksi Elinikäisen oppimisen eurooppalaisessa viitekehyksessä (2007) korostetaan äidinkielen yhteydessä avaintaitojen merkitystä, joilla viitataan siihen, että äidinkielellä tulee osata ilmaista ja tulkita käsitteitä, ajatuksia, tunteita, faktoja ja mielipiteitä sekä suullisesti että kirjallisesti ja myös kyetä asianmukaiseen ja luovaan kielelliseen vuorovaikutukseen kaikissa sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin liittyvissä tilanteissa. Näitä taitoja tarvitaan vahvistamaan yksilön onnistumisen tunnetta ja kehitystä, tukemaan aktiivista kansalaisuutta, sosiaalista osallisuutta ja työelämän vaatimuksia varten. Myös peruskoulun opetussuunnitelmissa (Ks. POPS perusteet 2004) äidinkielen taitoa pidetään merkityksellisenä siksi, että se on kaiken oppimisen perusta: kieli on sekä väline että myös oppimisen kohde. Taidossa korostetaan kielen merkitystä yhteisöllisyydelle ja oman identiteetin ja itsetunnon kehittymiselle. Äidinkielen taitoon liitetään voimakkaasti myös muita taitoja, kuten sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja korostetaan äidinkielen merkitystä ihmisen sopeutumisessa yhteiskuntaan.

Äidinkielen ja vieraan kielen taitovaatimusten erona voidaan pitää kielitaitokuvusten mukaan sitä, että vieraan kielen hallinnassa korostetaan enemmän kielellisiä ja kommunikatiivisia seikkoja eikä äidinkielen tapaan kulttuuriin ja identiteettiin liittyviä tekijöitä ja sosiaalisten taitojen hallintaa. Vieraan kielen hallinnassa esimerkiksi Eurooppalaisessa viitekehysten (2003: 157) taitotasokuvauksen C2 mukaan kielitaidossa aletaan lähestyä äidinkielenomaista kielitaidon hallintaa, mutta kielitaitoon ei liitetä yhteisöllisyyttä vaan taidon määrittelyn keskiössä ovat kielen hallinnan laajuus ja täsmällisyys.

### 3.1.2 Toinen ja vieras kieli

Nimityksen *toinen kieli* rinnalla käytetään usein nimitystä *vieras kieli*, mutta niiden merkitys ei kuitenkaan pohjimmiltaan ole sama. Toisella kielellä voidaan tarkoittaa kaikkia niitä kieliä, joita on opittu ensimmäisen kielen jälkeen riippumatta kielenoppimisen ympäristöstä, ja toisaalta sillä voidaan tarkoittaa kieltä, jota käytetään käyttökielenä oppijan ympäristössä. Nimitystä vieras kieli käytetään puolestaan kielestä, jota käytetään normaalin puheyhteisön ulkopuolella. Toisen ja vieraan kielen oppimisen suurin ero on oppimiskontekstissa. Toinen kieli on osa kielenoppijan luonnollista elämiskulttuuria ja kielenoppija tarvitsee toista kieltä, hänellä on tarve puhua ja ymmärtää, kirjoittaa ja lukea tätä kieltä. Vieraan kielenoppija yleensä itse haluaa oppia itselleen uutta kieltä (tai koulujärjestelmä pakottaa



siihen), mutta hänellä ei ole akuuttia tarvetta käyttää kieltä. (Sajavaara 1999: 75; Martin 2003a: 77; Gass & Selinker 2001.)

Yleisten kielitutkintojen toisen ja vieraan kielen testisuorituksia arvioiva voi usein päätellä osallistujan suorituksesta hänen äidinkieltensä. Tällaisessa tapauksessa kielenoppijan käyttämästä kielestä voidaan käyttää nimitystä *välikieli* (*interlanguage*) tai *oppijan kieli* (*learner language*). Välikielessä oppijan käyttämä systeemi ei ole lähtökielen (äidinkielen) eikä kohdekielen (opittavan kielen) mukainen vaan se sisältää elementtejä kummastakin. Tämä oppijan kieli sisältää joitakin suoria lainauksia ja transferoitumia oppijan äidinkielestä ja se on systeemi, jossa kielenkäyttäjä noudattaa systemaattisesti luomiaan ei-kohdekielisiä sääntöjä. Välikieli muodostuu ilmauksista, joita syntyy oppijan tavoitellessa kohdekielen sääntöjä. Välikieli on kaikissa kehitysvaiheissaan säännönmukainen järjestelmä ja siksi sitä voidaan tarkastella myös itsenäisenä kielimuotona, joka on tavallaan välittävä taso kielitaidottomuuden ja kielitaidon välillä, mutta kohdekielen näkökulmasta se on virheellistä ja huonoa kieltä.

Virheiden lisäksi välikielen piirteinä pidetään myös dynaamisuutta. Oppija siirtyy kehitystasolta toiselle prosessoimalla saamaansa syötöstä sekä luomalla ja testaamalla hypoteeseja kohdekielestä. Näihin välivaiheisiin kuuluvat siirtymäkompetenssit ja välikielen horjuvuus. Siirtymävaiheet voivat olla päällekkäisiäkin ja oppija joutuu usein ”horjumaan” kahden vaihtoehdon välillä. Uudelleenstrukturoidussa hän korvaa yleensä äidinkielisellä rakenteella kieliopinsäännöt. Välikielisyys on tunnistettavissa vain kohdekielestä käsin, välikielen sisäinen logiikka kuvataan siis helposti kohdekielen normeihin tukeutuen (Kristiansen 1992:7; Ks. myös Larsen-Freeman & Long 1991: 60–61, 66; Braidi 1999: 20, 63–64.)

Toisen ja vieraan kieleen liittyy tavallisesti formaalista oppimista, mutta myös äidinkielen oppimiseen liittyy formaalista oppimista. Kieliin liittyvät oppimiskokemukset ovat kielenoppijoilla monesti hyvin erilaiset ja käsitykset eri kielten oppimisesta vaihtelevat. Eri kielissä eri asiat koetaan vaikeina tai helppoina ja jonkin kielen oppiminen on jotain toista kieltä helpompaa tai vaikeampaa. Tämän taustalla luonnollisesti vaikuttavat kielenoppijan omat kokemukset, mutta käsityksiin vaikuttavat myös monet ulkoiset tekijät. Esimerkiksi Salo (2006) huomasi tutkiesaan kielten oppikirjoja, että eri kielten oppikirjojen välittämässä kielikäsitteissä on eroja. Oppikirjat tarkastelevat hänestä eri kieliä irrallisena ja erilaisina systeiminä eikä yhden kielen hallintaa käytetä hyväkseen toisen kielen oppimisessa. Oppikirjat on yksi esimerkki siitä, mikä vaikuttaa käsityksiimme. Seuraavassa kappaleessa 3.2 käsittelen tarkemmin, mitkä muut asiat vaikuttavat käsityksiimme kielestä ja kielitaidosta.

## 3.2 Käsityksiä kielestä ja kielitaidosta

Tässä alaluvussa esittelen aluksi muutamia kielen oppimisen suuntauksia. Oppiminen on tuttua ja jokapäiväistä, mutta sen määrittäminen on vaikeaa. Eri oppimisteoriat ja -näkökymykset määrittelevät oppimisen eri tavoin. Oppiminen liitetään usein tietoiseen toimintaan ja sen katsotaan edellyttävän aina jonkinasteista muodollista ohjausta. Oppimista käytetään myös yleisterminä kaikenlaiselle kielen hallinnan kehitykselle. (Sajavaara 1999.)

Tämä tutkimus ei suoranaisesti liity kielen oppimiseen ja opettamiseen vaan kielitaidon arviointiin. Opettamista ja arviointia on kuitenkin usein vaikea erottaa toisistaan, vaikka pohjimmiltaan niiden tavoite on erilainen. Opettaminen pyrkii tuottamaan ja edistämään kielenkäyttäjän taitoja ja arviointi taas antamaan oppimisesta tai taidosta arviota. Erilaisesta tavoitteesta huolimatta niiden taustalla vaikuttavat samat käsitykset kielitaidon luonteesta, kielen oppimisen etenemisestä ja kielitaidon eri osataitojen merkityksestä ja arvostuksesta. Käsitykset myös ohjaavat sitä, mitä pidämme keskeisenä oppimisessa, opettamisessa ja arvioinnissa ja miten ajattelemme kielitaidon kehittyvän taitotasolta toiselle. Tarkastelun kohteena on lähinnä toisen kielen oppiminen ja sen omaksuminen, koska yleisten kielitutkintojen osallistujat ovat pääasiassa joko toisen tai vieraan kielen oppijoita. Toisen kielen oppimiseen liittyvät käsitykset ovat monella tapaa samankaltaista kuin vieraan kielen oppimiseen liittyvät. Erot liittyvät aiemmin luvussa (3.1.2) esitettyihin toisen ja vieraan kielen eroihin.

Toisena tarkastelun kohteena alaluvussa on se, miten kielen eri osataidot määritellään. Määrittelyn lähtökohtana ovat sekä Canale ja Swainin (1980) kommunikatiivinen kompetenssi että Bachmanin & Palmerin (1996) domainajattelu. Olen valinnut nämä kaksi mallia siksi, että yleisissä kielitutkinnoissa kielitaidon määrittely perustuu näihin kahteen teoreettiseen malliin. Kappaleen lopussa käsittelen vielä kielenkäytön merkitystä kielitaidolle, koska funktionaalisessa testissä kielitaito määritellään jokapäiväisen kielenkäytön ja kielenkäyttötilanteiden avulla.

### 3.2.1 Kielen oppimisen suuntauksia

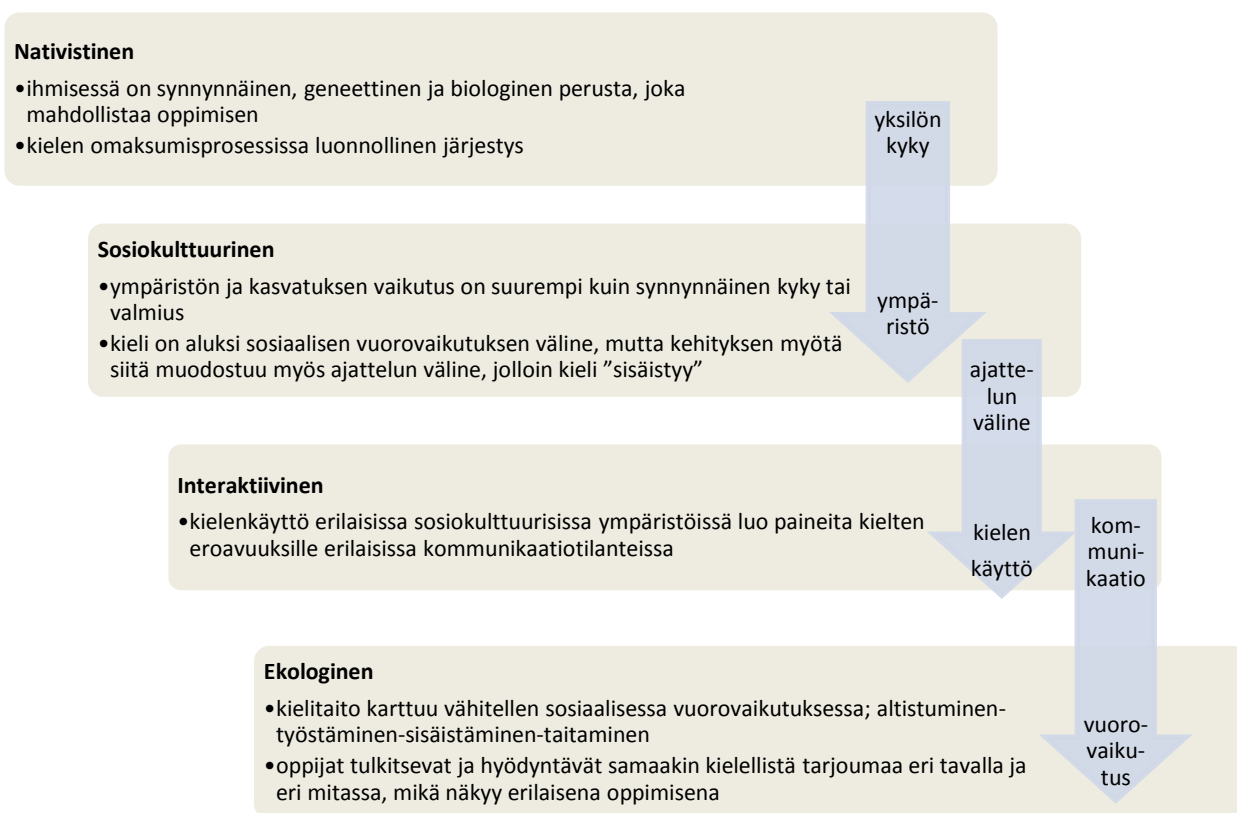
Suurin osa yksilön hallitsemista tiedoista, taidoista ja käyttäytymismalleista on opittu vuorovaikutuksessa muilta ihmisiltä joko luonnollisesti tai ohjatusti. Usein on vaikea erottaa, milloin kyseessä on oppiminen, milloin omaksuminen. Niiden ero piilee toiminnan tiedostamisessa. Omaksuminen tapahtuu tiedostamattomasti, jolloin yksilö ei tiedosta omaksumansa kielen sääntöjä, vaan "tuntee", mikä on kielellisesti oikein. Oppiminen on taas kielen ja kieliopin tietoista tuntemista ja sään-

töjen osaamista. Oppiminen on myös yleistermi kaikenlaiselle kielen hallinnan kehitykselle. (Sajavaara 1999: 75.) Ensikielen oppiminen on ehkä puhtainta omaksumista ja taas vieraan kielen opiskelun tavoitteena on oppiminen, mutta myös siihen liittyy paljon omaksumista. Toki myös omaa äidinkieltä opitaan ja sitä opetellaan vielä koulussa, joten kaikkiin kieliin liittyy oppimista.

Sekä oppimiseen että omaksumiseen vaikuttavat niin kognitiiviset, affektiiviset kuin konatiiviset osatekijät. Kognitiiviset tekijät liittyvät tiedon käsittelyyn, kuten havaitsemiseen, ymmärtämiseen ja päättämiseen. Affektit ovat puolestaan sidoksissa tunteisiin ja konaatiot motivaatioon ja emootioihin. (Ruohotie 1998: 31–32, 143–144; Kalaja 1999: 47.) Koska kielen oppimiseen ja omaksumiseen liittyy monia tekijöitä, kielenoppimisen tutkimuskin pohjautuu moneen eri tieteenalaan. Kielenoppimisen teorioista voi löytää yhteyksiä mm. lingvistiikkaan, psykologiaan, sosiologiaan ja pedagogiikkaan (esim. Mitchell & Myles 1998: 22).

Toisen kielen oppimista ja omaksumista on tutkittu paljon ja on olemassa erilaisia teorioita siitä, mikä oppimisessa on keskeistä ja mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseen. Alun perin kielten oppimisen tutkimus oli vahvasti sidoksissa behavioristiin ajatuksiin ja kontrastiiviseen näkemykseen oppimisesta, joissa molemmissa korostettiin kielen ulkopuolisten tekijöiden merkitystä. Behavioristinen malli sopi huonosti ymmärtävään oppimiseen, sillä se perustui enemmän oppijan käyttäytymisen muutokseen kuin sisäisiin prosesseihin. Kontrastiivisessa mallissa korostettiin taas äidinkielen vaikutusta vieraaseen kieleen, ja ennen kaikkea äidinkielen aiheuttamiin virheisiin oppimisessa. Yleisten kielitutkintojen tutkintoja ajatellen esimerkiksi suomen kielen tutkinnossa äidinkielellä on merkitystä testimenestykseen, mutta äidinkieli yksinään ei välttämättä ole ratkaiseva taustamuuttuja, sillä osallistujien muut taustamuuttujat vaikuttavat myös testissä menestymiseen ja etenkin koulutustausta on merkittävä muuttuja (lisää Tarnanen, Härmälä & Neittaanmäki 2010). Jos kieli on rakenteellisesti ja sanastollisesti lähempänä suomen kieltä tai osallistujien lähtömaa on maantieteellisesti ja kulttuurillisesti lähellä Suomea, taustamuuttujat antavat luonnollisesti suotuisimmat edellytykset tällaiselle kielenkäyttäjälle menestyä hyvin tutkinnossa.

Alla olevaan kuvioon 6 on koottu muutama teoreettinen suuntaus, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisempiä kielen oppimisen suuntauksia ja vaikuttavat myös kielitaitokäsitysten pohjalla.



KUVIO 6 Kielen oppimisen suuntauksia (Larsen-Freeman & Long 1991: 220–298; Sajavaara 1999: 81–88; Mitchell & Myles 1998: 49–77, 195).

Kuten yllä olevassa kuviossa 6 esitetyistä suuntauksista voi huomata, kielen oppimisessa yhä merkityksellisimmäksi ovat nousseet kielenkäyttöön liittyvä konteksti, ympäristö ja vuorovaikutus. Jos kielitaitoa pidettiin vanhemmissa suuntauksissa henkilökohtaisena ominaisuutena, joka on sisäänrakennettu taito, on sen merkitys sosiaalisena ja kommunikaatiivisena vuorovaikutuksen välineenä noussut uusimmissa suuntauksissa keskeiseen rooliin ja yksilön omat valinnat ja tarpeet ovat ratkaisevassa asemassa kielitaidon oppimisen kannalta. Kielenkäyttäjä oppii parhaiten kokemuksesta, ja vieraan kielen oppimistakin on havaittu tapahtuvan etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa kommunikaatio ei suju ja joudutaan neuvottelemaan merkityksestä. Merkitysneuvottelua (engl. *negotiation of meaning*) ei käydä ainoastaan vieraissa kielissä vaan vastaavia merkitysneuvotteluja käydään myös äidinkiessä. (Sajavaara 1999.)

Kielenkäyttäjä nähdään aktiivisena toimijana, joka on itse vastuussa kielen omaksumista ja oppimista. Vuorovaikutuksessa hän arvioi omaa toimintaansa, joka vaikuttaa hänen näkemyksiinsä ja käsityksiinsä itsestään kielenkäyttäjänä. Vuorovaikutustilanteessa tyypillistä on, että yksilö muuntelee kielenkäyttöä jatkuvasti sen mukaan, kenelle se on suunnattu. (Sajavaara 1999: 86–88; Sajavaara & Takala 2000:

171.) Varsinaista oppimista tapahtuu kaikissa vuorovaikutuksellisissa arkipäivän tilanteissa, mutta oppiminen on kuitenkin erilaista eri aikakausina ja erilaisissa kulttuureissa. Eri kulttuureissa arvostetaan eri asioita, mikä taas vaikuttaa siihen, mitä opitaan ja miten opitaan. (Ks. Alanen 2000: 105; Säljö 2001: 11–19.)

Kielen oppimista voidaan lähestyä myös erilaisten näkökulmien kautta. Richards ja Rodgers<sup>18</sup> (1986, lainattu Salo 2006: 238–240) ovat jakaneet käsitykset kielenoppimisesta ja -opetuksesta kolmeen erilaiseen luokkaan: *Strukturaalinen, funktionaalinen ja interaktionaalinen* näkemys. *Kieliopillinen eli strukturaalinen* näkökulma on se, mitä perinteinen oppikirja edustaa. Näkemys korostaa kieliopillisia rakenteita, joita tarkastelemalla voidaan järjestää opetus helpoimmasta vaikeampaan. Kieltä tarkastellaan rakenteiden kautta muodostuvana järjestelmänä. *Funktionaalissa* kielenoppimisessa kielen oppiminen lähtee liikkeelle kielenkäyttäjän tarpeista ja oppimista ohjaa merkitys. Itsensä ymmärtämiseksi tekeminen on tärkeintä. *Funktionaalissa* lähestymistavassa korostetaan kielen semanttisia ja kommunikatiivisia ulottuvuuksia. *Interaktionaalinen* näkemys on lähellä kommunikatiivista näkemystä, sillä interaktionaalisuus korostaa kielen vuorovaikutteisuutta. Kieli nähdään keinona solmia ja ylläpitää ihmissuhteita ja sosiaalista vuorovaikutusta. Näiden kolmen lisäksi lähtökohtana voi olla *kognitiivinen lähestymistapa*, jossa keskeisenä tekijänä on ihmisen mieli. Oppimiseen tarvitaan kielen prosessointia, joka vaatii muistia, harjoitusta ja taitoa erottaa säännönmukaisuuksia. Oppijan täytyy ymmärtää ja kyetä prosessoimaan kieltä voidakseen työstää ja käyttää sitä. (Martin 2003a: 79–80; Mitchell & Myles 2004: 16–17, 129.)

Edellä mainittujen näkemysten ohella kieltä voidaan tarkastella *atomisesti* ja *holistisesti*. Atominen lähestymistapa liittyy usein strukturaaliseen näkemykseen kielestä. Oppiminen yhdistetään erilaisten sanalistojen ja irrallisten kielioppiasioiden ulkoa opetteluun. Holistinen lähestymistapa puolestaan tarkastelee kieltä enemmän kokonaisuutena, joka liittyy olennaisesti kielen todelliseen käyttöön, jossa merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa merkitysneuvotteluiden tuloksena. Tämä näkemys liittyy läheisesti funktionaaliseen ja interaktionaaliseen näkemykseen kielestä. Strukturaaliseen näkemys on lähinnä yhteydessä *normatiiviseen tai preskriptiiviseen* näkemykseen kielestä. Normatiivisuus näkyy kieliopin ja kieleen liittyvien säännönmukaisuuksien korostamisena. Normatiivisuuden vastakohtana on *deskriptiivinen* lähestymistapa kieleen, joka ei ota kantaa kielen oikeellisuuteen vaan keskittyy kuvaamaan kieltä sellaisena kuin se ilmenee kielenkäytössä. (Salon 2006: 239–240.)

Kommunikatiivisuuden merkityksen lisääntyessä myös kielitaidon opettamisessa ja arvioinnissa kieltä pidetään entistä enemmän välineenä, jota käytetään eri tar-

---

<sup>18</sup> Richards, J. C. and Theodore S. R. 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

koituksiin ja eri tilanteissa. Yleiset kielitutkintojen tutkinnot perustuvat toiminnalliseen eli funktionaaliseen näkemykseen, jossa huomioidaan myös sanaston ja rakenteiden hallinnan lisäksi kielten sosiolingvististen piirteiden ja kielen funktioiden hallintaa. Kielitaidon arvioinnissa on keskeistä, miten oppija käyttää kieltä tehokkaasti viestintään. Jotta nämä periaatteet saadaan testitilanteessa toteutettua, testitehtävien tulee olla lähtöisin aidoista kohdekielen kielenkäyttötilanteista, jotka edellyttävät todellisten kielenkäyttötilanteiden prosessointia. Tämä vaatimuksen toteuttaminen saattaa olla haasteellista tehtävän laadinnan näkökulmasta, koska yksilöiden kielenkäyttö ja kielenkäyttötilanteet vaihtelevat ja tehtävän aihepiirin valinta tai valittu kielenkäyttötilanne saattavat suosia toisia testiin osallistujia muita enemmän. Tämän vuoksi hyvä testikokonaisuus muodostuu monipuolisista tehtävistä, sillä mitä suurempi tehtävien variaatio testikerralla on, sitä pienempi yksittäisen tehtävän merkitys kielitaidon määrittelyssä on.

### 3.2.2 Kielitaidon osataidot

Termi *kielitaito* tuo kielenkäyttäjälle usein mieleen kouluaikaisen todistuksen arvosanan jostain koulussa opetetusta kielestä. Yhden numeerisen arvosanan antama kuva kielitaidosta on monella tapaa monitulkintainen, sillä se sisältää arvioin oppilaan kielellisistä valmiuksista puhua, kirjoittaa ja ymmärtää kirjoitettua ja puhuttua kieltä. Kun kielenkäyttäjää itseään pyytää kuvailemaan omaa kielitaitoaan, hän luultavammin analysoi kielitaitoaan kertomalla, mitä osaa hyvin ja mitä ei osaa lainkaan kommentoimalla esimerkiksi: *”ymmärrän lukemaani hyvin, mutta en osaa puhua lainkaan”*.

Kielitaidon määrittäminen ei ole helppoa ja joillekin meistä kielitaito on sama asia kuin yksi osataito. Kielitaito kuvattiin varhaisemmissa kielitaidon malleissa (esim. Lado<sup>19</sup>, Carroll<sup>20</sup>) osataitoina (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) ja tietokomponentteina (kielioppi, sanasto, ääntäminen ja oikeinkirjoitus), mutta malleissa ei kuitenkaan vielä otettu huomioon edellä mainittujen taitojen ja tietojen yhteyttä toisiinsa tai kielenkäytön kontekstiin. (Bachman 1990: 82.) Sosiolingvistisen kompetenssin (Hymes 1972<sup>21</sup>) huomioiminen kielitaidon kuvauksessa nosti vasta kielenkäytön ja viestinnällisyyden merkittäväksi osaksi kielitaitoa. Kielitaidon määrittelyssä alettiin kiinnittää lingvistisen kompetenssin lisäksi myös huomiota kommunikatiiviseen kompetenssiin. Kielenkäytöstä tuli dynaaminen prosessi, joka ei ollut enää irrallinen taito vaan kontekstiin ja sosiaaliseen vuoro-

<sup>19</sup> Lado, R. 1964. *Language Teaching. A Scientific Approach*.

<sup>20</sup> Carroll, J B. 1961. *Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students*.

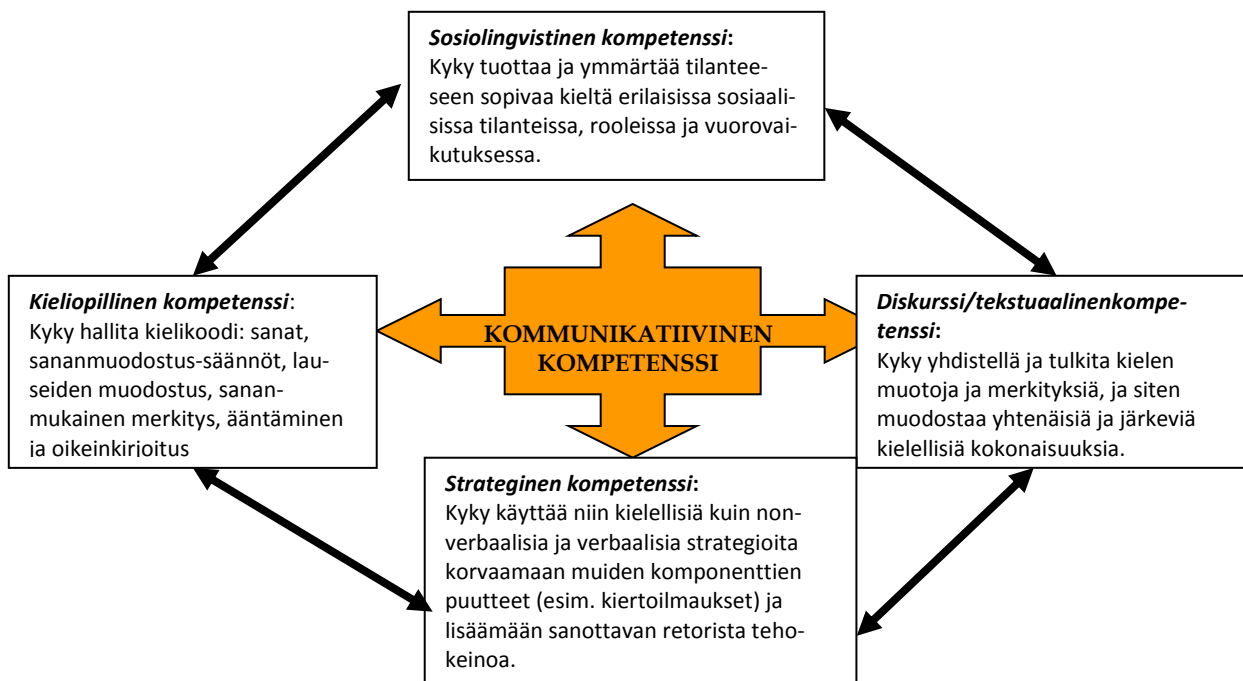
<sup>21</sup> Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. Teoksessa *Sociolinguistics*, Pride, J. B. ja Holmes, J. (toim.), Harmondsworth: Penguin.

vaikutukseen liittyvä ilmiö. (Bachman 1990: 82–83; Larsen-Freeman ja Long 1991: 38–39.)

Yleisten kielitutkintojen tutkinnot perustuvat Canale ja Swainin (1980) sekä Bachmanin ja Palmerin (1996) määritelmiin kielitaidosta. Heidän malleissaan kielitaitoa ei jaotella yksittäisiksi ja irrallisiksi osataidoiksi vaan kielitaito nähdään monipuolisena kokonaisuutena, jossa kielen eri osataidot ovat monin tavoin yhteydessä toisiinsa. Tämän lisäksi malleissa kiinnitetään enemmän huomiota niihin kielitaidon puoliin, jotka vaikuttavat kielen käyttämiseen eri viestintätarkoituksissa. Kielenkäyttö on yhteydessä tilanteisiin ja se vaihtelee erilaisissa konteksteissa. (Bachman 1990: 82–83.)

Canalen ja Swainin kommunikatiivisen kompetenssin mallissa keskeisiä käsitteitä ovat kommunikaatio (*actual communication*), tiedot (*knowledge*) ja taidot (*skills*). Mallin mukaan kommunikaatiossa tärkein tekijä on yksilö itse, joka kommunikoi, kuuntelee, lukee, kirjoittaa ja ottaa osaa prosessiin. Kommunikaation tuotoksella, sisällöllä ja ominaisuudella on merkitystä, koska ne määrittävät omalta osaltaan yksilön kielitaidon. Tiedot puolestaan määrittävät sen, mitä yksilö tietää kielestä ja siitä, kuinka kieltä ja muita keinoja käytetään kommunikaatiossa. Tähän vaikuttavat luonnollisesti yksilön maailmantieto ja kohdekielen kulttuurin tuntemus, unohtamatta erilaisia muita tekijöitä, kuten kommunikaation aihe, yksilön sosiaalinen status, kommunikatiivisen tilanteen tarkoitus, syy ja seuraus. Taidot liittyvät tietoihin ja uuden tiedon hankkiminen riippuu aina sen hetkisestä kielitaidosta. (Canale 1983: 5–6.)

Canalen ja Swainin kommunikatiivinen kompetenssi koostuu neljästä osasta (kuvio 7), jotka eivät jaottelusta huolimatta ole irrallisia komponentteja, sillä aitoon kommunikaatioon tarvitaan näitä kaikkia komponentteja.

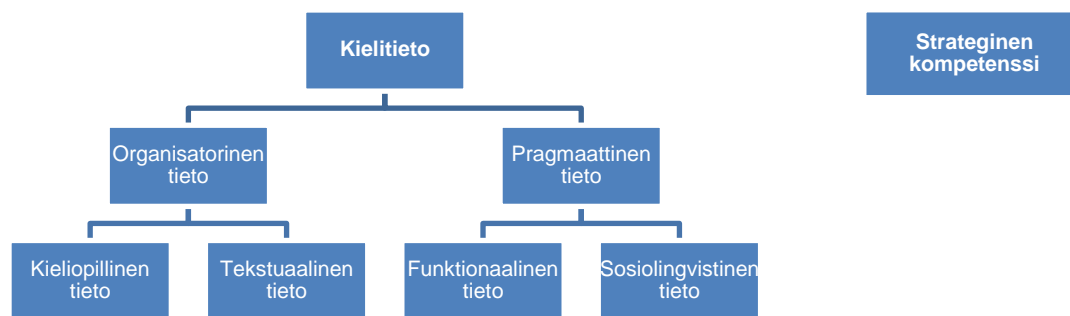


KUVIO 7 Kommunikatiivinen kompetenssi (Huhta & Takala, 1999: 185; Canale 1983: 339).

Kommunikatiivisen kompetenssin mukaan kielenkäyttäjä tarvitsee tietoa sanastosta ja kielen rakenteesta (*kieliopillinen kompetenssi*), mutta myös ymmärrystä tilanteen vaatimasta kielenkäytöstä (*sosiolingvistinen kompetenssi*) voidakseen muodostaa järkeviä ja ymmärrettäviä kokonaisuuksia (*diskurssikompetenssi*). Mitä rajoituneempi kielitaito on, sitä enemmän myös tarvitaan erilaisia kielellisiä strategioita ja ei-kielellisiä keinoja selvittää vuorovaikutustilanteista (*strateginen kompetenssi*). (Huhta & Takala 1999: 185; Canale 1983: 339.)

Toinen yleisten kielitutkintojen taustalla vaikuttava kielitaidon malli, Bachmanin ja Palmerin malli (Ks. Bachman 1991: 683; Bachman & Palmer 1996: 66) määrittelee kielitaidon kompetenssien sijasta kyvyksi (*communicative language ability*). Tämä kyky tulee esiin viestintätilanteissa, joissa kielenkäyttäjä tarvitsee sekä tietoa että taitoa onnistuakseen tilanteen vaatimalla tavalla. Johtavana ajatuksena on se, että jos kielitaidosta halutaan tehdä johtopäätöksiä, kielitaito on määriteltävä riittävän tarkasti, jotta siitä voidaan erottaa suoritukseen vaikuttavat yksilölliset piirteet. Vasta tämän kaltaiseen määritelmään jälkeen voidaan kielitaidosta tehdä johtopäätöksiä riippumatta vaihtuvista tekijöistä, kuten esim. kokeen tarkoituksesta, olosuhteista, testattavista tai kohdekielen käyttöalueesta.





KUVIO 8 Kielellisen tiedon alueet (Bachman & Palmer 1996: 68).

Bachmanin mallin (kuvio 8) avulla voidaan selittää sekä kielen rakennetta että kompetenssin toteutumista kielenkäyttönä. Mallissa kielitaito muodostuu kahdesta komponentista: *kielitiedosta* (*language knowledge*) ja *strategisesta kompetenssista* (*strategic competence*). Kielitieto on muistissa olevaa kielen ja sen käyttöön liittyvää tietoa, jota hyödynnetään tuottaessa ja tulkitessa diskursssia. Se jaetaan organisatoriseen (*organizational knowledge*) ja pragmaattiseen (*pragmatic knowledge*) tietoon.

Organisatorinen tieto koostuu kielen muodon tuntemuksesta ja jaetaan mallissa vielä kahteen erilliseen osaan: *kieliopilliseen* ja *tekstuaaliseen* tietoon. Kieliopillinen tieto on yhteydessä siihen, mitä kielenkäyttäjä tietää sanastosta, ääntämyksestä ja kielen lauseopista sekä oikeinkirjoituksesta. Tekstuaalisessa tiedossa on kyse siitä, kuinka yksilö osaa yhdistellä kieliopillisia rakenteita ja sanoja niin, että saa aikaiseksi koherenttia ja sidosteista tuotosta. (Bachman & Palmer 1996: 68–70; Huhta & Takala 1999: 186–187; Ks. myös Huhta 2010.)

*Pragmaattinen tieto* on jaettu funktionaaliseen ja sosiolingvistiseen tietoon. *Funktionaalinen tieto* on kykyä ymmärtää ja tuottaa erilaisia tiedon ja tunteiden välittämiseen, vaikuttamiseen, kuvailuun tai jopa manipulointiin liittyviä ilmauksia. Funktionaalinen kompetenssi sisältää myös vuorovaikutusskeemat, jotka ovat yhteydessä yksilön tietoon ja kykyyn käyttää kielellisessä viestinnässä sosiaalisen vuorovaikutuskäytänteiden kaavoja. Kielenoppijan ja -käyttäjän sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttaa suuresti hänen pragmaattisiin tietoihin ja taitoihin sekä niiden kehittymiseen. *Sosiolingvistisessä tiedossa* keskiössä on kielenkäyttö eri tilanteissa sopivalla tavalla, jolloin kiinnitetään huomiota kykyyn hallita kielen rekisterit, variantit, kulttuurisidonnaiset viittaukset ja sanonnat sekä idiomaattiset ilmaukset. (Bachman & Palmer 1996: 68; EVK 2003: 173–181.) Huhta ja Takala (1999: 186.) lisäävät pragmaattisen tiedon komponentteihin myös propositionaalisen tiedon, joka liittyy sanojen merkitykseen, eli miten kielenkäyttäjä muodostaa yksittäiset lauseet ja puhunnokset.

Kielitiedon lisäksi Bachmanin & Palmerin (1996: 70) malliin kuuluu *strateginen kompetenssi* (*strategic competence*), jota voidaan pitää enemmän kognitiivisena ominaisuutena kuin kielellisenä kykynä. Yksilö ymmärtää kielitaitonsa rajoitukset erilaisissa viestintätilanteissa ja osaa käyttää erilaisia kiertoilmaisuja kielellisten ja viestinnällisten ongelmien ratkaisuun tai sanottavansa tehostamiseen. Sitä voidaan pitää joukkona metakognitiivisia komponentteja tai strategioita, joiden hallinta vaatii jo varsin hyvää kielitaitoa. Strateginen kompetenssi toimii eräänlaisena linkkinä kuviossa 8 esitettyjen komponenttien ulkopuolella. Kaikkien näiden edellä esitettyjen komponenttien yhteistyö ja yhdistäminen tuottaa kuhunkin kielenkäyttötilanteeseen sopivaa kieltä ja auttaa sen tulkinnessa.

Canale ja Swainin mallia pidetään melko abstraktina, koska se kuvaa kielitaitoa melko yleisellä tasolla eikä esitä tarkemmin, miten eri kielitaidon osa-alueet liittyvät toisiinsa ja miten eri komponentit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Jaottelun merkitys on lähinnä ohjaava, jos suunnitellaan laajempaa kielikoetta. Bachmanin & Palmerin mallia puolestaan pidetään paljon yksityiskohtaisempana ja monipuolisempana, koska se selittää tarkemmin kielen rakennetta ja miten kielellinen kompetenssi toteutuu kielenkäyttönä. (Huhta 1993: 86.)

Perinteinen kielenopetus on pääosin perustunut kieliopillisten ja tekstuaalisten taitojen opettamiseen ja arviointiin, joissa sanastolla, syntaksilla, morfologialla, fonologialla ja lauseen muodostuksella on ollut keskeinen merkitys. Jos kielitaitoa tarkastellaan yllä esiteltyjen mallien kautta, pelkkä kieliopillisten ja tekstuaalisten taitojen korostaminen antaa kielitaidosta varsin yksipuolisen kuvan. Kun kielitaito nähdään kommunikaation välineenä, on silloin merkitystä Bachmanin mallissa esitetyllä pragmaattisella tiedolla ja Canalen ja Swainin sosiolingvivistisellä ja strategisella kompetenssilla. Aidoissa kielenkäyttötilanteissa on tärkeää osata käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (esimerkiksi kohteliaisuussäännöt, puhuttelu, rekisteri, keskustelukumppanin ikä/sukupuoli). Tämän lisäksi on tärkeää myös ymmärtää ja ilmaista erilaisia kielellisiä viittauksia, tunnetiloja ja kielen sävyjä, ja hyvä kielenkäyttäjä osaa myös ongelmatilanteissa tukeutua erilaisiin kielellisiin keinoihin selvittääkseen viestintätilanteesta.

Kielitaito on mallien mukaan sekä ymmärtämistä että tuottamista, joten perusteltua on, että jokaiselle taidolle on oma osakokeensa, jotka arvioidaan omien arviointikriteerien mukaan. Yksittäistä taitoa on kuitenkin vaikea mitata puhtaasti irrallisena taitona, koska kaikki taidot limittyvät toinen toisiinsa ja puutteet yhdessä osataidossa voivat heijastua toiseen taitoon. Kielitaito on kielenkäyttöä, joka vaatii kielenkäyttäjältä erilaisia kompetensseja sekä kielenkäytön taustalla olevia yleisiä valmiuksia ja kielellisiä viestintätaitoja (EVK 2003: 28).

### 3.2.3 Kielenkäyttö

Kielenkäyttö ymmärretään usein kommunikaatioksi kahden ihmisen välillä. Kommunikaatio voi olla suullista tai kirjallista, mutta siihen liittyy myös aina ymmärtämistäidot. Ihmisten välisessä kommunikaatiossa on tavallisesti kyse viestimisestä, jolloin se sisältää sekä kielenkäytön että puhujien välisen interaktion. Viestinnällinen lähestymistapa tuo kielen ja kielitaidon tarkasteluun käsitteet *kommunikaatio*, *viestintä* ja *vuorovaikutus*. Viestintä sisältää tuottamisen ja vastaanottamisen sekä puhujan, kuuntelijan ja lukijan välisen vuorovaikutuksen. Vuorovaikutus puolestaan muotoutuu sosiaalisesta, verbaalisesta ja nonverbaalisesta ulottuvuuksista. Vuorovaikutus nähdään yksilöiden välisenä yhteistyönä ja neuvotteluna, kun pyritään luomaan yhteistä kontekstia, neuvotellaan merkityksistä sekä luodaan ja ylläpidetään sosiaalisia suhteita. (Piiirainen-Marsh 1994: 227; Brown 2001: 165.)

Jotta viestinnällisyys ja kielenkäyttötilanteeseen sopivan kielellisen muodon tuottaminen ja tulkinta onnistuisivat, kielenkäyttäjät tarvitsee tietoa teksteissä tai puhunnoissa kyseessä olevasta aiheesta (*topical knowledge*) (Bachman & Palmer 1996: 71). Tätä tietoa kutsutaan maailmantiedoksi ja sen avulla voimme ymmärtää asioita, vaikka emme tuntisi kyseiseen asiaan liittyvää kohdekielistä sanastoa. Maailmantieto myös auttaa kielenkäyttäjää selviytymään esimerkiksi kiertoilmaisujen avulla viestintätilanteesta. Mitä enemmän kielenkäyttäjällä on maailmantietoa tai yleistietoa ja elämäkokemusta, sitä paremmin hän osaa hyödyntää omaa tietovarastoaan kielenkäyttötilanteissa. (Martin 2003b.)

Ymmärtämistä vaikeuttavat lähinnä monet kulttuuriset käytänteet ja tilanteet, etenkin jos kielenkäyttäjät ei ole asunut kohdekielisessä ympäristössä ja kohdekielen hallinta on vielä heikkoa. Kielenkäyttö on yhteydessä sosiaalisiin struktuureihin. Kun lapsi oppii käyttämään kieltä, hän sosiaalistuu tiettyyn kulttuuriin ja sille ominaisiin merkityksiin. Tämän vuoksi koulussa opeteltu vieras kieli ei välttämättä toimi normaaleissa viestintätilanteissa, sillä sosiaalinen ympäristö ei tue kielen oppimista samassa määrin kuin se tukee kohdekielisessä ympäristössä tapahtuvaa kielen oppimista. (Rauste von Wright, von Wright ja Soini 2003: 170; Penttinen 2005.)

Kielenkäyttö vaatii kielenkäyttäjältä erilaisia taitoja ja tietoja. Kielenkäyttäjän taustalla vaikuttavat hänen tietonsa, taitonsa, luonteenpiirteensä ja yleiset kognitiiviset kyvyt. Aiemmin mainitun maailmantiedon tai yleistiedon lisäksi kielenkäyttö edellyttää kielenkäyttäjältä myös aina kielitietoa ja siihen vaikuttavat myös yksilön persoonalliset ominaisuudet. Persoonalliset ominaisuudet ja muut yksilön taustalla vaikuttavat muuttujat eivät ole kielitaidon osa, mutta myös niillä on merkitys kielenkäytössä. Ikä, sukupuoli, kansalaisuus, asuinpaikka, koulutus- ja kulttuurinen

tausta, äidinkieli, persoonallisuus, mielenkiinnot ja taustatiedon määrä vaikuttavat kielenkäyttöön ja ne on myös hyvä huomioida kielitaitoa arvioitaessa, jos tehtävät liittyvät jokapäiväisiin kielenkäyttötilanteisiin. Yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet ovat yhteydessä kielikykyyn, mutta kielenkäyttäjän yksilölliset piirteet ja sisäiset prosessit tulevat esiin myös siten, kuinka hänen asenteensa ja itsekriittisyys vaikuttavat kielen vastaanottamiseen (*affektiivinen suodatin*) ja tuottamiseen (*monitorointi*). Nämä yksilölliset eroavaisuudet voidaan jakaa kolmenlaisiin muuttujiin: *kognitiivisiin* (älykyys ja kielikyky), *persoonallisiin* (ulos- tai sisäänpäinsuuntautuneisuus) ja *affektiivisiin* (motivaatio ja asenteet) tekijöihin. (Bachman & Palmer 1996: 64–66; Alderson ym. 1995: 12; Ks. myös Johnson 2001: 117; Ruohotie 1998: 34; Juujärvi & Nummenmaa 2004; Huhta 1993: 89.)

Kieltä käytetään eri tilanteissa eri tavalla ja sen käyttö on myös riippuvainen siitä, kenen kanssa ja mihin tarkoitukseen kieltä käytetään. Kielenkäyttö ei ole samantyyppistä tutussa tilanteessa hyvän ystävän kanssa kuin virallisessa kontekstissa viranomaisen kanssa. Kielenkäyttö vaihtelee sen mukaan, onko kyse tuttavallisesta, puolivirallisesta vai virallisesta tilanteesta. Tämän lisäksi myös eri aihepiireihin ja kielenkäyttötarpeisiin käytetään erilaista kieltä. Kielitaitoa testaavissa järjestelmissä aihepiirit luokitellaan temaattisiin kategorioihin sen mukaan, kuka luokittelun on tehnyt ja mitä luokittelija on pitänyt kielenkäytön kannalta tarpeellisena. Kielenkäyttötilanteiden määrittely on yhteydessä myös siihen, mitkä ovat kielenkäyttäjän viestintätarpeet ja -tehtävät, joista hänen tulee selvitä. (EVK 2003.)

Yleisissä kielitutkinnoissa testitehtävissä käytetyt aihepiirit ja kielenkäyttötarkoitukset ovat samat joka tutkintotasolla, mutta aihepiirin hallinnan ja kielenkäyttötarkoitusten ilmaisuuden laajuus ja monipuolisuus vaihtelevat taitotason mukaan (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011). Aihepiirit ja kielenkäyttötarkoitukset liittyvät tutkintokielen kulttuuriin, elämäntapaan ja sosiaalisiin käytänteisiin. Tämä saattaa olla haastavaa kielitestiin osallistujille, joilla ei ole kokemusta tai tietoa tutkintokieleen liittyvistä kulttuurisista seikoista. On vaikea määrittellä ne asiat, jotka ovat niin kohdekielen kulttuuriin sidottuja, että kielenoppija ei voi tietää niitä ilman että on elänyt maassa. Kaikkonen (2004: 104) toteaa, että eri kielet ja niiden sanasto, äänteet ja lauserakenteet ovat kulttuurin tuottamia, ja edes kieltä käyttävät äidinkielliset eivät välttämättä mieti sanojen alkuperää tai niiden merkityksiä. Tämän vuoksi myös kulttuurisesti värittyneiden sanojen ja käsitteiden huomioiminen laadintavaiheessa on tärkeää. Esimerkiksi suomen kielessä sanasto, joka liittyy Suomen vuodenaikoihin ja niihin liittyviin ilmiöihin (esimerkiksi lumeen, ruskaan tai kaamokseen liittyviä asioita), saattavat olla vaikeita osallistujalle, joka tulee alueelta, jossa tällaiset vuodenaikat ja ilmiöt puuttuvat tyystin. Toisaalta tällainen sanasto myös kuuluu suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, joiden ymmärtäminen on tarpeellista, jos haluaa elää Suomessa.

Kieli, kielenkäyttö ja käsitteet eivät vaihtelee ainoastaan maiden välillä vaan vaihtelua on myös maan sisällä alueellisesti, sillä erilaisissa murteissa käsitteillä voi olla eri merkitykset ja nimitykset. Vaikka kieli on sama, se ei takaa, että ymmärtäisimme sitä aina täydellisesti. Esimerkiksi englannin kielessä, jota puhutaan äidinkielenä mm. Britanniassa, Australiassa, Etelä-Afrikassa, Intiassa ja USAssa, eri maissa käytettävät englanninkieliset sanat saattavat olla varsin maakohtaisia, ja yksittäisen maankin kohdalla löytyy alueita, joissa on sanoja, joiden ymmärtäminen saattaa äidinkielisillekin tuottaa vaikeuksia tai väärinymmärryksiä.

Testitilanteessa kielenkäyttöön vaikuttaa myös testiin osallistujan kokemus kielenkäyttötilanteista, jonka lisäksi luonnollisesti kohdekielen opiskelulla tai mahdollisesti sen puuttumisella on merkitystä testistä suoriutumislle. Tarnanen ja Mäntylä (2006: 111, 120) huomasivat tutkiessaan englannin ja suomen yleisten kielitutkintojen tutkintoihin osallistuvia, että niille testiin osallistujille, joiden taustalla oli formaalista kielenoppimista (englannin osallistujat, joilla suomi äidinkielenä), arkipäivän kielenkäyttötilanteet olivat testitilanteessa vieraampia. Toisen kielenoppijat (S2 oppijoita) taas hyötyivät kommunikatiivisista ja arkipäivän tilanteisiin liittyvistä tehtävistä, joissa he myös olivat kieltä oppineet käyttämään. Jos kielitesti on tarkoitettu kenelle tahansa aikuiselle riippumatta siitä, kuinka hän on kielitaitonsa omaksunut tai mikä hänen kulttuurinen ja kielellinen taustansa on, on arkipäivän kielenkäyttöä testaavien tehtävien käyttö luontevin tapa testata osallistujien kielitaitoa. Tämä edellyttää laatijoilta tietoisuutta siitä, miten vieraan ja toisen kielen kielenkäyttäjien kielenkäyttök kontekstit eroavat toisistaan. Osallistujilla kuitenkin kohdekielen käyttötiheys vaihtelee ja jokaisella testikielellä on omat kielenkäyttöön liittyvät käytänteensä. Kielenkäyttötilanteet myös vaihtelevat kielitaidon eri vaiheissa. Jotkin kielenkäyttötilanteet ovat todennäköisempiä kielenoppimisen alkuvaiheessa kuin toiset (vrt. hinnan kysyminen – valittaminen väärinlaskutuksesta kassalla).

Aitojen kielenkäyttötilanteiden käyttäminen kielitaidon testauksessa on monella tapaa ”armollisempaa” osallistujaa kohtaan, koska todelliset kielenkäyttötilanteet eivät yleensä edellytä yhtä tiukasti rajattua vastausta tai reagointia tehtävään vaan ne antavat ennemminkin mahdollisuuden vastata ja reagoida tehtäviin ”omin sanoin” ja oman kielitaidon tason mukaisesti. Testitehtävät kuitenkin laaditaan arviointia varten ja siksi laadintavaiheessa on mietittävä tarkkaan, mitkä tulkinnot ja tuotokset kielenkäyttötilanteista ovat oikeita ja hyväksyttäviä sekä onko tilanteiden edellyttämiä reagoiteja ylipäänsä mahdollista määritellä niin tarkasti, että tehtävän arviointi on mahdollista. Testitehtävien laadinta edellyttää laatijalta hyvää arviointitietämystä ja testijärjestelmässä käytettävien arviointikriteereiden tuntemusta. Luvussa 4 esittelen kielitaidon arvioinnissa käytettäviä arviointimenetelmiä, arviointimenetelmiin liittyviä piirteitä ja käsitteitä sekä kielitaidon arviointia sekä Eurooppalaisen viitekehyksen, joka on monella tapaa standardisoinut opetusta ja

kielitaidon kuvaamista Euroopassa. Myös yleisten kielitutkintojen taitotasokuva-  
ukset linkittyvät viitekehykseen.

## 4. KIELITAIDON ARVIOINTI

Arviointia on monenlaista ja sitä voidaan käyttää moneen eri tarkoitukseen. Arviointi yhdistetään perinteisesti kouluarviointiin, mutta myös muilla elämän alueilla tapahtuu arviointia. Esimerkiksi työelämässä arviointi on tärkeä osa työn kehittämistä ja arvioimme omaa ja toisten suoriutumista milloin tietoisesti milloin tiedostamatta. Testeillä, kokeilla ja myös palautteella on opettamiseen, oppimiseen ja toimintaympäristöön ns. takaistusvaikutus (*washback effect*), joka vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti arvioitavan käsityksiin omista kyvyistään ja kehittämistarpeistaan, ja se voi olla myös sysäys kehittää opetusta ja itse arviointia. Foucaultista <sup>22</sup> arviointia voidaan pitää jopa yhtenä yhteiskunnan voimakkaimpana ja tehokkaimpana keinona vaikuttaa yksilöihin tai yhteisöihin. (Ks. Shohamy 1993: 2.)

Arvioinnista puhuttaessa on tärkeää ymmärtää *normipohjaisen (norm-referencing)* ja *kriteeripohjaisen (criterion-referencing)* arvioinnin erot. Näihin arviointeihin pohjautuvat testit ja kokeet eivät aina poikkea toisistaan sisällöltään ja ulkonäöltään vaan niiden erona on tapa, jolla kokeen tai testin tuottamia tuloksia tulkitaan ja miten näiden tulosten pohjalta tehdään johtopäätöksiä. Normipohjaisessa arvioinnissa kielenoppijat asetetaan paremmuusjärjestykseen suhteessa toisiinsa. Arvioinnissa noudatetaan ns. normaalijakaumaa, jonka perusteella vain tietty määrä oppijoista voi saada esim. kiitettävän arvosanan. Tällainen arviointi on käytössä mm. ylioppilaskirjoituksissa, jossa vastaukset arvioidaan Gaussin käyrää avuksi käyttäen ja kamalla kutakin arvosanaa vain tietty määrä. (Huhta & Takala 1999.) Kriteeripohjaisessa arvioinnissa, johon myös yleisten kielitutkintojen arviointi perustuu, kielitaidon hallintaa mitataan selkeästi määriteltyjen ja rajattujen kielenkäyttöalueita edustavien tehtävien avulla. Kielenkäyttäjän tehtäväsuoritusta verrataan taitotasosteikkoon, jonka mukaan kielitaito määritellään. Arviointikriteerit on määriteltä ennalta ja ne kertovat kielenkäyttäjän sen hetkisen osaamistason. (Brown & Hudson 2002: 10; Huhta 1993: 145; Ks. myös Popham 1978: 24–25; Takala 1980: 10.)

Taitojen kehittyminen nähdään arviointikriteereissä jatkumona, jonka toisessa päässä on nollapiste, jossa kielenkäyttäjällä ei ole taitoa lainkaan ja toisessa päässä on erinomainen taito. Kriteereiden kuvausasteikot kuvaavat kielitaitoa monesta eri näkökulmasta ja ne auttavat arvioijaa kiinnittämään huomiota eri asioihin arvioinnissa. Asteikot toimivat myös tehtävien laadinnassa apuna. Kriteerikuvausten perusteella laatijat voivat määritellä, mille taitotasolle esimerkiksi tehtäviin valittava materiaali sijoittuu vaikeustasoltaan. Kriteeriviitteisen testin tehtävien on vastattava kuvauksia mahdollisimman tarkasti ja eroteltava hyvät ja huonot osallistujat toisistaan, jotta niiden avulla voidaan luotettavasti mitata osallistujan sen hetkinen

---

<sup>22</sup> Foucault, M. 1975. *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*, New York: Random House.

kielitaito. Testin osiot poistetaan vain silloin, jos ne eivät vastaa mitattavan alueen määrittelyä. Tulosten hajonnalla ei ole merkitystä, koska kaikki testattavat voivat päästä läpi kokeesta. Arvioinnissa mittaus tulokselle pyritään antamaan taidosta kattavampi sanallinen määritelmä, joka kertoo enemmän kuin numeerinen arvosana. (Brown & Hudson 2002: 10; Huhta 1993: 145; Ks. myös Popham 1978: 24–25; Takala 1980: 10.)

Normiviitteinen arviointi yhdistetään tavallisesti kouluarvioinnissa käytettävään arvosana-asteikkoon (4–10) ja kriteeriviitteinen puolestaan testiarviointiin, jossa osallistujalle annetaan arvio kielitaidosta taitotasasteikon kuvausten pohjalta. Normi- ja kriteeriviitteisen arvioinnin määrittelyjen lisäksi on myös tärkeä tietää, miten *opettaja-arviointi* eli *luokkahuonearviointi* ja *standardoitu arviointi* eli lähinnä *testiarviointi* eroavat toistaan.

#### 4.1 Luokkahuonearvioinnin ja testiarvioinnin piirteet

Luokkahuonearvioinnin tehtävänä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Luokkahuonearviointi jaetaan opetuksen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin ja tehtävät valitaan sen mukaan, kummasta arvioinnista on kyse. Tehtävät tehdään henkilölle, joka saa opetusta kyseisessä oppiaineessa ja arviointi lähtee opetuksen sisällöistä ja tarpeista. Opetussuunnitelma antaa raamit sekä arvioinnille että opettamiselle ja arviointi puolestaan ohjaa oppimista. Kyseessä on tällöin ns. mittauslähtöinen opetus (*measurement-driven instruction*), jonka vaikutus voi olla joko instrumentaalista (*instrumental impact*) tai konseptuaalista (*conceptual impact*). Instrumentaalista vaikutus on silloin, kun sen on lyhytaikaista ja tiettyyn päämäärään kohdistuvaa. Esimerkiksi lukiossa ylioppilaskirjoitukset voivat aiheuttaa instrumentaalista vaikutusta, kun opettajat ja oppilaat muuttavat käytänteitään ylioppilaskirjoituksia varten. Koulussa vallitsee usein preppaamisen kulttuuri, jonka pohjimmaisena tavoitteena on vain saada oppilaat suoriutumaan kokeista ja testeistä mahdollisimman hyvin. Konseptuaalinen vaikutus on taas pidempiaikaista ja merkitykseltään vaikuttavampaa. Siinä muutokset ja vaikutukset yltävät opetusmetodeihin tai jopa opetussuunnitelmaan. (Ks. Shohamy 1993: 4, 17; Raivola 1995: 28–30; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994: 10–11.)

Luokkahuonearvioinnin pyrkimyksenä on auttaa oppilasta ymmärtämään omat vahvuutensa ja osaamisensa taso sekä tukea yksilöllisyyttä ja oppimista. Arvioinnissa ei välttämättä tuotos ole ainoa arvioinnin peruste vaan myös oppijan motivaatiolla, käytöksellä ja työskentelyllä on merkitystä, jotka myös mainitaan opetussuunnitelmissa itsearviointin lisäksi. Opettaja ei ole yksin vastuussa arvioinnista, sillä itsearviointi ja vertaisarviointi siirtävät arviointivastuuta myös oppilalle itselleen. Koska luokkahuonearvioinnissa puhutaan jatkuvan näytön merkityksestä



arvioinnille, voidaan myös tämänkaltaisesta arvioinnista käyttää nimitystä jatkuva arviointi. (Tarnanen 2002: 48–52; Holopainen 2001: 5–6; POPS 2004: 250–254.)

Luokkahuonearvioinnin ongelmana on arvioinnin objektiivisuus ja yhdenmukaisuus. Tämä johtuu osaksi siitä, että arviointikriteerit voivat vaihdella tehtävä-, tilanne- tai jopa oppilaskohtaisesti eivätkä kriteerit ole välttämättä kovin selkeitä ja perusteltuja. Opettaja on usein vapaa itse päättämään, mitä arvioi, miten arvioi ja millä kriteereillä. Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden mukaan (2004: 250–254) opintojen aikaisen arvioinnin tulisi olla totuudenmukaista ja arvosanan tulisi perustua monipuolisesti oppilaan antamiin näyttöihin osaamisestaan. Monipuolisuuden kriteerien täyttäminen saattaa olla haastavaa, sillä perinteisesti tiettyjä kielitaidon osa-alueita on korostettu kokeissa ja opetuksessa. Tämän lisäksi ongelmia aiheuttaa se, että oppilaiden erilaiset oppimistyyliä sekä yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon opetuksessa ja sitä kautta myös arvioinnissa, mikä tekee arvioinnista monimutkaisen ja vaativan prosessin.

Luokkahuonearviointi perustuu yleensä joko *diagnostiseen*, *formatiiviseen* tai *summatiiviseen* arviointiin. Diagnostisen kokeen sisältö määräytyy opetuksen sisällöistä (esimerkiksi kurssin opetussuunnitelmasta), ja siksi sitä voidaan pitää osana opetukseen liittyvää arviointia. Kouluissa diagnostista arviointia käytetään usein selvittämään oppilaan lähtötaso, joten sen merkitys on usein toteavaa ja suunnittelevaa, sillä näin saadun tiedon avulla opettaja voi suunnata ja kehittää opetusta oppilaan tarpeita paremmin vastaavaksi. (Spolsky 1992: 29–32.) Diagnostisten koetettävien lisäksi myös tavalliset oppitunneille laaditut harjoitustehtävät liittyvät aina johonkin opetuskontekstiin. Tyypillistä opetuskäyttöön laadituissa koe- ja harjoitustehtävissä on myös se, että opettaja tarvittaessa selventää tehtäviä oppilailleen suullisesti ohjeistettuna tai esimerkein, kun taas testitehtävissä osallistuja joutuu selviytymään testistä itsenäisesti myös ohjeiden osalta.

Formatiivinen arviointi on lähellä diagnostista arviointia, mutta se liittyy lähemminkin opetukseen ja on jatkuvampaa. Opettajan tekemä jatkuva arviointi tai opetussisältöjä mittaava koe ovat formatiivista arviointia. Tarkoituksena ei ole paljastaa mahdollisia oppimisen ongelmia tai niiden syitä vaan kartoittaa oppimisen sen hetkistä vaihetta, usein tietyn tai tarkemmin määritellyn oppimissisällön hallitsemisesta. Formattiivista arviointia voidaan pitää eräänlaisena palautteena oppimisesta, ja sen tavoitteena onkin oppimisen edistäminen, mutta se vaatii opiskelijalta kykyä huomata, vastaanottaa, tulkita ja käyttää hyväkseen arvioinnista saamaansa informaatiota. (Huhta & Takala 1999: 191–192; Ks. myös EVK 2003: 253–254; Kopinen ym. 1994: 10; Heinonen 2001.)

Summatiivisessa arvioinnissa on kyse oppimista kokoavasta päättöarvioinnista, lopullisesta oppimistasosta, esimerkiksi kurssiarvostelun ja päättötyön arvosanan

muodossa. Se on tavallisesti yhteydessä normipohjaiseen arviointiin. Arvioinnissa suoritusten hajonnalla on merkitystä laskettaessa erilaisia indeksejä (esimerkiksi pistemääriä), ja tulosten jakautuminen prosentuaalisesti erottelee oppijat toisistaan. Summatiivisten ja normatiivisen arvioinnin avulla on pyritty koulumaailmassa osoittamaan oppilaalle todellinen osaaminen ja ne toimivat myös ennustavana arvioinnin menetelminä, joista oppilas voi nähdä, mihin suuntaan hänen tulisi oppimistaan kehittää. (Takala 1980: 14; Ks. myös Koppinen ym. 1994: 10; EVK 2003: 251–254; Heinonen 2001.)

Testiarviointi on puolestaan tavallisesti taitotasoarviointiin perustuvaa. Taitotasoarvioinnissa halutaan saada selville oppijan senhetkinen absoluuttinen osaamisen taso ja taitojen riittävyys johonkin tiettyyn tarkoitukseen ilman, että oltaisiin kiinnostuneita siitä, miten osaaminen on hankittu. Niin arviointi kuin itse testi eivät perustu muodolliseen kielenopetukseen vaan kielitaitoa kuvaaviin teorioihin ja kielitaitokäsityksiin.

Taitotasoarviointi voi olla holistista tai analyyttistä. *Holistisessa arvioinnissa* käytössä on yksi arviointiasteikko, jossa kielitaito on kuvattu yhtenä kokonaisuutena. Arviointiasteikossa voi olla kuvattuna useita kriteereitä, mutta taidosta annetaan kuitenkin vain yksi arvio, joka voi olla joko numeerinen tai sanallinen. *Analyyttisessä arvioinnissa* käytetään erillistä arviointiasteikkoa, jossa osataidon eri piirteille (esim. puhumisessa sujuvuus, joustavuus, ääntäminen jne.) on omat kuvauksensa. Jokainen piirre arvioidaan erikseen ja taidosta saadaan hyvin tarkka arvio. Tavallisempaa kuitenkin on antaa tasoarvioksi yksi arvio, vaikka arviointi tapahtuisikin analyyttisten kuvausten avulla. Tällainen tasoarvio voi olla esimerkiksi kaikkien piirteiden keskiarvo. (Huhta & Takala 1999: 189–190; Tarnanen 2002: 48–52; Huhta 2010: 40–41.) Esimerkiksi yleisissä kielitutkinnoissa tuottamisen taitojen arvioinnissa on käytössä taitotasokuvaukset, joissa on analyyttisten kuvausten lisäksi yleiskuvaus taitotason kriteereistä. Suorituksia arvioitaessa arvioijat voivat käyttää hyväkseen sekä holistista kriteeriä (yleiskriteeri) että analyyttisiä kriteereitä, mutta lopulliseksi arvioksi tulee yksi arvio, yleisvaikutelma, koko suorituksesta.

Takalasta (1996: 216; Ks. myös Messick 1994) testiarvioinnissa testitehtävät ovat ratkaisevassa asemassa kielitaidon tasoa määriteltäessä ja niiden tulee pystyä mittaamaan osallistujia yhdenvertaisesti yleistiedosta tai koulutuksesta riippumatta. Testitehtäviä laadittaessa on otettava huomioon useita eri tekijöitä, sillä osallistujien taustat, kokemukset testeistä ja käsitykset kielitaidosta saattavat poiketa huomattavasti toisistaan. Lisäksi on huomioitava mm. testin tarkoitus, testin kieli, taitotaso, kielenkäyttöfunktiot, vaikeustason määrittely ja itse testikäytäntöihin liittyvät asiat. Testiin osallistujan on selviydyttävä testistä itsekseen, ja sen vuoksi tehtävien on hyvä olla yksiselitteisiä, jotta osallistuja ymmärtää ne ilman ulkopuolista

apua. (Alderson ym.1995: 41–43. Ks. myös mm. Davidson ja Lynch 2002; Brindley ym. 1997.)

Nämä edellä mainitut vaatimukset testitehtäville perustuvat testiarvioinnin pohjalta oleviin standardipohjaisen arvioinnin periaatteisiin. Standardipohjaiseen arviointiin liittyvät olennaisena osana käsitteet *validius*, *reliabiliteetti* ja *käyttökelpoisuus* sekä *eettisyys*. Validiudella tarkoitetaan sitä, että arvioidaan sitä, mitä on tarkoituksinkin arvioida ja arvioinnista saatu informaatio antaa tarkasti tietoa kielitaidosta. Validius voidaan jakaa useampaan alalajiin; sisällön validius (onko testin sisältö relevantti ja sopiva suorittajille), kriteerivalidius (onko testi yhteismitallinen toisen vastaavan testin kanssa), ennustevalidius (antaako testi luotettavan kuvan tulevasista menestyksestä tai selviytymisestä kyseisellä kielellä) ja käsitevalidius (onko testistä löydettävissä teoriapohjaa). (Huhta & Takala 1999: 213; Alderson ym. 1995: 170–171.) Tehtävää voidaan pitää validina silloin, jos tehtävä on osallistujan näkökulmasta kiinnostava ja taitotasoltaan sopiva suhteessa hänen kielitaitoonsa. Osallistujan on myös koettava tehtävä henkilökohtaisella tasolla itselleen merkitykselliseksi. Tärkeintä tietysti validiudessa on myös se, että tehtävän avulla voidaan luotettavasti mitata osallistujan kielitaitoa.

Arvioinnin reliabiliteetti puolestaan viittaa siihen, että tehtävät mittaavat testikerasta toiseen samaa ominaisuutta ja että arviointi on arvostelijakohtaisesti eri arvioijien välillä sekä johdonmukaista että yhdenmukaista (Huhta & Takala 1999: 212; Ks. myös Tarnanen 1998). Yhdenmukaisuus on suuri haaste arvioinnille, sillä arviointi on usein varsin henkilökohtaista, ja vaikka pitäisi pyrkiä objektiivisyyteen, monet ulkoiset asiat vaikuttavat arviointiin, kuten esimerkiksi kirjoittamisen suorituksissa käsiala ja puhumisen arvioinnissa puhenopeus, dialekti tai puhujan ääni. Laadinnan näkökulmasta reliabiliteetti edellyttää tehtäviltä sitä, että tehtävät mittaavat testikerrasta toiseen samalla tavoin osallistujan taitoa. Esimerkiksi yleisissä kielitutkinnoissa testitehtävät eivät ole kertakäyttöisiä vaan niitä käytetään eri testikerroilla, jonka vuoksi on tärkeää, että niiden vaikeustaso ja toimivuus eivät vaihtele testikerrasta toiseen. Tämän edellytyksenä on se, että testien ja tehtävien laadunvarmennus on jatkuvaa. Laadunvarmennus tarkoittaa laatijoiden kohdalla mm. hyvää laadinnan ohjausta, selkeitä laadintaohjeita ja tehtävien laadullista (kommentointi) ja tilastollista analyysia.

Arviointimenettelyn täytyy myös olla käyttökelpoista ja eettistä. Käyttökelpoisuudella tarkoitetaan, että arvioinnin tulee olla vaivattomasti käytännössä toteutettavaa ja arviointikriteerien on oltava selkeitä ja määrältään hallittavissa. Arvioinnin eettisyys on puolestaan yhteydessä siihen, millainen käsitys meille syntyy itsestämme kielenoppijoina ja kielenkäyttäjinä. Arvioinnin on hyvä olla minäkäsitystä tukevaa, ei lannistavaa eikä myöskään liioittelevaa vaan sen tehtävänä on palvella

kielenoppijaa itseään. (Huhta & Takala 1999: 211–213; Ks. myös Tarnanen 1998; EVK 2003: 242.).

Laadinnan näkökulmasta käyttökelpoisuus linkittyy vahvasti taitotasojen tuntemukseen ja toisaalta laadintaohjeissa annettujen tutkintotasojen vaatimusten tuntemukseen. Tämä edellyttää sitä, että tehtävät noudattavat tutkintojen sisällöissä määriteltyjä asioita (esimerkiksi aihepiiri ja kielenkäyttötilanteet) ja tehtävät on laadittu tutkintotason taitotasokuvausten mukaisesti, jotta osallistujan kielitaidon taso voidaan luotettavasti määritellä. Testitilanteessa aikapaine on hallitseva, koska tehtäviin käytettävä aika on rajattu ja laatijan on tehtävää laatiessaan huomioitava myös osallistujalta tehtävään kuluva aika. Käytettävyyteen vaikuttavat myös tehtävän selkeys ja arviointiohjeiden tarkkuus. Huonosti laadittu tehtävä aiheuttaa paljon arvausta eikä anna totuudenmukaista kuvaa osallistujan taidosta eikä erottele hyviä ja huonoja osallistujia toisistaan. Ylimalkaiset arviointiohjeet taas eivät anna selkeitä raameja arvioinnille, jotta osallistujien yhdenvertainen arviointi voidaan turvata. Arviointitehtävien laatua ja johdonmukaisuutta tulee tarkastella kriittisesti koko arviointiprosessin aikana.

Huhta (2010: 38–39) listaa asiat (kuvio 9), jotka kuuluvat laadukkaaseen arviointiin ja jotka on hyvä ottaa huomioon jo arviointia suunniteltaessa. Hänen listaamansa asiat on määritelty suullisen taidon ja testiarvioinnin näkökulmasta, mutta listausta voidaan käyttää hyödyksi myös muiden osataitojen arvioinnissa ja soveltaa muunlaisessakin arvioinnissa kuin testiarvioinnissa. (Ks. myös Alderson ym. 1995; Luoma 2004.)



KUVIO 9 Laadukkaaseen arvioinnin askeleet (Huhta 2010: 38–39).

Arvioinnin lähtökohtana ovat osallistujat, suoritusten arvioijat ja järjestelmän edustama kielitaitokäsitys (Huhta 2010: 39). Näiden lisäksi on tärkeä selvittää, mihin testiä tarvitaan. Koska kielitestejä ei voi sisällöllisesti sijoittaa mihinkään oppimäärään tai kurssiin, testiin osallistujat tarvitsevat todistusta myös usein eri tarkoituksiin. Kielitestien suunnittelua ja kehittämistä ajatellen testijärjestelmässä

mukana olevien on hyvä olla tietoisia testiin osallistujien taustoista ja heidän syistään osallistua testiin.

Yleisissä kielitutkinnoissa testiin osallistujien taustoista tiedetään paljon, koska ennen testiin osallistumista osallistajat täyttävät taustatietolomakkeen. Tämän lomakkeen kautta saatu informaatio osallistujista on myös tärkeää tietoa testitehtäviä laativille, sillä esimerkiksi sukupuolijakauma eri kielten tutkinnoissa on erilainen, samoin kuin syyt osallistua tutkintoon. Englannin tutkintoon osallistujista suurin osa on miehiä, kun taas ruotsin tutkintoon osallistuvat ovat pääosin naisia. Suomen tutkintoon osallistuneissa sukupuolijakauma ei ole merkittävä tekijä, mutta siellä osallistujien muut muuttajat (äidinkieli, sosioekonominen status ja koulustausta) tuovat myös tehtävän laadintaan haasteita. Todistusta englannin taidosta tarvitaan selkeästi työelämän tarpeisiin ja suomen todistusta taas kansalaisuuden hakemiseen. Ruotsin osallistujien syyt osallistua tutkintoon puolestaan vaihtelevat työelämän tarpeista kansalaisuuden hakemiseen. (Tossavainen, Ahola, Lammervo, Ohranen & Neittaanmäki 2012.)

Arvioinnin yhteydessä korostettu arvioinnin yhdenmukaisuus ei ole ainoastaan haaste yksittäisen testijärjestelmän sisällä vaan myös eri testijärjestelmien välillä. Arvioinnin yhtenäistämiseksi ja tueksi on laadittu Eurooppalainen viitekehys, jota on sovellettu eri tarkoituksiin ja erilaisiin arviointiasteikkoihin. Myös Suomessa viitekehystä on sovellettu eri tavoin eri tarkoituksiin, esimerkiksi yleisten kielitutkintojen taitotasokuvaukset on linkitetty viitekehukseen. Seuraavaksi tarkastelen, kuinka viitekehys määrittelee kielitaidon ja miten sitä voidaan käyttää arvioinnissa apuna.

## 4.2 Viitekehys arvioinnin tukena

Eurooppalainen viitekehys (*Common European Framework of Reference for Languages*) on yhteydessä aiemmin esitettyihin teorioihin kielitaidosta. Tosin viitekehuksesta löytyy kyllä maininta, että viitekehys on epädogmaattinen, eli se ei edusta mitään yksittäistä kielenopetusmetodia tai kielen omaksumisen/oppimisen teoriaa, mutta kieli kuitenkin nähdään vahvasti kommunikaation välineenä ja kielenkäyttö sidotaan kulttuuriseen kontekstiin. (Ks. EVK 2003: 27.)

Eurooppalainen viitekehys on Euroopan neuvoston kehittämä kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yleinen kehys. Viitekehyksellä on kaksi ulottuvuutta: vertikaalinen ja horisontaalinen. *Vertikaalinen ulottuvuus* viittaa siihen, että viitekehys määrittelee ja kuvaa kielitaidon kuuden taitotasoasteikon avulla. Nämä taitotasot etenevät peruskäyttäjätasolta taitavaan kielenkäyttäjään asteikolla A1–A2, B1–B2 ja C1–C2. Eurooppalaisen viitekehysten taitotasomääritelmiä on sovellettu eri tes-

teissä ja kielitaidon kuvauksissa eri tavoin monista eri syistä (käyttäjät, kohderyhmä, tavoitteet oppimiselle, taustalla oleva kielitaitokäsitys jne.).

*Horisontaalinen ulottuvuus* taas liittyy siihen, että viitekehys pyrkii olemaan kattava, läpinäkyvä ja johdonmukainen malli kielenoppijoille, opettajille ja ylipäänsä kaikille kielten opetuksen ja arvioinnin kanssa tekemisissä oleville. Kattavuudella tarkoitetaan sitä, että viitekehys pyrkii määrittelemään kielitiedon, kielen osataidot ja kielenkäyttötilanteet mahdollisimman laajasti, mutta se ei kuitenkaan voi ottaa huomioon kaikkia yksittäisiä kielenkäyttötilanteita vaan tarjoaa kuvauksia, joilla voidaan verrata ja arvioida kielitaitoa eri tilanteissa. Läpinäkyvyys liittyy ymmärrettävyyteen ja johdonmukaisuus puolestaan siihen, että viitekehys ei ole sisällöltään ristiriitainen vaan se etenee johdonmukaisesti vaiheittain, tarpeiden tunnistamisesta arviointiin. Viitekehysten laatijat eivät ole halunneet luoda järjestelmästä ainoata yhdenmukaista järjestelmää vaan sen soveltaminen eri tilanteisiin tulee olla mahdollista. Siksi viitekehysten toivotaan olevan moni- ja helppokäyttöinen, joustava, avoin, dynaaminen ja epädogmaattinen. Sen tulee olla käyttökelpoinen ja sovellettavissa kaikenlaisiin kielenkäytön tarpeisiin ja sen laajentaminen tai kehittäminen on mahdollista, mutta ennen kaikkea sen toivotaan olevan helposti ymmärrettävä ja käytettävä väline. (EVK 2003: 19, 26–27, 40–41; Huhta 2010: 33–34.)

Eurooppalainen viitekehys on arvioinnille hyvä apuväline, mutta kielen monimuotoisuus ja yksilön kielitaidon vaihtelu ovat haaste kielitaidon arvioinnille. Yksilön kielitaito on enemmän dynaamista kuin staattista, koska se vaihtelee ajan, paikan ja tilanteen sekä keskustelukumppanin mukaan. Tästä syystä esimerkiksi Spolsky (2005: 180–181) pitää viitekehystä sen hyvistä puolista huolimatta varsin jäykkänä järjestelmänä, joka perustuu vain listauksiin ilman sitä tukevia todisteita tai tilastotietoa. Hänestä on vaikea kuvitella arviointimallia, joka tuottaa yhden mittauskaulan ja taipuu yhteen tiettyyn arvioon sisältäen arviointiin ja plurilingvaaliseen kompetenssiin liittyvän monimuotoisuuden. Yksilöllä on eri kielten taitoja, jotka voidaan ottaa käyttöön viestintätilanteissa mahdollisimman käyttökelpoisella tavalla siten, että useampi kieli on käytössä yhtä aikaa ja kieltä voidaan vaihtaa kesken kaiken. Tällainen plurilingvaalinen kompetenssi vaihtelee ja muuttuu jatkuvasti eri kielissä, ja sen mittaaminen yhdellä testimallilla edellyttää, että malli on dynaaminen.

Eurooppalainen viitekehys antaa hyvät raamit testiarvioinnille, jossa arviointi perustuu testitehtäviin. Tietämys arvioinnista ja arviointikriteereitten tuntemus ovat testitehtävien käytön ja laadinnan olennainen osa. Arviointikriteerien valinnassa on päätettävä, halutaanko kriteerien avulla arvioida tiettyä kielitaidon osataittoa tai piirrettä tarkemmin. Arviointikriteerejä on erilaisia ja ne vaihtelevat tarpeen ja tavoitteiden mukaan, mutta oleellisinta on valita keskeisimmät kriteerit huomioimalla arvioinnin tarkoitus. Myös asteikot vaihtelevat, sillä eri testeissä saattaa olla eri

määrä taitotasoa, joissa kussakin on omat kuvauksensa. Toimivin arviointiasteikko on sellainen, jonka perusteella suoritusta arvioiva voi helposti sijoittaa osallistujan tietylle taitotasolle. Tällöin taitotasokuvaukset sisältävät taidon arviointiin liittyviä keskeisiä piirteitä ja piirteet on kuvattu selkeästi. (Huhta 2010: 40–43.)

Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa olen jo maininnut, yleisten kielitutkintojen käsitys kielitaidosta perustuu malleihin, jotka näkevät kielitaidon koostuvan eri taidoista. Seuraavaksi kuvailen eri kielitaidon osaitaitoja, jotka muodostavat yleisten kielitutkintojen tutkinnoissa käytettävät osakokeet. Sanaston ja rakenteen osaitaidon jätän tästä tutkimuksesta pois, koska se poistettiin testijärjestelmästä vuonna 2011. Olen jaotellut yleisten kielitutkintojen neljä osaitaitoa ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen alle, koska sekä kahdella ymmärtämisen (tekstin ja puheen ymmärtäminen) taidolla että kahdella tuottamisen taidolla (kirjoittaminen ja puhumine) on keskenään yhteisiä piirteitä.

## 5. KIELITAIDON OSATAIDOT

### 5.1 Ymmärtämisen taidot

Ymmärtämisen tavoitteet vaihtelevat eri taitotasolla. Perustasolla kielenkäyttäjät ymmärtää parhaiten hänelle itselleen tuttuja aiheita, joissa tärkeintä on ydinsisällön ymmärtäminen. Perustason kielenkäyttäjät selviää parhaiten yksinkertaisista mainoksista ja ilmoituksista, joista hän osaa poimia olennaisimman tiedon. Keskitasolla ymmärtämisen tavoitteena voidaan pitää pääasioiden ohessa yksityiskohtien ymmärtämistä ja tietojen yhdistelemistä. Keskitasolla teksti- ja diskurssilajien maailma on jo varsin laaja, sillä keskitasolla oleva kielenkäyttäjät selviää kielitaidollaan niin uutisista kuin yksinkertaisista kaunokirjallisista teksteistä ja kykenee seuraamaan pidempiäkin puhennoksia. Ylimmällä tasolla kaikenlaiset aiheet sekä teksti- ja diskurssilajit ovat mahdollisia, sillä kielenkäyttäjän tulee hallita yleisten aiheiden ja tekstilajien ohella myös kaunokirjallisia ja sekä rakenteellisesti että kielellisesti monimutkaisia tekstejä, jotka vaativat jo asenteiden, asioihin suhtautumisen ja tekstien eri sävyjen ymmärtämistä. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011; EVK 2003.)

Ymmärtämiselle voidaan asettaa erilaisia tavoitteita ja testitulanteissa tavoitteiden huomioonottamisella voidaan kielitaidosta saada monipuolisempi näyte. Tukia, Aalto & Mustonen (2007) ovat jakaneet ymmärtämisen tavoitteet sen mukaan, mikä ymmärtämisessä on keskeistä ja miten näihin tavoitteisiin päästään. Ymmärtämisessä olennaisia asioita heistä ovat aihe, tekstin ydinsisältö, yksityiskohdat, asioiden väliset suhteet, asenteet tai suhtautuminen asiaan. Näiden ymmärtämiseen kielenkäyttäjät pyrkii käyttämällä hyväkseen erilaisia keinoja ja taitoja. Hän käyttää tilanteessa apunaan maailmantietoaan, tekstilajin rakennetta ja luonnetta tai hän pyrkii fokusoimaan huomionsa tavoitteiden kannalta keskeisiin seikkoihin. Kielenkäyttäjällä voi myös olla taito käyttää hyväkseen tekstin yhteydessä olevaa vihjettä tai hänellä on kyky päätellä merkityksiä ja sanoja. Hyödyllistä ymmärtämisessä on myös se, että kielenkäyttäjät osaa yhdistellä asioita toisiinsa ja tehdä johtopäätöksiä sekä omaa sellaisen sanavaraston, että hallitsee ydinsanat, joita ymmärtäminen vaatii.



### 5.1.1 Tekstin ymmärtäminen

Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, koostuuko tekstin ymmärtämisen taito useasta erillisestä taidosta, yhdestä integroituneesta taidosta vai päällekkäisten taitojen samanaikaisesta, tilanteen mukaan vaihtelevasta käytöstä. Myös käsitykset siitä, mitä nämä taidot sisältävät ja kuinka ne tulee luokitella, vaihtelevat. Tekstin ymmärtäminen määritellään tutkijasta riippuen muodostuvan 3–36 taidosta. Lennon (1962)<sup>23</sup> on esimerkiksi määritellyt, että lukemisessa tarvitaan vain neljää asiaa: tarpeeksi maailmantietoa, eksplisiittisesti ilmaistun tiedon ymmärtämistä, implisiittisen / pääteltävissä olevan tiedon ymmärtämistä ja näiden arviointia. Lennonin jaottelu on varsin karkea verrattuna esimerkiksi Carrollin (1993)<sup>24</sup> käsityksiin, joiden mukaan tekstin ymmärtämisessä on 30 tekijää. (Song 2009: 438; Alderson 2000: 9–11.)

Tunnetuimpiin kuuluvan ymmärtämisen mikrotaitojen taksonomian (taulukko 3) on esittänyt Munby (1978)<sup>25</sup>, jonka jaottelu on ollut apuna testien ja oppimateriaalien suunnittelussa. Hänen taksonomiensa on tarkkuudeltaan sellainen, että sen avulla voidaan määritellä tekstin ymmärtämisen taitoja ja toisaalta myös diagnosoida lukijan ongelmia.

TAULUKKO 3 Munbyn tekstin ymmärtämisen taksonomiat 1978 (lainattu Alderson 2000:10–11).

<b>Tunnistaa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vieraat sanat</li> <li>diskurssi-indikaattorit</li> </ul>
<b>Päätellä</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vieraat sanat ja niiden käyttö</li> <li>diskurssi-indikaattorit</li> </ul>
<b>Ymmärtää</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>selvästi ilmaistu informaatio</li> <li>ei selkeästi ilmaistu informaatio</li> <li>käsitteellinen merkitys</li> <li>lauseiden kommunikatiivinen arvo</li> <li>lauseiden sisäiset suhteet</li> <li>tekstin osien väliset suhteet sanastollisia koheesiokeinoja käyttäen</li> <li>tekstin osien väliset suhteet kielipiillisiä koheesiokeinoja käyttäen</li> </ul>
<b>Tulkita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tekstiä tarkkailemalla sitä ulkopuolelta</li> </ul>
<b>Havaita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>diskurssin sisältämän informaation pääkohdat</li> </ul>
<b>Erotaa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pääajatuksen sitä tukevista yksityiskohdista</li> </ul>
<b>Tiivistää</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tekstin tai ajatuksen yksityiskohtineen</li> <li>valitsemansa tarpeelliset tekstikohdat</li> </ul>
<b>Osata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>käyttää perusviittauksia</li> <li>silmäilylukua (skimming)</li> <li>paikallistaa tarpeellista tietoa (scanning)</li> <li>tulkita diagrammien sisältämän tiedon</li> </ul>

Munbyn taksonomia vaatii kielenkäyttäjältä erilaisten strategioiden hallintaa, sillä yllä oleva jaottelu vaatii varsin eritasoisia taitoja selvittää ymmärtämisestä. Esimer-

<sup>23</sup> Lennon, R. T. 1962. What can be measured? *Reading Teacher* 15, s. 326–337.

<sup>24</sup> Carroll, J. B. 1993. *Human Cognitive Abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>25</sup> Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

kiksi tunnistaminen onnistuu perustasolla, mutta tiivistäminen jo vaatii varsin hyvää kielitaitoa, josta perustasolla oleva kielenkäyttäjä ei välttämättä selviä. Näin ollen voidaan sanoa, että taksonomia ei ehkä sovi kaikilta osin joka taitotasolle, ja sen täydellinen hallinta vaatii hyvää kielen hallintaa, mutta se kuitenkin kuvaa kattavasti eri taitoja, mitä tekstin ymmärtäminen sisältää.

Taksonomioihin kannattaa suhtautua varoen, sillä ne perustuvat teoreettiseen tietoon enemmän kuin käytännön kokemukseen ja niiden jaottelu on enemmän liimikkäistä kuin erottelevaa. Ymmärtämisen osakokeessa ei myöskään tavallisesti arvioida yksittäistä taitoa vaan lukemisen prosessissa taitoja tarvitaan useampia. (Alderson 2000: 10–11.) Taksonomioissa ei myöskään esim. aikaa oteta lainkaan huomioon. Mm. Carver (1982)<sup>26</sup> on sitä mieltä, että tekstin ymmärtämisessä aika on yksi keskeinen tekijä, ja siksi hän pitää tekstin ymmärtämisessä sujuvuuden, sanantunnistamisen ja ongelmanratkaisutaitojen rinnalla lukunopeutta tärkeänä. Carverista myös hänen keksimäänsä termi ”*rauding*”<sup>27</sup> on eri asia kuin muistaminen, tutkiminen, silmäily ja monitorointi. Hänestä nämä kaikki ovat eri prosesseja ja vain ”*rauding*” on normaalia lukemista. Carverin ajatukset ovat saaneet hyväksyntää siltä osin, että lukunopeus tunnustetaan yhdeksi lukutaidon kehittymisen merkiksi ja samalla se on myös mittari kielitaidon kehittymisestä. (lainattu Alderson 2000: 12–13.) Carverin ajatusten perusteella ymmärtämisen testissä rajoitettua vastausaikaa voidaan pitää perusteltuna, sillä se kertoo myös kielitaidon kehityksestä. Sopivan vastausajan määrittely vain on hankalaa, sillä testitilanteessa kielitaidon lisäksi myös testiin osallistujien persoonalliset ominaisuudet, lukunopeus ja lukemisen strategiat vaikuttavat tehtävistä suoriutumiseen.

Kuten edellä esitetyistä ymmärtämisen taidon määrittelyistä voi huomata, käsitys tekstin ymmärtämiseen liittyvistä taidoista vaihtelee tutkijoittain. Siitä kuitenkin voidaan olla yhtä mieltä, että kielen prosessointi on monivaiheinen tapahtuma ja prosessointia tapahtuu kielen eri tasoilla. Pelkkä sanojen tai lauseiden ymmärtäminen ei automaattisesti takaa tekstin ymmärtämistä, sillä ymmärtäminen vaatii prosessointia kaikilla tasoilla: sana-, lause- että tekstitasolla. Sanan tunnistaminen on tekstin ymmärtämisen tärkeä osa, sillä tekstissä on oltava 70–75% tuttuja ja ymmärrettäviä sanoja, jotta lukija voi ylipäänsä hahmottaa tekstin sisällön ja saada siitä jonkinlaisen yleiskuvan. Keskeistä tässä tietysti on myös se, miten tuttuja tai outoja nämä sanat ovat lukijalle. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 13–14; Ks. myös Nissilä 2003: 112; Nissilä, Martin, Vaarala ja Kuukka 2006: 150–151.)

Ymmärtäminen voi olla *sana-, lause- tai tekstitasolla* tapahtuvaa. Sanatasolla lukija muodostaa kirjoitetusta sanasta puhutun vastaavan muodon ja lausetasolla hän

<sup>26</sup> Carver, R. P. 1982. Optimal rate of reading prose. *Reading Research Quarterly* XVIII (1), s. 55-88.

<sup>27</sup> Rauding = tyypillistä lukemista tilanteessa, jossa yksilöllä ei ole minkäänlaisia vaikeuksia ymmärtää jokaista lukemaansa lausetta.

pyrkii selvittämään lauseen elementtien väliset merkityssuhteet, esimerkiksi sanojen väliset kieliopilliset suhteet lauseessa. Tekstitasolla lukijan tulee puolestaan kyetä hahmottamaan tekstissä kuvattujen tapahtumien ja henkilöiden väliset suhteet ja rakentaa tästä kaikesta mielikuvamalli (*mental model*). Mielikuvamalli on tärkeä siksi, että lukija yleensä muistaa tekstistä parhaiten ja kauimmin sen kuvan, minkä hän on itse tekstistä luonut ja kykenee paremmin palauttamaan sen avulla mieleensä tekstissä kuvatun tilanteen, pääajatuksen, henkilön tai yksityiskohdan. Tekstitason ymmärtämisessä on myös tärkeää, että lukija pystyy tekemään omien kokemusten perusteella johtopäätöksiä ja omia tulkintoja lukemastaan. Taitava lukija kykenee huomioimaan tekstin vaikeustason ja lukemisen tarkoituksen sekä mukauttaa lukunopeutensa ja -tapansa sen mukaisesti. Toisaalta taitavallakin lukijalla on usein vaikeuksia ymmärtämisen kanssa, jos etukäteistiedot ja kokemukset luettavan tekstin sisällöstä ovat puutteelliset tai puuttuvat kokonaan. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 13–14, 54; Oakhill 1994: 821; Just & Carpenter 1987: 7–8, 217; Ks. myös Nissilä 2003 ja Nissilä ym. 2006.)

Jos ajatellaan edellä olevia ymmärtämisen tasoja yhdistettynä testitehtävien laadintaan, ymmärtämisen kokonaiskuvan saamiseksi on tärkeää, että tekstin ymmärtämisen tehtävät joka taitotasolla keskittyvät eritasoisten asioiden ymmärtämiseen. Perustasolla ymmärtämisen mittaaminen on helpointa, jos keskitytään pelkästään yksityiskohtien, lähinnä yksittäisten sanojen ja numeroiden tunnistamiseen, mutta silloin kyse on yksinomaan sanatason ymmärtämisen testauksesta. Tarvitaan myös lausetason ja tekstitason ymmärtämistä mittaavia tehtäviä ja osoita, jotta ymmärtämisestä saadaan laajempi otos arviointia ajatellen. Tällaiset tekstin ymmärtämisen eri tasot vaativat oppijalta taitoja käyttää hyväkseen erilaisia lukemisen strategioita. Jos tekstin lukemisen tavoitteena on tekstitason ymmärtäminen (esim. yhteenvedon tekeminen tekstin sisällöstä), lukeminen vaatii erilaista lukutekniikkaa kuin sanatason ymmärtäminen (esim. vuosiluvun etsiminen tekstistä).

Tekstin ymmärtäminen voidaan myös jakaa pintatason ja syvätason prosessointiin. *Pintaprosessoinnissa (pintarakenne)* lukija pyrkii muistamaan lukemansa sellaisenaan tai opettelee sen ulkoa. Hän kiinnittää huomionsa vain opittavaan ainekseen, tekstiin ja sen fyysisiin piirteisiin. Tällainen johtaa pikkutarkkaan asioiden opetteluun (ulkolukuun) ilman että lukija yrittää ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä. *Syväprosessoinnissa (syvä rakenne)* lukija pyrkii ymmärtämään lukemaansa hahmottaen kokonaisuuksia, asioiden välisiä suhteita, syitä ja seurauksia ja muodostaa näin oman käsityksensä asiasta. Syvätason prosessoinnissa lukija keskittyy tekstin sanomaan. Teksti on tällöin väline, jonka välityksellä opitaan jotakin tekstin käsittelemästä todellisuudesta. Syväsuuntautunut lukija pyrkii kokonaisuuksien hallintaan. Hän tekee itselleen esimerkiksi muistiinpanoja ymmärtääkseen asioiden väliset yhteydet. Syväsuuntautuneen strategian avulla asioita voi muistaa ja ymmärtää paremmin, koska opittua asiaa työstetään ja uutta tietoa yhdistetään vanhaan tie-

toon. (Pitkänen-Huhta 1999: 264–266; Rauste-von Wright, von Wright ja Soini 2003: 21–22.)

Vertailtaessa näitä kahta tasoihin (sana-, lause- ja tekstitaso ymmärtäminen vs. pinta- ja syvätason ymmärtäminen) perustuvaa näkemystä, voidaan sanoa, että sanatasoinen ymmärtäminen on tavallisesti pintatason prosessointia, sillä sanan tunnistaminen ei useinkaan vaadi kokonaisuuksien ymmärtämistä. Lause- ja tekstitaso ymmärtäminen vaativat puolestaan syvempää tekstin prosessointia. Testitehtävien kohdalla ymmärtäminen saattaa aikapaineen vuoksi olla hyvin pinta-puolista. Osallistuja etsii kiireessä vain vastaukset kysymyksiin syventymättä sen tarkemmin tekstin kokonaisuuteen. Tekstin ymmärtämiseen liittyvät kysymykset usein ohjaavat testiin osallistujaa suuntaamaan huomionsa tekstissä tiettyihin kohtiin ja sanoihin. Tämä ei välttämättä ole yksinomaan negatiivinen asia, vaan se saattaa kertoa myös kielenkäyttäjän hyvistä tekstin ymmärtämisen strategioista.

Edellä esitetyt eri ymmärtämisen tasot ovat yhteydessä erilaisiin lukemisen malleihin. Malleissa pyritään kuvaamaan lukemisprosessin tapahtuvan joko alhaalta ylöspäin (*bottom-up*) tai ylhäältä alaspäin (*top-down*) etenevänä ketjuna. Alhaalta ylöspäin tapahtuvassa prosessissa liikutaan yksittäisen kirjaimen tunnistamisesta koko tekstin ymmärtämiseen (kirjan → sana → lause → teksti), jolloin sanojen merkitykset kasaantuvat ja lopputuloksena on koko tekstin merkitys. Lukija on varsin passiivisessa roolissa, ja itse teksti sisältää kaiken ymmärtämisessä tarvittavan informaation. Ylhäältä alaspäin (*top-bottom* tai *top-down* -mallit) tapahtuvassa prosessissa lukija ei kiinnitä yksittäisiin sanoihin huomiota vaan lähtee liikkeelle olettamuksista tekstin sisällöstä, jotka pohjautuvat hänen maailmantietoonsa, aiempiin kokemuksiin ja tietoon kielestä. (Pitkänen-Huhta 1999: 264–266; Rauste-von Wright ym. 1994: 21–22 ; Ahvenainen & Holopainen 2005: 54.)

Tekstin ymmärtäminen perustuu pitkälti havaitsemiseen. Havaitseminen on ihmisen kognitiivisten toimintojen ja ympäristön kohtaamista, jossa tavoitteena on etsiä tietoja ja luoda merkityksiä. Havaitsemista ohjaavat *skeemat* eli havainnon kohteesta aiemmin opitut tietorakenteet. Kun ihminen joutuu uudelleen tilanteeseen, joka muistuttaa hänen aikaisempia kokemuksiaan, skeema aktivoituu. Skeema toimii hankitun kokemuksen välittäjänä eli yhtenä muistin ja oppimisen muotona. Skeema on nimenomaan se tekijä, joka kantaa tunteita aiemmista kokemuksista uusiin tilanteisiin. Skeemat ovat usein hyvin henkilökohtaisia, ja tämän vuoksi samasta tekstistä voidaan esittää monta tulkintaa riippuen lukijan iästä, sukupuolesta, rodusta, uskonnosta, kansallisuudesta, ammatista, ts. riippuen lukijan kulttuurista. Tämän vuoksi eri kulttuureista tulevien on vaikea ymmärtää tekstejä, jotka vaativat kohdekielen kulttuurin tuntemusta. Koko prosessi edellyttää myös muistia. Tekstin ymmärtäminen perustuu pitkäkestoisen muistin tietorakenteille, ja sieltä lukija voi halutessaan palauttaa mieleensä tarvitsemansa tiedot. Tiedon löytymi-

seen pitkäkestoisesta muistista vaikuttavat kuitenkin useat asiat, mm. saako ihminen sopivan hakuvihjeen ja aktivoituuko skeema. Tämän vuoksi hyvin sisäistetyt, muokatut ja kerratut asiat sekä säilyvät että palautuvat paremmin mieleen. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 37–39; Oakhill 1994: 26; Xie 2005: 67–70.)

Tekstin ymmärtäminen on myös vuorovaikutusta. Se on merkitysten luomista, johon liittyy persoonallista tulkintaa. Luettaessa tekstiä vuorovaikutus tapahtuu tekstin, lukijan ja kontekstin välillä. Vuorovaikutuksen merkitystä tekstin ymmärtämiseen on tutkinut mm. Kintsch, jonka CI-malli<sup>28</sup> perustuu tekstin ja lukijan vuorovaikutusprosessin kuvaamiseen. Kintschin käsitys tekstin ymmärtämisestä on lähellä konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan todellista ymmärtämistä tapahtuu vain silloin, kun yksilö itse osallistuu aktiivisesti omien tietojensa kartuttamiseen. Lukija tuo omat merkityksensä tekstille aikaisempien kokemustensa, tietojensa, sen hetkisten tarpeittensa, pyrkimystensä, kielellisten taitojensa ja asenteidensa mukaisesti. Lukijan ja tekstin vuorovaikutuksen lisäksi CI-malli ottaa huomioon myös lukemistilanteen ja sen vaikutuksen tekstin ymmärtämiseen. Kintschin mallissa on kuvattu ymmärtämistä itsesäädeltynä muuntamisprosessina, jonka avulla vanhan tiedon päälle rakennetaan uutta tietoa. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 63–64; Kintsch 1992: 149–154.) Kintschin mallin mukaiset asiat aiheuttavat myös ongelmia tekstin ymmärtämisen testaamisessa, sillä yksi tekstin ymmärtämisen arvioinnin suurimmista ongelmista on tekstin tulkinta. Haasteellista on se, että tehtävän laatija kykenee tulkitsemaan tekstin samalla tavoin kuin tekstiä lukevat testiin osallistujat ja että hänen laatimansa osiot ovat tekstin asiasisällön ja merkityksen kannalta keskeisiä myös lukijalle. Myöskin Kintschin mallissa esiin tulleet lukijan oman aktiivisuuden ja mielenkiinnon merkitys ymmärtämiselle ovat haasteita laadinnassa, jos tekstin sisällön kiinnostavuus ja omakohtaiseksi kokeminen vaikuttavat ymmärtämiseen.

Kuten aiemmin mm. tekstin ymmärtämisen tasojen kohdalla todettiin, ymmärtämisen eri tasot edellyttävät lukijalta erilaisten tekstin ymmärtämisen strategioiden hallintaa. Tasojen lisäksi myös tekstin pituus vaatii eri lukustrategioita. Lyhyet tekstit sopivat usein paremmin leksikaaliseen ja syntaktiseen testaamiseen, koska ne vaativat usein tarkkaa ja huolellista lukemista, kun taas pitkät tekstit mittaavat enemmän erittelevää ja prosessoivaa lukemista (Weir 2005: 73). Tutkijat ovat jaotelleet strategioita eri tavoin (esim. Holopainen 2003; Linnakylä 1995; Lehtonen 1993), mutta ne ovat monilta osin varsin samansuuntaisia kuin Vähäpassin (1987: 36–39) jaottelema viisiosainen tekstin ymmärtämisen strategiamalli, joka koostuu tunnistavasta, toistavasta, päättelevästä, arvioivasta ja luovasta strategiasta.

---

<sup>28</sup> *Construction-Integration-Model*, vuodelta 1992

*Tunnistavassa strategiassa* lukija kykenee lukemaan teknisesti oikein, mutta hän ei tavoita lukemansa merkityssisältöä. *Toistava strategia* on ensimmäinen askel kohti tekstin todellista ymmärtämistä. Siinä lukija muistaa ja tunnistaa lukemastaan selvästi havaittavia asioita, kuten henkilöitä, paikkoja, tapahtumia, yksityiskohtia ja ajankohtia sekä löytää tekstistä tiedon, jota hän tarvitsee. *Päättelevässä strategiassa* lukija pohtii lukemansa merkityssisältöä, tekstin ajatuksia, tapahtumakulkua ja -paikkoja sekä ihmisten luonteenpiirteitä. Lukija pystyy löytämään tekstistä päälinjoja ja pohtimaan asioiden syitä ja seurauksia. Hän ymmärtää myös rivien välissä sanotut asiat, pystyy tulkitsemaan tekstin epämääräisiä kohtia ja erottamaan oleellisen epäoleellisesta sekä vastaamaan kysymyksiin, joiden vastaus kätkeytyy tekstiin. *Arvioivassa strategiassa* lukijalta vaaditaan kriittistä tarkastelua. Arvioidessaan tekstiä lukija ottaa huomioon tekstin realistisuuden, tosiasioiden paikkansapitävyyden ja mielipiteiden todennettavuuden. Hän huomaa tekstin vaikuttamisen keinot, sanojen merkitysvivahteet ja ymmärtää kirjoittajan tarkoituksen. *Luova strategia* on uusia synteesejä etsivä lukeminen, joka sisältää kaikki edellä mainitut ymmärtämisstrategiat. Lukija hahmottaa tekstin merkityssisällön uudella tavalla ja kehittää sen pohjalta uusia ajattelumalleja, hypoteeseja, teorioita tai kaunokirjallisia tekstejä kokemustensa pohjalta.

Vähäpassin strategiamalli on vain yksi olemassa olevista malleista, mutta se sopii hyvin yhteen edellä esitettyjen ymmärtämisen tasojen, mallien ja taksonomien sekä muiden ymmärtämiseen vaikuttavien tekijöiden kanssa. Strategioiden kohdalla on myös hyvä ottaa huomioon, että ymmärtämisstrategioita, niiden käyttöä ja tunnistamista voidaan oppia. Hyvä lukija pystyy vaihtamaan strategiaa kesken lukemisprosessin ja siirtymään mille tahansa luetun ymmärtämisstrategian tasolle. (Vähäpassi 1987.)

Erilaiset lukemisstrategiat liittyvät kiinteästi eri tekstityyppeihin. Tekstifunktion ja -lajin valinnalla voidaan vaikuttaa myös tekstin vaikeustasoon ja siten ymmärtämiseen. Tunnetuimman tekstien tyypittelyn on laatinut Werlich<sup>29</sup> (1976, Ks. Holopainen 1996: 48–49; Alderson 2000: 127), joka jakaa tekstit viiteen luokkaan: kuvaileva eli deskriptiivinen, kertova eli narratiivinen, erittelevä eli ekspositorinen, ohjaileva eli instruktiivinen ja kantaaottava eli argumentoiva.

*Kuvaileva eli deskriptiivinen teksti* esittää havaintoja ja tilaa ympäröivästä maailmasta kuvaten esimerkiksi ihmisiä, eläimiä tai toimintaa. Tyypillisiä esimerkkejä kuvailevista teksteistä ovat matkakertomukset, toimintaselostukset ja kuvaukset. Kuvaillevalle tekstityypille on ominaista suuri yksityiskohtien määrä, jolloin tiedon omaksumiseen vaikuttavat asiaan liittyvät aiemmat tiedot ja kokemukset. *Kertovassa eli narratiivisessa tekstissä* tapahtumia ja kokemuksia jäsennetään ajan suhteen.

<sup>29</sup> Werlich, E. 1976. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer. Yleisten kielitutkintojen laatijaohjeiden tekstityyppiäottelu pohjautuu myös Werlichin jaotteluun.

Tyypillisiä ovat lauseet, jotka kuvaavat muutosta menneessä ajassa. Narratiivisia tekstejä ovat esim. sadut, elämäkerrat, historialliset tekstit, novellit, raportit ja uutiskertomukset. Narratiiviset tekstit sopivat hyvin lasten tekstin ymmärtämisen taitojen mittaamiseen, koska tekstit ovat helppoja ymmärtää ja muistaa sekä niiden rakenne on usein selkeää. Lisäksi ne usein liittyvät kiinteästi kielen kehittymisen eri vaiheisiin. Narratiivisissa teksteissä puhutun ja kirjoitetun kielen väliset erot ovat kaikkein pienimmät. *Erittelevä eli ekspositorinen teksti* esittelee asioita ja niiden välisiä suhteita eli luokituksia, syitä ja seurauksia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Teksti edellyttää asioiden käsitteellistämistä ja sen merkitysrakenteet ovat monimutkaisia. Tekstit voivat olla vaikeatajuisia. Tyypillisiä esimerkkejä ovat ns. asiatekstit, oppikirjat, artikkelit, tutkielmat ja raportit. *Ohjaileva eli instruktiivinen teksti* pyrkii toiminnan ohjailemiseen. Se etenee toimintajärjestyksessä, ja siihen sisältyy usein aika- ja syysuhteita. Esimerkkinä ovat mm. ruokaohjeet ja laitteiden käyttöohjeet. *Kantaaottava eli argumentoiva teksti* ottaa kantaa usein johonkin ajankohtaiseen asiaan. Tällaisille mielipideteksteille tyypillistä on kahden näkemyksen vastakkain asettelu ja toisen kannalle asettuminen. Vastakkain ovat aiemmin esitetyt näkemykset ja kirjoittajan kanta asiaan. Argumentoivista teksteistä esimerkkejä ovat pääkirjoitukset, mielipidekirjoitukset, arvostelut ja kommentit. (Holopainen 1996: 48–49; Ks. myös Holopainen 2003.)

Tällaiset Werlichin tyypittelyn kaltaiset tekstilajiluokitukset, jotka perustuvat kielellisten toimintojen tyypittelyyn ovat vakiinnuttaneet asemansa, mutta on hyvä myös muistaa, että tekstin funktio voi muodostua myös toisin. Sosiokognitiivisen näkökulman mukaan tekstin funktio on yhteydessä sen tehtävään ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Meillä on tietty käsitys erilaisista teksteistä, johon vaikuttaa meitä ympäröivä sosiaalinen konteksti. (Mauranen 2000: 313.)

Laadinnassa helpoin tapa on laatia tehtävä artikkelista tai uutisesta, jotka tekstilajeina ovat helposti löydettävissä ja ominaisuuksiltaan usein sellaisia, että niitä voidaan käyttää muokkaamatta alkuperäistä lähdettä testitehtävinä. Jotkut tekstilajit ovat hyvin haastavia tehtävän laadinnan kannalta. Esimerkiksi narratiiviset tekstit ovat tavallisesti juonellisia ja siksi saattavat olla ennalta-arvattavissa, ja tämän vuoksi kaikki tehtävätyypit eivät välttämättä sovi niihin. Sen lisäksi, että narratiiviset tekstit tavallisesti houkuttelevat lukijaa käyttämään aiempia tietojaan, tunteuksiaan ja tunteitaan merkitysten luomisessa, narratiivisiin teksteihin liittyy usein myös aikaan, paikkaan ja kulttuuriin liittyvää tietoa, joka puolestaan saattaa tehdä tekstistä vaikeasti ymmärrettävän vieraasta kulttuurista tulevalle. (Linnakylä 2000.)

Tehtävätyyppien ja tekstilajien sopivuuteen liittyy myös paljon muita tekijöitä, kuten aihepiiri ja tekstin pituus, jotka vaikuttavat niiden käytettävyyteen kielitaitoa testattaessa. Esimerkiksi yleisissä kielitutkinnoissa kovin pitkien tekstien käyttö

testitehtävinä on lähes mahdotonta, sillä tekstin ymmärtämisen osakokeeseen on käytettävissä aikaa vain 60 minuuttia ja pitkät tekstit vaativat aina paljon aikaa lukea. Jotkut tekstilajit saattavat myös olla sopimattomia sisällöltään käytettäväksi testitehtävien materiaalina. Esimerkiksi sopivan raportin tai vastaavan virallisen dokumentin käyttäminen tehtävissä on vaikeaa, koska tämäntyyppisten tekstilajien sanasto on usein lähempänä erikois- ja ammattisanastoa, ja näiden pohjalle laadittu tehtävä ei silloin mittaa jokapäiväiseen elämään kuuluvaa kielenkäyttöä. Kuitenkin oleellisinta tekstilajien ja tekstien pituuden yhteydessä on se, että tekstilajien tarjonta testissä on monipuolinen ja että testiin osallistuja joutuu lukemaan eripituisia tekstejä. Tällöin testi ikään kuin haastaa osallistujat lukemaan erilaisia tekstejä ja käyttämään erilaisia strategioita lukiessaan.

### 5.1.2 Puheen ymmärtäminen

Aiemmin ajateltiin, että tekstin ja puheen ymmärtämisessä pätevät samat periaatteet ja että tekstin ymmärtämisen periaatteet vain siirretään puheen ymmärtämiseen. Molemmissa taidoissa tarvitaan hyviä lingvistisiä taitoja, kontekstin tuntemusta, taustatietoa ja päättelytaitoa sekä näiden vuorovaikutusta, joten pääperiaatteet näillä kahdella taidolla ovat samat, mutta erojakin löytyy. Kuunteleminen on lista taitoja, jotka eivät ole samanlaisia lukemisen kanssa eikä kaikkia toisessa taidossa tarvittavia taitoja löydy toisesta. Esimerkiksi silmäily (*skimming*) kuuluu olennaisena tapana löytää tekstistä pääidea tekstin ymmärtämisessä, mutta puheen ymmärtämisestä se puuttuu. (Buck 2001: 31–32.)

Molemmissa reseptiivisissä taidoissa on prosessissa erotettavissa samat kaksi pääperiaatetta: *tulkinta* (akustisen tai kirjoitetun signaalin havainnointi ja prosessointi) ja *ymmärtäminen* (merkityksen tulkitseminen kielen ja taustatietojen avulla), mutta niiden luonne on kuitenkin varsin erilaista. Puheen ymmärtäminen on aina reaaliajassa tapahtuvaa ja kontrolloimatonta. Kirjoitettuun tekstiin voi aina palata helpommin kuin puhuttuun. Puheen ymmärtämisessä syötös on akustinen signaali, johon ei voi palata kuten kirjoitettuun tekstiin. Syötöksestä jää jäljelle vain kuulijan työmuistiin jäänyt osa. Puheen ymmärtämisessä on hallittava sekä uusi asia että ymmärtäminen tietyllä hetkellä. Kuuntelijat myös usein takertuvat kuulemaansa yhteen outoon sanaan ja ymmärtäminen keskeytyy, koska oikean foneettisen muodon ja sanan yhdistäminen tuottaa hankaluuksia ja ymmärtämistä helpottavien vihjeiden löytyminen kertakuuntelulla saattaa olla mahdotonta. Vierasta kieltä kuunteleva tarvitsee päättelykykyä osatakseen arvioida leksikaaliset vihjeet ja muodostaakseen merkityksiä hankkimalla tilannekohtaisia linkkejä ja vihjeitä. Hänen tulee kyetä arvioimaan päämerkitys diskurssista ja myös hankkia siihen liittyviä taustalla olevien merkitysten linkkejä sekä osata tehdä olettamuksia puhujan sanomisista. Lukija voi etsiä tekstistä oudon sanan selventämistä helpottavia vih-



jeitä tekstiä uudelleen lukemalla, mutta tämä mahdollisuus usein puuttuu puheen ymmärtämisestä. Jos kielitaito on vielä heikko, kielenoppija onnistuu poimimaan ja ymmärtämään kuulemastaan vain hyvin pienen ja epätäydellisen osan, sillä etenkin nopean ja epämuodollisen puheen ymmärtäminen edellyttää automatisoitua puheen prosessointia. (Lund 1991: 196; Buck 2001: 4–11; Rost 1990: 62–63.)

Epävarmaa on, ymmärrämmekö koskaan toisen ihmisen puhetta täydellisesti, mutta äidinkielliset ymmärtävät toisiaan riittävästi voidakseen toimia asianmukaisesti. Heikon kielitaidon omaava taas joutuu kovalle ymmärtämistaitojensa kanssa, sillä kielitaidon lisäksi vieras ympäristö ja ajattelutapa vaikeuttavat ymmärtämistä. (Martin 2003a: 63.) Puheen ymmärtämistä ei voi opetella – mutta sitä voi harjoitella, sillä prosessointimekanismit syntyvät pikkuhiljaa sitä mukaa kuin kokemusta uudesta kielestä syntyy. Tekstin sisältämän kielellisen tiedon ymmärtäminen on ensisijainen tehtävä, mutta myös johtopäätösten tekeminen sisällön perusteella kuuluu taitoon. Puheen ymmärtämisessä ei riitä, että kielenoppija ymmärtää kuulemaansa vaan tietoa täytyy prosessoida ja sen lisäksi hänen tulee vielä muistaa kuulemansa. Ihmisen työmuistilla on kaksi toimintoa: tiedon varastoiminen myöhempää muistiin palauttamista varten ja tiedon prosessointi. Näitä molempia toimintoja tarvitaan, jos puheen ymmärtämiseen liittyvät vaatimukset ovat korkeat. Jos työmuistin prosessointi jossain vaiheessa hidastuu, ihminen ei voi prosessoida kaikkien asioiden välisiä suhteita, vaikka olisi ymmärtänyt kaikki sanat kuulemastaan. Kielen alkeisvaiheessa puhetta on mahdollista seurata vain pieniä pätkiä kerrallaan ja se vaatii jatkuvaa prosessointia. Vaikka kielitaidon karttuessa prosessointikyky paranee, se vie kuitenkin paljon kognitiivista kapasiteettia. (Martin 2003a: 62; Yi'an 1998: 23; Buck 2001: 15–27, 60, 112–114.)

Vieraan kielen prosessointitavat eroavat äidinkielen prosessoinnista siten, että lingvistisen tiedon lisäksi on myös otettava huomioon maailmantiedon vaikutus. Kielen rakenteisiin ja sanastoon perustuvaa prosessointia sanotaan *bottom-up* -prosessoinniksi ja kontekstiin ja maailmantietoon perustuvaa prosessointia *top-down* -prosessiksi. Vastaavia prosesseja käytetään myös tekstin ymmärtämisessä, mutta niiden merkitys eri taidoissa määritellään hieman eri tavoin. Kuuntelija välittää kuuntelun aikana sen prosessin, joka on hänelle käyttökelpoisempi kuuntelun tarkoituksen, kontekstin tai kuuntelijan omien tavoitteiden kannalta. Hyvä kuuntelija tukeutuu molempiin prosessointitapoihin, mutta muuten määrääväenä tekijänä on aiheen tutuus, eli missä määrin kuuntelija voi käyttää omaa maailmantietoaan hyväkseen. Jos oppijan maailmantieto on varsin erilainen kuin kuunneltava teksti, eivät ymmärtämisvaikeudet välttämättä johdu kielellisistä vaikeuksista vaan erilaisesta merkityksen ymmärtämisestä. (Flowerdew ja Miller 2005: 85–95; Anckar 2011: 33; Tarnanen 1994: 180–182.) Kuuntelijat suosivat top-down prosessia, kun he käyttävät kontekstia tai varhaisempaa tietämystään aiheesta (tieto yleensä pitkäkestoisessa muistissa) luodakseen raamit ymmärtämiselleen. Bottom-

up -prosessit ovat puolestaan luotuja kompensoiville strategioille, ja niitä käytetään ennen kaikkea prosessoitaessa laajempia kokonaisuuksia, joissa kuuntelija joutuu esimerkiksi yhdistämään merkityksiä foneemitasolta diskurssitasolle saakka. Yksittäisten sanojen tunnistaminen puhevirrasta saattaa olla vaikeaa. On vaikea tietää, mistä sana alkaa ja minne se päättyy, vaikka kuulija saattaisi muuten sanan tunnistaakin. (Vandergrift 2007: 193–194.)

Lund (1991:196–197, 200.) on tehnyt vertailevaa tutkimusta puheen ja tekstin ymmärtämisestä. Hänen tutkimustensa mukaan kuuntelijat käyttävät lukijoita enemmän ymmärtämisessä top-down -prosessia, skeemoihin perustuvaa prosessointia. Puheen ymmärtämisessä vastaukset olivat hänen tutkimustensa perusteella useammin hyvin omaperäisiä, joissa ei välttämättä ollut kuuntelussa olleita asioita. Myös vastausten tarkkuus ei ollut niin hyvä yksityiskohdiltaan, eivätkä kuuntelijat muistaneet tekstistä yhtä paljon asioita kuin vastaavan tekstin lukeneet muistivat. Toisaalta kuuntelijat muistivat ydinajatuksen lukijoita paremmin. Epävarmoissa tilanteissa ryhmät toimivat hieman eri tavoin, sillä kuuntelijat turvautuivat enemmän mielikuvitukseen ja sepittivät kuulemansa sisältöä. Jotta tutkimuksessa esiintulleet ongelmat voidaan minimoida, puheen ymmärtämisen kysymykset on hyvä muotoilla mahdollisimman selkeästi ja yksiselitteisesti, jotta vastausvariaatioiden määrä pysyy rajallisena. Myös yleisten kielitutkintojen tehtäväsuorituksia arvioitaessa on tullut esiin, että puheen ymmärtämisen vastaukset ovat erilaisia verrattuna tekstin ymmärtämiseen. Tekstin ymmärtämisessä osallistujat turvautuvat usein tekstin kopioimiseen (avoimet kysymykset), jos he eivät ole varmoja oikeasta vastauksesta. Puheen ymmärtämisessä tyypillistä puolestaan on, että vastaukset ovat varsin lyhyitä ja lauseet epätäydellisiä tai osallistuja vastaa vain yhdellä kahdella sanalla.

Puheen ymmärtämisen prosessit on luokiteltu tekstin ymmärtämisen tavoin myös eri taksonomeihin, jotka poikkeavat toisistaan tarkkuudeltaan ja jaotteluperusteiltaan. Yksi vanhimpia malleja on rationalistiseen näkemykseen kommunikaatiosta perustuva Shannonin ja Weaverin malli<sup>30</sup>. Se on lineaarinen malli, jossa ajatellaan viestin yksinkertaisesti siirtyvän vastaanottajalle suoraan lähettäjältä ja viestintä on lähinnä informaatiota. Välissä saattaa olla häiriötekijöitä, jotka tässä mallissa selitetään melusta johtuviksi. (Rost 1990: 2.) Rostin mielestä (1990: 3) tällainen malli ylikorostaa ymmärtämisen prosessissa sanojen merkitykseen liittyviä toimintoja ja väheksyy kuuntelijan roolia ymmärtämisessä. Shannonin ja Weaverin mallista syntyy mielikuva, että puheen ymmärtäminen on vain suoraviivaista tiedon siirtämistä ja vastaanottamista. Kuitenkin kuuntelun aikana teemme valikointia mm. siitä, mihin asioihin kiinnitämme huomionamme ja millaisia havaintoja teemme kuulemas-  
tamme.

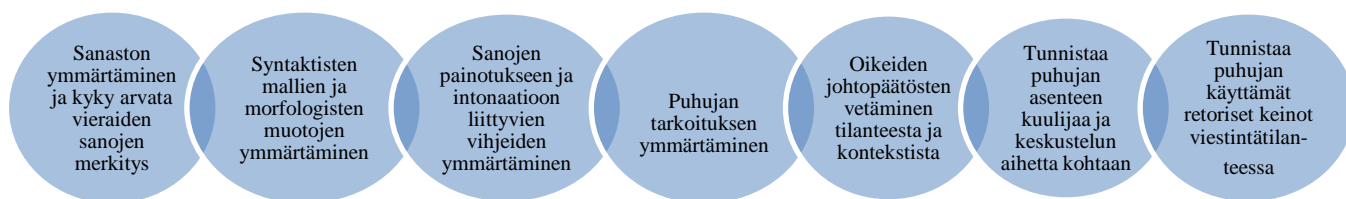
---

<sup>30</sup> Shannon, C. & Weaver, W. 1949. *The Mathematical Theory of Communication*.

Yleisemmin puheen ymmärtäminen on perinteisesti jaettu kaksitasoiseksi prosessiksi (esim. Carroll 1972<sup>31</sup>; Oakeshott-Taylor 1977<sup>32</sup> ja Hughes 1989<sup>33</sup>). *Tunnistamisen tasolla* (mikroymmärtäminen/ -taidot) pyritään tunnistamaan sana tai fraasi ja *valintatasolla* (makroymmärtäminen/ -taidot) kuuntelija pyrkii löytämään kommunikaatiosta hänelle olennaisen sanoman tai viestin. Tällaista jaottelua voidaan pitää yksinkertaisimpana taksonomiana puheen ymmärtämisen prosessien tutkimuksissa. (Buck & Tatsuoka 1998: 121.)

Edellä esitetyt puheen ymmärtämisen mallit ovat varsin yksinkertaisia ja useat tutkijat ovat nähneet puheen ymmärtämisen prosessissa useampia yksityiskohtia. Esimerkiksi Munby (1978)<sup>34</sup> jaotteli puheen ymmärtämisen prosessit pieniin yksityiskohtiin, jotka sisältävät jopa 250 kuuntelemisen taitoa. Jaottelun tarkkuutta kuvaava se, että hän löysi esimerkiksi intonaation ymmärtämisestä 10 erilaista taitoa. Taksonomia on saanut paljon kritiikkiä mm. siitä, että jotkut taidot kuvaavat varsin yleisesti prosesseja, jotka ovat joko hyvin monisyisiä ja että ne voitaisiin jaotella pienempiin osiin tai että kuvattuja taitoja voidaan pitää ennemminkin päällekkäisinä asioina kuin omina taitoinaan. (Buck & Tatsuoka 1998: 122–123.)

Aitken (1978)<sup>35</sup> (lainattu Buck 2001: 53) puolestaan kuvailee kuuntelutaitoja kommunikatiivisesta näkökulmasta. Hänen taksonomiensa lähtevät liikkeelle lingvistikistä perusprosesseista ja niihin liittyvistä kommunikatiivisista tilanteista (Ks. kuvio 10). Aitken on todennut, että hänen taksonomiensa eivät ole täydellisiä kuvauksia kuullun ymmärtämisen prosessista, mutta näitä taitoja kuitenkin tarvitaan ymmärtävän kuuntelun prosessissa.



KUVIO 10 Aitkenin kommunikatiivisen kuuntelun osataidot (Buck 2001:54–55).

<sup>31</sup> Carroll, J.B. 1972. Defining Language Comprehension: Some Speculations. Teoksessa *Language Comprehension and The Acquisition of Knowledge*, R.O. Freedle and J.B. Carroll (toim.). V.H. Winston and Sons, Washington, D.C.

<sup>32</sup> Oakeshott-Taylor, A. 1977. Dictation as a test of listening comprehension. Teoksessa *Horverstandnis im Fremdsprachenunterricht/ Listening comprehension in foreign language teaching*. R. Dirven (toim.). Kronberg.

<sup>33</sup> Hughes, A. 1989: *Testing for language teachers*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

<sup>34</sup> Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design*. London: Cambridge University Press

<sup>35</sup> Aitken, K. 1978. Measuring listening comprehension. *English as a second Language. TEAL Occasional Papers*, Vol. 2. Vancouver: British Columbia Association of Teachers of English as an Additional Language.

Richardsista (1985)<sup>36</sup> taas kuuntelemisen tarkoitus vaihtelee sen mukaan, millaiseen toimintaan se liittyy. Hänestä akateeminen kuuntelu (esim. luento) vaatii erilaisia mikrotaitoja kuin vapaa-aikana tapahtuva kuuntelu (esim. televisio-ohjelmat). Sen vuoksi hän jakaa taksonomiat mikrotaitojen perusteella 33 keskusteluissa tarvittavaan taksonomiaan ja 18 akateemisessa kuuntelussa tarvittavaan taksonomiaan. (lainattu Buck & Tatsuoka 1998: 122.) Lund (1990: 106) puolestaan keskittyy taksonomiassaan todellisiin kielenkäyttötilanteisiin. Hän lähtee liikkeelle tunnistamisen taidosta (*identification*), jonka jälkeen puheen ymmärtämisessä edetään olennaisten faktojen (*orientation*), pääaiheen (*main idea comprehension*) ja yksityiskohtaisen (*detail comprehension*) ymmärtämisen kautta täydelliseen ymmärtämiseen (*full comprehension*).

Puheen ymmärtämisen taksonomiat ovat tekstin ymmärtämisen taksonomioiden tapaan myös usein varsin hypoteettisia, jos niitä ei ole testattu käytännössä, mutta kaikista taksonomioista on löydettävissä keskeisiä puheen ymmärtämisen taitoja. Erilaisten taitojen lisäksi kuuntelija tarvitsee erilaisia kognitiivisia taitoja, mekaanisia taitoja (erottaa ääniteitä toisistaan), tietoa kielestä, transferia<sup>37</sup> (osaa käyttää jo oppimaansa uudessa tilanteessa), kommunikaatiotaitoja ja kriittisyyttä pystyäkseen ymmärtämään puhetta. Lisäksi uuden kielen kuunteleminen vaatii paljon kognitiivista kapasiteettia, sillä on väsyttävää kuunnella vierasta kieltä useita tunteja päivässä. Kognitiivinen järjestelmä ylikuormittuu, jos kuultava teksti sisältää liikaa uutta ja tuntematonta informaatiota. Tehokkaan kuuntelijan yhtenä ominaisuutena pidetään sitä, että hän kykenee kuuntelemaan laajempia jaksoja kerrallaan. Jos kielenoppijalla on vaikeuksia ymmärtää, hän tukeutuu päättelyyn ja yleistyksiin sekä takertuu yksittäisiin sanoihin. Jos puhe tuntuu oppijasta liian nopealta ymmärtämistä ajatellen, se kertoo myös siitä, että kielen prosessointi ei ole vielä automatisoitunut. Puhenopeudella ja ymmärtämisellä on vaikutusta toisiinsa, ja nopeuden vaihteluilla voidaan vaikuttaa ymmärtämisen vaikeustasoon, varsinkin jos siihen lisätään muita vaikeustasoon liittyviä muuttujia, kuten sanastoa, syntaksia tai vaativampaa aihepiiriä. (Tarnanen 1994: 181–182, 184; Buck 2001: 38–40, 105; Martin 2003a: 62; Ks. myös EVK 2003: 131, 165.)

Puheen ymmärtämisessä tukeudutaan propositioihin<sup>38</sup>, jotka ovat yksilöstä, esineestä ja asiasta kertovia ydinlauseita. Esimerkiksi lause: ”Nuori tyttö luki asemalla kirjaa” voidaan jakaa kolmeen propositioon: tyttö oli nuori / tyttö luki kirjaa / tyttö oli asemalla. Lauseet prosessoidaan ja muistetaan tällaisina ajatusyksikköinä. Mitä monimutkaisempi lause on, sitä enemmän se sisältää propositiota, ja jos propositiot ovat sisäkkäisiä, lauseen prosessointi hidastuu entisestään. Ihminen palauttaa

<sup>36</sup> Richards, J.C. (1985) *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>37</sup> Transfer= siirtovaikutus.

<sup>38</sup> Propositiot= asiasisällöt.

mieleensä nimenomaan propositiota eikä tarkkoja lauseita, sillä sanatarkka muoto pysyy muistissa vain vähän aikaa. Lyhytkestoinen muisti sisältää vain n. 7 sanaa kerrallaan ja sen vuoksi kovin pitkien lauseiden muistaminen ei onnistu täydellisesti. (Tiittula 1992: 33.)

Puhutulla kielellä on myös paljon variantteja, kuten murteita ja slangeja, joiden ymmärtäminen aiheuttaa kielenoppijalle hankaluuksia. Puhutun kielen syntaksiin eivät myöskään yleensä kuulu täydelliset ja hyvin muotoillut lauseet vaan puhe muodostuu pikemminkin lyhyistä ilmauksista, joissa ajatukset esitetään rinnastamalla ja koherenssin avulla. Lisäksi epäröinnit, väärät aloitukset, täytesanat ja puheen korjaukset ovat puheelle tyypillisiä. Suomen kielessä puhetta esimerkiksi täydennetään, korjataan tai ilmaistaan asiaan liittyviä asenteita ja mielentiloja käyttämällä erilaisia partikkeleita (*no, hmh, öh, eiku, yäk, tota*). (Sorjonen ja Laakso 2005.) Äidinkieliselle nämä eivät aiheuta ongelmia ymmärtämisen prosessissa, mutta kieltä opiskelevalle ne saattavat aiheuttaa ongelmia, koska ne voidaan kuulla ja ymmärtää itsenäisinä, merkityksellisinä sanoina. Toisaalta joissain tapauksissa puheäännteiden on todettu helpottavan ymmärtämistä, koska puheeseen tulee luonnollinen tauko, joka hidastaa puhetta ja antaa kuuntelijalle lisäaikaa. Puhuttu kieli on tavallisesti sarja lyhyitä ilmaisuja, jotka on liitetty suoraviivaisesti yhteen kielipiillisiä rakenteita ajattelematta vaan ennemminkin rinnastamalla ja yhdistelemällä sanottavan asian sisältöjä. Lisäksi normaalissa keskustelutilanteessa non-verbaalisilla signaaleilla (*paralingvivistiset keinot*), kuten esim. ilmeillä, eleillä, asennoilla ja katsekontaktilla on merkitystä ymmärtämiselle. (Buck 2001: 4-11, 40-42, 60; Ks. myös EVK, 2003: 129; Lund 1991:196; Rost 1990: 62-63.)

Puheen ymmärtämisessä syötös on redundanttia ja siinä on yleensä paljon fonologisia modifikaatioita, kuten assimilaatioita. Paino ja intonaatio vaikuttavat myös ilmauksen merkitykseen, ja niiden kautta mm. puhujan asenne ko. asiaan välittyy. (Buck 1997: 66; 2001: 32-60.) Sanojen äänneasu ja kirjoitusasu eivät aina vastaa toisiaan vaan kaikissa kielissä tapahtuu foneettista redusoitumista eli muuttumista (esim. vokaalien reduktio, assimilaatio, vokaalikato) sekä sanojen painotus ja rytmi voivat olla erilaisia eri puhetilanteissa. Lisäksi puhujilla on erilaisia aksentteja, jotka ovat yleensä yhteyksissä maantieteelliseen asuinpaikkaan, mutta on myös persoonallisia tapoja ääntää ja puhua. Englannin aksentin vaikutuksesta on tehty tutkimuksia (esim. Major, Fitzmaurice, Bunta & Balasubramanian 2002: 173-190), jossa standardienglannista poikkeavan aksentin on todettu vaikeuttavan ymmärtämistä myös englantia äidinkielenään puhuville. Aksenttiin saattaa liittyä monia asioita (esim. aksentin tuttuus, aksenttiin liittyvät ennakkoluulot ja stereotypiat), jotka vaikuttavat ymmärtämiseen. Myös poikkeavalla puherytmillä on vaikutusta ymmärtämiseen. Esimerkiksi suomen kielen intonaatio, rytmi, yksittäiset äännteet ja niiden kestot sekä äänneyhdistelmät poikkeavat usein kielenoppijan lähtökielestä,

ja tämän vuoksi kielellisten vaikeuksien lisäksi myös nämä tuottavat ongelmia suomen kielen ymmärtämisessä.

Kaikki edellä mainitut puheen ymmärtämiseen liittyvät seikat ovat huomioitava myös testitehtäviä laadittaessa, sillä ne ovat suoraan yhteydessä tehtävien vaikeus-tasoon. Tehtävien liittyvien ongelmien lisäksi kuuntelijan ongelmat testin aikana vaikuttavat luonnollisesti testistä suoriutumiseen. Brown (1986)<sup>39</sup> totesi, että lingvistinen tieto on usein ongelman ydin puheen ymmärtämisessä, mutta ongelmat voivat johtua myös muista tekijöistä, jotka ovat yhteydessä itse testitilanteeseen tai vastauksen muotoon. Hän jakaa ongelmat kolmeen pääryhmään:

TAULUKKO 4 Kuuntelijan ongelmat testin aikana (Brown 1986, lainattu Rost 1990: 181).

Kieliongelmat	Testattava ei ymmärrä lingvistisiä osioita johtuen foneettisista, syntaktisista tai leksikaalista vaikeuksista
Ongelmat päättelyssä	Testattavalla on tehottomat valintastrategiat (esim. ei erota relevanttia tietoa kuulemastaan) tai ei kykene aktivoimaan taustatietojaan tai tilanteen vaatimaa tietoa
Ongelmat menettelyta-voissa	Testattava ei tiedä, mitä tehdä tai millaista vastausta odotetaan.

Brownin esittämistä vaikeuksista viimeinen on osin testitekniinen ongelma, joka merkitystä testimenestykselle on vaikea määritellä. Testitilanne esimerkiksi kieli-studiossa voi olla outo ja kokemus vastaavista tilanteista, tehtävistä ja tehtävätyy-peistä puuttuu. Näillä varmaan on oma merkityksensä testitilanteessa, mutta mi-ten suuressa määrin ne vaikuttavat tulokseen, on hankalasti todennettavissa. Testi-tehtävien huolellisella ohjeistuksella kuitenkin voidaan vaikuttaa menettelytavois-sa ilmeneviin ongelmiin, jos testiin osallistuja vain kielellisesti pystyy ymmärtä-mään ohjeet ja tehtävänannot.

<sup>39</sup> Brown, G. (1986). Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, 7, s. 284-302.

Goh (2000: 59) on tutkimuksiansa perusteella jakanut puheen ymmärtämisen ongelmat myös kolmeen ryhmään, mutta jaottelee ne Brownia yksityiskohtaisemmin (taulukko 5). Hänestä ongelmien takana on ymmärtämiseen, ymmärtämisen jäsentämiseen ja soveltamiseen liittyvät ongelmat, jotka esiintyvät eri aikoina ja eri tilanteissa puheen ymmärtämisen prosessissa.

TAULUKKO 5 Puheen ymmärtämisen vaikeudet (Goh 2000: 59).

Käsityskyky ( <i>Perception</i> )	Jäsentäminen ( <i>Parsing</i> )	Hyväksikäyttö ( <i>Utilization</i> )
Ei tunnista (tuntemiaan) sanoja	Unohtaa nopeasti kuulemansa	Ymmärtää sanat, mutta ei sanomaa
Jättää huomioimatta seuraavan osan, koska jää miettimään merkitystä	Ei kykene muodostamaan järkevää kokonaisuutta kuulemastaan	On hämmentynyt kuulemastaan
Ei pysy puhevirran mukana	Ei ymmärrä myöhempiä osia puheesta alkuosan/aiempien vaikeuksien vuoksi	
Menettää tekstin alkuosan		
Keskittyy liian kovasti tai ei kykene keskittymään lainkaan		

Edellä esitetyt Brownin ja Gohin listaamat vaikeudet ovat tehtävien laadintaprosessin aikana keskeisiä huomioonotettavia asioita. Puheen ymmärtämisen laadinnassa on tärkeää huomioida, että ymmärtämisen kysymyksiin vastaaminen on vaikeaa, jos tehtävän konteksti ei ole osallistujalle selvä. Selkeä kontekstin luominen puheen ymmärtämisen alussa on kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta oleellista. Jos osallistuja ei tiedä, mitä aihetta tai mistä tilanteesta kuunneltava teksti on, voi osa ymmärtämisvaikeuksista johtua siitä, että etenkin kuuntelun alkuvaiheessa hän joutuu ponnistelemaan paljon saadakseen jonkinlaisen käsityksen siitä, mikä tilanne on kyseessä ja mistä aiheesta puhutaan. Jos osallistuja kykenee jo valmistautumisaikana orientoitumaan siihen, että kyse on esimerkiksi säätiedotuksesta tai jääkiekkoilijan haastattelusta, hän kykenee helpommin aktivoimaan aiheeseen liittyvät taustatietonsa. Tämän lisäksi edellä olevia ongelmia helpottaa se, että puheen ymmärtämiseen liittyvät kysymykset ovat relevantteja suhteessa kuunneltavaan tekstiin. Olennaisinta ymmärtämisen testauksessa on se, että ymmärtäminen kohdistuu tehtävässä sellaisiin kohtiin, jotka oikeasti ovat keskeisiä ja tärkeitä asioita ymmärtää.

Lisäksi monet ulkoiset ja henkilökohtaiset seikat vaikuttavat puheen ymmärtämisestä suoriutumiseen. Watson ja Smeltzer (1984<sup>40</sup>, lainattu Dunkel 1991: 438.) ovat tutkimusten perusteella löytäneet seuraavia tekijöitä, jotka mm. vaikuttavat puheen ymmärtämiseen pääosin negatiivisesti: persoonalliset sisäiset häiriötekijät

<sup>40</sup> Watson, K.W. & Smeltzer, L. R. 1984. Barriers to listening: comparison between students and practitioners. *Communication research Reports*, 1, s. 82-87.

(nälkä, väsymys jne.), aihe ei kiinnosta, tarkkaamattomuus (unelmointi), positiiviset/negatiiviset asenteet puhujaa/aihetta/tilannetta kohtaan, ”punaisen langan kadottaminen” (harhautuu miettimään jotain muuta, mikä aiheesta tulee mieleen), kuuntelija tekee omia johtopäätöksiä asiasta ennen kuin puhuja on ennättänyt lopettaa omaa sanottavaansa, kuuntelija ylireagoi puhujan kieleen (slangi, kiroilu) tai sanomaan (esim. poliittisesti tai aatteellisesti väritynyt viesti) tai kuuntelija torjuu mielipiteen jo ennen kuin puhuja on lopettanut sanottavansa. Näiden lisäksi puheen ymmärtämisen prosessiin vaikuttavat myös puhujan ja kuulijan suhde, puhujien määrä ja mahdollinen taustahäly. (Weir 1993: 101–102.)

Reseptiivisiä eli vastaanottavia taitoja pidetään usein helpompina kuin produktiivisia eli tuottamisen taitoja. Seuraavassa alaluvussa kuvaan tuottamisen taitoja, kirjoittamista ja puhumista. Puhutun ja kirjoitetun kielen eroista tärkein on sen alkuperässä. Puhuttu kieli opitaan ensimmäisenä ja se kuuluu sosialisointiprosessiin. Puhutun kielen taito on osa ihmisen arkitietoa ja myös osa ihmisen persoonaa. Erilaiset viestintätilanteet opitaan käytännön kokemuksen kautta. Kirjoitetun kielen oppiminen on puolestaan riippuvainen suullisesta taidosta, sillä se perustuu hyvin pitkälle puhutun kielen taitoihin. Kirjoituksen oppiminen vaatii yleensä eksplisiittistä sääntöjen opettelua. (Holopainen 2003: 15; Tiittula 1993: 69.)

## 5.2 Tuottamisen taidot

Tuottamisen taidot, puhuminen ja kirjoittaminen ovat erilaisia taitoja, mutta molempiin liittyy vahvasti vuorovaikutus ja kommunikaatio. Kommunikointi on kielen eri osatekijöiden ja kielenkäyttäjien yhteistoimintaa. Kommunikaatiossa tarvitaan kielellisen koodin lisäksi myös paralingvistisiä, kielenulkoisia ja metalingvistisiä taitoja ja tekijöitä. Paralingvistisiä tekijöitä ovat asenteet ja tunteet, jotka ilmentyvät sanavalintoina tai puheessa äänenpainona. Kielenulkoisia tekijöitä puhumisessa ovat liikehdintä ja eleet ja kirjoittamisessa esimerkiksi käsiala. (Holopainen 2003: 14.)

Puhuttu ja kirjoitettu kieli eroavat toisistaan myös tiedonvälitykseltään ja sanoman muodoltaan. Jotkut tutkijat ovatkin sitä mieltä, että tuotosta tarkastellessa puhutusta ja kirjoitetusta kielestä löytyy niin paljon eroavaisuuksia ja erityispiirteitä tarkastellessa tuotosta, että niitä voidaan pitää kielen eri ilmenemismuotona. Itse kielellisinä prosesseina erot eivät kuitenkaan ole yhtä selkeitä. Holopainen (2003: 16) on kuvannut puhutun ja kirjoitetun kielen erot jaottelemalla ne kahteen alaluokkaan (taulukko 6). Ensimmäiset eroavaisuudet liittyvät itse prosessiin ja tiedonvälitykseen, toinen ryhmä prosessin tulokseen.



TAULUKKO 6 Puhutun ja kirjoitetun kielen käytön eroja (Holopainen 2003: 16).

Puhuttu kieli	Kirjoitettu kieli
<i>Tiedonvälitykseen liittyviä eroja</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• puhuja-kuuntelija-vuorovaikutus</li> <li>• nykyhetkeen sidottu</li> <li>• spontaania ja strukturoimatonta</li> <li>• olennaista paralingvistiset vihjeet</li> <li>• kontekstisidonnaista</li> <li>• informaalista</li> <li>• katoavaa</li> <li>• auditiivista</li> <li>• luonnollista</li> <li>• kielellinen prosessointi automaattista</li> <li>• kielenulkoinen viestintä runsasta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kirjoittaja-lukija-perspektiivi</li> <li>• laaja aikaperspektiivi</li> <li>• suunniteltua</li> <li>• erittäin strukturoitua</li> <li>• leksikaaliset ja tekstuaaliset vihjeet</li> <li>• ei aina selkeää kontekstia</li> <li>• formaalista</li> <li>• pysyvää</li> <li>• visuaalista</li> <li>• keinotekoista</li> <li>• kielellinen prosessointi tietoista</li> <li>• kielenulkoinen viestintä vähäistä</li> </ul>
<i>Sanomaan/viestiin liittyviä eroja</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vapaamuotoista</li> <li>• sanasto helppoa</li> <li>• aihepiirit konkreettisia</li> <li>• narratiivista</li> <li>• sanojen toistoa ja poisjättämistä</li> <li>• viestin funktio henkilökohtainen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muotoon sidottua</li> <li>• sanasto vaikeampaa</li> <li>• aiheet usein abstrakteja</li> <li>• ekspositorisia</li> <li>• kieli ytimekästä</li> <li>• viestin funktio laaja</li> </ul>

Puhuttu kieli on tilannesidonnaisuuden lisäksi dialogista, sillä se syntyy yleensä vuorovaikutustilanteessa. Puhe on tavallisesti aina tarkoitettu jollekin tutulle tai ainakin jollain tavalla tiedossa olevalle vastaanottajalle. Tavallisin puheen muoto on keskustelu, sosiaalinen interaktio, jossa teksti syntyy yhteisen toiminnan tuloksena. Kirjoitetun tekstin lähettäjän ja lukijan välillä on ajallinen ja paikallinen ero, ja tekstin kirjoittaja ei välttämättä tiedä, kuka tekstiä lukee. Sen takia kirjoitettua kieltä pidetään yleensä monologisena ja itsenäisenä, koska sekä tekstin kirjoittaja että lukija toimivat tuottamis- ja tulkintahetkellä yksin ja teksti voidaan tulkita, missä paikassa tahansa. (Tiittula 1993: 65–66.)

Puheessa välitön tilanne vaikuttaa siihen, mitä sanotaan ja kuinka paljon. Puhe on dynaamista käyttäytymistä. Se on jatkuvasti reaaliajassa tapahtuvaa toimintaa ja sen jatkuvuus koskee myös sen tuotteita, ääniaaltoja. Puheen yksiköitä, ääniteitä ja sanoja on vaikea erottaa toisistaan, sillä niitä sidotaan yhteen eikä niitä äännetä irrallisina yksikköinä. Kirjoituksessa yksiköt sen sijaa erotellaan selkeästi toisistaan. Yleensä puheessa sanoma on lyhempi ja kieli yksinkertaisempaa, sillä puhujan ei tarvitse olla kovin eksplisiittinen ja tilanne lyhentää sanomaa. Jos puhe muutetaan kirjoitettuun kieleen litteroimalla, aikaansaatu tekstiä voi olla vaikea ymmärtää ja se on osin sekavaa, koska puheeseen liittyy paljon erilaista ei-verbaalista viestintää, vajaita lauseita ja ylimääräisiä sanoja. Jotta lukija voi ylipäänsä ymmärtää kirjoitetun tekstin, kirjoitetun kielen lauseiden pitää olla täydellisempiä ja viittaussuhteita ei voi olla niin paljon kuin puheessa. Puheessa on tavallista, että esimerkiksi pronomineja käytetään paljon viittauksissa. Muutenkin rakenteelliset

normit kirjoitetussa kielessä ovat tärkeämpiä kuin puhutussa kielessä. Puhutussa kielessä taas monet kielen variantteihin liittyvät asiat ovat ratkaisevia, esim. puheen vuorotteluun, kohteliaisuuteen, ja kulttuurisiin tapoihin liittyvät seikat. (Tiitula:1993: 65–67.)

### 5.2.1. Kirjoittaminen

Kielen perustaidot – puheen ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen – opitaan äidinkielellä tässä järjestyksessä, kun taas vierasta kieltä opittaessa järjestyks voi olla toinen. Kirjoittaminen aloitetaan yleensä vasta koulussa ja se vaatii kognitiivisia ponnisteluja. Mekaaninen kirjoituksen harjoittelu vaatii alemman tason kognitiivisten prosessien automatisointia, josta siirrytään ylemmälle tasolle. Ylemmällä tasolla tapahtuu tekstin sisällön suunnittelu, ideoiden tuottaminen ja tekstin korjaaminen. Vierasta kieltä opiskelevalla ei välttämättä enää kirjainten muodostaminen ole ongelma, jos kyseessä on samaan kirjoitusjärjestelmään kuuluva uusi kieli, mutta muuten kielenoppija joutuu käymään samat prosessit läpi kuin äidinkielessä. Aikuinen vieraan kielenoppija voi tosin käyttää kielen oppimisessa hyväkseen äidinkielen yhteydessä jo kerran oppimiaan strategioita ja siten ratkaista ongelmia hyväksi havaituilla keinoilla. Vieraalla kielellä kirjoittamisessa tarvitaan kuitenkin aina jonkinlaista tietoa kieliopista ja sanastosta, ja niiden hallinta määrittää omalta osaltaan kirjoittamisen tasoa. (Mutta 2007: 2; Weigle 2002: 23.)

Kirjoittaminen ei ole syvimmältä olemukseltaan vain sanojen peräkkäin näkyville merkitsemistä vaan kirjoittaminen on tuottavaa ja luovaa toimintaa. Se vaatii ongelmanratkaisukykyä, johon yhdistyy ajatusten ja mielikuvien kielellistäminen sekä muuttaminen tekstiksi. Se on sidoksissa kirjoittajan ominaisuuksiin, kirjoitus-tilanteeseen, kirjoitustehtävän luonteeseen ja ympäröivään kulttuuriin. Kirjoittamisprosessin käynnistämiseen tarvitaan ulkoinen tai sisäinen ärsyke. Sisäisenä ärsykkeenä toimii oma ajattelu, kun taas jäljentäminen, sanelu ja toistamiskirjoitus perustuvat ulkoisiin ärsykkeisiin. Kirjoittamisprosessin aikana tarvitaan työmuistia, mutta työmuisti pystyy käsittelemään vain lauseen tai yhden virkkeen kerrallaan. Kirjoittamisen aikana työmuisti kuormittuu paljon, jos kirjoittaja joutuu käsittelemään sekä rakennetta, muotoa että sisältöä samanaikaisesti. Juuri tästä syystä on hyvin tavallista, että oikeinkirjoitusvirheet lisääntyvät virkkeiden loppua kohti. Jos kirjoittaja voi käyttää tuttuja rakenteita ja skeemoja, hänen ei tarvitse rasittaa muistia perusrakenteiden miettimiseen ja tekstin tuottaminen on helppoa. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 69; Sharples 1999: 90–92, 96–101.)

Uusimmissa kirjoittamisen tutkimuksissa painotetaan kirjoittamisprosessia enemmän kuin itse tuotosta. Aikaisemmissa tutkimuksissa etenkin kirjoittamisen

tuotoksen tarkkuus (*accuracy*) oli tutkimuksen kohteena, mutta vähitellen kognitiivisen suuntauksen myötä siirryttiin tutkimaan tekstilähtöisyyden sijasta kirjoittajan toimintaa kirjoitusprosessin aikana ja itse kirjoittamisprosessia. (Tarnanen 2002: 97.)

Tunnetuimpia kirjoittamisen prosessimalleja on Flowerin ja Hayesin (1980)<sup>41</sup> prosessimalli ja Bereiter & Scardamalian (1987)<sup>42</sup> tiedon kertomismalli. Flowerin ja Hayesin tutkimusten lähtökohtana on se, mitä kirjoittaja tekee kirjoittaessaan. Heidän mallissaan kirjoittamistapahtumaan katsotaan liittyvän kolme osaa: tehtäväympäristö, kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja itse kirjoittamisprosessi. Malli kuvaa hyvin kirjoittajan toimintaa prosessin aikana, mutta sitä on kritisoitu siitä, että se ottaa huonosti huomioon tekstin rakentumisen ja jättää kokonaan huomioida, miten sosiaalinen konteksti vaikuttaa kirjoittamiseen. (Murtorinne 2005: 66, Grabe & Kaplan 1996: 92, 117.) Bereiterin ja Scardamalian mukaan (1987: 4-5) kirjoittamista taas ei voi kuvata vain yhdellä ainoalla mallilla, sillä eri kehitysvaiheissa oleva kirjoittaja prosessoii tekstiä eri tavalla. Kokenut kirjoittaja tuottaa ja jäsentää tekstiään eri tavalla kuin aloitteleva, sillä kokenut kirjoittaja hyödyntää kognitiivista kapasiteettiaan tietoisemmin. Tämän vuoksi he kehittivät kaksi erilaista mallia, joiden avulla he pyrkivät kuvaamaan, miten ja miksi eritasoiset kirjoittajat tuottavat tekstejään. Tiedonkerronta- tai tiedontoistamismalli (*knowledge-telling*) kuvaa aloittelijan kirjoittamisprosessia ja kokeneemman kirjoittamisprosessia kuvataan tiedon muuntamismallissa (*knowledge-transforming*).

*Tiedonkerronta- tai tiedontoistamismallissa* kirjoittaja aloittaa tekstin tuottamisen usein suunnittelematta. Hän listaa peräkkäin muistista haettuja ajatuksia ja kirjoittaa suurin piirtein kaiken, mitä asiasta tietää ja mitä pystyy kirjoittamaan. Kirjoittaminen on pääosin tukeutumista helppoihin ratkaisuihin eikä kirjoitettu teksti ole kovin koherenttia, sillä teksti saattaa muodostua erillisistä lauseista eikä tarina etene systemaattisesti. (Weigle 2002: 29–35; Ks. myös Bereiter & Scardamalian 1987 ja Murtorinne 2005.) Tämän tyyppinen tuottaminen on yleisten kielitutkintojen testeissä tyypillistä perustason ja osin keskitasonkin kirjoittajille, joiden tuotos saattaa olla varsin hajanaisista ja koostua lähinnä yksittäisistä sanoista ja lauseista. Tuotos on enemmän ja vähemmän pelkkien tuttujen fraasien ja sanojen laittamista peräkkäin eikä teksti vielä ole kovin koherentti kokonaisuus. Testitehtävissä tämän tyyppistä ongelmaa voi helpottaa hyvällä tehtävän ohjeistuksella ja apukysymyksillä, joilla voidaan vaikuttaa tuotoksen sisältöön ja tekstin koheesioon.

---

<sup>41</sup> Flower, L. & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. Teoksessa *Cognitive Processes in Writing*, Gregg, L.W and Steinberg, E. R. (toim.). NJ: Lawrence Erlbaum: Hillsdale.

<sup>42</sup> Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.

*Tiedon muuntamismallissa* kehittyneempi kirjoittaja kykenee jo vastaamaan haasteisiin, ja kirjoittaminen on monimutkaisempi prosessi, jolla on myös yksilöllisiä vaihteluja. Olennaista kirjoittamiselle on, että kirjoittaja pohtii kirjoituksessaan sekä tekstin sisältöä että muotoa ja rakennetta ja pyrkii sovittamaan ne yhteen. Malli vaatii ongelman työstämistä ja ratkaisua sekä oman tuotoksen arviointia. (Weigle 2002: 29–35, Ks. myös Bereiter & Scardamalian 1987: 12; Murtorinne 2005.) Yleisten kielitutkintojen keskitason ja ylimmän tason tehtävissä pyritään jo tekstin tuottamisessa aiheen abstraktiin käsittelyyn, jossa testiin osallistujilta edellytetään asioiden monipuolista ja johdonmukaista käsittelyä, mutta myös eri tekstilajien, tyylien ja rekistereiden hallintaa.

Bereiterin & Scardamalianin mallit puolustavat Weiglen (2002: 35) mielestä myös sitä näkemystä, miksi jotkut kirjoittamisen tehtävät eroavat vaikeustasoltaan toisistaan, jopa taitavien kirjoittajien kohdalla. Vaikka kirjoittaja olisi muuten taitava kirjoittaja, hän saattaa epäonnistua tehtävässä, jos hän on kokematon tietyn genren vaatimuksista. Tällaisissa tapauksissa tehtävä vaatii kirjoittajalta paljon kognitiivisia ponnisteluja sekä sisältöön että rakenteeseen ja muotoon liittyvissä asioissa. Toisaalta myös kirjoitustehtävät, jotka ovat ”liian tuttuja” ja jotka voidaan arvioida helposti, eivät myöskään välttämättä erottele heikkoja ja taitavia kirjoittajia toisistaan. Tämä on ongelmallista etenkin kirjoittamisen tehtävien laadinnan näkökulmasta, sillä on vaikea määritellä, mitkä genret ovat niin yleismaailmallisia, että esimerkiksi eri kulttuurista tulevat voivat selviytyä tehtävästä. Kirjoittamisen genret ovat haastavia myös äidinkielisille, saati sitten testitilanteessa toisella tai vieralla kielellä kirjoitettaville. Tähän liittyy myös se, että useisiin genreihin kuuluu kielikohtaisia käytänteitä, joiden hallinta edellyttää kielellisten taitojen lisäksi myös tietoa itse genrestä. Esimerkiksi ”oikeinmuotoiltu” vastine vaatii tietäntyyppisiä aloitusta ja tyyliä.

Tähän ongelmaan on kiinnittänyt huomionsa Sharples (1999: 6–8), jonka mukaan kirjoittamiseen liittyy aina tietty konteksti, jolla on omat rajoituksensa. Rajoituksia voivat olla esimerkiksi aihe ja kirjoitustilanne (*ulkoiset rajoitukset*) tai kirjoittajan taidot ja tiedot kielestä (*sisäiset rajoitukset*). Kirjoitettuun tekstiin liittyvät aina sosiaaliset ja kulttuurilliset tekijät, sillä kirjoittajalla ei välttämättä ole tietoa, miten eri genressä ja tilanteissa toimitaan kirjoittamalla. Kirjoittamisen tarkoituksena on kommunikoida toisten kanssa. Mitä, miten ja kenelle kirjoitamme, on yhteydessä yhteisössä vallitsevaan sosiaaliseen tapaan ja kirjoittajan sosiaalisen vuorovaikutuksen historiaan. Sosiaaliseen ja kulttuurillisten tekijöiden lisäksi myös motivaatio ja affektiiviset tekijät vaikuttavat yksilön suoriutumiseen, sillä on tutkittu, että toista ja vierasta kieltä kirjoittavan motivaatio integroitua uuteen kulttuuriin, menestyminen opinnoissa ja myönteinen suhtautuminen opiskeluun ovat ratkaise-

vassa asemassa, miten kirjoittamiseen suhtaudutaan ja miten siinä menestytään. (Weigle 2002: 36–37; Tarnanen 2002: 100–103; Cumming 1994: 174–175.)

Kirjoittamisprosessin täydellinen kuvaus tuskin on mahdollista, mutta eri prosessimallien merkitys on antaa tietoa siitä, miten erilaisten kirjoittajien kirjoittamisprosessi etenee. Prosessit ovat varsin samanlaista äidinkieltään ja vierasta kieltä kirjoittavalla. Äidinkielen ja vieraan kielen taitoja vertailevissa tutkimuksissa (esim. Raimes 1985<sup>43</sup>; Bell 1995<sup>44</sup>) on todettu, että hyvin äidinkieltään kirjoittava osaa myös kirjoittaa hyvin vierasta kieltä. Toisella kielellä kirjoitettaessa tehdyt virheet näyttävät kuitenkin johtuvan pitkälti samoista seikoista kuin ensikielellä kirjoitettaessa tehdyt virheet. Virheiden tekemiseen vaikuttavat pääasiassa kirjoittajan rajallinen kyky käsitellä informaatiota, epätäydelliset kirjoittamisen strategiat, väärät päätelmät kyseessä olevan kielen tavasta käyttäytyä tietyssä tilanteessa ja yleistieto. Ymmärrettävää on myös se, että vieraalla kielellä kirjoittaminen vie enemmän aikaa, sillä kirjoittaja tarvitsee enemmän prosessointia löytääkseen sopivan sanan tai syntaktisen muodon. Vieraalla kielellä kirjoittaminen edellyttää aina syvempää keskittymistä kieleen, sanastoon ja muotoon kuin itse kirjoituksen sisältöön, ja myös tehtävänanto tuo vieraalla kielellä kirjoittavalle ongelmia, sillä väärinymmärrys vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen. Kaikkien näiden syiden vuoksi kirjoitusprosessi voi häiriintyä, ja aikaansaatu tuotos on jotain aivan muuta kuin, mitä kirjoittaja oli alun perin suunnitellut kirjoittavansa. (Weigle 2002: 36–37; Tarnanen 2002: 100–103; Cumming 1994: 174–175.)

### 5.2.2 Puhuminen

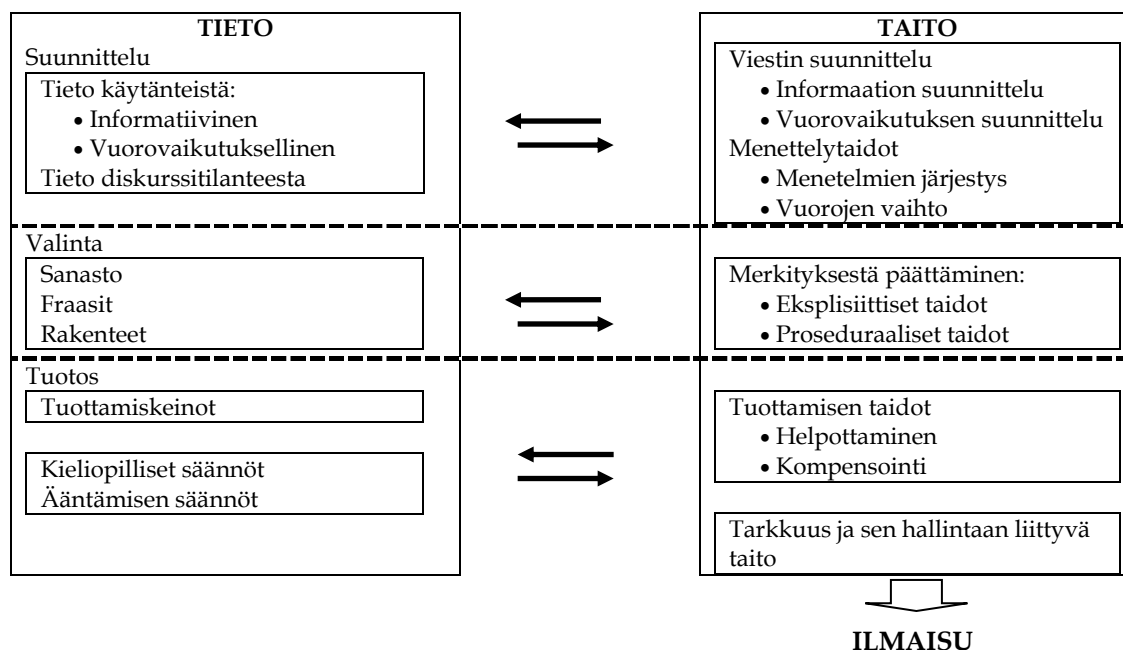
Suulliseen viestintään sisältyvät sekä taito tuottaa puhetta että ymmärtää puhetta. Puhuja suunnittelee viestin (*kognitiiviset taidot*), muotoilee sanottavansa (*lingvistiset taidot*) ja artikuloi (*foneettiset taidot*) kielellisen ilmauksen. Kuuntelijan täytyy puolestaan kuulla ilmaisu (*auditiiviset taidot*), tunnistaa se (*lingvistiset taidot*) sekä ymmärtää (*semanttiset taidot*) ja tulkita (*kognitiiviset taidot*) puhujan kielellinen viesti. (Ks. EVK 2003: 131.)

Bygatesta (1987: 3-5) puhumisessa on erotettavissa tieto (*knowlegde*) ja taito (*skill*) toisistaan. Voimme tietää kielestä sanoja, mutta meillä täytyy olla myös taitoja käyttää niitä. Ensimmäinen taito liittyy puheen tuottamiseen ja havainnointiin ja toinen taito vuorovaikutukseen. Puhumisen taidon tuottamisen Bygate näkee kolmivaiheisena prosessina, joka lähtee liikkeelle suunnittelusta, siirtyy siitä valinta-

<sup>43</sup> Raimes, A. 1985. "What Unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing," *TESOL Quarterly* 19 (2): s. 229-258.

<sup>44</sup> Bell, L. 1995. *Effective writing: A guide for health professionals*. Toronto, ON: Copp Clark.

tasolle ja lopputuloksena on tuotos. Alla olevassa kuviossa 11 on esitetty Bygaten käsitys puhumisen tiedoista ja taidoista sekä niiden yhteyksistä toisiinsa.



KUVIO 11 Bygaten käsitys puhumisesta (Bygate 1987: 50; Ks myös Luoma 2004: 105).

Suunnitteluvaiheessa puhujan täytyy tuntee informaatioon ja vuorovaikutukseen liittyvät rutiinit ja tiedot. Informatiivisilla rutiineilla Bygate viittaa informaatiorekenteisiin (esim. tarina, kuvailu, vertailu) ja vuorovaikutuksellisilla rutiineilla hän tarkoittaa eri kielenkäyttötilanteita (esim. palvelutilanne tai puhelinkeskustelu). Näitä varten puhuja tarvitsee erilaisia taitoja, sillä hänen täytyy osata suunnitella viestinsä ja tehdä ennako-oletuksia siitä, mitä tapahtuu ennen ja jälkeen keskustelun. Jos kyseessä on vuorovaikutustilanne, puhujan tulee tietää ja osata, miten keskustelussa edetään ja kuinka annetaan puheenvuoro oikeassa kohdassa. (Bygate 1987: 49; Luoma 2004: 104.) Tällaisten asioiden huomioiminen testitilanteessa edellyttää puhumisen tehtäviltä sitä, että tehtävissä käytettävät tilanteet ovat tuttuja, autenttisia ja testiin osallistujalle relevantteja kielenkäyttötilanteita. Vuorovaikutuksellisten tilanteiden luominen testitilanteessa on usein vaikeaa, varsinkin jos puhumisen testaus tapahtuu muuten kuin haastattelemalla tai kasvotusten keskustelemalla. Tällaisten tilannetehtävien laatiminen edellyttää laatijalta tilanteen vaatiman kielellisen tuotoksen ennakkointia, mutta myös selkeän kontekstin luomista, jotta osallistuja kykenee hahmottamaan tilanteen vaatimukset testitilanteessa.

Tuottamisen aikana puhuja tarvitsee tietoa ääntämisestä, artikulaatiosta ja kieliopista. Puhuessaan hänen täytyy osata helpottaa puhettaan eri tavoin (esim. yksinkertaistamalla rakennetta, käyttämällä sanontoja, idiomeja ja täytesanoja) tai hän voi korostaa, toistaa tai tarkentaa sanottavaansa. Samaan aikaan kun puhuja

työstää vielä sanottavaansa, kuuntelija alkaa jo suunnitella vastaustaan puhunnoksen laadun, merkityksen ja tulkinnan hypoteesien pohjalta. Vuorovaikutteisessa viestintätilanteessa kuuntelijan täytyy muodostaa verbaalisen ja nonverbaalisen informaation pohjalta merkityksiä sekä muotoilla sopiva vastaus. Tällöin tarvitaan mm. taitoa arvata sanojen merkitys kontekstin perusteella ja ymmärtää olennainen tieto, vaikka kuuntelija ei ymmärtäisi jokaista sanaa. (Nunan 1989: 23, 26; Ks. myös EVK 2001: 133; Luoma 2004: 105–106; Bygate 1987: 49–50.)

Puhutun kielen tuottaminen tapahtuu aikapaineen alla ja se suunnitellaan ja tuotetaan nopeasti – yleensä nämä prosessit ovat lähes samanaikaisesti tapahtuvia. Sen takia puhuttua kieltä monitoroidaan jatkuvasti, mikä vaikuttaa siihen, että puhe on usein suunnittelematonta, tilannesidonnaista ja epämuodollista. Ajan säästämiseksi puheessa turvaututaan sanojen ja lauseiden yhdistämiseen ja lyhentämiseen sekä tukeudutaan adverbeihin, epäspesifisiin ilmauksiin ja pronomineihin mieluummin kuin eksakteihin substantiiveihin ja verbien eri aikamuotoihin. Monet keskeneräiset lauseet vaillinaisuudestaan huolimatta ovat kuitenkin täysin toimivia kontekstista ja puheen dialogisuudesta johtuen. Puhuja ei myöskään palaa kovin pitkälle taaksepäin huomattessaan tehneensä virheen. (Bygate 1987: 7, 14, 16, 21; Tiittula 1993: 67; Harjanne 2006: 23.)

Bygaten puhumisen mallia tarkemmin puhumisen luonnetta kuvaa Fulcher (2003: 48), joka jakaa puhumisen viiteen osaan (Ks. taulukko 7). Hänestä puhumisessa tarvitaan kielellistä kompetenssia (*language competence*), strategista kapasiteettia (*strategic capacity*), tekstuaalista (*textual knowledge*), pragmaattista (*pragmatic knowledge*) ja sosiolingvististä tietoa (*sociolinguistic knowledge*).

TAULUKKO 7 Puhumisen konstruktio (Fulcher 2003: 48).

Kielellinen kompetenssi	Strateginen kapasiteetti	Tekstuaalinen tieto	Pragmaattinen tieto	Sosiolingvistinen tieto
Fonologia <ul style="list-style-type: none"> <li>• ääntäminen</li> <li>• painotus</li> <li>• intonaatio</li> </ul> Tarkkuus <ul style="list-style-type: none"> <li>• syntaksi</li> <li>• sanasto</li> <li>• sidosteisuus</li> </ul> Sujuvuus <ul style="list-style-type: none"> <li>• epäröinti</li> <li>• toisto</li> <li>• sopivamman sanan/lauseen valinta</li> <li>• sidosteisuus</li> </ul>	Saavutusstrategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>• yleistäminen liiaksi</li> <li>• parafraasit</li> <li>• sanan keksiminen</li> <li>• uudelleen muotoilu</li> <li>• kielikoodin vaihto</li> <li>• ei-kielelliset strategiat</li> </ul> Välttämistästrategiat <ul style="list-style-type: none"> <li>• muotojen ja funktioiden välttäminen</li> </ul>	Puheen rakenne <ul style="list-style-type: none"> <li>• puheen vuorottelu</li> <li>• vierekkäiset parit</li> <li>• aloitukset ja lopetukset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soveltuvuus</li> <li>• implikaatiot</li> <li>• itsensä ilmaiseminen</li> </ul>	Tieto, joka liittyyvät <ul style="list-style-type: none"> <li>• tilanteeseen</li> <li>• aiheeseen</li> <li>• kulttuuriin</li> </ul>

Puhuminen on monitasoinen prosessi, jossa puhujan täytyy ensin päättää, mitä sanoo ja sen jälkeen ääntää sanat muodostamalla fyysinen ääni, jolla on merkitys. Vierasta kieltä puhuvan tulee vielä hallita kielitiedon lisäksi kielen foneettinen rakenne sanatasolla sekä sanan ja lauseen intonaatio. Tämä aiheuttaa ongelmia etenkin sellaisille puhujille, joilla omassa äidinkielessään kyseisiä äänneitä tai intonaatiota ei esiinny. Samalla tavalla myös sana- ja lausepaino sekä puherytmi saattavat tuottaa ongelmia vierasta kieltä puhuvalle. (Fulcher 2003: 25.)

Puhumista liitetään usein käsitteet sujuvuus ja tarkkuus. Sujuvuuden (*fluency*) ja tarkkuuden (*accuracy*) erottaminen toisistaan on joskus vaikeaa ja niiden määrittelyt menevät pahasti ristiin. Sujuvuus määritellään siten, että se on kykyä käyttää kieltä helposti ja luonnollisesti ilman ymmärtämisvaikeuksia ja kommunikaation katkeamista. Puheessa se tarkoittaa kykyä käyttää oikeaa tauotusta, rytmiä, intonaatiota ja painotusta. (Huhta 1993: 158.) Fulcherista (2003: 30) on helpompi määrittellä, milloin puhe ei ole sujuvaa kuin milloin se on sujuvaa. Hänestä puhe ei ole sujuvaa silloin, jos puhuja ilmaisee epävarmuutensa tauoilla, jotka voitaisiin täyttää esim. jollain partikkelilla (siis, eiku, niinku..) tai puhuja toistelee tavuja ja sanoja tai hän korjaa sidosteisuutta muuttamalla sanoja, pronomineja ja ilmaisuja kesken puheen. Tarkkuus taas on enemmän sidoksissa kielen rakenteeseen, jolloin kyseessä on kyky tuottaa kieliopillisesti oikeita lauseita.

Omasta kielestä ei voi aina siirtää automaattisesti keskustelutilanteeseen käytänteitä, sillä ne saattavat olla kohdekielen vastaisia. Puheen vuorottelun lisäksi keskustelun aloitus ja lopetus sekä ns. "vierekkäisten parien" (esim. *kysymys – vastaus, tervehdys – tervehdys, kutsuminen – kutsun hyökkäminen/hylkääminen, kohteliaisuus – vastaanottaminen, vaatimus – noudattaminen, tarjous – hyväksyntä, valitus – anteeksi-pyyntö*) noudattaminen kuuluvat hyvän puhujan ominaisuuksiin, ja monissa kielissä ne liittyvät voimakkaasti kulttuurillisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin. Ensimmäinen osa parista yleensä edellyttää toista paria. Pareille on tietty järjestys ja ne ovat vakiintuneita keskusteluissa ja niiden poisjääminen saattaa aiheuttaa vuorovaikutukselle ongelmia. (Fulcher 2003: 36–37.) Tällaiset ilmaukset ovat usein ns. rutiini-ilmauksia, kaavamaisia ja automatisoituneita fraaseja, jotka on tallennettu muistiin sellaisenaan. Ne muodostavat tärkeän osan sekä äidinkieltä että kohdekieltä puhuvan kielenoppijan suullisesta vuorovaikutuksesta. (Ks. Tiittula 1992: 137; 1993: 69.) Vierasta kieltä puhuvalle ne ovat tehokas tapa tuottaa ymmärrettävää viestintää ja selviytyä perusviestinnästä, sillä kiinteiden keskustelufraasien käyttäminen vähentää muistamistaakkaa, koska tällöin ei tarvitse monitoroida yksittäisiä sanavalintoja. Rutiini-ilmaukset ovat hyödyllisiä kieliopintojen alkuvaiheessa ja heikosti kieltä taitavalle, koska ne helpottavat puheen tuottamisprosessia ja saavat puheen vaikuttamaan sujuvalta ja luonnolliselta. Kaavamaisien keskustelufraasien käytön hallitseminen viestintätilanteissa sopivalla tavalla kuuluu merkittävänä



komponenttina sosiolingvistiseen kompetenssiin. Kaavamaisien ilmausten käytön hallitseminen palvelee viestinnällisiä päämääriä ja mahdollistaa keskustelun jopa minimaalisella kielitaidolla. (Ellis 1994: 82–86; Bygate 1987: 14, 20; Ks. myös Kristiansen 1992: 14–19; Harjanne 2006: 26–27.)

Testitilanteessa osallistujat monissa tilanteissa turvautuvat rutiini-ilmauksiin. Kommentointipalaverissa laatijat myös usein pohtivat, onko niiden testaaminen kannattavaa, sillä esimerkiksi tervehtimistä ja kuulumisien kyselyä voidaan pitää itsestään selvänä rutiinitoimintona ja kielellisesti helppona. Kuitenkin edellä mainitut asiat ovat oleellinen osa vuorovaikutustilannetta ja ilman niitä esimerkiksi keskustelu voi kuulostaa epäaidolta, ja kuten yllä mainittiin, ne ovat tärkeä osa kielenkäyttöä myös äidinkielisillä. Etenkin keskustelutilanteisiin liittyy paljon kaavamaisuutta ja tiettyjä tapoja reagoida tilanteissa oikein. Tämän vuoksi kielitaitoa mittaavissa tehtävissä ei voi välttää tiettyjen rutiini-ilmausten hallinnan testaamista.

Puhuja saattaa osata käyttää kielioppia moitteettomasti, lausua äänneet hyvin ja puhua sujuvasti, mutta se ei välttämättä aina tarkoita, että hän osaa kommunikoida hyvin. Joka kielessä on sääntöjä, joista voidaan käyttää nimitystä ”soveltuvuus” (*appropriacy*). Tällaisten sääntöjen merkityksen ja käytön perusteleva on usein vaikeaa syntyperäisillekin kielenpuhujille, sillä ”näin vain kuuluu sanoa”. Joissain puhetilanteissa myös kielen rekisteri on tärkeää huomioida. Ei ole hyvän tavan mukaista esimerkiksi sinutella tai olla liian tuttavallinen tietyssä tilanteessa, vaikka sen tekisi kieliopillisesti ja sanastollisesti oikein. Kielessä on aivan eri sävy ja merkitysmuoto riippuen siitä, miten puhuja muotoilee (ja painottaa) sanottavansa, esimerkiksi ”*voit jo lähteä*” – ”*sinun pitää jo lähteä*” – ”*voisit jo lähteä!*” tai ”*sinun ei tarvitse tulla mukaan*” – ”*et saa lähteä mukaan*” – ”*älä nyt lähde mukaan*”. Joskus tällaiset kielen pragmaattiset virheet aiheuttavat enemmän väärinkäsityksiä kuin kieliopilliset tai leksikaaliset virheet. Pragmaattiset virheet saattavat vaikuttaa siihen, että kuulostamme epäkohteliailta tai emme ymmärrä puheen aikana olevia taukoja tai sanojen todellisia merkityksiä oikein. Tyypillistä myös on, että jos puhe sisältää vihjauksia, se voi aiheuttaa tilanteen, jossa ei-äidinkielen ei ymmärrä vihjettä oikein tai ymmärtää puhujien väliset sosiaaliset suhteet väärin. Sosiaalisella kontekstilla ja omalla statuksella puhetilanteessa on merkitystä puheen muotoa ajatellen, sillä kielenkäyttö on niistä riippuvainen. (Fulcher 2003: 39–44.)

Tällaisten edellä mainittujen asioiden hallinta edellyttää usein jo hyvää kielitaitoa, joten näiden testaaminen puhumisen osakokeessa on oleellista etenkin kielitaidon ylimmillä taitotasoilla. Perustasolla kielenkäyttäjän edellytetään hallitsevan rutiini-ilmaukset, mutta myös ne ovat yhteydessä edellä esitettyihin pragmaattisiin seikoihin. Miten ja milloin teititellään ja sinutellaan kuuluvat esimerkiksi saksan kielessä jo perustason osaamiseen. Mitä ylemmäs kielitaidossa mennään, sitä tärke-

ämmäksi rekisterin hallinta ja kielen pragmaattinen oikeellisuus tulee jokaisessa kielessä. Keskitasolla kielenkäyttäjän oletetaan hallitsevan jo kielen rekisterit ja ylimmällä taitotasolla kielen sävyjen ja merkityserojen hallinta kuuluu kielenkäyttäjän taitoihin. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.)

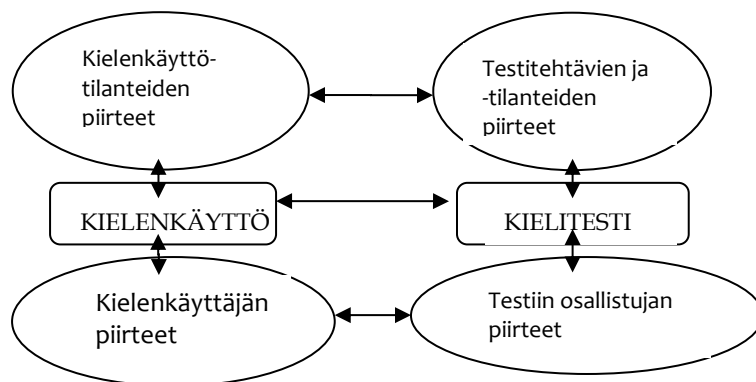
Testitilanteessa puhumista voidaan mitata erilaisilla tehtävätyypeillä, mutta samat tehtävät eivät välttämättä sovi ymmärtämisen ja tuottamisen osataitojen mittaamiseen. Jokaisen taidon tehtävätyyppeihin liittyy asioita, jotka on huomioitava tehtävää laadittaessa. Mahdollisia tehtävätyyppejä ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen mittaamiseen on olemassa useita, mutta kappaleessa 6 keskityn kuvailemaan yleisissä kielitutkinnoissa käytettäviä tehtävätyyppejä.

## 6. YLEISISSÄ KIELITUTKINNOISSA KÄYTETTÄVÄT TEHTÄVÄTYYPIT

Olen jaotellut tässä kappaleessa esitettävät tehtävätyypit ymmärtämisen ja tuottamisen tehtäviin, koska ymmärtämisen osakokeissa yleisissä kielitutkinnoissa on käytössä tekstin ja puheen ymmärtämisessä samat tehtävätyypit. Ymmärtämisen tehtävissä monivalinta- ja oikein-väärin -tehtävien käyttöä puolustavat se, että niiden avulla saadaan testiin osallistuneiden taidoista standardoitua ja vertailukelpoista tietoa nopeasti. Avoimet kysymykset ovat taas arvioinnin näkökulmasta työlämpiä ja aikaa vievempiä, mutta ne mittaavat tuottamisen avulla hyvin ymmärtämistä, jossa tarvitaan esimerkiksi tekstin tiivistämistä tai tekstin osien välisten yhteyksien ymmärtämistä.

Tuottamisen tehtävät taas vaihtelevat sen mukaan, onko kyse kirjoittamisesta vai puhumisesta. Puhumisen tehtävien valinta on yhteydessä osakokeeseen käytettävään aikaan ja erilaisiin diskurssityyppeihin. Jotta testitulanteesta saadaan riittävä kuva osallistujan taidosta, testiin on hyvä valikoida sekä monologeja että dialogeja, jotka edustavat eri diskurssityyppejä. Samalla tavoin erilaisten tekstilajien avulla arvioidaan myös kirjoittamisen osataidon hallintaa. Mitä erilaisempia funktioita tehtävä sisältää ja mitä erilaisempia kirjoittamisstrategioita tehtävät kirjoittajalta vaativat, sitä perusteellisemmän kuvan kielitaidosta voi saada. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.)

Tehtävätyyppien valintaan vaikuttavat testitulanteen asettamat mahdollisuudet ja rajoitukset. Laadittaessa tehtäviä kommunikatiiviseen ja funktionaaliseen testiin on otettava huomioon todellinen kielenkäyttö (kuvio 12), joka muodostuu jokapäiväisistä kielenkäyttötilanteista ja kielenkäyttäjän piirteistä. Näiden piirteiden täytyy olla sopuosinnussa testitehtävien piirteiden ja testiin osallistujien piirteiden kanssa (Bachman & Palmer 1996: 63–65.)



KUVIO 12 Kielenkäytön ja kielitestin välinen yhteys (Bachman & Palmer 1996: 12).

Bachmanin & Palmerin (1996: 47–66) mukaan testitilanteessa kielitaidosta voidaan tehdä johtopäätöksiä, jos tiedetään, millainen testin ja todellisten kielenkäyttötilanteiden välinen yhteys on. Tätä voidaan tarkastella tehtävien ja testiin osallistuvien piirteiden kautta. Tehtävän piirteitä tarkastellessa on tärkeä huomioida tehtävän suorittamisen puitteet, ohjeet, syötös (itse tehtävä), odotettu vastaus sekä syötöksen ja vastauksen välinen suhde. Tämän lisäksi tehtävälle voidaan asettaa oma tavoite, joka vaikuttaa siihen, mitkä asiat ovat merkityksellisiä tehtävän suorittamista ajatellen. Tehtävää voidaan lähestyä tehtävän piirteiden ja tehtävän suorittamiseen liittyvien olosuhteiden näkökulmasta ja miten ne vaikuttavat kielen tarkkuuteen, sujuvuuteen ja kompleksisuuteen tai tehtävän merkitystä voidaan lähestyä toisella tapaa, jolloin piirteitä ja olosuhteita tärkeämpää on saada esille tehtävää suorittavan sosiokulttuurinen historia, osaaminen, motivaatio ja tavoitteet. (Ks. Skehan: 2003; Roebuck: 2000: 83–84; van Lier 2000: 246–249.)

Jos esimerkiksi halutaan tehdä testitehtävä tavaratalossa tavallisesti kuultavista kuulutuksista ja mainoksista, on verrattava todellista kielenkäyttötilannetta ja testi-tehtävää toisiinsa huomioimalla syötös, odotettu vastaus. Tällä tarkoitetaan sitä, että syötös tapahtuu normaalisti kuulemalla, joten tehtävänä se soveltuu parhaiten puheen ymmärtämiseen. Syötöksen tulee myös vastata pituudeltaan ja kieleltään todellista kielenkäyttötilannetta, eli todennäköisin kuulutus on lyhyt ja kieleltään muodollinen. Kuulutuksessa annetaan esimerkiksi hyvin lyhyesti tietoa, mitä myydään, missä ja millä hinnalla. Jokapäiväisen kielenkäytön ja testitilanteen välinen kuilu voidaan ”minimoida” luomalla mahdollisimman luonnollinen syötös. Jos testiin osallistujan oletetaan reagoivan jotenkin tehtävään, reagoinniksi odotetaan samanlaista tuotosta kuin mitä vastaavassa normaalissa kielenkäyttötilanteessa kielenkäyttäjät yleensä tilanteessa sanovat.

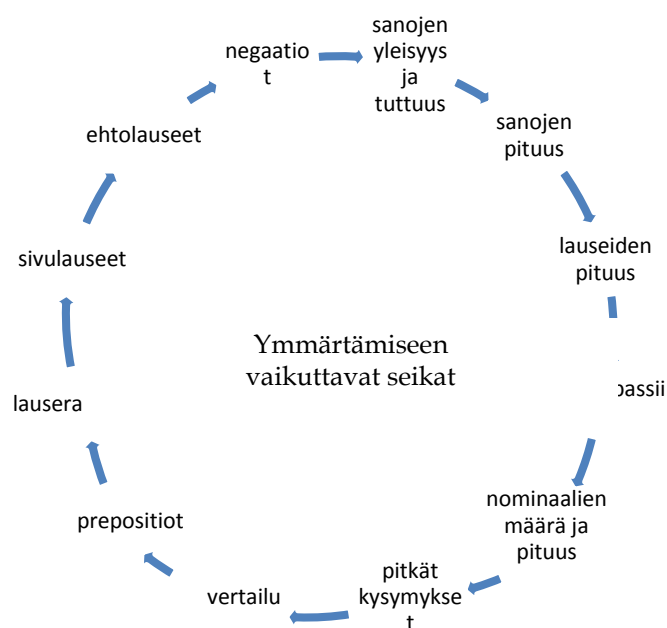
Testitilanne ei luonnollisestikaan voi täysin vastata todellisia kielenkäyttötilanteita, sillä testitilanteessa ei ole esimerkiksi mahdollisuutta kysyä apua tai toistoa, ja rajoittava tekijä on myös aika. Autenttisuus voidaankin testitilanteessa määritellä kahdella eri tavalla (Bachman 1991). Autenttisuus voi olla tilanteeseen liittyvää autenttisuutta (*situational authenticity*), jolloin huomion kohteena on se, kuinka paljon tehtävät sisältävät kohdekielisiä kielenkäyttötilanteiden piirteitä, tai kyseessä on vuorovaikutuksellinen autenttisuus (*interactional authenticity*), joka liittyy prosessiin eli kuinka paljon testitilanne vaatii samoja taitoja kuin kohdekielen käyttötehtävät. Tämän autenttisuus edellyttää aina sitä, että vuorovaikutus tehtävän ja kielenkäyttäjän välillä toimii. (Ks. Bachman & Palmer 1996: 46–47, 337–339; Buck 2001: 106, 172–173; Weir 1990: 15, 54.)

## 6.1 Ymmärtämisen osakokeissa käytettävät tehtävätyypit

Erilaisilla tehtävätyypeillä voidaan arvioida monentasoista ymmärtämistä: yksittäisen sanan kirjaimellisen merkityksen ymmärtämistä mutta myös päättelyä ja asioiden yhdistämistä edellyttävää ymmärtämistä. Saman tehtävätyypin osiot voidaan laatia hyvin erilaisiksi ja eri tason ymmärtämistä mittaaviksi. Tavallisin ymmärtämisen arviointikeinoista on teksti tai skripti, jonka sisällöstä on laadittu kirjallisia kysymyksiä. Tehtävätyyppejä on käytettävissä monenlaisia: monivalintakysymykset, o/v -väittämät, aukkotäydennystehtävä, avoimet kysymykset, cloze -tyyppiset tehtävät, matching, referaatti, tiivistelmä, erilaiset sanastotehtävät jne. Ymmärtämisen tehtävien laadinnassa suurin ongelma on kuitenkin se, että ihmiset ymmärtävät ja tulkitsevat tekstiä tai puhetta monella eri tavoin. Tämä tarkoittaa sitä, että ymmärtämisen tehtäviä laadittaessa ei riitä, että laatija tekee löytämästään materiaalista kysymyksiä vaan hänen on myös mietittävä, millaisia tulkintoja tekstistä tai puheesta mahdollisesti tulee ja mitkä niistä ovat hyväksyttäviä. Aivan ongelmatonta ymmärtämisen tehtävien kohdalla ei myöskään ole tason määrittäminen, sillä tehtävän sijoittaminen tietylle taitotasosteikolle on vaikeaa. Määrittely siitä, mitä taitotasokuvauksissa käytetyt määritelmät ”yksinkertainen teksti”, ”vaativa teksti”, ”monimutkainen teksti” vaativat kielitaidon lisäksi mm. tietoa kielen oppijoista ja kielen oppimisesta sekä taitotasokuvausten yhtenäistä tulkintaa.

Yleisissä kielitutkinnoissa ymmärtämisen tehtävissä käytetään pääosin kolmea tehtävätyyppiä: monivalintatehtäviä, oikein-väärin -tehtäviä ja avoimia kysymyksiä. Jokaiseen tehtävätyyppiin liittyy huomioon otettavia asioita, ja oikean tehtävätyypinkään valinta löydettyyn materiaaliin ei aina ole helppoa.

Hyvän ja toimivan ymmärtämisen osion laatiminen edellyttää usean asian huomioiden. Abedi (2006: 392) on listannut lingvistisiä piirteitä, jotka vaikuttavat ymmärtämiseen ja joilla myös voidaan nostaa vaikeustasoa ymmärtämisen tehtävissä.



KUVIO 13 Ymmärtämiseen vaikuttavat tekijät osiossa (Abedi 2006: 385–387).

Abedin jaottelu ei sisällöltään ole kovin yllätyksellinen, sillä luonnollisesti sanavallinnoilla voidaan vaikuttaa ymmärrettävyyteen. Tutut ja paljon käytetyt sanat ovat osallistujalle helpompia tunnistaa ja ymmärtää kuin oudot ja harvinaiset sanat. Pitkät sanat ovat puolestaan usein morfologisesti monimutkaisia ja niiden ymmärtäminen vaatii tietoa sanojen johtamisesta. Pitkät lauseet ovat taas syntaktisesti haastavia ja johtavat vaikeisiin lauserakenteisiin, joissa etenkin viittaussuhteet ja erilaiset sivulausetyypit tuottavat ymmärtämisvaikeuksia. Kysymysten asettelussa lyhyet ja napakat kysymykset helpottavat tehtävää, koska testiin osallistuja pääsee vähemmällä lukemisella ja ymmärtää yleensä paremmin, mitä häneltä kysytään. Ymmärtämisen tehtävissä kysymysten muotoilulla voidaan vaikuttaa ymmärtämisen prosessiin. Jos teksti on vaikea, voidaan selkeillä ja (helpoilla) kysymyksillä tai osioilla auttaa osallistujaa ymmärtämisessä. Osioiden on hyvä olla aina itse tekstiä helpompia sanastollisesti ja rakenteellisesti.

Edellä olevien lisäksi passiivin käyttö koetaan kohdekielessä monesti vaikeampana kuin aktiiviin käyttö, samoin kuin abstraktien käsitteiden käyttö verrattuna siihen, jos asia on esitetty narratiivisesti tai varsin konkreettisesti. Yleensä asiat, jotka ovat poikkeavia omasta äidinkielestä aiheuttavat ymmärtämisvaikeuksia, esimerkiksi nominaalimuodot, (kuten partisiipit) ja prepositiot verbien, substantiivien ja adjektiivien yhteydessä.

Negaatiot eli kieltoilmaisut muodostetaan kielissä eri tavoin, ja sen vuoksi esimerkiksi kaksoiskielto voidaan ymmärtää yhdessä kielessä totaalisenä kieltona, kun

taas toisessa se voi kumota kiellon ja olla jopa myönteinen. Negaatiot ovat tulkin-  
nanvaraisia monin tavoin ja niiden avulla voidaan ilmaista pieniä sävyeroja, jonka  
vuoksi ne vaativat ymmärtämisen näkökulmasta selkeän kontekstin tai lisäselvi-  
tyksen. Esimerkiksi lause: *"ei ole tänäänkään taas ollut yhtään pakkasta"*, voidaan tul-  
kita kahdella tavalla, sillä puhuja voi tarkoittaa lauseyhteydestä riippuen, että ei  
ole ollut pakkasta pitkään aikaan tai puhuja kommentoi hieman sarkastisesti sitä,  
että taas on kova pakkasen. Negaatioiden lisäksi erilaisten adverbien ja partikke-  
leiden käyttö tehtävissä voi aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia, jos niitä käyte-  
tään *"kikkailumielessä"*, jotta saataisiin monivalintatehtäviin eroja (esimerkiksi:  
juna oli melkein täysi/melko tyhjä/liian tyhjä/aika tyhjä jne.). Esimerkin kaltais-  
ten vaihtoehtojen ero on niin pieni, että selkeästi oikean ja selkeästi väärän vasta-  
uksen raja hämärtyy, ja se oletettavasti vaikuttaa osion toimivuuteen todellisen  
ymmärtämisen mittarina. (Abedi 2006.)

### 6.1.1 Monivalintatehtävät

Monivalintatehtävät sopivat hyvin reseptiivisten taitojen testaamiseen. Jokaisella  
monivalintaosion on oma erityinen sisältönsä ja se vaatii aina yhtä erityistä kogni-  
tiivista prosessia. Sisältö muodostuu tiedosta, käsitteistä, periaatteista tai menette-  
lytavoista, jotka ovat riippuvaisia tekstin aihepiiristä. Kognitiivinen prosessi on  
taas joko ymmärtämistä tai muistamista. Jos osiossa viitataan tilaan tai asemaan,  
kuten usein ongelmanratkaisussa tapahtuu, testataan tiedon ja taitojen soveltamis-  
ta. Perimmäisenä pyrkimyksenä monivalintatehtävissä tulee kuitenkin olla ym-  
märtämisen, ei muistamisen testaaminen. Monivalintatehtävät sopivat hyvin sel-  
västi sanottujen ja pikkutarkkojen yksityiskohtien testaamiseen, mutta myös tietojen  
yhdistelemiseen tekstin eri osista. Sen avulla voidaan testattava saada teke-  
mään kielellisiä päätelmiä, ymmärtämään asioihin sisältyviä merkityksiä, teke-  
mään yhteenvetoja ja yhdistämään testin eri osia yhteen. Monivalintatehtävät  
sopivat hyvin testiin, jossa testattavalta vaaditaan kriittistä ajattelua ja ongelman-  
ratkaisutaitoja. (Haladyna 2004: 100–101; Brown & Hudson 2002: 69; Buck 2001:  
146.)

Monivalintatehtävä muodostuu rungosta ja vaihtoehtoista. Monivalintaosion pää-  
idea esitetään osion rungossa, joka voi olla epätäydellinen lause tai kysymys. Jos  
osion runko ei sisällä pääideaa, se on liian lyhyt tai se ei sisällä ymmärtämiseen  
tarvittavaa tietoa, kutsutaan sitä fokusoimattomaksi rungoksi. Konteksti on tärkeä  
tekijä monivalintaosion laadittaessa, sillä jos osallistujia ei kykene sijoittamaan ky-  
symystä mihinkään, osio ei välttämättä toimi hyvin ja sen erottelukyky on huono.  
(Haladyna 2004: 108–110; Alderson ym. 1995: 48.)

Tyypillisesti monivalintatehtävien vaihtoehtoista vain yksi on oikein. Käsitkset valittavissa olevien vaihtoehtojen järkevistä määrätstä ovat tutkijoiden kesken risti-riitaisia, mutta Haladyna (2004: 69) toteaa, että tutkiessaan monivalintatehtävien osioita suurimmassa osassa osioista löytyi yleensä vain yksi tai korkeintaan kaksi toimivaa harhauttajaa, ja siksi hänestä kolme vaihtoehtoa (yksi oikea, kaksi väärää) on luonnollisin ja toimivin kokonaisuus. Rantanen (2003: 60) taas toteaa, että harhauttajia on hyvä olla vähän, mutta niille ei voida määritellä ideaalista lukumäärää, koska siihen vaikuttavat monet testin kokonaisuuteen vaikuttavat asiat, kuten kaikkien osioiden määrä, osioanalyysin käyttömahdollisuudet ja vastausaika. Testattavan kannalta useat vaihtoehdot lisäävät muistamisen merkitystä, ei niinkään ymmärtämistä, ja toisaalta tämä aiheuttaa tehtävän laatijalle taas lisää työtä, jos harhauttajia pitää keksiä enemmän. On hyvin vaikea keksiä useampia vaihtoehtoja, ja usein niitä ei ole mahdollista muodostaakaan vaan niistä tulee helposti ns. *window dressing* -tyyppisiä vaihtoehtoja. Tällaiset vaihtoehdot näyttävät hyviltä, mutta niillä ei ole välttämättä mitään tekemistä itse tekstin kanssa vaan ne ovat ns. ”tuulesta temmattuja” -vaihtoehtoja. Hyvässä monivalintatehtävässä kaikki harhauttajat erottelevat hyvät ja huonot osallistujat toisistaan ja ne perustuvat itse tekstiin joltain osin sekä ne ovat rungon kanssa yhteensopivia. (Haladyna 2004: 108–112; Weir 1990: 44.)

Vaatus monivalintaosioiden itsenäisyydestä tuottaa laadinnalle vaikeuksia. Osiot, joissa edeltävä osio antaa vastauksen seuraavaan osioon tai rungossa oleva kielipiillinen vihje viittaa oikeaan vaihtoehtoon, eivät mittaa ymmärtämistä vaan enemmän osallistujan päättelykykyä. Tehtävän laadinnassa on puutteita, jos testattava osaa vastata ensimmäiseen osioon oikein ja voi sen perusteella etsiä vihjeitä seuraavista osioista löytääkseen oikeat vastaukset loppuihin kysymyksiin. Tämän lisäksi ymmärtämisen mittaamisessa ei ole onnistuttu, jos osiot ovat liian yleisiä ja ne ovat ratkaistavissa maailmantiedon tai yleistiedon perusteella. Näiden kahden ongelman lisäksi ymmärtämisestä ei saada luotettavaa kuvaa, jos monivalintaosio on sisällöltään triviaali tai vaihtoehtojen erot eivät ole selkeitä (esimerkiksi ilmaisevat samaa asiaa eri sanoin tai merkitykset ovat liian lähellä toisiaan). Toisinaan myös osiot saattavat näyttää ulospäin hyviltä, mutta ne sisältävät varsin merkityksetöntä tietoa tai osioissa käytetään rakenteita ja sanastoa, joita testattavat eivät vielä osaa. Osiot voivat olla myös niin epäselviä, että hyvätkään testiin osallistujat eivät niistä selviä. Hyvät ja toimivat vaihtoehdot ovat itsenäisiä ja liittyvät kaikki samaan tekstin kohtaan. Väärät vaihtoehdot ovat aidosti vääriä ja myös houkuttelevia, jotta joku lankeaa niihin, sillä muussa tapauksessa vaihtoehdot ovat tarpeettomia ja se viestii osion toimimattomuudesta. (Haladyna 2004: 103–104, 114; Alderson ym. 1995: 47–49; Brown & Hudson 2002: 69.)

Monivalintatehtävien rungon ja vaihtoehtojen pituuteen tulee kiinnittää laadinnan aikana huomiota, sillä vaihtoehdot ovat usein raskaita lukea, ja ne vaativat lukijalta



pidempää aikaa prosessoida tehtävää verrattuna muihin tehtävätyyppeihin. Hyvät vaihtoehdot ovat suurin piirtein samanpituisia ja rakenteellisesti samankaltaisia. Osallistujat huomaavat herkästi erilaisuuden. Usein pisin vaihtoehto on oikein, koska oikeaa vaihtoehtoa kuvaillaan väärää vaihtoehtoja tarkemmin. Toimiva vaihtoehto on yksinkertainen ja selkeä, josta puuttuu turha jaarittelu ja se on rakennettu lähinnä selittävästä ja oleellisesta informaatiosta. Testattavien vastaamista helpottaa se, jos esimerkiksi vaihtoehdossa olevat numerot ja asiat esitetään loogisessa järjestyksessä. Kielellisesti monivalintatehtävät vaativat laatijalta testattavan kielitaidon tuntemista, sillä vaihtoehtojen sanaston valinnalla vaikutetaan myös tehtävän toimivuuteen ja testattavan valintoihin. (Haladyna 2004: 108–110.)

Monivalintatehtäviä tutkittaessa on myös huomattu (Ks. Weir 1990: 43–44; Haladyna 2004: 112–113), että tehtävien laatijat suosivat kolmesta vaihtoehdosta keskimmäistä vaihtoehtoa (B) oikeaksi vaihtoehdoksi. Keskimäinen vaihtoehto myös houkuttelee arvaajia, joten jos halutaan vaikuttaa vaikeustasoon ja tehtävän erottelevuuteen, täytyy laatijan myös kiinnittää huomiota oikeiden vastausten sijoittumiseen tasapuolisesti.

Mehrens ja Lehmannin (1991: 137) mukaan hyvien harhauttajien löytämiseksi voidaan käyttää hyväkseen erilaisia keinoja. Ensimmäisenä tulee ottaa huomioon kokemuksen kautta saatu tieto opiskelijoiden mahdollisista todennäköisistä virheistä. Toisena hyvänä keinona on käyttää avovastauksia hyväkseen, sillä avovastausten avulla voidaan valita usein esiintyviä virheellisiä vastauksia monivalintatehtävien harhauttajiksi. Tällä tavoin saadut väärät vaihtoehdot ovat usein paras erotteleva voima verratessa heikointa testiin osallistujaryhmää parhaaseen.

Kolme vaihtoehtoa sisältävissä monivalintaosioissa arvaamisen prosenttiosuus on 33%. Jos vaihtoehtoja lisätään, arvaamisen suhteellinen osuus pienenee, mutta myös houkuttelevien harhauttajien keksiminen vaikeutuu. Arvaamista pidetään yleensä merkinä huonosti laaditusta tehtävästä, mutta Anckar (2011) on tutkimuksessaan todennut, että arvaaminen ja poissulkeminen eivät perustu satunnaisuuteen vaan tietoon, ja ne ovat osa luonnollista vastaamis- ja ymmärtämisstrategiaa. Arvaaminen ei ole ongelmallisinta asia monivalintaosioiden kohdalla vaan ongelmallisinta ovat huonosti laaditut harhauttajat. Arvaamismahdollisuuden lisäksi monivalintatehtäviä voidaan kritisoida niiden epäluonnollisuudesta, sillä todellisessa elämässä monivalintavaihtoehtoja ei ole vaan ymmärtäminen tapahtuu jotenkin muuten kuin vaihtoehtoja valitsemalla (esimerkiksi toimimalla tilanteen vaatimalla tavalla tai vastaamalla suullisesti/kirjallisesti). Mutta toisaalta niiden soveltuvuutta ymmärtämisen mittaamisessa on myös vaikea kieltää, koska ne ovat osoittautuneet ymmärtämisen tehtävissä varsin toimivaksi tavaksi mitata ymmärtämisen taitoa nopeasti.

Monivalintatehtävät sopivat ymmärtämisen taidoista parhaiten ehkä tekstin ymmärtämisen arviointiin, sillä niiden soveltuvuudesta puheenymmärtämisen arviointiin on ristiriitaisia mielipiteitä. Monivalintaosiot vastausvaihtoehtoineen (+ kuuntelu itsessään) kuormittavat liiaksi testattavan muistia ja ne vaativat aina myös hyvää tekstin ymmärtämisen taitoa. Tästä syystä Weir (1990: 51) ei pidä monivalintatehtävää hyvänä tapana mitata puheen ymmärtämisen taitoa, koska hänestä oikean vastauksen täytyy perustua pelkästään puhutun tekstin ymmärtämiseen. Hänestä monivalintatehtävät perustuvat myös usein pelkkään tekniikkaan, jossa kuuntelija voi vastata osioon mm. sulkemalla väärät vaihtoehdot pois. Buck (2001: 146) taas puolustaa monivalintatehtäviä ja pitää niitä hyvänä keinona arvioida ymmärtämistä monipuolisesti, sillä kuten jo edellä mainittiin, tehtävätyyppi soveltuu sekä merkityksen että tekstin osien välisten yhteyksien ymmärtämiseen. Monivalintatehtävät ovat ristiriitaisista mielipiteistä huolimatta osoittautuneet varsin reliaabeliksi ja validiksi tavaksi testata osaamista. Tehtävätyypin heikkous on hyvien värien vaihtoehtojen keksimisen lisäksi siinä, että sen avulla on vaikea mitata syvällistä ymmärtämistä, mutta yhtenä tehtävätyyppinä sen käyttö testissä on perusteltua. (Rantanen 2003: 14.)

### 6.1.2 Oikein-väärin -tehtävät

Oikein-väärin -tehtävät, tai oikeastaan tehtävän luonnetta paremmin kuvaava nimitys oikein-väärin -väittämät, testaavat kahden vaihtoehdon erottamista toisistaan. Väittämät ovat nopeita laatia ja niillä voidaan helposti mitata sisällön ymmärtämistä. Teksteistä on myös määrällisesti helppo saada useita väittämiä aikaiseksi verrattuna esimerkiksi monivalintakysymyksiin, joiden laatiminen vaatii usein enemmän tekstikontekstia. Oikein-väärin -väittämät testaavat hyvin tekstin keskeisten asioiden tai yksityiskohtien ymmärtämistä, ja ne ovat myös testattavan kannalta monivalintavaihtoehtoja nopealukuisempia ja vievät siten vähemmän aikaa.

Oikein/väärin-väittämät ovat helppoja pisteyttää (yleensä 1 pistettä), sillä ne ovat tekstin perusteella yksiselitteisesti joko oikein tai väärin. Ongelmallista tämän tehtävätyypin kohdalla on se, jos väittämät eivät ole selkeästi oikein tai väärin. Ongelmia aiheuttavat myös väittämät, jotka ovat liian triviaaleja sisällöltään ja mitaavat enemmän asioiden tulkintaa ja muistamista kuin ymmärtämistä. Tämän tehtävätyypin avulla on helppoa mitata yksittäisen sanan tai fraasin ymmärtämistä, mutta päättelykysymykset ovat oikein/väärin -väittäminä haastavia, varsinkin puheen ymmärtämisen osioissa. Kuulijan tulee keskittyä kuuntelussaan siihen, mitä ei sanota ja tehdä samanaikaisesti sekä johtopäätöksiä että päättelyjä kuulemastaan. (Haladyna 2004: 79; Alderson 2005: 222; Brown & Hudson 2002: 65–67; Alderson ym. 1995: 51; Buck 2001: 147.)

Arvauksen todennäköisyys on suuri oikein-väärin -väittämien kohdalla, sillä testattavalla on 50 %:n mahdollisuus valita oikea väittämä. Toisaalta, mitä enemmän oikein-väärin -osiota on, sitä pienemmäksi arvaamisen mahdollisuus tulee, ja silloin myös yksittäisen osion arvaaminen ei ole ratkaiseva koko tehtävän toimivuuden kannalta. Buck (2001: 147) on myös sitä mieltä, että arvaaminen ei välttämättä aina ole sattumaa eikä tuomittavaa, sillä valinnan taustalta löytyy yleensä oletuksia oikeasta väittämästä, ja vastaaminen luultavammin perustuu johonkin muuhun kuin pelkkään arvaukseen.

### 6.1.3 Avoimet kysymykset

Avoimet kysymykset sopivat hyvin ymmärtämisen testiarviointiin. Testiin osallistuja saa muotoilla vastauksensa haluamallaan tavalla, mikäli hän osaa tuottaa toista testikieltä. Näin osallistuja voi ilmaista juuri sen, mitä on ymmärtänyt, vaikka ymmärtäisikin kuulemaansa/lukemaansa vain osittain. Muissa tehtävätyypeissä osittaisen ymmärtämisen palkitseminen ei ole mahdollista, sillä vastaus on yleensä joko väärin tai oikein, mutta avoimissa kysymyksissä pisteyttämällä voidaan saada eri vastauksille eri arvot (esim. 0–2 pistettä). Toisaalta tämä asettaa myös enemmän vaatimuksia tehtävän arvioinnille. Arviointiperusteet ja pisteytys on määriteltävä tarkkaan, jotta tehtävää arvioivat tulkitsevat arviointikriteerit samansuuntaisesti. Arvioijalla on ratkaiseva rooli, sillä hän päättää, kuinka paljon osallistuja on ymmärtänyt oikein. (Ks. Weir 1990: 52.)

Avoimet kysymykset ovat nopeita ja helppoja laatia, mutta niiden arvioimiseen kuluu paljon aikaa, jos kyseessä ovat pidemmät, koko lauseen pituiset vastaukset. Erilaisia vastauksia voi olla yhtä paljon kuin osallistujiakin, sillä osallistujat vastaavat kukin oman ymmärtämisensä pohjalta. Osallistujan vastaus voi olla hyvin vajavainen tai se voi sisältää aivan muuta kuin, mitä laadintavaiheessa laatija on ajatellut oikeaksi vastaukseksi. Kokemuksesta olen huomannut, että laatijat ehdottavat oikeaksi vastaukseksi hyvin pitkiä ja monimutkaisia lauseita tai oikeaan vastaukseen tarvitaan useita eri asioita tekstistä. Testitilanteessa osallistuja aikapaineessa kuitenkin todennäköisesti usein vastaa hyvin niukasti ja epätäydellisin lausein. Vastauksen arviointia myös vaikeuttaa se, jos tehtävä antaa mahdollisuuden vastata tekstiä kopiaimalla. On vaikea tietää, milloin osallistuja on ymmärtänyt oikeasti ja milloin hän on osannut vain kopioida tekstistä oikean kohdan (onko sittenkin ymmärtänyt tekstin, koska on osannut kopioida tekstistä oikean kohdan?). Testiin osallistujan kannalta tekstin ymmärtämisen testaaminen avoimilla kysymyksillä on ”armollisempaa”, koska tekstistä voi lainata sanoja, mutta puheen ymmärtämisessä avoimiin kysymyksiin vastaaminen vaatii hyvää muistia ja kah-

denlaista prosessointia; kuuntelemista ja vastaamista samanaikaisesti. (Ks. Weir 1990: 53.)

Jos aiemmin esitetyissä tehtävätyypeissä osallistujilla oli mahdollisuus arvaamalla vastata oikein, avoimissa kysymyksissä arvaamisen osuus on lähes minimaalinen. Vastaaminen edellyttää reseptiivisten taitojen lisäksi myös produktiivisia taitoja. Jos kohdekielen tuottamistaidot ovat heikot, se vaikuttaa tulokseen, vaikka osallistuja olisi ymmärtänytkin kuulemansa tai lukemansa.

## 6.2 Tuottamisen osakokeissa käytettävät tehtävätyypit

Tuottamisen arviointi keskittyy aina siihen, mitä osallistuja on sanonut tai kirjoittanut. Tuottamisen tuotos on mahdollista tallentaa ja siihen voidaan palata tarvittaessa, joten siinä mielessä arviointia voidaan pitää helppona. Vaikeaksi tuottamisen arvioinnin tekee arvioijien yhtenäisyyden ja johdonmukaisuuden lisäksi tehtävien valinta ja niiden taitotason määrittely. Tehtävää laadittaessa on mietittävä, millaisen tuotoksen osallistujat mahdollisesti tehtävästä saavat aikaiseksi ja miten tehtävä oikeasti mittaa kyseisen tuottamistaidon osaamista. Kommunikatiivisissa testeissä osallistujat on pyrittävä saamaan kiinnostumaan enemmän itse tehtävän tarkoituksesta kuin muodosta.

Tuottamistehtävät arvioidaan tavallisesti kriteeriviitteisesti, jota varten eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK 2003: 52–53) on laadittu laadulliset kriteerit arvioinnin pojaksi. Viitekehysten taitotasomääritelmät on tarkoitettu puhumisen taitotason määrittelyyn, mutta vastaavat kriteerit ovat myös käyttökelpoisia kirjoittamisen kohdalla. Arviointikriteereiden ja tehtävien välillä on oltava yhteys. Tämä ei tarkoita sitä, että yksittäisessä tehtävässä tulee olla kaikki arviointikriteerit edustettuina, mutta jos tehtäviä on useampia, voidaan eri tehtävien laadinnan perustana käyttää tiettyjä kriteereitä, jotka sopivat kyseiseen tehtävään parhaiten. (Huhta 2010: 49.) Vaikka lopullinen arviointi tapahtuu holistisesti, voi arvioinnissa käyttää hyväkseen analyttisempää lähestymistapaa. Tuottamisen arvioinnissa tyypillisiä laadullisia kriteerejä ovat laajuus (sanaston ja ilmaisun laajuus), tarkkuus (kieliopillinen tarkkuus), sujuvuus, vuorovaikutus (viestinnällisyys) ja koherenssi (sidosteisuus) sekä puhumisessa ääntäminen. Jos suoritusta arvioidaan tämänkaltaisin kriteerein, tulee myös tehtävän laadintavaiheessa ottaa huomioon se, miten edellä esitetyt laadulliset kriteerit saadaan tehtävän suorittajan tuotoksesta esiin.

Laajuuden toteaminen tehtävän avulla on ehkä näistä kriteereistä helpoin toteuttaa tehtävänannolla. Samaa aihepiiriä voidaan käyttää eri taitotasoilla, mutta tuotosta voidaan ohjalla haluttuun suuntaan ohjaavilla kysymyksillä tai otsikolla. Jos esimerkiksi aihepiirinä on asuminen, perustason suorittajan oletetaan hallitsevan

oman asuntonsa kuvaamisen, kun taas ylimmällä tasolla kielenkäyttäjän tulee joutua sujuvasti esittämään monimutkaisia kuvauksia ja argumentaatiota asumiseen liittyvistä ongelmista tai asumisen merkityksestä/kustannuksista yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.) Laajuus voidaan myös ymmärtää sanaston riittävytenä (Huhta 1993: 165). Tehtävännäkövillä voidaan luoda tietyt rajat sille, mihin osallistujan oletetaan yltävän sanavarastollaan ja ilmaisukyvyllään, mutta tämä edellyttää laatijalta käsitystä siitä, millainen sanavarasto eri taitotasolla olevilla kielenkäyttäjillä on ja missä kielitaidon rajat menevät.

Tarkkuus yhdistetään usein kieliopilliseen tarkkuuteen, mutta se voi myös olla ilmaisun tarkkuutta ja kielen idiomaattisuutta. Ylimmillä taitotasoilla abstrakteilla ohjaavilla kysymyksillä tarkkuuden kriteeri voidaan saada esiin, mutta tarkkuus on loppujen lopuksi aina enemmän yhteydessä osallistujan tuotokseen kuin tehtävännäkövön. Tehtävän laadinnassa voidaan kuitenkin ennakoita, mitä vakiintuneita ilmauksia ja mahdollisia rakenteita testiin osallistuja käyttää tuotoksessa. Hildénistä (2000: 119) eritasoiset pragmaattiset virheet kuuluvat myös tarkkuuteen, sillä väärä, outo tai sopimaton reagointi tilanteeseen ovat merkkejä ongelmista tarkkuudessa. Tällaisten tilanteiden mittaaminen testitilanteessa on joka taitotasolla mahdollista, koska eri kielenkäyttötilanteet vaativat erilaisia reagoiteja ja niiden testaaminen funktionaalisessa testissä on luontevaa.

Sujuvuus määritellään tavallisesti nopeaksi ja sujuvaksi puhetulvaksi tai helppoluokiseksi ja soljuvaksi kirjoitetuksi tekstiksi, mutta sujuvuus voi olla myös tehtävän sisältöjen ilmaisua monipuolisesti, jäsentyneesti, luovasti ja tilanteeseen sopivalla tavalla (Hildén 2000: 113). Jos tehtävä on kognitiivisesti vaikea, se todennäköisesti heikentää sujuvuutta. Mitä tarkemmin tehtävässä määritellään tehtävän tarkoitus, vastaanottaja ja tilanne, sitä paremmat mahdollisuudet osallistujalla on suoriutua tehtävästä sujuvasti. Selkeällä ja yksityiskohtaisella ohjeistuksella voidaan myös vaikuttaa tehtävän sidosteisuuteen eli koherenssiin. Avoimissa kirjoittamisen ja puhumisen tehtävissä sidositeisuuteen on vaikea vaikuttaa, mutta ohjatuissa tehtävissä ohjaavien kysymysten asettelulla voidaan tuotoksen sisältöön vaikuttaa ja auttaa osallistujaa saamaan aikaiseksi sisällöltään johdonmukainen kokonaisuus.

Jotta eri kriteerit tulee huomioiduksi laadinnan aikana, Huhta esittää (2010: 49), että laadintaprosessin aikana käytettäisiin hyväkseen arviointisuunnitelmaa (taulukko 8).

TAULUKKO 8 Arviointisuunnitelma (Huhta 2010: 49).

Tehtävät/funktio Kriteerit:	Tehtävä 1: (kertominen)	Tehtävä 2: (neuvon kysyminen)	Tehtävä 3: (valituksen tekeminen)
Yleisarvio	x		
Ääntäminen	x		
Sujuvuus	x	x	x
Sopivuus		x	x
Kielioppi			x
Sanasto	x		x

Arviointisuunnitelman avulla voidaan paremmin varmistaa, että kussakin tehtävissä on käytetty niitä kriteerejä, jotka sopivat tehtävän funktioon parhaiten. Näin myös varmistetaan, että tehtävässä esiintyy tuotoksen arvioinnissa käytettäviä kriteereitä. Taulukkoon voidaan lisätä arviointikriteerien ja funktioiden lisäksi erilaisia tehtävälle vaadittavia määreitä, kuten rekisteri, aihepiiri ja tyyli.

### 6.2.1 Kirjoittamisen tehtävät

Millainen tehtävä mittaa hyvin kirjoittamisen taitoa? Tähän kysymykseen on olemassa ristikkäisiä näkemyksiä. Jokaisella tehtävätyypillä on omat hyvät ja huonot puolensa. Avoin otsikkopohjainen tehtävä antaa mahdollisuuden kirjoittaa aiheesta siitä näkökulmasta, joka tuntuu kirjoittajasta tutuimmalta, kiinnostavimmalta ja josta hän osaa parhaiten kirjoittaa. Koska avoin tehtävä ei ole niin jäsentynyt, kirjoittajat tulkitsevat sen usein hyvin monella tapaa ja on vaikea määritellä, mikä on oikea tulkinta otsikosta. Esimerkiksi otsikko *”Nykyaikana ihmiset syövät epäterveellisesti”* saattaa tuottaa kirjoitelmia, joissa kirjoittavat kertovat, mikä on epäterveellistä ruokaa ja osa kirjoittajista keskittyy taas kirjoitelmissaan ruokakulttuurin muutoksiin aikojen kuluessa.

Ohjaavilla kysymyksillä rajattu kirjoitustehtävä tuottaa tehtävästä enemmän samankaltaisia tulkintoja (jos kirjoittajat ymmärtävät tehtävän samalla tavoin), mutta kirjoittajien erilainen tietomäärä voi vaikuttaa lopputulokseen. Aihe ei ole välttämättä kaikille kiinnostava ja se ei ehkä motivoi kirjoittamaan. Kirjoittamisen testisuorituksessa menestyminen pitäisi kuitenkin olla yhteydessä kirjoittamisen taitoon eikä kirjoittajan yleistietoon. Jotta yleistiedon merkitys kielitestissä minimoidaan, ohjaavat kysymykset on hyvä pyrkiä laatimaan niin, että tehtävänanto ei testaa osallistujan tietoja vaan esimerkiksi mielipidettä yleisellä tasolla.

Kirjoittamisen taidossa harjoittelulla saavutetaan edistystä, sillä tekstilajiin mahdollisesti liittyvät muodolliset seikat, fraasit, aloitukset ja lopetukset voi opetella,

mutta kirjoittamisen taustalla on aina myös luovuutta ja lahjakkuutta. Kirjoittajan saamaan arvioon vaikuttavat myös kirjoittajan oma motivaatio, vireystila ja jännitys. Tuotokset kirjoitettavasta asiasta vaihtelevat, koska ihmiset ovat erilaisia tiedoiltaan, taustaltaan ja kokemuksiltaan. (Weigle 2002; Ks. myös Huhta 1987.)

Testitehtävän kirjoitelman lähtökohtana tulee olla kirjoittamisen tarkoitus. Jos testijärjestelmän taustalla on funktionaalinen näkemys, kuten yleisissä kielitutkinnoissa, tehtävänannot liittyvät erilaisiin tilanteisiin, joissa testiin osallistujan on tarpeellista viestiä kirjallisesti. Aihepiirien, tekstilajien sekä funktioiden avulla tehtäviin saadaan vaihtelevuutta, mutta myös tehtävän vaikeustaso voidaan muuttaa. Itsestään ja tuttuihin arkipäiväntilanteisiin liittyviä tekstejä on helpompi kirjoittaa kuin tekstejä, jotka liittyvät vieraampiin tilanteisiin tai jotka vaativat muodollisempaa rekisteriä. Argumentatiivisen tekstin kirjoittamista pidetään yleensä myös vaikeampana kuin kertovan tekstin kirjoittamista. Jos osallistujan tiedot asiasta ovat vähäiset tai hänellä ei ole mielipidettä asiasta, voi perustelujen kirjoittaminen olla vaikeaa. (Weigle 2002; Ks. myös Huhta 1987.)

Yleisissä kielitutkinnoissa kirjoitelmatehtävät ovat yleensä joko otsikkopohjaisia<sup>45</sup> tai ohjattuja kirjoitustehtäviä<sup>46</sup>, joiden virikemateriaalina voi olla esimerkiksi ohjaavat kysymykset, teksti, kuva tai taulukko. Testiin osallistujan on suoriuduttava kolmesta kirjoitustehtävästä kohdekielellä, ja taitotasosta riippuen n. 50–60 minuutissa ilman apuvälineitä. Tämä aiheuttaa tehtävän laajuudelle tiettyjä rajoituksia ja edellyttää sitä, että tehtävän konteksti ja ohjeistus ovat selkeitä, jotta osallistujan ei tarvitse käyttää aikaa tehtävän tarkoituksen miettimiseen. Kirjoittamisen taidosta tulee saada rajoitetussa ajassa varsin monipuolinen kuva, ja sen vuoksi osakokeen tehtävät ovat eri aiheista, edustavat eri tekstilajia ja vaativat myös eri rekisterin ja kirjoittamisen diskurssien hallintaa.

Otsikkopohjainen kirjoitelmatehtävä on nopea laatia, mutta otsikkoa muotoiltaessa on pyrittävä rajaamaan aihe, mutta ei liian tiukasti. Esimerkiksi otsikko ”*Sanomalehdissä on liikaa uutisia onnettomuuksista*” luultavasti tuottaa hyvin erilaisia tulkin-toja. Oletettavaa on, että suorituksia arvioivan on otettava kantaa siihen, milloin kirjoittaja on kirjoittanut ohi otsikon tai missä tapauksissa tehtävänanto ei ole täyt-

<sup>45</sup>Esimerkki otsikkopohjaisesta tehtävästä: Media kohtelee julkkiksia huonosti

<sup>46</sup>Esimerkki ohjatusta tehtävästä:

Perheelläsi on uusi lemmikkieläin. Kirjoita ystävällesi asiasta sähköpostiviesti. Kerro viestissä,

- minkä lemmikkieläimen olet saanut
- millainen eläin on
- mistä hankit sen
- mitä se maksoi
- mitä muut perheessäsi pitävät siitä

tynyt riittävästi. Todennäköisesti osa kirjoittajista keskittyy kirjoitelmissaan kertomaan lukemistaan onnettomuuksista ja unohtaa ottaa kantaa siihen, uutisoidaanko niistä liiaksi. Osa taas ehkä lähtee kertomaan onnettomuuksien uutisoinnista muistamatta rajoittaa sitä vain sanomalehtien uutisointiin. Osallistujan kannalta otsikko *"Onnettomuuksista on liikaa uutisia"* on ehkä helpompi, koska rajoittavia määreitä on vähemmän, mutta otsikko on kuitenkin kohdistettu kahteen tiettyyn asiaan: onnettomuuksiin ja uutisiin.

Otsikon aiheen ja muotoilun lisäksi on hyvä laadintavaiheessa määritellä myös, millaista kirjoitelmaa otsikon perusteella kirjoittajalta odotetaan. Samasta aiheesta voidaan kirjoittaa esimerkiksi argumentoiva, narratiivinen, kuvaileva tai selittävä kirjoitus tai se voidaan kirjoittaa eri tyylillä, jolloin aiheen käsittely ja kieli valitaan niiden mukaan. Määrittämällä kirjoitustehtävälle tarkat ehdot ohjeistamalla se huolellisesti saadaan kirjoituksen tuotokselle myös tietyt kriteerit arviointia varten. Jos osallistuja kirjoittaa viestin ystävälle, vaikka tehtävän ohjeistuksessa pyydetään kirjoittamaan *"mielipide"* johonkin mediaan, on tällainen tehtävän ohjeiden huomiotta jättäminen myös huomioitava arvioinnissa. Vaikka tehtävän arviointi tehdään testijärjestelmän omien kirjoittamisen arviointikriteereiden mukaan, on arvioinnissa myös otettava huomioon tehtävän vaatimukset.

Yleisten kielitutkintojen arvioijien ja laatijoiden mielipiteet otsikon muodosta ovat kokemukseni, ja myös tämän tutkimuksen mukaan ristiriitaisia. Yksi kokee väitelauseen muodossa olevan otsikon (*"Autoilu pitää kieltää kaupungin keskustassa!"*) parempana, koska se haastaa kirjoittajan ottamaan kantaa asiaan puolesta tai vastaan. Toisesta taas kysymysmuotoinen otsikko (*"Pitääkö autoilu kaupungin keskustassa kieltää?"*) on osallistujalle helpompi, koska hän voi ikään kuin vain vastata kysymykseen olematta voimakkaasti asian puolella tai sitä vastaan. Molemmat vaihtoehdot puolustavat paikkaansa, mutta otsikon muotoa tärkeämpää kuitenkin on miettiä, millaisista aiheista ja minne tämänkaltaisia kirjoitelmia kirjoitetaan. Kontekstin keksiminen tällaiselle otsikkopohjaiselle kirjoitelmalle on vaikeaa (keskustelupalsta, lehden mielipideosasto), koska kirjoittamisen kulttuuri on muuttunut ja otsikkopohjaisia kirjoitelmia tunnutaan kirjoitettavan lähinnä koulussa. Toisaalta blogien ja keskustelupalstojen kirjoitelmat ovat lisääntyneet, ja tehtävä voidaan sijoittaa esimerkiksi tämän tyyppiseen kontekstiin. Otsikon tehtävänä on herättää kirjoittajan mielenkiinto ottaa asiaan kantaa ja saada hänet kirjoittamaan aiheesta.

Virikemateriaali otsikon rinnalla on hyvä lisä, mutta sen käytössä on omat haasteensa testitilanteessa. Pitkät luettavat tekstit tai vaikeatajuiset kuviot vievät paljon aikaa itse kirjoittamiselta. Niiden käytössä on hyvä ottaa huomioon se, että ne eivät aiheuta ylimääräistä ja kohtuutonta räsitusta testitilanteessa, koska kirjoittamisen näytteen saaminen on pääasia, ei virikemateriaalin ymmärtäminen (vrt. tekstin ymmärtäminen). Tekstimuotoisen virikemateriaalin ongelmana saattaa olla



myös se, että kirjoittaja saa siitä apua testitilanteessa kirjoittamiseensa ja arvioitaessa suoritusta, on vaikea tietää, miten paljon osallistuja olisi kyennyt ilman apuja tuottamaan itse.

Ohjatulla kirjoitustehtävällä voidaan vaikuttaa kirjoittajan tuotokseen enemmän kuin otsikkopohjaisella tehtävällä. Mitä rajatumpi ja yksitulkintaisempi tehtävän aihe on, sitä samankaltaisempia tuotoksia kirjoitetaan. Tehtävänannon määrittely niin tarkasti, ettei siitä tulisi myös erilaisia versioita kirjoittajilta, lienee mahdotonta. Kun tehtävä on ymmärrettävästi ja taitavasti ohjeistettu, se antaa myös tilaa kirjoittajan omalle ilmaisulle. Jokainen kirjoittaja tekee tekstistä omannäköisensä ja sovitaa oman sanottavansa tehtävänannon ja oman maailmansa mukaan.

Hyvä ohjeistus tehtävässä on määrittelevää ja informoivaa ja siinä annetaan tietoa kirjoitelman tarkoituksesta, aiheesta, kontekstista ja siitä, kenelle kirjoitetaan. Kirjoittaja tarvitsee aina tarkan ohjeistuksen siitä, mikä tehtävässä on tärkeää ja mitä siinä arvioidaan. (Tarnanen 2002; Huhta 1987.) Tehtävää voidaan ohjailla sillä tarkkuudella, että osallistujalle annetaan vihjeitä, mitä ja mistä asioista tekstin tulee koostua (esim. mitä tapahtui, miksi tapahtui, mitä seurauksia siitä oli, miltä tilanne sinusta tuntui jne.). Ohjaavilla kysymyksillä tietyllä tavalla myös helpotetaan kirjoittamista, koska kirjoittajan ei tarvitse keksiä, mitä asioita kyseiseen kirjoitelmaan täytyy sisältyä, mutta sillä myös vaikutetaan sisällön laajuuteen ja vaikeustasoon. Vaarana tällaisessa tehtävässä on, että jos ohjeistuksen sanamuotoja ei tarkkaan harkita, osallistuja voi käyttää liiaksi vihjeitä hyväkseen ja hänen oma tuotoksensa jää vähäiseksi. Tämänkaltaisissa ohjatuissa tehtävissä arvioinnissa täytyy ottaa huomioon myös tehtävänannon täyttyminen. Jos tehtävänantoon ei viitata arviointikriteereissä, täytyy tuotoksia arvioivien sopia yhdessä, mitkä asiat ovat oleellisia arvioinnin kannalta ja miten tehtävänannon tulee olla täytetty, jotta tietty taitotaso saavutetaan.

Kirjoitustehtävien määrästä testitilanteessa ollaan erimielisiä, sillä esimerkiksi Weigle (2002: 147) toteaa, että yksi tehtävä parantaa testin luotettavuutta ja käytännöllisyyttä, koska useita aiheita käytettäessä tulee ongelmia arvioinnin johdonmukaisuuden kanssa. Weigle tarkoittaa tässä kuitenkin käytäntöä, jossa useammasta tehtävästä voidaan valita itselleen sopivin. Yleisissä kielitutkinnoissa kirjoittamisessa kaikki testiin osallistujat kirjoittavat kahdesta samasta aiheesta (kaksi samaa tehtävää) ja kolmannessa tehtävässä he voivat valita toisen kahden aiheen välitä. Joissakin kielitesteissä sanamäärä on tiukasti rajattu, mutta yleisten kielitutkintojen testissä sanamäärä on vapaa ja odotetun tuotoksen määrä on osoitettu vastausalueella (esim. sähköpostiviestikenttä) tai viivoilla. Kirjoittamisen arvioinnin keskiössä on tuotoksen sisältö ja tehtävän tarkoituksen mukainen täyttyminen, ei tuotoksen määrä.

## 6.2.2 Puhumisen tehtävät

Laadittaessa puhumisen tehtäviä on hyvä miettiä tarkkaan laadintavaiheessa, minkä materiaalin pohjalta tuotos tuotetaan (esim. nauhalta kuultava keskustelu, kirjallinen ohjattu tilanne, kuvasta kertominen), mikä tehtävän tavoite on (millaista tuotosta puhujalta odotetaan) ja missä roolissa puhuja tehtävässä on. Kontekstin määrittely on tärkeä osa puhumisen tehtävän laadintaa ja siinä tulee kuvata tilanteeseen liittyvät yksityiskohdat (aika, paikka, millaista reagointia osallistujalta odotetaan tilanteessa) niin tarkasti, että puhuja voi puhetilanteessa keskittyä omaan tuottamiseen ja kykenee tuomaan tilanteeseen mukanaan omat kokemuksensa vastaavista tilanteista ja päämääränsä keskustelussa. (Luoma 2004: 30–31.)

Puhumisen tehtävissä käytetään eri diskurssilajeja ja tutkijat jakavat niitä vähän eri tavoin merkityksen ja käytön kannalta eri kategorioihin. Bygate (1987) esimerkiksi on jakanut diskurssilajit asiaan keskittyvään puhumiseen (*factually oriented talk*) ja arvioivaan puhumiseen (*evaluative talk*). Asiaan keskittyvät puhumisen tehtävät liittyvät kuvaukseen, kertomiseen, ohjeiden antamiseen ja vertailuun. Arvioivaan puhumiseen Bygate on katsonut kuuluviksi selittämisen, perustelemisen, ennustamisen ja päätösten teon.

Diskurssityyppien lisäksi puhumisen tilanteet voidaan jakaa eri kielenkäyttöfunktioiden perusteella mikro- ja makrofunktioihin. *Mikrofunktiot* ovat lyhyitä ja yksittäisiä lausumia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten asiatietojen antamista ja pyytämistä, asenteiden ilmaisemista, suostuttelua, seurustelua, diskurssin jäsentämistä ja kommunikaation korjaamista. Mikrofunktioiden oikea käyttö kertoo yleensä sen, että puhujalla on käsitys siitä, mitä kielen muotoa tietty funktio vaatii. *Makrofunktiot* puolestaan viittaavat pidempään kielenkäyttöön, kuten kertomiseen, selittämiseen, argumentointiin ja kuvaukseen. Makrofunktioiden käyttö edellyttää jo edistyneempää kielitaitoa, sillä ne edellyttävät aina vuorovaikutustilannetta, joka voi rakentua useastakin funktiosta ja olla vuorovaikutuskäytänteiden vastainen (esim. kysymykseen ei vastata vaan se torjutaan). Eri kielenkäyttöfunktiot vaativat erilaista kielenkäyttöä ja on tärkeää testata tehtävissä monipuolisesti näitä kaikkia, jotta puhumisen taidosta saadaan laajempi kuva. (Ks. Luoma 2004: 33–34; EVK 2003: 176–178.)

Normaalissa kielenkäytössä dialogit ovat tavanomaisempia verrattuna monologeihin, mutta testitilanteissa monologiin käyttö on helpompaa. Interaktiivisuuden simulointi puhumisen testauksessa on hankalaa, etenkin jos testitilanne järjestetään usealle osallistujalle yhtäaikaaisesti (esim. kielistudiossa). Haastattelutilanteessa interaktiivisuus on helpompi toteuttaa, jolloin interaktiivisuus on kaksisuuntaista haastattelijan ja haastateltavan välillä. Studiotilanteessa interaktiivisuus on yksisuuntaista, jolloin osallistuja puhuu nauhan kanssa, mutta tällöin tehtävän tar-

koituksena onkin enemmän kiinnittää huomiota itse tuotokseen eikä vuorovaikutukseen. (Luoma 2004: 44–45.)

Yleisissä kielitutkinnoissa puhumisen osakoe suoritetaan joko studiossa tai kasvokkain tapahtuvana haastatteluna (nauhoitetaan tai videoidaan) riippuen taitotasosta. Yksikielisissä tutkinnoissa (suomi ja ruotsi) perustasolla koko puhumisen osakoe suoritetaan haastatteluna. Muissa tutkintokielissä perustaso suoritetaan studiokokeena. Keskitason tutkinnot ovat joka kielessä studiokokeita, ja ylimmän tason tutkinnot suoritetaan sekä studiossa että haastatteluna, joka tallennetaan kuvatiedostona. Kielistudiossa suoritettava studio-osa saattaa joillekin osallistujille olla tilanteena outo, mutta se sopii hyvin useiden testiin osallistujien kielitaidon testaamiseen samanaikaisesti. Keskitasolla osallistujia on joka testikielessä eniten ja testijärjestelyjen kannalta on helpointa, että testiin osallistujat suorittavat tutkinnon samanaikaisesti kielistudiossa. Haastattelun on taas katsottu sopivan studio-osaa paremmin perustason (suomi ja ruotsi) ja ylimmän tason puhumisen arviointiin. Perustasolla haastattelu puolustaa paikkaansa siksi, että kohdekielellä annettujen ohjeiden ja tehtävien ymmärtäminen on kielellisesti vaikeaa, joten haastattelijaa voi tarvittaessa auttaa rajallisen kielitaidon omaavaa osallistujaa eteenpäin. Perustason testiin osallistujan kielitaito on usein niin heikko, että osallistuja ei selviäisi itsenäisesti studiotehtävistä. Ylimmällä tasolla kielitaidon rajat taas saadaan paremmin esiin haastattelun avulla, jos haastattelijaa osaa haastaa osallistujan puhumaan kielitaidollisesti hyvinkin abstraktilla tasolla. Yleisissä kielitutkinnoissa haastattelijat ovat haastattelijakoulutuksen käyneitä, jotka tuntevat haastattelutekniikan ja osaa sopeuttaa kysymyksensä haastateltavan taitotason mukaan.

Yleisten kielitutkintojen puhumisen testitehtävät mittaavat eri diskurssityyppien, konventioiden, rekisterin ja sisällön hallintaan. Studiossa suoritettavat tehtävyytyypit ovat joko avoimia tai puolistrukturoituja puhumistehtäviä. Avoimia puhumistehtäviä ovat kertominen ja puheenvuoro, joissa testiin osallistujalla on ohjaavien kysymysten avustuksella 1½–2 minuuttia aikaa kertoa annetusta aiheesta (esim. *Mukavin kesämuistoni*) tai argumentoida valitsemastaan aiheesta (esim. *Nykynuoret syövät epäterveellisesti*) nauhalle.

Keskustelutehtävät ovat puoliavoimia ”roolitehtäviä”, joissa osallistujalle annetaan tehtävävihkossa tarkempi ohjeistus nauhalta kuuluvan repliikin reagointiin. Keskustelut ovat simuloituja vuorovaikutustilanteita<sup>47</sup> (esim. asioimistilanteet, puhe-linkeskustelut tuttavien kanssa jne.), joista on pyritty tekemään mahdollisimman

---

<sup>47</sup> Esimerkki simuloidusta keskustelutehtävästä:

Sinulta on varastettu lompakko. Menet poliisilaitokselle tekemään ilmoitusta.

Virkailija:\*\*\*\*\* ( kuuluu nauhalta: Hyvää päivää. Miten voin auttaa?)

SINÄ: [Kerro, kuka olet ja mitä on tapahtunut.] (30 sek)

autenttisia. Ongelmallista tässä tehtävätyypissä on se, kuinka saada ohjeistus niin yksiselitteiseksi, että osallistuja vastaa halutulla tavalla. Tehtävä vaatii osallistujalta kykyä ilmaista asiat rajoitetussa ajassa ja kykyä sopeutua tiettyyn rooliin ottamalla huomioon keskustelutilanne ja keskustelijat.

Tilannetehtävät<sup>48</sup> ovat myös puolistrukturoituja tehtäviä, joissa osallistuja saa 5–6 lyhyttä kuvausta tilanteesta, joihin hänen täytyy reagoida ohjeiden mukaan 20–30 sekunnissa. Lyhyissä tilannetehtävissä osallistujalle annettavat ohjeet ovat lyhyitä, nopeasti luettavia ja selkeästi ilmaistuja, jotta testiin osallistuja kykenee lyhyessä ajassa orientoitumaan tilanteeseen (valmistautumisaika 20–30 sekuntia) ja reagoimaan tilanteeseen nopeasti ja sopivalla tavalla. Ongelmalliseksi tilannetehtävissä on osoittautunut se, että tilanteista voi selvittää hyvin vähäisellä tuotoksella ja sen arviointi eri kriteereillä on vaikeaa. Jotta tehtävän avulla saadaan tarpeeksi näyttöä osallistujan taidosta ja sen arviointi ja sijoittaminen taitotasoille on mahdollista, tulee tilannetehtävien ohjeiden sisältää selkeästi määritelty tilanne, jossa puhuja joutuu tuottamaan itsenäisesti tehtävälle varatun ajan.

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset, jotka jakautuvat kahteen eri lukuun. Ensiksi luvussa 7 kuvailen laatijoiden käsityksiä kielitaidosta. Tämä aineisto perustuu laatijoiden haastatteluihin. Tarkastelen käsityksiä kielestä kahdesta näkökulmasta: mitä laatijat arvostavat kielitaidossa ja miten he määrittävät kielitaidon tasot ts. miten heidän mielestään kielitaito kehittyy. Näkökulmat eivät ole erillisistä kysymyksistä huolimatta toisiaan poissulkevia vaan ne täydentävät toisiaan ja antavat yleiskuvan siitä, millainen kielitaitokäsitys laatijoilla on, mikä heidän käsityksiinsä on vaikuttanut ja onko käsitykset samansuuntaisia kuin yleisten kielitutkintojen näkemys kielitaidosta. Tulosten toisessa osassa eli luvussa 8 keskityn laadintaan ja laadintaprosessin aikana nouseviin vaikeisiin ja helppoihin asioihin, joiden pohjalta pyrin esittämään kehittämissuunnitelmia yleisten kielitutkintojen laadinnan ohjaukseen. Laadintaprosessiin liittyvät laatijoiden kommentit pohjautuvat laatijoille tekemääni kyselyyn sekä haastatteluihin.

---

<sup>48</sup> Esimerkki tilannetehtävästä:

Tilanne x. Sinulla on jokin vaiva ja tarvitset siihen lääkettä. Selitä asiasi apteekissa ja pyydä apua. (30 sek)

## 7. YLEISTEN KIELITUTKINTOJEN LAATIJOIDEN KÄSITYKSIÄ KIELIT AidOSTA

### 7.1 Käsit yksiä kielitaidon keskeisistä piirteistä

Tässä alaluvussa tarkastelen, mitä laatijat arvostavat kielitaidossa ja mikä heidän mielestään kielen osaamisessa on tärkeää sekä mikä on vaikuttanut heidän käsityksiinsä kielitaidon prioriteeteista. Laatiojilta kysyttiin haastattelussa (liite 2), mitä he arvostavat kielitaidossa ja miten heidän omasta mielestään heidän käsityksensä kielitaidosta on muuttunut vuosien myötä sekä mikä on ollut keskeinen asia mahdolliseen muutokseen. Näihin kysymyksiin saatujen vastausten perusteella ja ylipäänsä haastattelussa tulleiden kielitaitoon liittyvien kommenttien perusteella olen pyrkinyt kartoittamaan laatijoiden käsityksiä kielestä ja sitä, mitä he kielitaidossa arvostavat ja miten heidän mielestään kielen oppiminen ja kielitaito etenevät.

Tutkimuksessa esitettäviä tuloksia lukiessa on hyvä tiedostaa, että kielitaitokäsitysten tarkastelussa ja laadintaprosessin kuvauksessa on kyse tutkijan tulkinnasta laatijoiden vastausten perusteella. Tutkimuksen taustalla vaikuttavan fenomenologisen haastattelun periaatteiden mukaisesti haastateltavat pyrittiin saamaan kuvailemaan kokemuksiaan ja etsimään niille merkityksiä ilman asioiden tarkempaa analysointia ja syiden pohtimista. Haastattelujen päämääränä kuitenkin oli saada selville heidän käsityksiänsä tutkittavasta aiheesta. Käsit ykset kielitaidosta eivät ole staattisia, ja esimerkiksi haastattelu on vuorovaikutustilanne, jonka aikana haastateltava voi jatkuvasti kehittää ja muokata ajatuksiaan sen mukaan, miten haastattelijan kysymykset saavat haastateltavaa pohtimaan asiaa. (Dufva 1995: 30–32.) Tämä ilmiö kuuluu fenomenografiseen tutkimukseen, jossa tyypillistä on, että samalla henkilöllä on useita toisistaan eroavia käsityksiä samasta ilmiöstä. Syynä tähän on se, että käsitykset ovat dynaamisia ja haastateltava voi muuttaa käsityksiään jäsentäessään ympäristöään ja uusia asioita. (Ahonen 1994: 117; 121–122.)

#### 7.1.1 Laatijoiden arvostamat asiat kielitaidossa

Kielitaidossa keskeisintä laatijoiden mielestä on **kommunikaatio**, sillä on tärkeää, että ihminen selviää kielitaidollaan arkipäivän tilanteista. Esimerkiksi laatija Hei distä kieli on *”kommunikointiväline meille, jotka kieltä osataan. Se... on tällainen sosiaalisen kanssakäymisen väline. Sillä voi ottaa vastaan informaatiota ja välittää sitä ja välttämättä se kielitaito ei tarte olla kovin hyväkään kun saa sen asian hoidettua”* (Heidi). Laatija Heidi kuitenkin myöhemmin haastattelussa sanoi, että opettajana hän arvostaa etenkin ymmärtämistaitoja, sillä

hänestä ”vieraan kielen ymmärtämistaito on varmasti se primaari ja onneks tilanne on kuitenkin sellainen että vieraan kielen taidossa ihminen ymmärtää enemmän kuin osaa tuottaa sitä suullisesti tai kirjallisesti. Se on minusta erittäin tärkeää” (Heidi). Siinä, miten laatija Heidi kuvaa kielitaitoa on ristiriitaisuuksia, mutta hän pohtii vastauksissaan kielitaitoa selkeästi kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä vastauksessa laatija Heidi viittaa kielitaitoon yleensä, eli mikä kielitaidon, lähinnä äidinkielen merkitys, ihmiselle on. Jälkimmäisessä kommentissaan hän kuvaa kielitaitoa oman työnsä kautta, eli miten kielitaidon oppiminen hänen näkökulmastaan yleensä etenee ja mitä hän vieraan kielen oppimisessa arvostaa. Laatija Heidin tapaan meidän käsityksistämme löytyy ristiriitaisuuksia, sillä saatamme kielentää käsityksemme yhdellä tavalla, mutta toimia toisin. Kerromme arvostavamme kommunikatiivisuutta kielitaidossa, mutta kieltenopetusta ohjaa kuitenkin usein varsin perinteinen näkemys, jossa ymmärtämisellä on huomattavasti suurempi merkitys kuin tuottamisella.

Dialoginen näkemys kieleen käyttää tällaisesta kielikäsitysten ”ristiriidasta” nimitystä *moniäänisyys*. Tällä tarkoitetaan sitä, että kielikäsitteet eivät muodosta yhtenäistä, harmonista kokonaisuutta vaan käsityksiä ohjaavat erilaiset näkökulmat, jotka voivat olla ristiriitaisia ja vastakkaisiakin. Kunkin yksilön oma ääni on monien äänten muodostama ja yksilön täytyy ottaa haltuun omat sanat ja käsitykset sovittamalla ne omaan käsitemaailmaan ja sisäistää ne ennen kuin niistä tulee omia. (Aro 2006b: 89; 2003: 282.) Toisaalta laatija Heidin mielipidettä voi myös analysoida siten, että hänestä ilman ymmärtämistä ei ole tuottamistakaan ja kommunikaatio ei toimi, jos jompikumpi taito puuttuu.

Edellä olevasta ensimmäisestä laatija Heidin vastauksesta tulee myös esiin se, että kielitaidon laadulla ja määrällä ei ole väliä vaan suurempi merkitys kommunikation näkökulmasta on kielenkäytöllä. Samoin ajatteli myös laatija Mirjami, jonka mielestä persoonallisuus nähdään osana kielitaitoa, ja ennen kaikkea kielenkäyttöä: ”Ett kun tällasia joskus tapaa näitä ihmisiä, joilla on aika pieni kielitaito, mutta ne osaa todella kekseliääksi käyttää sitä, ja se on tota myöskin sellanen, se on varmaan persoonallisuuskysymys. Sitä ei voi opettaa juurikaan, sitä kiven kiertämistä ett. Ja se on must hienoo nähdä näitä tyyppejä” (Mirjami). Laatija Mirjami ei ollut ainoa, joka yhdisti kielitaidon persoonallisuuteen, sillä laatijoista kommunikaatiotaidoissa kielenoppijan oma aktiivisuus ja oma-aloitteisuus ovat tärkeässä roolissa.

Laatija Arista persoonallisuus saattaa vaikuttaa meidän käsityksiimme jonkun kielenkäyttäjän taidoista. Hänestä rohkea ja aktiivinen kielenkäyttäjät ei välttämättä ole sama asia kuin hyvä kielenkäyttäjät, mutta hänestä ”me arvostamme enemmän sellaista, joka tuottaa paljon ja on aktiivinen eli siinä on semmoinen juttu eli miten ihminen uskallaa.., mutta väkisin, me kuitenkin arvostetaan sitä. Jos ihminen ei uskalla, mutta voisi olla, että ihminen osaa, mutta ei kirjoita, ei laita mitään” (Ari). Etenkin kielitaidon alemmilla taitotasoilla omalla aktiivisuudella tuntui laatijoiden mielestä olevan vaikutusta siihen, millaisen kuvan omasta kielitaidostaan antaa. Aktiivisuutta voidaan osoittaa mm. käyttämällä taitavasti ulkoa

opittuja rutiini-ilmauksia ja fraaseja, ja se tuo kielenkäyttöön myös sujuvuutta mukanaan.

Persoonallisuudella ja rohkeudella käyttää kieltä on varmasti merkitystä käsityk-  
siimme yksilön kielitaidosta, mutta kielenkäyttäjät vie viestintätilanteisiin muka-  
naan myös paljon omia strategioitaan, asenteitaan, ennakkoluulojaan ja tapojaan.  
Kielen käyttämisen pakko ja tarve lisää useimmiten motivaatiota ja sitä myötä  
myös aktiivisuutta. (Ks. Martin 2003a.) Luonteenpiirteiden yhteydestä kielitaitoon  
ei ole paljon tutkimuksia, mutta jonkinlaisia todisteita on siitä, että ulospäin suun-  
tautuneet kielenkäyttäjät menestyvät paremmin sosiaalisen kielitaidon alueella,  
kun taas introvertit kielenkäyttäjät ovat parempia akateemisen kielitaidon osa-  
alueella. (Ellis 1994: 520, 523.) Sajavaarasta (1999: 94) taas verbaalisesti lahjakkailta  
on taito käyttää kieltä rikkaasti ja monipuolisesti, mutta se ei välttämättä ole merk-  
ki hyvästä kielenoppijasta. Se, että tuottaa itse paljon ei välttämättä edistä kie-  
lenoppimista vaan kielenoppiminen edellyttää aina vuorovaikutusta muiden kans-  
sa.

Kielitaidon osataidoista **suullista kielitaitoa** pidettiin laatijoiden vastausten perus-  
teella muita taitoja keskeisempänä. Tämä tuli esiin siten, että kommunikaatio yh-  
distettiin juuri suulliseen taitoon. Kielitaito katsottiin välineeksi, jonka todennäköi-  
sin käyttötarkoitus oli asioiden hoitaminen suullisesti normaaleissa arkitilanteissa  
(esim. erilaiset asiointitilanteet), mutta myös useiden laatijoiden vastauksissa suul-  
lisen kielitaidon merkitys työelämässä nousi kielitaidon käyttötarkoituksen yhtey-  
dessä esiin. Ensimmäinen kommunikaatio vieraassa paikassa tapahtuu yleensä  
puhumalla ja on tärkeää osata viestiä toiselle ihmiselle suullisesti. Laatija Anneli  
mainitsi puhumisen taidon yhteydessä myös hyvän ja selkeän ääntämisen tärkeiy-  
den. Hänestä on hyvin raskasta kuunnella kauan henkilöä, jonka fonetiikan taidot  
eivät ole kunnossa.

Vaikka puhumista korostettiin vastauksissa, mainittiin myös, että kokonaisvaltai-  
seen kommunikaatioon tarvitaan kaikkia taitoja, niin tuottamista kuin vastaanot-  
tamista. Puhuminen on yleensä aina yhteydessä ymmärtämisen taitoihin, lähinnä  
puheen ymmärtämiseen, kuten laatija Maiju haastattelussa pohti: *„.. suullinen taito on  
mun mielestä kuitenkin se tärkein siinä. Tietysti riippuu vähän, että mitä tekee ja mihin tarvitsee, mutta että  
kuitenkin se ensimmäinen kommunikaatio kun käy jossain paikassa niin pitää avata suunsa. Ja tietysti pu-  
heen ymmärtäminen on siinä yhteydessä..”* (Maiju). Tällainen kommunikaation korostami-  
nen liittyy funktionaaliseen näkemykseen kielestä (Aalto, Mustonen, Tukia 2009),  
mutta se liittyy myös interaktionaaliseen ja dialogistiseen kielikäsitteeseen. Interak-  
tionaalisisessa käsityksessä vuorovaikutus liitetään ainutkertaiseen ja vaihtelevaan  
tilannekontekstiin. Funktionaalisisessa näkemyksessä kuvauksissa otetaan kuitenkin  
huomioon yksittäistä tilannekontekstia laajempi sosiaalinen konteksti. (Luukka  
2000.) Dialogistisessa kielitaitokäsityksessä keskeisenä tekijänä pidetään myös  
kommunikaatiota, mutta sitä ei nähdä ainoastaan suullisen viestinnän kautta ta-

pahtuvana toimintona vaan kirjoittamista ja ymmärtämistäkin voidaan tarkastella dialogeina. Tällaisessa tapauksessa kirjoittaja ikään kuin puhuu lukijalle, joka taas ymmärtää tekstiä oman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta ja antaa tekstille näin omat merkityksensä. Kieli nähdään sosiaalisena välineenä, jolla on merkitystä vuorovaikutustilanteissa, ja kielenoppimista ohjaa ihmisen tarve olla yhteydessä muihin kielenkäyttäjiin. (Ks. Lähteenmäki 2002.)

Tuottamisen taidoissa, lähinnä suullisessa taidossa, laatijat arvostivat sujuvuutta, tarkkuutta ja idiomaattisuutta. Voidakseen ottaa osaa keskusteluun tai saadakseen kirjallisesti viestinsä perille kielenkäyttäjän on kommunikoitava riittävän sujuvasti. Sujuvuus ei yksinään riitä vaan kielenkäyttäjän on myös pystyttävä ilmaisemaan itsensä niin, että ilmaus on edes jotakuinkin kyseessä olevan kielen mukainen. Sujuvuus on etenkin kielitaidon alkuvaiheessa yhteydessä ulkoa opittuihin fraaseihin, mutta niillä ei voi selvitä kovin pitkälle vaan mitä pitemmälle kielenkäytössä edistytään, sitä enemmän kielenkäyttäjä tarvitsee kykyä tuottaa luovasti kieltä. (Ks. Martin 2003a.) Tauot puheessa liitetään usein sujuvuuden puutteeseen, sillä epärointi ja hitaus viittaavat tarpeeseen etsiä oikeita ilmauksia, mutta tauot voivat liittyä myös kielenkäyttäjän tapaan puhua harkiten. (Weir 1993; Fulcher 2005.)

Suullisen taidon lisäksi laatijat korostivat **sanaston merkitystä** kielitaidossa. Edellä mainittu sujuvuuden ja tarkkuuden kehittyminen on heistä myös yhteydessä sanaston kehitykseen. Laatijoiden vastausten perusteella kielitaidon kehitys on sama asia kuin sanaston kehitys. Varsinkin siinä yhteydessä, kun laatijat kertoivat käsitteistään eri taitotasosta, he kuvailivat taitotasoa varsin tarkkaan sanaston kehityksen näkökulmasta. Laatijoista suppealla ”perussanastolla” kommunikaatio on rajoittunutta. Kielenkäyttäjä voi selvitä sen avulla perustarpeistaan, mutta täysivaltainen yhteiskuntaan osallistuminen edellyttää usein monimutkaisempaa ja vivahteikkaampaa kieltä. Laatijat Riikka ja Heidi pohtivat vastauksissaan, että hyvä kielitaito on laaja. Heistä laajuus ei koostu yhden alan sanaston hallinnasta vaan kielenkäyttäjän osaa käyttää kieltä tilanteessa kuin tilanteessa, hallitsee sanastollisesti useampia aihepiirejä. Huhdasta (1993) kielitaidon laajuudella viitataan yleensä juuri sanaston ja ilmausten määrään, ja se on yhteydessä sanaston ja ilmausten riittävyyteen tietyissä kielellisissä tilanteissa tai tiettyä tarkoitusta varten.

Laatija Ari ei kyseenalaistanut sanaston merkitystä kielenkäytölle, mutta hänestä kieli on muutakin kuin sanat, sillä hänestä kielen ”*takana on aina joku sellainen ajattelutapa, joku sellainen oma maailma ja systeemi*”. Tällä hän tarkoitti sitä, että kieli on aina sidoksissa kulttuuriin ja kyseistä kieltä käyttäviin ihmisiin. On todettu, että ihminen oppii kommunikoinnin ja kulttuurin yhtä aikaa. Kulttuurilla on kaksitahoisia vaikutuksia, sillä se vaikuttaa kielenkäyttöömme ja vaikuttaa siihen, miten opimme kieltä. Koska kielen, ajattelun ja kulttuurin välinen suhde on monimutkainen, asettaa se myös haasteita eri kulttuureissa kasvaneiden välisessä vuorovaikutuksessa, sillä



eri kulttuuritaustaiset tulkitsevat puhetta ja kirjoitusta eri tavalla. (Kalliokoski 1996: 73–74.)

Sanaston hallintaan liitettiin idiomaattisuuden lisääntyminen kielitaidon kehittyessä. Laatija Leilasta perusasiat kielessä ovat varsin idiomaattisia, ja jos haluaa oppia kieltä, ihmisen on uskallettava heittäytyä uuteen kieleen sen omista lähtökohdista eikä tarkastella kieltä vaan oman äidinkielenensä ehdoilla. Hänestä tällainen tapa on hedelmällisempää oppimisen ja kielitaidon kehittymisen kannalta. Kielenkäytössä idiomaattisuudella on todettu olevan monenlaisia vaikutuksia. Perinteisesti idiomaattisuus on liitetty kielenkäytön elävöittämiseen, sillä idiomaattisuudella voidaan säädellä kielen virallisuutta ja ilmaista asennetta tai asennoitumista ko. asiaan tai henkilöön. (Ks. Muikku-Werner 2009.)

Laatijat eivät kuitenkaan pitäneet idiomaattisuuden puutetta aina negatiivisena piirteenä, sillä laatija Mirjamista vieraskielisyys saattaa kääntyä myös voimavaraksi, jos kielenkäyttäjät käyttävät luovasti ja rikkaasti sellaisia kielikuvia, joita äidinkielen ei käyttäisi, mutta jotka ovat täysin ymmärrettäviä. Mirjamin kommentin perusteella hyvä kielitaito voidaan saavuttaa, vaikka kielenkäyttäjän taustalla vaikuttavat hänen oma äidinkielenensä ja kulttuuri. Laatija Mirjamin kommentit viittaavat toimivaan välikielisyyteen, jossa kielenkäyttäjät siirtävät kohdekieleen omasta äidinkielestään ilmaisuja ja sanoja. Hänestä tällaiset piirteet ovat hyväksyttäviä kielenkäytössä, koska ne ovat ymmärrettäviä ja toimivat kielenkäyttötilanteissa. Tämä kommentti kertoo laatijan funktionaalisesta kielikäsitteestä, jossa kielenkäytön keskeisin tehtävä on merkitysten luominen. Luukasta (2000: 139–140) kieli on sosiaalinen ilmiö ja vuorovaikutuksen väline, jolla on kaksisuuntainen vaikutus: kieli muovaa ja luo sosiaalista systeemiä ja toisaalta taas sosiaalinen systeemi luo kieltä. Kielenkäyttöön kuuluu luovuus ja sen soveltaminen tilanteiden ja tarpeiden mukaan. Tällaista laatija Mirjamin kuvailemaa välikielen käyttöä voidaan pitää luovana ja soveltavana keinona selviytyä viestintätilanteista.

Yleisten kielitutkintojen tehtävät edustavat funktionaalista käsitystä kielitaidosta, jossa muoto, merkitys ja käyttö yhdistetään toisiinsa eri tekstilajien ja aitojen kielenkäyttötilanteiden ja -tarpeiden avulla eri kielitaidon osa-alueilla. Mielenkiintoista laatijoiden vastauksissa oli se, että vaikka laatijat kertoivat arvostavansa yleisten kielitutkintojen käsitystä kielestä, oli vastauksista kuitenkin löydettävissä viitteitä normatiivisesta kielitaitokäsityksestä. Muutaman laatijan mielestä **hyvä rakenteiden hallinta ja oikeakielisyys** ovat tärkeitä ja kieltä ei voi osata hyvin osaamatta kielen rakennetta. Esimerkiksi laatija Petrasta *”vankka rakenteiden hallitseminen on se a ja o, koska henkilöt, jotka on oppinut kielitaitoa ihan tuolla matkustaessaan niin ne luulee osaavansa niin se jää semmoseks keittiökielitaidoks, ett kyll se, että kun oppii vankan pohjan ja sen jälkeen sitten sitä sujuvuutta, niin siitä tulee hyvä kombinaatio”* (Petra). Laatija Petrasta hyvän kielitaidon voi saavuttaa silloin, jos kielenkäyttäjät on saanut formaalia kielikoulutusta ja tietoa rakenteista, sillä muussa tapauksessa kielitaito ei kehity tarpeeksi sujuvaksi ja

idiomaattiseksi. Tämänkaltainen ajattelu on ristiriidassa yleisten kielitutkintojen perusteidenkin kanssa, sillä tutkimuksissa ei olla kiinnostuneita siitä, miten kielitaito on saavutettu ja onko osallistujalla formaalia koulutusta taustalla.

Laatija Petran käsitysten taustalla luultavasti vaikuttaa *asiantuntijakonteksti*. Dufva ym. (2003: 305) ovat tutkimuksissaan todenneet, että tällainen asiantuntijakonteksti vahvistaa, ja kärjistetyistikin sanottuna, auktorisoikin kuvaa kielestä ja kielitaidosta. Eri tieteenalat, kuten kasvatustiede, vieraiden kielten tutkimus, kielitiede, psykologia jne. vaikuttavat käsityksiimme kielestä, ja koulu instituutiona vahvistaa näitä käsityksiä oppikirjojen, opetussuunnitelmien ja opetusmateriaalin kautta. Koulun viralliset kielimaailman arvostukset liittyvät tavallisesti kirjalliseen kulttuuriin, kirjoitettuun kieleen, yleiskieleen ja kielenkäytön yhtenäistämiseen sekä oikeellisuuden hallintaan. Opettajat haluamattaankin omaksuvat yhteisössä käytettävät tavat ja arvostukset. Tähän liittyy tiettyjen käsitteiden haltuun ottaminen, joka ilmenee tavallisesti siten, että tiettyssä ammatissa toimivat saattavat jopa kieltää asioiden selittämisen omin sanoin ja korostavat ”oikean puhettavan” omaksu- mista. (Aro 2003: 285). Laatija Petran varsin rakennekeskeisen käsityksen taustalla on oletettavasti myös käsitys kielen oppimisen perinteisestä järjestyksestä, jossa ajatellaan, että kieli rakentuu kieliopillisten asioiden ympärille. Tällainen järjestys näkyy hyvin oppikirjoissa, joissa kieliopilliset asiat on esitetty ja järjestetty sen mukaan, mitä rakenteita kussakin kielessä on opittava ensin. Kieltä ja kielitaitoa lähesytään niissä helppouden tai vaikeuden näkökulmasta, jolloin huomioidaan asian säännönmukaisuus, yleisyys tai tuttuus. Oppikirjoissa pidetään kirjoitettua kieltä tärkeämpänä kuin puhuttua, tai ainakaan niiden välille ei tehdä mitään eroa. Tämä aiheuttaa myös yhden ristiriidan strukturaalisen ja funktionaalisen näkemyksen välille. (Salo 2006: 238–240, 251.)

Laatija Petrasta hyvä kielitaito on syntyperäisen puhujan kaltainen kielitaito, mutta hänestä pelkkä oleskelu kohdekielisessä maassa ei välttämättä takaa hyvää kielitaitoa, jos kieltä ei käytetä laajemmassa kontekstissa ja erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Gass ja Selinkerin tutkimuksensa mukaan (2001: 5) kielitaito ei välttämättä kehity hyvin, vaikka kieli ympäröisi kielenoppijaa, jos kielenoppija ei huomio kielellisiä viestejä ja käsitä niitä itselleen merkityksellisiksi. Sajavaara & Takala (2000) ovat myös sitä mieltä, että äidinkielen kielenkäyttäjän kielen hallinnan taso on saavutettavissa ainoastaan silloin, jos kielenkäyttäjällä altistuu tavanomaisessa viestinnällisessä kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Muodollinen opetus tai kielen opiskelu eivät yleensä tuota äidinkielen kielen hallinnan tasoa. Hyvä kielitaito voi olla myös vajanaista, ja kielenkäyttäjällä itse määrittelee tavoitteensa kielitaidolleen. Kyse on pohjimmiltaan kielitaidon tarpeesta. Kieltä opittaessa kielenoppijat eivät välttämättä käytä kaikkea ympärillään olevaa kielitarjontaa hyväkseen vaan valitsevat niistä ne, jotka kokevat itselleen hyödylliseksi. Tämän vuoksi oppijan kannalta on sitä parempi, mitä monipuolisempi hänen oppimisympäris-

tönsä kielellinen ja toiminnallinen tarjonta on. Funktionaalisen kielitaitokäsityksen mukaan kielitaidon eri osa-alueiden painopisteet vaihtelevat viestintätarpeiden mukaan eikä minkään yksittäisen osataidon hallinta johda hyvään kielitaitoon. Kieliopin sääntöjen aukotonta hallitsemista pidetään monesti hyvän kielitaidon merkinä, mutta tärkeämpää kielenkäytön näkökulmasta on keskittyä kielenkäytön kannalta tyypillisiin ja frekventteihin rakenteisiin. (Aalto ym. 2009: 405.)

Funktionaalisisessa näkemyksessä ei voida totaalisesti irrottautua rakenteista, mutta lähestyminen rakenteisiin on sidoksissa kielenkäyttöön eikä kieliopillisten rakenteiden mekaaniseen opetteluun ja hallintaan. Jos puhutun ja kirjoitetun kielen välille ei tehdä eroa, kielenkäyttäjän on vaikea oppia ja hahmottaa, milloin kielenkäyttö on luontevaa ja tilanteeseen sopivaa. (Salo 2006: 238–240, 251.) Aalto ja Tukia (2007) ovat myös todenneet, että funktionaalisisessa lähestymistavassa kieli nähdään merkityslähtöisenä systeemistönä ja viestinnän välineenä. Heistä muotojen opettaminen on välttämätöntä ja kielen säännönmukaisuuksia voidaan kuvata systemaattisesti, mutta rakenteiden opettamisessa muodon, merkityksen ja käytön välillä tulee olla tasapaino. Merkityksen ilmaiseminen on tärkeämpää viestintätilanteissa kuin täysin oikean kieliopillisen muodon käyttö. Rakenteet sidotaan teemallisiin kokonaisuuksiin, tekstilajeihin ja aitoihin kielenkäyttötilanteisiin ja niitä harjoitellaan niin puhumalla, kuuntelemalla, lukemalla kuin kirjoittamalla. Heistä kielenopetuksen tulisi lähteä liikkeelle kielenkäytön tarpeesta ja rakenteiden soveltamisesta. Koko prosessin keskiössä on aina kielenoppija, joka havainnoi ja rakentaa havainnoistaan päätelmiä.

Linellistä (1998) kielen rakenne ja toiminnallisuus voivat olla toisiaan täydentäviä, vaikka rakenteet ovat tavallisesti suhteellisen pysyviä piirteitä kielessä, mutta tiettyt rakennepiirteet ovat hyvinkin dynaamisia ja liittyvät erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Kielen rakennepiirteet ja diskursiiviset käytänteet ovat sidoksissa toisiinsa ja myös rakenne on kontekstista riippuvainen. Linellin argumenttien perusteella voidaan myös hyvin perustella se, miksi yleisten kielitutkintojen osakokeista jätettiin sanaston ja rakenteen osakoe pois. Osakoe edusti monella tapaa varsin strukturaalista näkemystä kielestä, jossa kieli kuvattiin irrallaan kontekstista. Normatiivisessa näkemyksessä kielen rakennejärjestelmä nähdään autonomisena järjestelmänä, joka on riippumaton merkityksestä ja kielenkäytöstä ja joka on jakautunut hierarkkisesti fonologiaan, morfologiaan, syntaksiin ja leksikkoon (Luukka 2000).

Laatija Heidistä kielet eroavat siinä, miten tärkeässä asemassa rakenteet niissä ovat. Hänestä eri kieliä ei voi laittaa samaan muottiin, sillä toisissa kielissä ilman rakennetta ei voi kommunikoida hyvin. Hänestä kieli on kokonaisuus, johon kuuluu useita elementtejä, mutta esimerkiksi englanti on kieli, jossa selviää yksinkertaisesti kommunikoimalla välittämättä kielen muodosta. Englantia puhuva tulee

ymmärretyksi sanomalla ” *me tarzan, you jane... mutta esim. ruotsi, saksa ... ne vaativat semmosen kielellisen liikennemerkitön eli että tää rakennepuolen. Ja se on sitten siitä kielenkäyttäjistä kiinni, että kuinka hyvin hän sen kehon rakentaa niistä sanoista niinku siihen sellaseksi lihastokseksi. Että siihen nähen että se riippuu vähän siitä kielestä* ” (Heidi).

Kielet toki eroavat toisistaan, mutta kyse on myös oppijan käsityksistä, miten vaikeana tai helppona hän pitää tiettyjä kieliä, ja luonnollisesti myös lähdekieli vaikuttaa toisen ja vieraan kielen oppimiseen (esim. Kaivapalu 2009). Käsitysten taustalla vaikuttavat usein kieliasteet, jotka ovat tavallisesti muotoutuneet sosiaalisessa ympäristössä. Pidämme joitain kieliä rakenteellisesti helpompina tai ylipäänsä suhtautuminen toiseen kieleen on toista myönteisempää (Kalaja 1999). Käsitykset kielten erilaisuudesta liittyvät usein juuri kielen muotoon. Funktionaalisen näkemyksen juuret ovat yhteydessä englannin kieleen ja funktionaalisen näkemyksen soveltaminen on nähty ongelmallisena kielissä, joissa on runsaasti erilaisia muotoja ja paljon vaihtelua. Englanti poikkeaa monesta muusta kielestä juuri siten, että taivutuspäätteitä on vähän ja itsensä ilmaiseminen ei vaadi monimutkaisia kieliopillisia muotoja. Tämän vuoksi englantia pidetään helpompana oppia kuin esimerkiksi laatija Heidin mainitsema kieliä, saksaa ja ruotsia, mutta englannin kielessä vaikeudet liittyvät enemmän sanastoon kuin kielen muotoon. (Martin 2003). Joka kielessä on omat vaikeudet kielenoppijan näkökulmasta. Luukasta (2000) kielten oppiminen ja omaksuminen ovat erilaisia eri kielissä, mutta taustalla ei ole niinkään syntaksi ja morfologia vaan kommunikaatio ja sosiaalinen konteksti.

Osalla laatijoilla tuntui olevan tarve irtisanoutua rakenteista kokonaan, sillä rakenteiden painotusta pidettiin negatiivisena johtuen osaksi siitä, että laatijat tuntevat kielitutkinnon kielitaitokäsityksen ja heille rakenteiden korostaminen edustaa vanhanaikaista käsitystä kielestä, vaikka todellisuudessa myös funktionaalisessa kielitaitokäsityksessä kielen muoto on osa kielen hallintaa ja kielenkäyttöä. Laatija Alina mm. sanoi, että hänen oman testikielen tiimissä on yksi laatija, joka ” *ehottelee koko ajan näitä oikeakielisyydjuttuja, niin mä oon jotenkin siitä päässy jo poies että se ei oo välttämättä aina...vaikka nää pitää olla oikein...* ” (Alina). Kuitenkin testitehtävien osalta hänkin piti tärkeänä, että tehtävissä ei esiinny virheellistä kieltä. Alinan kommentti kuitenkin kertoo varsin strukturaalisesta ja normatiivisesta suhtautumisesta kieleen. Laatija Alinan tavoin muutamalla muulla laatijalla oli tapana ” *korjata kieltä* ” ja vaalia hyvää ja puhdasta kieltä. Heistä virheellistä ja epätäydellistä kieltä ei pidä tuoda testitilanteeseen, sillä se ei olisi reilua osallistujia kohtaan, koska ” *se ei ole hyvää kieltä* ”. Näille laatijoille oli tärkeää vaalia omaa testikieltänsä ja korjata virheellistä ja epätäydellistä kieltä materiaalista.

Dufva ym. (2003: 309) toteavat tutkimuksissaan, että yleiskieli ja sen vaaliminen kuuluvat yhteiskunnan tyypilliseen kielenkäyttöön, jota leimaavat virallisuus ja akateemisuus. Yleiskieli on hyvää kieltä, etenkin kirjoitettu yleiskieli, ja yleiskielen

normit sisäistäneitä puolestaan pidetään kielellisesti lahjakkaina. Yleiskieli on kuitenkin vain pieni osa kielenkäyttöä, ja esimerkiksi laadinnassa käytettävästä autenttisesti materiaalista suurin osa ei täytä hyvän ja täydellisen yleiskielen kriteereitä. Kärjitetysti voidaan sanoa, että osa laatijoista edellä esitetyillä käsityksillään myös kyseenalaistaa autenttisen materiaalin käyttökelpoisuuden, koska autenttinen materiaali ei välttämättä ole täydellisesti oikein kirjoitettua eikä autenttisissa tilanteissa puhuta hyvää kieltä. Autenttinen materiaali ei myöskään koostu yksinomaan syntyperäisen tuottamasta kielestä, sillä myös ei-syntyperäisen tuottama materiaali on käyttökelpoista ja autenttista.

Osa laatijoista näki tilanteen aivan toisin kuin laatija Alina. He olivat huolestuneita siitä, että kielitesteissä annetaan liian yksipuolinen kuva kielestä ja että kielitaidon testauksessa pitäisi irrottautua yhä enemmän selkeästä ”yleiskielestä” ja käyttää tehtävissä myös erilaisia murteita ja puhetyylejä. Tämä piti sisällään myös sen, että kielitesteissä tulee näkyä eri-ikäiset kielenkäyttäjät, sillä kieli vaihtelee myös sen mukaan, minkä ikäinen kielenkäyttäjä on. Lappalainen (2004: 35) on esimerkiksi todennut tutkimuksessaan, että iäkkäämmät kielenkäyttäjät vaalivat nuoria enemmän murteellisuutta kielenkäytössään, ja nuoret taas karttavat leimallisia murrepiirteitä ja suosivat yleistä kielenkäyttöä, mutta he myös ovat kielenmuutoksessa aktiivisempia kuin iäkkäämmät kielenkäyttäjät. Murteellisuuden ja eri kieli-  
muotojen käyttöä tukee myös yleisten kielitutkintojen perusteet, joissa esimerkiksi taitotasokuvauksissa keskitason (taitotaso 4) testiin osallistujien oletetaan ymmärtävän jo jonkin verran murteellisuutta ja ylimmällä taitotasolla osallistujan oletetaan hallitsevan kaikenlaista kirjoitettua ja puhuttua kieltä (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011).

Edellä esiin tulleissa vastauksissa laatijat analysoivat omia käsityksiään kielitaidosta haastattelutilanteessa tehtävän laadinnan, mutta myös testiarvioinnin näkökulmasta, sillä osa haastatteluista tehtiin yleisten kielitutkintojen arviointitilaisuuksien yhteydessä. Varmasti laatijat myös pohtivat haastattelutilanteessa sitä, mikä on ”oikea vastaus” ajatellen yleisten kielitutkintojen käsitystä kielestä. Lisäksi vastauksista tuli esiin laatijan oman päivätyön merkitys käsityksiin kielenkäytön ja kielitaidon prioriteeteista. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin asioita, jotka vaikuttavat ja ovat vaikuttaneet laatijoiden käsityksiin kielitaidosta.

### 7.1.2 Laajien kielitaitokäsityksiin vaikuttaneet asiat

Kielitaitokäsitys oli monella laatiolla haastattelujen mukaan muuttunut vuosien myötä ja pääasiallisimmat syyt olivat omat, henkilökohtaiset **kokemukset kieltenkäyttäjistä, koulutus, työkokemus** ja se, että laatiot ovat **työskennelleet yleisten kielitutkintojen parissa**.

Laatijoista suurimman osan työtehtäviin kuuluu aikuisten työssäkäyvien tai aikuisten maahanmuuttajien opettaminen, joten käsitykset kielitaidon tarpeesta ja siihen liittyvistä kielenkäyttötilanteista olivat yhteydessä aikuisten opettamiseen. Työssäkäyvien aikuisten ja aikuisten maahanmuuttajien opetusta ohjaavat työelämän tarpeet ja jokapäiväisistä kielitaitoa vaativista toiminnoista selviäminen. Joidenkin laajien vastauksista oli jopa ymmärrettävissä, että aikuisten tarvitsema kielitaito ja kieltenopetus perusopetuksessa ovat kaksi eri asiaa. Aikuisten kanssa työskentelevät kokivat, että työ aikuisten kielenopetuksessa on muuttanut heidän käsityksiään kielestä enemmän toiminnalliseen ja kommunikatiiviseen suuntaan. Esimerkiksi laati Risto kertoi, että arvostaa *”nykyään paljon enemmän sitä, että ihmiset aktiivisesti käyttää sitä esim. varsinkin puhetaidossa. Että tota tietysti välillä kun on opettanut semmoisessaki, jossa on ihan peruskielitaitoa, niin mä nään niinku sen kielitaidon paljon laajemmin kun että vaan osaa sanastoa ja rakennetta..että mitä mä oon ite miettinyt, mitä on toimiva kielitaito, että sillä jotakin sillä kielitaidolla pystyy tekemään”* (Risto). Samalla tavalla ajatteli myös laati Marko, joka kertoi arvostavansa funktionaalista kielitaitoa, koska hänestä aina aikuisten opettajana toimineena oleellista on, että kieltä *”pystyy käyttämään sitten työelämätilanteissa ja käytännötilanteissa”* (Marko). Perusopetuksen kielenopetusta pidettiin normatiivisena, joka keskittyy enemmän rakenteiden opettamiseen kuin itse kielenkäyttöön. Alanen, Hinkkanen, Säde & Mäntylä (2006: 122, 146) ovat myös todenneet, että kouluissa toteutettavan vieraan kielen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle valmiuksia työskennellä erilaisissa viestintätilanteissa erilaisten aktiviteettien ja tehtävien avulla, mutta luokkahuoneen olosuhteet eivät vastaa arkielämää ja oppitunnit käsittelevät kieltä eikä välttämättä mitään todellisen elämän tilannetta. Aikuisten kieliohjeita usein ohjaavat enemmän todelliset ja konkreettiset tarpeet esim. työelämän tai kieliyhteisön vuorovaikutussuhteiden asettamat vaatimukset kielitaidolle.

Muutama laati kertoi yliopistossa käydyn peruskoulutuksen ja erilaisten lisäkoulutusten kautta saaneensa uusia näkökulmia kieleen. Kielitaitokäsitys tai käyttöteoria ei kuitenkaan muotoudu yhdestä asiasta vaan eritasoisista ja -laajuisista asioista ja ilmiöistä vaan se muotoutuu erilaisista ja eritasoisista kokemuksista (Osterman & Kottkamp 2004). Tätä taustaa vasten koulutus tuskin yksin on ollut ainut kielikäsitystä muokkaava asia, sillä koulutuksen ohella muut kokemukset kielenkäytöstä vaikuttavat taustalla käsityksiimme. Laati Pirjosta esimerkiksi hänen kohdallaan eniten on vaikuttanut *”koulutus ja sitten että jos on ollu niinku eri murreryhmien edustajien kanssa tekemisissä, niin itte on oppinut huomaamaan, että erilainen puhetapa tai erilaiset murteet on iha hyvä juttu. Että ei ole yhtä ainoaa oikeaa kieltä”* (Pirjo). Opettajilla koulutus on tärkeä kie-

litaitokäsityksen muovaaja, ja siihen liittyy usein työhön ja oppijoihin liittyvät kokemukset. Laatijat olivatkin sitä mieltä, että juuri työkokemus ja henkilökohtaiset kokemukset erilaisista kieltenoppijoista ja -käyttäjistä ovat ehkä eniten muovanneet heidän käsitystään kielitaidosta.

Käsitykset eivät myöskään ole stabiileja, sillä ne muuttuvat tilanteiden ja oppijoiden mukaan. Laatija Arja mainitsikin, että hänen oma käsityksensä on muuttunut vuosien myötä ja edelleen se *”muuttuu viikoittain, päivittäin”*. Hänen vastauksensa perusteella kielitaito on usein persoonakohtaista ja erilaiset oppilaat muokkaavat käsitystä kielestä, sillä *”jatkuva kanssakäyminen eritasoisten kielenkäyttäjien kanssa”* edellyttää opettajalta jatkuvaa opetuksen sopeuttamista erilaisten oppijoiden tarpeiden mukaan. Laatija Arja kertoi opettavansa *”ihan aloittelijoista äidinkieliin, ja se vaatii opettajalta venymistä ja kielitaidosta varsin monipuolisista ja laajaa kuvaa, jossa oppijat ovat keskiössä”*. Samaa mieltä oli myös laatija Maiju, joka mukaan ajatus kielestä muuttuu sen mukaan, kenen kanssa keskusteleet ja missä yhteydessä käytät kieltä. Molemmat yhdistävät käsitykset kielestä vahvasti käytäntöön ja kielenkäyttöön. Samaa pohtii laatija Leila, joka on miettinyt omaa käsitystään kielestä ja hänestä se syntyy *”voimakkaasti käytännön kautta..niinku opettamisesta ja oppimisesta ja niistä lainalaisuuksista, jotka on sitten vähitellen tietysti itse havainnut...”* (Leila).

Edellä mainitut laatijat toteavat oman käsityksensä vaihtelevan ja muuttuvan erisistä johtuen, lähinnä päivittäisen opetustyön vuoksi. Kahdessa käsityksiä kielestä ja kielenoppimista tutkivassa suuntauksessa ollaan erimielisiä siitä, voivatko käsitykset ylipäänsä muuttua. Kognitiivisessa lähestymistavassa ajatellaan, että käsitykset kielestä eivät voi muuttua vaan ne ovat yksilön pysyviä ominaisuuksia. Laatijoiden kommentteja tukee kuitenkin enemmän diskursiivinen lähestymistapa, jonka mukaan käsitykset eivät muodosta yhtenäistä järjestelmää yksilön mielessä vaan ne syntyvät ja muokkautuvat vuorovaikutuksessa ja ovat alati muuttuvia. (Kalaja 2003; Aro 2006b.) Näiden kahden viitekehysten väliin sijoittuu dialoginen näkökulma, jonka mukaan (mm. Dufva 1995: 32–33) käsityksemme syntyvät vuorovaikutuksessa, mutta niillä on myös pysyvä puolensa, sillä ne perustuvat pohjimmiltaan kuitenkin muistiin tallennetuista kokemuksista. Nämä muistiin tallennetut kokemukset pohjautuvat tilanteisiin, joita määrittävät sosiaalisuus (tiedon alkuperä, puheenlajit, konventiot) ja toisaalta yhteisöllisyys (tiedon positionaalisuus ja lausumien tilanteisuus) (Aro 2006a: 59–60). Edellä mainittujen laatijoiden käsityksiä voidaan pitää osoituksena myös funktionaalisesta näkemyksestä kielen. Heistä kielitaito on yksilökohtaista ja se vaihtelee tilanteiden ja kielenkäytön tarpeiden mukaan.

Laatijoille, jotka ovat alun perin asuneet muualla kuin Suomessa ja opetelleet suomen kieltä, omat kokemukset uuden kielen oppimisesta muokkasivat voimakkaasti käsityksiä kielitaidosta. Laatija Arista se, että on itse yrittänyt pärjätä Suomessa ja viestiä vieraalla kielellä on ollut tärkein asia kielikäsityksen muuttumiseen. Hän

itse ajatteli ennen, että asian kuin asian pystyy kääntämään kieliopin ja sanaston avulla kielestä toiseen. Oman kokemuksen kautta hän on kuitenkin huomannut, että kieli ei toimi siten, että käännet asiat yhdestä kielestä toiselle. Hänestä kielen takana on aina kielen oma identiteetti ja kulttuuri, joiden välillä täytyy luovia, ja tämän vuoksi hänen oma käsityksensä painopiste on ikään kuin siirtynyt kielen muodosta sisältöön.

Maahanmuuttajuudella on myös toisenlainen merkitys laatijoiden kielitaitokäsitysten muotoutumiseen. Laatija Anneli mainitsi, että Suomen kansainvälistyminen ja maahanmuuttajien määrän lisääntyminen ovat vaikuttaneet hänen käsityksiinsä kielestä. Hänelle jatkuva kanssakäyminen ulkomaalaisten kielenoppijoiden kanssa on opettanut, *”että ei sillä ole käytännössä niin kauheasti merkitystä jos se kieli ei ole ihan pilkuntarkasti korrektia”* (Anneli). Laatija Anneli ja laatija Ari olivat kokemuksen myötä selvästi sisäistäneet pragmaattisen tiedon merkityksen kielenkäytössä. Kielellinen tietoisuus ei liity ainoastaan kielen muodon huomioimiseen ja reflektointiin vaan se on myös tietoisuutta erilaisista semanttisista, pragmaattisista ja kulttuurien välisistä tekijöistä.

Toiminta yleisissä kielitutkinnoissa on vaikuttanut etenkin myös arvioijina toimivien laatijoiden kielitaitokäsityksen muotoutumiseen. Laatija Annelista tutkinnoissa toimimisen kautta on tullut *”uudenlainen ajattelu”*. Laatija Terhi puolestaan kertoi, että toimiminen yleisissä kielitutkinnoissa on muuttanut käsitystä, jota hänellä *”ei oikeastaan ollut tai se oli hyvin suppea. Se oli semmosta koulukielioppia, se on aivan toisenlainen”* (Terhi). Laadinta ja arviointityön kautta kielitaito oli usealle laatijalle avautunut kokonaisuutena, joka muodostuu kielitaidon kaikista osataidoista, niin tuottamisesta, ymmärtämisestä kuin rakenteista ja sanastosta. Laatija Timo piti aiemmin arvossa oikeastaan vaan puheen tuottamista, mutta nyt kielitaidosta oli tullut hänelle *”kokonaisuus kaikista osa-alueista”* (Timo).

Haastatelluista laatijoista vain yksi kertoi, että hänen kielitaitokäsityksensä ei ole millään tavalla muuttunut – *”On pysynyt ihan samantyyppisenä”* (Riikka) – jos hän vertaisi omaa käsitystään kielestä opettajauran alkuvaiheessa ja tämänhetkistä käsitystään kielitaidosta. Laatija Riikka kuitenkin haastattelussa kertoi monia asioita, jotka varmasti olivat vaikuttaneet hänen käsityksiinsä kielestä, opettamisesta ja oppimisesta. Hän kertoi omaavansa varsin monipuolisen kokemuksen sekä opetuksesta että myös tehtävien laadinnasta: *”Ett kuitenkin kun mä oon ollut yliopiston assistentti, niin on täytynyt tietää historialliset latinat ja kaikki ... ja nyt kun mä oon ollut kauppa- ja kauppakorkeassa yli 10 vuotta ja ttk:lla pari vuotta, niin toisaalta joutunut keskittyyn sellaisiin tietyn alan kieliin. Ja nyt eilen tosiaan olin ensimmäistä kertaa myös uuden auktorisoidun kääntäjän laatijakoulutuksessa, niin mä ajattelin, että sekin vois olla jotenkin vielä tässä mukana”*.. *”No, musta tuntuu, että tää systeemi kuitenkin koko ajan muuttuu, .. Ett kokeillaan erilaisia toimintatapoja..on ihan tosi kiinnostava olla mukana niinkun just testauksessa ja kielitaidon testaamisessa. Se on ehkä se tärkein motiivi myös, yks tärkeimmistä, miten se muuttuu”* (Riikka). Tietyllä tavalla käsitykset voivat olla myös monella tapaa osa oppimisprosessia, ja oletettavasti myös laatija Riikka oli monipuolisen kokemustensa kautta oppinut



uutta kielitaidosta ja kielten oppimisesta ja opettamisesta. Todennäköisesti hänen käsityksensä kielitaidosta ovat myös ajan myötä muovautuneet toisenlaiseksi tai entisestään vahvistuneet, vaikka hän itse näkee niiden pysyneen stabiileina.

Käsitysten tutkimusta hankaloittaa se, että ne ovat puhtaasti yksilökohtaisia, mutta ne ovat aina kulttuurisesti muovautuneita. Käsitykset muodostetaan senhetkisessä tilanteessa ja kysyttäessä käsityksistä siihen voivat vaikuttaa monet asiat (Dufva 1995: 29; Aro 2003: 281.) Laatija Riikan tapauksessa ehkä tutkijan kysymys kielikäsitteiden muuttumisesta oli hänelle liian vaikea tai hän ei ollut miettinyt omaa käsitystään kielestä aiemmin. Oman kielitaitokäsityksen havainnointi on tärkeää, vaikka suurin osa käsityksistämme on tiedostamattomia. Omien käsitysten reflektointi on ehdoton edellytys sille, että yksilö pystyy ymmärtämään muutoksia ja vaikuttamaan siihen sekä tarvittaessa myös vaihtamaan käsityksiään ja toimintatapaansa. (Ojanen 2000.)

Käsitykset kielitaidosta ja siihen liittyvistä arvostuksista tulevat myös esiin siinä, miten me ymmärrämme kielitaidon kehittyvän. Käsitteiden kielitaidon etenemisestä liitetään usein formaalissa oppimisessa opetussuunnitelmiin, jotka antavat viitekehysten sille, mitä taitoja ja tietoja kielinoppijan tulee hallita tietyn kurssin tai oppimäärän jälkeen. Seuraavaksi tarkastelen laatijoiden käsityksiä siitä, miten he näkevät kielitaidon kehittyvän. Oletuksena on, että heidän käsityksensä kielitaidon kehitymisestä myötäilevät EVK:n taitotasokuvauksia ja yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksia.

## 7.2 Käsitteitä kielitaidon kehitymisestä

Haastatteluissa laatijoita pyydettiin kuvailemaan yleisten kielitutkintojen taitotasoa (perus-, keski- ja ylin taso). Taitotasojen määrittäminen ja niiden yhtenäisen tulkinta ovat ensisijaisen tärkeitä laatijoiden työssä, koska heidän tulee pystyä laatimaan tehtävät tietyille taitotasolle. Laatijoiden vastauksissa kielitaitoa eri taitotasolla lähestyttiin monesta eri näkökulmasta. Heidän kuvauksensa eri taitotasolta vahvistavat edellä esitettyjä käsityksiä, mutta tuovat myös vielä uutta näkemystä laatijoiden käsityksiin kielitaidosta.

### 7.2.1 Perustason kielitaito

Laatijat pitivät perustason kielitaitoa varsin suppeana ja niukkana. Perustasolla kielenkäyttäjät laatijoiden kuvausten mukaan osaa lähinnä vain kielestä tervehdykset ja pystyy kertomaan omasta itsestään jotain yksinkertaisia asioita, kuten mistä on kotoisin, mitä kieltä puhuu, missä asuu, mistä tykkää ja mistä ei. Tuottamisen

taidoissa perustason kielenkäyttäjät selviää tilanteista yksinkertaisilla päälauseilla ja tuotos on hyvin lyhyttä, mutta hän osaa pyytää ja kysyä joitain yksinkertaisia asioita. Esimerkiksi kirjoittamisessa tuotos muistuttaa laatija Heidän mielestä sähkösanomakieltä. Kielen niukkuus on myös laatija Riikasta tyypillinen piirre perustasolla. Laatija Riikan näkemys perustasolla olevasta kielenoppijasta liittyy vahvasti formaaliseen kouluopetukseen. Hänestä perustasolla *”ei yritetäkään niin kun sellasta puhetuolan tyyppistä, joka olis ehkä sellasta puuroa, sit siin ei olisi mitään, mutta suomalainen ehkä, suomalaisen koulusysteemin läpi käynyt henkilö yrittää kirjoittaa kuitenkin ehkä kielioppipainotteisesti ja sitten ei riskeeraa”* (Riikka).

Riikan kommentista tulee myös jo aiemmin kielikäsitteilyksen yhteydessä mainittu yksityiskohta esille, että kielitaito on hyvin persoonakohtaista ja kulttuuriin sidottua. Totta varmaan on, että suomalaisen koulutusjärjestelmän läpikäyneet testit osallistujat miettivät paljon kieliopillisia rakenteita, mutta tällaista käsitystä ei voida yleistää, sillä samantyyppistä ajattelua löytyy myös toisenlaisen koulutuksen saaneissa ja toisenlaisen koulukulttuurin läpikäyneissä. Yksilöllisiä eroja kielenkäytössä löytyy, sillä yksilöiden kyky käyttää kieltä vaihtelee tarkkuuden, mutkikkouden, sujuvuuden ja viestinnän tehokkuuden suhteen. (Martin 2003a: 81.) Toisaalta Devitt (2002<sup>49</sup>; lainattu Penttinen 2005: 36) on todennut, että viestiminen vieras kielellä ja äidinkielellä eroavat siinä, että vieras kieli vaatii viestijältä tietoista kielitietoa ja kielenkäyttäjät usein keskittyvät tiettyihin kieliopillisiin muotoihin enemmän kuin itse viestin sisältöön. Tästä oletettavasti johtuu myös se, miksi laatija Riikan mainitsevat suomalaiset testit osallistujat käyttäytyvät testitilanteessa hänen kertomalla tavalla. Osallistujien tuotos saattaa olla niukkaa, mutta rakenteellisesti suhteellisen virheetöntä.

Perustason kielenkäyttäjät ei vielä osaa toimia kielellään itsenäisesti vaan tarvitsee ulkopuolelta tukea ja kielitaito ovat hyvin riippuvaista kontekstista. Laatija Mirjamista perustasolla kielenkäyttö *”on hyvin tilannesidonnainen siinä mielessä että se vaatii hyvin paljon näitä muita ulkokielellisiä apuja, näyttämistä ja viittilöimistä ja ilmehtimistä ja sen tyyppistä. Eli se ei toimi sitten missään abstraktissa tilanteessa, missä pitäis vaan sen puheen tai kirjoituksen avulla toimia. Ja sit siihen liittyy semmoinen fragmentaalisuus, se voi koostua siis jostakin semmosista isolaateista, irrallisista jutuista.”* (Mirjami). Mirjamin mainitsema tilannesidonnaisuus liittyy laatijoista aina tuttuihin tilanteisiin, joissa kielenkäyttö toimii lähinnä yrityksen ja erehdyksen kautta. Laatija Arjasta perustaso on *”enimmäkseen epäonnistumisia ja sattumanvaraista, että se menis nappiin”* (Arja). Laatija Risto puolestaan totesi, että perustasolla ongelmatilanteissa toimiminen ei vielä onnistu. Jos pidättäytytään pelkissä perusasioissa, perustason kielenkäyttäjät selviää kielitaidollaan, mutta uudet ja yllättävät tilanteet

---

<sup>49</sup> Devitt, S. 2002. Guidance to teachers and learners. Teoksessa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users*, Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M.-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G. ja John Trim, J. (toim.). Language Policy Division: Strasbourg, s. 73–100.

saattavat katkaista prosessin. Keskitasolla oleva kielenoppija taas kykenee selviämään ongelmatilanteista jo omalla kielitaidollaan. Selviäminen uusista tilanteista on laatijoista yksi ero perus- ja keskitason kielenoppijoilla. Muun muassa laatija Siljasta tämä tulee hyvin näkyviin puheessa, jossa perustasolla oleva kielenkäyttäjä ei kykene pitämään keskustelua yllä vaan keskustelu keskeytyy usein, koska sanavarasto ei vielä riitä ja kielenkäyttäjän on kysyttävä useita kertoja sanojen merkitystä ja pyydyttävä toistoa.

Laatijoiden perustason kuvauksissa toistuivat usein käsitteet ”peruskielioppi” ja ”perussanasto”. Mitä laatijat tarkoittivat käsitteillä perussanasto ja peruskielioppi? Muutamit laatijat liittivät nämä selvästi johonkin tiettyyn opetusmateriaaliin tai kurssiin, koska vastauksissa perustason osaamista kuvailtiin omien oppilaiden ja käytettävissä olevien oppikirjojen kautta. Tämä vahvistaa jo aiemmin mainittua käsitystä, jonka mukaan kielessä on (oppikirjojen rakentama) oppimisjärjestys, joka osaltaan vaikuttaa taas myös siihen, mitä me kielessä painotamme ja arvostamme. Esimerkiksi Gass & Selinker (2001: 5, 311–315) ovat huomanneet tutkimuksissaan, että oppikirjoista opittu kieli ohjaa usein pelkkien kirjojen tarjoamien sisältöjen tarkkailuun ja tätä kautta tiettyyn kielitietoon, jonka avulla oppija selviytyy tehtävien edellyttämistä kieliopillisista muodoista ja oppikirjojen tekstien sisällöistä, mutta monien aitojen kielenkäyttötilanteiden hallinta jää heikonlaiseksi. Lisäksi tähän liittyy jo aiemmin tässä työssä esiin nostettu asiantuntijakontekstin merkitys opettajan työssä, jossa oppikirjat ovat yksi tärkeä opettajien käsityksiä muokkaava tekijä. Oppikirjat olivat myös keskeinen tekijä, kun laatijat määrittelivät kielitaitoa eri taitotasoin. Taitotasoihin liittyi, etenkin sanaston ja rakenteiden osalta, oppikirjojen kautta muodostettu kuva siitä, mitä kielestä tulee hallita kullakin taitotasolla.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (Ks. EVK 2003: 59–60) yleisten kielitutkintojen perustaso (taitotasot 1-2) vastaavat taitotasot A1 (alkeistaso) ja A2 (selviytyjän taso) nähdään ensimmäisinä luovan kielenkäytön tasoina, joissa kielenoppija ei turvaudu pelkästään ulkoa opittuihin, sanavarastopohjaisiin tilannesidonnaisiin ilmauksiin. Laatijat puolestaan kuvasivat perustason kielitaiton enemmän opittujen fraasien käyttönä oikeissa tilanteissa. He myötäilivät vastauksissaan yleisten kielitutkintojen perusteissa olevia taitotasokuvauksia, joissa perustasolla ymmärtämisen taitoon liittyy tuttuja aihepiirejä sisältävien lyhyiden ja yksinkertaisten tekstien ja puhetilanteiden ymmärtäminen. Tuottaminen taas kuvataan suppeana viestimisenä, joka on monella tapaa kielellisesti puutteellista. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.) Osallistujan omaa luovuutta kielenkäytössä ei nostettu esille laatijoiden vastauksissa, sillä heistä kielitaidon rajallisuus estää vielä luonnollisen kommunikaation. Perustason tuottamiseksi laatijoiden mukaan riitti yksinkertaisissa tilanteissa pelkkä elementaarinen taito viestiä, mutta ymmärtämisessä edellytettiin jokapäiväisiin asioihin liittyvää ymmärtämistä. Vastausten perusteella ym-

märtämisen taito nähtiin jollain tasolla primaarina taitona verrattuna tuottamiseen, vaikka laatijat kertoivatkin haastattelun alussa arvostavansa kielitaidossa enemmän suullista taitoa ja kommunikaatiota.

### 7.2.2 Keskitason kielitaito

Keskitason kielitaidon määrittelyssä keskeisellä sijalla laatijoiden vastauksissa olivat sanaston merkitys ja kielenkäyttäjän kyky irtautua kielellisesti lähiympäristöstään. Vastauksissa toistuivat lauseet: sanavarasto on laajempi ja osallistuja osaa käyttää abstrakteja substantiiveja ja fraaseja asioista, jotka eivät liity läheisesti hänen omaan elämäänsä. Kielitaidon kehittyminen liittyi laatijoiden vastausten perusteella varsin voimakkaasti sanaston kehittymiseen. Esimerkiksi laatija Timosta keskitasolla kieli alkaa muistuttaa jo luonnollista kieltä, koska sanavarasto on kasvanut. Samoin pohti myös laatija Heidi, joka mielestä abstraktiotason nousu liittyy keskitasoon, sillä silloin kielenkäyttäjä alkaa käyttää abstrakteja substantiiveja ja abstraktimpaa toimintaa kuvaavia fraaseja sekä sisällöllisestikin päästään yksilötasolta enemmän ajatteluntasolle, mielipidetasolle. Laatija Alinasta keskitason kielenoppija ei vielä selviydy läheskään kaikista kielikuvista, mutta keskitasolla ymmärretään jo murteita ja murre sanojen käyttö on hänestä siksi myös mahdollista testitehtävissä. Nikulasta (2010) tällainen sanavaraston korostaminen *”on hyvää metafora kuvaamaan vallalla olevaa kielikäsitystä: kärjistetysti voisi sanoa, että kielisysteemin ajatellaan olevan jaettavissa erillisiin osaamisen kohteisiin, jotka tulee muistaa, jotta tieto kielestä (sanoista, kieliopista, ääntämisestä) vähitellen kertyisi mieleen”*.

Laatijoiden mielestä keskitason kielenkäyttäjä kykenee jo irrottautumaan oman elinpiirinsä ulkopuolelle kielitaitonsa (sanaston) puolesta, mutta pystyy käyttämään rakenteellisestikin vaativampia lauseita. Laatija Petrasta keskitasolla lauserakenne monipuolistuu: *”ei oo ihan subjekti, predikaatti objekti, ett siin’ on vähän enemmänkin ainesta”* (Petra). Laatija Riikka piti laatija Petran tavoin lauserakenteen kehittymistä merkinä keskitason kielitaidosta. Hänestä keskitasolla kielenoppija alkaa tuottaa pidempiä lauseita ja ilmaukset monipuolistuvat, *”mutt keskitasolla itsekritiikki kasvaa ja äänikin hiljenee, ett monesti tuntuu, ett nauhalta ei kuulu mitään. Ehkä se itsekritiikki nousee ja sen huomaa kyllä opetuksessakin, se on ihan sama juttu”* (Riikka). Laatija Riikan mukaan kielitaidon kasvessa myös oma tietoisuus kielen hallinnasta kasvaa ja kielenkäyttäjä alkaa kiinnittää enemmän huomiota muotoon ja ilmaisuun. Sajavaarasta (1999: 119) tällainen kielen muotoihin ja yksityiskohtiin keskittyminen voi vaikuttaa usein haitallisesti sujuvuuteen ja saattaa johtaa myös siihen, että tuotettu kieli on liian ”korrektia”. Keskitason kielenkäyttäjän pyrkimykseen tuottaa rakenteellisesti oikeata kieltä luultavasti myös vaikuttaa se, että suhtautuminen virheisiin on perinteisesti ollut hyvin kielteistä ja sen on jopa arveltu vaikuttavan toisten ihmisten käsityksiin kielenkäyttäjistä.

Laatijat Mirjami ja Anneli taas tarkastelivat keskitason kielitaitoa enemmän aihepiirien ja funktioiden näkökulmasta kuin lauserakenteiden kautta, sillä heistä keskitason kielitaito kattaa jo useita elämänalueita. Keskitason kielenkäyttäjä on selviytyjä, joka pystyy hoitamaan asiansa itse omalla kielitaidollaan. Hän kykenee ymmärtämään, mitä yhteiskunnassa tapahtuu ja toimimaan siellä itsenäisesti. Heidän näkemyksensä keskitason kielitaidosta liittyy läheisesti keskitason tutkinnon merkitykseen yksilön henkilökohtaiselle elämälle, koska Suomessa asuvan maahanmuuttaja voi kielitaidon kautta osallistua omaa elämää koskevien asioiden hoitamiseen ja integroitua paremmin uuteen kotimaahansa.

Keskitaso oli laatijoista helpoin taso laadinnan kannalta. Suurin ongelma keskitasossa oli sen ääripäät ja niiden määrittely. Juuri ja juuri keskitason saavuttaneen kielenkäyttäjän ja ihan keskitason yläpäähän yltäneen kielenkäyttäjän ero taidoissa on selkeä. Laatija Arjasta tasolla 3 (B1) kielenoppijan tulee pystyä kertomaan omasta alastaan aika paljon, vaikka virheellisesti, mutta jollain tavalla asian ilmaiseminen on aktiivisessa hallinnassa. Taitotasolla 4 (B2) ilmaisu on jo tarkkaa ja vaihtoehtoja ilmaista asioita on enemmän. Laatija Arja totesikin, että hänestä keskitasolla kielenkäyttäjä on jo vähän tietoinen siitä, mitä osaa ja mitä ei, ja ongelmatilanteissa hän pystyy jo selviämään, vaikka ”oikea ilmaisu olisi hukassa”. Laatija Arista keskitason tasoilla 3 (B1) ja 4 (B2) on iso ero siinä, mitä kielenkäyttäjän pitää osata. Hänestä taitotasolla 3 (B1) riittää pelkkä ymmärtäminen ja taito kommunikoida sen verran, että kykenee hoitamaan omia asioitaan. Taitotasolla 4 (B2) lähtökohtana on jokin tuntematon tai uusi tilanne, josta kielenkäyttäjän tulee selvitä vaivatta ja samanaikaisesti kyettävä miettimään myös kielen rekisteriä. Näihin kahteen taitotasoon yhteisten tehtävien laatiminen koettiin vaikeaksi, koska tasojen erot tuntuivat haastattelujen perusteella olevan huomattavasti selvemmat ja laveammat kuin perustasojen taitotasot 1-2 (A1-A2) ja ylimmän tason taitotasot 5-6 (C1-C2).

Keskitason kielenkäyttäjän kuvaaminen oli laatijoille myös helpointa, sillä keskitason taitotasot ovat heille tutuimmat, koska heistä suurin osa opettaa keskitasolla olevia kielenkäyttäjiä. Lisäksi monet heistä toimivat yleisten kielitutkintojen arvioijina ja heillä oli eniten kokemusta keskitason suoritusten arvioinnista. Tämä näkyi myös laatijoiden keskitason määritelmistä, sillä arvioijina toimivien laatijoiden määritelmät muistuttivat yleisten kielitutkintojen puhumisen ja kirjoittamisen arviointikriteereitä ja perusteissa olevia kielitaidon kuvauksia.

Viitekehyksessä (2003: 60-61) B1 tasoa pidetään kielitaidon kynnystasona, jolla kielenoppija osaa ylläpitää vuorovaikutusta ja selviytyy arkipäivän ongelmista. Samalla tavoin kuvataan myös yleisissä kielitutkinnoissa B1: stä vastaavaa taitotasoa 3, jossa kielenoppija ymmärtää tavallista ja normaalitempoista puhetta ja kirjoitusta tutuista aiheista ja pystyy tuottamaan yhtenäistä puhetta ja kirjoitusta käytännön puhe- ja kirjoitustehtävissä. B2 tasoa nimitetään viitekehyksessä (2003: 61-

62) osajantanasoksi, jonka saavutettuaan kielenkäyttäjäksi on tietoinen omasta kielitaidostaan ja hallitsee jo luontevasti sosiaalisen diskurssin. Yleisissä kielitutkinnoissa taitotasolla 4 (B2) kielenkäyttäjäksi selviää kielitaidollaan sekä suullisesti että kirjallisesti vieraammistakin tilanteista ja ymmärtää yleisiä aihepiirejä sisältävää puhetta ja kirjoitusta vaivatta. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.)

Laatijoiden mielestä keskitaso oli tasoista helpoin yhdistää arkipäivään ja erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Keskitason tehtäviin materiaalin löytäminen onnistui heistä lähes mistä vain, koska keskitason kielenkäyttäjän on jo selvittävä jokapäiväisestä elämästä, työelämän ja yhteiskunnan vaatimista kielenkäyttötilanteista. Laatijoiden kuvauksissaan korostettiin kielen merkitystä osana kielenoppijan toimintaa: mitä kielenkäyttäjän pitäisi osata kielellä tehdä ja millaisista tilanteista hänen tulee selvittää kielitaidollaan. Tilanteista, joista keskitason kielenkäyttäjän tulee selvittää kielitaidollaan, laatijat antoivat seuraavia esimerkkejä: keskitason kielenkäyttäjäksi osaa keskustella kun asioidaan Kelalla, hän pystyy hoitamaan asiansa pankeissa ja virastoissa, hän pystyy lukemaan pääasioita lehdestä ja hän ymmärtää, mitä televisiossa puhutaan ja millaisia uutisia on tänä päivänä.

### 7.2.3 Ylimmän tason kielitaito

Ylin taso edellyttää laatijoiden mukaan kielenoppijalta kykyä jäsentää omia ajatuksiaan ja luoda loogista tekstiä ja puhetta. Ylimmän tason kielenkäyttäjäksi osaa argumentoida kielellä vaivattomasti asiasta kuin asiasta käyttämällä erilaisia synonyymejä ja kielikuvia. Tuotos on yhtenäistä ja lähes virheetöntä. Laatija Leilasta ylimmän tason kielenkäyttäjäksi tuntee *”kielen tavallaan sisältä päin, että siitä pystyy niin kuin luovasti käyttämään”*. Luovuus on myös keskeistä laatija Ristosta. Hänestä ylimmällä tasolla kielenkäyttäjäksi osaa tekstiä lukiessaan tulkita tekstiä rivien välistä ja hän kykenee jo tarkemmin analysoimaan ja prosessoimaan mm. tekstin rakennetta ja löytää sieltä tiedon helposti. Samalla tavalla ajatteli myös laatija Arja, jonka mukaan ylimmän tason kielenkäyttäjäksi prosessoisi kieltä niin hyvin, että osaa valita kielenkäyttötilanteissa osuvat idiomit ja rakenteet luontevasti. Ylimmällä tasolla variaatiota kielessä on enemmän, ja siksi kielellä *”pelaaminen ja leikkiminen”* ovat mahdollisia myös testitehtävissä. Laatija Alina totesi, että ylimmällä tasolla esimerkiksi monivalinta-tehtävien vaihtoehtojen ei tarvitse olla *”mustavalkosia vaan että niitä harmaan eri sävyjä...”* (Alina). Tällä laatija Alina tarkoitti sitä, että ylimmällä tasolla ymmärtämiseen ei riitä pelkkä asiatiedon ymmärtäminen vaan tyylin ja sävyjen ymmärtäminen kielessä nousevat tärkeiksi kielitaidon mittareiksi, ja niiden ymmärtämisellä saadaan myös ero osallistujien välille.

Laatija Siljasta ylimmän tason kielitaitoon ei vaikuta mikään yksittäinen asia. Hän toteaa, että kielen tarkkuus on tärkeää, mutta etenkin tuottamisen tehtävissä sel-

lainen yleinen vaikutelma on ratkaisevaa. Hyvä kokonaisvaikutelma edellyttää sitä, että kielenkäyttäjä hallitsee sujuvasti abstraktilla tasolla kielen sekä sanastollisesti että rakenteellisesti. Myös laatija Ari oli sitä mieltä, että ylimmän tason kielenkäyttäjät ymmärtää enemmän kuin mitä on kirjoitettu. Hänestä ylimmällä tasolla ei riitä se, ”että tuntee vain sanat ja kielioppi.. sun täytyy ymmärtää synonyymeja esim. miten toisella tavalla voi sanoa...” (Ari). Tällainen ymmärtäminen edellyttää hänestä aina vahvaa kulttuurin tuntemusta ja kykyä orientoitua lukemaansa tai kuulemaansa ”kulttuurisella tasolla” (Ari). Laatija Arin kommentit kuvaavat hyvin Bachmanin ja Palmerin mallin ajatuksia siitä, että pelkkä organisatorinen (kieliopillinen ja tekstuaalinen) tieto ei kielitaidossa riitä vaan tarvitaan pragmaattisia tietoja myös siitä, miten kulttuurinen konteksti vaikuttaa kykyyn käyttää kieltä ja ymmärtää kulttuuriset viittaukset oikein ja sopivalla tavalla kielenkäyttötilanteissa.

Ylimmän tason kielenkäyttäjät ei ole sama kuin äidinkielen kielenkäyttäjät, mutta kielenkäyttötilanteissa ylimmällä tasolla olevan kielenkäyttäjän kanssa kommunikointi tuntuu hyvin luonnolliselta ja vuorovaikutustilanteissa kumpikaan osapuoli ei joudu ponnistelemaan ymmärretyksi tulemisen kanssa. Laatija Mirjamista ylimmän tason kielenkäyttäjän tunnistaa siitä, kun äidinkielen ”unohtaa” olevansa vuorovaikutustilanteessa kieltä toisena tai vieraana kielenä puhuvan kielenkäyttäjän kanssa ja hän pystyy ”täysin keskittymään, että mikä se viesti on, niin lukemisessa ja kirjoittamisessa, myös kun itse puhuu. Tulee sellanen olo, että toinen täysin on kartalla” (Mirjami). Etenkin kielitaidon ylimmillä taitotasolla kieltä voidaan pitää osana kielenkäyttäjän persoonaa. Esimerkiksi yleisten kielitutkintojen ylimmän tason taitotasokuvauksissa huomioidaan kielenkäyttäjän persoonallinen tapa käyttää kieltä. Kuvausten mukaan ylimmän tason kielenkäyttäjät kykenee kirjoittamaan vivahteikkaalla ja varmalla persoonallisella tyylillä sekä puhumaan liittämällä puheeseensa erilaisia alateemoja ja kehittämään erilaisia näkökulmia tilanteeseen sopivalla tyylillä. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.)

Ylimmällä tasolla laatijat selkeästi arvostavat kielen sujuvuutta ja tarkkuutta sekä idiomaattisuutta. Käsitteenä sujuvuus herättää tietynlaisen kuvan kielitaidosta, sillä sujuvuus ymmärretään usein samana asiana kuin ”hyvä kielitaito”, mutta kielitieteessä se viittaa viestinnän vaivattomuuteen ja helppouteen (Lauranto 2005: 127, 143). Tarkkuus voidaan myös yhdistää kielen rakenteiden hallintaan ja sitä kuvataan virheiden määrällä. Kielen perusrakenteissa ilmeneviä puutteita pidetään merkinä heikosta kielitaidosta, mutta vakava virhe on kuitenkin sellainen, joka vaikeuttaa ymmärtämistä. Kielellisen muodon tarkkuudella on erityisesti merkitystä silloin, kun muodon poikkeamat tuottavat vääriä tulkintoja tai moniselitteisiä merkityksiä. (Sajavaara 1999: 85; Bygate 2001, Luoma 2001.)

Sajavaara (1999: 95) on myös todennut, että tarkkuus ja sujuvuus eivät ole toisilleen vastakkaisia, sillä kielen tarkkuus on keskeinen osatekijä sujuvuudessa. Suju-

vuoden määritelmä kuitenkin on usein varsin muuttuva, sillä sille ei ole olemassa mitään vakiomäärittelyä vaan se vaihtelee tilanteiden mukaan ja on kuulijan oma subjektiivinen arvio tilanteesta. Niin sujuvuutta kuin tarkkuuttakin voidaan opettaa, sillä esimerkiksi sujuvuuden on todettu lisääntyvän harjoittelulla ja ulkoopittujen fraasien toistelu voi vaikuttaa sujuvalta kielenkäytöltä. Kielitaidon kehitys tarvitsee kuitenkin näiden piirteiden automatisoitumista ja kielen luovaa käyttöä sekä altistumista kielelle, mutta kielen tuottaminen ei välttämättä edellytä täydellistä muodon oikeaa käyttöä vaan tärkeämpää on merkitysten ja niiden erojen hallintaa. (Martin 2003a.) Idiomaattisuus on myös yhteydessä tarkkuuteen, sillä kielenkäyttäjät yleensä valitsee kielenkäyttöön sellaisia sanoja ja ilmauksia, jotka ovat kohdekielessä usein käytettyjä. Vanhahtavat ja harvoin käytetyt sanat ja ilmaukset saattavat vaikuttaa siihen, että kielitaito vaikuttaa huonolta ja epäluontevalta. (Huhta 1993: 165).

Laatijoiden näkemys kielitaidon ylimmästä tasosta vastaa eurooppalaisen viitekehysten taitajan (C1) ja mestarin (C2) tasoja, jotka saavuttanut kielenoppija hallitsee hyvän ja laajan sanavaraston ja kielenkäyttö on sujuvaa ja tarkkaa (EVK 2003: 63). Laatijoiden vastausten mukaan ylimmän tason kielenoppija käyttää *"ei ihan kaikkein tavallisimpia"* ja *"erikoisempaa"* sanastoa ja kykenee kommunikoimaan eri aiheista helposti *"käyttäen osuvasti idiomaattisia ilmauksia"*. Tarkkuudella laatija viittasivat sanastoon, mutta sen pääasiallinen merkitys heille oli kuitenkin sama kuin kieliopillinen virheettömyys. Hyvä sanaston ja rakenteiden hallinta vaikutti heistä myös sujuvuuteen. Laatijat katsoivat hyvin pitkälle ylimmän tason kielitaidon linkittyvän sanaston kehitykseen ja kieliopin virheettömyyteen. Sanastolliset ja kieliopilliset kömmähdykset eivät kuitenkaan välttämättä kielenkäyttötilanteessa aiheuta yhtä paljon vaikeuksia kuin esimerkiksi sosiopragmaattiset virheet, jotka saattavat vaikuttaa siihen, että kielenkäyttäjää pidetään esimerkiksi töykeänä tai epäkohteliaana. Kielitaidon ylimmillä taitotasoilla pienet kielelliset kömmähdykset annetaan ei-äidinkielisille helposti anteeksi, mutta tilanteeseen sopimaton kielenkäyttö voi aiheuttaa enemmän ongelmia kuin kielen muotovirheet. Sopivan kielenkäytön hallinta moninaisissa kielenkäyttötilanteissa tuo esiin erot kielitaidossa äidinkielen ja vieraskielen kesken. Äidinkielisille sosiaalistumisen kautta itsestään selvien kielenkäyttöön liittyvien tilanteiden ja normien hallitseminen ei aina onnistu toisesta kulttuurista ja kieliyhteisöstä tulleelle. (Nikula 2000.)



## 7.2.4 Yleistä laatijoiden eri taitotasojen kuvauksista

Jos edellä esitetyistä laatijoiden käsityksistä kielitaidon eri taitotasosta tekee hyvin suoraviivaisen loppupäätelmän, voi todeta, että laatijoiden käsitys kielestä muuttuu sitä normatiivisempaan suuntaan mitä ylemmäs kielitaitotasossa mennään, jos normatiivisuuden määritelmänä on korostaa oikeakielisyyttä ja rakenteita. Tässä yhteydessä kyse on kuitenkin ehkä enemmän kielitaidon kehitykseen liittyvistä painotuksista, sillä kielitaidon painopisteet muuttuvat ja vaihtelevat taitotasolta toiselle siirtyessä. Esimerkiksi yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksissa ylimmän tason kielenkäyttäjältä edellytetään rakenteen ja sanaston sekä lauserakenteiden varmaa hallintaa, kun taas esimerkiksi perustason kuvauksissa sanastoa ja rakennetta ei sanana mainita kuvauksissa (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011).

Laatijoiden kuvaukset perustason kielenkäyttäjistä olivat varsin lähellä yleisten kielitutkintojen kielitaitokäsitystä, sillä laatijat kuvasivat perustason kielitaitoa toiminnan kautta. Laatijat käyttivät kuvaillessaan paljon ilmauksia, jotka viittasivat kielitaidon riittävyteen erilaisissa arkipäivän tilanteissa. He käyttivät ilmauksia, kuten *"selviää tilanteissa"*, *"ilmaisee välittömät tarpeet"*, *"osaa kertoa/kysyä"*, *"pystyy selvittämään ohjeet ja toimimaan ohjeiden mukaan"*, *"tulkitsee arkirutiineja"* ja *"ymmärtää teksteistä/puheesta pääasiat"* (vrt. yleisten kielitutkintojen perusteet (2011): *"selviää rutiininomaisissa yksinkertaista tiedonvaihtoa vaativissa puhetilanteissa"*, *"ymmärtää toimintaohjeita"*, *"osaa kysyä ja vastata yksinkertaisiin kysymyksiin"*, *"ymmärtää ilmauksia, jotka liittyvät suoraan omaan elämään"*).

Keskitasolla kuvauksiin liittyi voimakkaasti sanasto, sillä keskitasoa määriteltiin usein sanaston näkökulmasta; *"sanavarasto on laajempi"*, *"abstraktiotaso näkyy sanavallinnassa"*, *"abstraktit substantiivit ja fraasit"*, *"sanavarasto laajenee ja ilmaisutapa monipuolistuu"*. Tämä havainto tukee sitä, että jo aiemmin tuli kielitaitokäsityksen yhteydessä esiin, että laatijat pitävät sanaston hallintaa tärkeänä osana kielitaitoa. Yleisten kielitutkintojen perusteissa (2011) yleisissä kielitaidon kuvauksissa ei viitata suoraan sanaston hallintaan vaan sanastoa lähestytään enemmän aihepiirien ja kielenkäyttötilanteiden kautta, esim. *"aihepiiri on tuttu"*, *"jokapäiväisen elämän tekstit"*, *"yleinen aihepiiri"*, *"tekstien yksityiskohdat ja sävyerot"*, *"abstraktit aiheet"*.

Sanaston merkitys korostuu myös laatijoille tehdyn kyselyn (liite 1) vastauksissa, sillä laatijat kertoivat aihepiirin ja sanaston olevan tärkein valintakriteeri etsittäessä materiaalia testitehtäviin. Myös haastattelussa suurin osa laatijoista kertoi valitsevansa tehtävien materiaalin sanaston perusteella, mutta haastatteluissa vastauksissa mainittiin myös usein rakenne valintakriteerinä. Laatija Mirjami sanoi, että materiaalin tasojen määrittely liittyy *"kielioppiin..niin kuin lauserakenteeseen ja ehkä sanastoonkin"* (Mirjami). Mirjamista varsinkin ylimmällä tasolla hän kiinnittää huomionsa tasoa

määritellesään rakenteisiin, koska hän opettaa itse ylimmällä tasolla ja tietää, missä järjestyksessä rakenteet opetetaan ja mitkä ovat kielenkäyttäjille hankalia.

Kielivirheet nousivat yllättävän keskeiseksi tekijäksi ylimmällä tasolla, ja ylimmän tason kieltä kommentoitiin mm. seuraavin ilmauksin: *"virheitä on vähän"*, *"esim. käytetään kielteistä imperatiivia"*, *"ei tee huomattavia virheitä"*, *"hallitsee ta"*, *"kielioppi(valmiudet) käytännön tasolla"*, *"rakenteissa kaikki idiomaattiset ilmaukset"*, *"vaikeat lauserakenteet"*. Toisaalta virheiden yhteydessä kannattaa aina muistaa, että myös virheitä on eritasoisia. Jos tarkoitus on arvioida kielitaitoa, jolla tulee ymmärretyksi arkipäivän tilanteissa, pahoina virheinä voidaan pitää niitä, jotka vaikuttavat viestin perillemenoon. Virheet, jotka eivät vaikuta ymmärretyksi tulemiseen tai kommunikaation sujumiseen eivät välttämättä ole häiritseviä. Laatijoiden vastausten taustalla myös lienee se, että perus- ja keskitasolle tietyt virheet kuuluvat luonnollisena osana kielitaitoa, mutta ylimmällä tasolla kielen tulee olla jo virheetöntä ja vaivatonta.

Vain muutama laatija analysoi ylimmän tason kielitaitoa tarkemmin huomioimalla esimerkiksi joustavuuden ja sidosteisuuden. Joustavuudella viitataan kykyyn sopeuttaa kielenkäyttöä tilanteiden ja olosuhteiden mukaan. Kielen sopivuus kielenkäyttötilanteissa on yhteydessä kykyyn huomioida kielenkäyttötilanne, aihe, tilanteen muodollisuusaste ja tilanteessa olevien kielenkäyttäjien roolit. Rekisterien eli muodollisuusasteen hallintaa voidaan kielessä osoittaa mmm. sanavalinnoin, ääntämisen ja erilaisten puhuttelujen avulla sekä myös tiettyjen aiheiden välttämällä. Sidosteisuus puolestaan liittyy koherenssiin, jolla viitataan sisällöllisesti yhtenäiseen, selkeään ja loogisesti etenevään puheeseen tai kirjoitukseen. (Huhta 1993; Weir 1993.)

Laatijoiden vastaukset myötäilivät enemmän yleistä käsitystä kielitaidon kehittymisestä (esim. EVK taitotasot C1 ja C2), jossa vaatimukset tarkkuudesta, sujuvuudesta ja idiomaattisuudesta kasvavat. Martinista (2003: 83) kielitaidon kehittyessä myös luovuus kielessä kasvaa, sillä kieli koostuu osasista, joita yhdistelemällä saadaan erilaisia merkityksiä. Tällainen kielellinen luovuus edellyttää taitoa käyttää kielen rakenteellisia resursseja aina uusien lauseiden tuottamiseen, ja se myös tekee mahdolliseksi selvittää oudoista tilanteista. Mitä ylemmäs taitotasolle kielitaidossa mennään, sitä paremmin oppijan on otettava haltuunsa kielen rakenne ja pystyttävä tuottamaan uutta kieltä siten, että kieltä käytetään merkityksen kannalta oikein.

Käsitys kielitaidosta, sen kehittymisestä ja kielitaidon tasoista seuraavat laatijaa laadintaprosessin aikana. Kielitaidon tasojen hahmottaminen on keskeinen tekijä tehtävän onnistumisen kannalta, ja tehtävän taitotason määrittäminen oli myös yksi laatijoiden mainitsemista vaikeimmista asioista laadintaprosessissa. Seuraa-

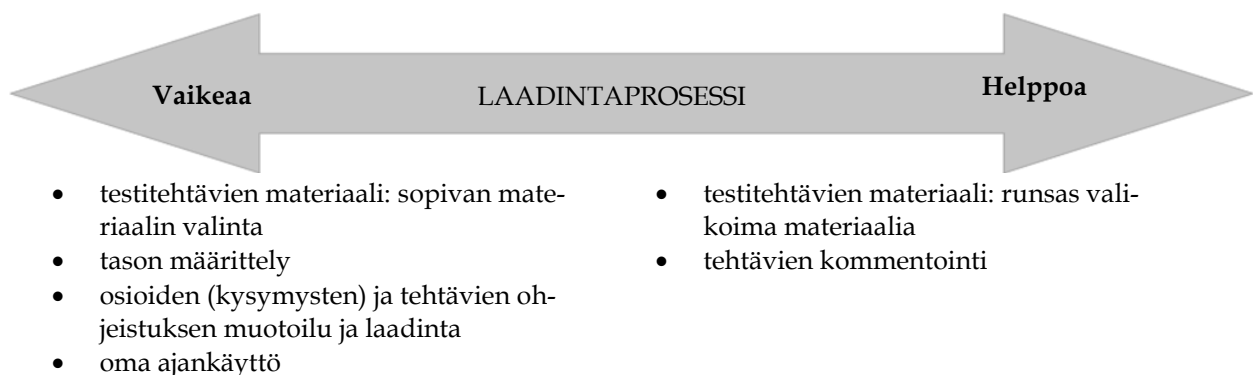
vassa alaluvussa tarkastelen lähemmin laatijoiden sekä haastattelussa että kyselyssä antamia vastuksia liittyen laadintaprosessin vaikeisiin ja helppoihin asioihin.

## 8. LAADINTAPROSESSI LAATIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli saada tietoa laadintaprosessista ja siihen liittyvistä käytänteistä. Laatioita pyydettiin sekä kyselyssä että haastatteluissa kuvaamaan laadintaprosessin eri vaiheita: materiaalin valintaa, materiaalin muokkausta ja osioiden (kysymysten) laadintaa, kommentointipalaverin merkitystä ja laadintaan liittyviä ongelmia sekä muita laadintaprosessin aikana huomioon otettavia asioita. Prosessin kuvaus poikkeaa jonkin verran eri laatijoilla, ja jokaisella laatijalla on omat henkilökohtaiset käytänteensä, mutta laatijoiden vastauksista oli löydettävissä samankaltaisia ongelmatilanteita ja työtapoja.

Kirjallisessa kyselyssä (liite 1) vuosina 2008–2010 laatijoita pyydettiin mm. mainitsemaan, mitkä ovat laadinnan kolme vaikeinta ja kolme helpointa asiaa. Muutamisissa laatijoiden vastauksissa oli kirjoitettu, että kysymyksen vaikeimmasta asiasta olisi voinut muotoilla, mikä on laadintatyössä aikaa vievintä, sillä se korreloi heidän mielestään vaikeimman asian kanssa. Aika oli laatijoiden mielestä si ”vaikea asia” laadintaprosessissa, mutta myös muita vaikeita asioita nousi esiin. Olen jaotellut vastausten perusteella laatijoiden mainitsemat vaikeat ja helpot asiat merkitysluokkiin ja lähestyn laadintaprosessia näiden luokkien pohjalta.

Laatijoiden vastausten perusteella laadintaprosessissa oli neljä selkeää ongelma-kohtaa (kuvio 14): sopivan materiaalin löytyminen ja valinta, materiaalin taitotason määrittely, osioiden ja ohjeistuksen muotoilu sekä omiin henkilökohtaisiin piirteisiin liittyvät ongelmat. Helppoja asioita oli laatijoiden vastausten perusteella kaksi: materiaalin runsaus ja toisten tehtävien kommentointi.



KUVIO 14 Vaikeat ja helpot asiat laadinnassa kyselyn mukaan.

Näiden kyselyssä esiin nousseiden asioiden pohjalta kysyin haastattelussa vaikeista ja helpoista asioista laatijoilta vielä tarkemmin. Käsittelen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin näitä laadintaprosessin aikana esiin tulleita vaikeita ja helppoja asioita sekä laatijoille tekemäni kyselyn että haastattelun kautta saamani tutkimusaineiston pohjalta. Kuviossa 14 mainittujen asioiden lisäksi otan myös laadintaprosessin yhteydessä esiin muita laadintaprosessiin vaikuttavia asioita, joita ovat mm. laatijakokemus, laatijan äidinkieli sekä tutkinnon kieli (yksi- vai kaksikielinen tutkinto).

## 8.1 Testitehtävien materiaali

Vuosina 2008–2010 tehdyn kyselyn mukaan (N=30) eniten vaikeuksia laadintatyössä laatijoille aiheutti sopivan materiaalin löytäminen, jonka seitsemäntoista laatijaa ilmoitti vaikeimmaksi asiaksi omassa laadintatyössään. Toisaalta samantyyppinen vastaus saatiin myös päinvastaiseen kysymykseen laadinnan helpoimasta asiasta, sillä yhdeksän laatijaa mainitsi materiaalia löytyvän helposti. Vastaukset vaikuttavat ristiriitaisilta, mutta lähestyminen materiaaliin on vastauksissa erilainen. Materiaalin löytämisen vaikeus liittyi autenttisen materiaalin käyttöön testitehtävissä ja siihen, että materiaalin etsintää ohjaavat laadulliset ja määrälliset kriteerit. Materiaaliin liittyvä helppous taas oli yhteydessä siihen, että Internetin myötä materiaalia on tarjolla runsaasti. Materiaaliin liittyvät vaikeudet ja toisaalta helppoudet esiintyivät prosessin aikana rinnakkain, sillä materiaalia on runsaasti tarjolla, mutta sen oikean ja sopivimman löytäminen tehtävään oli ongelmallista. Toisaalta materiaalin runsaus oli myös yhteydessä tutkintokieleeseen, sillä kaikissa tutkintokielissä materiaalin runsaus ei ollut itsestäänselvyys, sillä esimerkiksi pohjoissaamen osalta autenttisen materiaalin löytäminen ei ollut aina kovin yksinkertaista.

Kyselyn ja haastattelun avulla saamieni laatijoiden vastausten perustella tehtävien laadinta vaatii laatijoilta mielikuvitusta ja luovuutta sekä aktiivista materiaalin etsimistä. Materiaalin valintaa ohjaa testitilaus, jossa on määritelty vaadittava tekstilaji, aihe, funktio, tehtävätyyppi, osioiden määrä ja tekstin pituus. Tilauksen lisäksi valintaan vaikuttavat vielä laatijoiden omat laadulliset vaatimukset, joita laatijoilla oli kyselyn ja haastattelun mukaan useita. Hyvä materiaali oli laatijoista mm. autenttista, ajankohtaista, luontevaa, kaikkia osallistujia kiinnostavaa, tarkoitettu sekä miehille että naisille ja myös sellaista, joissa omat aihe mielenkiinnokset olisivat taka-alalla. Osan näiden laadullisten vaatimusten esiintuleminen ei ollut yllättävä, koska ne liittyvät yleisten kielitutkintojen tehtävien laadintaohjeissa esitettyihin vaatimuksiin. Laadintaohjeiden mukaan testimateriaalin aihepiirien on sovittava kenelle tahansa osallistujalle koulutuksesta, ammatista ja sukupuolesta huolimatta. Edellä mainittujen

vaatimusten lisäksi laadinnassa käytettävän materiaalin monipuolisuus koettiin tärkeäksi, mutta esimerkiksi perustasolle oli vaikea löytää erityyppisiä tekstejä sanaston vähyyden vuoksi.

Kriittisyys materiaalia ja omaa tuotosta kohtaan oli tutkimukseni perustella keskeistä varsinkin laadintaprosessin alkuvaiheessa. Sopivan materiaalin löytäminen yhdistettynä taitotason vaatimukseen ja vaadittuun tehtävätyyppiin vaativat laatijoilta paljon aikaa ja työtä. Materiaalia oli helposti löydettävissä Internetistä, sanomalehdistä ja muista medioista, mutta etsintää vaikeutti myös se, että laatijoista usein tuntui siltä, kuin kaikki mahdolliset aiheet olisi jo kertaalleen käytetty tai aiheet olivat liian ”kertakäyttöisiä”. Laatija Arja kertoi haastattelussa, että omassa työssään opettajana tehtävät voivat olla kertakäyttöisiä ja silloin ei tarvitse kiinnittää niin paljon huomiota siihen, onko tehtävä käyttökelpoinen vielä viiden vuoden päästä. Hänestä ongelmallisinta *”ykihommassa on se, että kun niiden pitäisi olla ajattomia... Nii se, että mikä nyt olis niinku univeraalia ja ajatonta ja koskis kaikkia ihmisiä ja sitten kun tulee ne listat, että näitä ei, niin tota,.. ”* (Arja). Kaikki nämä vaatimukset tekivät materiaalin etsimisestä vaativan prosessin.

Tilauksessa ei aina ole määritelty aihepiiriä, jolloin laatijalla oli vapaat kädet valita aihe. Aihepiirin tarkasta määrittelemisestä ja rajaamisesta laatijoilla oli ristikkäisiä mielipiteitä. Osasta laatijoita laadintaa helpotti se, jos tilauksessa oli määritelty aihepiiri, sillä silloin materiaalin etsinnän pystyi suuntamaan tiettyihin lähteisiin ja teksteihin. Tällöin laadinnan alkuvaiheesta jäi ikään kuin yksi vaihe pois ja *”silloinhan sieltä karsiutuu jo monia tekstejä pois, koska tietää jo, että hakee tietyn aiheen mukaan”* (Petra). Osasta laatijoita taas vapaus valita aihe itse oli mielekkäämpi tapa lähteä laatimaan tehtävää. He pystyivät näin käyttämään omia tuttuja, arkipäivässä käyttämiään lähteitä hyväkseen ja valita materiaalia, joka itsestä tuntui kiinnostavalta. Laatija Risto totesikin haastattelussa, että kun aihetta ei ole rajattu, *”taivas on rajana”*. Mutta hän totesi myös, että siihen liittyy sellainen vaara, että saattaa *”käytännössä käydä just se, että tulisi hyvin samantyyppisiä aiheita”*. Harmittavinta hänestä ja muistakin laatijoista oli se, että kun oli löytänyt mukavan tekstin, mutta joka ei sitten sopinutkaan tilaukseen aihepiiriltään tai siihen ei saanut laadittua tilauksessa vaadittuja tehtävätyyppejä. Usein laatijoiden vastauksissa nousi esiin myös jo aiemmin mainittu ongelma, että tehtäviä ja aihepiirejä oli käytetty jo aiemmissa testitehtävissä, ja uuden aiheen keksiminen oli vaikeaa. Laatija Ari totesikin haastattelussa, että vaikka tilauksen mukana tuleva lista jo käytetyistä aiheista helpottaa, siitä toisaalta tulee olo, että *”kaikista on sanottu ja kaikista on kerrottu eli sellaisen näkökulman etsimistä, mistä vielä ei ehkä ole vielä keskusteltu...Oikean aiheen löytyminen.. eli se on ehkä vaikein juttu...”* (Ari).

Jos aihepiiri on määritelty tilauksessa, se ei välttämättä aina helpota työtä, sillä aihepiirit, kuten esimerkiksi *”urheilu”* tai *”ympäristö”* ovat laajoja ja näiden sisällä täytyy tehdä joka tapauksessa karsintaa. Laatija Petrasta Internet on muuttanut laadintaa, koska sieltä löytyy helposti paljon materiaalia, mutta materiaalin valin-

taa se ei helpota, koska yhdellä hakusanalla tulee yleensä satoja sivustoja, ja on taas oma työnsä etsiä niistä sopiva materiaali. Laatija Ristosta Internet on hyvä lähde, mutta *"netissäkin on oltava joku lähtökohta mistä sä lähdet, että googlettamallaakin, että..jos ajatte- lis sillä tavalla, että ihan sormipaukkusysteelmillä lähtee hakemaan, nii se on hankalaa (Risto). Internetistä materiaalia etsiessään laatijat kertoivat käyvänsä läpi useita eri tekstejä. Laatija Silja kertoi haastattelussa käyvänsä läpi normaalisti "30.. 50 eri tekstiä ennen kuin mä löydän jotain sopivia...Hyvin paljon, ennen kuin löydän sopivan tekstin" (Silja). Laatija Siljan kommentti vahvistaa sitä käsitystä, että materiaalin etsintä vie suurimman osan laadintaan tehtävien tilauksen yhteydessä annetusta ajasta.*

Laatijoilta tiedusteltiin kyselyssä (Ks. liite 1), mistä he etsivät materiaalia tehtäviin- sä. Kysymys oli taulukon muodossa ja laatijoiden tuli valita taulukosta erilaisia lähteitä (www-sivut, sanomalehdet, aikakauslehdet/ ammattilehdet, esitteet ja mainokset, ohjeet, viestit ja kirjeet, tv ja radio, viralliset dokumentit), joita he käyt- tävät laadinnassa. Lähteet merkittiin taulukkoon yleisyysjärjestyksen mukaan nu- meroilla 1-8. Yleisin ja useimmin käytetty lähde merkittiin numerolla 1 ja vähiten yleisin numerolla 8. Jos he eivät käyttäneet jotain lähdeä lainkaan, se merkittiin numerolla 0. Taulukossa oli myös kolme avointa kohtaa (muu), johon laatija sai itse kirjoittaa lähteen, joka hänen mielestään puuttui listalta, mutta jota laatija itse piti tärkeänä.

Kyselyn mukaan tärkeimpänä lähteenä (taulukko 9) laatijat pitivät sanomalehteä. Laatija Mervi kirjoittaa kyselyn vastauksessaan, että vaikka *"ajan myötä työskentely in- ternetissä on tullut intensiivisemmäksi ja materiaali siellä on monipuolista, mutta olen itse vaan niin tottu- nut sanomalehteen"* (Mervi). Samankaltaisesti ajatteli moni muukin laatija, sillä laatijat kertoivat lukevansa paljon, ja sen vuoksi materiaalia etsittiin ja löydettiin muualta- kin kuin Internetistä. Haastattelussa mm. laatija Mirjami kertoi, että hän lukee *"hir- veen paljon lehtiä, siis kaikenlaisia lehtiä... mä itse luen koko ajan jotain lehtiä"* (Mirjami).

TAULUKKO 9 Tärkeimmät lähteet laatijoille tehdyn kyselyn mukaan.

1. sanomalehdet (23/30 sijalle 1-2)
2. www-sivut (16/30 sijalle 1-2)
3. aikakauslehdet (16/30 sijalle 1-3)
4. esitteet, mainokset (11/30 sijalle 4)
5. ohjeet (13/30 sijalle 5-6)
6. viestit/kirjeet (11/30 sijalle 6-7)
7. tv, radio (10/30 sijalle 5-7)
8. viralliset dokumentit (11/30 sijalle 7-8)

Internetin www-sivut ja aikakauslehdet / ammattilehdet olivat sanomalehden jäl- keen heti seuraavaksi yleisimmät lähteet. Tosin muutama laatija kirjoitti vastauk- sessaan kyselyssä, että Internetistä löytyvät kaikki mainitut lähteet (lehdet, esitteet, mainokset, ohjeet, viestit, kirjeet ja viralliset dokumentit). Yleisyysjärjestyksen mu- kaan vähiten käytetty lähde oli viralliset dokumentit, jotka jäivät selkeästi viimei-

seksi laatijoiden vastauksissa. Lähteitä, joita osa laatijoista ei käyttänyt lainkaan, olivat kyselyn mukaan viralliset dokumentit, televisio ja radio sekä autenttiset viestit ja kirjeet. Kahdeksan laatijaa ilmoitti, että ei käytä virallisia dokumentteja, kuusi laatijaa ei ollut käyttänyt laadinnassa lainkaan lähteenä televisiota tai radiota ja viisi autenttisia kirjeitä ja viestejä. Yllättävää vastauksissa oli se, että autenttisia kirjeitä ja viestejä ei käytetä, sillä viesti on kuitenkin varsin tyyppillinen tekstilaji tekstin ymmärtämisen testauksessa. Toisaalta kirjeen ja viestin voi helposti itsekkin kirjoittaa, ja alkuperäiset autenttiset viestit ja kirjeet saattavat olla varsin henkilökohtaisia, jonka vuoksi niitä ei haluta käyttää testitehtävinä.

Laatijoiden itsensä mainitsemissa lähteistä, jotka heidän mielestään puuttuivat listalta, olivat mm. heidän julkisilla paikoilla kuulemansa keskustelut, omat ja puolison puheet, kokouskommentit ja -kutsut, kirjat, haastattelut, kuulutukset ja ilmoitukset. Laatijat olivat omien sanojensa mukaan koko ajan ”silmät ja korvat auki” ja havainnoivat ympäristöä. Laadinta ei katso heistä aikaa eikä paikkaa. Laatija Terhi kertoi haastattelussa miettivänsä tilausta ja *”kun esim. istun autossa...Niin yhtäkkiä mä huomaan laativani jotain tehtävää siinä samalla”* (Terhi). Osa laatijoista keräsi säännöllisesti mm. mainoksia, esitteitä, ilmoituksia, mielenkiintoisia lehtijuttuja ja kirjoitti ympärillä kuultuja ja nähtyjä tilanteita ja tapahtumia muistiin. Näin kertoi myös laatija Anneli tekevänsä laadintaprosessin aikana: *”Mä alan keräämään, esim. lehtiä ja kaikkennäköisiä lippuja ja lappuja, mitä postiluukusta tulee. Mä kerään niitä kotiin ison kasan. Ja sitten kun mä olen jossakin junassa tai semmosessa, että mulla on joutilasta aikaa, niin mä saatan kirjoittaa jotain. Ja sitten mä alan miettiä myös, ihan vaikka autolla ajaessa, että minkälaisia tilanteita ei vielä ole tota ollut.... mä kuulin radiosta kun haastateltiin kun ajoin autolla, että olikohan se jokin liikennepoliisiohjelma. Mä painoin mieleen, mitä siinä kysyttiin ja vastattiin. Ja kun mä menin kotiin, mä kirjoitin sen auki ja siitä tuli sitten semmonen puheen ymmärtämisen dialogi”* (Anneli).

Ongelmana jatkuvan materiaalin keräämisessä pidettiin sitä, että materiaali vanhenee yllättävän nopeasti ja kerätty materiaali ei välttämättä vastaa tilauksessa olevia vaatimuksia. Laatija Mirjami kertoi ottavansa talteen mielenkiintoista materiaalia samalla kun lukee, mutta on huomannut myöhemmin laadintavaiheessa, että *”useet on mennyt vanhaks ja ne ei sit lähe sit tarkasteluun”* (Mirjami). Laatija Leila kertoi, että hän ei enää kerää paljon materiaalia talteen tulevaa tilausta varten, koska materiaalin pitää olla tilaushetkellä ”tuoretta” ja jollain tavalla relevanttia. Sen vuoksi hänestä on parasta lähteä keräämään materiaalia vasta sitten, kun on nähnyt tilauksen.

Suomen- ja ruotsinkielisessä ympäristössä asuvan laatijan oli varsin helppo löytää materiaalia suomen ja ruotsin kielen tutkintoihin, mutta muihin kieliin tehtäviä laativa joutui käyttämään usein enemmän mielikuvitustaan materiaalin etsinnässä, koska ”postilaatikosta ei tulvinut” kohdekielistä materiaalia. Joissakin kielissä, kuten esimerkiksi pohjoissaamassa, materiaalin löytyminen ei ollut välttämättä yksinkertaista, varsinkin jos laatija ei itse asunut kielialueella. Pohjoissaamen laatijat



kertoivat haastatteluissa, että puolet heidän materiaaleistaan on muokattu suomenkielisestä materiaalista. Tätä he eivät kuitenkaan nähneet ongelmana, koska esimerkiksi suurin osa pohjoissaamen olemassa olevasta uutismateriaalista oli käännetty suomesta. Suomenkielistä materiaalia laatijat käyttivät lähteenä siksi, että laatijoiden mielestä saamenkielisissä lehdissä aiheet ovat hyvin samankaltaisia ja koskettavat usein politiikkaa ja saamelaisten elinkeinoja, ja tekstilajien kirjo ei ole niin laaja kuin suomenkielisessä materiaalissa. Joidenkin aihepiirien ja tekstilajien autenttisen materiaalin löytäminen oli vaikeaa ja välttämättä lähteiden kieli ei laatijoista ollut hyvää saamen kieltä. Pohjoissaamen kielessä on paljon murteita, ja kieli ei ole vielä vakiintunutta, joten laatijat joutuvat myös pohtimaan sanavalintoja ja murteellisuutta materiaali valitessaan. Laatijat kertoivat muokkaavansa materiaali paljon, varsinkin Norjan puolelta lainattua materiaalia, koska sanavalinnat ja sanajärjestys ovat Norjassa käytettävässä pohjoissaamessa erilaiset kuin Suomen puolella käytetyssä pohjoissaamessa.

Laatijan työtä helpottaa aitojen vuorovaikutustilanteiden kohtaaminen kohdekielissä ympäristössä. Jos tällaiset aidot vuorovaikutustilanteet puuttuivat, laadinta oli hyvin työlästä ja luonnollisten viestintätilanteiden keksiminen oli hankalaa. Laatija Anneli kertoi haastattelussa, että hänellä on tällä hetkellä elämässä sellainen vaihe, että laadintakieli *”on tosi kaukana arkimaailmasta, että täytyy niitä lähteä aina etsimään ja etsiä sitten kirjoitettuna, sitten niin kuin ajatella, että siitä tulee se puhuttu. Että mä en kuule aitoa dialogia paljon”* (Anneli). Samankaltaisia kokemuksia oli myös muutamalla muulla laatijalla. Voidaankin sanoa, että materiaalin etsintää ja itse laadintaa helpottivat huomattavasti se, jos laatija oli jollain tavalla kohdekielisen ympäristön kanssa läheisesti tekemisissä tai asui kohdekieltä puhuvassa ympäristössä.

Sulkunen (2007) on tutkimuksessaan todennut, että kohdekielinen ympäristö materiaalin autenttisuuden näkökulmasta on keskeinen tekijä. Vaikka yksilö itse määrittelee materiaalin autenttisuuden omalta kohdaltaan, ei testitehtävien laadinnassa voida ottaa huomioon yksittäisten osallistujien valintoja. Yksittäisen osallistujan taustalla kuitenkin vaikuttavat kulttuurisesti määrittäneet konventiot ja käytännöt, joten tavalla tai toisella yhteisö on aina autenttisuuden takana. Sen takia myös testitehtävissä autenttisuuden määrittelyssä tärkeintä on se, että käytettävä materiaali on yhteisölle ja yhteiskunnalle relevanttia. Tästä syystä testitehtävien materiaalia valitessa on hyvä huomioida, miten materiaali edustaa osallistujien tarpeita ja kiinnostuksen kohteita sekä miten tyypillinen valittu materiaali on kunkin kielen kulttuurille.

Tekstin ymmärtämisen materiaalin löytämistä pidettiin helpompana kuin puheen ymmärtämisen. Autenttisen, luonnollista puhetta sisältävän materiaalin löytäminen oli vaikeaa, sillä puhetilanteet kuullaan yleensä vain kerran ja niiden tallentaminen on hankalaa. Laatija Taina kirjoitti kyselyn vastauksessaan, että puhuttuja

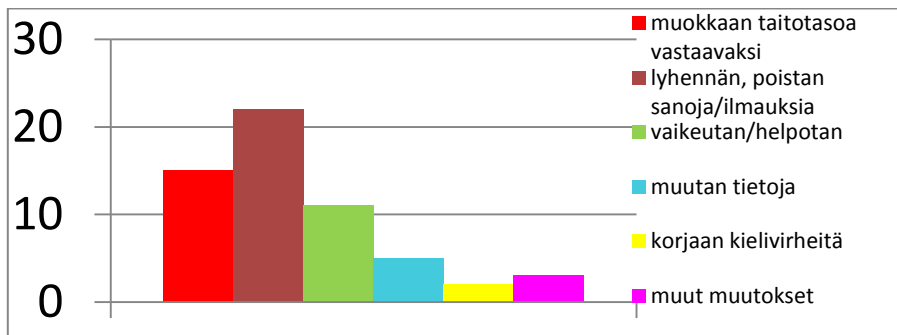
tekstejä *”on harvoin käytettävissä sellaisenaan tai niitä on vaikea saada tallennetuksi”* (Taina). Internetistä on mahdollista löytää hyviä ja aitoja puhetilanteita, mutta se vaatii kovaa työtä, sillä puheen litterointi on hidas prosessi. Joskus tosin tietyt puhetilanteet (mainokset, ilmoitukset ja kuulutukset) jäivät päähän pyörimään ja niiden ylöskirjoittaminen oli mahdollista, kuten laatija Riikka haastattelussa kertoi: *”Niin, tuota kirjoitan ylös, mutta niitähän ei sitten oikein mistään saa, että, ettei voi kelata edestakaisin... Ja joskus tosiaan tota jotkut mainokset esim. ne oppii jollain tavalla ulkoa ja tulee sitten omasta mielestä melkein”* (Riikka). Myös laatija Maiju kertoi miettivänsä laadintavaiheessa, *”minkälaisia tilanteita vois tulla eteen kun keskustele jonkun kanssa tai asioi jossain..”* (Maiju) ja kirjoittavansa niiden pohjalta myös itse käsikirjoituksia puheen ymmärtämiseen. Puheen ymmärtämisen tehtävien skriptejä kirjoitettiin usein itse, mutta se ei sovi kaikista laatijoista joka taitotasolle. Laatija Annelista perus- ja keskitason puheen ymmärtämisen skriptin voi kirjoittaa itse, mutta ylimmälle tasolle kirjoittaminen on vaikeaa – jopa mahdotonta.

Laatijat pitivät hyvänä puheen ymmärtämisen käsikirjoituksena tekstiä, jossa on luonnollista puhekieltä ja siitä löytyy myös kommunikatiivinen aspekti. Kun puhuttu kieli muutetaan käsikirjoitusta varten kirjoitettuun kieleen, aikaansaatu tekstiä voi olla vaikea ymmärtää ja se on osin sekavaa, sillä puheeseen liittyy mm. erilaista ei-verbaalista viestintää, vajaita lauseita ja ylimääräisiä sanoja (Ks. Buck 2001; Tiittula:1993.) Tämän olivat huomanneet myös laatijat, sillä valmiita, puhuttuja tekstejä joutui yleensä muokkaamaan. Toisaalta taas kirjoitettu kieli ei heistä ollut luonnollista eikä se ollut luonteeltaan samanlaista kuin puhuttu kieli. Esimerkiksi laatija Annelista oli *”vaikea löytää puhekielisiä ymmärtämistehtäviä. Käsikirjoituksesta tulee helposti tekstin ymmärtämissä”* (Anneli). Monet laatijat kertoivat tästä syystä muokkaavansa löytämiänsä kirjoitettuja tekstejä, jotta käsikirjoituksista ei tule tekstin ymmärtämissä ja niihin saadaan puhutun kielen tuntua.

Lynchistä (2009) kirjoitettu ja puhuttu kieli ovat monella tapaa kaksi täysin eri kielimuotoa, sillä kirjoitettu kieli on puhuttua paljon selkeämpää ja suunnitellumpaa. Mutta hänestä myös puhe, joka perustuu tekstiin, voi joissain tilanteissa olla aivan luonnollista, ja arkipäivän puhetilanteissa voi esiintyä erilaisia puhutun kielen muotoja. Esimerkiksi uutiset luetaan tekstin pohjalta, mutta uutisten aikana on usein elävää, suoraa raportointia kirjeenvaihtajalta. Puhe ja kirjoitus siis monella tapaa liittyvät toisiinsa, ja tehtävien laadinnassa kielenkäyttötilanne on ratkaisevassa roolissa määriteltäessä, millainen kieli tilanteessa on luonnollista.

Autenttinen materiaali sopii harvoin sellaisenaan käytettäväksi tehtävissä erilaisen syiden takia. Kyselyssä laatijoilta tiedusteltiin avovastauksen muodossa, muokkaavatko he aitoja tekstejä, ja jos muokkaavat, millä tavalla. Kysymyksen tavoitteena oli saada selville, miten paljon ja millä tavalla alkuperäistä materiaalia muokataan. Laadintaohjeissa laatijoita ohjeistetaan ilmoittamaan tehtävissä käytetyn materiaalin lähde. Lähettäessään tehtäviä kommentoitavaksi, laatijat usein

mainitsevat lähteen rinnalla, että ”tekstiä on lyhennetty” tai ”tekstiä on muokattu paljon”. Sen perusteella oli oletettavaa, että osa laatijoista muokkasi alkuperäistä materiaalia paljonkin, että valmiista tehtävästä ei enää välttämättä voi tunnistaa alkuperäistä lähdemateriaalia. Laatijat antoivat kysymykseen useita vastauksia ja olen jaotellut laatijoiden vastaukset eri kategorioihin. Alla olevassa kuviossa 15 on esitetty, miten kyselyyn osallistuneet 30 laatijaa ovat muokanneet ja käsitelleet autenttista ja alkuperäistä materiaalia laadintaprosessin aikana. Huomioitavaa kuviossa on se, että yksittäinen laatija on voinut ilmoittaa enemmän kuin yhden tavan muokata alkuperäistä materiaalia.



KUVIO 15 Materiaalin muokkaus kyselyn (N=30) perusteella.

Eniten laatijat muokkasivat alkuperäisiä tekstejä lyhentämällä, sillä 20 laatijaa kertoi kyselyssä lyhentäneensä alkuperäistä autenttista tekstiä poistamalla siitä ylimääräisiä kohtia tai toistoa. ”Ylimääräisillä kohdilla” tarkoitettiin tekstin kohtia, joihin ei kohdistunut kysymyksiä tai sama asia oli sanottu tekstissä useampaan kertaan. 15 laatijaa kirjoitti muokkaavansa tekstejä sopivaksi tietylle taitotasolle muuttamalla lauseita, sanoja ja rakenteita. Etenkin perustasolla muokkaus oli tavallista, jolloin tekstiä saatettiin jopa selkokielistä perustasolle sopivaksi, mutta myös muilla tasoilla tekstejä helpotettiin tai vaikeutettiin. 11 laatijaa kertoi helpottavansa tekstejä muuttamalla yksittäisiä sanoja ja ilmaisuja tutuimmiksi. Materiaalia ei usein vaikeutettu, mutta jos sitä tehtiin, se tapahtui samoin kuin helpottaminen: sanojen lisäämisellä tai sanojen vaihtamisella.

Vastaus ”muokkaan taitotasoa vastaavaksi” oli monessa suhteessa päällekkäinen tekstin vaikeuttamisen ja helpottamisen kanssa, sillä tekstin vaikeuttamisella ja helpottamisella päämääränä lienee kuitenkin sama lopputulos: saada materiaali paremmin istumaan tietylle taitotasolle. Materiaalin muokkaaminen sopivaksi halutulle taitotasolle haastattelujen mukaan yleensä tapahtui niin, että perustasolla tekstejä helpotettiin, keskitasolla yleensä vaihdettiin jokin harvinaisempi sana tutumpaan ilmaisuun ja ylimmällä tasolla sanastoa vaikeutettiin. Laatija Timo kertoi joutuvansa muokkaamaan tekstejä useinkin ”tekemällä tekstin” sopivaksi kyseiselle tasolle ”vaikeuttamalla sitä tai päinvastoin. Tai voi olla, että lisään sellaista sanastoa, mitä mä tarvitsen tai haluaisin.”

(Timo). Edellä esitetyt vastaukset myös tukevat aiemmin ilmitullutta päätelmää, että laatijat määrittävät vaikeustason ja taitotasot vahvasti sanaston perusteella. Siksi myös muokkauksessa sanaston avulla materiaalia vaikeutetaan ja helpotetaan tai sanaston avulla pyritään määrittelemään taitotaso.

Materiaalia muutettiin myös muista syistä. Esimerkiksi viisi laatijaa ilmoitti muuttavansa teksteistä tiettyjä yksityiskohtia, kuten henkilöiden, liikelaitosten ja tuotteiden nimiä, päivämääriä ja paikkoja, jotta materiaaleissa esiintyviä henkilöitä ei tunnistettaisi tai että tehtävien avulla ei mainostettaisi mitään tuotetta. Haastattelussa laatija Arja kutsui tällaista muokkaamista ”väärentämiseksi”, mutta materiaaliin liittyvät yksityiskohdat vaikuttavat materiaalin ajattomuuteen, joten niiden poistamista pidettiin tarpeellisena. Edellä mainittujen muutosten lisäksi kaksi laatijaa kirjoitti korjaavansa tai sovittavansa kieliasua paremmalle kielelle ja kolme laatijaa kertoi kääntävänsä toisesta kielestä materiaalia kohdekielelle, lisäävänsä omia lauseita materiaaliin tai räätälöivänsä lauseita ja tekstin sisältöä siten, että tehtävien laatiminen onnistuu paremmin.

Haastatteluissa laatijat olivat myös sitä mieltä, että autenttinen materiaali vaatii usein pientä muokkausta soveltuakseen testitehtäväksi tietyille taitotasolle tai tehtävyytyypille. Laatija Marko sanoi, että ei mielellään muokkaa materiaalia, mutta on huomannut joskus kommentointipalaverissa, että ”jos tätä nyt muuttas vähän niin kuin näin, niin tähän saatas sellainen juttu” (Marko). Muokkaamalla alkuperäistä tekstiä voi saada muotoiltua siihen osioita paremmin, mutta tämän kaltaisessa muokkaamisessa on omat riskinsä, sillä tekstin alkuperäinen rakenne ja sidoisteisuus saattavat rikkoontua. Laatija Markon tavoin myös muutama muu laatija koki materiaalin muokkaamisen huonoksi vaihtoehdoksi, ja he kertomansa mukaan mieluummin hylkäävät materiaalin ja yrittävät laatia tehtävän jostain toisesta materiaalista. Näiden laatijoiden mielestä materiaalin muokkaus hävitti tehtävän autenttisuuden, kun taas osasta laatijoista materiaalin autenttisuus ei taas kärsinyt pienistä muutoksista.

Kaiken kaikkiaan materiaalin autenttisuus mietitytti kaikkia laatijoita, sillä myös ne laatijat, jotka muokkasivat paljonkin alkuperäismateriaalia, pitivät alkuperäisen muodon ja rakenteen säilyttämistä tärkeänä. Autenttisuudesta laatijoilla oli selkeästi eri käsitykset. Laatija Silja mm. määritteli omien tehtäviensä autenttisuuden seuraavasti: ”Mä haluan kyllä (pitää materiaalin autenttisenä), mutta sitten kun aika on aina rajoitettu niin jyrkästi.. joskus mä oon kirjoittanut omaa tekstejä, ja silloin aina se kysymys, kuinka on autenttinen se. Se ei ole autenttinen ollenkaan ja se tuntuu niin kuin huonolta sen takia. Ja jos löydät ja sitten sen jälkeen mä olen hyvin usein kirjoittanut ylös haastatteluita, joita mä olen löytänyt netissä tai youtubessa tai radio-ohjelmissa, ihan niin kuin suoraan kirjoittanut ja minusta se on parempi, koska se on autenttinen...” (Silja). Edellä mainittu kommentti kertoo Siljan autenttisuuden käsityksestä, jota leimaa voimakkaasti käsitys siitä, että autenttisuus liittyy vain tekstien alkuperään, vaikka autenttisuus ei yksinomaan liity tekstin alkuperään vaan se liittyy lukijan koke-

muspiiriin. Autenttisuus on aina yhteydessä lukijaan, sillä yksilö itse määrittelee autenttisuuden omalla kohdallaan. Sen vuoksi on vaikea tietää, millainen teksti on autenttinen yksittäiselle lukijalle ja miten autenttinen teksti tai materiaali toimii yksilön näkökulmasta katsottuna. (Sulkunen 2004, 2007.)

Muokkausta tehtiin pääosin ennen kommentointipalaveria, mutta myös kommentointipalaverin jälkeen. Kommentointipalaverissa saatujen kommenttien jälkeen on aika tavallista, että tekstiä joutuu vielä tiivistämään. Testissä esimerkiksi tekstin ymmärtämisessä on useita eri tekstejä ja osallistujalla on rajoitettu aika suoriutua tehtävistä, joten luettavaa ei voi olla paljon. Tämän takia laatijoilta pyydetään tilauksessa tietyn pituisia tekstejä. Tämä esimerkiksi laatija Mirjamin mielestä aiheuttaa sen, että materiaalia oli aina lyhennettävä: *”No tavote on, että en, mutta lyhentämään mä joudun. Että niin lyhyitä kun täällä tarvoittas, nii niit on äärimmäisen vähän, sit ett se sopsis” (Mirjami).* Pääasiassa laatijat kertoivat haastattelussa poistavansa teksteistä toistoja ja epäolennaisuuksia, mutta lyhentäminen riippui paljon siitä, miten laatija lähti materiaalia työstämään. Esimerkiksi laatija Ari kertoi, että hänellä on pari tavallista tapaa lyhentää materiaalia laadintavaiheessa. Yleensä tekstin löydyttyä ennen kuin siihen edes alkaa miettiä osioita, tekstiä voi tiivistää ja lyhentää poistamalla kaikki tekstin rakenteen ja sisällön kannalta turhat ja ylimääräiset sanat ja lauseet. Toisinaan taas lyhentäminen tapahtuu vasta siinä vaiheessa, kun osiot ovat valmiita. Siinä vaiheessa taas katsotaan, onko tekstissä sellaisia kohtia, jotka ovat turhia eikä niihin kohdistu kysymystä.

Materiaalin muokkauksella laatijat pyrkivät eri tavoin vaikuttamaan lähinnä tehtävän taitotasoon. Vaikka luvussa laatijoista jokainen haastattelujen perusteella kykeni luonnehtimaan eri taitotasoa varsin hyvin ja kuvaavasti, oli eri taitotasolle sopivan materiaalin etsiminen, muokkaaminen ja siihen tehtävien laatiminen ongelmallista monesta eri syystä. Seuraavaksi tarkastelen taitotason määrittelyyn liittyviä vaikeuksia laadintaprosessin aikana.

## 8.2 Tehtävien taitotason määrittely

Joka taitotasolla oli omat ongelmansa laadintaprosessin aikana, ja edellä esitetyt laatijoiden kuvaukset materiaalin etsinnästä jo antavat viitteitä taitotasoon liittyvistä vaikeuksista. Laatijoille tekemäni kyselyn perusteella ylin taso oli tehtävän laadinnan näkökulmasta vaikein taitotason, sillä vajaa puolet eli 13 laatijaa mainitsi sen vaikeimmaksi taitotasoksi. Seuraavaksi useimmin laatijat mainitsivat perustason (7 laatijaa), ja kaikkein helpoimpana tasona laadinnan kannalta pidettiin keskitasoa, jonka vain 4 laatijaa mainitsi vaikeimmaksi tasoksi laatia tehtäviä. Kysymykseen jätti vastaamatta 6 laatijaa, joilla ei joko ollut asiaan mielipidettä tai he eivät osanneet nimetä yksittäistä taitotasoa muita vaikeammaksi. Samalla tapaa

kuin kyselyssä, myös haastattelussa laatijoiden vastaukset tähän kysymykseen vaihtelivat. Yhtenä syynä vastausten vaihteluun on se, että laatijoilla oli varsin erilaisia kokemuksia tehtävien laatimisesta eri taitotasolle. Esimerkiksi kohdekieltä äidinkielenään puhuvat laativat tehtäviä pääasiassa vain ylimmälle tasolle ja joskus keskitasolle, mutta kokemus perustasosta saattoi heiltä puuttua kokonaan.

Kyselyssä laatijat eivät osanneet kovin tarkasti määritellä, miksi jokin taitotaso oli laadinnan kannalta toista taitotasoa vaikeampi. Sen vuoksi kysyin haastattelussa laatijoilta, mikä heidän mielestään eri taitotasolle laatimisessa oli vaikeinta. Keskityn seuraavaksi taitotasoihin tarkemmin haastatteluaineiston pohjalta ja pyrin sitä kautta kuvaamaan joka taitotasolle liittyviä ongelmia.

Perustasolla kielitaidon rajallisuus aiheutti laadinnalle rajoituksia. Laatija Riston ja laatija Markon mielestä perustasolle sopivan autenttisen materiaalin etsiminen oli työlästä ja haastavaa, mutta erittäin mielenkiintoista. Materiaalin muokkaaminen oli vaikeaa perustasolla käytettävissä oleva sanaston niukkuuden vuoksi. Sanavaraston ja rakenteiden niukka hallinta suosi laatijoista helppoja perustilanteita ja esti kovin vaihtelevien tehtävien käytön. Tehtävistä tuli laatijoiden mielestä usein varsin ohjattuja ja mekaanisia, koska kielitaidon soveltaminen ei vielä onnistu sanavaraston ja rakenteiden vähäisyyden takia. Laatija Maijasta perustasolla piti olla koko ajan hieman varuillaan ja tarkkana, mitä sanoja ja ilmauksia voi materiaalissa ja osioissa käyttää. Kieleen täytyi kiinnittää enemmän huomiota kuin muissa taitotasossa.

Keskitasolle tehtävien tekeminen koettiin varsin helpoksi, sillä sopivaa materiaalia löytyi helposti, koska keskitason kielenkäyttäjän oletetaan selviävän kielitaidollaan tavallisista käytännön puhetilanteista ja ymmärtävän tavallisia tekstejä (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011). Haastateltujen laatijoiden mukaan ongelmia keskitasolla aiheuttivat taitotasojen molemmat rajapinnat: oli vaikea tehdä ero tasojen 2 (A2) ja 3 (B1) ja tasojen 4 (B2) ja 5 (C1) välille. Erityisesti taitotasojen 2 ja 3 erottamisen toisistaan laatijat kokivat erittäin tärkeäksi osallistujan näkökulmasta, sillä taitotason 3 saavuttaminen on testiin osallistujan henkilökohtaisen elämän kannalta ratkaisevaa. Tämän tiedostaminen loi laatijalle paineita tehtävän oikean taitotason määrittämisestä. Esimerkiksi laatija Arjasta oli tärkeää, että tehtävät erottelevat taitotasolla 3 (B1) ja taitotasolla 2 (A2) olevat osallistujat, sillä siinä menee kansalaisuusraja suomen ja ruotsin kielen tutkintoihin osallistuvilla maahanmuuttajilla. Vastaava tasojen erottamiseen liittyvä ongelma oli toisessa rajapinnassa, eli tason 4 (B2) ja taso 5 (C1) välillä. Laatija Heidistä keski- ja ylimmän tason väli oli *”joskus veteen piirretty viiva...kun mää oon ylimmälle tarjonnut jotakin, niin X on sanonut, että kuule tää sopis linkiks<sup>50</sup> tänne näin”* (Heidi).

---

<sup>50</sup> ”Linkillä” laatija Heidi tarkoittaa tehtävää, jota voidaan käyttää sekä keskitason että myös ylimmän tason testissä. Vastaavia linkkitehtäviä on myös perus- ja keskitasolla käytössä.

Ylimmällä tasolla kielellisesti haastavan lyhyen tekstin ja skriptin löytäminen ja niihin haastavien osioiden laatimista pidettiin vaikeana, mutta vaikeustason määrittely oli kuitenkin laatijoista ylimmällä tasolla kaikkein vaikein asia laadintaprosessin aikana. Laatija Heidi totesi haastattelussa, että periaatteessa ylimmän tason materiaaleilla ei ole ”kattoa olemassa”, mutta keskitason ja ylimmän tason välistä rajaa oli vaikea määritellä. Laatija Silja pohti haastattelussa myös sitä, asetetaanko kielitutkinnoissa ylimmän tason raja liiankin korkealle vai voiko ylimmän tason materiaalilta vaatia enempää kuin sen, että esimerkiksi puheen ymmärtämisen tehtävässä kieli on hyvää, sanavarasto on rikasta ja monipuolista ja teksti sisältää mielenkiintoisia mielipiteitä. Hänestä oli kyseenalaista, voiko jokapäiväisestä elämästä löytyä sellaista materiaalia, joka on tarpeeksi haastavaa ylimmälle tasolle ilman että se vaatii erikois- tai ammattisanaston ymmärtämistä.

Ylimmällä tasolla laatijat joutuivat materiaalia valitessaan määrittelemään, mikä heistä on erikois- tai ammattikieltä ja mikä taas aihepiiriltään yleistä. Laatija Maiju koki aihepiirin yleisyyden määrittelyn vaikeana, sillä hän kertoi haastattelussa tehneensä joskus puheen ymmärtämisen tehtävän, jonka aihepiiristä hän oli saanut muilta laatijoilta paljon kritiikkiä. Laatijapalaverissa osa laatijoista oli ollut sitä mieltä, että jokapäiväisessä kielenkäytössä kukaan ei tarvitse laatija Maijun löytämän tekstin kaltaista aihetta ja kieltä. Laatija Maiju pohtikin haastattelussa, miten määritellään se, minkä kaltaisia tekstejä normaalissa elämässä tarvitaan. Hänestä omalla äidinkielelläänkään ei lueta kaikkia tekstejä vaan jokainen valitsee tekstit oman mielenkiintonsa mukaan. Yleisten kielitutkintojen perusteiden (2011) mukaan *”tutkinnot laaditaan niin, että kielitaitoa arvioidaan samankaltaisissa tilanteissa, joita kielenkäyttäjät erilaisissa viestintätilanteissa kohtaavat.”* Tämän lauseen määrittely ja noudattaminen ylimmällä tasolla perustuivat tutkimuksen mukaan usein laatijan omaan henkilökohtaiseen näkemykseen siitä, millainen materiaali hänen mielestään kuului jokapäiväiseen kielenkäyttöön ja mitkä tilanteet ovat sellaisia, joita testiin osallistuja kohtaa arjessaan.

Autenttisen materiaalin linkittäminen taitotasokuvauksiin oli vaikeaa, ja siksi laatijat usein turvautuivat taitotason määrittelyissä taitotasokuvausten lisäksi omiin kokemuksiinsa. Laatija Pirjo kertoi haastattelussa juuri tasoon liittyvän vaikeustason määrittelyn olevan itselleen hankalaa: *”Mä en oikein tiää, milloin ne on tarpeeksi vaikeita tai milloin ne on liian helppoja. On vaikea miettiä, no onko tämä nyt liian vaikea vai liian helppo. Tämä on varmaan liian helppo ja sitten yrittää jotenkin vaikeuttaa.”* (Pirjo). Laatija Pirjo kertoi myös miettivänsä laadintaprosessin aikana omaa opiskeluhistoriaansa ja sitä, mitä itse vieraalla kielellä milläkin taitotasolla on osannut. Tason määrittelyssä laatijat pääasiassa kertoivat kuitenkin turvautuvansa laadintaohjeissa oleviin taitotasokuvauksiin sekä aihepiirien ja kielenkäyttötilanteiden kuvauksiin. Laatija Arista taitotasokuvaukset olivat kyllä selkeitä, mutta käytännössä kuvausten mukaan oli vaikea etsiä

materiaalia ja välillä määrittely tapahtui ihan intuition perusteella. Samaa mieltä oli myös laatija Erja, jonka mielestä taitotasokuvaukset eivät ole suoraan yhdistettävissä autenttiseen materiaaliin. Laatija Arjastakaan tasojen määrittely taitotasokuvausten perusteella ei ole helppoa, sillä *”kun rupee kattomaan niitä tasomäärittelyksiä ja varsinkin niitä, miten se rupee eroon siitä toisesta... ja sitten tota, jollakin lailla siihen oppilasainekseen..Kyllä se varmaan aika epämäärästä on”* (Arja). Laatija Arjan kommentista tuli myös se esille, että tason määrittely taitotasokuvausten perusteella ei ole ainoastaan materiaalin määrittelyssä vaikeaa vaan myös kuvausten ja kielenkäyttäjien vertaaminen aiheutti vaikeuksia.

Tekstin tason määrittelyn ohessa myös yksittäisten osioiden taitotason määrittely edellyttää hyvää taitotasojen tuntemista ja kohdekielen hallintaa. Luonnollisesti myös aiemmin luvussa 4.1 esitellyt käsitteet *validius, reliabiliteetti, käyttökelpoisuus ja eettisyys* ovat keskeisiä tehtävän laadintaa ohjaavia tekijöitä koko laadintaprosessin ajan, sillä laatijat joutuvat pohtimaan, miten heidän laatimansa tehtävät mittaavat osallistujan kielitaitoa (validius), miten johdonmukaisesti tehtävät toimivat testikerrasta toiseen (reliabiliteetti) ja miten rajoitetussa ajassa yksittäisen tehtävän avulla tehtävillä saadaan esiin osallistujan osaaminen (käyttökelpoisuus) sekä miten tehtävillä arvioidaan erilaisia kielenkäyttäjää tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti (eettisyys). Nämä vaatimukset voidaan täyttää, jos laaditut tehtävät mittaavat ymmärtämisen kannalta keskeisiä asioita ja jos tuottamisen tehtävänannoilla saadaan osallistujat tuottamaan riittävästi tuotosta, jotta sen pohjalta voidaan kielitaidosta antaa arvio. Seuraavaksi tarkastelen kyselyn ja haastatteluvastausten pohjalta, miten nämä tehtävälle asetetut vaatimukset saadaan toteutettua osioiden muotoilussa ja mitä ongelmia osioiden laatimiseen liittyy sekä miten tuottamisen ongelmia tehtävän ohjeistuksiin liittyy tuottamisen tehtävissä.

## 8.3 Osioiden ja tehtävien ohjeistuksen muotoilu ja laadinta

### 8.3.1 Ymmärtämisen tehtävien osioiden laadinta

Hyvä teksti ei yksinään riitä testaamaan kielitaitoa vaan sen rinnalle tarvitaan osallistujien taitoa erottelevat osiot tai kysymykset. Laatija Erja kirjoitti kyselyssä, että hänestä vaikeinta on laatia *”tehtäviä ja osioita, jotka todella ohjaavat suorittajan osoittamaan parhaan funktionaalisen taitonsa”* (Erja). Laatija Erjasta laadinnan vaikeus liittyy tehtävätyyppeihin ja osioihin, sillä hänestä testitilanteessa kielitaidosta tehdään yleistyksiä aika rajallisilla tehtävätyypeillä ja ongelman ytimenä laadinnassa hänestä oli se, kuinka ylipäänsä sai laadittua *”suorittajan kannalta riittävän merkityksellisiä tehtäviä”* (Erja). Yleisissä kielitutkinnoissa ymmärtämisen osakokeet kootaan erilaisia tekstilajeja ja aihepiirejä edustavista tehtävistä, joissa on n. 30- 35 kolmea eri tehtävätyyppiä edustavia



osiota. Näiden tehtävien ja osioiden valinta osakokeeseen edellyttää tarkkaa har-  
kintaa, jotta niiden avulla voidaan tehdä päätelmiä kyseiselle tasolle osallistuvan  
kielitaidosta. Yksittäinenkin huono osio huonontaa koko testin validiutta ja reliabi-  
liteettia. Sen tähden osioiden muotoilu ja niiden kohdistaminen tekstin oleellisiin  
kohtiin on tärkeää mitattaessa osallistujan ymmärtämistaitoja.

Haastattelujen mukaan osioiden laatiminen valittuun materiaaliin sujui nopeam-  
min kuin itse materiaalin etsiminen, mutta ajallisesti osioidenkin laatimiseen käy-  
tettiin paljon aikaa. Laatijat kertoivat tekevänsä osioita vähitellen. Välillä heistä oli  
parempi ottaa tehtäviin etäisyyttä, jättää se kesken ja palata siihen pienen tauon  
jälkeen, jolloin ongelmat monesti ratkesivat itsestään tai sitten huomasi, että laadi-  
tut osiot eivät sopineet materiaaliin lainkaan. Haastattelussa laatija Timo kertoi,  
että jos löysi sopivan tekstin, osiot syntyivät siihen helposti, mutta toisinaan *”en tee  
kaikkia niin kuin kerrallaan. Pikkuhiljaa, välillä tarkistan, välillä palaan. Joskus haluaisin pitää vähän etäi-  
syyttä tehtäviin, sitten palata”* (Timo).

Haastatteluissa laatijat kertoivat, että heistä tehtävän tulee olla koherentti kokonai-  
suus, jossa hyvään tekstiin yhdistyvät keskeisiä asioita testaavat sekä kieleltään ja  
pituudeltaan sopivat osiot. Sisällöllisesti hyvä teksti ei välttämättä takaa heistä on-  
nistuneita ja toimivia osioita. Joistakin teksteistä laatijoiden mielestä syntyi hel-  
pommin tehtävä, kun osasta taas ei saanut mitenkään laadittua hyvää tehtävää.  
Tämän ongelman taustalla oli tavallisesti se, että teksti ja tehtävätyyppi eivät sopi-  
neet yhteen. Osa laatijoista kertoi, että heille oli kehittynyt laadintakokemuksen  
myötä sisäinen kyky nähdä tekstistä, sopiiko siihen tietty tehtävätyyppi vai ei,  
mutta suurin osa laatijoista oli sitä mieltä, että heille ainoa keino oli kokeilla, miten  
teksti ja eri tehtävätyypit sopivat yhteen keskenään.

Laatija Ari kertoi haastattelussa ottavansa joskus riskin ja laativansa löytämänsä  
tekstiin osioita ”väärällä tehtävätyypillä” huolimatta siitä, että tehtävää ei ehkä  
edes hyväksytä tilauksesta poikkeavan tehtävätyypin vuoksi. Joskus teksti ei hä-  
nestä vaan taipunut tiettyyn tehtävätyyppiin, ja toisinaan taas löydetyn materiaa-  
lin vaikeustaso ei ollut sopiva. Laadintapalaverissa tulee esiin tilanteita, joissa  
laatijan oma arvio materiaaliin sopivasta tehtävätyypistä ei välttämättä vastaa  
muiden laatijoiden mielipidettä. Epävarmuus tehtävätyyppien sopivuudesta mate-  
riaaliin ei kuitenkaan ollut laatijoiden keskuudessa iso ongelma, sillä laatijat yleensä  
huomasivat itse jo laadintavaiheessa, että löydetty materiaali ei sopinut tiettyyn  
tehtävätyyppiin. Laatijat myös ottivat huomioon tilauksessa tehtävälle määritellyn  
tehtävätyypin ja etsivät sellaista materiaalia, joka heidän mielestään sopi tilaukses-  
sa mainitulle tehtävätyypille parhaiten.

Jos teksti ja osiot eivät sovi muiden laatijoiden mielestä hyvin yhteen, laatijaa pyy-  
detään kommentointipalaverissa tekemään uusi tehtävä tai muuttamaan tehtävä-  
tyyppiä. Tätä laatijat pyrkivät välttämään kokeilemalla laadintavaiheessa eri tehtä-

vätyyppejä löydettyyn materiaaliin tai tekivät useita eri vaihtoehtoja samasta tehtävätyypistä. Tyypillistä laadintavaiheessa oli, että laatija laati osioita käyttäen samaa tehtävätyyppiä eri teksteistä, joista sitten valitsi parhaimman; ”.. monta kertaa mulla saattaa olla kaks kolme vaihtoehtoo ja sit mä katson, että mistä tulisi parhaiten” (Risto) tai laatija laati tehtävän eri tehtävätyyppejä käyttäen saman tekstin pohjalta; ”Niin mä saatan tehdä kuule kahetkin ja kun ollaan menty sinne mitinkiin, niin sitten ne ryhmäläiset ja tutkija on katonut, että kummat niistä otetaan. Ja otetaanko kumpiakaan” (Heidi).

Koko laatimisprosessin yhteydessä, ja ennen kaikkea osioiden muotoilun yhteydessä, laatijan tulee myös päättää, mitä hän kussakin ymmärtämisen osiossa tai tuottamisen tehtävässä haluaa mitata ja miten osio tai tehtävä arvioidaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ymmärtämisen tehtävien kohdalla laatija päättää, millaista ymmärtämistä ja minkä asioiden hallintaa osiot mittaavat. Tuottamisen tehtävissä hänen täytyy vastaavasti miettiä jo laadintavaiheessa, millaisen tuotoksen osallistuja voi tehtävästä saada aikaiseksi. Laadintavaiheessa tämä edellyttää sitä, että ymmärtämisen tehtävissä osiot kohdistetaan tekstin kannalta oleellisiin asioihin, esimerkiksi yksityiskohtaan, pääasian, tavoitteiden tai asenteiden ymmärtämiseen. Tuottamisen tehtävissä laatijan taas on päätettävä, halutaanko hän tehtävän avulla mitata esimerkiksi diskurssien, konventioiden, rekisterin vai sanaston ja rakenteiden hallintaa ja mitä pragmaattisia ja sosiolingvistisiä taitoja tehtävän suorittaminen osallistujalta edellyttää. Arvioinnin puolestaan on oltava linjassa edellä esitettyjen asioiden kanssa. Valmiin tehtävän arvioinnin on kohdistuttava siihen, mihin tehtävän osiot tai tuotoksen päämäärät on kohdistettu. Koko prosessi vaatii onnistuakseen laatijalta ennakkointia siitä, miten osallistujat vastaavat osioihin tai millaisen tuotoksen he saavat aikaiseksi. Laatijan on kyettävä myös kyseenalaistamaan oma tulkintansa vastauksen oikeellisuudesta, sillä välttämättä hänen oma tulkintansa oikeasta vastauksesta tai tehtävän tuotoksesta ei vastaa testiin osallistujan näkemystä.

Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeissa on määritelty ymmärtämistaidot ja niihin liittyvät strategiat. Myös yleisten kielitutkintojen perusteissa (2011) taitotasokuvauksissa löytyy viittauksia eri ymmärtämisen tasoista, esimerkiksi tekstin ymmärtämisen yhteydessä ”ymmärtää yksinkertaisia lauseita (taitotaso 1); ”ymmärtää pääasioita” (taitotaso 2); ”saa selvän..tekstin pääasioista” (taitotaso 3); ”ymmärtää pääsisällön, havaitsee keskinäiset yhteydet ja pystyy tekstin perusteella tekemään johtopäätöksiä” (taitotaso 4). Ylimmällä tasolla osallistujien edellytetään hallitsevan nämä kaikki perus- ja keskitasolla mainitut ymmärtämisen tasot sekä selviän jo kaiktasoisesta ymmärtämisestä. Kysyttäessä haastattelussa, kuinka laatijat huomioivat edellä mainitut ymmärtämisen tasot laadintaprosessin aikana, vain osa laatijoista kertoi ottavansa huomioon sen, mitä ymmärtämistä tehtäväosiot mittaavat. He eivät tietoisesti ajatelleet ymmärtämistaitoja vaan heidän päämääränensä oli saada laadituksi tilauksen mukainen tehtävä valmiiksi, mutta pyrkimyksenä oli kysyä kuitenkin jotain muutakin tekstistä kuin pelkkiä yksityiskohtia tai yksittäisten sanojen merkityksiä. Laatija Maijulla oli tär-

keä, että ”ei itse mene siihen, että siinä on vaan joku luku ...onko kuullut tuon 22 että ei ollut 12 .. on se tietysti tärkeää, että on erilaisia. Ja tietysti, jos on vähän pitempi teksti, niin sitten olisi hyvää ymmärtää kokonaisuutta että minkälainen tarina tää nyt oli ”(Maiju).

Ymmärtämisen mittaaminen oli laatijoiden mielestä enemmän yhteydessä taitotasoihin kuin siihen, millaista ymmärtämistä mitataan. Esimerkiksi laatija Timosta ”eri tasot osoittavat jo mitä halutaan mitata. Millaiset tiedot ja taidot” (Timo.) Tällä hän tarkoitti sitä, että ylimmällä tasolla oletetaan kielenkäyttäjän ymmärtävän sekä rakenteellisesti että kielellisesti monimutkaisempia tekstejä, kykenevän yhdistelemään tekstin eri osia toisiinsa, tekemään johtopäätöksiä sekä erottavan sävyeroja niin puhutusta kuin kirjoitetusta kielestä. Perustasolla puolestaan keskeisintä on ymmärtää pääasiat yksinkertaisista teksteistä ja puheesta. Laatija Timosta taitotasojen vaatimukset ohjaavat laatijoita osioiden muotoilussa ja ymmärtämisen tehtävien laadinnassa, ja sitä kautta myös vaikuttavat eritasoisen ymmärtämisen mittaamiseen.

Perus- ja keskitason tehtäviin laatijoiden mukaan pystyy vielä muotoilemaan osiot keskittymällä pelkästään tekstien pääasioihin ja pieniin yksityiskohtiin, mutta ylimmällä tasolla tämänkaltaiset kysymykset eivät erottele osallistujia tarpeeksi hyvin. Laatija Mirjamista ylimmän tason ymmärtämisen tehtävissä tärkeintä on se, että kielenoppija osaa erottaa epäolennaisen ja olennaisen tiedon toisistaan. Tällainen ymmärtäminen vaatii hänestä pidempää tekstiä. Testitilanteessa aika on rajallinen ja monta tekstiä luettavana, ja siksi laatija Mirjamista usein yritetään keinotekoisesti ”temppuilemalla” saada teksteistä ja kysymyksistä vaikeita, jolloin kysymykset kohdistuvat usein epäolennaisuuksiin.

Laatija Anneli kertoi haastattelussa, että hänellä on tavoitteena, että tehtävät mitaisivat erilaista ymmärtämistä. Kun hän lähtee laatimaan tehtävää, hän miettii aluksi, mitkä olisivat sellaisia asioita, jotka vaativat suurempien kokonaisuuksien ymmärtämistä. Tällainen lähtökohta oli hänestä helpompi, sillä yhden sanan ymmärtämistä vaativia kysymyksiä on helppo laatia lopuksi täydennyskysymyksiksi, jotta tehtävän tilauksessa vaadittu osiomäärä saadaan täytettyä.

Osioiden muotoiluun vaikuttavat luonnollisesti valittu tehtävätyyppi ja siihen liittyvät huomioitavat asiat. Eri tehtävätyypit vaativat usein erilaista tekstimassaa ja niillä on laadinnan näkökulmasta omat hankaluutensa. Kyselyssä laatijoilta tiedusteltiin, mitä vaikeuksia eri tehtävätyyppeihin liittyi. Kyselyssä oli mukana kolme ymmärtämisen tehtävätyyppiä (monivalintatehtävä, oikein väärin -väittämät ja avoimet kysymykset), jotka ovat viime vuosina vakiintuneet yleisten kielitutkintojen tehtävätyypeiksi. Tämän lisäksi kysyttiin tuottamisen taitojen tehtävistä yleensä. Lähinnä tarkoituksena oli saada selotuksi tuottamisen tehtävistä ne tehtävät, jotka olivat haasteellisia laadinnan kannalta. Kysymykset olivat avokysymyksiä ja vastauksen lisäksi laatijoilta pyydettiin perustelua, miksi he pitivät juuri tätä asiaa

vaikeana. Samoja asioita kysyttiin myös haastattelussa, mutta laatijoiden tuli vain mainita jokin yksittäinen tehtävätyyppi ja kertoa, mikä kyseisessä tehtävätyypissä aiheutti heille vaikeuksia.

Kyselyn ja haastatteluvastausten perusteella ehdottomasti vaikein tehtävätyyppi oli monivalintatehtävät. Syynä tähän oli ensinnäkin se, että jokaisesta tekstistä ei saa laadittua hyviä monivalintatehtäviä vaan laatijoista monivalintatehtävät vaativat tietyn tyyppisen tekstin rinnalleen. Haastatteleman laatija Siljan mukaan monivalintatehtävät vaativat sitä, että teksti sisältää paljon yksityiskohtia ja erilaisia asioita. Samaa mieltä haastattelussa oli laatija Arja, joka sanoi, että jos tekstiin on upotettu paljon tietoja ja siitä löytyy vertailua, siitä luultavasti on mahdollista laatia erilaisia monivalintakysymyksiä.

Useimmin mainittu ongelma monivalintakysymyksissä oli kuitenkin toisen harhauttajan keksiminen. Laatija Leila kertoi haastattelussa, että hänestä monivalintavaihtoehdot olivat juuri harhauttajien takia vaikeita, koska silloin *”tavallaan joutuu tahallaan harhauttamaan’... Kuitenkin siinä on se, että koskaan normaalissa elämässä et joudu päättämään, mikä kolmesta vaihtoehdosta on oikein, ett se on niin kuin täysin luonnoton”* (Leila). Leilasta monivalintavaihtoehto oli keinotekoinen tapa mitata ymmärtämistä, mutta testitilanteessa se kuitenkin on osoittautunut toimivaksi tehtävätyypiksi eikä parempaakaan vaihtoehtoa ymmärtämisen mittaamiseksi ole tarjolla. Yhden harhauttajan keksiminen oli laatijoista helppoa, mutta kahden houkuttelevan harhauttajan keksimistä pyrittiin välillä helpottamaan siten, että autenttiseen tekstiin lisättiin tekstimassaa, mutta laatija Siljan mielestä tällaiset keinotekoiset lauseiden lisäykset vievät tekstistä autenttisuuden. Laatija Maiju taas kertoi, että välillä kun hän jumittui yhteen tehtäväosioon ja harhauttajaa ei syntynyt olemassa olevan tekstimassan pohjalta, oli hänelle tekstin muokkaus ainoa vaihtoehto. Laatijoista monivalintatehtävien harhauttajien takia monia hyviä ja mielenkiintoisia tekstejä joutui hylkäämään, koska niistä ei saanut laadittua tarpeeksi monta houkuttelevaa ja järkevää osiota.

Joskus monivalintatehtävien vaihtoehdot ovat liian samankaltaisia tai osioiden ratkaiseminen onnistuu maailmantiedon avulla tekstiä ymmärtämättä. Laatija Pirjosta hyvän monivalintatehtävän harhauttajan ja oikean vastauksen välillä oli enemmän eroa kuin yksi sana (esimerkiksi: A. Pihalla oli kukkia – B. Pihalla oli patsas – C. Pihalla oli puu) tai että vaihtoehdot ovat toistensa vastakohtat (esimerkiksi: A. halpa – B. kallis – C.? ). Tällaisessa viimeksi mainitussa tapauksessa, jossa on käytetty antonyymejä, kolmannen vaihtoehdon keksiminen on vaikeaa. Todennäköistä on, että joka tapauksessa tällaisen osion toisesta harhauttajasta tulee joko aivan erilainen tai se on synonyymi toiselle harhauttajalle. Tämän kaltaisesta vaihtoehdosta todennäköisesti saa hyvän oikein-väärin -väittämän, koska vastauksessa toinen on selkeästi väärin ja toinen oikein.

Monivalintakysymysten laatiminen pitäisi syntyä laatija Ristosta luonnollisesti ja suhteellisen vaivattomasti, sillä liian pitkä vaihtoehtojen vatvominen aiheutti sen, että kaikki vaihtoehdot tuntuivat itsestään selviltä ja joskus jopa järjettömiltä. Monivalintatehtävillä hänen mielestään voi hyvin mitata erilaista ymmärtämistä, mutta silloin osallistujalla tulee olla enemmän vastaamisaikaa pohtia vaihtoehtoja. Nyt hänestä tehtävät oli laadittava sillä periaatteella, että vastaamisen on onnistuttava kertalukemisella, ja siksi myös vaihtoehtojen oli oltava selkeitä ja nopeita lukea. Tämän vuoksi lyhyistä teksteistä oli laatijoista hankala, lähes mahdotonta laatia monta monivalintatehtävää, varsinkin jos haluttiin kysyä tekstin ydinasioita eikä yksityiskohtia.

Laatijoista monivalintatehtävissä ei riittänyt se, että keksi sen yhden puuttuvan harhauttajan, vaan harhauttajan täytyi myös sisällöllisesti, pituudeltaan ja tyyli-  
tään olla samankaltainen kahden muun vaihtoehdon kanssa. Yhtenäisyyden (muoto, rakenne ja pituus) vaatimus on Haladynan (2004) mukaan tärkeää sen vuoksi, koska taitava testiin osallistuja voi päätellä oikean vaihtoehdon erilaisten seikkojen perusteella. Laatijoilla on tapana kuvata oikeata vastausta tarkemmin, ja sen vuoksi oikea vastaus on yleensä muita pidempi. Mitä enemmän vaihtoehdot muistuttavat rakenteeltaan ja muodoltaan toisiaan, sitä haasteellisempia ne ovat osallistujille.

Kahden harhauttajan keksimisen ongelma liittyi usein laatijoiden mainitsemaan tekstin rakenteen ja sisällön monipuolisuuteen, mutta suurimpia vaikeuksia aiheutti osioiden muotoilu. Varsin usein laadintapalaverissa esiin tulleissa monivalintatehtävissä oli vaihtoehtoja, jotka eivät liittyneet toisiinsa sisällöllisesti millään tavalla. Ongelma oli usein siinä, että tekstin ydinkohtia esitettiin vaihtoehdoissa. Haladynasta (2004) hyvän monivalintatehtävän rungossa esitetään pääasia, ei harhauttajissa. Osallistujan on kyettävä rungon mukaan sijoittamaan osio tekstiin. Tämä vaikuttaa myös siihen, että vaihtoehdot liittyvät sisällöllisesti samaan tekstin kohtaan. Hyvässä harhauttajassa on aina jotain oikeaa, mutta ne eivät kuitenkaan ole sisällöllisesti liian lähellä toisiaan. Jos vaihtoehdot sisältävät liiaksi päällekkäistä tietoa, (lähes) oikeita vaihtoehtoja saattaa olla enemmän kuin yksi. Myös Ankar (2011) on tutkiessaan puheen ymmärtämisen monivalintaosioita tullut johtopäätökseen, että osallistajat eivät pysty osoittamaan ymmärtämistä, jos vaihtoehtoihin liittyy ongelmia. Hänestä liian lähellä oikeaa olevat vaihtoehdot ja epätodennäköiset harhauttajat johtavat ymmärtämisen prosessin ja strategioiden vääristymiseen.

Oikein-väärin -väittämien kohdalla laatijat pitivät kyselyn ja haastattelun mukaan vaikeana selkeästi joko oikeiden tai väärin väittämien laatimista, joka on samalla myös uskottava ja järkevä. Laatija Kristian kirjoitti kyselyssä, että oikein-väärin -tehtäviä tarkastellessa huomaa itsekkin, miten välillä *"on helppo perustella, että väittäjä on sekä oikein että väärin näkökulmasta riippuen"* (Kristian). Samaa mieltä oli kyselyn perusteella

myös laatija Anna, jonka mielestä *"väittämistä tulee helposti vähän oikeita ja vähän vääriä"* (Anna). Oikein olevien väitteiden ongelmana nähtiin myös se, että vastaus oli löydettävissä suoraan tekstistä, sillä varsinkin yksikielisissä testitehtävissä väittämää on vaikea kielentää toisella tavalla kuin asia on ilmaistu itse varsinaisessa tekstissä. Väärin olevissa vaihtoehdoissa vaikeutena puolestaan mainittiin sellaisen väittämän muotoilu, joka on väärin, mutta kuitenkin uskottava tekstin pohjalta. Laati-joista monesti väärin olevat vaihtoehdot olivat epäuskottavina ja ne oli helppo arvata vääräksi tekstiä lukematta. Hyvät väittämät edellyttävät osallistujalta tekstin tarkkaa lukemista, on kyseessä oikein tai väärin oleva väittämä.

Laatijoiden kokemat vaikeudet oikein-väärin -väittämien kohdalla ovat varsin tyyppillisiä ongelmia tälle tehtävätyypille. Brown ja Hudson (2002) pitävät oikein-väärin -väittämiä hyvänä tapana mitata ymmärtämistä helposti ja nopeasti, koska osallistujan täytyy vain päättää, onko väittämä oikein vai väärin, mutta tehtävätyypin ongelmat liittyvät tavallisesti väittämän sisältöön ja muotoon. Väittämistä pyritään tekemään harhautusmielessä liian ovelia ja epäselviä tai niissä on liikaa yksityiskohtia ja informaatiota. Brownista ja Hudsonista (2002) hyvä väittämä on lyhyt, yksinkertainen ja ei sisällä kuin yhden yksityiskohdan / asian.

Laatijoita ohjeistetaan laadintaohjeissa ja laatijatiimiä vetävien tutkijoiden toimesta tekemään selkeitä ja lyhyitä väittämiä. Laati-joista nämä vaatimukset olivat joskus mahdottomiakin toteuttaa, sillä lyhyellä väittämällä oli heistä vaikea saada selville todellinen ymmärtäminen, ja ennen kaikkea saada sisällytettyä väittämään tekstin oleelliset asiat ilman, että kyseessä on pelkkää kääntämistä tai yhden sanan ymmärtämistä. Laatija Erja kirjoittikin kyselyssä, että hänelle vaikeinta oikein-väärin -väittämien laadinnassa oli se, *"miten huolehtia siitä, että väittämät mittaisivat monentasoista ymmärtämistä"* (Erja). Oikein väärin -väittäminen ongelmana on se, että ne sopivat hyvin pääasioiden, yksityiskohtien, informaation ja tarkoituksen ymmärtämisen mittaamiseen, mutta esimerkiksi kausaalisuhteiden tai tekstin osien välisten yhteyksien ymmärtämisen mittaaminen tämän tehtävätyypin avulla on vaikeaa (Brown ja Hudson 2002).

Avointen kysymysten laadintaa pidettiin laatijoiden keskuudessa yleensä helpoimpana tehtävätyypinä. Laatija Leila totesi haastattelussa, että kaikkiin teksteihin *"so pii periaatteessa avoimet kysymykset jollakin tavalla"* (Leila). Kaikki laatijat eivät kuitenkaan olleet samaa mieltä laatija Leilan kanssa, sillä muutama laatijoista mainitsi vaikeimmaksi tehtävätyypiksi sekä kyselyssä että haastattelussa juuri avoimet kysymykset. Avointen kysymysten suurimmaksi ongelmaksi nousi ennen kaikkea se, miten saada muotoiltua sellainen kysymys, että siihen saataisiin toivottu vastaus ja että itse kysymys ei anna liikaa vihjettä vastauksesta. On taito muotoilla kysymys niin yksityiskohtaisesti, että testiin osallistujat vastaavat siihen laatijan haluamalla tavalla, sillä kysymykset voidaan tulkita usealla eri tavalla ja vastauksia saattaa

löytyä useita erilaisia. Kysymysten ei laatijoiden mielestä tule myöskään kohdistua liian isoon osaan tekstiä, sillä esimerkiksi laatija Kirsti kirjoitti kyselyssä, että *”jos kysymykset ovat liian laajat ja ylimalkaiset, osallistujan on helppo vastaukseksi tehtävään kopioida pitkiä osia tehtävätekstistä, jolloin tarkistustyö vaikeutuu ja vastaus ei välttämättä kerro mitään osallistujan kielitaidosta”* (Kirsti). Samoin totesi haastattelussa laatija Heidi, joka myös näki avointen kysymysten pahimmaksi ongelmaksi sen, että osallistuja onnistuu vastaamaan kysymyksiin oikein ymmärtämättä tekstiä lainkaan. Laatija Heidistä *”huono kysymys on semmonen, että se sisältää vastauksen tai osia siitä tai jotenkin on ohjattu...Siinä on niin monta asiaa, joka pitää huomioida kun tekee”* (Heidi). Laatijoista useat kuitenkin kokivat, että avoimia kysymyksiä laati suhteellisen nopeasti, ja jos tekstistä ylipäänsä voi kysyä jotain, avoimet kysymykset olivat aina mahdollinen tehtävätyyppi.

Avointen kysymysten etu on niiden laadinnan nopeudessa, mutta niitä ei voida Buckin (2001) mukaan kaikissa tapauksissa pitää helppona tehtävätyyppinä. Jos vastaus kohdistuu selkeästi määriteltyyn informaatioon ja vastauksena on esimerkiksi vain yksi sana, tehtävätyypin laatimista voi pitää helppona, mutta mitä vaikeampi oikean vastauksen määrittely on, sitä vaikeampaa myös kysymyksen laatiminen on. Taustalla vaikuttavat silloin aina kaksi asiaa: tekstin hyväksyttävä tulkinta ja hyväksyttävät oikeat vastaukset. Buckista (2001) oikeiden vastusten löytymistä helpottaa tehtävän esitestaus. Esitestauksen avulla eri vastusvaihtoehdot saadaan selville ja ne voidaan pisteyttää ja ottaa huomioon tehtävän varsinaisessa arvioinnissa. Yleisten kielitutkintojen kohdalla esitestaus kuitenkin puuttuu, joten on hyväksyttävä se tilanne, että mahdollisia uusia oikeita vastauksia ilmaantuu arvioinnin aikana. Tätä ongelmaa kuitenkin voidaan pienentää miettimällä vastausvaihtoehtoja tarkemmin jo tehtävän kommentointivaiheessa, määrittelemällä arviointiohjeet laadintavaiheessa tarkasti sekä tehtävää arvioitaessa täydentää arviointiohjeita arviointitilaisuudessa esiin tulleilla vastausvaihtoehdoilla.

Haastatteluissa ja kyselyssä tuli selkeästi ilmi myös se, että laatijat pitivät yhden pisteen arvoisten avointen kysymysten laadintaa helppona, mutta kahden pisteen arvoisten vastausten määrittely vaati heiltä tekstin tarkempaa analysointia. Laatija Paula kirjoittikin kyselyssä, että sen määrittely, *”mikä on yhden ja mikä kahden pisteen vastaus on joskus selkeää, mutta toisinaan erottelu yhteen ja kahteen pisteeseen ei toimi”* (Paula). Pisteytystä joudutaan toisinaan muuttamaan testin jälkeen eri syiden takia. Esimerkiksi tilanteissa, joissa osiokohtaisessa analyysissä ilmenee, että lähes kaikki osallistujat ovat saaneet kahden pisteen arvoisesta osiosta täydet kaksi pistettä eikä yhtä pistettä ole annettu kenellekään. Tämä kertoo siitä, että osio on ollut osallistujille joko äärimmäisen helppo tai että sen vaatimat kahden pisteen arvoiset asiat löytyvät helposti tekstistä (ovat esimerkiksi esitetty rinnakkaisina asioina: *”syynä onnettomuuteen oli huonot jarrut ja liian kova tilannenopeus*). Toinen pisteytyksessä oleva tyypillinen ongelmatilanne on sellainen, että vain pieni osa osallistujista on saanut kaksi pistettä. Syynä tähän on tavallisesti ollut se, että kahteen pisteeseen vaadittavia asioita

on ollut vaikea löytää tekstistä tai ne eivät ole olleet selkeästi samanarvoisia asioita (vaan esimerkiksi syy-seuraussuhteita). Osallistujat eivät ole osanneet tällaisessa tapauksessa vastata laatijan haluamalla tavalla ja osio on osoittautunut analyysien mukaan usein liian vaikeaksi, vaikka mahdollinen ongelma olisikin ollut pisteytyksessä.

Avointen kysymysten kahden pisteen arvoiset vastaukset ovat kuitenkin hyviä testin sisällön kannalta, sillä niiden avulla voidaan palkita osittaista ymmärtämistä, ja hyvin muotoiltuna ne erottelevat hyvin eritasoisia osallistujia toisistaan. Myös avoimien kysymysten vastaamisesta on hyvä palkita osallistujaa, sillä produktiivisina tehtävinä ne vaativat aina osallistujalta myös kirjoittamisen taitoa ja omaa tuottamista. Sen vuoksi niiden painoarvon on hyvä olla suurempi kuin reseptiivistä taitoa vaativien tehtäväosioiden, jotka tavallisesti ovat yhden pisteen arvoisia.

Ymmärtämisen tehtävien laadintaan liittyy aina arviointiohjeiden laatiminen, joka on erityisen tärkeä vaihe ennen kaikkea avointen kysymysten kohdalla. Tehtävien arviointiohjeiden tulee olla yksiselitteisiä, ja hyväksyttäviä vastauksia ja asioita olisi hyvä olla rajallinen määrä. Ongelmana tosin on jo aiemmin mainittu vaikeus tietää osallistujien käsitykset oikeista vastauksista. Käytäntö on vahvasti osoittanut, että tehtävien arviointitilaisuudessa löytyy usein vastausvaihtoehtoja, joita laatija ei laadintavaiheessa ole tullut ajatelleeksi mahdollisina hyväksyttävänä vastauksina. Mahdollisten oikeiden vastausten miettiminen kuuluu olennaisena osana tehtävän laadintaa, mutta kuten laatija Marko kirjoitti kyselyssä, oikeiden vastausten ennakointi on vaikeaa, sillä kun laatii tehtävää, *"vastaukset tuntuvat itsestäänselvyydeltä, mutta joskus se ei sitä ole; toisaalta silloin on ehkä kysymyksen tehty väärin.."* (Marko).

Laadinnan ohjauksessa joudutaan myös usein puuttumaan tehtävän ekonomisuuteen<sup>51</sup>. Koska aika on yksi huomioonotettava tekijä testitilanteessa, täytyy testiä koostavan huomioida, että osallistujalle ei tule luettavaksi liikaa tekstimassaa. Laatijoita pyydetään usein laatimaan lisää osioita tekstin pohjalta, mutta ei myöskään ole suotavaa, että osioita tekstistä on liikaa. Ymmärtämisen taidossa ei ole välttämätöntä ymmärtää jokaista lausetta ja osiotkin on hyvä kohdistaa niihin kohtiin, jotka kyseiselle tekstille ovat keskeisiä ymmärrettäviä asioita. Ymmärtämisen osiot tehtävissä eivät välttämättä ole tasalaatuisia ja vaikeustaso eri osioiden välillä vaihtelee. Osallistujan vastaamista helpottaa, jos osiot etenevät tekstin mukaisessa järjestyksessä ja mahdollisuuksien mukaan myös jonkin asteisessa vaikeusjärjestyksessä.

---

<sup>51</sup> tekstin pituus ja osioiden määrä suhteessa toisiinsa



Tärkeää on myös huomioda tehtävän kontekstin määrittely, jotta heikonkin kieli- taidon omaava testiin osallistuja kykenee ymmärtää tehtävän aiheen, koska silloin hän voi käyttää taustatietojaan aiheesta hyväkseen ymmärtämisprosessissa. Jos osallistuja ei ymmärrä, mistä aiheesta teksti kertoo, hän todennäköisesti myös epäonnistuu vastauksissaan. Ymmärtämisen tehtävissä konteksti mahdollistaa sen, että testiin osallistujan on helpompi saada aktivoituksi mahdolliset skeemansa aiheesta. Haastattelussa laatija Heidi totesikin, että hänestä laatijan on otettava huomioon aina lukija. Tärkeää on, että lukijalle *”tulee hyvää olo, että hän suoriutuu siitä, mutta että hän myös ymmärtää sen jujun. Ja se on just se helmi”* (Heidi). Laatija Anneli piti haastattelussa myös sitä tärkeänä, että laatija kykenee asettautumaan osallistujan tilanteeseen ja *”pystyy kuvittelemaan, miltä siitä osallistujasta tuntuu kun hän lukee ja miltä tuntuu, kun hän vastaa niihin kysymyksiin ”* (Anneli).

Ymmärtämisen taidoista puheen ymmärtämisen tehtävien laadintaa pidettiin yleisesti laatijoiden keskuudessa vaikeampana kuin muiden taitojen tehtävien laatimista. Laatijat kokivat, että puheen ymmärtämisessä skriptin ja osioiden pituudella oli paljon suurempi merkitys kuin tekstin ymmärtämisessä. Puheen ymmärtämisessä prosessointi hidastuu, jos kuunneltavana on paljon uutta tietoa, sillä yhtä aikaa osioiden lukeminen ja tekstin kuunteleminen kuormittavat jo itsessään paljon testin suorittajaa. Yleisten kielitutkintojen laatijaohjeiden mukaan skriptit eivät voi olla kovin pitkiä, koska puhuttu teksti vie enemmän aikaa kuin kirjoitetun tekstin lukeminen. Kyselyn ja haastattelun mukaan laatijoista oli haastavaa löytää sopivan napakka teksti, johon oli mahdollista laatia useita tekstin eri kohtien ymmärtämistä mittaavia osioita. Lisäksi muistin rajallisuus asettaa rajoituksia ja vaatimuksia osioiden laadinnalle.

Kun kirjoitettu teksti muuttuu puheeksi, laatijan kirjoittaman tehtävän luonnekin saattaa muuttua myös aivan toisenlaiseksi. Haastattelussa laatija Anneli totesikin, että laatimaansa tehtävää ei välttämättä aina valmiina puhuttuna, sillä tekstin nauhalle lukeneet henkilöt muuttivat sitä usein toiseen suuntaan, millaiseksi laatija itse oli sen laadintavaiheessa kuvitellut. Työskennellessään tekstin kanssa laatija luo tekstin osien painotuksista ja sävystä tietynlaisia käsityksiä itselleen, mutta kuullessaan saman tekstin puhuttuna, tekstin muut osat ja yksityiskohdat saattavat tulla selkeämmin esiin. Laatijoista laadintavaiheessa oli vaikea tietää, mitä testiin osallistuja huomioi kuulemastaan tekstistä, ja laadintavaiheessa he laativat kirjoitetun tekstin pohjalta osiot, jotka eivät välttämättä toimineet puhutun tekstin pohjalta. Tämä ongelma poistuu, jos tehtävän osiot tehdään kuuntelun perusteella, mutta toistaiseksi käytännön syiden takia pääosa yleisten kielitutkintojen puheen ymmärtämisen tehtävistä laaditaan kirjallisen tekstin pohjalta, vaikkakin luonnollisin tapa on laatia tehtävän osiot puhutun skriptin pohjalta.

Kuten edellä esitetyistä laatijoiden kommentteista voi todeta, hyvän osion laatiminen edellyttää monien asioiden huomioimista. Abedi (2006) on tutkiessaan osioiden toimivuutta todennut, että tehtävien osioiden onnistumiseen vaikuttavat ennen kaikkea sanasto ja rakenne. Hänestä esimerkillinen ja sopiva osio sisältää helppoa ja jokapäiväistä sanastoa ja se on lauserakenteeltaan varsin yksinkertainen ja sisällöltään konkreettinen. Huonosti toimivaan osioon puolestaan liittyivät oudot ja harvoin käytetyt sanat sekä monimutkaiset lauserakenteet ja varsin abstrakti sisältö. Tehtävän vaikeustasoon vaikuttavat myös tehtävän aiheuttama kognitiivisen prosessoinnin määrä, johon vaikuttavat mm. aiheen ja diskurssi-/tekstilajin tuttuus ja myös tehtävän syntaktinen ja leksikaalinen laajuus (Skeham 1999: 99). Oleellista kuitenkin tehtävätyyppien kohdalla on se, että tehtävässä käytetyt tehtävätyypit on laadittu osallistujien taitotason perusteella ja ne ovat selkeästi muotoiltuja sekä ne sisältävät oleellista informaatiota ymmärtämisen kannalta (Brown ym 2002). Osioiden laadinnassa on hyvä huomioida aiemmin esitetyt ymmärtämisen tasot (luku 5.1), jotta osallistujat joutuisivat käyttämään erilaisia ymmärtämisen strategioita suorittaessaan ymmärtämisen osakoetta.

### 8.3.2 Tuottamisen tehtävien ohjeistuksen laadinta

Kyselyn ja haastattelun tulosten perusteella laatijoista tuottamisen tehtäviä voidaan kutsua ohjeistukseksi, koska kirjoittamisen ja puhumisen tehtävät ovat pääasiassa ohjattuja tehtäviä. Haastattelussa laatijoita pyydettiin kuvailemaan omasta mielestään hyvää kirjoittamisen ja puhumisen tehtävää. Tämän kysymyksen perusteella pyrin selvittämään, mitä laatijat tuottamisen taidoissa arvostavat, millaisena taitona he kirjoittamista ja puhumista pitävät ja millaisten tehtävien avulla tuottamista voidaan heistä parhaiten arvioida sekä mitä asioita tulee huomioida laadittaessa tuottamisen tehtäviä.

Laatija Annelista hyvässä tuottamisen tehtävässä *"on selvä konstruktio"*. Konstruktioilla hän tarkoitti sitä, että esimerkiksi kirjoittamisen tehtävissä on määritelty tarkkaan, *"kenelle sä kirjoitat, mikä sen tehtävä/funktio on ja mitä siinä tehtävässä vaaditaan. Eli että se on rajattu. Mun mielestä ei voi kirjoittaa tekstiä tietämättä ensinnäkään kenelle ja miksi. Miksi pitää kirjoittaa ja kenelle pitää kirjoittaa. Että luodaan se tilanne"* (Anneli). Samanlaista tehtävän määrittelyä edellytetään myös puhumisen tehtävältä, sillä on varsin vaikea tuottaa kirjoitettua tai puhuttua kieltä, jos tehtävän tarkoitusta ei ole määritelty riittävän tarkasti.

Tuottamisen tehtäviä pidettiin laatijoiden keskuudessa yleisesti varsin helppoina laatia, mutta jos laadintavaiheessa otetaan huomioon myös tehtävän arviointi, niiden laadinta ei ole kovin helppoa. Laatija Markosta tuottamisen tehtävien laadinnassa oli onnistuttu, jos tehtäviä arvioiva pystyi löytämään osallistujan tuotoksesta eri arviointikriteereitä. Jos tehtävää ei voida arvioida olemassa olevien taitotasoku-

vausten avulla, tehtävä oli hänestä epäonnistunut. Ei ole yhdentekevää, millaista tuotosta tehtävän avulla saadaan, sillä testitehtävän perimmäinen tarkoitus on palvella arviointia, ja siksi tehtävien tulee olla linjassa arvioinnissa käytettävien kriteereiden kanssa.

Laatijoille tehtävän avulla saatavan tuotoksen määrä oli yksi hyvän tuottamisen tehtävän merkki. Heistä esimerkiksi hyvä kirjoittamisen tehtävä oli sellainen, jonka pohjalta osallistuja saa kirjoitettua riittävästi tuotosta. Yleisten kielitutkintojen tekstilajeista mielipide oli heistä paras tekstilaji juuri siitä syystä, että mielipiteessä tuotosta tulee yleensä riittävästi. Laatijat mainitsivat, että mielipidetehtävissä osallistujalla on mahdollisuus *"pohtia"*, *"kyseenalaistaa omia käsityksiään"*, *"perustella asioita"*, *"kirjoittaa monipuolisesti"*. Laatija Terhi sanoi haastattelussa, että mielipide antaa eniten tuotosta, mutta se edellyttää pelkän otsikon sijaan jonkinlaista muuta ohjeistusta kirjoittajalle. Hänestä paras tehtävä oli sellainen, jossa mielipide kirjoitetaan lyhyen viriketekstin pohjalta. Osallistuja saa hänestä virikemateriaalin avulla tarttumapintaa asiaan ja kykenee paremmin tuottamaan asiasta joko myönteisen tai kielteisen mielipiteen. Laatija Anneli puolusti myös lyhyiden tekstikatkelmien käyttöä virikemateriaalina, mutta näki siinä myös ongelmia: *"olisi ystävällisempää osallistujalle, jos siellä olisi teksti, johon pitää kirjoittaa vastine, mutta sitten siinä tulee se lukemisentaito, ymmärtämisen taito"* (Anneli).

Yksittäisen taidon testaamisen on vaikeaa, sillä eri kielitaidon osataidot ovat yhteydessä toisiinsa. Jo tällaisen lyhyen virikemateriaalin lukeminen edellyttää testiin osallistujalta hyviä tekstin ymmärtämisen taitoja, jotta osallistuja kykenee kirjoittamaan tehtävänannon mukaisen tuotoksen. Osasta laatijoita pelkkä otsikko riitti hyvään mielipidekirjoitukseen, ja se myös esti mahdollisuuden kopioida osia virikemateriaalista. Laatija Markosta mielipidetehtävien otsikon muotoiluun tuli kiinnostaa erityistä huomiota, sillä juuri otsikko herättää osallistujan mielenkiinnon aihetta kohtaan, ja esimerkiksi yleisten kielitutkintojen ylimmän tason tutkintojen haastattelusuudessa osallistujat valitsevat aiheen pelkän otsikon perusteella. Otsikon täytyi hänestä kuitenkin olla selkeä, että osallistuja kykenee orientoitumaan tehtävään kunnolla ja että hän ei erehdy kirjoittamaan tai puhumaan otsikon nähdessään asian vierestä.

Tuottamistehtävissä ongelmallisena pidettiin laatijoiden keskuudessa myös sitä, että hyvin lyhyellä ja joskus jopa liian yleisellä tehtävänannolla osallistujan odotettiin saavan aikaiseksi paljon tuotosta. Laatija Arja pohtikin haastattelussa, että *"miten niitä sitten loppumattomiin keksii uusii. Kyllähän niitä keksii, mutta et ne olis semmosii että testattavakin ymmärtäs, että olis joku uus näkökulma"* (Arja). Aiheen pitää myös laatija Mirjamista *"herättää jonkin asteen intohimoja"*, jotta osallistuja *"todella haluaa sanoa mielipiteensä tästä aiheesta. Mutta ennen kaikkea sen pitäisi olla sen tyyppinen ett se ei rohkase niihin latteuksiin ett kirjoitetaan hauki on kala, hauki on kala"* (Mirjami). Uusien aiheiden keksiminen oli vaikeaa, ja ennen kaikkea sellaisten, joissa abstraktiotaso saadaan nousemaan ja osallistuja käsittelemään aihetta

laajemmin kuin omasta, jokapäiväisestä perspektiivistä. Laatija Arja kertoi haastattelussa, että hänestä esimerkiksi ylimmällä tasolla, jossa osallistujan oletetaan kykenevän pohtimaan asioita abstraktilla tasolla, abstraktiotason saavuttaminen saattaa käytännössä olla vaikea toteuttaa. Hän kertoi pohtineensa usein omassa työssäänkin, millä aihepiirillä ja ohjeistuksella saa hyvän kielitaidon omaavan, mutta ei verbaalisesti kovin aktiivisen ihmisen kirjoittamaan tai puhumaan abstraktilla tasolla esim. liikunnan merkityksestä ihmisten terveydelle. Laatija Arjasta kaikki aihepiirit eivät välttämättä innosta keskustelemaan kovin abstraktilla tasolla, ja toisaalta jokapäiväinen keskustelu tämänkaltaisesta asiasta on sanastoltaankin usein varsin ”perussanastoa”. Laatija Arjasta kaikista aiheista ihmiset eivät hyvällä kielitaidollakaan mene asioissa kovin syvällisiin pohdintoihin ja analyysiin.

Laatija Markosta liian monimutkaiset tehtävänannot eivät ole hyviä, sillä hän oli huomannut, että useissa tehtävissä testataan osallistujan tietoja kyseisestä asiasta enemmän kuin hänen kielitaitoansa. Hänestä tehtävänantojen tulee keskittyä osallistujien mielipiteisiin ja niihin liittyviin perusteluihin. Esimerkiksi ylimmän tason haastattelutehtävissä hänen mukaansa oli paljon yleistietoa vaativia tehtäviä, ja jos se puuttuu, ei osallistuja osaa puhua kieltä ylimmän tason mukaisesti. Laatija Ristosta myös mielipidetehävissä pitäisi olla kiinnostunut juuri mielipiteistä eikä tiedoista. Hänestä mielipidetehävien ohjaavien apukysymysten taso pitäisi saada nostettua sellaiselle tasolle, että osallistuja pohtisi aihetta syvällisimmin eikä jäisi pohtimaan pelkästään, onko hän on asiaa vastaan vai sen puolesta. Tärkeintä ovat perustelut mielipiteelle eikä pelkkien listoja esittäminen asioista. Laatija Ristosta puhumisen mielipidetehävien apukysymykset usein vain edistivät listamaista luettelointia.

Puhumisen tehtävistä lyhyet tilannetehtävät, joissa vaaditaan nopeaa reagoitua, erotteli haastattelun perusteella laatijoiden mielestä hyvin osallistujia, mutta esimerkiksi laatija Markon mielestä ne eivät yksinään voi antaa kovin monipuolista kuvaa kielitaidosta. Hänestä tilannetehtävät paljastavat vain jonkin piirteen tai niiden antama tuotos voidaan yhdistää pariin käytettävissä olevaan arviointikriteeriin. Laatija Marko pitikin tärkeänä, että tilannetehtävistä pyritään laatimaan mahdollisimman erilaisia, jotta puhumisen taidosta saataisiin kattava kokonaiskuva. Ylipäänsä laatijoiden keskuudessa pidettiin arvokkaana sitä, että tuottamisen osakokeissa on edustettuna mahdollisimman erilaisia tehtäviä ja tehtävätyyppejä.

Puhumisen tehtävissä pelkät monologit ei laatijoista riitä kielitaidon osoittamiseksi vaan tarvitaan myös dialogitehtäviä, joissa ”*pitää interaktioida jossain tilanteissa, erilaisia tilanteissa. kattaa aika paljon sen kielimaailman....*” (Silja). Suurin osa jokapäiväisissä puhetilanteista on kuitenkin vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Lyhyiden tilannetehtävien ja nopeaa reagoitua vaativien simuloitujen keskustelutilanteiden kohdalla osa haastatelluista laatijoista hieman epäili tehtävien toimivuutta ja sitä, mittaavatko tehtävät luotettavasti kielitaitoa. Heistä osallistujan epäonnistumisen taustalla

ei aina välttämättä ole kielellinen vaikeus vaan siihen vaikuttavat myös tehtävän huono ohjeistus ja tehtävän vaikeustaso. Tämän lisäksi myös osallistujan persoonaan liittyvät ominaisuuden (esim. hidas viestintä) vaikuttivat heidän mielestään tällaisissa nopeata reagointia vaativissa tehtävissä. Laatija Annelista etenkin puhumisen tehtävien laatimisessa pitäisikin ottaa se huomioon, *”ettei tehtävissä tartsis kauheesti käyttää sitä mielikuivitusta”* (Anneli). Keksiminen saattaa hänestä olla jännityksen vuoksi vaikeaa testitilanteessa, ja se vie myös paljon aikaa valmistautumisajasta.

Myös puhumisen osakokeen suorituspaikka, kielistudio, asetti haastattelujen perusteella laadinnalle vaikeuksia, koska vain muutamat puhetilanteet tuntuivat luontevilta suorittaa studio-olosuhteissa. Laatija Arista on aika vähän tilanteita, joissa puhut mikrofoniin (paitsi hampurilaisen tilaaminen autokaistalta). Puhelin-keskustelun simulointi hänestä sopii studiotilanteeseen, koska puhelimestakaan ei näe keskustelukumppania, mutta hänestä oli vaikea sopeutua etenkin sellaisiin tilanteisiin, joissa oikeasti keskustelee kasvokkain toisen ihmisen kanssa. Laatija Arin mielestä osallistuja unohtaa paremmin olevansa testitilanteessa, jos tehtävä on aito ja tilanteena tuttu. Haastattelutilanne oli tämän vuoksi hänestä tilanteena kielistudiota luontevampi, koska osallistuja on vuorovaikutustilanteessa oikean ihmisen kanssa eikä koneen kanssa. Tämän lisäksi laatija Arista oikeassa vuorovaikutustilanteessa osallistuja saa apua keskustelukumppanilta tarvittaessa, mutta studiotilanne vaatii osallistujalta aina omaa aktiivisuutta ja selviämistä yksin tilanteissa.

Puhumisen tehtävistä vaikeimpana laadinnan näkökulmasta laatijoista olivat simuloitujen keskustelutehtävien liittyvä ongelma oli se, että laatijan näkemys tilanteesta ei välttämättä vastaa osallistujan mielikuvaa tilanteesta. Laatija Mirjami kertoi haastattelussa, kuinka hän kuvitteli laatimassaan työpaikalle sijoittuvassa tehtävässä työntekijän nojaavan ovenpieleen ja keskustelevan työnantajan kanssa tulevasta lomasta ja sen siirtämisestä toiseen ajankohtaan. Todellisuudessa tilanne kuitenkin osoittautui hänestä varsin epäonnistuneeksi, koska testiin osallistujat eivät keskustelleet tilanteessa luontevasti. Testiin osallistujien tilanteeseen orientoituminen ei onnistunut odotusten mukaisesti ja heillä ilmiselvästi oli aivan erilainen kuva tilanteesta kuin laatijalla. Laatija Mirjami pohtikin, että tilanne saattoi olla maahanmuuttajataustaisille osallistujille vieras ja tilanteessa tulivat esiin kulttuurilliset erot osallistujien ja laatijan käsitysten välillä siitä, miten ko. tilanteessa tapahtuu ja miten siinä reagoidaan. Laatija Mirjamilla, jolla oli pitkä kokemus puhumisen arvioinnista, oli tämän epäonnistuneeksi kokemansa tehtävän jälkeen sitä mieltä, että simuloituissa keskustelutehtävissä sellaiset tilanteet onnistuvat parhaiten, joissa nauhalta kuuluu selkeä kysymys ja osallistujan tehtävänä on vastata tähän kysymykseen. Muunlaisia tilanteita laatija Mirjami piti vaikeina sen takia, että laatija *”itse näkee sen niin kuin kuvana sen tehtävään, mutt sit se ei toimikaan silloin kun sen kuulee nauhalta.”* (Mirjami). Laatija Mirja-

min kertomuksesta tulee hyvin esiin tehtävän autenttisuuden liittyvä ongelma. Mirjamin kertoma tehtävä ei ollut osallistujista ilmeisesti kovin autenttinen ja tilanteena tuttu, jos autenttisuus määritellään Sulkusen (2004, 2007) tavoin siten, että autenttisuus on testiin osallistujan kokemuspöörin kanssa läheinen. Vieraasta kulttuurista saapuvalle testiin osallistujalle tämänkaltainen tehtävä ei ehkä kulttuurillisesti ollut tuttu tai heillä ei ollut kokemusta samankaltaisesta työelämään liittyvästä tilanteesta.

Haastatellut laatijat pitivät simulooidussa keskustelutehtävissä myös vaikeana saada osallistujan repliikkiä ohjaavat vihjeet laadittua siten, että niiden avulla syntyneestä tuotoksesta saadaan riittävä näyttö arviointia varten. Heistä simuloitujen tehtävistä tuli usein helposti käännöstehtäviä, jos vihjeet laadittiin liian yksityiskohtaisesti. Laatija Risto oli sitä mieltä, että tehtävien ei pitäisi perustua kääntämiseen, mutta totesi myös, että siihen täytyy välillä turvautua, jotta tehtävä tulee valmiiksi ja *”että testin suorittaja saisi jotakin sanotuksi”* (Risto). Laatija Terhistä hyvä simuloitukeskustelu oli sellainen, jossa testiin osallistuja puhuu tarpeeksi. Hänestä usein simuloitujen keskustelutilanteiden tapaisista tilanteista jokapäiväisessä elämässä selviää kuitenkin sanomalla vain pari sanaa tai vaikka vain elehtimällä, esim. *”kerro olevasi tyytymätön asiaan”*. Tällaiseen tilanteeseen hänestä voi reagoida monella eri tapaa, mutta arvioinnin kannalta on määriteltävä, millainen reagointi on kielitaidon osoituksena riittävä ja hyväksyttävä. Samaa pohti myös laatija Mirjami, jonka mielestä simuloiduissa oli aina tietyt toistot, kuten tervehdykset ja keskustelun lopetukset, mutta niiden väliin pitää saada osallistuja tuottamaan luonnollisen puhetilanteen kaltaista tuotosta, jotta puhumisen suoritus voidaan ylipäänsä arvioida. Laatija Alinasta simuloituja keskustelutehtäviä laadittaessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten tehtävän avulla saa paljastumaan eri taitotasot, sillä lyhyet repliikit eivät välttämättä tuo osallistujien taitoja esiin. Hän kertoi arvioineensa laatimansa keskustelutehtävän pohjalta testiin osallistuneita ja huomanneensa, kuinka vaikeaa oli tehtävän perusteella erotella keskitason taitotasojen 3 ja 4 suoritukset toisistaan, koska osallistujien taitoa erottelevia repliikkejä ei ollut tarpeeksi. Simulooidussa keskustelutehtävissä hänestä tulee olla sellaisia repliikkejä, jotka selkeästi erottelevat eri taitotasoilla olevat osallistajat toisistaan.

Edellä esitettyjen taitotason määrittelyyn, osioiden ja ohjeistusten muotoiluun liittyvien ongelmien lisäksi laadintaan liittyy aikapaine. Kuten jo aiemmin yleisten kielitutkintojen laatijoita kuvaillessani kerroin, laatijat tekevät laadintatyötä oman päivätyönsä rinnalla ja tämä edellyttää laadintaprosessin aikana laatijoilta ajankäytön suunnittelua. Seuraavaksi kuvailen, millainen merkitys laadintaan kuluvalle ajalla on laadintaprosessin näkökulmasta.

## 8.4 Laadinta ja ajankäyttö

Tehtävätilauksen saatuaan laatijoilla on tavallisesti kaksi kuukautta aikaa työstää ensimmäisiä versioita tehtävistä. Suurin osa haastatelluista laatijoista oli sitä mieltä, että kaksi kuukautta on riittävä aika laadintaan. Heistä myös *”päivätyö ja laadinta sopii yhteen silloin kun tilaus tulee riittävän ajoissa”* (Mirjami). Vaikka aikaa laadintaa varten oli hyvin käytettävissä, laatijoiden oma päivätyö ja omat persoonalliset piirteet sekä elämäntilanne vaikuttivat siihen, millä aikataululla työ kunkin laatijan kohdalla eteni. Osasta laatijoista tehtävien lopulliseen muotoon saattamiseen menee viikonloppu, mutta se vaati viikkojen taustatyötä, ja toinen osa kertoi puolestaan käyttävänsä tehokkaasti iltansa laatimiseen kolmen viikon ajan. Haastattelujen ja kyselyn mukaan erilaisista työtavoista huolimatta laatimiseen kului paljon aikaa. Laatija Petra totesikin, että vaikka luulisi tehtävien laadinnan olevan rutiinia opettajalle, niin siihen *”menee yllättävän paljon aikaa. Itellä on sellanen mielikuva, että nyt tulee taas se aika, kyllähän sen ehtii tässä muun työn ohella, mutta hyvänen aika tähän menee ihan mielettömästi aikaa”* (Petra).

Lähes kaikki haastattelemani laatijat aloittivat laadintatyön heti tilauksen tultua materiaalin etsinnällä. Tyypillistä laatijoiden kertomusten perusteella oli se, että laadinnan alkuvaiheessa materiaalin etsintään käytettiin paljon aikaa, ja se vei koko laadintaprosessissa eniten aikaa. Haastattelussa laatija Anneli kertoi, että laadinta lähtee usein varsin hitaasti liikkeelle, koska alussa hän keräsi vain paljon materiaalia. Materiaalin etsiminen oli hänestä mielenkiintoista, mutta siihen hänellä kului yleensä paljon aikaa ja tavallista prosessille oli, että loppuvaiheessa tehtävien kanssa tuli aina kiire. Kiire leimasi myös niiden laatijoiden työtä, jotka eivät aloitaneet laadintatyötä heti tilauksen saatuaan vaan kertoivat laativansa *”viime tipassa”*, vähän ennen kuin annettu aika oli loppumassa. Laatija Markosta tilaus tuli aina ajoissa ja laadinta-aikaa oli runsaasti, mutta hänen henkilökohtainen työtapansa vaikutti laadintaprosessin sujumiseen. Hän kertoi joskus laittavansa tilauksen saatuaan *”jotain asioita hautumaan, mutta sitten ne jää valitettavasti usein jopa moneks kuukaudeks. Ja sitten kun alkaa deadline lähestymään, sitten vasta ryhtyy todella työhön. Että se on kyllä ihan oma henkilökohtaisen ajankäytön ongelma”* (Marko).

Tällainen oman päivätyön ohessa suoritettava työ vaatii laatijoilta hyvää ajankäytön suunnittelua. Laatijat mielellään ryhtyvät laadintatyöhön, mutta laadintaprosessin aikana toisinaan huomataan, että oman ajankäytön kannalta olisi ollut järkevämpi ottaa vastaan pienempi tilaus. Laatija Arja kertoi haastattelussa, että koska työ on mielenkiintoista ja rikastuttaa myös omaa päivätyötä, hänen tulee otettua tilaus vastaan ja sitten kiireen keskellä miettii, *”miten mää tämmöseinkin liemeen jouduin ett vaikka kuinka yrittäs suunnitella ja järjestää..tulee leipätyöstä tällaisia yllätyksiä, isojakin yllätyksiä, jotka on vaan pakko toteuttaa ...mutt edelleenkin olen hyvin kiinnostunut juuri tän takia, ett se on vaikeeta ja sit ett saa palautetta, mutta viime vuosi oli kyllä niin kauhee ja se oli niin lyhyt se aikakin, että se oli kyllä virhe multa suostuu silloin”* (Arja). Ajankäyttöön liittyvistä ongelmista huolimatta laatijat kui-

tenkin pyrkivät tutkimuksen ja myös oman laadinnan ohjaajana saamani kokemuksen mukaan selviämään tilauksesta sovittuun määräaikaan mennessä.

Laatija Leilan mielestä tällaiseen työhön sopii prosessimaisuus hyvin. Toisaalta tämä prosessimaisuus voi hänestä johtaa siihen, että tehtävät jäävät keskeneräisiksi, jos laatija tekee ensimmäisen version kiireessä puolivalmiiksi ja ei työstä tehtävää valmiiksi ennen kommentointipalaveria vaan odottaa kommentteja ja parannusehdotuksia muilta, joiden perusteella sitten lähtee työstämään tehtävää eteenpäin. Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeissa ja laadinnan ohjauksen käytänteissä laatijoilta kuitenkin edellytetään, että laatija pyrkii jo tehtävän ensimmäisessä versiossa tekemään parhaansa ja laatimaan tehtävän mahdollisimman lopulliseen muotoon, jotta korjaus- ja parannusprosessi ei vie ajallisesti kovin pitkää aikaa.

Laatijatiimin kannalta on tärkeää, että yksittäiset laatijat pitävät kiinni annetusta aikataulusta, sillä laatiminen on monella tapaa tiimityötä. Laatijoiden valmiit ensimmäiset tehtäväversiot kommentoidaan kohdekielen laatijatiimin yhteisessä laatijatapaamisessa. Toisten tehtävien kommentointi vie myös paljon aikaa, sillä tehtävien tarkka lukeminen ja osioiden tarkastelu vaativat syventymistä ja eri asioiden huomioimista osataidosta riippuen. Kommentointi on yksi tärkeimmistä vaiheista laadintaprosessissa, ja sekä kyselyn että haastattelun perusteella kommentointi auttaa laatijaa monella tapaa laadintaprosessin aikana. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen kommentoinnin merkitystä laadinnalle. Kommentointi oli yksi yleisimmin mainittu asia, jonka laatijat mainitsivat helpoimpana asiana laadintaprosessin aikana.

## 8.5 Tehtävien kommentointi

Laatimistyöhön kuuluu osana toisten tehtävien kommentointi ja toisilta laatijatiimin jäseniltä kommenttien vastaanottaminen omista tehtävistä. Kyselyssä laatijoita kysyttiin avovastausten muodossa, mitkä kolme asiaa ovat heistä keskeisiä kommentoinnissa. Kommentoinnin merkityksestä kysyttiin myös tarkemmin vielä haastatteluissa. Sekä kyselyn että haastattelujen mukaan kaikista laatijoista kommentointipalavereja oman kielitiimin kanssa pidettiin hyödyllisenä ja tärkeänä osana laadintaprosessia.

Kommentoinnin tärkeimpänä tehtävänä laatijoiden mielestä oli auttaa yksittäistä laatijaa näkemään omassa työssään olevat heikkoudet ja virheet, sillä *”itse tulee sokeaksi omille laadinnolle. Toiset löytävät mielenkiintoisia ulottuvuuksia teksteihin”* (Petra). Toisten laatijoiden kommentit tehtävistä auttavat laatijaa ongelmatilanteissa, ja ennen kaikkea ne auttavat laatijaa viimeistelemään tehtävät toimiviksi ja selkeiksi. Haastatteluissa mm. laatija Risto totesi, että välillä ei edes itse huomaa, että



*"pyörittelee aina samantyyppisiä ja kiinnittää tehtävissä vain samantyyppisiin asioihin huomiota" (Risto).*

Kommentointipalaverissa sai uusia näkemyksiä ja oppi asioita sekä ajan myötä myös oppi välttämään samoja virheitä. Laatija Annasta kommentit olivat tärkeitä laadintaprosessissa, mutta sen parhaimman kommentin valinta oli vaikeaa.

Hänestä *"monta päättä keksii enemmän esim. eri vastausvaihtoehtoja kuin yksi. Joskus sotkee, kun saa keskenään ristiriitaista palautetta ryhmän sisällä. Silloin täytyy vain luottaa itseensä" (Anna).* Kuten Anna kommentissaan toteaa, lopullisen päätöksen tehtävän muodosta tekee laatija aina itse.

Sekä kyselyssä ja haastatteluissa esiin tulleiden laatijoiden mielipiteiden mukaan kommentointipalaverin merkitys oli hioa tehtäviä paremmaksi yhteisvoimin. Laatijoista toisilta laatijatiimin jäseniltä sai hyviä ideoita ja uusia mielenkiintoisia näkökulmia tehtäviin. Tämä ei tarkoittanut ainoastaan sitä, että ideoita saatiin omiin tehtäviin vaan oli myös hyödyllistä tutustua toisten tehtäviin ja oppia sitä kautta uusia asioita, sillä *"toisia kommentoimalla voi peilata muiden tuotoksia omiin ja kommentoimalla omat tuotokset jalostuvat" (Anneli).* Laatija Annelin kanssa samoilla linjoilla oli myös laatija Mirjami, jonka mielestä *"kun itse kommentoi, tule tarkastelleeksi toisten tapaa laatia tehtäviä" (Mirjami).* Kommentointipalaveria pidettiin tärkeänä myös siksi, että palaverissa oli helpompi kasvotusten sopia yhteisistä käytänteistä ja toisaalta se myös toi konsensusta taitotasoihin. Sähköpostilla tapahtuvasta kommentoinnista laatijat eivät pitäneet. Laatija Leilasta *"tapaamiset on hyödyllisiä nimenomaan sillä tavalla, että keskustellaan, koska siis mitkä tahansa kommentit, jotka annetaan vaan kirjallisena niin ei ne oo koskaan sama asia" (Leila).* Hankalinta sähköpostilla tapahtuvassa kommentoinnissa laatijoista oli se, että kommentit olivat hyvin tulkinnanvaraista ja oli vaikea ymmärtää, mitä toinen kommentoimallaan tarkoitti ja oli hyödyllistä kuulla perustelut kommentoimalle.

Laatijat kokivat usein epävarmuutta omien tehtävien toimivuudesta ja vaikeustasosta, johon oman tiimin jäseniltä haettiin vahvistusta. Keskustelut kommentointipalavereissa liikkuvatkin yleensä yksittäisten osioiden lisäksi tehtävän vaikeustasossa. Palavereissa oma käsitys tasoista laatijoista vahvistui ja *"samalla kertaa saa aina läpileikkauksen kaikista tasoista ja tehtävätyypeistä" (Mari).* Tiimityöhön liittyy aina toisten kannustus, motivointi ja tuki, mutta luonnollisestikin joskus joutuu myös vastaanottamaan negatiivistäkin kritiikkiä, ja sen vastaanottaminen ei aina ole mukava. Laatija Mervin mukaan *"kommentointi on erittäin tärkeää, vaikka se ei aina ole omalle egolle mukava" (Mervi).* Laatija Markolla oli myös kokemusta huonosta palautteesta ja hän toivoi, että kommentointipalavereissa *"kommentointi olisi kehityssuuntautunutta. Muistettaisiin antaa myös positiivista palautetta; se kannustaa jatkamaan. Joskus tutkija-kommentoijat käyttävät tieteellistä jargonia, joka ei aivan aina avaudu ns. tavalliselle laatijaparalle" (Marko).* Tässäkin asiassa laatijoissa oli eroja, kuten Mirjami omassa kommentissaan totesi: *"ihmiset on hirveen erilaisia että kun laatijoiden kanssa kun keskustele, niin osa kokee, että hän ei oo osannu mitään. Ja sitten itse on kuullut ihan eri tavalla sen palautteen, minkä hän on saanut" (Mirjami).* Mirjami itse puolestaan haluaisi paljon napakampia kommentteja, jos on jossain epäonnistunut. Myös laatija Erjasta kommentoinnin laadulla oli merkitystä, sillä *"on erittäin suuri merkitys, jos kommentointi on*

tehty hyvin. Laatijoiden kommentoinnissa on isoja eroja. Osa kommenteista ei kovin hyödyllisiä pintapuolisuutensa vuoksi” (Erja). Laatija Annelista harmittavinta oli se, että jotkut suhtautuivat kommentointiin liian kevyesti, vaikka sillä oli merkitystä tehtävän lopulliselle muodolle. Hänestä tuntui, että kaikki eivät lukeneet toisten tehtäviä tarkasti, vaikka se kuuluu yhtenä tehtävänä laatijaprosessiin ja kommentointi myös tuo laadintaan jäntevyyttä, sillä *”asiantunteva kritiikki lyhentää laadintaprosessia”* (Leila).

Kommentoinnilla koettiin olevan merkitystä omalle työlle, opettajana toimimiselle. Laatija Annelista *”opettajat toimivat yleensä liikaa yksi. Laatijana toimiminen on sellaista tiimityötä, johon arjessa ei ole mahdollisuutta.”* (Anneli). Hieman samalla tavalla ajatteli laatija Arja, joka koki laatijana toimimisen ja kommentoinnin tärkeänä, koska ei yleensä saanut omassa työssään mitään palautetta kollegoiltaan, ja tässä työssä palaute oli yksi keskeinen tekijä. Tiimityö on tuonut myös itselle varmuutta ja itseluottamusta, kun on huomannut, *”että ei osaa sen huonommin tai paremmin kuin kukaan muukaan tässä porukassa”* (Mirjami).

## 8.6 Muut laadintaan vaikuttavat asiat

Laatijoista laadinnan helpouteen ja vaikeuteen vaikuttivat **laadintakokemus** ja myös jonkin verran laatija **äidinkieli**. Pääsääntöisesti laatijat olivat sitä mieltä, että kokemus vaikuttaa nopeuteen laadintaprosessissa. Laadintatyön ensimmäisinä vuosina tehtävien laatimiseen käytettiin huomattavasti enemmän aikaa kuin muutamana vuoden kokemuksen jälkeen. Laatija Mirjamista taustalla oli se, että uskalltaa paremmin tehdä ratkaisuja suuntaan tai toiseen: *”..silloin kun mä harjoittelin tätä, ekan kerran tein se oli aivan uskomaton se tuntimäärä, minkä mä käytn. Nykyään selviän lyhyemmällä ajalla ja mun on helpompi tehdä se ratkaisu, että tämä nyt sitten on se. Otetaan tai jätetään, mä oon jotenki lakannut sen loputtoman vatkamisen, että onko tämä nyt sitten niille sopiva ja onko tämä nyt sitten kaikille sopiva”* (Mirjami).

Muutama laatijoista koki, että heille oli kokemuksen myötä kehittynyt sisäinen kyky nähdä teksteistä, mistä tulee hyvä tehtävä millekin tehtävätyypille ja taitotasolle. Erilaisten työtehtävien kautta heille oli tullut eri taitotasot tutuiksi ja he eivät osanneet sanallistaa sitä, miksi jokin materiaali sopi heistä tietylle taitotasolle. Esimerkiksi laatija Terhistä hänelle oli kokemuksen kautta kehittynyt *”semmoinen laatijan silmä... Mä pystyn sanomaan helpostikin jostain tekstistä, että käykö se teksti vai ei...Ne on lähinnä ne tietyt kriteerit siinä tekstissä, jotka vaikuttaa siihen eniten. Siitä on semmoinen ns semmoinen ns. hiljainen tieto mun sisälläni elikkä..mulla on omasta mielestäni semmoinen vakituinen asteikko päässäni, joka on vähitellen muodostunut tässä työssä, mä pystyn sitä hyöäksikäyttämällä määrittelemään sen tason”* (Terhi). Osasta laatijoista myös tehtävätyyppien sopivuutta tiettyyn materiaaliin ei voinut määrittellä tarkemmin, vaan he omasta mielestään kykenivät kokemuksen ja *”intuition”* avulla arvioimaan materiaalin sopivuuden tietylle tehtävätyypille. Useista kuitenkin ainoa keino laadintavaiheessa oli kokeilla yrityksen ja erehdyksen kautta, mi-

ten teksti taipui eri tehtävätyyppeihin ja onnistuuko tehtävän laadinta materiaalin pohjalta ylipäänsä. Laatija Leilasta kokeilusta huolimatta *”joskushan se ei kerta kaikkiaan onnistu. Yrität tehdä jotakin ja huomaat, että se ei käy”* (Leila).

Kokemus laadinnasta oli tärkeä tekijä laadinnan sujumisen kannalta, mutta lähinnä vain silloin, jos oli mahdollisuus laatia tehtäviä kaikille taitotasolle, osataidoille ja saada kokemusta eri tehtävätyypeistä. Laatija Riikka mainitsi haastattelussa, että koska hän oli saanut laatia joka taitotasolle tehtäviä, se oli helpottanut myös tasojen tunnistamista ja määrittelyä sekä sitä kautta laatimista kokonaisuudessaan. Laatija Riikka myös totesi, että jos ei ollut pitkään aikaan laatinut jollekin taitotasolle tehtäviä, aloittaminen tuntui vaikealta ja tuli olo kuin ei olisi ikinä laatinut eikä olisi mitään käsitystä kyseisestä taitotasosta.

Kaksikielisissä laatijatiimeissä on mukana sekä suomea äidinkielenään puhuvia että testikieltä äidinkielenään puhuvia. Ei-äidinkielisistä osa laatijoista koki, että ylimmällä tasolla kielitaidon rajallisuus tuli vastaan. Tehtävän laadintaan ylimmällä tasolla *” ei riittä, että onko se kielellisesti oikein vaan että siinä kuuluu myös sen vivahteen ja tällaset. Ne on jo aika vaativia, että musta tuntuu, että siinä on ihan selvä jako, missä menee sen natiivin ja suomalaisen välillä”* (Petra). Kielen sävyerojen ja merkitysten ymmärtäminen sekä luonnollisen kielen muotoileminen on vaikeaa, vaikka kielen hallitsee hyvin. Kim ym. (2010) ei-äidinkielisten tehtävät ovat yhtä autenttisia kuin äidinkielisten tekemät tehtävät, mutta suurin ongelma heidän tehtävistään liittyy kielen luonnollisuuteen, jota äidinkieliset joutuvat korjaamaan laadintaprosessin aikana.

Kohdekieltä äidinkielenään puhuvat olivat myös huomanneet, että joissain tilanteissa äidinkielisille itsestään selvä asia ei ollutkaan selvä kohdekieltä opiskelleelle. Tällaiset tapahtumat liittyvät yleensä johonkin muuhun kuin kieleen systeeminä, lähinnä kieleen liittyvään ajatusmaailmaan tai tapaan hahmottaa ja ilmaista asiat (äidin)kielellä. Kielen takana on aina *”joku ajattelutapa, joku sellainen oma maailma”* (Ari), johon ei välttämättä pääse sisälle kuin äidinkielinen. Sajavaarasta (1999) on hyvin vaikea erottaa kieltä kulttuurista ja kulttuuria kielestä eikä monia käytänteitä pysyttyä edes pukemaan sanoiksi ja selittää niitä. Kieltä hallitaan eri tavoin ja ihmisillä on erilaisia riippuvuuksia erilaisista puheyhteisöistä, ja ne aiheuttavat myös vaihtelua kielen hallintaan.

Jotkut ei-suomenkieliset laatijat puolestaan kokivat, että heistä oli vaikeampi määrittellä tehtävien vaikeustaso kuin suomenkielisillä. Tämä käsitys oli syntynyt siitä, että he saivat usein palautetta suomenkielisiltä laatijoilta kommentointipalaverissa siitä, että heidän laatimansa tehtävät olivat liian helppoja kyseiselle tasolle. Laatija Heidistä syynä tähän on se, että suomenkieliset ovat käyneet kyseisen kohdekielen oppimisprosessin läpi ja heille oli helpompaa tietää, mitkä asiat ovat kielenoppijalle vaikeita, ja tämän kokemuksen puuttuminen saattaa tuottaa vaikeuksia vaikeustasoa määriteltäessä kohdekieltä äidinkielenään puhuvalle. Samaan päätelmään on

myös tullut Kim ym. (2010) tutkimuksessaan. Kohdekieltä opiskelleille osioiden laatiminen on usein helpompaa, koska heillä on selkeämpi käsitys siitä, miten kielenoppija osioon todennäköisesti vastaa ja mihin virheeseen hän "lankeaa".

Äidinkielellä oli jonkinlainen merkitys laadinnassa, mutta laatijat olivat kuitenkin sitä mieltä, että ihmisen persoonalla oli enemmän merkitystä sille, onko laatija hyvä vai huono. Laatija Silja sanoikin, että *"jotkut ihmiset ovat taitavampi laatimaan tehtäviä. Ja paljon riippuu ehkä siitä että kuinka kauan ja kuinka paljon aikaa käyttää niin kuin laatimiseen"* (Silja).

## 9. POHDINTA JA KEHITTÄMISEHDOTUKSIA

### 9.1 Laatijoiden kielitaitokäsitys vs. yleisten kielitutkintojen kielitaitokäsitys

Suurimmaksi osaksi laatijoiden näkemykset kielitaidosta olivat yhteneväisiä yleisten kielitutkintojen kielitaitokäsityksen kanssa, sillä heistä aitojen kielenkäyttötilanteiden käyttö testitehtävissä oli paras tapa testata kielitaitoa. He pitivät kieltä käyttövälineenä ja korostivat kommunikaation merkitystä kielitaidossa. Useat heistä kertoivat haastatteluissa arvostavansa viestinnällisyyttä kielitaidossa, mutta se yhdistettiin tavallisesti vaan suulliseen kielitaitoon. He lähestyivät kieltä monella tapaa holistisesti ja he olivat pääosin sisäistäneet sen, että eri kielitaidon osataidot täydentävät toisiaan. Kuitenkin heidän vastauksissaan hyvin korostuneesti kielitaidon osataidoista nousi esiin sanaston, ja osalla laatijoilla myös kielen muodon, merkitys hyvälle kielitaidolle.

Laatijoiden käsitykset, kuten kielikäsitteet yleensä on omaksuttu tietyissä tilanteissa ja ne heijastavat niitä kokemuksia ja vuorovaikutustilanteita, joita yksilö on elämänsä aikana kohdannut. Toistamme toisten käsityksiä niin kauan, kunnes ne alkavat tuntua meistä oikeilta. (Dufva 2003: 136; Aro 2006a: 63.) Laatijoiden käsitysten taustalla vaikuttavat mm. koulutus, äidinkieli ja työkokemus sekä kokemus yleisistä kielitutkinnoista, jotka joko vievät heidän kielitaitokäsitystään funktionaalisempaan suuntaan tai siitä poispäin.

Omat oppimiskokemukset ja koulutus olivat selkeästi kielitaitokäsityksen kannalta merkityksellisiä laatijoille. Suurin osa laatijoista on käynyt läpi perinteisen suomalaisen opettajankoulutuksen ja heidän omat oppimiskokemuksensa pohjautuvat opetuskulttuuriin, jossa oppikirjoilla, opettajilla ja opetuskontekstilla on merkitystä. Nämä edellä mainitut asiat selkeästi vaikuttavat laatijoiden käsitysten taustalla, vaikka suurin osa heistä pyrki ajattelemaan kieltä kommunikaatio- ja käyttövälineenä.

Laatijoista löytyi erilaisia tyyppejä, joiden kielitaitokäsityksissä oli samankaltaisia piirteitä. Tällaisten samankaltaisten kielitaitokäsitysten löytyminen vahvistaa dialogista käsitystä, jonka mukaan käsitykset eivät ole ainoastaan kognitiivisia ja henkilökohtaisia vaan ne ovat myös sosiaalisia ja vuorovaikutteisia (Aro 2006). Seuraavaksi esittelen eri tyyppejä, joihin laatijat voidaan jakaa heidän haastattelussa esittämien kokemusten ja käsitysten mukaan. Jaoin laatija 3 tyyppiin, jotka ovat *Muuttajat*, *Heilurit* ja *Etsivät*.

Suurin osa laatijoista kuului ryhmään *Muuttajat*. Muuttajat ovat laatija Annelin kaltaisia laatijoita, joiden käsitys kielitaidosta on muuttunut vuosien myötä selkeästi funktionaaliseen suuntaan. Haastattelussa laatijat totesivat laatija Anneli tapaan, että heidän käsityksensä kielitaidosta ovat muuttuneet selkeästi vuosien myötä. Laatija Annelista kouluaikoina *”kielitaitohan oli sitä, että ei tee kirjoituksessa, tai se oli lähinnä kääntämistä, suomenkielestä ja vieraasta kielestä suomen kieleen, ja hyvä kielitaito oli sellanen, että pysty kirjoittamaan virheettömästi”*. (Anneli). Laatija Annelin kuvaus kouluaikaisesta kielitaitokäsityksestään ei kerro välttämättä hänen omasta kielitaitokäsityksestään vaan ehkä enemmän laatija Annelin kouluaikaisesta opetuskulttuurista ja sen aikaisesta opetusmaailmassa vallalla olleesta kielitaitokäsityksestä.

Tyypillistä Muuttujille oli kielitaitokäsityksen muuttumisen lisäksi se, että he eivät osanneet mainita oman kielitaitokäsityksensä muutokselle mitään yksittäistä syytä vaan muutoksen taustalla vaikuttivat useat asiat: erilaiset koulutustilaisuudet, kokemukset erilaisista oppijoista, työkokemus, kokemus erilaisista kielitesteistä ja eurooppalainen viitekehys. Muuttujien taustalta löytyi tavallisesti hyvin normatiivinen käsitys kielestä, joka oli muuttunut vuosien myötä lähinnä pitkän työkokemuksen ja testijärjestelmässä mukana olon seurauksena. Heistä moni tuntui sisäistäneen funktionaalisen käsityksen hyvin ja he pitivät kieltä viestinnän välineenä ja sosiaalisen toiminnan tuloksena. Yhteistä näille laatijoille oli se myös se, että he olivat pääasiassa tekemisissä toisen kielen oppijoiden kanssa tai heillä oli kokemusta varsin erilaisista oppijoista (eri-ikäisistä ja eri kulttuureista tulevista).

*Heilurit* ovat laatijoita, joiden taustalla vaikuttavat selkeästi kaksi kielitaitokäsitystä, jotka vaihtelivat tilanteen mukaan. Salosta (2006) kielenopettajille on tyypillistä se, että heidän käsityksensä kielestä eivät rajoitu tiukasti yhteen näkökulmaan vaan ne vaihtelevat tilanteiden mukaan. Heilureiden taustalla vaikuttivat erilaiset näkemykset kielenoppimisesta ja kielitaidosta. Heidän käsityksiään dialogisen näkökulman mukaan voidaan pitää moniäänisinä, sillä ne eivät muodosta yhtenäistä ja harmonista kokonaisuutta vaan käsitykset sisältävät erilaisia näkökulmia. Tämä voi aiheuttaa sen, että käsitykset voivat olla ristiriitaisia tai vastakkaisia. Laatija Heidi oli tyypillinen esimerkki ryhmässä Heilurit. Laatija Heidi piti formaalia kielenopetusta ja sen kielenkäytön tarpeita haastattelujen perusteella eri asioina kuin jokapäiväisessä elämässä käytettävää kieltä. Tämä tuli laatija Heidin haastatteluissa ilmi kohdassa, jossa hän pohti omaa käsitystään kielestä: *”Elikkä tietysti ammatti-ihmisenä mulla on siihen sellainen tietynlainen ote, mutta sitten taas jos mä otan ei-ammattillisen otteen, mä pidän sitä välineenä ja sitten semmosena että se on ihmisten selviytymiskeino”* (Heidi). Myöhemmin haastelussa Heidi vielä totesi, että vaikka kieli on *”tällainen sosiaalisen kanssakäymisen väline... opettajana olen tietysti kiinnostunut, mitenkä hyvässä terässä se väline sitten on”* (Heidi). Välineellä hän tarkoitti rakennetta, koska haastattelussa hän vielä myöhemmin tarkensi kommenttiaan, että tietyissä kielissä

on hallittava rakenne hyvin, jotta kommunikointi onnistuu ja voi selvitä ymmärrettävästi kielenkäytöstä. Laatija Heidi oli selkeästi omaksunut piirteitä funktionaaliseen käsityksestä kieleen, mutta hänen käsitystensä taustalla vaikuttavat tekijät (koulutus, omat oppimiskokemukset ja työkokemus) vetivät käsitystä välillä toiseen suuntaan.

Heidin kommentin kaltaisia kommentteja kielen rakenteiden ja sanaston oppimisen tärkeydestä kielenkäytön kannalta tuli myös muilta laatijoilta. Heidän käsityksissään oli piirteitä strukturaalisesta ja normatiivisesta käsityksestä, jonka mukaan kieli on sama asia kuin sanat ja rakenne, ja että eri kielet ovat oma systeeminsä, jossa tietyt kieleen liittyvät lainalaisuudet on opittava ennen kuin kieltä voidaan käyttää (ks. Nikula 2010). Sanaston ja rakenteiden korostaminen pohjautuvat siihen, että kieli on ymmärretty perinteisesti enemmän esineellisenä ja substantiiviluonteisena (sanoina ja lauseina) eikä toiminnallisena ja verbiluonteisena (puhumisena ja kirjoittamisena) taitona. Kielioppia ja sanakirjoja on pidetty kielenkäytön malleina, ja tämä on vaikuttanut myös siihen, että tällä tavoin on pyritty vaalimaan kielen sisäistä yhtenäisyyttä ja kielen puhtautta vierailta vaikutteilta. (Dufva ym. 2011: 24–26.)

Kolmas tyyppi oli *Etsivät*, jotka nimensä mukaan vielä etsivät omaa käsitystään. Etsivät olivat laatija Alinan kaltaisia laatijoita, joilla oli vielä vähän työkokemusta ja laadintakokemustakin suhteellisen vähän. Laatija Alinan käsitykset vaihtelivat myös Heilureiden tapaan tilanteen mukaan, mutta hän yritti tietoisesti etsiä syitä näkemyksilleen samalla kun hän kertoi käsityksiään kielitaidosta ja kielenoppimisesta. Hän ymmärsi, että oman käsityksen taustalla vaikutti hyvin normatiivinen näkemys, mutta hän pyrki koko ajan tietoisesti refleктоimaan omia käsityksiään ja myös toimimaan toisella tapaa. Laatija Alinan mukaan hänen käsityksensä ”ei se enää oo niin, että kaiken pittää olla täysin oikein, vaan että se viesti oikeasti välittyy. Niin semmonen joka ei välttämättä osaa mikä oli mikäkin sijapäät, niin hyvin ne puhuu...saanu sitä kokemusta myöskin että miten ne monta vuotta asuneet mamut ossaa suomea, vaikka ne on koko ajan suomalaisessa ympäristössä ett se on helpottanut minua” (Alina). Myöhemmässä vaiheessa laatija Alina kuitenkin taas ikään kuin ”palasi juurilleen” ja kertoi, miten tärkeää kielen oikeellisuus tehtävissä on ja kertoi korjaavansa tekstejä ja tehtävän kieltä: ”mää korjaan näitä, mää meen joka ikisen sanan vielä kunnolla” (Alina).

Näyttää siltä, että laatija Alina oli kuitenkin murrosvaiheessa käsitystensä kanssa, sillä hän oli selkeästi työkokemuksensa kautta saanut uutta näkemystä kieleen ja se vaikutti myös haastattelun perusteella hänen laadintatyöhönsä. Mutta vaikka hän kertoi päässeensä kielen oikeellisuuden ajattelusta eroon, hänen kommentistaan paljastui vielä taustalla vaikuttava normatiivinen lähestymistapa kieleen. Tämä tuli haastattelussa esiin mm. kommenteissa: *arvostan kielitaidossa..viesti välittyy toiselle, että nyt kun on saanut vähän kokemusta tuolta S2.sta, mikä ois kai kaikille ehkä hyvää saaha semmosta koulutusta* (Alina). (pyrkii selkeästi kohti funktionaalisuutta), mutta ”meijän

*oppikirja tehty mejjän murteella..ja tuota siellä on esim. tuommonen kielioppikirja. Jos siinä on kummankin murteen muodot, niin määh hyväksyisin ne, mutta mä en hyväksyisi näitä murre sanoja, tiettyjä murre sanoja” (Alina) (käsitys liittyy voimakkaasti oppikirjoihin). Laatija Alinan useat kommentit liittyivät myös kielen puhtauteen, jossa oman kielen vaalimista pidetään tärkeänä, ja se ikään kuin kuuluu hänen ammattiinsa ”opettajana”. Ryhmässä Etsivät laatijat halusivat selkeästi korostaa uutta suuntaa käsityksissään, mutta vanhoista käsityksistä irtautuminen oli vaikeaa.*

Vaikka tutkimuksen mukaan lähes jokaisen laatijan puheessa heijastuivat omat oppimiskokemukset ja koulutuksen kautta saadut käsitykset, kaikkien laatijoiden käsityksistä ilmeni myös funktionaalisen kielitaitokäsityksen piirteitä. Laatija Petra käsityksiä voi pitää varsin normatiivisina ja strukturaalisina, mutta hänkin sijoittuu ryhmään Heilurit johtuen siitä, että hänen käsityksenä vaihtelivat tilanteen mukaan. Hän koki oman päivätyönsä työnsä ja toiminnan yleisissä kielitutkinnoissa eri asioiksi. Työssä opettajana hänellä oli oma tapansa toimia ja tehtävän laatijana yleisissä kielitutkinnoissa hän pyrki toimimaan tutkinnon kielitaitokäsityksen mukaan. Laatija Petra tiedosti käsitystensä olevan varsin normatiivisia, sillä hän totesi haastattelussa, että hänen käsityksensä kielitaidosta on *”vain vahvistunut siitä, että kyllä mä edelleen oon sitä mieltä, että vankka rakenteiden hallitseminen on se a ja o” (Petra)*. Mutta vaikka laatija Petra korosti useamman kerran haastattelun aikana rakenteiden tärkeyttä kielitaidolle, hän kuitenkin kertoi myös saaneensa paljon virikkeitä omaan työhönsä toiminnastaan funktionaaliossa kielitaitoa mittaavassa testijärjestelmässä. Suurin etu päivätyötä ajatellen yleisten kielitutkintojen tuntemuksesta on ollut hänelle *”kommunikatiiviseen opetukseen, että kun pareittain tehdään töitä, siis ne opiskelijat keskenään, niin mä en etsi sieltä niitä virheitä vaan miten se kommunikatiivisuus toimii. Ett se on tullut kans tän kautta, että täällä ei koko ajan etsitä niin kuin vaan niitä virheitä ja lasketa niitä” (Petra)*. Vastauksen taustalla voi tietysti olla myös se, että laatija Petra tuntee kielitutkintojen kielitaitokäsityksen, ja luultavasti hän siksi myös kertoo arvostamansa kommunikatiivisuutta. Laatija Petra mainitsee kommunikatiivisen kieltenopetuksen, jossa kiinnitetään huomiota sekä kielen toiminnalliseen että rakenteelliseen puoleen ja jolle tyypillistä on, että kielenoppijat työskentelevät pareittain tai ryhmässä soveltaen saatavissa olevia kielellisiä lähteitä ongelmanratkaisutehtäviin (Karlsson-Fält 2010). Kommunikaation korostaminen haastattelujen perusteella ymmärrettiin usein funktionaaliseksi käsitykseksi kielestä, vaikka funktionaalisuuteen kuuluu paljon muutakin kuin suullinen kielitaito ja vuorovaikutus.

Yleiset kielitutkinnot eri tutkintokielissä ovat perusteiden mukaan yhteismitallisia keskenään ja mittaavat kielitaitoa joka kielessä samalla tavoin (yleisten kielitutkintojen perusteet 2011). Tästä huolimatta laatijatiimien välillä kielitaitokäsityksistä löytyi eroja. Tärkein eroja aiheuttava tekijä oli se, että osa kielitutkinnoista on selkeästi luonteeltaan vieraan kielen tutkintoja ja osa toisen kielen tutkintoja. Laatija Leila totesikin haastattelussa, että hänestä vieraan ja toisen kielen ero on se, *”ett tavallaan kun sitä (kieltä) käytetään toisena kielenä, on mahdollista päästä siihen, siihen tiettyntyyppiseen*



*idiomaattisuuteen. Mikä ei sitten todellakaan tarkoita samaa kuin joku grammaattinen virheettömyys tai hillitön tarkkuus siinä” (Leila). Laatija Leilasta toisen kielenoppijat selkeämmin pyrkivät idiomaattisuuteen enemmän kuin kieliopilliseen virheettömyyteen verrattuna vieraiden kielten oppijoihin. Tämä laatija Leilan kuvailema toisen ja vieraan kielen ero tuli esiin myös toisen ja vieraiden kielten laatijoiden käsityksissä.*

Syitä siihen, miksi ns. toisen kielen tutkintojen laatijoiden näkemykset kielitaidosta olivat lähempänä funktionaalista näkemystä kuin vieraiden kielten testitehtävien laatijoilla, oli muutamia. Yksi syy on oletettavasti se, että esimerkiksi suomi toisena ja vieraana kielenä on suhteellisen nuori opetettavana aineena, ja suomen laatijoiden mukaan koulutus ja opetus olivat ”aikaansa edellä”: *”mä oon niin varhain tullut semmoseen S2-opetusyhteisöön, joka oli siihen aikaan niin semmonen, jotenkin niin tietävää, niin radikaali ja lähtenyt sen tyyppisistä oppijoista, just nää pakolaisopetus esimerkiksi.. (Leila). Toisen kielen opetukselle on myös asetettu paljon vaatimuksia (esim. työllistyminen, jatkokoulutusvaatimukset, yhteiskunnalliset vaatimukset), joita perinteiselle kielenopettamiselle ei ole asetettu ja joihin myöskään vieraan kielen opetus ei ole joutunut vastaamaan (Aalto ym 2009). Taustalla siis vaikuttaa hyvin funktionaalinen tarve oppia ja opettaa kieltä.*

Vieraan ja toisen kielen käytettävyyden ja opetuksen tavoitteiden ero tulee myös ilmi mm. perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman mukaan (esim. POPS 2003: 96, 138) vieraan kielen opimme lähinnä koulussa kielten tunneilla ja tavoitteena on totuttaa oppijaa käyttämään vierasta kieltä, kun taas toinen kieli on enemmän ”käytännön” kanssa tekemisissä ja tavoitteena on äidinkielisten veroinen kielitaito. Vierasta kieltä yleisissä kielitutkinnoissakin testataan irrallaan sen luonnollisesta kontekstista ja kieltä ei voi välttämättä sijoittaa helposti ympäröivään yhteiskuntaan, kun taas suomen ja ruotsin tehtävät on helpompi sijoittaa suomalaiseen kontekstiin. Toisen kielen oppimista ohjaa usein tarve, ja tämän tarpeen tyydyttäminen on kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna helpompaa. Koska kyseessä on kansallinen testijärjestelmä ja tutkimukset järjestetään Suomessa, tehtävät eivät voi olla irrallaan tästä kulttuurista ja pohjautua täysin kohdekielen (vieraan kielen) kulttuuriin, sillä ei voida olettaa, että testin suorittaja tietää kaiken kohdekielensä kulttuurista ja yhteiskunnasta. Tässä suhteessa toisen kielen laatijoilla voi olla helpompaa löytää osallistujilleen mielenkiintoista ja todellista kielenkäyttöä edustavaa materiaalia tehtävilleen. Toisaalta Internet on myös helpottanut vieraiden kielten materiaalin etsintää, mutta se edellyttää laatijalta kuitenkin aktiivista kohdekieleen liittyvien asioiden seuraamista. Kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta hieman ongelmallista vieraiden kielten osalta on se, että kielitaito edellyttää aina kohdekielen kulttuurin tuntemusta, vaikka testi järjestetään ei-kohdekielisessä ympäristössä.

Vieraiden kielten tutkintoihin osallistujien taustamuuttajat ovat homogeenisempiä ja heidän taustaltaan löytyy enemmän formaalista kohdekielen oppimisesta kuin toisen kielen tutkintoihin osallistuvien taustamuuttujista (Ks. Tarnanen ja Mäntylä 2006; Tarnanen ym. 2010). Tämä myös näkyi laatijoiden käsityksissä, sillä vieraan kielen tutkintojen laatijoilla käsitys kielestä ja oppimisesta liittyi läheisemmin formaaliseen oppimiseen. Heistä usea totesi samalla tavoin kuin laatija Silja arvostavansa kielitaidossa *”sujuvuutta ja sanavarastoa ja sanastoa ja tarkkuutta, näitä on ne asiat, mihin mä kiinnitän eniten huomioon”* (Silja). Tehtävän laadintaprosessin aikana korostettiin sanaston merkitystä kielitaidossa. Vieraiden kielten laatijoilla tuntui olevan selkeä käsitys siitä, mitkä sanat ja rakenteet kielenoppijan on hallittava tietyllä taitotasolla, kun taas toisen kielen tutkintoihin laativat analysoivat oppijoita enemmän kielenkäyttötilanteiden kautta. Mm. laatija Terhi totesi haastattelussa, että hänestä kielitaidossa kaikista tärkeintä on *”kyky käyttää kieltä sopivasti tilanteen mukaan”* (Terhi). Laatija Terhistä sillä ei ollut merkitystä, millä tarkkuudella kielenkäyttäjä sanottavansa ilmaisee vaan se, että hän tietää, kuinka eri kielenkäyttötilanteissa tulee toimia. Toisen kielen tutkintoihin laativien kommentit tukivat käsitystä, jonka mukaan kielitaidon omaksuminen ja oppiminen eroavat toisistaan. Krashenista (lainattu Sajavaara 1999; Järvinen ym. 1999) kielen oppiminen (*learning*) ja omaksuminen (*acquisition*) eroavat toisistaan juuri inputin suhteen. Kielen omaksuminen vaatii inputia, joka Krashenin mukaan on luonnollisessa ympäristössä saatu kielellinen syöte. Oppiminen on puolestaan yhteydessä sääntöpainotteiseen oppimiseen, jossa kielenkäyttäjän oletetaan oppivan tietyt asiat oletetussa oppimisjärjestyksessä.

Yleisten kielitutkintojen tutkinnot ovat monella tapaa merkityksellisiä osallistujalle ja erilaiset tarpeet tulivat esiin myös laatijoiden vastauksissa sekä niillä oli myös merkitystä sille, mitä kielitaidossa pidettiin tärkeänä. Suomen ja ruotsin kielen tutkintoon osallistuvat ovat monelta osin maahanmuuttajataustaisia, ja tutkinnon hyväksytyksi suorittanut<sup>52</sup> voi osoittaa kielitodistuksellaan täyttävänsä kansalaisuuden edellyttämän kielitaitovaatimuksen. Todistuksen käyttötarkoitus tuli esiin myös näiden tutkintokielen laatijoiden vastauksissa. Todistuksen merkitys osallistujan henkilökohtaiselle elämälle toi mukanaan laadintaan kaksitasoisen vastuun: vastuun osallistujan saamasta arvioista ja vastuun määritellä tehtävien kautta raja, jonka ylitettyään osallistujan voi olettaa selviytyvän arkielämän tilanteista kielitaidollaan. Laatija Heidi totesi haastattelussa, että *”kun mä oon ottanut tämmösen laatijantehdävään vastaan ittelleni, mä oon sitten tavallaan kuitenkin jotakin kautta myös vastuussa siitä, että ne jotka esim. tämmösen tentin tekee, että se myös tavallaan mittais heidän kielitaitoaan, antas mahdollisimman validin kuvan siitä”* (Heidi). Maahanmuuttajien kielitaitoa testaavien kielten laatijoille erityisen

<sup>52</sup> Hyväksytty suoritus edellyttää sitä, että tutkinnon suorittaja on saavuttanut vähintään taitotason 3 seuraavissa osakokeiden yhdistelmissä: puhuminen ja kirjoittaminen, puhuminen ja tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puheen ymmärtäminen.

[http://www.migri.fi/suomen\\_kansalaisuus/kansalaisuuden\\_hakeminen/edellytykset/kielitaito/yleinen\\_kielitutkinto](http://www.migri.fi/suomen_kansalaisuus/kansalaisuuden_hakeminen/edellytykset/kielitaito/yleinen_kielitutkinto).

tärkeää oli se, että tehtävät vastasivat arkipäivän kielenkäytön tarpeita. Samankaltaista vastuuta osallistujista tunsivat myös muiden kuin suomen ja ruotsin kielten laatijat, vaikka testiin osallistumisen taustalla muissa tutkintokieliissä on kyse toisentyypisistä ja -tasoisesta tarpeesta osallistua tutkintoon, kuten viran, työn tai opiskelupaikan saaminen. Erona laatijoiden välillä oli kuitenkin se, että vieraiden kielten laatijat pitivät kohdekielen tehtävien variaatiota ja monipuolisuutta tärkeänä, mutta sitä ei yhdistetty niin voimakkaasti arkipäivän tarpeisiin kuin toisen kielen laatijoiden vastauksissa. Tutkintokielestä riippumatta laatijoilla on oma tärkeä roolinsa tehtävien kautta kielitaidon määrittelyssä, mutta luonnollisesti testijärjestelmän kaikki toiminnot ja toimijat osallistuvat tämän vastuun jakamiseen, ja myös tehtävien tilastollinen analyysi tukee testin luotettavuutta kielitaidon mittarina.

Kokemukset erilaisista kielenoppijoista selkeästi veivät laatijoiden kielitaitokäsityksiä funktionalisempaan suuntaan. Lähinnä eritaustaiset kielenoppijat olivat maahanmuuttajia, mutta sama suuntaus oli myös nähtävissä laatijoilla, joilla oli kokemusta eri-ikäisten kielenoppijoiden opettamisesta. Etenkin vieraiden kielten laatijoista ne, jotka opettivat työssäkäyviä aikuisia, pitivät aikuisten opettamista keskeisenä tekijänä, joka oli vaikuttanut heidän kielitaitokäsityksensä muuttumiseen. Tämä johtui näiden laatijoiden mielestä siitä, että aikuiset kielenoppijat yleensä kohdistavat kielen opiskelun johonkin todelliseen tarpeeseen. Heistä perusopetuksessa kielet mielletään koulukieliä ja kieltä opetetaan vain akateemisenä taitona. Kielitietoa on paljon, mutta sen soveltaminen on puutteellista. Koulussa keskitytään enemmän kieliopillisen kompetenssin hallintaan kuin esimerkiksi sosiolingvistisen, tekstuaalisen ja strategisen kompetenssin opettamiseen.

Laatijoiden käsitykset saavat tukea Dufvan, Alasen ja Aron (2003: 299–300) lasten kielitaitokäsityksiin keskittyvästä tutkimuksesta, jonka mukaan käsite ”kieli” liittyy lapsilla voimakkaasti koulukontekstiin eikä sillä koettu olevan arkikäyttöä, ja päinvastoin muualla opittua kielitaitoa ei pidetty hyödyllisenä koulussa pärjäämisen kannalta. Aikuisten opettamisen ja funktionaalisuuden yhteyttä korostaneet laatijat eivät myöskään kokeneet formaalisen kielenopetuksen hyödyttävän kielenoppijaa oikeissa kielenkäyttötilanteissa. Heillä oli lasten tavoin selkeästi kaksi rinnakkaista käsitystä kielenoppimisesta: on olemassa koulukieli ja arkinen kieli, joka lähinnä näiden laatijoiden kohdalla liitettiin ”työelämän kieleksi”. Tällaista käsitystä voidaan pitää kulttuurisesti muovautuneena käsityksenä (Ks. Dufva 1995; Aro 2003). Tällä tarkoitetaan sitä, että käsitysten taustalla on myös laajempi yhteiskunnassa vallitseva käsitys kielten opettamisesta ja oppimisesta. Suomalaista koulujärjestelmää on kritisoitu vuosia liian formaalisesta ja normatiivisesta näkemyksestä kieleen, jolla on katsottu olevan varsin vähän tekemistä todellisten kielenkäytön tarpeiden kanssa. Laatijoiden vastausten taustalla on luonnollisesti heidän omat käsitykset, mutta luultavasti myös käsitysten taustalla on suomalaiselle kieliyhteisölle tavanomaisia piirteitä.

Toimiminen yleisissä kielitutkinnoissa oli tuonut kaikkien laatijatiimien laatijoille haastattelujen perusteella uuden näkökulman kielitaitoon ja kielitaidon arviointiin, mutta myös kielen opettamiseen. Useat laatijat mainitsivat laatijakokemuksensa myötä kiinnittävänsä huomiota enemmän kielenkäyttöön kuin aiemmin. He pyrkivät myös omassa työssään kiinnittämään huomiota siihen, että kielitaito on muutakin kuin kielioppia ja sanastoa sekä soveltamaan kielitutkinnoissa oppimiaan asioita arkipäivässään. Laatijat kertoivat myös arvostavansa nykyisin sitä enemmän, että kielenoppija selviytyy kielitaidollaan arkipäiväisissä tilanteissa ja kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti käyttämällä rohkeasti kieltä. Huolimatta siitä, että kielenkäyttöä kielitaidon määrittelyssä korostettiin, selkeästi suurempi merkitys kielitaidon määrittelyssä oli jo aiemmin mainitulla sanastolla ja sen hallinnalla.

Laatijat yhdistivät kielitaidon kehityksen ja taitotasot tutkimukseni perusteella sanastoon, sillä kielitaito määriteltiin sanaston hallinnan laajuuden kautta. Hyvän sanavaraston merkitystä kielitaidolle ei voida kiistää, sillä sanaston hallinnalla on merkitystä etenkin ymmärtämisen taitojen kanssa. Sanaston opettamisessa ja oppimisessa on kuitenkin hyvä muistaa, että sanoilla on olemassa kolme ulottuvuutta: muoto, merkitys ja käyttö. Sanat voivat sisältää useita merkityksiä, jotka ovat riippuvaisia kontekstista eli käytöstä. Tämän vuoksi sanastoa on hyödyllistä tarkastella aina kielenkäytön kanssa yhtä aikaa. Sanaston hallinta on myös aina yhteydessä ymmärtämisen taitoihin. Se, että tunnistaa sanat, auttaa jo ymmärtämisessä, mutta syvempi ymmärtäminen edellyttää aina sanaston syvempää prosessointia (mm. kontekstin muodostaminen, sopivan merkityksen valitseminen ja valitun merkityksen sopivuuden arvioiminen). (Koda 2005: 48; Larsen-Freeman 2003: 23.)

Sanaston lisäksi laatijat arvostivat kielitaidossa suullista taitoa muita kielitaidon osataitoja enemmän. Suullinen taito liitettiin yleisesti viestinnällisyyteen, joka kuuluu myös funktionaaliseen kielitaitokäsitykseen. Suullinen taito vaatii rinnalleen kuitenkin aina vuorovaikutusta, jotta kielenkäyttäjä voi hyödyntää tietoa kielestä ja sen käytöstä (Aalto ym. 2009). Testitilanteessa vuorovaikutustilanteen luominen on vaikeaa, sillä etenkin studiotilanteissa kommunikatiivisen tehtävän suorittaminen ei välttämättä onnistu, jos normaalin vuorovaikutuksen (esim. merkitysneuvottelut ja palaute) piirteet puuttuvat tilanteesta.

Suullisen viestinnän arvostus laatijoiden kohdalla johtui todennäköisesti myös siitä, että kielenopetuksessa suullisen kielitaidon opetus on haasteellista ja kouluopetus on perinteisesti fokuoitunut kirjoitettuun kieleen. Koululaisten kielitaitokäsityksiä tutkinut Aro (2006) on todennut, että kirjoitettu kieli liittyy

läheisesti kielitaidon oppimiseen, mutta kielen käyttäminen yhdistetään puhuttuun kieleen. Tähän vaikuttavat näiden kahden kielen ero: kirjoitettu kieli on pysyvää ja puhuttu kieli on olemassa vain hetkisen. Tämän vuoksi kirjoitettuun kieleen on kielenoppijan helpompi tukeutua ja sen käyttäminen on varsinkin kielitaidon alemmilla tasoilla turvallisempaa. Kirjoitettu kieli on yleensä hallitumpaa verrattuna puhuttuun kieleen, jossa toistot, epätäydelliset virkkeet ja korjaukset ovat tavallisia. (Aro 2006.) Puhekieltä saatetaan tämän vuoksi usein pitää "huonona kielenä" verrattuna kirjoitettuun kieleen. Mielenkiintoista kuitenkin on, että hyvä suullinen vieraan kielen hallinta yhdistetään hyvään kielitaitoon. Mutta (2007) pitää tähän syynä sitä, että tietyssä kielitaidon vaiheessa puhuminen on vaikeaa verrattuna kirjoittamiseen, ja siksi sitä myös arvostetaan enemmän. Puhuminen ei välttämättä osaitona ole kuitenkaan kirjoittamisen taitoa vaikeampaa. Vieraan kielen opiskelun alussa voi puhuminen tuntua hankalalta, mutta oppimisen edetessä kirjoittaminen kuitenkin osoittautuu vaikeimmaksi taidoksi. Aro (2006) on myös huomannut tutkimuksissaan, että kielitaidon tarpeet yhdistetään usein juuri puhumiseen. Puhutun kielitaidon merkityksen korostaminen on hänestä aikamme "iskulause", jonka useat suomalaiset todennäköisesti antaisivat vastaukseksi kysymykseen, mikä kielitaidossa on tärkeää. Toisaalta laatijoiden taustalla suullisen kielitaidon arvostamisessa vaikuttaa myös se, että yleiset kielitutkinnot on kansallisista kielitaidon arvioinnin järjestelmistä monella tapaa suullisen kielitaidon arvioinnin edelläkävijä ja laatijoista useat ovat varsin kokeneita puhumisen taidon arvioijia.

Laatijoiden kielitaitokäsityksellä on merkitystä laadintaprosessin aikana, sillä se, mitä kielitaidossa pidetään tärkeänä, yleensä myös heijastuu toiminnassa. Laatijoiden on hyvä olla tietoisia omista käsityksistään, jotta he pystyvät tietoisimmin vaikuttamaan toimintaansa ja sitä kautta myös laatimiinsa tehtäviin. Laadintaprosessia yleisissä kielitutkinnoissa ohjaa tutkinnon kielitaitokäsitykseen pohjautuvat laadintaohjeet, ja laatijoiden tuleekin pyrkiä laadintaprosessin aikana noudattamaan testijärjestelmän kautta annettavia ohjeistuksia. Salo (2009: 94) toteaa, että käsitysten ongelmana on se, että emme ole tietoisia arvoistamme ja emme pohdi toimintaamme taustalla vaikuttavia arvoja. Tiedostamalla sen, mikä ohjaa työtämme, voimme myös pyrkiä suuntamaan toimintamme tavoitteiden mukaan. Jos laatijoiden halutaan noudattavan tarkemmin yleisten kielitutkintojen kielitaitokäsitystä laadinnassa, se edellyttää kielikäsityksen huomioimista koko prosessin ajan. Laadintaprosessin aikana on hyvä tarkastella tehtäviä tarkemmin kielitaitokäsityksen näkökulmasta ja korostaa esimerkiksi testijärjestelmän kielitaitokäsitykseen nojautuvien laadintaohjeiden laajempaa käyttöä prosessin aikana. Nyt laatijoiden työtä tutkimuksen mukaan ohjasi enemmän jokin muu kuin laadintaohjeet, jotka koettiin monella tapaa riittämättömiksi laadintaprosessin aikana. Etenkin ongelmatilanteissa laatijat käyttivät hyväkseen omia kokemuksiaan kielen oppijoista ja oppikirjoista. Esimerkiksi taitotasojen ja

tehtävien vaikeustason määrittelyssä he turvautuivat oppikirjojen käsitykseen kielestä (mitä taitotasolla x olevan kielenkäyttäjän odotetaan osaavan oppikirjojen mukaan, missä järjestyksessä asiat opetetaan kielen oppijoille) tai siihen, mitä he omassa työssään ovat kohdanneet (mitä heidän omat taitotasolla x olevat opiskelijat osaavat). Myös muutama laatija kertoi vertaavansa omaa kielitaitoaan materiaaliin, jota työstää: *”Jos minä ymmärrän helposti, niin että mun ei tarte pysähtyä mihinkään sannaan, niin se on yleensä keskitasoa” (Alina); ”Mää aina oon yrittänyt ajatella ommaakin kielenoppimista. Ja sitä kautta sitten yrittää ymmärtää, miten kieltä opitaa” (Pirjo).*

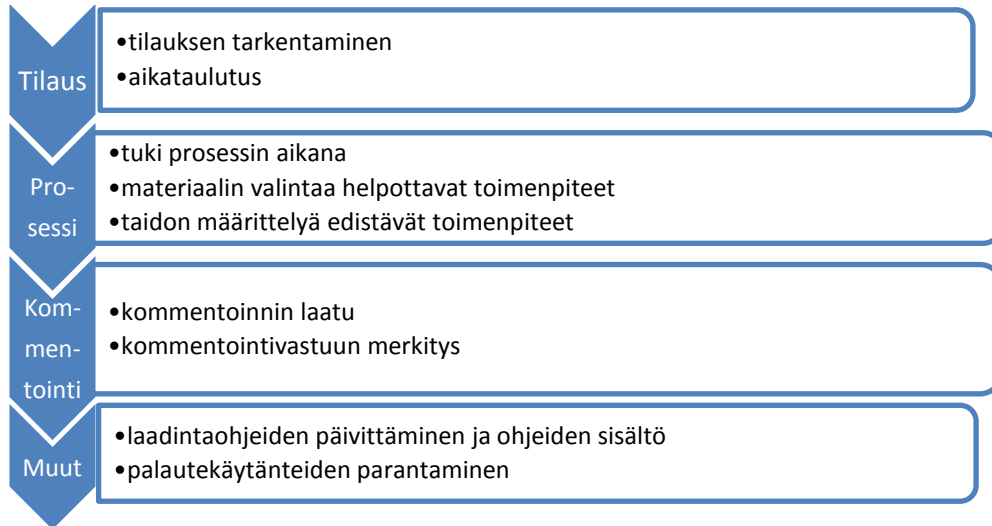
Laadintaohjeet ovat oleellinen osa laadintaprosessia, koska niissä on kuvattu koko yleisten kielitutkintojen laadintaprosessin vaiheet, prosessin aikana huomioitavat asiat sekä tutkintojen sisällöt tarkasti. Laadintaohjeiden tehtävänä on auttaa itsenäisesti työskentelevää laatijaa prosessin aikana. Kaikkien laadintaprosessin aikana esiin tulleiden tilanteiden kuvaaminen ja tarpeiden huomioon ottaminen laadintaohjeissa ei kuitenkaan ole mahdollista, koska jokaisella laatijalla on oma tapansa työskennellä ja laadinta on myös hyvin tilannesidonnainen tapahtuma. Seuraavassa luvussa keskityn tarkastelemaan laatijoiden laadintaprosessiin liittyvien käsitysten ja kuvausten pohjalta, miten yleisten kielitutkintojen laadintaprosessia voidaan kehittää.

## 9.2 Laadintaprosessin kehittäminen

Tehtävän laadinta nähdään usein hyvin yksinkertaisena prosessina: *”etsin sopivan tekstin ja teen siihen kysymykset”*. Tutkimukseni mukaan laatijat kuitenkin suhtautuivat laadintaan vakavasti ja pyrkivät analysoimaan syvällisestikin laatimiaan tehtäviä. Funktionaaliseen testiin laadittaessa tehtäviä on hyvä määritellä, mikä tehtävän todellinen funktio on, mitä sen suorittaminen kertoo testiin osallistujan kielitaidosta ja miten hyvin se ennustaa osallistujan selviytymistä todellisissa arkielämän tilanteissa. Kielenkäyttäjät eivät toimi välttämättä samalla tavoin viestintätilanteissa, sillä kieltä käytetään hyvin kirjavasti ja kielenkäytössä on yksilöllisiä eroja, joten tehtävien tulkinnassa ja suorittamisessa ei ole yhtä oikeata vaihtoehtoa ja tapaa. Ja on myös hyvä muistaa, että kielen oppiminen on eri asia kuin kielen soveltaminen eri tilanteissa ja tyyलेissä.

Laatijat pitivät sekä haastattelujen että kyselyn perusteella laadintaprosessin vaiheita toimivina, mutta tutkimuksen perusteella löytyi asioita, joita voidaan kehittää edelleen. Kuten tutkimuksen alussa totesin, kyseessä on toimintatutkimus, ja tutkimuksen tavoitteena on myös kehittää yleisten kielitutkintojen laadintaa. Tämän vuoksi olen kirjannut alla olevaan kuvioon kunkin laadintaprosessin vaiheen kohdalle asiat, joita voidaan testijärjestelmässä kehittää edelleen.

Käsittelen tutkimuksessa seuraavaksi näitä laadintaprosessin kohtia vielä tarkemmin ja pyrin ehdottamaan ratkaisuja asian parantamiseksi tai kehittämiseksi.



KUVIO 16 Laadinnan kehittämistarpeet.



Yleisten kielitutkintojen tilauskäytänteet ovat vuosien myötä hioutuneet ja kehittyneet, mutta tilausta voidaan vielä kehittää siten, että tilattavien tehtävien määrittelyä tarkennetaan. Laatijat kokivat laadintaprosessin vaikeimmaksi vaiheeksi materiaalin etsinnän materiaalin runsauden takia, ja myös osaksi siksi, että he eivät selkeästi tieneet, mistä lähteestä ja mistä aihepiiristä lähtisivät tekstimateriaalia etsimään. Aihepiirin rajaaminen voi laatijoiden ristikkäisten mielipiteistä huolimatta olla tämän vuoksi tarpeellista, sillä osa laatijoista myös koki, että he jumittuvat liiaksi samoihin aiheisiin. Tämä ongelma on näkynyt kokemukseni mukaan myös kommentointipalaverissa ja testin koostamisvaiheessa, sillä esimerkiksi suomen kielen ylimmän tason tehtäväpankissa on tietyistä aihepiireistä paljon enemmän testimateriaalia olemassa kuin toisista. Osa laatijoista on selkeästi mieltynyt tiettyihin aiheisiin, ja tästä johtuen myös tekstimaailmat heidän laatimissaan tehtävissä ovat hyvin samankaltaisia. Syynä tähän saattaa olla myös se, että tietyistä aihepiireistä löytyy helpommin arkipäivästä materiaalia. Aihepiirin rajaaminen voi helpottaa laatijan työtä siten, että hän osaa suunnata materiaalin etsimisen tiettyihin aihepiireihin. Aihepiirien rajaaminen ei kuitenkaan tule olla kovin tiukkarajainen, ja mielellään aihepiirejä voi antaa valittavaksi tilauksessa useampia. Aihepiirien rajauksella

voidaan estää myös päällekkäisten aiheiden valinta, jota tapahtuu yllättävän usein johtuen varmaan siitä, että aiheet, jotka juuri laadintahetkellä ovat eri medioissa paljon esillä, myös kiinnostavat laatijoita.

Teksti- ja diskurssilajit määritellään jo nykyisissä tilauksissa, ja niiden määrittely kannattaa säilyttää tilauksessa, jotta varioivuus tehtävissä turvataan. Kuitenkin edelleen osan tutkintokielten tehtävien tekstilajimaailmasta on vielä liian suppeaa. Tutkimuksen, ja myös kokemuksen, mukaan osaan tutkintokielistä on helpompi löytää materiaalia, ja jo tällä hetkellä niiden testikielten tekstilajikirjo on laveampi. Taustalla on syynä se, että laatijat elävät pääsääntöisesti suomalaisessa kulttuuri-kontekstissa ja luontevimmin materiaalia löytyy ympäröivästä kulttuurista. Maurasesta (2000: 316) kulttuuri vaikuttaa tekstilajeihin ja jotkut tekstilajit ovat luonteeltaan kansainvälisempiä kuin toiset. Esimerkiksi tieteellisiä tekstejä luetaan kaikkialla maailmassa, mutta toisessa ääripäässä ovat paikalliset tekstityypit, jotka liittyvät paikallislehtiin, puolueohjelmiin tai ne ovat tekstilajeja (horoskooppi, seinälehdet, tiedotelehtiset), joita ei kaikissa kulttuureissa edes tunneta.

Laadinnan näkökulmasta helpoiten löydettävissä olevat tekstilajit (mm. uutiset, artikkelit, tiedotteet) ovat edelleen varsin hallitsevia testitehtävissä. Tavallinen kielenkäyttäjä lukee, kuuntelee, kirjoittaa ja puhuu suurimman osan ajastaan ja kohtaa jokapäiväisessä elämässään eri tekstilajeja edustavia tekstejä ja puhetilanteita. Esimerkiksi Internetissä selaillessaan kielenkäyttäjä voi lyhyessä ajassa lukea erilaisia tekstejä, esim. keskustelupalstan kirjoituksia, tuoteselosteita ja mainoksia nettikauppojen sivuilta, eri tekstilajeja edustavia kirjoituksia päivä- ja sanomalehdistä (otsikoita, kolumneja, pääkirjoituksia, artikkeleita, uutisia, kommentteja jne.) sekä seurata sosiaalisen median tilapäivityksiä ja blogikirjoituksia. Teksti- ja diskurssilajien kirjo tavallisen kielenkäyttäjän arjessa on runsas, ja laatijalta vaaditaan jatkuvaa ympäristön monitorointia, mitä kaikkea arkipäivän kielenkäyttöön kuuluu. Tekstilajien laventamisella voidaan myös vaikuttaa tehtävien vaikeustasoon, joka koettiin etenkin ylimmällä tasolla ongelmalliseksi. Eri tekstilajit edustavat myös erilaista kielenkäyttöä, sillä esimerkiksi Internetin keskustelupalstan ja tekstiviestien kieli on usein puhutun ja kirjoitetun kielen sekoitusta, kun taas sanomalehden kolumnin kieli saattaa olla jo varsin käsitteellistä kirjakieltä. Se, että laatijat saadaan suuntaamaan materiaalin etsintä laajemmin eri tekstilajien suuntaan, voi myös auttaa ylimmän tason vaikeustason määrittelyssä. Ylimmällä tasolla olevan kielenkäyttäjän on kyettävä laatijoiden mukaan selviytymään kielitaidollaan vaativimmistakin teksteistä, ja yleensä arkipäivän sanomalehtitekstejä pidettiin kielellisesti liian helppoina ylimmälle tasolle.

Laatijoille annettavan laatimisajan on tarpeellista olla kestoiltaan entisenlainen (n. kaksi kuukautta), jos tilaus on iso. Liian pitkä aika ei ole työn edistymisen kannalta



hyvä, koska tulosten mukaan suurin osa laatijoista tekee tehtävät valmiiksi viimeisen kuukauden aikana, vaikka aikaa laadintaan olisi käytettävissä enemmän. Tosin materiaalia etsitään enemmän ja vähemmän tietoisesti koko prosessin ajan. Materiaalin etsimiseen aikaa tarvitaan eniten, mutta kun materiaali on löydetty, tehtävien työstäminen ei välttämättä kestä kovin montaa päivää. Testin laatimiseen annettava aika ei kuitenkaan ollut se ongelmallinen aikaan liittyvä asia, vaan suurin ongelma oli laatijoiden oman henkilökohtaisen ajankäytön suunnittelu.

Tilauksessa on määritelty päivämäärät, jolloin tehtävistä palautetaan ensimmäinen versio ja jolloin kommentointipalaveri järjestetään. Vastaanottaessaan tilausta laatijat on hyvä saada ottamaan kantaa siihen, voivatko he sovitussa aikataulussa laatia tilauksessa mainitut tehtävät. Kokemuksen mukaan joka tilauskerta jää tilauksessa määriteltyjä tehtäviä laatimatta eri syistä, ja tämä vaikuttaa testien koostamiseen, sillä tilausta tehnyt laatijatiimin ohjaaja kartoittaa tehtävätarpeen usein hyvin tarkkaan. Laatijat itse myös kertoivat usein ottavansa vastaan tilauksen, jota sitten eivät pysty kunnolla täyttämään. Tämän vuoksi on tärkeää, että laatijat sitoutuvat paremmin tilausta vastaanottaessaan suorittamaan tilauksessa olevat tehtävät ja ennakoivat jo siinä vaiheessa, onko heidän oman aikataulunsa puitteissa mahdollista vastaanottaa kaikkia tilauksessa esitettyjä tehtäviä. Tilauuskäytänteissä on hyvä painottaa tilauksen vastaanottamiseen liittyvän hyväksyntäkuittauksen merkitystä: tilaus hyväksytään ja tehtävät luvataan suorittaa annetussa aikataulussa.



- tuki prosessin aikana
- materiaalin valintaa helpottavat toimenpiteet
- taidon määrittelyä edistävät toimenpiteet

Laatijan työ on yksinäistä, ja ensimmäiset kommentit tehtävistä saadaan vasta kommentointipalaverissa, jolloin tehtävien tulee olla jo viimeistelyjä ja lähes valmiita. Osa laatijoista kaipasikin tukea laadintaprosessin aikana, koska laadintaprosessin aikana, etenkin prosessin alkuvaiheessa, tule vastaan tilanteita, jolloin laatija olisi kaivannut toisten laatijoiden kommentteja tai yleisten kielitutkintojen laatijatiimin ohjaajan neuvoja. Laadintaprosessin aikana laatija voi tarvittaessa kysyä neuvoa laadintatyön ohjaajalta tai muilta laatijatiimin jäseniltä, mutta tulevaisuudessa tätä laadintaprosessin aikaista avuntarvetta voidaan edesauttaa luomalla laatijoille yhteinen verkkopohjainen työympäristö. Tämänkaltaista ympäristöä voidaan käyttää tehokkaasti laatijoiden ohjeistukseen ja yhteydenpitoon sekä laatijoiden keskinäiseen viestimiseen ja kommentointiin. Ympäristö myös helpottaa sitä, että tehtävien tilauksia ja vanhojen tehtävien muokkauksia voidaan tehdä joustavammin tarpeen mukaan.

Aiemmin esitettyjen tekstilajeihin ja aihepiirien liittyvien ongelmien lisäksi laadintaprosessin aikana myös autenttisuuden määrittelemistä pidettiin vaikeana materiaalin valinnan ja muokkauksen sekä osioiden laadinnan yhteydessä. Kulttuuri ja autenttisuus liittyvät monella tapaa yhteen. Sulkusen mukaan (2007) tekstin autenttisuus on muutakin kuin se, että teksti liittyy todellisiin arkipäivän tilanteisiin. Autenttisuuteen liittyy myös se, että aihe on kiinnostava ja relevantti, mutta yhteisö ja yhteiskunta määrittävät, millaiset tekstit ja tekstilajit ovat yksilölle tyyppisiä ja merkityksellisiä. Tekstien autenttisuus on kulttuurinen ilmiö, joka on sidoksissa sekä kansalliseen että erilaisten alaryhmien kulttuuriin. Yksilö kuitenkin loppujen lopuksi määrittelee, mitkä tekstit ovat hänelle autenttisia. Näin ollen autenttisuutta ei välttämättä hävitetä, vaikka materiaalia muokataan testitilannetta varten. Laatijat kuitenkin selkeästi ymmärtävät autenttisuuden siten, että autenttisuus liittyy materiaaliin, joka on muokkaamatonta ja alkuperäistä. Van Lier (1996: 136–138, 145) on todennut, että autenttisuudessa on kyse laajasta ja monitasoisesta ilmiöstä, johon liittyvät materiaalin tuottaja, löytäjä ja käyttäjä sekä käyttäjän kiinnostuksen aiheet. Autenttinen teksti tulee olla tuotettu joltain luonnollista kommunikatiivista tehtävää varten. Suhde tekstin ja lukijan välillä on sitä vahvempi, mitä paremmin lukija identifioituu tekstin löytäjäksi. Sen takia hänestä esimerkiksi oppikirjojen tekstit eivät ole kovin autenttisia, koska ne ikään kuin annetaan valmiina ja ne eivät välttämättä ole oppilailta itseään kiinnostavia aiheita.

Materiaalin etsintää ohjaa myös taito, johon materiaalia käytetään. Ymmärtämisen tehtävissä on hyvä laadintaprosessin aikana kiinnittää enemmän huomiota ymmärtämisen eri tasoihin, sillä niillä on yhteys taitotasoihin. Nyt haastatteluiden perusteella laatijoille tärkeintä oli vain saada löydettyyn materiaaliin laadittua osiot, ja he eivät kovin syvällisesti pohtineet tehtävissään ymmärtämisen tasoja. Sana-, lause- ja tekstitasojen ymmärtämiseen liittyvillä osioilla voidaan testata osallistujan kykyä käyttää hyväkseen sekä pinta- että syväprosessointia että heidän taitoaan käyttää eri ymmärtämisen strategioita testitilanteessa (ks. lisää Ahvenainen & Holopainen 2005).

Tuottamisen tehtävien kohdalla vastaavasti tärkeää on pyrkiä ennakoimaan jo tehtävän laadintavaiheessa, millainen tuotos ja miten paljon tuotosta tehtävän oheistuksella osallistuja saadaan kirjoittamaan tai puhumaan. Tuottamisen tehtävissä oleellista on keskittyä siihen, että tehtävät testaavat monipuolisesti kielenkäyttötarkoituksia (esim. tietojen antamista, mielipiteiden ja asenteiden ilmaisemista, tunteiden ilmaisemista ja kysymistä, asioiden hoitamista sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimimista sekä viestinnän säätelyä) (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011). Lisäksi myös on hyvä ennakoida, miten tehtävät mittaavat eri tuottamisen taitojen arviointikriteereitä, kuten tuotoksen sujuvuutta, tarkkuutta, joustavuutta, laajuutta ja koherenssia. Haastattelujen ja kyselyn tulosten mukaan tuottamisen tehtävien laadintaa pidettiin varsin helppona, vaikka

tuottamisen tehtävien laadinnassa arviointikriteereiden ja taitotasojen vaatimusten huomioiminen vaatii paljon suunnittelua ja tuotoksen ennakkointia.

Materiaalin valintaprosessin ohjaavat tehtävän kielenkäyttötilanteet ja -tarpeet, aihepiirit, tekstilajit, arviointikriteerit ja taitotasokuvaukset. Näiden asioiden huomioimista laadintaprosessin aikana voidaan edistää siten, että laatijat analysoivat omia tehtäviään laadintaprosessin aikana tarkemmin. Tässä voidaan käyttää hyväksi luvussa 6.2 esitetyn arviointisuunnitelman kaltaista taulukkoa. Tarkoitusta varten voidaan suunnitella lomake, joiden avulla laatijat analysoivat tuottamisen ja ymmärtämisen tehtäviä tarkemmin. Ymmärtämisen taidoissa on tärkeää, että laatijat kiinnittävät huomiota siihen, minkälaista ymmärtämistä he tehtävillään ja yksittäisillä tehtäväosioillaan mittaavat ja mille taitotasolle he ne sijoittavat (esimerkiksi keskitasolla taitotasolle 3 vai 4). Tuottamisen taidoissa tarkastelun kohteena voi olla taas esimerkiksi tehtävän vaatimien kielenkäyttötilanteiden, rekisterin, eri arviointikriteereiden ja tehtävän taitotason analysointi. Tuottamisen tehtävissä myös tehtäväkohtaisten arviointikriteereiden määrittäminen laadintavaiheessa voidaan ottaa myös tarkasteluun. Tämä helpottaa myös tehtävän arviointia, koska tuottamisen suoritusten arvioinnin yhteydessä järjestettävässä arvioijakoulutuksessa käydään usein arvioijien kesken neuvotteluja, kuinka tehtävä tulkitaan, millaista tuotosta ja tehtävänannon täyttymistä vaaditaan tietyn tason suoritukselta. Tällainen tehtävien tarkempi analyysi ei ole siis ainoastaan laatijaa itseään varten vaan sitä voidaan käyttää hyväksi myös kommentointipalaverin, testien koostamisen, arvioinnin ja myöhemmin laatijalle annettavan palautteen yhteydessä.

Koen edellä ehdotetun analyysin erittäin tarpeelliseksi myös siksi, että haastattelujen perusteella laatijat painottivat erityisesti sanaston merkitystä taitotasoa määritellessään ja myös materiaalia etsiessään. Kyselyssä laatijoilta kysyttiin<sup>53</sup> tarkemmin, mihin asioihin he kiinnittävät huomiota valitessaan materiaalia tekstin ja puheen ymmärtämiseen, ja vastaukset olivat varsin samansuuntaisia kuin haastattelussa. Kaikilla taitotasolla materiaalin sanasto ja aihepiiri nousivat tärkeimmäksi kriteeriksi materiaalia etsittäessä. Tämä on siinä mielessä huolestuttavaa, että laatijat kiinnittävät varsin vähän huomiota kielenkäyttötarkoituksiin ja myös tekstilajeihin. Kielenkäyttötarkoitukset ovat kuitenkin tärkeä osa funktionaalista testiä, ja ne on varsin kattavasti esitelty mm.

---

<sup>53</sup> Laatijoiden tuli merkitä asiat tärkeysjärjestykseen numeroimalla ne 1-8 (tekstin ymmärtäminen) tai 1-9 (puheen ymmärtäminen). Tärkein kriteeri merkittiin numerolla 1 ja vähiten tärkein numerolla 8. Jokaiselle tasolle oli oma taulukonsa (perustaso, keskitaso, ylin taso), koska kyselyssä haluttiin myös selvittää, eroavatko valintakriteerit eri tasoilla. Tekstin ymmärtämisen taulukoissa valittavia kriteereitä olivat: tekstin pituus, tekstilaji, sanasto, rakenteet, tekstin käyttötarkoitus ja aihepiiri sekä kaksi avointa kohtaa, johon laatija sai itse täydentää halutessaan oman kriteerinsä. Puheen ymmärtämisessä kriteerit olivat samat, mutta siihen oli lisätty yksikriteeri lisää: puhekielisyys.

yleisten kielitutkintojen laadintaohjeissa ja perusteissa.

Laadinnan vaikeimpana taitona laatija pitivät puheen ymmärtämistä, jossa ongelmia aiheuttivat ennen kaikkea sopivanpituisen ja puhekielisen tekstin löytäminen. Kirjoitettu kieli soveltuu paremmin tekstin ymmärtämiseen ja se ei välttämättä ole luontevaa puheen ymmärtämisessä. Puhutun tekstin löytäminen oli laatijoista työlästä, ja puhutun kielen käyttö edellytti aina litterointia kirjalliseen muotoon, joka vei heistä taas kohtuuttomasti aikaa laadintaprosessin aikana. Buck (2001: 87) toteaaakin, että puheen ymmärtämiseen liittyy usein kaksi ongelmaa. Autenttiset ja spontaanisti tuotetut puheet eivät ole laatijan kontrolloitavissa ja siksi testitehtävien laatiminen niihin on hankalaa. Erilaiset televisiossa ja radiossa esitetyt ohjelmat, kuten uutiset, taas edustavat varsin pientä osaa puheen ymmärtämisen tekstilajeista.

Tällä hetkellä yleisten kielitutkintojen puheen ymmärtämisen tehtävien laadinta tapahtuu ”nurinpäin”: ensiksi on teksti (ja osiot), jonka jälkeen kirjoitettu teksti puhutaan nauhalle. Puheen ymmärtämisen laadinnassa on kuitenkin tarpeellista miettiä työtapojen muuttamista siten, että osiot laaditaan kuullun perustella, vaikkakin litterointi vie aikaa. Kirjallisesta materiaalista on helpompi laatia osiot, mutta vaarana on, että osiot kohdistuvat liian yksityiskohtaisiin asioihin tekstissä. Kirjoitetusta tekstistä laaditaan osiot tekstin perusteellisen läpikäymisen jälkeen, joka saattaa johtaa siihen, että esimerkiksi avoimissa kysymyksissä vastaukseksi odotetaan liian monimutkaisia ja pitkiä vastauksia, vaikka testitilanteessa osallistuja todennäköisimmin vastaa varsin niukasti ja epätäydellisin lausein. Kirjallisen tekstin pohjalta laaditut osiot myös saattavat kohdistua tekstissä kohtiin, jotka puhutussa tekstissä eivät nouse puhujan vuoksi selkeästi esiin. Laadittaessa puhutun tekstin perusteella on myös helpompi määritellä osioihin kuluva vastausaika ja jakaa kuuntelu sopivanmittaisiin osiin, sillä tällä tavoin on helpompi hahmottaa, missä ajassa vastaaminen onnistuu ja miten pitkiä osioita testiin osallistuja voi kerralla kuunnella.

Laatijat mainitsivat haastatteluissa useaan otteeseen, että heidän tekemänsä puheen ymmärtämisen ja puhumisen tekstit eivät kuulostaneet äänitettyinä samanlaisilta kuin he olivat kirjallista tekstiä lukiessaan sen kuvitelleet kuulostavan. Buck (2001: 163) on myös havainnut, että on puhutun kielen tuottaminen kirjoittamalla on vaikeaa, mutta on myös vaikea tuottaa luonnollista puhetta kirjoitetun tekstin pohjalta. Kirjoitetusta kielestä puuttuvat usein puheelle tyypilliset epäröinnit, väärät aloitukset ja korjaukset. Buck ehdottaakin, että puheen ymmärtämisen tekstien tuottamisessa käytetään enemmän osittain käsikirjoitettuja (*semi-scripted texts*) tekstejä, joissa puhuja saa ohjeet tekstin sisällöstä, mutta hän voi spontaanisti ja luonnollisesti sekä omin sanoin itse tuottaa sanottavansa.

Yleisten kielitutkintojen tehtävtilauksessa määritellään tarkkaan, mitä ja kuinka paljon kultakin laatijalta tehtäviä tilataan (osataito, taitotaso ja tehtävätyyppi sekä osioiden määrä). Tavallinen käytäntö on ollut, että äidinkielliset laativat ylimmän tason tehtäviä ja taas kohdekieltä opiskelleet perus- ja keskitasolle. Joskus myös tilausta on ohjannut se, että laatija itse toivoo tiettyntyyppisiä tehtäviä laadittavaksi tai laadintatiimin ohjaajalla on kokemuksen kautta noussut käsityksiä laatijoiden erilaisista taidoista liittyen tehtävätyyppeihin. Laatijat ovat erilaisia ja suoriutuvat erityyppisistä laadintatehtävistä eri tavoin, sillä yksi taitaa hyvin monivalintatehtävien laadinnan ja toinen taas hallitsee loistavasti puhumisen tehtävien laadinnan. Kehittyminen laatijana ja laadintataidon ylläpitäminen edellyttää sitä, että laatija saa laatia tehtäviä säännöllisesti. Nyt käytössä oleva iso tilaus kerran kahdessa vuodessa ei välttämättä haastattelujen perusteella tue laatijan kehittymistä laadintatyössä. Laatimiseen liittyvät käytänteet ja muistettavat asiat unohtuvat pitkän tauon vuoksi ja laadintaprosessia aloittaessaan on laatijan aina kerrattava monet asiat uudelleen. Laatijan kannalta paras ratkaisu on se, että testitilauksen määrää pienennetään ja tilauksia tehdään useammin, mielellään kerran vuodessa.

Sen lisäksi, että laatijat saavat tilauksia säännöllisesti, on tärkeää myös huomioida, että laatijat saavat laadintatyössään kokemusta eri taidoista ja tehtävätyypeistä. Sydarenkon (2011) tutkimusten mukaan tehtävän todellisen (tilastollisen analyysin mukaan määritellyn) vaikeustason arvioiminen on vaikeaa, sillä siihen vaikuttavat jokaisen laatija henkilökohtaiset piirteet, sillä esimerkiksi äidinkielellä on vaikutusta vaikeustason määrittelyyn. Useat tutkimukset (esim. Hambleton & Jirka 2006<sup>54</sup>, Fortus ym. 1998<sup>55</sup> ja MacGregor ym. 2008<sup>56</sup>) kuitenkin ovat vahvistaneet, että harjoittelulla, koulutuksella ja kokemuksella on vaikutusta kykyyn arvioida taitotasoa paremmin. Vaikka myös yleisten kielitutkintojen laatijat kokivat taitotasojen määrittelyn vaikeana, työ laatijana on kuitenkin selkeyttänyt ja vahvistanut taitotasojen kriteereiden tuntemista, taitotasojen linkittämistä tehtäviin sekä vaikeustason määrittelyä. Taitotasojen määrittelyä ja hahmottamista voidaan helpottaa siten, että laatija laatii tehtäviä eri taitotasolle. Se, että laatii vain tietylle taitotasolle tehtäviä, voi hämärtää kuvaa kielitaidon kehittymisestä. Tällä tarkoitan sitä, että laatijan, joka tekee vain keskitasolle tehtäviä, hänen saattaa olla vaikea hahmottaa, miten määritellään keskitason kielitaidon ala- ja yläraja. Toisaalta myös taitotasojen ”rima” tahtoo nousta liian korkealle, sillä helposti unohtuu, että esimerkiksi taitota-

<sup>54</sup> Hambleton, R. & Jirka, S. 2006. Anchor-based methods for judgmentally estimating item statistics. *TESOL Quarterly*, 26, s. 385-389.

<sup>55</sup> Fortus, R., Corriat, R. & Fund, S. 1998. Prediction of item difficulty in the English subtest of Israel's inter-university psychometric entrance test. Teoksessa *Validation in Language Assessment*, A. Kunnan (toim.), s. 61-87.

<sup>56</sup> MacGregor, D., Kenyon, D., Christenson, J. & Louguit, M. Predicting Item Difficulty: A rubrics-based approach. *American Association of Applied Linguistics*.

son 4 jälkeen on vielä kaksi taitotasoa. Arkipäivän materiaalin asettaminen kuudelle taitotasolle edellyttää selkeää käsitystä kielitaidon kehittymisestä ja taitotasojen ominaispiirteistä.

Laatijat kokivat myös laadintaohjeissa olevien ymmärtämisen taitotasoasteikkojen yhdistämisen autenttiseen materiaaliin hankalana. Ymmärtämisen kriteerit laadintaohjeissa olivat tehtävien tasonmäärittelyn kannalta laatijoista niukat ja niiden avulla tehtävien tason määrittely oli vaikeaa. Ne laatijat, jotka usein arvioivat yleisten kielitutkintojen puhumisen ja kirjoittamisen suorituksia, kuvasivat kielitaidon kehitystä tuottamisen taitojen kautta. Ylipäänsä taitotasokuvauksia käytettiin vähän hyväkseen laadinnan aikana, sillä tasojen määrittely tapahtui laatijoilla enemmän oman työn kautta ja oppimateriaalista saadun kokemuksen kautta. Laatijoiden huomio laadintaprosessin aikana tulisi kuitenkin saada suunnattua selkeämmin laadintaohjeiden taitotasokuvauksiin. Tämä edellyttää yleisiltä kielitutkinnoilta laadintaohjeisiin ymmärtämisen tasojen tarkempaa määrittelyä. Nykyisissä laadintaohjeissa taitotasokuvaukset ovat holistisia ja sisällöltään yleisiä. Kuvaukset on hyvä tulevaisuudessa muokata hieman analyttisemmaksi ja tasojen määrittämistä myös voidaan helpottaa myös eri taitotasojen maamerkkitehtävien avulla. Pelkkä tehtävä esimerkkinä ei helpota laatijan työtä vaan sen rinnalla esitettävät tehtävän tilastolliset analyysit selventävät tarkemmin tehtävän vaikeustasoa. Myös maamerkkitehtävän kvalitatiivinen analysointi tasokuvausten, funktioiden ja aihepiirin perustella voi auttaa laatijaa hahmottamaan taitotasot paremmin.

Kommen-  
tointi

- kommentoinnin laatu
- kommentointivastuun merkitys

Tutkimuksen mukaan kaikki laatijat pitivät kommentointipalaveria tärkeänä osana laatijana kehittymistä ja tehtävien kannalta merkityksellisenä vaiheena, mutta kommentoinnin laatua ja joidenkin laatijoiden kommentointiaktiivisuutta kritisoitiin.

Kommentoinnin laatua voidaan parantaa mm. siten, että laatijoille painotetaan entistä enemmän laadintaohjeissa olevien kommentointiohjeiden merkitystä ja niiden käyttöä kommentoinnin apuna. Kommentointipalaverin merkitys tehtävien laadullisena varmistajana on tärkeä, ja sen vuoksi tehtävien kommenttien on hyvä keskittyä tehtävien sisältöön ja oikeellisuuteen sekä tekstin ja osioiden selkeyteen, joihin tilastollisilla analyysillä ei voida vaikuttaa. Kommenteilla on myös merkitystä sille, millainen käsitys laatijalla itsellään on omista taidoistaan laatijana.

Sen vuoksi kommentoinnissa tulee huomioida positiivisen palautteen merkitys laatijan kehitymisessä. Kommentoitaessa tehtäviä on hyvä huomioida myös tehtävän ansiot eikä ainoastaan keskittyä tehtävissä oleviin puutteisiin.

Kommentoinnin merkitystä myös osana laadintatyötä on hyvä korostaa, sillä nyt kommentointia käytetään varsin eri tavoin hyväksi. Esimerkiksi yksi haastattelemistani laatijoista kertoi tekevänsä kommentointipalaveriin tulevat tehtäväversiot vain puolittain valmiiksi, jotta saisi kommentteja tehtävistään ennen kuin alkaa viimeistellä niitä lopulliseen muotoon. Hän koki tekevänsä turhaa työtä viimeistelemällä tehtävänsä kovin lopulliseen muotoon, koska tehtävistä löytyi aina korjattavaa ja kommentointipalaverissa sai palautetta, jonka perusteella oli helppo lähteä työstämään tehtävää eteenpäin tai hylätä koko tehtävä kommenttien perusteella. Kyseinen laatija ei ollut sisäistänyt kommentointipalaverin merkitystä, sillä palaverissa laatijoille annetaan korjaus- ja parannusehdotuksia tehtäviin, mutta palaverin tarkoitus ei ole olla aivoriihi, jossa laatijoiden aloittamia tehtäviä työstetään yhdessä eteenpäin. Laadintakäytänteisiin kuuluu, että jokainen laatija lähettää mahdollisimman viimeistellyt versiot kommentoitavaksi muille, ja tämän korostaminen laadintaohjeissa ja ylipäänsä koko laadintaprosessin aikana on tarpeellista.

Mahdollinen verkkopohjainen työympäristö mahdollistaa myös sen, että eri tutkintokielten välillä voidaan tehdä yhteistyötä. Yhteisten tilaisuuksien järjestäminen on iso ponnistus ja on vaikeaa saada varsin hajanaiselle laatijajoukolle sovittua yhteinen aika, joten siksi tällainen yhteinen työympäristö on myös hyvä keino pitää eri tutkintokielten laatijat yhdessä. Tämä ei tarkoita, että yhteiset tapaamiset tarvitsee lopettaa verkkopohjaisen työympäristön takia, mutta työympäristön avulla voidaan pitää laatijat paremmin yhteydessä yleisiin kielitutkintoihin, omaan laatijatiimiinsä ja myös muiden kielten laatijatiimeihin. Työympäristössä voidaan myös esimerkiksi kokeilla, miten eri kielten välinen tehtävien kommentointi onnistuu ja onko siitä hyötyä laatijan omalle kehitykselle ja eri testikielten tehtävän laadinnalle. Kaikkien laatijatiimien yhteiset tapaamiset ovat osoittaneet, että yhteisille koulutustilaisuuksille on tarvetta ja laatijat kokevat ne hyödyllisiksi. Laatijoille on järjestetty yhteisiä tapaamisia vain kerran kahdessa vuodessa, mutta laatijat itse toivoivat kyselyssä ja haastatteluissa lisää yhteisiä tapaamisia ja mahdollisuuksia tutustua toisten testikielten tehtäviin. Yhteisistä laatijapalaverista saadun kokemuksen mukaan toisten testikielten tehtävien kommentointi ja niiden tarkempi tarkastelu ovat avanneet myös uusia näkemyksiä oman testikielen tehtävien laatimiseen, joten sitä taustaa vasten eri tutkintokielten välinen ristiinkomentointi voi olla hyvä tapa kehittää laatijoiden ammattitaitoa. Tällainen yhteinen työympäristö on hyödyllinen etenkin niiden testikielten laatijoille, joiden tehtävistä ei voida antaa luotettavaa tilastollista tietoa osallistujien vähyyden vuoksi. Heidän on hyvä saada enemmän laadullista

palautetta tehtävistään ja mahdollisuus tutustua muiden kielitiimien tehtäväpalautteeseen (sekä laadulliseen että myös tilastolliseen) ja myös itse antaa palautetta.

Muut

- laadintaohjeiden päivittäminen ja ohjeiden sisältö
- palautekäytänteiden parantaminen

Laatijoilla on käytössään laadintaohjeet, jotka ovat uudistuneet<sup>57</sup>, koska sanasto ja rakenne -osakoe on jäänyt pois yleisten kielitutkintojen testijärjestelmästä. Laadintaohjeet ovat tarpeellinen käsikirja laatijoille, mutta haastatteluissa tuli ilmi, että laatijat käyttävät niitä hyväkseen varsin vaihtelevasti. Osa kertoi tukeutuvansa niihin laadinnan aikana, mutta osa kertoi taas jopa melkein unohtaneensa niiden olemassaolon. Syitä laadintaohjeiden käytön vähäisyydelle oli mm. se, että *”ne on joltain osin jäänyt vanhaks tai sit siinä on se, että ne on tehty kaikille kielille, ett ne jää liian yleiselle tasolle”* (Mirjami). Kim ym. (2010) havaitsivat myös tutkiessaan laatijoiden suhtautumista laadintaohjeisiin, että laatijat pitivät laadintaohjeita usein varsin abstrakteina, joista ei ollut itse laadintatyölle suurta hyötyä. Laadintaohjeet keskittyivät heidän tutkimukseensa osallistuneiden laatijoiden mielestä liiaksi kuvaamaan yleisesti testijärjestelmää, ja niitä ei ollut kirjoitettu tehtävän laadinnan näkökulmasta. Laatijat kaipasivat ohjeisiin enemmän konkreettista tietoa laadinnasta ja esimerkkejä tehtävistä samalla tavoin kuin myös tähän tutkimukseen osallistuneet laatijat.

Laadintaohjeet todettiin tarpeelliseksi etenkin laadinnan ensimmäisinä vuosina, mutta useamman laatimisvuoden jälkeen laatijat totesivat haastattelussa luottavansa siihen, että laadinta *”on mulla täällä selkäytimessä”* (Anneli) tai toistavansa sitä, *”mitä on tehnyt aikaisemminkin, että en mä tiedä, kuinka paljon mä olisin käyttänyt varsinaisesti laadintaohjeita viime aikoina”* (Leila). Tämä oli myös tyypillistä Kimin ym. (2010) tutkimukseen osallistuneiden laatijoiden keskuudessa, sillä laatijat pitivät laadintaohjeita heuristisina. Ne olivat alkuvaiheessa hyödyllisiä, mutta mitä enemmän kokemusta laadinnasta saatiin, sitä vähemmän merkitystä niillä oli laatijalle. Tyypillistä oli, että laatijat kehittivät oman sisäisen laadintaa ohjaavan *”ohjeistuksen”*, joka muodostui heidän laadintaohjeista tekemistään tulkinnoista, työ- ja opetuskokemuksestaan ja kokemuksestaan laadinnasta. Kim ym. (2010) mukaan etenkin opettajakokemus oli laadinnan taustalla vaikuttava ja ohjaava tekijä, ja laadintaohjeita käytettiin vain tarkistuslistana. Spaanin (2007) tutkimusten mukaan laatijaohjeiden sisäistäminen edellyttää sitä, että laatijat laativat tehtävät laadintaohjeiden mukaan ja joutuvat laadinnan lisäksi muokkaamaan tehtäviä ja analysoimaan osioita. Tällöin laatijan on mahdollista myös kehittää

<sup>57</sup> Uudet laadintaohjeet valmistuivat elokuussa 2012.



laadintaohjeiden rinnalle omia laadinnan käytänteitä, jotka eivät ole ristiriidassa laadintaohjeiden kanssa.

Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeet sisältävät mm. määrittelyt osataidoista ja tehtävätyypeistä, taitotasokuvaukset, aihepiirit ja kielenkäyttötilanteet. Nämä kaikki ovat keskeisiä asioita laadinnan kannalta, mutta laadintaohjeita on kehitettävä entisestään enemmän laatijoiden tarpeita vastaavaksi. Kimistä ym. (2010) hyvissä laadintaohjeissa otetaan aina laatijoiden näkemykset huomioon, ja jos mahdollista, heidät otetaan myös kirjoitusprosessiin mukaan. Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeiden kirjoitusprosessi tapahtuu yleisissä kielitutkinnoissa työskentelevien toimesta, mutta tämä tutkimus voi omalta osaltaan edustaa laatijoiden näkemyksiä ja toiveita myös laatijaohjeiden sisällöstä.

Laatijoista laadintaohjeissa oleellista oli se, että ohjeista löytyy selkeät esimerkit eri taitotasosta ja tehtävätyypeistä sekä konkreettisia vinkkejä laadintaan. Myös ne konkreettiset asiat, joista laatijat olivat saaneet yleensä palautetta kommentointipalaverissa (mm. tehtävätyyppihin liittyvät ongelmat, materiaalin muokkaus, pituus ja tason määrittely), oli heistä tärkeää ottaa esille myös laadintaohjeissa. Laatijat toivoivat sekä kyselyssä että haastattelussa laadintaohjeisiin enemmän konkreettisia esimerkkejä eri tehtävätyyppistä edustavista tehtävistä. Esimerkit auttavat heistä konkretisoimaan sitä, millainen on ”hyvä ja toimiva tehtävä” kullekin taitotasolle. Puheen ymmärtämisen tehtävien laadinnan avuksi laatijat toivoivat mallia skriptistä ja osioista. Laatijoille tuntui olevan vaikeaa hahmottaa, miten paljon eripituiset kirjoitukset tekstit vievät puhuttuna aikaa ja miten moneen osioon on mahdollista vastata tietyssä ajassa. Tämän vuoksi laadintaohjeissa, tai mahdollisessa verkkopohjaisessa ympäristössä, on tärkeää olla myös äänitiedostoja saatavilla sekä puheen ymmärtämisen että puhumisen osakkeiden tehtävistä.

Muutama laatijoista toivoi myös laadintaohjeita elektroniseen muotoon, sillä siten heistä varmistetaan se, että laadintaohjeet löytyvät aina tarvittaessa. Tällainen sähköisessä muodossa oleva elektroninen laadintaohje on helppo liittää verkkopohjaiseen työympäristöön. Laadintaohjeiden lisäksi työympäristöön voidaan perustaa alustoja, joille laatijat voivat käyttää hyväkseen laatiessaan tehtäviä, sillä osasta laatijoista tehtävien muotoilu oli vaikeaa ja siihen meni liikaa aikaa laadintaprosessissa. Tämä on laadintaan liittyvä tekninen seikka, eikä se liity varsinaisesti laadinnan sisältöön, mutta sillä voidaan halutessaan myös ohjata laatijoita, esim. tekstien pituuden ja osioiden määrän suhteen. Ja toisaalta kommentointipalaverien yhteydessä on tullut usein ilmi, että ulkoisesti kovin erilaiset tehtävät hidastavat tehtävien kommentointia, joten yhtenäinen ulkonäkö myös helpottaa tehtävien kommentointia.

Autenttisuus materiaalin etsimisen ja muokkaaminen sekä tekijänoikeudet nousivat esiin laatijoiden sekä haastatteluissa että kyselyissä. Tämän vuoksi laadintaohjeisiin on tarpeellista lisätä autenttisuuden määrittely sekä ottaa kantaa tekijänoikeuksiin ja lähdemateriaalin merkitsemiseen. Näiden lisäksi laadintaohjeissa on hyvä ottaa esille yksikielisen ja kaksikielisten testien erot laadinnan näkökulmasta, koska tehtävien yksikielisyys ja kaksikielisyys tutkimukseni mukaan oli varsin vaikuttava tekijä sekä laatijoiden kielitaitokäsitykselle että myös tehtävien laadinnalle.

Laadintaohjeet on myös koostettava siten, että ne palvelevat kaikkien testikielten laadintaa. Vanhoja laadintaohjeita kritisoitiin laatijoiden taholta siitä, että ne palvelivat lähinnä vain suomen kielen testitehtävien laatijoita. Suomen kielen korostuminen johtui osin siitä, että yleisten kielitutkintojen työkieli on suomi, ja sen vuoksi esim. tehtäväesimerkit ovat suomenkielisiä, koska oletuksena on, että kaikki laatijat hallitsevat suomen kielen. Vaikka suomi on yhteinen työkieli, on laadintaohjeiden kirjoitusprosessissa myös muistettava se, että se on kielellisesti ja termeiltään sellaista, että laatijat ymmärtävät ne. Laadintaohjeet ovat sitä hyödyllisemmät, mitä enemmän niissä on huomioitu mahdolliset käyttäjät. (Alderson ym. 1995.) Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeissa monet asiat liittyvät kaikkiin tutkintokieliin, mutta laatijoiden on hyvä saada esimerkkitehtäviä myös omasta kohdekielestään. Tähän ongelmaan verkkopohjainen ympäristö voi tarjota hyvän vaihtoehdon ja olla laadintaohjeiden tukena eri testikielten laatijoille.

Testitehtävä on vasta siten valmis, kun se on ollut testissä ja siitä on saatu tietoa, kuinka se toimii testitilanteessa. Laatijat toivovat, että saisivat omista laatimistaan tehtävistä palautetta. Palautteenantoa hankaloittaa se, että tehtävien omistusoikeus siirtyy luovutusvaiheessa yleisille kielitutkinnoille, ja tehtävän laatijasta ei jää tietoa tehtävän siirryttyä tehtäväpankkiin vaan tehtävän tekijä on usein tutkintokielen laatijatiimin ohjaajan ”muistinvaraista tietoa”. Tavallisesti laatijat itse eivät myöskään muista jälkeenpäin, minkä tehtävän ovat laatineet. Tällainen laatija-tehtävä -kohtainen palaute edellyttää sitä, että jokaisen tehtävän kohdalle kirjataan ylös, kuka tehtävän on laatinut. Palautteen saaminen on kuitenkin tärkeää laatijan kehittymiselle ja henkilökohtaisen palautekäytänteiden kehittäminen on kannatettavaa. Jo aiemmin esitin kommentoinnin yhteydessä, että eri kielten laatijat voivat kommentoida tehtäviä verkkopohjaisessa työympäristössä, mutta työympäristöön voidaan myös viedä tilastotietoihin perustuvaa (laatijakohtaista) palautetta tehtävistä testin jälkeen. Laadullisen palautteen lisäksi laatijoiden on tarpeellista saada myös määrällistä palautetta laatimistaan tehtävistä, koska tehtävän onnistumisen määrittelevät itse tehtävän lisäksi tehtävän suorittaneet testiin osallistujat ja tehtävää arvioineet yleisten kielitutkintojen arvioijat. Tilastollisen palautteen edellytyksenä kuitenkin on se,

että laatijat osaavat tulkita tilastollisen analyysin antamaa tietoa tehtävistä. Laatijaohjeissa on tämän vuoksi hyvä olla kattavat ohjeistus tehtävien tilastollisten tietojen tulkitsemisesta.

Erilaisten palautekäytänteiden avulla laatijat voidaan saada välttämään laadinnassa asioita, jotka mahdollisesti vaikuttavat osioiden epäonnistumiseen. Tämä edellyttää sitä, että laatijat saavat tututusta onnistuneiden tehtävien lisäksi myös tehtäviin, jotka eivät ole toimineet oletetulla tavalla. Tällä hetkellä huonosti toimivien tehtäväosioiden osalta korjaukset on tehty yleisissä kielitutkinnoissa, mutta työympäristö mahdollistaa laatijoiden osallistumisen korjaus- ja parannustöissä. Tehtävien uudelleenmuokkausta voidaan mahdollisuuksien mukaan käyttää myös opetus- ja koulutusmateriaalina verkkoympäristössä. Työympäristöön voidaan myös liittää tehtävistä palautetta niin testiin osallistuneilta ja arvioijilta saatua tehtäväkohtaista palautetta siltä osin kuin sitä on saatavilla.

Tutkimustulosten mukaan laatijat ovat tyytyväisiä työhönsä, mutta laadintaprosessin eri vaiheissa kaivataan kuitenkin tukea yleisistä kielitutkinnoista ja muilta laatijoilta. Vaikka monet asiat ovat laatijoiden näkökulmasta hyvin, testijärjestelmä ei voi olla koskaan kovin ”stabiili” toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Hyvän testijärjestelmän käytänteisiin liittyy tietynlainen itsensä arvioiminen ja pyrkimys kehittää omaa toimintaa. Toimintatutkimuksen yhtenä tarkoituksena on, että toiminnassa mukana olevat valtaantuisivat ja vapautuisivat käsittelemään omaa toimintaansa käytännön tietoa arvioimalla. Toimintatutkimuksessa tieto ei ole vain tutkimuksen lopputulos vaan se on toimintaan vaikuttava resurssi, joka sitoutuu osaksi toimintaa ja tutkimusprosessia. Tavoitteena on, että toimintatutkimuksen avulla aikaansaadut uudistukset ja ongelmanratkaisut muuttuvat luonnolliseksi osaksi yhteisön toimintaa ja muuttuvat käytännöksi ja tavaksi toimia. (Gaventa & Cornvall 2001.) Tätä tutkimusta voidaan pitää yleisissä kielitutkinnoissa alkusysäyksenä laadinnan jatkuvalla kehittämiselle ja seurannalle. Tutkimuksen lopullisen arvioin voi oikeastaan antaa vasta sen jälkeen, kun kehittämisideat on toteutettu ja laatijat arvioivat kehittämisprosessin tuloksia.

Tutkimuksen tavoite oli kehittää yhden yleisissä kielitutkinnoissa toimivan ryhmän työtä ja terävöittää heidän kykyään ajatella ja toimia kriittisesti sekä löytää parhaita käytäntöjä omaan työhönsä. Kuten laatijat myös itse haastattelussa totesivat, laatija ei saa jämähtää paikoilleen vaan hänen tulee pyrkiä uudistumaan ja kehittää itseään sekä rohkeasti kokeilla tehtävissään uusia aiheita ja tekstilajeja. *”Hyvä laatija seuraa aikaansa, seuraa mitä yhteiskunnassa tapahtuu, seuraa mediaa, myös ihan iltapäivälehtien tasolla ja asti, että tietää, mitä ympärillä on ja sitten myös kuuntelee eri-ikäisiä ihmisiä. Hänen ympärillään on ikään kuin maailman kirjo. Nuorista vanhuksiin, kuulee monenlaista kieltä ja on mukana monessa. pitää olla tavallaan iso verkosto.” (Anneli). ”Laatijan pitää itse tutustua siihen*

testaukseen... vaikka nää asiat kui hyvin ossaa niin sitä pitää koko ajan sitä taitoa päivittää." (Heidi). Mutta kaikkein tärkeintä koko laadinnassa on se, minkä laatija Marko haastattelussa hyvin lyhyesti kiteytti: "yrittää saada tehtävillä kaivettua sitä taitoa, kielitaitoa esiin" (Marko).

*"Jokainen laadittava osio tuo mukanaan uusia ongelmia ja uusia mahdollisuuksia. Ei ole olemassa mitään kaavoja, joiden pohjalta voidaan tuottaa hyvää tarina tai hyvää maalaus. Ei myöskään ole olemassa sääntöjä, jotka takaavat tulokseksi hyvän testiosion. Periaatteet voidaan määritellä ja voidaan antaa ehdotuksia, mutta tehtävän laatijan on tehtävä päätös, kuinka hän niitä soveltaa ja laaditaanko niiden pohjalta hyvää vai keskinkertainen osio".*

*Ebel, R. L. 1951<sup>58</sup>*

---

<sup>58</sup> Ebel, R. L. (1951). Writing the test item. Teoksessa Educational Measurement in Education 13, E. F. Lindquist (toim.), s. 55-77.

### 9.3 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimuksen tekeminen on ollut monella tapaa antoisaa, sillä olen saanut paljon tietoa laadinnasta ja ennen kaikkea laatijana toimimisesta sekä siitä, miten monisyinen ja monista asioista koostuva käsitys kielitaidosta on.

Laadullisen tutkimuksen arviointikriteereinä mainitaan *uskottavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus ja varmuus* (Lincoln ja Guba 1995). Tutkimuksen *uskottavuudella* viitataan tutkimuksen sisäiseen uskottavuuteen. Uskottava laadullinen tutkimus on systemaattisesti ja strategisesti suunniteltu ja myös toteutettu. (Mason 1996.) Tämän tutkimuksen kysymykset ovat muotoutuneet laadulliselle tutkimukselle tyyppilliseen tapaan tutkimusprosessin edetessä. Alun perin tutkimuksen näkökulma oli suppeampi, ja tutkimuskohteena oli vain laadintaprosessi, mutta tutkimuksen edetessä tutkimuksen ongelmanasettelu laajeni kielikäsitteisiin. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksessa kumpaan ilmiötä laajasti ja systemaattisesti sekä mahdollisimman realistisesti.

Aineisto on kerätty kyselyn ja haastattelujen avulla, joiden pohjalta tavoitteena on ollut pyrkiä ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien laatijoiden luomia merkityksiä tutkittavista kysymyksistä. Kyselyn merkitys ei lopulliselle tutkimuksella ollut kovin merkittävä, mutta sen merkitys tutkimuksen alkuvaiheen toimeenpanevana voimana oli tärkeä. Kyselyn auttoi identifioimaan varsinaiset tutkimuskysymykset ja se herätti kiinnostuksen käsillä olevaa tutkimusta kohtaan. Haastattelut sopivat puolestaan hyvin sisällöltään tämän kaltaisen tutkimusaineiston menettelmäksi. Hirsjärvi ja Hurme (2000) pitävätkin haastattelua hyvänä tutkimusmenettelmänä, jos tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohteena olevaa ilmiötä.

Triangulaatiolla, jossa on yhdistetty useita eri tutkimusmenetelmiä, on omat vaikeutensa (Johnson ja Gott 1996). Tutkimuksen analyysivaiheessa kaksi erilaista tutkimusmateriaalia, kirjallinen kysely ja haastattelut, ja kaksi erillistä tutkimuskysymystä toivat haasteita aineiston analyysille. Aineistojen yhdistäminen oli joissain kohdin vaikeaa, sillä kysely keskittyi enemmän tehtävän laadintaan liittyviin asioihin kuin kielikäsitteisiin. Tutkimuksen raportointivaiheessa kahden erillisen tutkimuskysymyksen aiheuttama ongelma syveni, sillä kahden tutkimuskysymyksen välinen yhteys tuntui kovin heikolta, varsinkin kun laatijat myös haastatteluissa keskittyivät enemmän laadintaprosessikuvauksiin. Ongelman taustalla oli myös oma huono haastattelutekniikka, sillä minun olisi pitänyt paremmin asetella jatkokysymyksiä ja suunnata ne niin, että laatijoiden vastauksista olisi paremmin saatu selville, kuinka heidän kielitaitokäsityksensä näkyi laadintaprosessin aikana ja mahdollisesti itse tehtävässä. Edellä mainittujen ongelmien vuoksi tein päätöksen keskittyä kielitaitokäsityksiin pelkän haastattelumateriaalin pohjalta ja laadinta-

prosessiin liittyvään tutkimuskysymykseen lähdin etsimään vastauksia molemman lähdemateriaalin pohjalta, koska molemmista materiaaleista löytyi arvokasta tietoa laadinnan kehittämistä ajatellen.

Selkeämmin ja tiukemmin fokusoitu yksittäinen ongelmanasettelu olisi ehkä tuonut syvempiä tulkintoja tutkimuskohteesta, mutta halusin säilyttää tutkimukseni molemmat tutkimuskysymykset. Kielikäsitteet olivat minusta hyvin mielenkiintoinen tutkimusaihe, koska omalla kohdallani myös kielitaitokäsitys on muuttunut työskenneltyäni yleisissä kielitutkinnoissa, ja kommentointipalaverien yhteydessä olin usein huomannut, että kaikkien laatijoiden kommentit eivät olleet kovin ”funktionaalisia”, joten oletettavaa tutkimuksen alkuvaiheessa oli, että laatijoiden kielitaitokäsitteet vaihtelevat. Toisaalta koin myös erittäin tarpeelliseksi tutkia laatijoiden työtä, sillä laadintatyötä yleisissä kielitutkinnoissa ohjanneena pidin tarpeellisenä kehittää laadinnan ohjausta toimivammaksi. Vaarana erilaisten menetelmien ja teorioitten sekä kysymysten asetelujen käytössä ovat ristikkäiset tulokset, mutta tässä tutkimuksessa eri tutkimusmenetelmien käyttö ja hieman eri asioihin painottuvat tutkimuskysymykset edistivät tutkimuksen luotettavuutta ja antoivat yleisten kielitutkintojen laatijoista ja laadinnasta kattavamman kuvan. Triangulaatio sopii yleensä hyvin tutkimuksiin, joissa kerätään tietoa ihmisten toiminnasta ja sen vaikuttimista. (Eskola ja Suoranta 1998.)

Tutkimusmateriaalia tutkittaessa ja tutkimuksen edettyä oli havaittavissa, että laadintaprosessin ja kielitaitokäsitteiden välillä oli löydettävissä kuitenkin yhteyksiä. Löysin laatijoista erilaisia tyyppisiä ja jaoin heidät kielitaitokäsitteiden mukaan Muuttujiin, Heilureihin ja Etsiviin. Muuttujien kielitaitokäsitteissä oli paljon funktionaalisia piirteitä ja he myös kertoivat laadintavaiheessa etsivänsä tehtävien materiaalia ja määrittävänsä taitotasot enemmän käyttötarkoituksen ja aihepiirien näkökulmasta: *”No ensimmäinen on varmaan se aihepiiri, et onko se arkielämän alueelta vai onko se sitten jotenkin syvempi niin kuin ylemmälle tasolle. Ylimmälle tasolle pitää olla monimutkaisempi tai abstraktimpi taso”* (Anneli). Heilurit, joilta löytyi sekä funktionaalisia että normatiivisia piirteitä, tarkastelivat tehtävien materiaalia usein lähinnä sanaston näkökulmasta, mutta kiinnostivat materiaalissa huomion yksittäiseen kielenkäyttötarpeeseen tai -tehtävään (esim. huumori, kirjoittajan asenne): *”Tietysti jos ei pelkkä sanasto, mä etsin näitä tekstejä jossa on idea, jonkunlainen asenne, joka täytyy tulkita tekstin perusteella”* (Silja). Etsivät valitsivat selkeästi materiaalin sekä sanaston että rakenteen mukaan, sillä näiden kahden piirteen avulla he määrittivät materiaalin ja tehtävien taitotason: *”yleensä katon että minkälainen tai yleensä aiheen katon ensin ja sitten sanaston ja minkälaisia rakenteita siinä käytetään”* (Pirjo). Nämä edellä esitetyt löydökset ovat kuitenkin hyvin suoraviivaisia tutkijan tulkintoja, sillä materiaalin valinta oli usein varsin tilannekohtaista ja riippui paljon siitä, mille taitotasolle ja taitoon materiaali valittiin sekä mitä tehtävätyyppiä tehtävässä käytettiin. Tehtävien ja laatijoiden kielitaitokäsitteiden välisestä yhteydestä tehtävät päätelmät vaativat huomattavasti enemmän tutkimusta ja tehtävien tarkempaa analysointia kuin mitä tämä tutkimus

mahdollistaa. Tarkemmassa tutkimuksessa tarkasteluun tulee ottaa koko tehtävän elinkaari. Nyt tutkimuksen ulkopuolelle jäi laadintaprosessin tuloksensa syntyneen tehtävän toimimiseen ja autenttisuuteen liittyviä kysymyksiä sekä osallistujien ja tehtäväsuorituksia arvioivien näkökulma tehtäviin (esim. kuinka autenttisia tehtävät heistä arkielämän tarpeita ajatellen ovat, kuinka luotettavasti laaditut tehtävät heidän mielestään mittaavat kielitaitoa, mitä taitoja tehtävien suorittaminen edellyttää ja mitä arviointikriteereitä tehtävät mittaavat). Tämä tutkimuksen tarkoituksena oli keskittyä laatijoiden käsityksiin ja niiden kautta tulkitsemaan heidän käsityksiään kielestä.

Molemmat tutkimuskysymykset myös tukevat tutkimuksen luonnetta toimintatutkimuksena, sillä tutkimuksessa pyritään vastaamaan yleisten kielitutkintojen laadintaan vaikuttaviin ongelmiin ja muuttamaan olemassa olevia käytänteitä paremmaksi. Tämänkaltaista toimintatutkimusta voidaan kutsua *praktiseksi* eli käytännölliseksi toimintatutkimukseksi. Praktisessa toimintatutkimuksessa pyritään nostamaan esiin ongelmia, käsitteellistämään niitä ja suunnittelemaan sekä arvioimaan käytännön toimintaa ja muutosta. (Syrjälä 1994: 31–33.) Tämän tutkimuksen tulosten avulla pyritään kehittämään yleisten kielitutkintojen laadinnan ohjausta ja saamaan laatijat pohtimaan kielitaitokäsityksiään ja omaa toimintaansa laatijana. Tutkimuksessa on myös piirteitä *emansipatorisesta* eli vapautuksellisesta toimintatutkimuksesta, sillä tutkimukseen osallistuneet pyrkivät parantamaan toimintaympäristöään tutkimuksen kautta. Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa toimijat kantavat vastuuta käytännön kehittämisestä ja ymmärtämisestä sekä näkevät kehitystyön sosiaalisesti rakentuvana vuorovaikutusprosessina. Tutkijan rooli on käynnistää muutos, koordinoida sitä ja jakaa vastuu yhdessä muiden toimijoiden kanssa. (Syrjälä 1994: 31–33.) Yleisten kielitutkintojen laatijat pitivät varsin tärkeänä ja tarpeellisena sitä, että he voivat osallistua oman työnsä kehittämiseen tutkimuksen kautta, koska he kokivat roolinsa testijärjestelmässä varsin irrallisena.

Toimintatutkimus on usein tilanteeseen sidottua (*Situational*), yhteistyöhön perustuvaa (*Collaborative*), osallistuvaa (*Participatory*) ja itseään tarkkailevaa (*Self-evaluative*) tutkimusta. Toimintatutkimusta on kritisoitu siitä, että siinä tutkimuskohde on liiaksi tilanteeseen sidottu ja tulosten yleistäminen on vaikeaa, koska muuttujia ei pystytä kontrolloimaan. (Metsämuuronen 2005: 217.) Tässä toimintatutkimuksessa tutkimus rajoittui yleisten kielitutkintojen laatijoihin, eli hyvin rajattuun joukkoon testijärjestelmän näkökulmasta. Toisaalta vaikka laatijoilla on hyvin rajattu tehtävä testijärjestelmässä, heidän työnsä tuotokset linkittyvät kuitenkin koko kielitaidon arviointiprosessiin. Tulokset ovat myös siksi yleistettävissä, että tutkimuksen aineistossa on edustettuina suurin osa yleisten kielitutkintojen laatijoita.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnin *siirrettävyyden* kriteerillä tarkoitetaan sitä, miten hyvin ja millä tavoin tutkimuksen tulokset on siirrettävissä toiseen samanlaiseen kontekstiin. Siirrettävyys on yhteydessä yleistettävyyteen, sillä tutkimustulosten tulee olla tavalla tai toisella yleistettäviä ja niillä on hyvä olla laajempaa merkitystä. (Lincoln & Cuba 1985; Mason 1996.) Tutkimuskohteista toinen, laadintaprosessi, on varsin vähän tutkittu teema, mutta laadintaprosessiin sisälle liittyviä ilmiöitä (esim. eri tehtävätyyppeihin liittyviä ongelmia, taitotason määrittelyä) on tutkittu useissa eri tutkimuksissa. Laadintaprosessiin liittyvät tulokset ovat siirrettävissä yleensä tehtävien laadintaan, sillä samat ongelmat ja onnistumiset koskettavat myös muunlaistakin tehtävän laadintaa kuin testitehtävien laadintaa. Tärkein tehtävä laadintaprosessin tutkimustuloksilla kuitenkin on tulosten siirrettävyys ja tulkitseminen yleisten kielitutkintojen laadinnan kehittämisessä.

Kielitaitokäsityksiin liittyvät käsitykset ovat monella tapaa samankaltaisia, mitä aiemmin tehdyistä kielikäsitteisiin liittyvistä tutkimuksista on saatu tulokseksi, mutta tässä tutkimuskontekstissa päämääränä oli tutkia ennen kaikkea sitä, miten samankaltaisia laatijoiden käsitykset kielestä ja kielitaidosta ovat suhteessa testijärjestelmän kielitaitokäsitykseen. Siinä suhteessa tulokset hyödyttävät testijärjestelmää ja sen kehitystyötä. Tutkimustulosten perusteella selvää on, että myös kielitaitokäsitysten selventäminen on edelleen tärkeä tehtävä yleisissä kielitutkinnoissa.

Tutkimuksen *vahvistettavuudella* viitataan tutkijan kykyyn hahmottaa omaa tutkimuskohdettaan ja tunnistaa omia tulkintojaan. Tämä liittyy läheisesti siihen, miten subjektiivisesti tai objektiivisesti tutkija itse kokee suhteensa tutkimusprosessiin. Oma asema laatijatiimien ohjaajana on varmasti vaikuttanut jossain määrin aineiston käsittelyyn ja niistä tehtyihin tulkintoihin, sillä vuosien myötä laadinnasta ja laatijoista on syntynyt tietynlaisia käsityksiä liittyen heidän työprosessiinsa ja myös kielitaitokäsityksiin. Olen kuitenkin pyrkinyt olemaan tutkimuksessani mahdollisimman ulkopuolinen ja tekemään yleispäteviä tulkintoja sekä tuomaan esiin myös poikkeavia näkemyksiä tutkittavista ilmiöistä laatijoiden haastattelussa sanomien ja kyselyssä kirjoittamien vastausten pohjalta. Työskentely laadintatiimien ohjaajana ja käytännön perehtyneisyys tutkittaviin asioihin ovat vaatineet minulta itsekriittisyyttä ja jatkuvaa oman roolin ja toiminnan tarkastelua tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen objektiivisuutta vaikeutti myös se, että tutkimukseen osallistuneet tiedostivat tutkijan aseman. Esimerkiksi haastattelujen aikana tuli esiin se, että työni yleisissä kielitutkinnoissa vaikutti etenkin kielitaitoon liittyviin kysymyksiin, sillä laatijat selkeästi pyrkivät vastaamaan kysymyksiin yleisiä kielitutkintoja edustavan tutkijan edessä ”oikein” ja vastasivat minulle aivan kuin olisin arvioinut heidän yleisten kielitutkintojen taitotasokuvausten ja tuottamisen arvioinnissa käytettävien arviointikriteereiden tuntemusta. Koska usealle laatijalle yleisten kielitutkintojen, etenkin tuottamisen taidoissa käytettävät, arviointikriteerit olivat tuttuja, he mm. siteerasivat



kuvauksista oppimiaan fraaseja kuvaillessaan kielitaitoa: ”selviää ihan yksinkertaisissa käytännön puhetehtävissä” (Marko); ”Pärjää tutuissa, yksinkertaisissa tilanteissa” (Ari). Vrt. yleisten kielitutkintojen perustason taitotasokuvaukset ”selviää kaikkein yksinkertaisimmissa puhetilanteissa” (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011).

Aro (2006: 70–71) havaitsi saman ongelman haastattellessaan lapsia kielikäsitteitä tutkiessaan. Haastatteluissa haastateltavat usein tietävät ”oikean” vastauksen ja esittävät valmiin mielipiteen. Dufva ym. (1996: 44) kutsuvat tällaisia mielipiteitä ”valmiiksi mielipiteiksi”, jotka liittyvät tietystä sosiokulttuurisessa yhteisössä hyväksytyiksi totuuksiksi ja ovat nopeasti verbalisoitavissa. Ne ovat tavallisesti jonkun kuullun mielipiteen tai luetun ”totuuden” toistamista, eivätkä välttämättä kovin omakohtaisesti tiedostettuja vastauksia tai mielipiteitä. Todellisten käsitysten esiin saaminen vaatii aina useampia kysymyksiä ja vastausten perusteella tarkkaa analysointia. Käsitteet ovat kontekstissa muodostuneita ja vastaukset voivat vaihdella tilanteiden mukaan ja henkilöt saattavat sanoa varsin ristiriitaisiakin asioita keskustelun aikana (Aro 2006: 55).

Viimeinen laadullisen tutkimuksen kriteereistä, *varmuus*, on yhteydessä tutkimuksen käyttövarmuuden ja pysyvyyden arvioimiseen. Laadullinen tutkimus ei ole luonteeltaan pysyvää, vaan se on aina herkkä mahdollisille tutkimusympäristön ja -kontekstin muutoksille. (Mason 1996.) Tässä tutkimuksessa varmuus liittyy ensisijaisesti haastattelutilanteisiin, joissa haastattelijan ja haastateltavien välinen konteksti ja tutkimusympäristö vaikuttivat tutkimuksen varmuuteen. Haastattelut olivat vuorovaikutuksellisia, mutta haastattelujen konteksti ja ympäristö selkeästi vaikuttivat haastatteluihin sekä myös edellä mainittu haastattelijan asema laadintatiimien ohjaajana. Yleisten kielitutkintojen keskitettyjen arviointien aikana suoritetuissa haastatteluissa joihinkin haastattelukysymyksiin (esimerkiksi kielitaidon tasojen määrittely) vaikutti selkeästi haastattelutilanteen konteksti. Toisaalta taas laatijat, jotka eivät hetkeen olleet laatineet tehtäviä, heidän oli selkeästi vaikea haastattelutilanteessa orientoitua laadintaprosessiin liittyviin kysymyksiin. Parhaiten haastattelutilanteet sujuivat niiltä laatijoilta, joiden haastattelu tapahtui laadintaprosessin aikana tai heti sen jälkeen. Haastattelutilanteiden luominen mahdollisimman samankaltaiseksi edistää tutkimuksen varmuutta ja luotettavuutta, mutta koska haastateltavat asuvat eri puolilla Suomen, heidän haastattelunsa oli helpointa yhdistää johonkin muuhun tilaisuuteen.

Tutkimuksen objektiivisuutta olen edistänyt tuomalla esiin avoimesti monipuolisen tutkimusmateriaalini, jonka pyrin analysoimaan mahdollisimman tarkasti mm. kategorisoinnilla ja käyttämällä tutkimuksessa paljon suoria lainauksia laatijoiden haastatteluista. Tutkittavien esittämällä sitaateilla on mahdollisuus antaa tutkittavasta ilmiöstä monipuolinen ja realistinen kuva. Heikkisestä & Syrjälästä (2006) juuri aineiston tarkalla kategorisoinnilla voidaan arvioida tutkimuksen luotetta-

vuotta. Olen kuvannut myös tarkasti tutkimusprosessia ja pyrkinyt kirjoittamaan tutkimuksen siten, että lukijalla on mahdollisuus saada rikas kuvaus tutkittavasta aineistosta. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaan tutkimus on keskittynyt siihen, miten tutkittavat ymmärtävät, tulkitsevat ja kokevat ilmiöitä ja tapahtumia ja kuinka he muodostavat niistä käsityksiä (Järvinen & Järvinen 2004).

Tutkimus täyttää myös toimintatutkimukselle asetettavat vaatimukset. Tutkimuksessa on onnistuttu kuvaamaan hyvin laadintaprosessia kokonaisuudessa ja erittelemään siihen liittyviä ongelmakohtia mutta myös laadinnan helppoja asioita. Toimintatutkimuksen tavoitteena on tavallisesti pyrkimys muuttaa olemassa olevia käytänteitä paremmaksi, tai ainakin hyödyntää jollain tavoin tutkimustuloksia (Heikkinen 2006). Tässä suhteessa tutkimus on myös onnistunut, sillä tutkimuksen esiin tuomat epäkohdat ja kehittämistarpeet tulivat laatijoiden omien kokemusten ja käsitysten kautta hyvin esiin, ja niihin voidaan löytää ratkaisuja laadintakäytänteitä muuttamalla ja parantamalla.

Tutkimuksen heikkouksista ja rajoituksista huolimatta tutkimuksen teko on ollut antoisaa ja myös opettavaista. Tutkimusprosessi on syventänyt omaa tietämystäni ja ymmärrystäni keskeisistä kielitaidon arviointiin liittyvistä asioista ja laadintaprosessin merkityksestä kielitaidon arvioinnissa. Toisaalta se on myös tuonut mukanaan epävarmuutta siksi, että tutkimuksen kautta on konkretisoitunut, kuinka paljon kielitaidon arviointiin liittyy sellaisia tekijöitä, joiden vaikutuksesta testissä suoriutumiseen ei tiedetä ja joiden tutkiminen on vaikeaa (esimerkiksi aihepiirien ja kulttuuristen asioiden sopiminen kaikille osallistujille on vaikeasti ennakoitavissa laadintavaiheessa).

Tämä lisensointityö on alku väitöskirjatutkimukselle, jossa pyrin analysoimaan vielä laajemmin laatijoiden kielitaitokäsityksiä ja sitä, miten hyvin laatijat ovat sisäistäneet funktionaalisen kielitaitokäsityksen. Tätä tutkimusta on tarkoitus syventää tutkimalla olemassa olevaa tutkimusaineistoa tarkemmin ja kerätä lisää haastatteluaineisto sekä mahdollisuuksien mukaan tallentamalla ryhmäkeskusteluja eri kielten laatijatapaamisissa. Jatkotutkimuksessa pyrin vielä tarkastelemaan kielitaitokäsitysten teoreettisia viitekehyksiä laajemmin ja yhdistämään tutkimusmateriaalia tähän teoreettiseen tietoon analyttisemmin.

## KIRJALLISUUS

- Aalto, E. ja Tukia, K. 2007. S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. *Virke* 3/2007, s. 22–25.
- Aalto, E., Mustonen, S., Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. Kotikielen Seuran aikakauslehti 113. *Virittäjä* 3/2009, s. 402–423.
- Aaltonen, K. 2003. *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-322-4>  
Luettu 3.4.2011
- Abedi, J. 2006. Language Issues in Item Writing. Teoksessa *Handbook of Test Development*; Downing, S. M and Haladyna, T. M (toim.). Lawrence Erlbaum Associates: London, s.377-398.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus (s. 114-156). Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. (toim.). Kirjayhtymä Oy, Kirjapaino West-Point Oy: Rauma.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Kirjapaino Oma Oy: Jyväskylä.
- Airola, A. 2000. *Towards Internationalism – English Oral Proficiency in BBA Studies in North Karelia*. Karelia Polytechnic: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 55.
- Airola, A. 2001. *Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakouluissa*. OPM:n rahoittama kielenopetuksen kehittämishanke. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia 9.
- Airola, A. 2003. *Kokemuksia suullisen kielitaidon arvioinnista*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia 12.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen tutkimuksessa. Teoksessa *Kielikoulussa – kieli koulussa*, Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.). AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä. s. 95–120.
- Alanen, R., Hinkkanen, H-M., Säde, A-L. & Mäntylä, K. 2006. Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista. Teoksessa *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*, Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.). Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Alanen, R., Huhta, A. & Tarnanen M. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. Teoksessa *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*,

- Bartning, I., Martin, M. & Vedder I. (toim.). EUROSLA Monograph Series, 1. s. 21–56. <http://eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.html>  
Luettu 17.4.2011.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino, Gummerus Kirjapaino Oy: Tampere.
- Alderson, J.C., 2000. *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Alderson J.C., Clapman C. ja Wall D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Anckar, J. 2011. *Assessing Foreign Language Listening Comprehension by Means of the Multiple-Choice Format: Processes and Products*. Jyväskylä Studies in Humanities 159, Jyväskylä University Printing House 2011.
- Aro, M. 2003. Lasten käsityksiä englannin kielestä: käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Teoksessa *Kieli ja asiantuntijuus*, M. Koskela & N. Pilke (toim.), Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA julkaisuja 61. Jyväskylä, s. 277–294.
- Aro, M. 2006a. Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitteiden moniäänisyydestä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, s. 53–76.
- Aro, M. 2006b. Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja opettamisesta. Teoksessa *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*, Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (toim.). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA julkaisuja 64. Jyväskylä, s. 87–103.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>  
Luettu 25.8.2010
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*, Pentacor Ltd: High Wycombe, China.
- Bachman, L. F. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25 (4), s. 671–704.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language Teaching in Practice*. Oxford University Press: Oxford.
- Bahtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Four Essays by M. M. Bahtin. Austin: University of Texas.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Braidi, S. 1999. *The Acquisition of Second Language Syntax*. Arnold: London.
- Brindley, G. ja Wigglesworth, G. 1997. *Access: Issues in language test design and delivery*, Brindley, G and Wigglesworth, G. (toim.). National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University: Sydney.

- Brown, D. H. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, CA: State University.
- Brown, J.D. & Hudson, T. 2002: *Criterion-referenced language Testing*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., Maquire, P. 2003. Editorial: Why action research? *Action Research* 1 (1), s. 9–28.
- Buck, G. 1997. The testing of listening in a second language. Teoksessa *Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education* (osa 7), Clapman, C.M. & Corson, D. (toim.). Kluwer: Dordrecht.
- Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Buck, G. & Tatsouka, K. 1998. Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. *Language Testing* 1998: 15 (2), s. 119–157.
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford University Press: Oxford.
- Bygate, M. 2001. Effects of task a repetition on the structure and control of oral language. teoksessa *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Bygate, M., Skeham P. & Swain, M. (toim.). Longman: London, s. 23–48.
- Canale, M and Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1 (1). Oxford University Press: Oxford.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Teoksessa *Language and Communication*, Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (toim.). Longman: London, s. 2–27.
- Cumming, A. 1994. Writing Expertise and Second-Language Proficiency. Teoksessa *Bilingual Performance in Reading and Writing*, Cumming, A. H. (toim.). Language Learning: Ann Arbor, s. 173–221.
- Davidson, F. ja Lynch, B. K. 2002. *Testcraft: A Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications*. Yale University Press: New Haven and London.
- Dufva, H. 1995: Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. Teoksessa *Kielten väliset kontaktit*, Muikku-Werner, P, Julkunen, K. (toim.). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA julkaisu 53. Jyväskylä, s. 25–43.
- Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s). Teoksessa *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*, M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, s. 87–105.
- Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*, Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.). Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, s. 37–51.

- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. *Elämää kielen kanssa*. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa *Kieli ja asiantuntijuus*, Koskela, M. & Pilke, N. (toim.). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLa julkaisuja 61. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, s. 295–316.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O-P. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa, Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E. ja Skog-Södersved, M (toim.). *AFinLa-e* Nro 3 (2011), s. 22–35. Luettu 19.4.2012.
- Dunkel, P. 1991. Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice. *Tesol Quarterly*, Vol. 25, No.3, 1991, s. 431-457.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Elsinen, R. 2000. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajien tulkitsemana*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 62. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. Teoksessa *Cognitive Processes in Writing*, Gregg, L.W. and Steinberg, E. R. (toim.). NJ: Lawrence Erlbaum: Hillsdale.<sup>59</sup>
- Flowerdew, J. & Miller, L. 2005. *Second language Listening. Theory and practice*. New York: Cambridge University Press: Cambridge.
- Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. London: Pearson Education Limited.
- Gass, S. & Selinker, L. 2001. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaventa, J. & Cornwall, A. 2001. Power and knowledge. Teoksessa *Handbook of Action research Participative Inquiry and Practice*, Reason, P. & Bradbury, H. (toim.). Sage: London, s. 70–80.
- Goh, C. C. M. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, Volume 28, Issue 1, s. 55–75.
- Grabe, W. & Kaplan, R. 1996. *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.
-

- Haladyna, T. M. 2004. *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*. Lawrence Erlbaum associates, Mahwah: New Jersey.
- Halonen, M. 2010. Äidinkieli, ensi kieli, oma kieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2010. ISSN 1799-0181 (verkkolehti). Luettu 30.4.2011.
- Harjanne, P. 2006. "Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto, Tutkimuksia 273, Yliopistopaino: Helsinki.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. ja Syrjälä, L. (toim.). Kansanvalitusseura: Helsinki, s. 16–38.
- Heikkinen, H., Rovio, E. & Kiilakoski, T.. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. ja Syrjälä, L. (toim.). Kansanvalitusseura: Helsinki, s. 78–93.
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. ja Syrjälä, L. (toim.). Kansanvalitusseura: Helsinki, s. 144–162.
- Heinonen S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*, Jakku-Sihvonen, R. ja Heinonen, S. (toim.). Arviointi 2/2001.
- Hildén, R. 2000. Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos, Hakapaino: Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3.painos. Kyriiri Oy: Helsinki.
- Holopainen, E. 1996. *Peruskoulun kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja ymmärtämisoikeudet*. Jyväskylän yliopisto, Erityspedagogiikanlaitos. Tutkimuksia 59.
- Holopainen, E. 2003. *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social. Research 218. Jyväskylän Yliopistopaino: Jyväskylä.
- Holopainen, P. 2001. Arviointi osaksi opetuksen arkea. Johdannoksi -osuus. Teoksessa *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvittavien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa*, Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.). Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 1/2001. Helsinki.
- Huhta, A. 1987. Kirjoitelmien arviointi. Teoksessa *Katsauksia kirjoittamiseen*, Takala Sauli (toim.). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, s. 25–54.
- Huhta, A. 1990. Oral Assessment Criteria Used at the Finnish Language Centres. *Kielikeskusuutisia* 5/1990, s. 3–13.
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, Takala, S. (toim.). Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B: 77, s.143–225.

- Huhta, A. 1994. *Suullisen kielitaidon arviointiasteikkojen validius*. Lisensiaatintyö. Soveltavan kielitieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, A. 2010. Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi – ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä? Teoksessa *QualiDaF – Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*, Grasz, S., Schlabach, J., Sormunen, E. & Huhta A. (toim.). Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, s. 31–56.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Sajavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.). Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S. and Teasdale, A. 2002. DIALANG - A Diagnostic Language Assessment System for Learners. Teoksessa *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*, Alderson, J.C. (toim.). Strasbourg: Council of Europe, s. 130–145.
- Huhta, A., Kalaja, P. ja Pitkänen-Huhta, A. 2006. Discursive construction of a high-stakes test: The many faces of a test-taker. *Language Testing* 23, 3. s. 326–350.
- Huhta, A. & Tarnanen, M. 2009. Assessment practices in the Finnish comprehensive school – what is the students' role in them? Teoksessa *LED2007: Refereed conference proceedings of the 2nd International Conference on Language, Education and Diversity*; May, S. (toim.). Wilf Malcolm Institute of Educational Research (WMIER), University of Waikato: Hamilton, New Zealand.
- Jaakkola, H. 1997. *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä: vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 0075-4625; 128. Jyväskylän yliopistopaino.
- Johnson, K. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Johnson, P. & Gott, R. 1996. Constructivism and evidence from children's ideas. *Science Education*, 80 (5), s. 561–577.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emootioiden säätely ja hyvinvointi. *Psykologia*, 39, 59–66. <http://elektra.helsinki.fi/se/p/0355-1067/39/1/emoojuuj.pdf>.
- Juurakko, T. 2001. *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu A: 16.
- Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999: Vieraskielinen opetus Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Sajavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.). Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1, s. 382–401.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.



- Kaikkonen, P. 2004. *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 80.
- Kaivapalu, A. 2009. Vironkielisen suomenoppijan äidinkieli – ongelma, haasta vai voimavara. *Kotikielen Seuran aikakauslehti* 113, *Virittäjä* 3/2009, s. 402–423.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Sajavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.). Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä. *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 1, s. 45–72.
- Kalaja, P. 2003. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. Teoksessa *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M. (toim.). Dordrecht: Kluwer, s. 87–108.
- Kalaja, P. & Hyrkstedt, I. 2000. "Heikot sortuu elontieillä": asenteista englannin kielen. Teoksessa *Kielikoulussa – kieli koulussa*, Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.). AFinlan vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. Jyväskylä, s. 369–386.
- Kalliokoski, J. 1996. Kielentutkijan näkökulma kulttuurienväliseen kommunikaatioon. Teoksessa *Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*, Vehkanen, M. (toim.). Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Edita: Helsinki, 73–92.
- Karlsson-Fält, C. 2010. *Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista*. Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. *Annales Universitatis Turkuensis C* 303. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4326-5>. Luettu 7.12.2011.
- Kim, J., Chi, Y., Huensch, A., Jun, H., Li, H. & Roullion V. 2010. A Case Study on an item Writing Process: Use of Test Specifications, Nature of Group Dynamics, and Individual Item Writer's Characteristics. *Language Assessment Quarterly*, 7:2 s. 160–174.
- Kintsch, W. 1992. A cognitive architecture for comprehension. Teoksessa *Cognition: conceptual and methodological issues*, Pick, H.I., van der Broek, P. & Knill, D.C. (toim.). American Psychological Association: Washington D.C, s.143–163.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökotiin ja analyysimenetelmiin*, Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). PS-kustannus, Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä, s. 68–84.
- Koda, K. 2005. *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press New York.
- Koppinen, M-L. Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. WSOY.
- Kosunen, T. 2002 Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*, Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, s. 52–68.
- Kosunen T. ja Mikkola, A. 2001. Opettajakoulutuksen tavoitteet ja haasteet. *Kasvatus* 32 (5), s. 478–492.

- Kristiansen, I. 1992. *Foreign language learning and non-learning*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa - *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökotiin ja analyysimenetelmiin*, Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). PS-kustannus, Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä, s.26–43.
- Lappalainen, H. 2004. *Variaatiot ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 964. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2004.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. Boston: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman: London.
- Lauranto, Y. 2005. Sujuvuuden mittoja. Teoksessa *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*, Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (toim.). AFinLA Vuosikirja 63, 127–147. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/2005/sujuvuud.pdf>
- Leblay, T. & Reuter, M. 2007. *Valtionhallinnon kielitutkinnot – Språkexamina i revirerad form*. Leblay, T. & Reuter, M. (toim.). Opetushallitus. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Lehtonen, H. 1993. *Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen*. Acta Universitatis Tamperensis A 380
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins B.V.: Amsterdam.
- Linnakylä, P. 1995. *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa *Kieli, diskurssi & yhteisö*, Sajavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.), Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Lund, R. 1990. A Taxonomy for Teaching Second Language Listening. *Foreign Language Annals* 23 (1990), s. 105–115.
- Lund, R. 1991. A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *Modern Language Journal* 75 (1991), s. 196–204.
- Luoma, S. 2001. *What Does Your Test Measure? Construct definition in language test development and validation*, University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies. [http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma\\_Sari\\_2001\\_PhD\\_manuscript1.pdf](http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma_Sari_2001_PhD_manuscript1.pdf)  
Luettu 22.9.2010
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*, Alderson, J. E. & Bachman, L.F (toim.). Cambridge University Press: Cambridge.

- Luukka, M-R.2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa *Kieli, diskurssi & yhteisö*, Sajavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.). Jyväskylän yliopistopaino 2000.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Arjessa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akta Universitatis Tamperensis 986, Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere.
- Lynch, T. 2009. *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. Teoksessa *Kielentutkimuksen klassikoita*, Dufva, H. ja Lähteenmäki, M. (toim.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s.190–193.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Major, R.C., Fitzmaurice, S.F., Bunta, F., Balasubramanian, C. 2002. The Effects of Nonnative Accents on Listening Comprehension: Implications for ESL Assessment, *Tesol Quarterly* Vol 36, No.2, s. 173-190.
- Martin, M. 2003a. Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*, Nissilä L. & Vaarala H. & Martin M. (toim.). ÄOL:n vuosikirja XLVII, Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, s. 75–90.
- Martin, M. 2003b. Kun pitää oppia suomeksi. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Nissilä L. & Vaarala H. & Martin M. (toim.). Ä ÄOL:n vuosikirja XLVII, Helsinki. Äidinkielen opettajain liitto, s. 61–74.
- Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mauranen, A. 2000. Kontrastiivinen retoriikka. Teoksessa *Kieli, diskurssi & yhteisö*, Sajavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.), Jyväskylän yliopistopaino 2000.
- Mehrens, W. ja Lehmann, I. 1991. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. Wadsworth.
- Metsämuuronen, J. 2005: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998: *Second Language Learning Theories*. Cornwall: MPG Books Lmt.
- Muikku-Werner, P. 2009. Moninaisuus idiomeissa. Teoksessa *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*, Kalliokoski, J., Nikko, T., Pyhäniemi, S. & Shore, S. (toim.). AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2009/ n:o 1, s. 77–90. Luettu 3.2.2011.
- Murtorinne A. 2005. *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä Studies in Humanities., Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2005.
- Mutta, M. 2007. Suomalaisten ja ranskalaisten opiskelijoiden kirjoitusprosessit ja niiden sujuvuus. *Virittäjä* 4/2007 verkkoliite, sivut 1-7.  
[http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/mutta4\\_2007.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/mutta4_2007.pdf)

Luettu 14.3.2011

- Nikula, T. 2000. Pragmaattinen näkökulma kieleen. Teoksessa *Kieli, diskurssi & yhteisö*, Sajavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.), Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Nikula, T. 2010. Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. Verkkolehti: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* - maaliskuu 2010, ISSN 1799-0181.
- Nissilä, L. 2003. S2-opetuksen didaktiikkaa. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*; Nissilä L. & Vaarala H. & Martin M. (toim.). Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki. s. 103–114.
- Nissilä, L., Martin M., Vaarala H. ja Kuukka I. 2006. *Saako olla suomea. Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*, Julkunen, M.-L. (toim.). Helsinki: WSOY, s. 64–75.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research 368. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Oakhill, J. 1994. Individual Differences in Children's Text Comprehension. Teoksessa *Handbook of Psycholinguistics*, Gernsbacher, M.A. (toim.). San Diego: Academic Press.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*, Ojanen, S. (toim.). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 21, s. 27–39.
- Ojanen, S. 1996. *Tutkiva opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammerpaino, Tampere.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Saarijärvi: Palmerna-kustannus.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. 2004. *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Penttinen, E. M. 2005. *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkityslukio saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 43. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Piirainen-Marsh, A. 1994. Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. Teoksessa *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*, Laurinen, L. & Luukka, M.-R. (toim.). AFinLA Yearbook 52. Jyväskylä, s. 211–236.
- Pitkänen-Huhta, A. 1999. Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Sajavaara K. ja Piirainen-Marsh A. (toim.). Jyväskylän yliopistopaino.

- Popham, W. J. 1978. *Criterion-referenced measurement*. Eaglewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa *Aikuiskasvatuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia*, Kajanto, A. (toim.). Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, s. 21–62.
- Rantanen, P. 2003. *Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävöiden mittaustarkkuuden nostaminen*. Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen kasvatustieteellinen seura. Painosalama Oy, Turku
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. von Wright, Soini. T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOYpro.
- Roebuck, R. 2000. Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. Teoksessa *Sociocultural theory and second language learning*, Lantolf, J. P. (toim.). Oxford: Oxford University Press, s. 79–95.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning*. Applied linguistics and language study. Longman Group. Singapore.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Oy Edita Ab: Helsinki.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 410. Jyväskylän Yliopistopaino: Jyväskylä
- Saari, H. 1996. Englannin kielitaidot, puheen ymmärtäminen peruskoulun 9. luokalla v. 1995. *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?*, Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Arviointi 1/96. Opetushallitus ja kirjoittajat. Yliopistopaino: Helsinki, s. 451–463.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*, Sajavaara K. & Piirainen-Marsh A. (toim.). Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, s. 157–178.
- Sajavaara, K. & Takala, S. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*, Sajavaara K. & Piirainen-Marsh A. (toim.). Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, s. 155–230.
- Sajavaara, K., Luukka, M. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.). Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. s. 13–42.
- Salo, O-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*, Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (toim.). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA julkaisuja 64. Jyväskylä, s. 237–256. Luettu 18.2.2011.

- Salo, O-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli*, 29:2, s. 89–102.
- Segalowitz, N. 2003: Automaticity and second languages. Teoksessa *Handbook of second language acquisition*, Doughty, C. & Long, M. H. (toim.). Malden, MA: Blackwell Publishing, s. 382–408.
- Shohamy, E. 1993. *The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning*. Washington, DC: The National Foreign Language Center at Johns Hopkins University.
- Sharples, M. 1999. *How we write: Writing as creative design*. Routledge, London 1999.
- Skeham, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 2003. Task-based instruction. *Language Teaching* 36:2, s. 1–14.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Gaudeamus Ab. Helsinki
- Song, M-Y. 2009. Do divisible subskills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25 (4), s. 435–464.
- Sorjonen, M-L. ja Laakso, M. 2005. Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutus. *Virittäjä* 2/2005, s. 244–271.
- Spaan, M. 2007. Evolution of a Test Item. *Language Assessment Quarterly*, 4:3, s. 279–293.
- Spolsky, B. 1992: The Gentle Art of Diagnostic Testing Revisited. Teoksessa *Language Assessment for Feedback: Testing and Other Strategies*, Shohamy, E., Walton, A. R. (toim.). Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company. National Foreign Language Center, s. 29–41.
- Spolsky, B. 2005. The state of art in language assessment: Notes for the third millennium. *Russian Language Journal*, Vol. 55, 2001–2005, s. 169–187.
- Sulkunen, S. 2004: Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000*, Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, s. 5–31.
- Sulkunen, S. 2007. *Text Authenticity in International Reading Literacy Assessment*. Focusing on PISA 2000. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Sydorenko, T. 2011. Item Writer Judgments of Item Difficulty Versus Actual Item Difficulty: A Case Study. *Language Assessment Quarterly*, 8:1, s. 34–52.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen työtapa*, Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. (toim.). Kirjayhtymä Oy, Kirjapaino West-Point Oy: Rauma, s. 8–58.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Kirjayhtymä: Rauma.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Porvoo: WSOY.
- Takala, S. 1980. *Kriteerimittauksen käsitteestä ja käytännön sovelluksesta*. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 146. Jyväskylän yliopisto.



- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa *Portfolion monet mahdollisuudet*, Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.). Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Korpi-Jyvä Oy: Jyväskylä, s. 207–222.
- Takala, S. 1994. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*, Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.). Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 1–8.
- Takala, S. 1995a: Arvioinnin uusia tuulia. Teoksessa *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*, Takala, S. (toim.). Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1 - 5.
- Takala, S. 1995b: Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*, Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.). Opetushallitus: Helsinki.. Arviointi 2/95, s. 6–17.
- Takala, S. 1997. Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita. Teoksessa *Onnistuuko oppiminen?* Jakku-Sihvonen, R. (toim.). Opetushallitus: Helsinki, s. 87–114.
- Takala, S. 2007. Relating Examinations to the Common European Framework. Teoksessa *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*, Beck, B. & Klieme, E. (toim.). DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz, s. 306–313.
- Tarnanen, M. 1994: Miksi puheen ymmärtäminen kannattaa opettaa? Teoksessa *Suuntaa suomenopetuksen-tuntumaa tutkimukseen*, Suni, M. ja Aalto, E. (toim.). Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4, Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M. 1998. Ymmärtämisen arvioinnin monet kasvot. *Tempus* 7, s. 13–15.
- Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa*, Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Tarnanen, M. 2003: Kielitaidon arviointi: valintoja ja neuvottelua. Teoksessa *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Nissilä L. & Vaarala H. & Martin M. (toim.). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII, Helsinki, s. 143–160.
- Tarnanen, M. ja Mäntylä, K. 2006. Toisen ja vieraan kielenoppijat Yleisissä kielitutkinnoissa. Teoksessa *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*, Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (toim.). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA julkaisuja 64. Jyväskylä, s. 105–126.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & K. Pohjala 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, Pöyhönen, S. ja Luukka, M-R. (toim.) Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, s. 381–412.
- Tarnanen, M. & A. Huhta 2008. Interaction of Language Policy and Assessment in Finland. *Current Issues in Language Planning* 9, 3, s. 262–281.
- Tarnanen, M., Härmälä, M. & R. Neittaanmäki 2010. Teoksessa *Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot*, M. Garant & M. Kinnunen (toim.) AFINLA-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia nro 2, s. 59–71.
- Tervakari, A-M. 2005. *TTY/Hypermedia/Hypemedian jatko-opintoseminaari*. 18.03.2005.

- Tiittula, L. 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Oy Finnlectura Ab: Loimaa.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito puhutun: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, Takala, S (toim.). Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopiston monistuskeskus: Jyväskylä.
- Toivola, S. 2010. Testitehtävien laadinta osana opettajien työtä. Teoksessa *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional Communication, Education and Culture*, Garant, M. & Kinnunen, M. (toim.). AFinLAN vuosikirja 2010/n:o 68, Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, s. 105–122.
- Toivola, S., Tossavainen, H. ja Neittaanmäki, R. 2011. *Writing Items for Minority Language*. Poster LTRC -konferenssissa 23.6.2011 Ann Arbor, Michigan.
- Tossavainen, H., Ahola, S., Lammervo, T., Ohranen, S. & Neittaanmäki, R. 2012. *Comparing speaking situations in three different language tests*. Konferenssiesitelmä 26.4.2012, EAAL 11th Annual Conference of Applied Linguistics, Tallinna.
- Tukia K., Aalto E. & Mustonen S. 2007. S2-oppilas lukijana. Miten opetan tekstinyymmärtämisen taitoja? *Virke* 4/2007, s. 32–36.
- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY: Vantaa, s.160–179.
- Uljens, C. 1989. *Fenomenografi –forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vandergrift, L. 2007. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 2007/40, Cambridge University Press, s. 191–210.
- van Lier, L. 1996: *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Longman: London.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa *Sociocultural theory and second language learning*, Lantolf, J. P. (toim.). Oxford University Press: Oxford, s. 245–259.
- Vähäpassi, A. 1987. *Tekstinymmärtäminen: tekstinyymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.
- Weir, C. 1990: *Communicative Language Testing*. Prentice Hall, Wiltshire: London.
- Weir, C.J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.
- Weir, C.J. 2005. *Language Testing and Validation*. Chippenham and Eastbourne.
- Weigle, S.C. 2002. Teoksessa *Assessing Writing*, Alderson, J. E. & Bachman, L.F. (toim.). Cambridge University Press.
- Werlich, E. 1983. *A text grammar of English*. Toinen painos. Heidelberg: Quelle & Meyer



- Yi'an, W. 1998: What do tests of listening comprehension test? - A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple-choice task, *Language testing* 1998 15 (1), University Press, s. 22-44.
- Xie, X. 2005. The Influence of Schema Theory on Foreign Language Reading Comprehension. *The English Teacher* Vol. XXXIV, s. 67-75.

### **Lait ja asetukset**

- Laki yleisistä kielitutkinnoista 12.11.2004/964  
 Asetus yleisistä kielitutkinnoista 1163/2004 ja 1109/2011  
 Kansalaisuuslaki 359/2003  
 Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003  
 Lukiolaki (766/2004)  
 Ylioppilastutkinnon järjestämisestä annettuun lakiin (672/2005)

### **Viitekehykset:**

- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.
- Elinikäisen oppimisen taitoja koskeva eurooppalainen viitekehys 2007. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fi.pdf)
- EVK 2003. Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Ws Bookwell, Porvoo.
- Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Määräys 24/011/2011. Opetushallitus.

### **Linkit:**

- Opetushallitus:  
 Opetushallitus/yleiset\_kielitutkinnot:  
[www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/kielitutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot)

Ylioppilastutkinto: [www.ylioppilastutkinto.fi](http://www.ylioppilastutkinto.fi)

Maahanmuuttovirasto:

[http://www.migri.fi/suomen\\_kansalaisuus/kansalaisuuden\\_hakeminen/edellytykset/kielitaito](http://www.migri.fi/suomen_kansalaisuus/kansalaisuuden_hakeminen/edellytykset/kielitaito)

### **Muut:**

ALTE Kielentestaussanasto (ei tietoja painovuodesta tai painopaikasta)

**LIITTEET****LIITE 1****KYSELY TEHTÄVIEN LAADINNASTA LAATIJOILLE**

Kieli: _____		
Laatijakokemus vuosina: _____	Sukupuoli:	<input type="checkbox"/> mies <input type="checkbox"/> nainen
Olen laatinut tehtäviä seuraaviin taitoihin:		
<input type="checkbox"/> Tekstin ymmärtäminen	<input type="checkbox"/> Kirjoittaminen	<input type="checkbox"/> Rakenteet ja sanasto
<input type="checkbox"/> Puheen ymmärtäminen	<input type="checkbox"/> Puhuminen	

**1. Minkä taidon tehtävien laadinta on vaikeinta?**

- Tekstin ymmärtäminen     Kirjoittaminen     Rakenteet ja sanasto  
 Puheen ymmärtäminen     Puhuminen     Ei mikään erityisesti

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Minkä taidon tehtävien laadinta on helpointa?**

- Tekstin ymmärtäminen     Kirjoittaminen     Rakenteet ja sanasto  
 Puheen ymmärtäminen     Puhuminen     Ei mikään erityisesti

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Mille taitotasolle tehtävien laadinta on vaikeinta?**

- Perustaso     Keskitaso     Ylin taso

Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Mikä laadintatyössä on vaikeinta/helpointa? (Mainitse 3 asiaa.) Perustele.**

Vaikeinta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Helpointa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Mikä on vaikeinta eri tehtävätyyppien laadinnassa? Perustele, miksi.**

1. Monivalintatehtävät

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Oikein/väärin -väittämät

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Avoimet kysymykset

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Kirjoitustehtävät

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Puhumistehtävät

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. *Mihin asioihin kiinnität huomiota valitessasi tekstit tekstin ymmärtämiseen?*

Merkitse tärkeysjärjestykseen numeroilla 1-8.

Perustaso	
	Tekstin pituus
	Tekstilaji
	Sanasto
	Rakenteet
	Tekstin käyttötarkoitus
	Aihepiiri
	Muu: _____
	Muu: _____

Keskitaso	
	Tekstin pituus
	Tekstilaji
	Sanasto
	Rakenteet
	Tekstin käyttötarkoitus
	Aihepiiri
	Muu _____
	Muu: _____

Ylin taso	
	Tekstin pituus
	Tekstilaji
	Sanasto
	Rakenteet
	Tekstin käyttötarkoitus
	Aihepiiri
	Muu _____
	Muu: _____

Mahdollisia kommentteja:

---



---

6. *Mihin asioihin kiinnität huomiota valitessasi skriptit puheen ymmärtämiseen?*

Perustaso	
	Tekstin pituus
	Tekstilaji
	Sanasto
	Rakenteet
	Tekstin käyttötarkoitus
	Aihepiiri
	Puhekielisyys
	Muu _____
	Muu: _____

Keskitaso	
	Tekstin pituus
	Tekstilaji
	Sanasto
	Rakenteet
	Tekstin käyttötarkoitus
	Aihepiiri
	Puhekielisyys
	Muu _____
	Muu: _____

Ylin taso	
	Tekstin pituus
	Tekstilaji
	Sanasto
	Rakenteet
	Tekstin käyttötarkoitus
	Aihepiiri
	Puhekielisyys
	Muu _____
	Muu: _____

Merkitse tärkeysjärjestykseen numeroilla 1-9

Mahdollisia kommentteja:

---



---

**7. Millaisia lähteitä käytät?**

Merkitse numeroilla **0-9**: **1-9** = yleisyysjärjestys, **0** = en käytä lainkaan

	www-sivut
	sanomalehdet
	aikakauslehdet/ammattilehdet
	esitteet, mainokset
	ohjeet
	viestit, kirjeet
	tv, radio
	viralliset dokumentit
	muu: _____
	muu: _____
	muu: _____

Mahdollisia kommentteja:

---



---

**8. Jos muokkaat aitoja tekstejä, millä tavalla?**

---



---

**9. Millainen on mielestäsi hyvä laatija? (Mainitse 3 ominaisuutta.)**

---



---



---

**10. Mikä merkitys kommentoinnilla on sinulle tehtäviä laatiessasi? (Mainitse 3 asiaa.)**

---



---



---



---

*11. Miten laadintatyö tukee normaalia päivätyötäsi?*

---

---

---

---

*12. Muita ajatuksia/toiveita laadinnasta:*

Kiitos vastauksestasi!

**Haastattelukysymyksiä:****LIITE 2****A. KIELITAITOKÄSITYS**

1. Mitä asioita arvostat kielitaidossa?
2. Onko kielitaitokäsityksesi mielestäsi muuttunut vuosin myötä? Mikä on vaikuttanut muutokseen?

**B. LAADINTAPROSESSI**

1. Kuinka kauan olet toiminut ykin laatijana?
2. Onko laatiminen mielestäsi helppoa vai vaikeaa? Miksi?
3. Miten laadintaprosessi kohdallasi etenee?  
Ajankäyttö  
Työtavat  
Materiaalin etsintä  
Muokkaus  
Kommentointi
4. Miten määrittelet tason?  
Mitkä asiat ratkaisevat, että jokin tehtävä esim. sopii jollekin tasolle?
5. Mikä mielestäsi on tyypillistä perustason/ keskitason/ ylimmän tason kielitaidolle? Luonnehdi niitä muutamalla sanalla.
6. Onko jokin tietty tehtävätyyppi/ taso erityisen hankala? Miksi?  
Miten ratkaiset ongelmat? Miten toimitaan?
7. Miten valitset materiaalin, esim. tekstit ymmärtämisen tehtäviin?
8. Miten otat huomioon laatimisvaiheessa, mitä ymmärtämistä tehtävä mittaa?  
Vai kiinnitätkö siihen lainkaan huomiota? Entä, mietitkö tuottamisen tehtävissä mahdollista tuotosta ennakkoon?
9. Millainen on hyvä kirjoittamisen tehtävä? Entä puhumisen tehtävä?

Millainen on huono tehtävä?

10. Mikä merkitys laadintaohjeilla on sinulle? Miten käytät niitä?
11. Oletko huomannut mitään eroa siinä, mikä laatija äidinkieli on? Miten oma äidinkielesi vaikuttaa laatimiseen? Millainen merkitys sillä on, että olet natiivi / ei-natiivi?
12. Miten yksikielisten ja kaksikielisten testitehtävien laatiminen eroaa toisistaan?

### C. LAATIJAN TOIMIMINEN

1. Miten olet kokenut tehtäväsi laatijana ykissä?
2. Mikä laatimistyössä on palkitsevaa/haastavaa?
3. Miten luonnehdit hyvää laatijaa?
4. Mitkä ovat omat vahvuutesi / heikkoudet laatijana?
5. Miten olet kehittynyt laatijana, mikä siihen on vaikuttanut?
6. Onko jotain asioita, missä haluaisit vielä kehittyä?
7. Millaista tukea olet saanut laatimiseen/mitä olisit kaivannut enemmän?  
Tutkijoilta?  
Toisilta laatijoilta?
8. Miten laatijoiden työtä/laadintaprosessia voisi kehittää/parantaa/helpottaa entistä paremmin?
9. Miten sovitat päivätyösi ja laadintatyön yhteen? Onko se aiheuttanut vaikeuksia? Millaisia?
10. Miten muu toiminta Ykissä (arvioijana / haastattelija) on edesauttanut työtäsi laatijana?