

**Tavalliseen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden
arviointi ammatillisessa koulutuksessa**

Maisterintutkielma

Roosa Laaksonen

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Roosa Emilia Laaksonen	
Työn nimi – Title Tavalliseen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden arviointi ammatillisessa koulutuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 99 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkin maisterintutkielmassani tavalliseen opetusryhmään integroitujen suomi toisena kielenä (S2) -opiskelijoiden arviointia ja sen käytänteitä ammatillisessa koulutuksessa sekä äidinkielenopettajien että ammattiaineiden opettajien näkökulmasta. S2-opiskelijoiden arviointikäytänteitä ei ole opettajien näkökulmasta juurikaan tutkittu, eikä ammatillisen koulutuksen puolelta tutkimusta arvioinnista yleisestikään ole paljoa. Omassa tutkimuksessani pääpaino on suomen kielellisten ja viestinnällisten taitojen arvioinnissa, mutta otan huomioon myös ammatillisen osaamisen kiinteänä osana ammatillisen koulutuksen arviointikäytänteitä.</p> <p>Kvalitatiivisen tutkimukseni aineisto koostuu opettajien puolistrukturoiduista teemahaastatteluista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000: 48). Informantteina on kaksi sosiaali- ja terveysalan opettajaa, puualan opettaja, rakennusalan opettaja sekä kaksi ammatillisen koulutuksen äidinkielenopettajaa. Tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisälönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 103). Tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi S2-opiskelijoiden kielitaidon tukemisen ja arvioinnin käytänteitä mietittäessä tai ammatillisen koulutuksen reformin uudistuksia suunniteltaessa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: 1. Mitä opettaja arvioi tavalliseen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden osaamisessa? 2. Miten opettajat toteuttavat S2-opiskelijan osaamisen arviointia ja sen eriyttämistä, ja miten arviointi suhteutuu opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin? 3. Millaisia haasteita opettajat näkevät S2-opiskelijan osaamisen arvioinnissa, ja millaisia asioita arvioinnissa tulee heidän mukaansa yleisesti kehittää?</p> <p>Tutkimuksen tarvetta lisäävät esimerkiksi uudet opetussuunnitelmat, jotka kiinnittävät entistä enemmän huomiota arviointiin (ks. esim. SOTE 2014). Lisäksi käynnissä oleva ammatillisen koulutuksen reformi tulee uudistamaan koko ammatillisen koulutuksen, mikä luo tarvetta ammatillisen koulutuksen ja sen käytänteiden tutkimiselle (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammatillisen koulutuksen reformi). Vaikka sosiaalisista ja viestinnällisistä valmiuksista on tullut tärkeitä ammatillisen koulutuksen osa-alueita lähes jokaisella alalla, eivät kieli- ja viestintätaidot silti ole kaikissa tutkinnoissa tietoisena opetuksen ja arvioinnin kohteena (ks. Räisänen & Hietala 2009: 11, 244). Myös tästä syystä kielitaidon arvioinnin käytännön toteutumista on tärkeää tutkia.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielitaidon tietoinen tukeminen ja arviointi ovat ammatillisten aineiden opetuksessa vähäistä, mutta eri alojen välillä on eroja. Tekniikan ja liikenteen aloilla kielitaidon merkitys nähdään sosiaali- ja terveysaloja vähäisempänä, eikä kieltä välttämättä tunnusteta aina ammattitaidon yhdeksi osa-alueeksi. Riittäväksi nähdään pitkälti kielitaito, jonka avulla opiskelija pystyy selviytymään työtehtävistä. Siten myös arvioinnin kohteena on lähinnä suullisissa vuorovaikutustilanteissa toimiminen. Opettajien arvioinnin käytänteet näyttävät vastaavan melko hyvin opetussuunnitelmien arvioinnille asetettuja vaatimuksia. Haastatteluissa tärkeimmiksi arviointiin liittyviksi piirteiksi nousivat arviointitapojen ja arvioitavien kohteiden monipuolisuus, arvioinnin jatkuvuus, opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioiminen sekä laadullinen palaute.</p> <p>Kielitaidon arvioinnissa päällimmäisiksi haasteiksi nähtiin yleisesti ottaen opetussuunnitelmien vähäinen ohjaaminen kielitaidon arviointiin sekä arvosana-asteikon (1-3) väljyys. Myös yhteistyön vähäisyys sekä koulutuksen tarjoamat arviointiin, S2-opetukseen ja ammatillisessa koulutuksessa opettamiseen liittyvät vähäiset valmiudet nousivat haastatteluissa esille. Ammatillisten aineiden opettajat näkivät myös omat taitonsa kielitaidon arviointiin liittyen osin puutteellisina, mihin he toivoisivat saavansa tukea eri opettajien välisestä yhteistyöstä.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä (S2), arviointi, oppilasarviointi, kielitaito, ammatillinen koulutus, opetussuunnitelmat	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	AMMATILLINEN KOULUTUS JA ARVIOINTI AMMATILLISEN KOULUTUKSEN KONTEKSTISSA	4
	2.1 Ammatillisen peruskoulutuksen rakenne ja opiskelija-arviointi	4
	2.2 S2-opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa	6
	2.3 Aiempaa tutkimusta	7
3	KIELITAIDON MERKITYS TYÖELÄMÄSSÄ	11
4	KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS ARVIOINNIN TAUSTALLA	13
5	KIELIKÄSITYKSET	17
	5.1 Monologinen kielikäsitte	17
	5.2 Dialoginen kielikäsitte	17
	5.3 Kommunikatiivinen kielikäsitte	18
	5.4 Funktionaalinen kielikäsitte	19
6	OPISKELIJA-ARVIOINTI	21
	6.1 Lait ja opetussuunnitelmat arviointia määrittämässä	21
	6.2 Opiskelija-arvioinnin tehtävät	25
	6.3 Opiskelija-arvioinnin lajit	26
	6.4 Arvioinnin menetelmiä	28
	6.5 Hyvän arvioinnin periaatteet	30
7	AINEISTO JA MENETELMÄT	33
	7.1 Tutkimusaineisto	33
	7.2 Tutkimusmenetelmät	35
	7.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu	35
	7.2.2 Sisällönanalyysi	37
8	TULOKSET	38
	8.1 Opettajat arvioijina ammatillisessa koulutuksessa	38
	8.1.1 Arvioinnin tehtävät ja hyvän arvioinnin piirteet opettajien puheessa	38
	8.1.2 Arvioitavat osa-alueet S2-opiskelijan osaamisessa	41
	8.1.3 Opettajien näkemykset riittävästä kielitaidosta	49
	8.2 Opettajien toteuttaman arvioinnin piirteet	54
	8.2.1 Äidinkielisten ja S2-opiskelijoiden osaamisen arvioinnin samankaltaisuus	54
	8.2.2 Arviointitapojen monipuolisuus	56

8.2.3	Arvioinnin jatkuvuus	59
8.2.4	Opiskelijan osallistaminen arviointiin	61
8.2.5	Opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioiminen	64
8.2.6	Palaute osana arviointia	66
8.3	Kielitaito ammatillisten perustutkintojen perusteissa	68
8.3.1	Kielitaidon huomioiminen ammatillisten perustutkintojen perusteissa	68
8.3.2	Perusteissa kuvattujen arviointikriteerien haasteet	71
8.4	Kielitaidon arvioinnin haasteet opettajien näkökulmasta	73
8.4.1	Integraatio ja opiskelijoiden vaihtuvuus	73
8.4.2	Opiskelijan kielitaidon riittämättömyys	76
8.4.3	Ammatillisten opettajien kielitaidon arviointiin saadun tuen vähäisyys	78
8.5	Opettajien saama tuki arviointiin liittyen	79
8.5.1	Koulutus ja täydennyskoulutus	79
8.5.2	Yhteistyö ja verkostot	82
9	POHDINTA	87
9.1	Kielen ja ammattiopintojen integrointia	87
9.2	Arviointikoulutusta opettajille	89
9.3	Yhteistyötä, oppiaineen eriyttämistä ja arvosana-asteikon kriittistä arviointia	92
9.4	Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi	93
9.5	Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet	94
	LÄHTEET	96
	LIITTEET	100
	Liite 1. Litteraatiomerkit	100
	Liite 2. Tutkimuslupapyyntö opettajille	101
	Liite 3. Saatekirje opettajille	102

1 JOHDANTO

Ammatilliseen koulutukseen liittyviä S2-kysymyksiä ei ole juuri tutkittu, eikä ammatillisen koulutuksen arviointitutkimustakaan ole paljoa. Työskenneltyäni useamman vuoden ammatillisen koulutuksen kentällä kuitenkin havaitsin, että arviointi ja S2-opiskelijoiden opettaminen puhututtavat monia. Tämä maisterintutkielma pyrkii osaltaan paitsi täyttämään tutkimuskentässä olevia aukkoja myös herättämään laajempaa keskustelua kielitaidon huomioimisesta ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimukseni käsittelee tavalliseen opetusryhmään integroitujen suomi toisena kielenä (S2) -opiskelijoiden suomen kielen taidon arviointia ja arvioinnin käytänteitä ammatillisessa koulutuksessa sekä äidinkielenopettajien että ammatillisten aineiden opettajien näkökulmasta. Tarkoitukseni on myös selvittää, kulkevatko kielitaidon ja ammatillisen osaamisen arviointi opetuksessa rinnakkain. Tässä työssä S2-opiskelijalla tarkoitetaan henkilöä, joka opiskelee suomea toisena kielenä ja puhuu äidinkielenään jotain vierasta kieltä. Kielitaito taas nähdään kielioppia laajemmin myös esimerkiksi sosiaalisina, vuorovaikutuksellisina ja viestinnällisinä taitoina. Tutkimuksen aineisto koostuu kahden sosiaali- ja terveystieteiden alan opettajan, rakennusalan opettajan, puualan opettajan sekä kahden äidinkielenopettajan puolistrukturoituista teemahaastatteluista.

Kielitaidon arviointi tieteenalana on vielä nuori. Arvioinnin kysymykset ja ongelmat ovat Suomessa ja monessa muussakin Euroopan maassa melko huonosti suuremman yleisön, päättäjien ja jopa opettajien tietoisuudessa. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007: 382–383.) Ammatillista koulutusta on yleisestikin tutkittu vähän, mutta S2-opiskelijoiden kielitaidon arviointia ammatillisen koulutuksen kontekstissa ei opettajien näkökulmasta ole aiemmin tutkittu lainkaan. Omassa kandidaatintutkielmassani (Laaksonen 2015) tutkin S2-opetusta ammatillisessa koulutuksessa, mutta lähinnä eriyttämisen ja integraation näkökulmista. Ammatillisessa koulutuksessa kielitaidon arviointia ja kielitaitovaatimuksia on tutkittu lähinnä näyttötutkinnoissa (Härmälä 2008). Ammattikorkeakoulun puolella kielitaidon arviointiin liittyvää tutkimusta on tehty pääosin vieraiden kielten näkökulmasta (ks. esim. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006).

Ammattiin valmentavien koulutusten ulkopuolella kielitaidon arviointia on tutkittu esimerkiksi aikuisten yleisiin kielitutkintoihin (YKI-tutkinnot) liittyen (esim. Ahola & Tossavainen 2016). Myös S2-opiskelijoiden kielitaidon arviointia yleisesti on tutkittu jonkin verran. Esimerkiksi Tarnanen (2002) on väitöskirjassaan tutkinut suomi toisena kielenä -oppijoiden kirjoittamien tekstien arvioinnin johdonmukaisuutta ja yhdenmukaisuutta sekä arvioijien käsityk-

siä teksteistä, arviointiprosessista ja omasta toiminnastaan. Lisäksi on tutkittu yleisten kielitukintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja heidän näkemyksiään tehtävien laadinnasta (Ahola 2012).

Työelämässä työntekijöiltä kuitenkin vaaditaan monenlaista viestinnällistä osaamista (Kostiainen 2003: 10), ja juuri kielitaito on maahanmuuttajien työllistymisen yksi keskeisimmistä tekijöistä (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 139). Viime aikoina on puhuttu paljon työntekijöiden riittävästä kielitaidosta ja pohdittu, vastaako ammatillinen kielenopetus tarpeeksi hyvin työelämän vaatimuksia. Koulutuksen tulisi antaa opiskelijalle työelämää varten riittävä ammatillinen kielitaito, mutta Räisäsen ja Hietalan arviointihankkeen (2009: 244 – 245) mukaan sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet eivät ole kaikissa tutkinnoissa tietoisesti opetuksen ennakoinnin, suunnittelun tai tavoiteasettelun ja arvioinnin kohteina. Kielitaidon huomioiminen, annetut arvosanat ja arviointi yleensäkin vaikuttavat työhön pääsyyn ja opiskelijan kielitaidon kehittymiseen, joten ammatillisessa koulutuksessa toteutettavaa kielitaidon tukemista ja arviointia on tärkeää tutkia lisää.

Myös aiheen ajankohtaisuus lisää ammatilliseen kielikoulutukseen liittyvän tutkimuksen tarvetta, sillä uudet opetussuunnitelmat ja käynnissä oleva ammatillisen koulutuksen reformi asettavat ammatilliselle koulutukselle ja arvioinnille uudenlaisia haasteita. Reformin tavoitteena on uudistaa kaikki ammatillisen koulutuksen osat vuoteen 2018 mennessä. Tämä tarkoittaa muun muassa tutkintojärjestelmän, lakien sekä toimintatapojen ja -ympäristöjen uudistamista. (Ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö: <http://www.minedu.fi/osaaminenjakoulutus/ammattikoulutusreformi/?lang=fi>.) Jotta ammatillista koulutusta koskevista uudistuksista saataisiin mahdollisimman tarkoituksenmukaisia, on entistä tärkeämpää saada tutkimustietoa ammatillisen koulutuksen puolelta ja nostaa myös kentällä toimivien opettajien äänet kuuluviin.

Vaikka reformin myötä opetussuunnitelmat tulevat mahdollisesti vielä muuttumaan, jo tämänhetkiset uusimmat ammatillisten perustutkintojen perusteet (ks. esim. SOTE 2014 ja Rakennusalan perustutkinto 2014) kiinnittävät huomiota arviointiin aiempia perusteita enemmän. Ammatillisten perustutkintojen perusteissa hyvän ammattitaidon käsite on laajentunut koskemaan paitsi ammatin teknisiä vaatimuksia myös esimerkiksi sosiaalisia ja viestinnällisiä valmiuksia (ks. esim. SOTE 2014). Kielitaidon arvioinnin tulisi siis olla olennainen osa myös ammattiaineissa toteutettavaa arviointia, mutta kaikkien ammatillisten perustutkintojen perusteet eivät silti suoranaisesti ohjaa ammatillisten aineiden opettajia kyseisten taitojen arviointiin (ks. esim. Rakennusalan perustutkinto 2014). Kielitaidon opetuksen ja arvioinnin käytännön toteutumiseen liittyvistä tutkimuksista saatavien tulosten valossa voidaan suunnitella keinoja, joiden

avulla opettajia pystytään ohjaamaan tavoitteellisemmin opiskelijoiden kielitaidon tukemiseen ja arviointiin.

Lisähaastetta arvioinnille tuovat suomi toisena kielenä -opiskelijat. Vieraskielisten opiskelijoiden määrä on kasvanut Ojalan selvityksen (2016) mukaan ammatillisessa koulutuksessa huomattavasti. Kun vuonna 2010 ammatillisessa koulutuksessa opiskeli 14 115 vieraskielistä opiskelijaa, vuonna 2014 luku oli 21 554. Suurin osa maahanmuuttajanuorista suuntaakin lukion sijasta ammatilliseen koulutukseen. (Ojala 2016: 10.) Vaikka uusissa ammatillisten peruskoulutusten opetussuunnitelmissa arviointiin on keskitytty aiempia opetussuunnitelmia enemmän, ei niissäkään ole S2-oppimäärää lukuun ottamatta juurikaan kiinnitetty huomiota S2-opiskelijoiden arviointiin ja arvioinnin keinoihin. Jotta arviointikäytänteitä pystyttäisiin kehittämään entistä toimivammiksi, on tärkeää tutkia, kuinka S2-opiskelijoiden arviointia koulumaailmassa käytännössä toteutetaan ja millaisena opettajat arvioinnin kokevat.

Ammatillisen koulutuksen kentällä tapahtuvat muutokset sekä arvioinnin näkyvämpi asema opetussuunnitelmissa lisäävätkin entisestään tarvetta tutkia, kuinka arviointi todellisuudessa toteutuu heterogeenisissä opetusryhmissä ja millaisena opettajat kokevat S2-opiskelijoiden arvioinnin. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä opettaja arvioi tavalliseen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden osaamisessa?
2. Miten opettajat toteuttavat S2-opiskelijan osaamisen arviointia ja sen eriyttämistä, ja miten arviointi suhteutuu opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin?
3. Millaisia haasteita opettajat näkevät S2-opiskelijan osaamisen arvioinnissa, ja millaisia asioita arvioinnissa tulee heidän mukaansa yleisesti kehittää?

Seuraavaksi (luvut 2–6) kuvaan ammatillisen koulutuksen kontekstia ja tutkimukseni taustalla olevaa teoriaa siirtyen aineiston ja metodien (luku 7) kautta analyysiin (luku 8). Analyysi on jaoteltu alalukuihin aineistosta nousseiden teemojen mukaan. Alaluvussa 8.1 käsitellään kielitaidon ja ammattiosaamisen suhdetta opettajien arvioinnissa sekä opettajien näkemyksiä hyvästä arvioinnista ja riittävästä kielitaidosta. Alaluku 8.2 käsittelee opettajien toteuttaman opiskelija-arvioinnin piirteitä, alaluku 8.3 opettajien näkemyksiä opetussuunnitelmien arvioinnille asettamista vaatimuksista sekä alaluku 8.4 kielitaidon arvioinnin haasteita. Viimeisessä alaluvussa 8.5 tarkastellaan, mistä opettajat saavat tai hakevat tukea arviointiinsa. Luvussa 9 tehdään yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista sekä arvioidaan tutkimuksen onnistuneisuutta ja jatkotutkimustarpeita.

2 AMMATILLINEN KOULUTUS JA ARVIOINTI AMMATIL- LISEN KOULUTUKSEN KONTEKSTISSA

2.1 Ammatillisen peruskoulutuksen rakenne ja opiskelija-arviointi

Ammatillinen perustutkinto on osaamiskokonaisuus, joka on suunnattu yhdelle tai useammalle osaamisalalle ja on usean työnantajan hyödynnettävissä (Opetushallitus 2015a: 20). Tutkinto on kokonaislaajuudeltaan 180 osaamispistettä, ja sen suorittaminen kestää keskimäärin kolme vuotta. Tutkinto jakaantuu ammatillisiin, yhteisiin ja vapaasti valittaviin tutkinnon osiin. Opiskelijan tulee suorittaa ammatillisia tutkinnon osia 135 osaamispistettä, yhteisiä tutkinnon osia 35 osaamispistettä ja vapaasti valittavia tutkinnon osia 10 osaamispistettä. (Ks. esim. Rakenusalan perustutkinto 2014.)

Ammatilliset tutkinnon osat on suunniteltu vastaamaan työelämän työ- ja toimintakokonaisuuksia. Niiden tarkoituksena on tarjota jokaiselle tutkinnon suorittaneelle tutkintotyyppin vaatimusten mukaiset laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet. Yhteiset tutkinnon osat taas koostuvat neljästä eri osa-alueesta, joista yksi on tämänkin tutkimuksen keskiössä oleva viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Siihen kuuluvat äidinkieli, toinen kotimainen kieli ja vieras kieli. Äidinkielen opintokokonaisuuden voi suorittaa myös suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti. (Opetushallitus 2015a: 20.)

Opiskelijan tutkintotodistukseen saamat arvosanat perustuvat osaamisen arviointiin eli siihen, mitä opiskelija konkreettisesti osaa tehdä (Opetushallitus 2011a: 10). Osaamisen arviointia esitellään tarkemmin tämän luvun lopussa. Opiskelijoiden osaaminen määritellään osaamispisteillä, joten osaamisen mitoitus perustuu nimenomaan keskeisten asioiden osaamiseen eikä esimerkiksi opetuksen määrään, työmäärään tai opiskeluun käytettävään aikaan. Opiskelija saa osaamispisteet sen jälkeen, kun on osoittanut hallitsevansa kussakin tutkinnon osassa vaaditut tiedot ja taidot. Ammatillisessa koulutuksessa arvosana-asteikko on kolmiportainen: tyydyttävä (1), hyvä (2) ja kiitettävä (3). (Opetushallitus 2015a: 5, 15, 31.)

Ammatillisessa peruskoulutuksessa oppimistulosten arviointijärjestelmä on hyvin kriteeriperusteinen ja työelämäorientoitunut (Jakku-Sihvonen 2013: 26–27). Ammatillisten perustutkintojen perusteet määrittelevät taulukkomuodossa kaikille tutkinnon osille ja näytöille omat arvioinnin kohteet ja kriteerit, joihin opiskelijan osaamista tulee verrata. Palvelualojen perusteiden ammatillisissa tutkinnon osissa määritellään erikseen myös tutkinnon osiin sisältyvät kielitaitovaatimukset. Näihin palvelualoihin kuuluu tässäkin tutkimuksessa oleva sosiaali- ja terveysala. (Opetushallitus 2015a: 29-31.) Vaikka S2-opiskelijoita arvioidaan ammatillisessa

koulutuksessa hyvin samoin kriteerein kuin muitakin opiskelijoita, on juuri kielitaidolle yleensä asetettu tiettyjä vaatimuksia etenkin opintoihin pääsemiseksi. Useat ammatilliset oppilaitokset testaavatkin opiskelijan kielitaidon tasoa jo valintavaiheessa ja vaativat Eurooppalaisen viitekehyksen asteikolla mitattuna kielitaidossa taitotasoa A2. (Ks. Tarnanen ym. 2007: 389).

Ammatillisissa tutkinnon osissa opiskelijan hankkimaa ammattitaitoa ja osaamista arvioidaan laajana kokonaisuutena ammattiosaamisen näytöissä. Näytöissä opiskelija suorittaa tutkinnon osaan kuuluvia työtehtäviä aidossa työympäristössä ja työtilanteessa. (Opetushallitus 2015a: 29–30.) Ammattiosaamisen näyttöä suunnittelevat ja arvioivat yleensä sekä työelämän että koulutuksen järjestäjän edustajat (Opetushallitus 2011a: 11). Opiskelijan ammattiosaamisen näytön jälkeen järjestetään aina arviointikeskustelu, jossa suoritettua näyttöä ja opiskelijan itsearviointia käydään läpi yhdessä opiskelijan sekä opettajan ja/tai työpaikkaohjaajan kanssa (Opetushallitus 2008: 21). Osaamisen osoittamista voidaan täydentää tarvittaessa myös muilla menetelmillä. (Opetushallitus 2015a: 29–30.) Ammatillisen tutkinnon voi suorittaa myös kokonaan näyttötutkintona. Näyttötutkinnon avulla voidaan tunnustaa myös muun kuin opintojen, esimerkiksi työn, kautta hankittu osaaminen. Tällöin näyttötutkinnon perusteissa määritelty ammattitaito osoitetaan tutkintotilaisuuksissa. (Opetushallitus 2016: 11.) Tässä tutkimuksessa näytöistä puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin ammatillisiin perustutkintoihin kuuluvaa arvioinnin tapaa, ei näyttötutkintoihin liittyviä näyttöjä.

Yhteisissä tutkinnon osissa, kuten viestintä- ja vuorovaikutusosaamisessa, ei määritellä näytön kaltaisia valmiita tapoja opiskelijan osaamisen osoittamiselle. Osaamista verrataan näissäkin tutkinnon osissa ennalta laadittuihin osaamistavoitteisiin, jotka on kirjattu ammatillisten perustutkintojen perusteisiin. Yhteisten tutkinnon osien tavoitteet on kirjattu konkreettisena osaamisena, ja ne ovat kaikissa perustutkinnoissa sisällöllisesti samat. Arviointiasteikko tyydyttävästä kiitettävään on sama kuin ammatillisissakin tutkinnon osissa. Myös kriteerit on kirjattu samalla tavalla taulukkomuotoisesti. (Opetushallitus 2015a: 32–33.)

Uudistetuissa ammatillisten perustutkintojen perusteissa ja muissa ammatillista peruskoulutusta koskevissa säädöksissä osaamisen ja oppimisen arviointi on erotettu entistä selkeämmin toisistaan (Opetushallitus 2015a: 69). Oppimisen arvioinnin tavoitteena on tehdä oppimisen eteneminen näkyväksi sekä kannustaa opiskelijaa mahdollisimman hyviin suorituksiin vahvuuksia korostavan suullisen ja kirjallisen palautteen avulla (Opetushallitus 2011a: 10). Oppimisen arviointi ei vaikuta tutkintotodistuksessa näkyvään arvosanaan, vaan sen tarkoituksena on tukea ammattitaitovaatimusten ja tavoitteiden saavuttamista, opiskelijan ammatillista kasvua sekä itsearviointitaitoja (Opetushallitus 2015b: 39). Oppimisen arvioinnista saatavat tiedot

antavat opettajalle mahdollisuuden suunnata opetusta opiskelijaa parhaiten hyödyttäväksi sekä oppilaalle mahdollisuuden muuttaa toimintaansa tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisen arviointia tulee tehdä sekä ammatillisissa että ammattitaitoa täydentävissä tutkinnon osissa, ja sen tulee perustua tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin, tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. (Opetushallitus 2008: 11–12.)

Opiskelijalle todistukseen tulevat arvosanat perustuvat osaamisen arviointiin, jonka keskiössä on oppimisen tuloksen arviointi (Opetushallitus 2008: 18). Osaamista arvioidaan kokonaisuutena opintojakson päättyessä, kun opiskelija on ensin saanut opiskella perustutkinnon perusteissa määriteltyjä taitoja ja tietoja. Tällöin opiskelijan osaamista verrataan ammatillisten perustutkintojen perusteissa määriteltyihin ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin sekä niille laadittuun kolmiportaiseen arviointikriteeristöön. (Opetushallitus 2015b: 43–46).

2.2 S2-opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa

Vuoden 2015 lopussa Suomessa asui vakituisesti 329 562 äidinkieleltään vieraskielistä henkilöä, mikä on 6 prosenttia koko väestöstä (Tilastokeskus 2015). Vuonna 2015 ulkomaalaistaustaisen väestön määrä kasvoi huomattavasti valtavan turvapaikanhakijajoukon myötä. Maahanmuuttajien määrän nopea kasvaminen Suomessa vaikutti kielikoulutuspolitiikkaan ja yleiseen koulutuspolitiikkaan. Esimerkiksi opettajien täytyy kaikilla kouluasteilla kiinnittää entistä tarkemmin huomiota opettavien asioiden ymmärrettävyyteen, sillä koulutuksen tavoitteena on tarjota maahanmuuttajille tasavertaiset valmiudet toimia suomalaisessa yhteiskunnassa. Myös kielitaidon arviointi on viimeisen kymmenen vuoden aikana muuttunut esimerkiksi siten, että Eurooppalaiseen viitekehukseen pohjautuva kielitaidon tasoajattelu on saanut vahvan jalansijan arvioinnin työväliseinä koko koulujärjestelmässä. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 15–16, 18.)

Koulutuksessa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden erilaisia kielellisiä tarpeita huomioidaan muun muassa heille suunnatulla S2-oppimäärällä. Mikäli kielitaito ei riitä vielä suomen kielen opiskeluun äidinkielen oppimäärän mukaisesti, voi opiskelija opiskella sitä myös S2-opintojen tavoitteiden mukaisesti. (Kuisma 2001: 17–19.) Myös S2-opetuksen sisällöt määrittyvät ammatillisessa koulutuksessa opiskeltavasta ammattialasta (Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen 2014: 7). Ammatillisten perustutkintojen perusteissa ei kuitenkaan määritellä S2-opetuksen järjestämisen tapaa, joten se voidaan järjestää esimerkiksi erillisessä ryhmässä tai tavalliseen opetusryhmään integroiden (Ks. Kuisma 2001: 17–19). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti tavallisiin opetusryhmiin integroitujen S2-opiskelijoiden arviointia.

Maahanmuutto ja opetuksen ryhmäkokojen kasvaminen ovat lisänneet opiskelijaryhmien heterogeenisyyttä entisestään. Jo pelkästään maahanmuuttajaopiskelijoiden kesken kulttuuri-, opiskelu- ja koulutustausta on usein hyvin kirjava (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 5). Koska ammatillisten perustutkintojen perusteet eivät määrittele S2-opetuksen järjestämisen tapaa (Kuisma 2001: 17–19), S2-opiskelijoiden ja suomea äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden yhdessä muodostamat ryhmät ovat ammatillisessakin koulutuksessa arkipäivää. Pääsääntöisesti maahanmuuttajat onkin haluttu integroida kaikilla kouluasteilla opiskelemaan valtaväestön joukkoon (Vaarala ym. 2016: 16).

S2-opiskelijat asettavat opettajat uusien haasteiden eteen myös kielitaidon huomioimisen ja sen arvioinnin suhteen. Kokkonen, Laakson ja Piikin (2008) mukaan maahanmuuttajien kielenoppimisessa toiminnallisuus on tärkeää. Siten myös kielitaidon arvioinnin tulisi olla mahdollisimman käytännönläheistä ja toiminnallista, jotta se palvelisi kielenoppimista mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Esimerkiksi autenttiset tekstit, simuloitut tilanteet ja aito vuorovaikutus kehittävät sellaista käytännön kielitaitoa, jonka keskiössä on kielellisen ilmaisun ymmärrettävyys. (Kokkonen ym. 2008: 6.) Erilaisia arvioinnin menetelmiä kuvataan tarkemmin alaluvussa 6.4.

2.3 Aiempaa tutkimusta

Ammatillisen koulutuksen puolelta tutkimusta on niukasti, eikä opettajien toteuttamaa opiskelija-arviointia opettajien itsensä näkökulmasta ole ammatillisen koulutuksen kontekstissa tutkittu lainkaan. Peruskoulun ja lukion puolella arviointia on tutkittu, mutta ammatillisen koulutuksen erilaisuuden vuoksi tässä tutkimuksessa esitellään vain ammattiin valmentavia koulutuksia koskevia tutkimuksia.

Tähänastinen ammatillista koulutusta koskeva arviointitutkimus liittyy pitkälti näyttötutkintoihin. Ammatillisen peruskoulutuksen arviointikäytänteisiin liittyvästä tutkimuksesta tämä maisterintutkielma on ensimmäisiä. Härmälä (2008) on tutkinut väitöskirjassaan aikuisten ammatillisen koulutuksen näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksia ja kielitaidon arviointia liiketalouden perustutkinnon näytöissä. Tulosten valossa lähes puolessa näyttötutkintojen perusteista ei asetettu lainkaan vaatimuksia tutkinnon suorittajan kielitaidolle. Lisäksi kielitaitovaatimukset näyttivät vaihtelevan aloittain. Tekniikan ja liikenteen aloilla kielitaitoa vaadittiin huomattavasti harvemmin kuin esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla. Kielitaito määriteltiin tutkinnon perusteissa lähinnä alan sanaston hallinnaksi ja ammatillisissa kielenkäyttötilanteissa selviytymiseksi. Tutkimuksen osallistajat taas näkivät kielitaidon laajempänä ja yhtenä ammattitaidon

osana, vaikkakin sen tarvetta pidettiin työtehtäväkohtaisena. Tutkimuksen tulosten perusteella suoritusten arviointi oli vielä oppilaitoskeskeistä ja opettajan suorittamaa, vaikka näyttötehtävät olivatkin työelämälähtöisiä. Myös arviointikriteerien vaatimustasot vaihtelivat oppilaitosten välillä. (Härmälä 2008: 237–240.)

Härmälän lisäksi Räcköläinen (2011) on tutkinut väitöskirjassaan ammatillisen koulutuksen näyttöihin liittyvää arviointia näytön arvioinnin luotettavuuden näkökulmasta. Myös oma kandidaatintutkielmani (Laaksonen 2015) sijoittuu ammatillisen koulutuksen kentälle, mutta sen fokuksena oli S2-opiskelijoiden eriyttäminen ja tavalliseen opetusryhmään integroiminen. Tutkimuksessa haastateltavat S2-opiskelijat kokivat eriyttämisen tavallisessa opetusryhmässä riittävänä, vaikka opettaja itse ei kokenut pystyvänsä eriyttämään S2-opiskelijoita tarpeeksi. Parhaimmiksi eriyttämisen keinoiksi opiskelijat nostivat esimerkiksi jatkuvan palautteen sekä S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten jakamisen omiin ryhmiinsä, mutta opettajan mainitsemaa yhteisopettajuutta ei nähty tärkeänä. Sekä opettaja että opiskelijat itse kokivat S2-opiskelijoiden integroimisen tavalliseen opetusryhmään vaikuttavan positiivisesti kielitaidon kehittymiseen mutta myös negatiivisesti luokan työrauhaan. (Laaksonen 2015: 21–22.) Opiskelija-arviointia on tutkittu myös ammattikorkeakoulun puolella, joskin lähinnä vieraiden kielten kielitaidon arviointiin liittyen (ks. esim. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006).

Ammattiin valmentavien koulutusten ulkopuolelta S2-opiskelijoiden kielitaidon arviointiin liittyvää tutkimusta on saatavilla hieman enemmän. Tarnanen (2002) on väitöskirjassaan tutkinut suomi toisena kielenä –oppijoiden kirjoittamien tekstien arvioinnin johdonmukaisuutta ja yhdenmukaisuutta sekä arvioijien käsityksiä teksteistä, arviointiprosessista ja omasta toiminnastaan arvioijana. S2-opiskelijoiden kielitaidon arviointia on tutkittu eniten yleisten kielitutkintojen (YKI) näkökulmasta. Esimerkiksi Ahola ja Tossavainen (2016) ovat tutkineet yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä vironkielisten arvioinnin helppoudesta ja vaikeudesta. Myös Ahola (2016) itse tutkii jatkotutkimuksessaan yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä kielitaidosta ja arvioinnista. Tutkimuksen tulosten mukaan esimerkiksi arvioidavien suoritusten suuri määrä ja arviointia koskevat koulutukset kehittävät arviointitaitoja, mutta pitkä arviointikokemus saattaa myös vaikuttaa negatiivisesti arvioinnin luotettavuuteen. (Ahola 2016: 94–98.)

Vaikka S2-opiskelijoiden kielitaidon arviointia ammatillisen peruskoulutuksen kontekstissa on tutkittu vähän, työelämässä vaadittavaa kielitaitoa on tutkittu jonkin verran (ks. esim. Räisänen & Hietala 2009). Esimerkiksi koulutuksen arviointineuvoston rahoittama Sovitellenhanke (Räisänen & Hietala 2009) koskee työelämän vaatimien sosiaalisten ja viestinnällisten

valmiuksien tuottamista ammatillisessa peruskoulutuksessa. Arviointihankkeen perusteella koulutusten järjestäjät pitävät sosiaalisia ja viestinnällisiä taitoja työelämän kannalta merkityksellisinä, mutta niiden tietoinen opettaminen ja arvioiminen näyttäisi vaihtelevan aloittain ja tutkinnoittain. Sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen huomiointi keskittyi pääosin kaikille yhteisiin opintoihin, kun taas esimerkiksi tässäkin tutkimuksessa esiintyvillä tekniikan ja liikenteen aloilla kyseisiin taitoihin ei ole aina totuttu kiinnittämään huomiota. Arviointihankkeen mukaan koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset eivät ole pääsääntöisesti asettaneet selkeitä tavoitteita ja linjauksia sosiaalisille ja viestinnällisille valmiuksille. Siten valmiuksien opettaminen ja arvioiminen jäävät usein yksittäisen opettajan toiminnan varaan tai ne ulkoistetaan työelämän vastuulle. Sosiaaliset ja viestinnälliset taidot nähtiin pitkälti kokonaisuutena, jonka ajatellaan kehittyvän itsestään ilman tietoista pohdintaa muun opetuksen ohella. (Räisänen & Hietala 2009: 241–247, 258.)

Ammatissa vaadittavaa kielitaitoa ja sen riittävyyttä on tutkittu etenkin sosiaali- ja terveystalalla (ks. Virtanen 2010; Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki 2016). Tutkimusten tulokset ovat yleisesti hyvin yhteneväisiä siinä, että kielitaitovaatimukset näyttäytyvät ala- ja tehtäväkohtaisina (ks. esim. Räisänen & Hietala 2009). Kielelliset ja viestinnälliset taidot nähdään yleisesti tärkeänä osana ainakin hoitoalan työntekijän ammattitaitoa, ja esimerkiksi Helsingin Sanomien verkkokeskusteluissa esiintyy taajaan näkemys riittävästä kielitaidosta riittävän ammattitaidon ehtona. Toisaalta tietyissä tehtävissä voi heikollakin kielitaidolla pärjätä. (Virtanen 2010: 113, 115–116; 2017: 67.) Lisäksi sosiaali- ja terveystalallaan liittyen Heimala-Kääriäinen (2015) on tutkinut muun muassa maahanmuuttajataustaisten hoitoalan työntekijöiden kielenoppimispolkuja ja kokemuksia työympäristön kielellisestä tuesta sekä Mähönen (2014) maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä työssä. Virtanen (2017) on tutkinut myös ammatillisen suomen kielen taidon kehittymistä ammatillisessa koulutuksessa.

Suomen kielen taitoa sekä sen kehittymistä ja arviointia on tutkittu sosiaali- ja terveystalalla myös Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Terveystalalla suomi: suomen kielen taidon kehittäminen ja arviointi terveystalalla -hankkeessa. Siinä toteutetun ammatillisen kielitaidon arviointikokeilun avulla vertailtiin hoitoalalle kouluttautuneiden henkilöiden suoriutumista ja kokemuksia yleisten kielitutkintojen keskitason tutkinnosta ja hanketta varten laaditusta ammatillisen kielitaidon arviointimoduulista. Hankkeen tulosten perusteella osallistujien suoriutumiseen ammatillisen kielitaidon arviointimoduulissa vaikuttaa eni-

ten se, kuinka paljon osallistujalla on työkokemusta suomalaisessa työympäristössä. Ammatillinen kielitaito näyttäisi siis kehittyvän työssä, eikä sitä ole reilua vaatia niiltä, joilla ei ole ollut mahdollisuuksia työelämän vuorovaikutustilanteisiin. Yksilön kielitaitoa kehittävät myös intensiivikoulutukset, joissa yhdistyvät ammattialakohtaiset sisällöt ja alakohtainen kielikoulutus. Tutkimuksessa testattua ammatillisen kielitaidon arviointimoduulia hyödyntämällä saataisiin tietoa testattavien selviytymisestä myös varsinaisissa työelämän viestintätilanteissa, mitä yleisten kielitutkintojen avulla ei voida selvittää. Toisaalta ammatillisen kielitaidon arvioinnin tarpeellisuutta voidaan kyseenalaistaa, mikäli ammattikielen oletetaan korreloivan työkokemuksen määrän kanssa. (Seilonen ym. 2016: 135–137.)

3 KIELIT AidON MERKITYS TYÖELÄMÄSSÄ

Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet korostuvat työelämässä entisestään globalisoitumisen sekä tiedon ja teknologian muuttumisen vuoksi. Tämän seurauksena sosiaalisista ja viestinnällisistä valmiuksista on tullut ammatillisen osaamisen lisäksi tärkeitä ammatillisen koulutuksen osa-alueita lähes jokaisella alalla. (Räisänen & Hietala 2009: 11.) Kieli on välttämätön väline muun muassa työtehtävien hoitamisen sekä työyhteisöön ja yhteiskuntaan integroitumisen kannalta (Härmälä 2011). Kohdemaan kielitaito onkin nykyään yksi tärkeimmistä maahanmuuttajan työllistymiseen vaikuttavista tekijöistä (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 139).

Ammatillisesti riittävää kielitaitoa ei kuitenkaan voi yksiselitteisesti määrittellä, sillä kielitaidon tarve ja vaatimukset vaihtelevat ala-, tehtävä- ja työpaikkakohtaisesti (ks. Härmälä 2008; Virtanen 2011: 154; Virtanen 2017: 66). Näkemys riittävästä kielitaidosta saattaa vaihdella myös sen mukaan, mikä taho kielitaidon riittävyyttä määrittää. Esimerkiksi työelämä, koulutuksen järjestäjä, viranomainen ja opiskelija itse saattavat määrittellä kielitaidon riittävyyden eri tavoin. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 140.) Virtanen (2011: 161) mukaan kielitaidon merkitys ja riittävyys riippuvat myös siitä, kenen kanssa toimitaan: asiakkaan vai työkaverin. Kunkin omat kielikäsitteet vaikuttavat siihen, millainen kielitaito nähdään ammattitaidon ehtona missäkin kontekstissa (Virtanen 2017: 68).

Esimerkiksi sosiaali- ja terveystalalla riittävä suomen kielen taito näyttäytyy monissa yhteyksissä edellytyksenä itsenäiselle työnteolle ja sitä kautta ammattitaitoisuudelle. Muun muassa mediakeskusteluissa ja työntekijöiden puheessa on ollut runsaasti esillä vaatimus kielitaidon hallitsemisesta jo ennen töihin menemistä. Tällöin vastuu opiskelijoiden kielitaidon kehittämisestä ja riittävyydestä katsotaan kuuluvan koulutuksen järjestäjille. (Virtanen 2017: 73.) Vaatimusta riittävästä kielitaidosta hoitoaloilla perustellaan esimerkiksi asiantuntijapuheessa sillä, että kielitaito takaa potilasturvallisuuden ja vanhusten oikeuden omakieliseen hoitoon. (Virtanen 2011: 160–169; 2017: 67.)

Kielitaito nähdään ainakin asiantuntijapuheessa hyvin pitkälti ominaisuutena, jota joko on tai ei ole (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 148; Virtanen 2011: 165). Esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen vastuutahot eivät tutkimuksen perusteella välttämättä huomioi B1.1. tasoa heikompa kielitaitoa työelämän kannalta lainkaan, vaikka tunnistaisivatkin vähäisen kielitaidon merkityksen arjessa selviytymisen kannalta. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 148–149.) Kielitaito nähdään osana ammattitaitoa etenkin silloin, kun se on edellytys työtehtävästä suoriutumisen kannalta (Härmälä 2008: 53). Vaikka riittävä kielitaito nähdään edellytyksenä monella alalla,

voi kielitaidon puutteita myös kompensoida esimerkiksi ilmeillä, eleillä tai yksilön ominaisuuksilla, kuten palveluhenkisyydellä (Härmälä 2008: 64; Virtanen 2011: 154; Virtanen 2017: 68).

Työelämän kieli- ja viestintätaitoa voi olla toisinaan hankala erottaa muusta kielellisestä viestinnästä. Yleissivistävästä koulutuksesta saatu kielitaito antaa pohjan ammatilliselle kielitaidolle, jonka ajatellaan yleisimmin olevan alakohtaisen sanaston ja kielenkäyttötilanteiden hallintaa. (Ks. Härmälä 2010.) Vaikka ammatillista kielitaitoa pidetään usein ammattisanastona, ammatillisen kielikoulutuksen keskiössä on todellisuudessa kielen käyttäminen ja ammatissa pärjääminen kielen avulla (Komppa ym. 2014: 7). Ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen lähtökohdat ja tavoitteet eroavatkin monin paikoin esimerkiksi lukion tai peruskoulun kielenopetuksesta. Ammatillisesti suuntautuneessa kielenopetuksessa päällimmäisenä tavoitteena on saavuttaa sellainen kielitaito, jolla opiskelija voi pärjätä tulevassa ammatissaan sekä kehittää ammatillista osaamistaan. (Kantelinen 2004: 52.)

Työelämän kielitaito on ennen kaikkea kykyä kommunikoida ja toimia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa (Härmälä 2008: 245). Taito ja rohkeus käyttää kieltä toimivasti työelämän viestintätilanteissa sekä rakentaa luottamusta kielen avulla nähdään usein kielen virheettömyyttä tärkeämpänä (Jäppinen 2011: 194). Erityisen tärkeiksi sosiaalisiksi ja viestinnällisiksi taidoiksi tulevaisuuden työelämässä ammatillisten koulutusten järjestäjät nostivat taidon tulla toimeen erilaisissa työryhmissä, hallita uusia työtehtäviä sekä toimia monikulttuurisissa ja -kielellisissä ympäristöissä. Myös suulliset ja kirjalliset viestintävalmiudet sekä viestintäteknologiset taidot nähtiin merkityksellisinä. Pääsääntöisesti koulutuksen järjestäjät näkivät riittävät sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet edellytyksenä ammattiin valmistumiselle, mutta joillain aloilla kyseisiä taitoja pidettiin ammattiosaamisen rinnalla toisarvoisin taitoina, muun opetuksen ohessa luontaisesti opittavina taitoina tai jopa ylimääräisenä riesana. (Räisänen & Hietala 2009: 11, 66–71, 87, 126.) Vaikka ammatillisessa osaamisessa korostuvat usein suulliset viestintätaidot, myös kirjoitustaidon merkitys työelämässä on kasvanut asioiden kirjaamisen ja dokumentoinnin lisääntyessä yhteiskunnassamme. Tämä näkyy selvästi esimerkiksi sosiaali- ja hoiva-aloilla, joissa kirjoittamisesta on tullut suuri osa työtehtäviä perinteisen kasvokkaisen kohtaamisen lisäksi. (Tiililä 2011: 162.)

4 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS ARVIOINNIN TAUSTALLA

Koulutuksen ja oppimisen arvioinnin tarkastelua ei voi irrottaa historiallisesta kontekstistaan, sillä kulloinkin sovelletut arvioinnin tavat heijastavat aina laajempaa yhteiskunnallista kehitystä (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001: 78). Oppimiskäsitykset on perinteisesti jaettu kahteen keskeisimpään perinteeseen: empiristiseen ja konstruktivistiseen. Nykyarvioinnin taustalla vaikuttaa hyvin pitkälti rationalismilta vaikutteita saanut konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka on 1950-luvulta lähtien syrjäyttänyt oppimisen empirististä näkemystä. Yleisesti nämä kaksi oppimiskäsitystä eroavat näkemyksiltään oppimisprosessin luonteesta; empirismi painottaa oppimisprosessin ulkoista ja konstruktivismi taas oppimisprosessin sisäistä säätelyä. (Rauste von Wright & von Wright 1995: 104–105; ks. myös Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001: 78.) Kunkin ajanjaksona vallalla olleet viestinnälliset ja pedagogiset painotukset ovat vaikuttaneet myös kielitaidon arviointiin ja sen käytänteisiin (Huhta & Hilden 2016: 8).

Empiristisessä suuntauksessa oli tyypillistä ajatus yksilöiden välisten erojen pysyvyydestä ja niiden mitattavuudesta testien avulla. Myös koulumaailmassa henkilövalinnan ja karsinnan välineiksi yleistyivät erilaiset testit, joiden tuloksia voitiin hyödyntää jatkossakin esimerkiksi yksilön myöhemmän suoriutumisen ja menestymisen ennustajana. (Rauste von Wright & von Wright 1995: 110.) Opiskelijoiden suorituksia luokiteltiin ja mitattiin erilaisilla standardisuorituskokeilla, joilla saatuja tuloksia verrattiin ennalta asetettuihin standardeihin. Standardikokeet mahdollistivat opiskelijoiden, luokkien ja koulujen vertailemisen keskenään sekä tarjosivat yhteisen perustan saavutusten arvioinnille ja oppimisen kohteena oleville asioille. Empiristisen suuntauksen aikaiseen oppimisen arvioimiseen liittyi myös tehokkuusajattelu, jossa tärkeää oli paitsi nopeus vastata kokeeseen myös nopeus tarkistaa niitä. (Miettinen 1990: 63, 68–70.) Yksilöiden kykyeroja mitattiin helpoiten tehtävillä, joiden vastauksen voitiin ajatella olevan selkeästi joko oikea tai väärä. Näin tulokset voitiin laskea ja ilmaista numeroin. (Rauste von Wright & von Wright 1995: 110.)

Empiristinen oppimiskäsitys näkyi käytännön pedagogiikassa muun muassa konkreettisten ja mitattavissa olevien toimintojen painottamisena. Myös oppimisprosessin säätelyn ulkoistaminen oli tyypillistä: ennalta asetetut tavoitteet ositettiin pienemmiksi ja edettiin yksi tavoite kerrallaan kohti seuraavaa. (Rauste von Wright & von Wright 1995: 112–113.) Oppija nähtiin ikään kuin passiivisena tiedon vastaanottajana, jolle opettajalta tai ohjaajalta saatu tieto siirtyi muuttumattomana (Rytkönen & Hätönen 2007: 25). Empiristisen oppimiskäsityksen

kannattajat ajattelivat, että opitut tiedot ja taidot ovat muuttumattomia ja siirrettävissä sellaiseenaan uusiin käyttökonteksteihin. Tähän ajatukseen perustui myös esimerkiksi juuri opiskelijoiden oppimisen ja muistamisen mittaaminen. (Rauste von Wright & von Wright 1995: 112–113.)

Empiristisen oppimiskäsityksen vaikutus näkyi yleisen arvioinnin lisäksi myös kielitaidon arvioinnissa. Kielitaidon arvioinnissa oli noin 1900-luvun puoliväliin asti tyypillistä kirjallisten tekstien ihannointi sekä mitattavissa olevien kieliopillisten taitojen arvioiminen. Tekstien autenttisuutta ja tosielämään hyödyntämistä ei tuolloin vielä pohdittu. (Huhta & Hilden 2016: 8.)

Kielioppipainotteisesta empiristisestä oppimiskäsityksestä siirryttiin 1900-luvun puolivälin tienoilla kohti nykyäänkin vallalla olevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Kielitaidon opetuksessa ja arvioinnissa tämä näkyy muun muassa luonnollisten kielenkäyttötilanteiden suosimisena. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa viestinnällistä kielitaitoa, jossa kieli on tärkeä osa ajattelua, kulttuurista osaamista ja vuorovaikutusta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä suullinen kielitaito nousi merkittävään rooliin kirjallisen kielen rinnalle. Tämä näkyi esimerkiksi kielikokeissa ja opetuksessa siten, että kirjallisen tekstin painottaminen laajentui koskemaan myös suullisia viestinnällisiä taitoja. (Huhta & Hilden 2016: 9, 11.)

Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle on tyypillistä, että oppija nähdään tiedon aktiivisena ja vastuullisena rakentajana. Oppimista tapahtuu, kun tietoa rakennetaan yhdistelemällä uutta tietoa jo olemassa olevaan tietoon. Jokaisen oppijan muodostama käsitys opittavasta asiasta on erilainen, sillä aiemmat kokemukset ja tiedot vaikuttavat tulkintojen ja havaintojen muodostumiseen. Aiempien kokemusten lisäksi oppimiskontekstin nähdään vaikuttavan oppimiseen. Näin ollen opittujen asioiden soveltaminen on helpointa samankaltaisessa tilanteessa kuin missä oppiminenkin tapahtui. (Rytkönen & Hätönen 2007: 27–29.) Ammatillisessa koulutuksessa kielten opetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat viestinnällisempiä ja vastaavat perusopetusta ja lukiokoulutusta paremmin arkielämän kielenkäyttötilanteita (Tarnanen ym. 2007: 387), minkä ansiosta niiden soveltaminen arki- ja työelämässä lienee helpompaa.

Oppimisen arvioinnin monipuolisuutta voidaan myös pitää yhtenä konstruktivistista opetusta leimaavana piirteenä (Rytkönen & Hätönen 2007). Valittu arviointitapa vaikuttaa oppijan oppimisprosessiin ja opiskeltavan asian mielekkyyteen. Monipuolinen arviointi ohjaa opiskelijan tietoisuutta oppimisprosessista ja tukee oman oppimisen reflektointia. Koska jokaisen omat kokemukset ja tiedot vaikuttavat opittavasta asiasta muodostuviin käsityksiin, oppimista arvioitaessa on syytä keskittyä tiedon laatuun eli siihen, miten asia on ymmärretty. Keskustelut,

palaute ja molemminpuolinen vuorovaikutus ovat konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ja opetuksessa erityisen tärkeitä, sillä ohjaaja ei voi olla varma siitä, miten oppija kytkee uusia ja vanhoja asioita keskenään. (Rytkönen & Hätönen 2007: 29–30.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut vaikutteita muun muassa rationalismista, josta on peräisin esimerkiksi ajatus henkilön oman tulkinnan vaikutuksesta kokemuksiin (Rytkönen & Hätönen 2007: 28). Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005) eivät näe konstruktivistista oppimiskäsitystä yhtenäisenä teoriana, vaan jakavat sen kognitiivisiin, sosiokulttuurisiin ja pragmatistisiin käsityksiin. Heidän mukaansa koulumaailmassa ja sen pedagogisissa ratkaisuissa on nähtävissä piirteitä kaikista näistä ajattelun tavoista. (Tynjälä ym. 2005: 20, 38.)

Kognitiivinen konstruktivismi korostaa oppimisessa aiemman tiedon, kokemusten ja uskomusten merkitystä. Oppiminen nähdään todellisuudesta tehtyjen havaintojen, sisäisten mallien, muodostumisena ja muuttumisena. Sisäiset mallit ohjaavat havaintojamme ja ovat pohjana uuden informaation tulkitsemisessa. Opetuksessa kognitiivinen konstruktivismi näkyy esimerkiksi aiemman tiedon aktivointina sekä pyrkimyksenä auttaa oppijaa tiedostamaan omat käsityksensä ja vertaamaan niitä tieteelliseen tietoon. (Tynjälä ym. 2005: 23–27.)

Sosiokonstruktivistisessa suuntauksessa taas korostetaan ajattelun välineiden merkitystä sekä tiedon syntymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja mallintamisen avulla. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy esimerkiksi kollaboratiivisen oppimisen muodoissa, joissa pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Vaikka tiedon rakentajan ajatellaan olevan oppija itse, on opettajan tehtävä silti olla tukena oppimisprosessissa ja ohjata opiskelijaa itseohjautuvaan oppimiseen. (Tynjälä ym. 2005: 27–32.)

Pragmatistiset käsitykset korostavat ajattelun ja toiminnan ykseyttä sekä tiedon rakentamista toiminnan kautta. Käsitteet syntyvät ja uudelleenmäärittyvät ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksessa. Samalla tavoin pragmaattisen oppimiskäsityksen näkökulmasta katsottuna oppimista tapahtuu tutkimalla, tekemällä ja toimimalla. Vaikka pragmatistisen käsityksen mukaan oppiminen tapahtuu tekemällä, saattaa pelkkä tekemällä oppiminen ilman opettajan pedagogista ohjausta tuottaa myös tarpeetonta tai jopa haitallista oppimista. Pragmatistisia sovelluksia koulumaailmassa ovat esimerkiksi työelämäprojektit, joissa toteutetaan konkreettisesti aitoja työelämän organisaation toimeksiantoja. (Tynjälä ym. 2005: 32–38.)

Vaikka konstruktivistiseen ajatteluun perustuvat pedagogiset ratkaisut voivat olla erilaisia, niillä on myös paljon samankaltaisia piirteitä. Kaikille niille on yhteistä muun muassa opiskelijan oman aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden painottaminen sekä opettajan rooli enemmän-

kin ohjaajana kuin tiedonsiirtäjänä. (Tynjälä ym. 2005: 38–39.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy nykyisin vahvasti myös oppilasarvioinnissa ja sen vaatimuksissa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen arvioinnin ydin on tukea opiskelijan yksilöllistä kasvu- ja kehitysprosessia sekä oman oppimisen reflektointia ja säätelyä. Nämä taas tukevat hyvien oppimisprosessien ja -tulosten saavuttamista. Arvioinnin tulisi olla arvioijan ja arvioitavan vastavuoroista dialogia, jossa myös itse- ja vertaisarvioinnilla on suuri rooli. (Atjonen 2007: 98–99; ks. myös Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001: 80.)

5 KIELIKÄSITYKSET

Kielikäsitukset määritellään yhteisesti jaetuiksi näkemyksiksi kielen rakenteista ja käyttämisen tavoista (Varis 2012: 32). Kielikäsitusten tutkiminen on tärkeää, sillä opettajien erilaiset kielikäsitukset vaikuttavat esimerkiksi opetusjärjestelyihin, oppimateriaaleihin ja opiskelijoiden arviointiin (ks. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011b: 23; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011a: 120). Myös opetussuunnitelmat ja niiden tavat kuvata kieltä heijastavat tiettyjä kielikäsitteitä (ks. esim. Kauppinen 2010), jotka vaikuttavat arviointiin opettajien omien kielikäsitteiden lisäksi. Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen kannalta keskeisimpiä kielikäsitteitä.

5.1 Monologinen kielikäsitte

Viime vuosikymmenelle tyypillinen monologinen kielikäsitte pohjautuu pitkälti Saussuren näkemukseen kielestä. Saussure näki kielen järjestelmänä, jossa kielellisiä muotoja ja niiden käyttöä ohjaa erilaisten sääntöjen järjestelmä. Monologisessa kielikäsitteessä kielen tarkastelun keskiössä on tyypillisesti kirjoitettu kieli, jota kuvatessa tarkastellaan invariantteina eli vaihtelemattomina pidettyjä piirteitä. Näin kielenkäytön tilanteisuus ja variaatio jäävät toissijaisiksi. (Dufva ym. 2011b: 23–24.) Monologinen kielikäsitte näkyi ja osittain näkyy edelleenkin kielen opetuksessa ja oppikirjoissa esimerkiksi kielioppia, sanalistoja ja lauseiden kääntämistä painottavina tehtävinä (Richards & Rodgers 1986: 2).

Vallitsevia kielen opetuksen tavoitteisiin ja käytänteisiin liittyviä kielikäsitteitä tulisi Dufvan, Aron, Sunin ja Salon (2011b) mukaan nykyaikaistaa, sillä nyt ne eivät vastaa tämänhetkisiä kielen käytön funktioita, muotoja ja konteksteja. Monologiselle kielikäsitteelle tyypillisestä kieliopin ja sanaston sisäistämisestä tulisi siirtyä ajattelemaan kielenoppimista vuorovaikutuksellisenä toimintana paitsi kirjoitetuissa myös puhutuissa ja viitotuissa konteksteissa. Kielenoppimisessa onkin 1990-luvulta alkaen vahvistunut dialoginen kielikäsitte. Siinä kieli nähdään monimodaalisena ja tilanteisesti vaihtelevana toimintana ja kielen osaaminen siten modaaliteettikohtaisina, vaihtelevina ja kehittyvinä taitoja. (Dufva ym. 2011b: 23–24, 31–32.) Dialogista kielikäsitteestä kuvataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

5.2 Dialoginen kielikäsitte

1990-luvulla kielitieteessä vahvistui dialoginen suuntaus, joka on saanut alkunsa Mihail Bahtinin ja tämän kollegoiden ajattelusta (Sunin 2008: 20; Lähteenmäki 2001: 35). Dialogisuudessa kieli nähdään sosiaalisena, dynaamisena ja mukautuvana, ja sitä tarkasteltaessa lähtökohtana

tulee olla kielen käyttäminen (Lähtenmäki 2001: 34–37). Kun monologinen kielikäsitys näkee kielen yksilökeskeisenä sääntöjen järjestelmänä, dialoginen näkökulma korostaa kielen oppimisen ja käytön sosiaalista luonnetta. Kielen ajatellaan olevan dynaamista ja tilanteittain vaihtelevaa toimintaa, joka syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Dufva ym. 2011b: 25.)

Dialogisessa kielikäsitksessä kieli ymmärretään dynaamisesti toimintana, tekoina tai tapahtumisena, jossa oleellista on myös kielenkäytön vaihtelu ja variaatio (Lähtenmäki 2010: 26–28; ks. myös Dufva ym. 2011b: 24). Pedagogisesti tilanteisuus tarkoittaa sitä, että kielen oppimisessa ja opetuksessa tavoitteena on toimia eri oppimis- ja kielenkäyttöympäristöissä sekä ottaa haltuun tilanteisten kielenkäytön tapoja (Dufva ym. 2011b: 29). Dialogiselle kielikäsitkselle tyypillistä on myös ajatus kielen ja kielenkäytön muuttumisesta esimerkiksi ajan ja uusien kielenkäyttöympäristöjen, kuten teknologian, myötä. Kieltä ei myöskään nähdä monologisen kielikäsitksen tapaan ensisijaisesti kirjoitettuna, vaan kielenkäyttö tapahtuu kirjoittamisen lisäksi puhuen, viittoen ja näitä kaikkia yhdistäen. Kielenoppija toimii eri modalityeteissa erilaisen kielellisen tiedon varassa ja erilaista kielioppia käyttäen. (Dufva ym. 2011b: 30.)

5.3 Kommunikatiivinen kielikäsitys

Kommunikatiivisella kielikäsitksellä on paljon samankaltaisia piirteitä edellä käsitellyn dialogisen kielikäsitksen kanssa. Keskeinen käsite tässä viitekehyksessä on kommunikatiivinen kompetenssi, jolla tarkoitetaan Littlewoodin (1981: 6) mukaan sitä, että oppijan tulisi hallita kielen rakenteet riittävän hyvin ilmaistakseen itseään sujuvasti sekä tiedostaa rakenteiden käyttöfunktioit. Tällöin tärkeää on oppia tunnistamaan kielenkäytön sosiaaliset säännöt eli eri rakenteiden sopiminen erilaisiin tilanteisiin. Kielenkäytön sosiaalisten sääntöjen oppimiseksi tulee kielen käyttämistä harjoitella kommunikatiivisiin tarkoituksiin mahdollisimman konkreettisissa kielenkäyttötilanteissa. (Littlewood 1981: 6.)

Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa päämääränä on viestintä, jonka saavuttamiseksi kieliopilla on oma tehtävänsä. Esimerkiksi sanaston ja rakenteiden merkitystä ja opetusta ei pidä väheksyä, mutta kielen oppimisen ja kommunikoinnin alussa niillä on ehkä pienempi merkitys kuin joskus on ajateltu. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa oppija kehittää kielitaitoaan käytännön viestintätilanteissa, joihin tarjotaan välineitä sanaston ja rakenteiden harjoittelemisella. (Sunni 1994: 123–124.) Kommunikatiivinen kielenopetus lähestyy kielioppia siitä näkökulmasta, miten rakenteita käytetään muiden kanssa kommunikoinnissa ja millaisia erilaisia funktioita ilmaukset saavat erilaisissa konteksteissa. Kommunikatiiviselle kielenopetukselle tyypillisiä harjoitteita ovat kommunikatiiviset aktiviteetit, joiden tavoitteena on saada aikaan

vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä. Kommunikatiivisten aktiviteettien tarkoituksena on tukea oppimista mahdollisimman autenttisten tilanteiden avulla. (Littlewood 1981: x–xi, 17–18). Nykyään kielenopetuksessa korostetaan kommunikatiivisuuttakin enemmän funktionaalisuutta, jota käsitellään seuraavaksi.

5.4 Funktionaalinen kielikäsitys

Kielenopetuksen traditio on perinteisesti jaettu kahteen pääsuuntaukseen: formaaliseen ja funktionaaliseen. Kielenopetus on vaihdellut historian saatossa näiden kahden lähestymistavan välillä, eikä niitä pidä nähdä täysin ristiriitaisina tai toisiaan poissulkevinä lähestymistapoina. Formalistit näkevät kielen koodijärjestelmänä. Formaalisissa kielenopetuksessa kielen säännöt ja muodot ovat keskiössä ja opetus etenee säännön asettamisen kautta sen soveltamiseen. Funktionalistit taas näkevät kielen viestinnän välineenä sekä korostavat opetuksessa kielen käyttämistä ja kielenkäytön sääntöjen muodostamista laajan esimerkkiaineiston pohjalta. (Laihiala-Kankainen 1993: 11–15.) Seuraavaksi esittelen tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta oleellisen funktionaalisen eli toiminnallisen kielikäsitteen.

Funktionaalinen lähestymistapa on Eurooppalaisen viitekehyksen (2012) perustana. Funktionaalisen kielenopetuksen tavoitteena on yksinkertaisesti kyky kommunikoida (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 405). Tarnanen ym. (2007) mukaan ammatillisessakin koulutuksessa kielitaidon arviointi nojaa nykyään tietolähtöisen kielikäsitteen sijaan erityisesti taitolähtöiseen kielikäsitteeseen. Tieto kielestä ei riitä, vaan tarkoituksena on oppia käyttämään kieltä. (Tarnanen ym. 2007: 385.) Kompan, Jäppisen, Hervan ja Hämäläisen (2014: 7) mukaan ammatillisen S2-opetuksen taustalla oleva funktionaalisuuden ajatus johtuu siitä, että ammatillisen koulutuksen opetus ja tavoitteet liittyvät nimenomaan käytännön työtilanteissa toimimiseen.

Kielikäsitteen taustalla on ajatus kielen käyttöpohjaisuudesta, jonka mukaan muotoa, merkitystä ja käyttöä ei voida erottaa toisistaan (Aalto ym. 2009: 407). Oppijan kielenkäyttötarpeet ohjailevat kielenoppimista, ja muotojen oppiminen taas mahdollistaa merkitysten ilmaisemisen (Mitchell ja Myles 1998: 100, 117; ks. myös Aalto ym. 2009: 407). Funktionaalisessa kielikäsitteessä kielenkäyttäjät ja -oppijat ajatellaan sosiaalisiksi toimijoiksi, joilla on yhteiskunnassa erilaisia tehtäviä. Tehtävät nähdään osana kielellistä toimintaa, mutta ne saavat täyden merkityksensä vasta laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa. (EVK 2012: 28.)

Funktionaalisessa kielikäsitteessä kieli nähdään ensisijaisesti vuorovaikutuksen ja viestinnän välineenä mutta toisaalta myös sosiaalisen toiminnan tuloksena. Kielikäsitteessä korostaa

kielenkäytön kontekstisidonnaisuutta, ja näkemyksen mukainen kielenopetus huomioi kulloisenkin opiskelijaryhmän erilaiset kielenkäytön tarpeet. (Kela & Komppa 2011: 175; ks. myös Aalto ym. 2009: 407–408.) Funktionaalista ammattikielitaidon opetusta säätelee ajatus siitä, millaisia kielellisiä taitoja ammatilliselta vaaditaan. Ammatillisessa koulutuksessa kielenopetuksen perustana ovat siten työelämän kielenkäyttötilanteet. (Kela & Komppa 2011: 175, 187.) Myös Eurooppalainen viitekehys (2012) ohjaa opettajaa suunnittelemaan opetuksensa kielenkäyttäjän elämäntilanteisiin ja tilanteisiin soveltuvaksi.

Funktionaalisen kielikäsitteen mukaisessa opetuksessa keskitytään kielen käyttämiseen sekä kieliopillisten sääntöjen muodostamiseen omien käyttökokemusten pohjalta (Aalto ym. 2009: 407–408). Myös ammatillisessa koulutuksessa opettavat kielen rakenteet määräytyvät sen mukaan, mitä rakenteita tarvitaan ammatillisten kommunikaatiotilanteiden onnistumiseksi. Opetuksen etenemisjärjestys mietitään siten, että se tukee mahdollisimman hyvin ammattialakohtaisten kielellisten taitojen saavuttamista. (Kela & Komppa 2011: 187.)

Funktionaalisuus näkyy monin paikoin myös kielitaidon arvioinnissa. Opetuksessa tavoite ja oppimistulosten arviointi saattavat kohdistua johonkin tiettyyn osa-alueeseen, ja muut osa-alueet ovat lähinnä välineitä päätavoitteen saavuttamisessa (EVK: 2012: 30). Ammatillisessa koulutuksessa kielen voidaan usein ajatella olevan väline ammatillisen osaamisen osoittamiselle ja vuorovaikutukselle. Funktionaalisen kielikäsitteen mukaisessa arvioinnissa kielitaitoa myös arvioidaan todellisen elämän kriteerien mukaisesti (Härmälä 2008: 15), mikä toteutuu ammattiaineiden opetuksessa autenttisissa työelämän tilanteissa.

6 OPISKELIJA-ARVIOINTI

6.1 Lait ja opetussuunnitelmat arviointia määrittämässä

Ammatillisessa koulutuksessa opettajan toteuttamaa opiskelija-arviointia määrittää muun muassa Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630). Arvioinnin tulee ohjata ja kannustaa opiskelua, edistää opiskelijan itsearviointitaitoja, tiedottaa opiskelijan osaamisesta sekä varmistaa ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen (24 a §). Laki velvoittaa opettajan arvioimaan opiskelijoiden oppimista ja osaamista monipuolisesti ja tarpeeksi usein koulutuksen aikana (24 a §) sekä antamaan suullista ja kirjallista palautetta (24 b §). Opiskelijan osaamista tulee arvioida vertaamalla sitä tutkinnon tai koulutuksen perusteissa määriteltyyn osaamiseen (25 §). Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelijan ammatillista osaamista arvioidaan ammattiosaamisen näytöissä, joissa opiskelija osoittaa osaamisensa aidoissa työelämän tilanteissa ja tehtävissä (25 §). (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630.)

Lakien lisäksi opettajan toimintaa ja opiskelija-arviointia ohjaavat muun muassa ammatillisten perustutkintojen perusteet, joiden uusimmat versiot otettiin käyttöön 1.8.2015. Perusteiden uusimisen avulla pyrittiin vastaamaan entistäkin paremmin opiskelijoiden ja työelämän tarpeisiin. Uusimmissa ammatillisten perustutkintojen perusteissa huomiota kiinnitetään yksilöllisten opintopolkujen mahdollistamiseen ja koulutusten räätälöimiseen aiempaakin paremmin työelämän tarpeisiin nähden. Myös tälle tutkimukselle olennaisia viestintävalmiuksia on pyritty uudistuneissa perustutkintojen perusteissa vahvistamaan entisestään. (Ks. Opetushallitus 2015a: 5.)

Kaikissa uusissa opetussuunnitelmissa opiskelijoiden arviointiin on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa tämä näkyy muun muassa siten, että kullekin tutkinnon osalle on koottu taulukkoon kaikki arvioitavat osa-alueet sekä tarkat kriteerit kunkin arvosanan (1–3) saamiselle (ks. esim. SOTE 2014; Puualan perustutkinto 2014; Rakennusalan perustutkinto 2014). Opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan juuri määritä sitä, kuinka paljon ja millä tavoin kielitaidon eri osa-alueita tulisi arvioida. Valta arviointitapojen ja -painotusten valinnasta on jätetty opettajille. (Tarnanen ym. 2007: 284.) Kielitaidon arviointi näkyykin eri ammatillisten perustutkintojen perusteissa ja tutkinnon osissa vaihtelevasti. Alla olevaan taulukkoon on koottu kielitaidon osa-alueiden huomioiminen siten, kuin niitä on nimetty ammatillisten perustutkintojen perusteissa.

Taulukko 1. Kielitaidon osa-alueiden arviointi ammatillisten perustutkintojen perusteissa

	Suomi toisena kielenä	Sosiaali- ja terveysala	Puuala	Rakennusala
Viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa viestiminen suullisesti	x	x	x	x
Oman alan tekstilajien ymmärtäminen	x	x	x (tekstit lähinnä piirustuksia ja työohjeita)	x (tekstit lähinnä rakennuspiirustuksia ja työmaasuunnitelmia)
Median ja verkkon tarjoamien viestintä- ja vuorovaikutusvälineiden hyödyntäminen	x	x		
Tiedonhakutaidot	x	x		x
Oman alan kirjallisten töiden laatiminen	x	x	x (tekstit lähinnä listoja)	x
Kirjoitetun kielen perussääntöjen hallinta ja monipuolisuus	x	x		
Käsitteiden hallinta		x		
Monikielisessä ja -kulttuuri-	x	x		

sessä ympäris- tössä toimimi- nen				
Oman suomi toisena kielenä - taidon arviointi ja kehittäminen	x			
Esiintymistaidot	x (mainittu vain valinnaisissa opinnoissa)			

Ammatillisten perustutkintojen perusteissa suomi toisena kielenä -opinnoissa kieli- ja viestintätaitojen arvioinnilla on suurempi rooli kuin ammattiaineiden opinnoissa. Kaikille yhteiset tutkinnon osat, kuten viestintä- ja vuorovaikutustaidot, ovat sisällöltään ja arviointikriteereiltään samat kaikissa ammatillisen perustutkinnon perusteissa. Opiskelijoiden täytyy suorittaa viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen opintoja yhteensä 11 osaamispistettä, joista pakollisia äidinkielen osaamistavoitteita on viiden (5) osaamispisteen verran. Pakolliset äidinkielen osaamistavoitteet painottuvat hyvin pitkälti viestintään ja vuorovaikuttamiseen, eikä tutkinnon suomi toisena kielenä -osassakaan kiinnitetä huomiota varsinaiseen kielen opettamiseen tai arviointiin. Suomi toisena kielenä -opintokokonaisuudessa arvioinnin kohteena oleviksi kielellisiksi osa-alueiksi on määritelty monipuolisesti suulliset vuorovaikutustaidot, oman alan tekstien ymmärtäminen ja tuottaminen, eri medioissa viestiminen, tiedonhaku- ja tiedonhakutaidot, oman kielitaidon arviointi sekä kirjoitetun kielen perussääntöjen hallinta. Valinnaisissa osaamistavoitteissa korostuvat lisäksi esiintymistaidot. (Ks. esim. SOTE 2014: 221–223; Puualan perustutkinto 2014: 95–99.)

Ammatillisissa tutkinnon osissa kielelliset, viestinnälliset ja vuorovaikutukselliset taidot eivät ole pääsääntöisesti arvioinnin kohteina, mutta eri ammattialojen opetussuunnitelmissa on vaihtelevuutta. Myös ammattiaineissa kielitaidon arviointi painottuu nimenomaan viestinnällisiin ja vuorovaikutuksellisiin taitoihin eikä varsinaisesti kieleen. Räisäsen ja Hietalan mukaan (2009) yhdeksi elinikäisen oppimisen avaintaidoksi nostettu viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen tulisi integroida opiskelijoiden opiskeluun ja arviointiin kaikissa tutkinnon osissa. Useimilla aloilla kyseiset taidot on integroitu laajasti yhteisiin opintoihin, mutta melko rajatusti am-

matillisiin opintoihin. (Räisänen & Hietala 2009: 170.) Monet arvioinnin kohteena olevat ammatilliset taidot saattavat kyllä sisältää vahvan viestinnällisen ja kielellisen tavoitteen, mutta kieli- ja viestintätaidon varsinainen arvioiminen liittyy erilaisista ammatillisista tehtävistä suoriutumisen alle. Tällöin kieli jää lähinnä välineeksi osaamisen osoittamiselle, eikä sen arviointiin liiemmin ohjata. Seuraavaksi erittelen tarkemmin, kuinka kieli-, viestintä- ja vuorovaikutustaidot huomioidaan sosiaali- ja terveystalouden sekä teknisten alojen opetussuunnitelmissa.

Kuten taulukosta 1 voi havaita, on viestintätaidoilla melko suuri rooli sosiaali- ja terveystalouden ammatillisten tutkinnon osien arvioinnissa (ks. SOTE 2014). Sosiaali- ja terveystaloudella toimiminen vaatii hyviä vuorovaikutus- ja asiakaspalvelutaitoja, mikä näkyy myös tutkinnon perusteissa ja sen arviointikriteereissä. Sosiaali- ja terveystalouden perustutkinnon perusteissa *vuorovaikutus ja yhteistyö* on yksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista ja siten arvioinnin kohteista. Kielitaitoa ohjataan siis kautta opetussuunnitelman arvioimaan ennen kaikkea kykynä toimia vuorovaikutuksessa asiakkaiden ja työyhteisön kanssa. Sosiaali- ja terveystalouden perusteissa arvioinnin kohteina ovat myös oman alan tekstien ymmärtäminen ja laatiminen, tiedonhaku sekä alan käsitteiden hallinta. Vaikka kielitaito onkin välillisesti läsnä kaikissa edellä mainituissa arvioinnin osa-alueissa, opetussuunnitelma ohjaa hyvin vähän arvioimaan varsinaisesti kieltä ja sen hallintaa. Kielen hallinta näkyy arvioinnin kriteereissä lähinnä esimerkiksi kykynä kirjoittaa virheettömästi ja hyödyntää kielitaitoa asiakaspalvelutilanteissa. (Ks. SOTE 2014.)

Puu- ja rakennusalan ammatillisten perustutkintojen perusteet ohjaavat hyvin vähäisesti kieli-, viestintä- ja vuorovaikutustaitojen arviointiin. Vain osassa ammatillisista tutkinnon osista *vuorovaikutus ja yhteistyö* määritellään erilliseksi arvioitavaksi osa-alueeksi. Yleisesti kielitaito näyttäytyy perusteissa lähinnä kykynä selviytyä työstä, toimia työryhmän jäsenenä sekä kommunikoida asiakkaiden tai työyhteisön jäsenten kanssa suullisesti. Oman alan kirjallisten tekstien ymmärtäminen ja tuottaminen mainitaan molemmissa opetussuunnitelmissa arvioinnin kriteereinä. Mainitut tekstilajit ovat kuitenkin lähinnä erilaisia piirustuksia tai tarvikelistoja, joissa kielen arviointi ei liene keskiössä. (Ks. Puualan perustutkinto 2014; Rakennusalan perustutkinto 2014). Kielen vähäisestä roolista ammatillisten tutkinnon osien arviointikriteereissä kertoo muun muassa se, että Puualan perustutkinnon perusteissa (2014: 93) kieli itsessään mainitaan ensimmäistä kertaa vasta valinnaisissa ammatillisen tutkinnon osissa. Puu- ja rakennusalojen perustutkinnon perusteet eivät ohjaa opettajaa arvioimaan varsinaista kielitaitoa vuorovaikutustilanteista selviytymisen lisäksi lainkaan. Viestintä- ja vuorovaikutustaitojen arviointi vaihtelee opetussuunnitelmissa myös ammatillisten tutkinnon osien välillä. (Ks. Puualan

perustutkinto 2014; Rakennusalan perustutkinto 2014.) Esimerkiksi joissain valinnaisissa tutkinnon osissa, kuten myyntiin liittyvässä rakentamispalvelun tutkinnon osassa (ks. Rakennusalan perustutkinto 2014: 162–163), viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat muita tutkinnon osia korostuneemmassa asemassa.

Ammatillisten perustutkintojen perusteet (ks. esim. SOTE 2014) vaativat siis ammatillisissa opintokokonaisuuksissa monenlaista kielellistä osaamista, kuten ohjaamista, neuvomista, suullista ja kirjallista tiedottamista sekä lukutaitoa. Varsinaisen kielitaidon riittävyttä ohjataan kuitenkin arvioimaan monin paikoin lähinnä työstä suoriutumisen näkökulmasta. Perusteet eivät määrittele tarkkaan, millaista kielitaitoa ammattiaineiden opetuskokonaisuuksissa vaaditaan tai mikä ylipäänsä on riittävää kielitaitoa työssä suoriutumiseksi. Ne myös jättävät tulkinnan varaan, tarvitseeko kielitaitoa edes sinänsä arvioida vai riittääkö ammatissa tarvittavista työtehtävistä suoriutuminen osoittamaan riittävän hyvät kielelliset ja viestinnälliset taidot. (Ks. Puualan perustutkinto 2014; Rakennusalan perustutkinto 2014; SOTE 2014.)

S2-opiskelijoiden arviointiin kiinnitetään ammatillisen peruskoulutuksen perusteissa erikseen huomiota ainoastaan suomi toisena kielenä -opintojen kohdalla. Ammatillisissa tutkinnon osissa S2-opiskelijoiden arviointia ja sen eriyttämistä ei mainita lainkaan. (Ks. Puualan perustutkinto 2014; Rakennusalan perustutkinto 2014; SOTE 2014.) S2-opiskelijoiden huomiointi jää siis lähinnä opettajien omalle vastuulle. Laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630: 25 b §) mainitaankin, että opetuksesta vastaava opettaja tai opettajat yhdessä vastaavat tutkinnon osan, yhteisten tutkinnon osien osa-alueen tai valmentavan koulutuksen osaamisen arvioinnista.

6.2 Opiskelija-arvioinnin tehtävät

Kielitaidon arvioinnilla voi olla monenlaisia tehtäviä. Sen avulla voidaan kartoittaa kielitaidon riittävyttä esimerkiksi koulutukseen tai työhön pääsemiseksi tai siellä pärjäämiseksi. Suomalaisessa koulujärjestelmässä muun muassa yleisillä kielitutkinnoilla on tällainen tarkoitus. Kielitaitoa voidaan arvioida yksilötasolla myös oppimisen kartoittamiseksi ja arvosanan antamiseksi. Suuremman oppijajoukon arvioinnilla taas saadaan selvitettyä oppijajoukon keskimääräistä osaamista ja siinä tapahtuvaa vaihtelua esimerkiksi valtakunnallisella tasolla. (Ks. esim. Huhta & Hildén 2016: 5.) Tässä tutkimuksessa keskityn yksilötasolla jo koulutukseen päässeiden opiskelijoiden kielitaidon arvioimiseen. Opiskelija-arvioinnin eri lajeja kuvataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Opiskelija-arviointi voidaan suppeimmillaan ajatella oppimistulosten arvioinniksi. Laajemmin ajateltuna arviointi nähdään monivaiheisena prosessina aina arvioinnin alkamisesta sen vaikutusten tarkastelemiseen asti. Arviointi ei siis ole ainoastaan kokeen järjestämistä, vaikka useissa konteksteissa kokeet ja arviointi saatetaan rinnastaa toisiinsa. (Hildén 2016: 196–197.) Arvioinnin pääasiallisena tavoitteena on tukea opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja ammatti-ihmisenä kasvamista (Arvioinnin opas 2015b: 75). Jo laki ammatillisesta peruskoulutuksesta asettaa yleiselle opiskelija-arvioinnille omat tehtävänsä. Lain mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelua, kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja, antaa tietoa opiskelijan osaamisesta sekä varmistaa tutkinnon ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta: 24 a §.)

Kielitaidon arviointi voidaan nähdä tavoitteiltaan hyvin samankaltaiseksi kuin laissakin määritellyt yleisen opiskelija-arvioinnin tehtävät. Tarnasen, Huhdan ja Pohjalan (2007: 381) mukaan kielitaidon arvioinnilla pyritään tukemaan oppimista, antamaan opiskelijalle realistinen kuva omasta osaamisestaan ja kehittymisen tarpeistaan sekä motivoimaan häntä kielitaidon kehittämiseen. Opiskelija-arvioinnista saadun tiedon avulla opettaja voi suunnata ja muokata opetustaan opiskelijaryhmän tarpeita vastaaviksi (Kokkonen ym. 2008: 8). Kielitaidon arvioinnista saadut tulokset tarjoavat tietoa kielitaidon tasosta opettajien ja opiskelijoiden itsensä lisäksi tuleville työnantajille, koulutuksen järjestäjille tai viranomaisille esimerkiksi kansalaisuuden hakemista varten. Arviointitietoa käytetään myös valtakunnallisesti kielenopetuksen kehittämiseen. (Tarnanen ym. 2007: 381.) Tässä tutkimuksessa arviointia tarkastellaan nimenomaan opiskelija-arvioinnin näkökulmasta.

Etenkin kielitaidon arvioinnissa on tärkeää olla tietoinen arviointitavoista, arviointivastuun jakamisesta sekä sisältöjen painotuksesta. Arvioinnissa tehdyt valinnat, kuten arvioitavien kohteiden painotukset, tekevät näkyväksi, mitä pidetään osaamisena ja taitona. Samalla tavalla arviointitavat vaikuttavat muun muassa oppijan käsityksiin itsestään oppijana ja kielenkäyttäjänä. Kielitaitoa arvioitaessa kannan ottaminen kielitaitoon ja kielenoppimiseen liittyvissä asioissa on väistämätöntä. (Tarnanen ym. 2007: 382.)

6.3 Opiskelija-arvioinnin lajit

Vaarala, Reimann, Jalkanen ja Nissilä (2016) esittelevät kielitaidon arviointia perusopetuksen kannalta. Samat arvioinnin peruseriaatteet pätevät pitkälti myös ammatillisessa koulutuksessa. Arviointitapa riippuu arvioinnin tarkoituksesta, joten arvioinnin suunnittelu tulee aloittaa määrittelemällä ensimmäiseksi se, mihin tarkoitukseen arviointia tehdään. Tarkoituksena saattaa

olla esimerkiksi arvioida opiskelijan lähtötasoa, opettajien asioiden sisällön hallintaa tai opiskelijan kehittymistä jossain osataidossa lähtötasoon nähden. (Vaarala ym. 2016: 132–134.) Arviointi jaetaan usein summatiiviseen, formatiiviseen ja diagnostiseen arviointiin (EVK 2012: 253–254; Atjonen 2007). Jakku-Sihvonen (2013) lisää jaotteluun neljänneksi kategoriaksi vielä prognostisen arvioinnin.

Summatiivisen arvioinnin tarkoituksena on tiivistää laajemman oppimiskokonaisuuden aikana saavutetut oppimistulokset opintojakson päättyessä arvosanaksi (EVK 2012: 253; Jakku-Sihvonen 2013: 17–19). Summatiivinen arviointi on koulu- ja päättökokeineen yksi koulujärjestelmän perinteisimpiä arviointityyppejä, joka kokoaa ja ennustaa osaamista (Atjonen 2007: 66). Mohanin (2011) mukaan pelkkä lopputuloksen arviointi ei kuitenkaan juuri mahdollista toiminnan kehittämistä prosessin aikana.

Formatiivinen arviointi puolestaan on oppimisen aikaista arviointia, jonka tarkoituksena on kerätä jatkuvasti tietoa oppimisen edistymisestä, vahvuuksista ja heikkouksista. Sen avulla opettaja voi suunnitella kurssia ja antaa palautetta oppilaan tarpeiden mukaisesti. (EVK 2012: 253.) Formatiiiviselle arvioinnille tyypillisiä arvioinnin tapoja ovat esimerkiksi opettajan kyselyt, havainnointi, kotitehtävät, välikokeet ja arviointikeskustelut (Atjonen 2007: 67). Tavoitteena on edistää opiskelijan oppimista mutta vain, jos opiskelija pystyy vastaanottamaan palautteen ja ottamaan siitä opikseen (EVK 2012: 255). Jatkuva arviointi auttaa kehittämään toimintaa parempaan suuntaan prosessin vielä ollessa käynnissä eikä vain lopussa kerro, mitä olisi pitänyt tehdä toisin (Mohan 2011).

Diagnostinen arviointi kohdistuu formatiivisen arvioinnin tavoin äskettäin opittuihin tai pian oppimisen kohteena oleviin taitoihin (EVK 2012: 254). Sitä käytetään opiskeluedellytyksien selvittämiseen yleensä opiskelujakson alussa tai vaikeuksien ilmetessä (Atjonen 2007: 66–67). Diagnostinen arviointi pyrkii löytämään osaamisesta uusien taitojen omaksumista häiritseviä aukkoja sekä tekemään näkyväksi, miten opiskelija hallitsee arvioinnin kohteena olevat taidot arviointiajankohtana. Diagnostisia kokeita käytetään koulumaailmassa paljon esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden testaamiseen. Niiden avulla voidaan kartoittaa opiskelijan lähtötasoa ja laatia henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia. (Jakku-Sihvonen 2013: 17–19.) Diagnostisessa arvioinnissa menetelminä käytetään paljon muun muassa erilaisia testejä ja kokeita, kyselyitä, itsearviointeja, havainnointeja ja keskusteluja (Atjonen 2007: 67).

Jakku-Sihvonen (2013) lisää arvioinnin kategorioihin vielä neljännen, prognostisen, arvioinnin. Prognostisen arvioinnin avulla pyritään tuottamaan tietoa siitä, miten saavutettu osaaminen ennustaa pärjäämistä tulevilla opinnoilla. Suomalainen ylioppilastutkinto on esimerkki

prognostisesta arvioinnista, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksista. (Jakku-Sihvonen 2013: 17–19). Lantolfin ja Poehnerin (2016) määrittelemällä dynaamisella arvioinnilla on hieman samankaltainen periaate prognostisen arvioinnin kanssa. Dynaamisessa arvioinnissa korostuu vastavuoroinen arviointi, jossa lopputuloksen lisäksi arvioidaan myös muutosta ja oppijan piileviä kykyjä. Käsitys oppijan todellisista kyvyistä voidaan saada tarjoamalla oppijalle useita toisiinsa verrattavissa olevia tehtäviä alkuun tuettuna ja sitten tukea vähentäen. Tällä tavoin pystytään havaitsemaan myös, kuinka opiskelija kykenee ottamaan opiksi saadusta tuesta ja selviämään lopulta itsenäisesti. (Ks. Lantolf & Poehner 2014.)

Muun muassa Rökköläinen (2011) on osoittanut väitöskirjassaan, että Suomen ammatillisen peruskoulutuksen osaamisen arvioinnissa on piirteitä sekä summatiivisesta että formatiivisesta arvioinnista. Summatiivisen arvioinnin tavoin ammatillisessa peruskoulutuksessa osaamista mitataan ammattiosaamisen näytöillä kunkin tutkinnon osan päätyttyä. Formatiiivinen arviointijärjestelmä taas näkyy ammatillisessa peruskoulutuksessa koko koulutuksen ajan annettavana jatkuvana palautteena. (Rökköläinen 2011: 133.) Juuri formatiivista jatkuvaa arviointia painotetaan uusissa opetussuunnitelmissa vahvasti (ks. esim. SOTE 2014).

6.4 Arvioinnin menetelmiä

Perinteisimpiä arvioinnin tapoja ovat kirjalliset kokeet ja tentit, joissa osaaminen osoitetaan usein hyvinkin ulkomuistin varaisesti. Kertaluonteisena päättökuulusteluna kokeet eivät välttämättä tue kehittymistä asian hallinnassa parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi kokeessa korostuu hyvin usein arvosteltavan ja arvostelijan välinen valta-asetelma, vaikka siitä pystyttäisiin kehitellä monipuolinen arvioinnin väline. (Atjonen 2007: 62–63.) Koemuotoja on erilaisia, eivätkä kaikki kartoita pelkästään mekaanista muistamista. Koe voidaan esimerkiksi rakentaa oppimistilanteeksi, jossa oppimisen tavoitteena on aiheena olevan asian ymmärtäminen eikä esimerkiksi ulkoa oppiminen. (Opetushallitus 2008: 17.)

Arviointi ei aina vaadi kokeita (Härmälä 2008: 16). Kokeiden rinnalle yleisiksi arvioinnin menetelmiksi ovat nousseet erilaiset kurssien aikana laadittavat kirjalliset ja suulliset tehtävät sekä portfoliot, joissa opiskelija kokoaa tiettyinä aikana tehtyjä tehtäviä yhdeksi kokonaisuudeksi. Portfolion etuna on, että pelkän päättöosaamisen lisäksi se havainnollistaa koko oppimisprosessia. Portfolion avulla pystytään havainnoimaan, millaista osaaminen oli opintojakson alkaessa ja lopuessa sekä miten osaaminen on matkan varrella kehittynyt. Portfolio siis auttaa opettajaa arvioimaan opiskelijan osaamisen kehittymistä, mutta tekee edistymisen näkyväksi myös opiskelijalle itselleen. (Vaarala ym. 2016: 153.)

Ammatillisessa koulutuksessa, etenkin ammattiaineiden opetuksessa, yksi hyvin tyypillisistä arvioinnin metodeista on toiminnallinen arviointi. Siinä osaamista arvioidaan opiskelijan työskennellessä konkreettisesti esimerkiksi työsalissa. Toiminnallisen arvioinnin ja työsalityöskentelyn hyvinä puolina pidetään muun muassa teknisten suoritusten helppoa arviointia ja mitattavuutta sekä opettajan läsnäoloa koko työskentelyn ajan. (Ks. Opetushallitus 2008: 16.) Toiminnallisessa arvioinnissa kieli on lähinnä viestinnän väline, ja näin ollen kielitaidon arviointi rajoittuu pitkälti tehtävästä suoriutumisen arviointiin (Ks. Härmälä 2008: 17, 69). Myöskään arviointikriteerit eivät ole toiminnallisessa arvioinnissa yleensä puhtaasti kielellisiä, eikä kielitaidosta tehtyjä johtopäätöksiä voida näin välttämättä yleistää koskemaan muuta kuin kyseistä tilannetta ja tehtävää. Esimerkiksi näytön perusteella on hankalaa määritellä kokonaisuudessaan opiskelijan kielellistä taitotasoa. (Härmälä 2012: 2.)

Opettajan toteuttaman opiskelija-arvioinnin lisäksi itse- ja vertaisarviointi nousevat jatkuvasti entistä tärkeämpään asemaan. Uudet opetussuunnitelmat korostavatkin oman oppimisen arviointia ja sen kehittämistä yhtenä opetuksen tavoitteena. Oppilaiden itsensä osallistaminen arviointiin näkyy selkeimmin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (=POPS 2014), mutta se on havaittavissa myös esimerkiksi ammatillisten peruskoulutusten perusteissa (ks. esim. Puualan perustutkinto 2014). Alanen ja Kajander (2009) ovat tutkineet lukiolaisten ja opettajaopiskelijoiden ajatuksia reflektiosta ja itsearviointista. Itsearviointi liitettiin nimenomaan töiden ja kurssien arviointiin, vaikka osa opiskelijoista suhtautuikin itsearviointiin tärkeeseen epäillen. (Alanen & Kajander 2009: 77.)

Yksi opiskelija-arvioinnin kentällä paljon keskustelua aiheuttanut vastakkainasettelu liittyy siihen, tulisiko opiskelijan osaamista arvioida ensisijaisesti sanallisesti vai numeerisesti. Sanallista arviointia perustellaan esimerkiksi sillä, että sen ajatellaan laajentavan ja monipuolistavan opiskelija-arviointia, kehittävän opiskelijan valmiuksia itsearviointiin sekä ohjaavan opiskelijan opintoja (Mäensivu 1999). Kirjallisen sanallisen palautteen lisäksi opiskelijalla on oikeus saada koko opintojensa ajan suullista palautetta ja päästä osallistumaan henkilökohtaisiin arviointikeskusteluihin. Suullinen palaute vaatii opettajalta vuorovaikutustaitoja ja kykyä kuunnella opiskelijaa, sillä saatu palaute saattaa vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan opiskelumotivaatioon, jatko-opintoihin suuntautumiseen ja työpaikan valintaan. (Opetushallitus 2008: 14–15.)

Kielitaitoa arvioitaessa tarvitaan aina jokin asteikko tulosten ilmaisemiseksi. Yleisimmin arvioinnissa käytetään joko normi- tai kriteeriperustaista arvioinnin tyyppiä. (Härmälä 2008: 96.) Normiperusteisessa arvioinnissa opiskelijoiden suorituksia verrataan keskenään asettaen

ne paremmuusjärjestykseen, joten jokainen arvosana riippuu muiden suorituksista. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa taas arvio osaamisesta muodostuu ainoastaan oppijan osoittaman kyvykkyyden perusteella. Tällöin jokaista suoritusta verrataan erikseen ennalta laadittuihin kriteereihin. Kriteeriperusteiseen arviointiin liittyy yleisesti kannustava ja pedagoginen näkökulma. (EVK 2012: 251; Hildén 2016: 20; ks. myös Opetushallitus 2011b.)

Suomalaisessa koulujärjestelmässä arvioinnille on tyypillistä normi- ja kriteeriperusteisen arvioinnin yhdistelmä. Normiperusteista arviointia hyödynnetään esimerkiksi pääsykokeissa, kun opiskelijoita valitaan koulutukseen asettamalla hakijoiden arvosanat paremmuusjärjestykseen. Koulutuksessa päättöarvosanat taas annetaan kriteeriperusteisesti vertaamalla suoritusta tietyn arvosanan kuvaukseen. (Hildén 2016: 20.) Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy ennen kaikkea kriteeriperusteiseen arviointiin, sillä se on ammatillisessa koulutuksessa ja etenkin näyttöjen arvioinnissa normiperusteista arviointia korostuneemmassa asemassa (ks. Härmälä 2008: 98). Esimerkiksi ylioppilastutkinnoissakin on pyritty siirtymään normiperusteisesta arvioinnista kohti kriteeriperusteista arviointia. Ylioppilastutkinnon sisältö eri kokelailla ja saman oppimäärän eri koekerroilla vaihtelee, eikä normiperusteinen arviointi sinänsä kerro kyseisellä koekerralla osoitettuja tietoja ja taitoja. (Huhta & Hildén 2016: 12.)

6.5 Hyvän arvioinnin periaatteet

Kaikessa arvioinnissa on pidetty ja pidetään edelleen oleellisina arvioinnin laatua eli validiutta, reliaabeliutta ja käyttökelpoisuutta (EVK 2012: 242). Bachman ja Palmer (1996) jakavat kyseiset kategoriat vielä tarkempiin osiin, joita kuvaan seuraavaksi.

Bachman ja Palmer (1996) näkevät, että kaikkeen arviointiin liittyvät ainakin seuraavat laatupiirteet: käsitevalidius, reliaabelius, sisäinen ja ulkoinen autenttisuus, käytännöllisyys sekä arvioinnin vaikutusvoimaisuus. Arviointitavan tai -menetelmän voidaan ajatella olevan validi, kun se antaa tietoa juuri kulloinkin arvioinnin kohteena olevista kielitaidon osa-alueista (käsitevalidius). Reliaabeliudessa taas on kyse siitä, kuinka johdonmukaisena arviointi säilyy saman kokeen eri toimeenpanokerroilla. Virheettömyyden kannalta merkityksellisiä piirteitä ovat siis esimerkiksi eri arvioitsijoiden antamien arviointien yhteneväisyys ja saman arvioitsijan antaman arvioinnin johdonmukaisuus eri ajankohtina. Bachmanin ja Palmerin mukaan validille arvioinnille on tyypillistä myös se, että tehtävät aktivoivat todellisen elämän tilanteessa tarvittavia tietoja ja taitoja (sisäinen autenttisuus) sekä vastaavat piirteiltään ja suoritusoloiltaan todellisen elämän tilannetta (ulkoinen autenttisuus). Validiuteen liittyvällä käytännöllisyydellä tarkoitetaan arvioinnin vaatimien erilaisten resurssien, kuten inhimillisten, teknisten ja taloudellisten

resurssien, järkevää määrää. Bachmanin ja Palmerin mukaan validille arvioinnille tyypillistä on myös huomioida arviointituloksesta eri osapuolille koituvat seuraukset (arvioinnin vaikutusvoimaisuus). (Bachman ja Palmer 1996: 17–37; ks. myös EVK 2012: 242–244.)

Yleisimmin ajatellaan, että hyvä opiskelija-arviointi tukee oppimista ja auttaa opiskelijaa muodostamaan itsestään myönteisen oppijakuva (Vaarala ym. 2016: 134; Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630: 24 a §). Vaaralan ym. (2016) mukaan oppimista tukeva yleinen opiskelija-arviointi osallistaa opiskelijaa itseään sekä on keskustelevaa ja vuorovaikutteista. Oppimista tuetaan tekemällä opiskelijoiden osaamista näkyväksi esimerkiksi palautteen avulla sekä ohjaamalla opiskelijoita kehittämään osaamistaan ja asettamaan tavoitteita oppimiselleen. Välitön, relevantti, ohjaava ja kannustava palaute antaa opiskelijoille tietoa tavoitteidensa saavuttamisesta ja tukee siten oppimista. Opettajan antaman palautteen ja arvion lisäksi itse- ja vertaisarviointi tukevat oppimista ja osallistavat opiskelijoita omaan arviointiinsa. (Vaarala ym. 2016: 132–135, 148.) Palautteen, opiskelijoiden osallistamisen ja vuorovaikutteisuuden merkitys näkyvät entistä vahvemmin myös uusissa opetussuunnitelmissa (ks. esim. SOTE 2014: 207–209).

Mahdollisimman säännöllisesti toteutettava arviointi tukee opiskelijoiden oppimista paremmin kuin pelkkä lopputuloksen arviointi. Säännöllinen arviointi havainnoi ja tukee koko oppimisprosessia sekä tekee oppilaan edistymistä näkyväksi. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001: 82–83; Vaarala ym. 2016: 132–134.) Kun opiskelijan osaamisen arviointia aletaan toteuttaa jo opintojen alussa, arvioinnin kautta saatua tietoa opiskelijan vahvuuksista ja aiemmin hankitusta osaamisesta voidaan hyödyntää opetusta suunniteltaessa. Osaamisen tunnistamisesta saatujen tietojen avulla opiskelijalle suunnitellaan henkilökohtaiset tavoitteet sekä tarvittavat ohjaus- ja tukikeinot. Osaamista voidaan tunnistaa esimerkiksi opiskelijan itsensä kanssa käytävän arviointikeskustelun avulla. (Opetushallitus 2008: 7.) Lisäksi oppimisesta ja etenemisestä keskusteleminen yhdessä opiskelijan itsensä kanssa ohjaa usein oppimista oikeaan suuntaan (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001: 82–83).

Jatkuvan ja säännöllisen arvioinnin lisäksi on viime aikoina puhuttu paljon arvioinnin monipuolisuudesta niin arviotaviin taitoihin kuin arvioinnin menetelmiinkin liittyen. Hyvälle arvioinnille on tyypillistä, että se mahdollistaa osaamisen osoittamisen jokaisen oppijan tason mukaisesti. Esimerkiksi osaamisen osoittamisen tavat valitaan siten kunkin opiskelijan yksilölliset ominaisuudet ja taidot huomioiden. Arviointitapojen monipuolisuus auttaa myös opettajaa saamaan oppimisesta ja osaamisesta mahdollisimman laajan ja kokonaisvaltaisen kuvan. (Vaa-

rala ym. 2016: 134–135, 149; ks. myös Atjonen 2007: 65.) Myös osaamisen osoittaminen monipuolisesti opiskeltavien taitojen eri osa-alueilla lisää arvioinnin luotettavuutta. Tällöin esimerkiksi opiskelijan kielellisiä ja viestinnällisiä taitoja arvioitaessa ei ole syytä tarkastella ainoastaan kielitaitoa, vaan myös esimerkiksi oppimisen edistymistä ja työskentelyä. (Ks. Vaarala ym. 2016: 135.)

Laadukasta opiskelija-arviointia kuvataan useissa konteksteissa myös harkituksi ja perustelluksi. Siinä arvioinnin tavat tukevat oppimisprosessia ja kohdentuvat senhetkisen arvioinnin tarkoituksen ja tavoitteen mukaan. Myös palaute ja arviointi kohdistetaan tällöin kulloisenkin tehtävän tavoitteisiin ja harjoituksen kohteena oleviin asioihin sopiviksi. Opettajan tehtävänä on valita, mitkä ovat kunkin tehtävän kannalta tärkeitä arvioitavia piirteitä. Esimerkiksi kielinoppimisessa oppijan kehittymistä tuetaan parhaiten kohdistamalla palaute kerralla ainoastaan muutamiin tarkkaan valittuihin seikkoihin. Myös mahdollisimman konkreettinen palaute auttaa oppijaa eteenpäin. Oppimista tukevassa arvioinnissa käytetään opetuksessa tutuksi tulleita arviointitapoja ja tehtävätyyppejä sekä arvioidaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita opetuksessakin on harjoiteltu. Tehtävien ja kurssien arviointikäytänteet ja arvioinnin kohteiden kertominen opiskelijoille mahdollisimman hyvissä ajoin ennen arviointia auttaa heitä kiinnittämään huomiota oikeisiin seikkoihin. (Vaarala ym. 2016: 133, 148–151.)

Edellä esitettyjen yleisten arviointikäytänteiden lisäksi kielitaidon arvioinnissa on huomioitava esimerkiksi opiskelijan maassaoloaika. Kielitaidon kehittyminen on prosessi, joka jatkuu vielä ammatillisen koulutuksenkin jälkeen. Esimerkiksi erilaisten ammatillisten käsitteiden oppiminen vie vieraskielisiltä paljon aikaa, eikä äidinkielenkaltaista kielitaitoa voi näin ollen lyhyen maassaoloajan jälkeen vaatia. Koulutuksen päättyessä kielitaidon tulisi kuitenkin olla sellainen, jonka avulla opiskelija kykenee pärjäämään työelämässä. Realististen vaatimusten lisäksi kielitaidon arvioinnissa itsearviointi on erityishuomiota vaativa asia. Kaikille vieraskielisille opiskelijoille itsearviointi ei ole arvioinnin menetelmänä tuttu, minkä vuoksi arvioinnin tavoitteiden, perusteiden sekä arviointitapojen selvittäminen opiskelijan kanssa voi olla välttämätöntä. (Ks. Opetushallitus 2015b: 75.)

7 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessani käytettävää aineistoa ja sen keräämistä sekä aineiston analyysimenetelmiä. Kuvaan tutkimuksen aineistoa luvussa 7.1 ja sen keräämiseen käytettyä teemahaastattelua luvussa 7.2.1. Luvussa 7.2.2 taas keskityn tutkimuksessa käytettyyn sisälönanalyysiin aineiston analyysimenetelmänä.

7.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden ammatillisessa koulutuksessa opettavan äidinkielenopettajan, kahden sosiaali- ja terveystieteiden opettajan, yhden puualan opettajan sekä yhden talonrakennusalan opettajan puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Informanttien hankinnassa kriteerinä oli, että haastateltavilla on jonkinlaista kokemusta S2-opiskelijoiden opettamisesta ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi pyrin löytämään haastateltavia opettajia useammalta eri ammattialalta, jotta tutkimuksessa saadaan mahdollisimman laaja kokonaiskuva arvioinnin käytännöistä ja voidaan jossain määrin myös vertailla eri alojen opettajien arvioinnin käytänteitä ja näkemyksiä kielitaidon merkityksestä.

Haastateltavista sekä äidinkielenopettajista että sosiaali- ja terveystieteiden opettajista ovat naisia ja teknisten alojen opettajista miehiä. Tutkimuksen osallistujat ovat työskennelleet opettajina ammatillisessa koulutuksessa viidestä neljääntoista vuoteen, ja suurin osa heistä on tullut valmistumisensa jälkeen suoraan opettajaksi ammatilliseen koulutukseen. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on usean vuoden ajalta kokemusta S2-opiskelijoiden, osalla jopa erillisen S2-ryhmän, opettamisesta. Äidinkielenopettajia lukuun ottamatta kenelläkään heistä ei kuitenkaan ole minkäänlaista S2-opiskelijoiden opettamiseen valmentavaa koulutusta. Taulukossa 2 kerrotaan tarkemmin haastateltavien taustoista.

Aineiston keräämistä varten hankin tarvittavat tutkimusluvut koulutuksen järjestäjältä ja haastateltavilta opettajilta. Haastatteluaineiston kokonaislaajuus oli noin 260 minuuttia ja kukin haastattelu kestoiltaan puolesta tunnista tuntiin. Aineiston käsittelyn helpottamiseksi kaikki haastattelut nauhoitettiin ja sen jälkeen litteroitiin. Aineiston litterointi karkeasti sanotuna tarkkuudella on tutkimuksen kannalta riittävä, sillä tarkastelun kohteena ovat nimenomaan haastattelusta esiin nousevat asiasällöt (ks. Ruusuvaara 2010: 425). Analyysin aineistoesimerkeissä lihavoitujen kohtien tarkoitus on auttaa lukijaa kiinnittämään huomiota analyysin kannalta tärkeimpiin seikkoihin. Litteraatista on poistettu kaikki sellaiset tiedot, jotka saattaisivat vaarantaa informanttien anonymiteetin. Tässä tutkimuksessa opettajista käytetään lyhenteitä, jotka on

muodostettu opetettavan alan mukaan. Itsestäni puhun tutkimuksessa haastattelijana (H). Alla olevassa taulukossa 2 kuvataan tiivistetysti myös haastateltavista käytettyjä lyhenteitä. Litteraateissa käytettävät merkit sen sijaan on koottu tutkielman loppuun liitteeksi.

Taulukko 2: Haastateltavien opettajien taustatiedot ja lyhenteet

Ly- henne	Opetettava tutkinto/op- piaine	Koulutus	S2-koulu- tus	Haastat- telun kesto
TARA	Rakennus- alan perus- tutkinto, ta- lonrakentaja	Talonrakentajan ammattitut- kinto, rakennusinsinöörin tutkinto, opettajan pedagogiset opin- not, ylempi ammattitutkinto (kes- ken)	-	38 min
PUU	Puualan pe- rustutkinto	Puutekniikan insinöörin tut- kinto, opettajan pedagogiset opin- not	-	30 min
SOTE1	Sosiaali- ja terveysalan perustut- kinto	Terveystieteen maisteri, opettajan pedagogiset opin- not	-	62 min
SOTE2	Sosiaali- ja terveysalan perustut- kinto	Terveystieteen maisteri, opettajan pedagogiset opin- not	-	58 min
ÄI1	Äidinkieli, suomi/suomi toisena kie- lenä	Filosofian maisteri (äidinkie- lenopettaja)	S2-opinnot tehty	36 min
ÄI2	Äidinkieli, suomi/suomi	Filosofian maisteri (äidinkie- lenopettaja)	S2-opinnot tehty	41 min

	toisena kie- lenä			
--	----------------------	--	--	--

7.2 Tutkimusmenetelmät

7.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkimukseni tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimuksen aineistonkeruutavaksi valitsin haastattelun, sillä se on järkevin keino kerätä aineistoa, kun halutaan kartoittaa ihmisten omia ajatuksia ja heidän toimintansa taustalla vaikuttavia syitä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 72). Suora kielellinen vuorovaikutus haastateltavan kanssa mahdollistaa tiedonkeruun suuntaamisen sekä vastausten syventämisen itse tilanteessa. Haastattelun etuna on myös muun muassa mahdollisuus kysymyksen toistamiseen, väärinkäsitysten oikaisemiseen, keskustelun käymiseen sekä kysymysjärjestyksen mukauttamiseen tilanteen vaatimalla tavalla. Lisäksi aiheen ollessa vähän kartoitettu vastausten suuntia on ennalta hankalaa arvioida. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 35; ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 205.) Kielitaidon arviointi voi muun muassa koulutustaustasta johtuen olla ammattiaineiden opettajille hieman vieraampaa kuin äidinkielenopettajille, mihin haastattelu tarjosi apua esimerkiksi kysymysten uudelleenmuotoilun ja apukysymysten esittämisen kautta. Lisäksi haastatteluissa haastateltavien motivoiminen, täsmennyksien hakeminen sekä kuvaavien esimerkkien pyytäminen ovat helpompia toteuttaa kuin esimerkiksi kyselylomakkeilla (Hirsjärvi & Hurme 2001: 36).

Haastatteluun aineistonkeruutapana sisältyy myös ongelmia, sillä esimerkiksi haastattelun suuntaaminen itse tilanteessa oikeaan suuntaan vaatii haastateltavalta taitoa ja kokemusta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001). Toisaalta työkokemukseni kautta saadut tiedot ammatillisen koulutuksen toimintakulttuurista ja -tavoista auttoivat ohjaamaan haastatteluja oikeisiin suuntiin ja syvemmälle aiheeseen. Lisäksi haastattelun luotettavuus saattaa kärsiä useastakin syystä, kuten haastateltavan taipumuksesta vastata sosiaalisesti toivotulla tavalla tai haastateltavan ja haastattelijan liiallisesta tuttuudesta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001: 35; Hirsjärvi ym. 2009: 206). Tässä tutkimuksessa vastausten suuntaan on saattanut vaikuttaa myös se, että haastattelujen aihe oli etukäteen opettajien tiedossa. Näin heillä on ollut mahdollisuus halutessaan perehtyä aiheeseen ennalta. Toisaalta yksityiskohtaisemmat haastattelun teemat ja kysymykset paljastettiin vasta haastatteluvaiheessa, joten kovin tarkkaa taustatyötä opettajat ovat tuskin pystyneet tekemään.

Haastattelun mahdollisia luotettavuusongelmia olen pyrkinyt välttämään haastatteluja tehdessäni muun muassa painottamalla jokaisen vastauksen tärkeyttä ja oikeellisuutta sekä henkilökohtaisen kokemuksen erityisyyttä. Pyrin myös luomaan haastatteluihin mahdollisimman luontevan ja keskustelunomaisen ilmapiirin, jossa roolini olisi ollut mahdollisimman kollegiaalinen ja tasavertainen. Loin tällaista ilmapiiriä esimerkiksi keskustelemalla opettajien kanssa ennen haastattelua niitä näitä ja korostamalla jokaisen omaa asiantuntijuutta. Tunnelma tuntui kaikissa haastatteluissa rennolta, eivätkä haastateltavat näyttäneet juurikaan varovan sanojaan ja ajatuksiaan. Opettajat tuntuivat pitävän minua melko lailla vertaisenaan, mikä saattoi osittain johtua myös omasta ammatillisen koulutuksen työkokemuksestani.

Haastattelu on keskusteluun verrattavissa oleva vuorovaikutustilanne, jolle ominaisia piirteitä ovat usein ennalta suunniteltu rakenne tai aihe, haastateltavan motivoiminen sekä haastatteluaineiston käsitteleminen luottamuksellisesti haastateltavan anonymiteetin säilyttäen. Tämän tutkimuksen aineiston olen kerännyt teemahaastatteluilla, joissa haastattelu etenee ennalta määriteltyjen teemojen mukaisesti. Teemahaastattelujen avulla pystytään tutkimaan kaikkia yksilöiden kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita ilman vaatimusta yhteisestä kokeellisesti aikaansaadusta kokemuksesta. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001: 43, 47–48; ks. myös Hirsjärvi ym. 2009: 208.) Tämänkin tutkimuksen pääosassa ovat tutkittavien omat äänet ja tutkimuksen kohteina nimenomaan heidän omat kokemuksensa ja tulkintansa.

Tutkimushaastattelun eri lajit poikkeavat toisistaan muun muassa siinä, kuinka tarkasti haastattelun kysymysrunko on määritelty ennalta. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 43.) Tässä tutkimuksessa haastatteluiden strukturointiaste jää avoimien strukturoimattomien ja puolistrukturoitujen haastatteluiden välimaastoon. Haastatteluja varten suunnittelin puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisesti valmiin kysymysrunгон, mutta annoin haastattelujen edetä keskustelunomaisesti avointen kysymysten varassa. Puolistrukturoidun haastattelun etuna on, että se mahdollistaa kysymysjärjestyksen vaihtamisen, tarkentavien lisäkysymysten esittämisen sekä aiheen suuntaamisen tutkijan parhaaksi katsomalla tavalla. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001: 45–47; ks. myös Hirsjärvi ym. 2009: 209.) Tässä tutkimuksessa ammatillisten aineiden opettajille ja äidinkielenopettajille suunnatut haastattelurungot poikkesivat hieman toisistaan, sillä kieli- ja viestintätaidon arvioinnin voi koulutustaustan perusteella olettaa olevan äidinkielenopettajille hieman tutumpaa kuin ammattiaineiden opettajille.

7.2.2 Sisällönanalyysi

Analyysimenetelmänä käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyrin saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiiviin teoreettisen kokonaisuuden, johon analyysiyksiköt on valittu aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun perusteella (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 95, 103). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, klusterointiin eli ryhmittelyyn ja abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108.) Myös tämän tutkimuksen aineiston analyysi eteni edellä mainittujen vaiheiden kautta.

Aloitin litteroidun aineiston käsittelemisen perehtymällä ensin aineiston sisältöön. Tämän jälkeen pelkistin aineiston eli karsin tutkimukselle epäolennaisen materiaalin pois ja etsin tutkimuskysymysten avulla tutkimuksen kannalta merkitykselliset ilmaisut. Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin samankaltaiset käsitteet tai ilmaukset omiin luokkiinsa ja nimesin luokat sisältöä kuvaavasti. Viimeisimpänä erottelin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon ja muodostin valikoidun tiedon avulla teoreettisia käsitteitä. Sisällönanalyysi on siis tulkintaa ja päättelyä, jossa siirrytään empiirisestä aineistosta kohti teoreettisempaa näkemystä tutkittavasta aiheesta. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–112.)

8 TULOKSET

8.1 Opettajat arvioijina ammatillisessa koulutuksessa

8.1.1 Arvioinnin tehtävät ja hyvän arvioinnin piirteet opettajien puheessa

Kaikki haastateltavat opettajat näkivät arvioinnin pääimmäiseksi tehtäväksi kartoittaa opiskelijan taitotasoa, opettajien asioiden oppimista sekä ammattitaitovaatimusten täyttymistä. Varsinkin ammatillisten aineiden opettajien haastatteluissa painottui arviointi, jossa osaamista arvioidaan suhteessa opetussuunnitelmien määrittelemiin ja työelämän tarpeista lähtöisin oleviin ammattitaitovaatimuksiin.

(1)

PUU: no kyllä kai arvioinnin pääsääntöinen tehtävä siis niinku **taitotason jonkunlainen kartoittaminen ja mittaaminen**

(2)

SOTE2: arviointia. No kyllä siinä pitäs **varmentaa että onko sitä oppimista niinkun tapahtunu** niistä aihealueista mitä kullonkin käsitellään, musta se on just niinku semmonen aika perus, perusajatus

(3)

SOTE1: siis jos aatellaan että meillä valmistuu lähihoitajia elikkä niistä tulee nimikesuojattuja terveydenhuoltoalan ammattilaisii ja ne saa niinku, niillä tulee rekistereihin niiden, heidän henkilöitten nimet ni arvioinnin – – **päätehtävät on niinku, nii meillä on ammattitaitovaatimukset, mitä kohden me niinku pusketaan, täällä**

Jo laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (24 a §) määritellään opiskelija-arvioinnin tehtäväksi juuri ammattitaitovaatimusten saavuttamisen varmistaminen sekä tiedon antaminen osaamisesta opiskelijalle itselleen. Ammatillisten aineiden opettajien puheesta ei kuitenkaan käy ilmi, ketä varten osaamista mitataan tai mihin arvioinnista saatua tietoa hyödynnetään. Opiskelija-arvioinnista saadusta tiedosta voivat nimittäin hyötyä monet tahot: esimerkiksi opettaja voi muokata opetustaan opiskelijaryhmän tarpeiden mukaiseksi tai opiskelija itse suunnata opiskeluaan oikeaan suuntaan (Kokkonen ym. 2008: 8). Oppimistulosten tai osaamisen arviointi ei ole Hildénin (2016: 196–197) mukaan opiskelija-arvioinnin ainoa tehtävä. Ammattiaineiden opettajien haastatteluissa arvioinnin tarkoitus painottuu nimenomaan taitotason ja oppimisen kartoittamiseen, eikä niissä näy esimerkiksi lakiin (laki ammatillisesta peruskoulutuksesta: 24 a §) kirjattua ajatusta arvioinnin kannustavasta, ohjaavasta sekä itsearviointitaitoja kehittävästä tehtävästä. Tämä saattaa toki johtua tutkimushaastattelussa esitetystä kapeasta kysymyksenasettelusta, jossa kysyttiin nimenomaan arvioinnin päätehtävää eikä -tehtäviä.

Äidinkielenopettajat kuvasivat haastatteluissa arvioinnin tehtävän vielä hieman laajemmin kuin ammatillisten aineiden opettajat. Molemmat äidinkielenopettajat näkevät arvioinnin paitsi mahdollistavan taitotason ja oppimisen kartoittamisen, myös tukevan oppimista ja oppimisprosessia, toimivan itsereflektion välineenä sekä välittävän tietoa opiskelijan osaamisesta tuleville työnantajille.

(4)

ÄII: no se on sen opiskelijan **oppimisen ja oppimisprosessin tukemista** että katotaan sitä annetaan, se on tavallaan **itsereflektion väline** ja sitte se on myös semmoinen että **opettaja voi tukea siinä kielen oppimisessa**, että se on mun mielestä se päätehtävä ja sitte toisaalta myös ku ollaan ammattiin valmistava oppilaitos nii sit se **antaa myös tiedon siitä kielen osaamisesta myös sille tulevalle työnantajalle** ja muuta

Äidinkielenopettajan esimerkistä välittyä myös ajatus siitä, ketä ja mitä varten arviointia tehdään. Arviointi ei ole ainoastaan väline osaamisen kartoittamiseen ja arvosanan antamiseen, vaan se kehittää myös opiskelijan osaamista ja itsereflektiota. Kielitaitoa ei arvioida ainoastaan opiskelijaa tai opettajaa varten, vaan arvioinnista saadut tiedot saattavat kiinnostaa myös monia muita tahoja, kuten tulevia työnantajia (ks. Tarnanen ym. 2007: 381).

Opettajien kokonaisnäkemykset hyvästä arvioinnista vastaavat monilta osin useimpien arviointioppaiden ja lain määritelmiä (ks. esim. Vaarala ym. 2016: 134; Laki ammatillisesta koulutuksesta 24 a §). Jokainen opettaja kuvaa haastatteluissa hyvää arviointia melko käytännönläheisesti sellaiseksi, joka motivoi ja antaa opiskelijalle tietoa omasta osaamisestaan. Tämä näkyy muun muassa esimerkissä 5. Hyvää arviointia ei kuitenkaan aineistossa juurikaan kuvata esimerkiksi validiuden kannalta. Myöskään arvioinnin kohteena olevien tehtävien autenttisuutta tai arviointien vastaavuutta eri testikertojen tai eri opettajien tuottamien arviointien välillä ei juurikaan mainita hyvää arviointia kuvattaessa (ks. Bachman & Palmer 1996: 17–37). Tätä saattaa selittää osin myös se, että etenkin ammatillisten aineiden opettajien keskuudessa testien autenttisuus saattaa olla itsestäänselvyys, kun osaamisen arviointi tapahtuu työelämän tilanteita vastaavissa ammattiosaamisen näytöissä. Viime aikoina suoritusten autenttisuus sekä arvioinnin oikeudenmukaisuus ovat nousseet arvioinnissa painopisteeksi (ks. Hilden 2016: 198), mutta haastatellut opettajat eivät mainitse kyseisiä piirteitä hyvää arviointia kuvatessaan.

Ammatillisten aineiden opettajat kuvaavat hyvää arviointia sellaiseksi, joka antaa opiskelijalle luotettavaa tietoa omasta osaamisesta ja motivoi kehittymään eteenpäin. Laadullinen palaute nähdään motivoivana keinona tehdä opiskelijan osaaminen näkyväksi, mutta samalla esimerkistä 5 paistaa huoli siitä, etteivät resurssit riitä aidon laadullisen palautteen antamiselle.

(5)

H: just. no millasta on sun mielestä sit hyvä arviointi
 SOTE1: no ite tietenki jos aatellaan kaikkia opiskelijoita nii laadullinen palaute on tietysti ihan keskiössä ja tota, ja ja. Hyvä arviointi sehän se on kuuma peruna kaiken kaikkiaan **mikä motivoi ja mikä kannustaa** ja näin päin pois että totaa, et et, jos pystyis et opiskelijoita niin paljon niinku oppii tuntemaan että vois oikeesti nähä sit sen niinku osaamisen ja oppimisen niinku kehittymisen ja, **pystys aidosti antaa sitä laadullista palautetta — — et opiskelija sais itse käsityksen missä hän on menossa**

Sosiaali- ja terveysalan opettaja nostaa siis esille laadullisen palautteen osaamisen osoittamisen välineenä ja opiskelijan motivaattorina. Esimerkistä voi havaita, että arvioinnin laatu määrittyy ennen kaikkea sillä perusteella, kuinka hyvin se antaa opiskelijalle itselleen käsityksen omasta taitotasostaan. Myös Vaarala ym. (2016) näkevät opiskelija-arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi tukea opiskelijan oppimista ja myönteisen kuvan luomista itsestään oppijana. Haastateltavan tavoin he korostavat kannustavaa palautetta keinona tehdä opiskelijan osaaminen näkyväksi ja ohjata kehittymistä oikeaan suuntaan. (Vaarala ym. 2016: 134.) Jo laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630: 24 a §) asettaa arvioinnille kannustavuuden kriteerin.

Molemmat äidinkielenopettajat näkevät ammatillisten aineiden opettajien tavoin hyvän arvioinnin antavan tietoa opiskelijan osaamisesta ja kannustavan kehittämisessä, mutta tuovat kuvaukseen myös lisää näkökulmia. Esimerkissä 6 toinen äidinkielenopettajista lisää hyvän arvioinnin määritelmään arvioinnin jatkuvuuden, monipuolisuuden ja -kanavaisuuden sekä opiskelijan lähtötason huomioimisen.

(6)

ÄI1: hirveen laaja kysymys. no tota ensinnäki mun mielestä on hirveen tärkeätä että **otetaan se lähtötaso huomioon, että suhteutetaan se arviointi aina siihen koko prosessiin** että, et mun mielestä on epäreilua laittaa kaikki niinkö samalle viivalle niinku lähtökohtaisesti että katotaan sitä kunkin omaa, omaa edistymistä ja, et se on myös niinku **monikanavaista että sitä syötettä ja palautetta tulee koko ajan**, ei aina sen jonkun tietyn tehtävän päätteeksi vaan myös sen tekemisen aikana **ja siihen kuuluu sitte myös itsearviointia ja sitte totta kai sen opettajan arviointi vertaisarviointi et se koostuu tosi monesta, monesta palasesta — — rakentavaa että siellä on sekä kehittämisen paikat ja sit se hyvä palaute ja kannustavaa ja ohjaavaa. näin päihinänkuoreesta tästä vois puhua vaikka kuinka pitkään**

Äidinkielenopettajan määritelmä hyvästä arvioinnista kiteyttää melko tyhjentävästi esimerkiksi laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630 Luku 4: Arviointi) kuvatut arvioinnin vaatimukset. Hyvä arviointi tiedottaa osaamisesta, ohjaa ja kannustaa opiskelijaa eteenpäin, edistää itsearviointitaitoja sekä varmistaa osaamistavoitteiden saavuttamisen. Lisäksi se ohjaa arvioimaan opiskelijan osaamista monipuolisesti ja jatkuvasti. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630: 24 a §.) Arvioinnin monipuolisuus tarjoaa erilaisille ja eritasoisille opiskelijoille erilaiset tavat osoittaa osaamistaan (ks. Atjonen 2007: 65) sekä antaa oppimisesta ja osaamisesta yksittäisen ulottuvuuden sijaan kokonaisvaltaisen kuvan (Vaarala ym. 2016: 149).

Etenkin kielitaidon arvioinnissa korostuu opettajankin mainitsema opiskelijan lähtötason huomioiminen, sillä esimerkiksi opiskelijoiden maassaoloaika ja siten myös kielen kehittymiseen tarvittava aika saattavat vaihdella (Ks. Opetushallitus 2015b: 75). Opettajien vastauksia perusteiden määrittelemisiin suuntiin on saattanut toisaalta ohjata se, että haastattelujen aihe oli etukäteen tiedossa. Näin he ovat halutessaan voineet tutustua aihepiiriin ennalta.

Esimerkissä 6 äidinkielenopettaja mainitsee hyvän arvioinnin piirteeksi myös opintojen aikaisen formatiivisen eli jatkuvan arvioinnin, joka on näkynyt viime aikoina yhtenä vallitsevana teemana arvioinnista puhuttaessa. Säännöllinen oppimisprosessin aikana tapahtuva arviointi tukee oppimisprosessia ja tekee opiskelijan edistymistä näkyväksi (ks. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001: 82–83; ks. myös Vaarala ym. 2016: 132–134). Osaamisen ja edistymisen arviointi opintojen alusta asti mahdollistaa lisäksi paremmin henkilökohtaisten tavoitteiden sekä opetuksen ja tukikeinojen suunnittelun (Opetushallitus 2008: 7).

Toinen äidinkielenopettajista lisää hyvään arviointiin vielä arvioinnin läpinäkyvyyden eli sen, että arvioinnin kohteet ja tavat ovat alusta asti opiskelijoiden tiedossa. Opettajan mukaan opiskelijan on tärkeää tietää, mistä arvosana koostuu ja mihin tämä saattaa jatkossa arvosanaa tarvita.

(7)

H: no minkälaista sit sun mielestä on hyvä arviointi, mitä kaikkee pitää ottaa huomioon, kun sitä toteutetaan

ÄI2: no varmasti semmosta kuvaavaa, ja monipuolista, et se ei perustu vaan niinku yhen asian ympärille vaan siihen liit- on niinku monipuolinen otanta siitä et mitä kaikkia osataitoja siihen liittyy, ja hyvähän se olis jos arvioinnin kohde pystyis myös niinku osallistumaan siihen jollain lailla ja että se olis myös hyvin niinku informatiivista sille kohteelle itselleenkin **et hän ymmärtää mistä se niinku koostuu se arviointi ja mihin se liittyy ja mitä sillä arvosanalla voi tehdä, sitte niinku eteenpäin**

Myös Vaarala ja muut (2016: 149) korostavat arviointikäytänteiden ja arvioinnin kohteiden näkyväksi tekemistä opiskelijoille, sillä se auttaa heitä kiinnittämään opetuksessa huomiota olennaisiin ja tärkeimpiin asioihin, mikä taas tukee osaltaan oppimista ja oppimisprosessia.

8.1.2 Arvioitavat osa-alueet S2-opiskelijan osaamisessa

Ammatillisten aineiden opettajien haastatteluissa ammatillinen osaaminen nousi pääasialliseksi S2-opiskelijoiden arvioinnin kohteeksi, mutta myös kielellisten ja viestinnällisten taitojen arviointia oli havaittavissa alasta riippuen jonkin verran. Kielitaito nähtiin kuitenkin lähinnä välineenä osoittaa ammatillinen osaaminen, eikä sen arviointiin ammatillisissa aineissa välttämättä sen enempää tietoisesti kiinnitetty huomiota. Äidinkielenopettajien haastatteluissa kielelliset ja

viestinnälliset taidot taas olivat S2-opiskelijan arvioinnin ydin, ja ammattiosaamisen painottuminen arvioinnissa jäi lähinnä ammatissa vaadittavista erilaisista suullisista ja kirjallisista viestintätilanteista selviytymiseen.

Ammatillisten perustutkintojen perusteet (ks. esim. SOTE 2014) painottavat ammatillisissa tutkinnon osissa ammatissa tarvittavien työtehtävien hallintaa ja arviointia. Tämä näkyy myös kaikissa ammatillisten aineiden opettajien haastatteluissa, joiden perusteella ammatillisissa aineissa arvioinnin kohteet tulevat suoraan opetussuunnitelmien määrittelemistä ammattitaitovaatimuksista. Esimerkissä 8 sosiaali- ja terveystieteiden opettaja kuvaa myös, ettei aina mieti S2-opiskelijan arviointia erikseen. Ammattitaitovaatimukset ovat samat niin S2-opiskelijoilla kuin äidinkielisilläkin.

(8)

H: no sit voitas ihan fokusoidummin mennä sit siihen s2-opiskelijan arviointiin ja niihin tavallaan sun omiin arviointikäytänteisiin, nii mitä kaikkia taitoja sää sit sen kurssin aikana arvioit jos mietitään et on niinku s2-opiskelija kyseessä

SOTE1: **no mä en ehkä kauheesti mieti et on s2-opiskelija vaan yleensä et meil on opiskelija ja tota, ja ja ammattitaitovaatimuksethan ku meillä on mitkä on ne keskeiset mitkä on mihin me tavotteellaan**, ni meillä on meidän osaaminen arvioidaan näyttöperusteisesti, ja näytön kriteereissähän on itse asiassa sitte se luokittelu et tyydyttävä hyvä kiitettävä — —

S2-opiskelijan osaamisen arviointi ei näytä ainakaan ammatillisten aineiden puolella juuri poikkeavan muiden opiskelijoiden arvioinnista. Useasta ammattiopettajan haastattelusta välittyy samankaltainen ajatus siitä, että S2-opiskelijaa arvioidaan samoin perustein kuin muitakin opiskelijoita ja että he tulevat opetuksessa joukon mukana siinä missä muutkin. Tämä perustuu luultavasti osittain myös ammatillisten perustutkintojen perusteisiin. Niissä S2-opiskelijat on huomioitu omana ryhmänään lähinnä yhteisten aineiden opintojen viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen kokonaisuudessa, mutta ei ammatillisten aineiden opinnoissa (ks. esim. SOTE 2014).

Kaikki ammattiaineen opettajat nostavat haastatteluissa esille, etteivät he varsinaisesti koe arvioivansa kielitaitoa. Sen sijaan arvioinnin keskiössä on ammatillinen osaaminen. Kielitaidon arvioiminen ei opettajien mukaan ole tarpeen niin kauan, kuin opiskelijat pärjäävät kielitaidollaan opetuksessa.

(9)

H: no miten paljon sää sitte tietoisesti siinä niinku tavallaan opetuksessa ja arvioinnissa nii arvioit sit sitä kielitaitoa tai annat jollain tavalla palautetta siitä kielestä

TARA: **no emmää oikeestaan sitä arvioi sit ollenkaan, sillee jos se niinku pärjää siinä**, emmää sitä nosta esille ollenkaa

(10)

SOTE1: Nii no keskeiset käsitteet pitää osata tietysti, tietää mitä tekkee siellä siellä, mut kielitaidon mut **ku enhän mää niinku tavallaan arvioi sitä kielitaitoo sit kuitenkin vaan mää arvioin sitä, no näyttöperusteisesti sitä tekemistä** ja sitte tota osaamisen, osaamisen arviointiahan tässä tehään – –

Ammatillisten aineiden opettajat kuitenkin arvioivat huomaamattaan kielellisiä ja viestinnällisiä taitoja esimerkiksi siitä näkökulmasta, pystyykö opiskelija kielitaidollaan pärjäämään opiskelijaryhmässä ja opetuksessa sekä osoittamaan osaamistaan. Kielitaito käsitteenä saatetaankin kokea ammattiaineen opettajien keskuudessa monologisen kielikäsitteen tavoin lähinnä kirjoitettuna kielenä ja kielioppina (ks. esim. Dufva ym. 2011b: 23–24), eikä viestintää sinänsä ajatella osaksi kielitaitoa. Aineiston perusteella ammatillisten aineiden opettajien voisi nähdä arvioivan kielitaitoa juuri nykyisen arviointipedagogiikan mukaisesti laajempaan toimintaan, eikä ainoastaan rakenteellisina ja kieliopillisina piirteinä. Heidän toteuttamansa arvioinnin taustalla vaikuttaisi piilevän dialoginen kielikäsitte, jossa kielenopetuksen lähtökohtana on kyky käyttää ja oppia kieltä todellisissa arjen tilanteissa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (ks. Dufva ym. 2011b: 25–30).

Etenkään teknisillä aloilla kielitaitoa ei esimerkin 9 perusteella arvioida, jos opiskelija pystyy kielitaidollaan pärjäämään muun ryhmän mukana ja osoittamaan ammatissa tarvittavaa osaamista. Vaikka kielen arviointi ei olekaan tietoista ja harkittua, esimerkistä voi havaita kielen arviointia riittävyyden näkökulmasta. Kielitaidon on oltava riittävän hyvä, jotta opiskelija pystyy osoittamaan pärjäävänsä myös tulevissa työelämän tilanteissa. Kielitaidon riittävyys vaihtelee aloittain (ks. Härmälä 2008; Virtanen 2011: 154; Virtanen 2017: 66), mutta ammatillisen kielenopetuksen tavoitteena on saavuttaa juuri sellainen kielitaito, jolla opiskelija voi pärjätä tulevassa ammatissaan (Kantelinen 2004: 52). Kuten seuraavasta rakennusalan opettajan haastattelukatkelmasta voi havaita, opettaja arvioi jatkuvasti kielitaidon riittävyyttä ryhmässä pärjäämiseen voidakseen ohjata opiskelijan tarvittaessa seuraavan tuen portaalle: *no sitte tota jos ei pärjää ollenkaa eikä meinaa nii sitte me otetaa yhteyttä tonne erityisopetukseen ja tehää se hoiks [hojks=henkilökohtainen opintosuunnitelma] ja sitte se saa lisätukea (H: okei nii justii). ja monesti jos on huono kielitaito nii se tehään jo automaattisesti se hoiks siitä että. Käsitteistä riittävästä kielitaidosta ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa 8.1.3.*

Ammatillisten aineiden opettajat näkevät kielitaidon ensisijaisesti osaamisen osoittamisen ja viestimisen välineenä. Tällöin kielellisiä ja viestinnällisiä taitoja arvioidaan sen mukaan,

kuinka hyvin opiskelija pystyy osoittamaan ammatillisen osaamisensa kielen avulla. Kielitaidon puute näkyy puualan opettajan mukaan selkeimmin harjoitteluissa ja työssäoppimisessa, joissa kielitaidon puutteesta johtuvat ymmärtämisvaikeudet saatetaan tulkita ammatillisena osaamattomuutena.

(11)

H: no sää ite nostit siihen sen sosiaalisuuden ja sen esille niin miten sitte tavallaan ne niinku jos mietitää äskaks opiskelijoita mitä sullaki on nii miten se niinku kieli ja sitte ne viestintätaidot nyt sit näkyy siinä arvioinnissa

PUU: **no mä luulen että ne arvioinnissa näkyy, ehkä eniten silloin ku ne on tuolla työharjoittelussa**, koska siellä ne, täällä se on tavallaan tottunu siihen tilanteeseen, eikä sitä sillä tavalla huomioi siinä mut mä luulen että siellä, nyt varsinkin syksyllä oli semmonen tapaus että kun se opiskelijan kommunikointi on kumminki vähän hankalampaa **ni ne ei siellä ehkä sillä lailla osaa ottaa huomioon että ne toistaa ja varmistaa sen että se on menny niinku perille se, ja se ehkä siellä näkyy voi näkyy siinä että se ei ehkä ymmärrä ohjeita, ja sitä kautta luullaan että se ei osaa**

H: joo okei

H: mut et muuten se kieli ei vaikuta sitte siihen arviointiin et enemmän niinku sitte jos

PUU: emminä usko että se muuten

H: joo, et jos se ei vaan niinku tavallaan pysty osottaa osaamistaan

PUU: nii

Esimerkin valossa kielitaito vaikuttaa arviointiin oikeastaan vain silloin, kun opiskelija ei pysty osoittamaan sen avulla todellista osaamistaan. Huono kielitaito saattaa varsinkin työharjoitteluissa helposti johtaa ajatukseen siitä, ettei opiskelija kykene suoriutumaan tehtävistään. Vastaavia väärinymmärryksiä ei opettajan mukaan pääse koulumaailmassa niin helposti tapahtumaan, sillä opiskelijan hyvin tunteva opettaja osaa yleensä kiinnittää huomiota tukeen ja ymmärryksen varmistamiseen paremmin kuin esimerkiksi työpaikkaohjaaja. Myös Härmälä (2008) on havainnut, että näyttöinä suoritettavissa työtehtävissä kielitaidon arviointi ei näkynyt taitotasoarviointina, vaan nimenomaan tehtävästä suoriutumisen arviointina.

Kielitaitoa arvioidaan myös taitona toimia ja vuorovaikuttaa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. Vaikka opettajat eivät juurikaan koe arvioivansa kielitaitoa, nähdään vuorovaikutustaidot siitä huolimatta laajasti yhtenä arvioinnin kohtana. Ryhmissä pärjääminen nousee alla olevan esimerkin valossa suoraan työelämän vaatimuksista. Opettaja painottaa ammattialan olevan pitkälti ryhmätyötä, eikä ilman ryhmätyötaitoja voi näin ollen läpäistä opintokokonaisuutta.

(12)

H: no mites sit jos semmosesta vuorovaik- et jos ei mietitää varsinaista kielitaitoa vaan enemmän sit sitä semmosta vuorovaikutusta nii puutuksää semmoseen jollain tavalla, tai arvioiksää sitä jotenki

TARA: no kyllä **se arvioiaan yhtenä kohtana siinä arvioinnissa**, ja kyllähän sitä yritetään täällä koko ajan niinku kasvattaa että **ryhmätyötähä tuo on että jos ei ryhmässä oikee pärjää nii sitä on aika vaikee, päästä läpi** täällä että nii moni on ryhmätyötä että

--

H: vaikuttaaks se jollain tavalla sit siihen arvosanaan vai
 TARA: vaikuttaahan se kokonaisarvosanaan, tietenk
 H: joo. osaaks sää yhtään sanoo et miten paljon se tavallaan
 TARA: no seki on niin tapauskohtanen, **jos tehään ryhmätyöhomma ja toinen ei tee niin
 sillon se vaikuttaa sataprosenttisesti se ei saa sitte mutta jos se on taas semmonen missä
 tehään isossa porukassa mutta niillä on jokaisella omat kohteet niin, ja kaikki pärjää
 se homma on kunnossa nii ei se sillon vaikuta ollenkaan**, tai vaikuttaahan se silleen että
 ryhmähenki on huono

Esimerkistä voi päätellä, että ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja arvioidaan ennen kaikkea osallisuuden kautta. Tällöin arvioinnin tavoitteena on havainnoida, kuinka hyvin opiskelija osallistuu ryhmän työskentelyyn. Ryhmissä tapahtuva kielellinen vuorovaikutus ei välttämättä vaikuta suoraan opiskelijan saamaan arvosanaan, jos ryhmän toiminta vaikuttaisi sujuvan. Sosiaalisia ja viestinnällisiä valmiuksia arvioidaankin usein lähinnä läpäisyperiaatteella eli niiden nähdään olevan automaattisesti mukana kaikessa opetuksessa (Räisänen & Hietala 2009: 102).

Kielitaidon merkitys yhtenä ammatillisten aineiden arvioinnin kohteena vaihtelee ammattialoittain. Sosiaali- ja terveysalalla kielelliset ja viestinnälliset taidot nähdään selkeästi merkityksellisempinä kuin rakennus- tai puualalla, ja siten kyseisiä taitoja myös arvioidaan laajemmin. Esimerkit 13 ja 14 havainnollistavat, kuinka teknisillä aloilla kielitaitoa ei nähdä kovinkaan tärkeänä, mikäli ammattiosaaminen on hallussa.

(13)

H: no sit sä vastasitki aika hyvin tohon et miten se kielitaidon puute siihen arviointiin sit vaikuttaa mut tuleeko mieleen mitään muuta ku sit se et ei pysty hyvin sit sitä osaamista osottaa

PUU: no ei, ei oikeestaan täällä, **koska se ei oo kumminkaan meillä se ei oo arvioinnin kohde et miten osaa suomea puhua kun se painottuu siihen minkälaisen jakkaran se on tehny** nii, mutta siinä tekemisessä ja ohjaamisessa sen huomaa

(14)

TARA: se pitää olla niin tosi huono se kieli ettei pärjää ku viittomalla ja ku täällä raksalla ku sää teet sen jälen nii, ei tääl jos täällä puhuttas koko ajan nii se ois niin eri. **ei täällä pakolla tarvii puhua tossa ollenkaa jos sä osaat tehdä vaan**, sää pääset tosi pitkälle ja sitte se **kieli kuitenkin koko ajan reenaantuu siinä, tai nii mää luulen ainaki**

Teknisillä aloilla arvioinnin ja oppimistavoitteiden keskiössä näyttää haastattelujen valossa olevan ammattiosaaminen, joka voidaan saavuttaa ja osoittaa jopa lähestulkoon ilman kielitaitoa. Jonkintasoisen kielitaidon merkitys kuitenkin tunnustetaan, mutta sen uskotaan kehittyvän tekemisen ohella. Tekniikan ja liikenteen aloilla kädentaitoja arvostetaan muidenkin tutkimusten mukaan sosiaalisia ja viestinnällisiä taitoja enemmän, ja sosiaalisten valmiuksien ajatellaan kehittyvän muun toiminnan sivutuotteena (Räisänen & Hietala 2009: 133, 135). Myös Kostiaisen tutkimukseen (2003) osallistuneiden opettajien näkemykset viestinnän tärkeydestä vaihtelivat. Suurin osa opettajista koki viestintätaidot tärkeäksi osaksi ammatillista osaamista, kun osalle

taas vaikutti olevan hankala nähdä viestintä yhtenä ammattiosaamisen alueena. (Kostiainen 2003: 112.)

Aineistossa sosiaali- ja terveysalan opettajat näkevät kielitaidon merkityksen ja arvioinnin oleellisempina kuin teknisten alojen opettajat. Myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Räisänen & Hietala 2009: 136) on havaittu, että sosiaalisten ja viestinnällisten valmiuksien opettamiseen ja arvioimiseen kiinnitetään huomiota eniten palvelualoilla, kuten juuri sosiaali- ja terveysalalla. Alla olevassa esimerkissä sosiaali- ja terveysalan opettaja korostaa kielitaidon merkitystä hoitoalalla ja kuvaa arvioivansa sekä suullista että kirjallista kielitaitoa. Kielitaidon merkitystä perustellaan sillä, että kyseessä on vuorovaikutukseen perustuva ammatti, jossa riittämätön kielitaito voi pahimmillaan vaarantaa potilaiden hoidon.

(15)

SOTE1: – – kun **meil on niin vuorovaikutukseen perustuva tää meidän ala, ja tota viestintää tietysti kaikin tavoin** niin tota, sit kuitenkin pitää pystyy osottaa se oma ajattelu ja se, ja se että miksi minä teen näin niin kun teen että tota, ja sit meillä on jonkun verran meidän tietysti kaikilla aloilla lainsäädäntöä mutta **meilläkin on hyvin paljon lainsäädäntöä** mikä pitää huomioida meidän työskennellessä työskentelyssä sitte. et et ja täälhän on arviointikriiteerinä tässä elinikäsen oppimisen avaintaidossa on tota mä just sitä hain tätä vuorovaikutus ja yhteistyö et millä nimellä se nyt on tossa [opsissa] toi iso otsikko niin tota. täähän on täällä joku, joku että **pitää olla ymmärrettävä suullinen ja kirjallinen taito**. mut sit et toisaalta ku oli opiskelun alkuvaiheessa ja ties et heillä vielä vuosi on tätä ja oli nähny jo sitä kehittymistä niin paljon nii oli kuitenkin niinku semmonen usko että jos se niinku jotenki jatkuu – – **mut et tääl hoidon puolella varsinkä on se ku pittää ymmärtää lukemaasa, myös niitä asiakirjoja ja. näin niin tota että haavanhoitohjeet noudatetaan oikein** ja laitetaan oikeet asiat päälle ja oikeet alle ja näin pois niin tota

Sosiaali- ja terveysalan opettajan mukaan kielitaitoa arvioitaessa huomio kiinnittyy kykyyn viestiä ymmärrettävästi niin suullisesti kuin kirjallisestikin sekä ymmärtää ammatissa tarvittavia tekstilajeja ja lainsäädäntöä. Hän kertoo kyseisten taitojen olevan arvioinnin kohteina ammatillisten perustutkintojen perusteissa. Kirjallisista taidoista opettaja korostaa erityisesti hoito-ohjeiden ymmärtämistä, jotta niitä pystytään noudattamaan virheettömästi. Sosiaali- ja terveysalan opettajan tavoin kielitaidon välttämättömyyttä hoitoalalla perustellaan monissa konteksteissa, kuten maahanmuuttajien työllistymistä ja kielitaitoa koskevissa sanomalehtiartikkeleissa ja niihin liittyvissä verkkokeskusteluissa, juuri potilasturvallisuuden säilymisellä (ks. Virtanen 2011: 162–163; 2017: 67).

Äidinkielenopettajien mukaan äidinkielen tunteilla opetuksen ja arvioinnin keskiössä ovat nimenomaan viestinnälliset ja vuorovaikutukselliset taidot. Ammatillinen osaaminen kulkee rinnalla lähinnä tehtävien aihealueiden ja työelämän vuorovaikutustilanteiden muodossa. Yhteisten aineiden, kuten äidinkielen, opetussuunnitelma aihealueineen ja tavoitteineen on hy-

vin samanlainen S2-opiskelijoille ja suomea äidinkielenään opiskeleville. Itse kielen opettaminen ei ole fokuksena, vaikka äidinkielenopettaja kokisi sen S2-opiskelijoille hyödylliseksi.

(16)

ÄI2: – – tosiaan on se **opetussuunnitelma ihan samanlainen äskaksopiskelijoille ku äidänopiskelijoillekki** et siinä ei, ja et nimenomaan on just tällasten **viestintätilanteitten vuorovaikutuksen tiedonhaun opettamista eikä kielen opettamista, vaikka monet varmasti hyötyis siitäki et sais niinku, tietää pikkusen niitä rakenteita** ja muita

Esimerkki 16 havainnollistaa, että myös S2-opetuksessa painotetaan pitkälti ammatissa tarvittavia viestintätilanteita. Opettajan mukaan S2-opiskelijat kuitenkin tarvitsisivat myös kielen ja esimerkiksi sen rakenteiden harjoittamista. Opettajan puheessa voi nähdä viitteitä funktionaalista ja kommunikatiivisesta kielenoppimisesta, joissa molemmissa kielen rakenteet nähdään osana viestintää ja selkeää itseilmaisua (ks. esim. Littlewood 1981: 6). Havainto rakenteiden opettamisen tärkeydestä ammatillisessa koulutuksessa tukee myös esimerkiksi Kelan ja Kompan (2011) tutkimustulosta, jonka mukaan moni haastateltu opiskelija kaipaisi ammatillisille kielikursseille kieliopin ja kielen rakenteiden opettamista. Etenkin sosiaali- ja terveysalalla kielten rakenteiden opettaminen on tärkeää, sillä niiden hallitseminen vaikuttaa viestin luotettavaan siirtymiseen. Kielen sitominen alakohtaisen substanssin opiskeluun havainnollistaisi samalla opiskelijoille kielenopiskelun ja ammattitaitojen opiskelun tiiviin yhteyden. (Kela & Komppa 2011: 187–188.)

Äidinkielenopettajat painottavat S2-opiskelijan kielellisten ja viestinnällisten taitojen arvioinnissa kokonaisuutta, eivätkä niinkään pienten kieliopillisten yksiköiden hallintaa. Esimerkissä 17 äidinkielenopettaja kertoo korostavansa opiskelijan kirjallisen viestinnän arvioinnissa ymmärrettävyyttä ja viestin välittymistä kokonaisuutena. Myös kielen tilanteinen käyttö ja rekisterien vaihto puhekielestä muodolliseen kieleen näkyvät esimerkissä tärkeinä osina kielenkäyttöä ja siten kielitaidon arviointia. Pienempiin kieliopillisiin ongelmiin opettaja tuntuu puuttuvan lähinnä silloin, kun virheet toistuvat taajaan tai vaikeuttavat ymmärtämistä.

(17)

H: pystyysää antaa jotain ihan konkreettisii esimerkkei siitä että millasiin asioihin sää kiinnität siinä kielen ja viestintätaidon arvioinnissa huomiota

ÄI2: varmaan just aikalaila semmonen kokonaiskuva mikä siinä on että, jos miettii sitä kirjallista viestintää et **välittyys se viesti niinku kokonaisuutena et se ei ehkä niinkään häittää et jos siellä on jotain yksittäisii virheitä, mutta just että miten se välittyy ja miten niinku tarkotuksenmukasta kieltä se on et pystyyks hän niinku tuottaa jos pitää kirjottaa vaikka työsäh- työhön liittyvä sähköposti, nii harjotellaan vaik sellasta, et **pystyyks hän niinku vaihtamaan sitä puhekieltä muodolliseen, et osaaks hän niinku just siinä tilanteessa käyttää sitte niitä sellasia kirjakielen, vaikka et miten kohteliaisuutta niinku ilmastaan eli tämmöstä tarkotuksenmukasuutta sitä rekisterin vaihtoo**, onnistuuko siinä, niitä semmosii kielen konventioita siinä. että ehkä opiskelijalle **itelleen saatan antaa palautetta sit niistä niinku tarkemmista asioista et jos hällä vaikka paljon toistuu et jos****

vaikka verbit on taivutettu väärin tai sieltä jotain puuttuu et, niinku ehkä siinä palautteen yhteydessä saatan antaa sitte tämmösistä pikkujutuista että huomaa et nää sanat taipuu yleensä näin. mutta sit jotenki se niinku kokonaiskuvan hahmottaminen et ne osaa, osaa niinku sitte sitä, toki jos sitä on paljon ja sanat ei oo taipuneita tai on tosi puhekielistä nii eihän sit viestikään sitte välity nii siellä ne on sit osana

Äidinkielenopettaja ei näe pieniä kieliopillisia elementtejä välttämättä kovinkaan merkityksellisinä, mikäli kokonaisuus on kunnossa ja viesti välittyy selkeästi. Esimerkistä välittyvä kokonaiskuvan arvioiminen vastaa Vaaralan ym. (2016) ajatusta tarkoituksenmukaisesta arvioinnista. Etenkin kielitaidon kehittymisen alkuvaiheessa puheen tai tekstin ymmärrettävyys ja sujuvuus yleensä korostuvat, ja kielellisiin seikkoihin puututaan vasta myöhemmin. (Vaarala ym. 2016: 149.) Toisaalta saman virheen toistuminen jatkuvasti saattaa heikentää viestin välittymistä, jolloin opettaja kehottaa opiskelijaa kiinnittämään huomiota myös pienempiin kielen yksiköihin.

Esimerkki 17 havainnollistaa myös sen, että äidinkielenopettaja näkee kielen tarkoituksenmukaisuuden ja rekisterin vaihtamisen tärkeinä osina kielitaitoa ja siten myös arviointia. Opettajan puheen taustalla voi nähdä piirteitä kommunikatiivissävytteisestä kielenoppimiskäsityksestä, jossa hyvän kielitaidon piirteinä pidetään juuri muun muassa tilanteista kielenkäyttöä ja eri rekisterien hallintaa (ks. Littlewood 1981: 6). Työympäristöissä onkin läsnä monenlaisia kielellisiä rekisterejä ammattikielestä yleiskieleen ja arkisiin kielenkäytön muotoihin (Kela & Komppa 2011: 183–188). Varsinkin juuri terveydenhuollon alalla tekstejä muokataan runsaasti puheeksi ja puhetta tekstiksi. Siksi työntekijän on ymmärrettävä erilaisten kielenkäyttötilanteiden sosiaalisia käytänteitä sekä osattava vaihtaa rekisteriä ja terminologiaa kontekstin perusteella. (Seilonen & Suni 2016: 454, 472.)

Kuten ammattiaineiden opettajien arvioinnissa, myös äidinkielenopettajan toteuttamassa S2-opiskelijan kielitaidon arvioinnissa korostuu suullinen kielitaito. Opettaja nostaa kuitenkin esille myös kirjaamisen ja erilaiset dokumentit, joita ammatillisessa koulutuksessa tuotetaan.

(18)

H: no mites sitte puhuit suullisesta nii onks siinä sit muutaki kuin paljon

ÄI1: no totta kai **kirjaaminen on sitte toinen asia**, toinen asia sitte erilaiset dokumentit ja muut että tota, **mutta jotenki mä koen että ne on monesti aika mekaanisia ne mitä meidän opiskelijat tekee näitä kirjoitustöitä**, että niissä se ei mun mielestä, totta kai siinäki niinku näkyy ne kielelliset haasteet mutta se ei niinku korostu mun mielestä se **suullinen painottuu ehkä siinä ammatillisessa osaamisessa kuitenkin** suurimmalla osalla aloja jos miettii tekniikkaa liikennettä ja niinku näitä että kaupallisella puolella on sitte ehkä enemmän sitä kirjoittamista mutta. se suullinen korostuu

Äidinkielenopettaja näkee ammatillisessa koulutuksessa kirjoitettavat tekstit melko mekaanisina harjoitteina, joissa kielelliset haasteet eivät hänen mukaansa juurikaan korostu. Kelan ja

Kompan tutkimuksessa (2011) erilaiset kirjalliset tehtävät, kirjaamisohjelmien käyttö sekä sähköisten työvälineiden haltuunotto näyttivät aiheuttavan tutkimukseen osallistuneille eniten kuormitusta ja haasteita hoitoalan työtehtävissä. (Kela & Komppa 2011: 183–184.) Dokumentointia ja sähköisten ohjelmien käyttämistä ei esimerkiksi hoitoalan työssäoppimisissa tutkimusten perusteella aina riittävästi harjoitella, vaikka kirjaaminen ja teknologian käyttäminen lisääntyvät sosiaali- ja terveysalalla jatkuvasti (Virtanen 2017: 133–135). Erilaiset lait ja säädökset asettavat kuitenkin kirjaamiselle laadullisia vaatimuksia, kuten virheettömyyttä ja ymmärrettävyyttä (Tiililä 2011: 170), mikä lisää entisestään tarvetta harjoitella asiakirjojen laatimista jo koulutuksen aikana. Kirjaamisohjelmien ja sähköisten työvälineiden harjoittelu lienee S2- ja äidinkielenopettajilla hankalaa, mutta toisaalta äidinkielenopettajan ja työelämän edustajien välinen yhteistyö voisi mahdollistaa paremmin ainakin joissain kirjaamistilanteissa tarvittavien kielellisten taitojen opettamisen. Yhteistyö saattaisi myös purkaa osaltaan ristiriitaa, joka työelämän vaatiman viestintäosaamisen ja ammatillisessa koulutuksessa opittujen taitojen välillä tutkimuksien (ks. esim. Kostiainen 2003: 14) perusteella on.

8.1.3 Opettajien näkemykset riittävästä kielitaidosta

Toiminnallinen kielitaito nousi kaikkien opettajien haastatteluissa ensisijaiseksi riittävän kielitaidon mittariksi ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä. Riittävää kielitaitoa on haastattavien mukaan sellainen peruskielitaito, jonka avulla voidaan pärjätä ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi rakennusalan opettaja näkee kielitaidon riittäväksi, jos sen avulla kykenee ymmärtämään muiden työntekijöiden viestintää ja hoitamaan työtehtäviä yhteistyössä muiden kanssa.

(19)

H: no mikä on sun mielestä sitte riittävää kielitaitoa siinä ammatillisessa koulutuksessa tai sitte vaikka ku ne menee siihen ammattiin

TARA: no semmonen perus- **peruskielitaito että pystyy niinku ymmärtämään mitä toinen sanoo** että ota ja laita tuo tohon et ei tarvi mitään kirjakieltä osata - - semmonen perus että pärjää, et ei mee aika siihen kielen opettamiseen kun siellä kuitenkin pitää tehdä niitä töitä, että jos sää monta kertaa selität nii eihän sitä kukaan pysty sitte tekee semmosen työparin kanssa ku nehän on niin nopeita yksinkertasia sanoja et sen varmaan oppii aika nopeesti. tai nii mä ainaki ite kuvittelisin jos ois töissä nii jos sää siellä toine on yläällä ja alalla ni leikkaa sen ja sen pitunen lauta nii kyllä se pitää osata, ettei tarvi vaan tulla sieltä katolta alas ja tulla leikkaamaan se siihen, silloin se on jo pilalla

Esimerkissä 19 korostuu tiimissä työskenteleminen. Kielelliset taidot nähdään edellytyksenä ryhmässä toimimiselle ja siten työtehtävistä selviytymiselle. Kielitaito onkin usein yhteyksissä työtehtävissä pärjäämiseen, mutta toisaalta kaikkein yksinkertaisimmat tehtävät pystytään hoitamaan jopa ilman kielitaitoa (Härmälä 2008: 239). Rakennusalan opettajan puheesta välittyi

ajatus siitä, että työntekijän tulee hallita peruskielitaito jo ennen ammattiin menemistä, sillä kielitaidon puute voi varsinkin tiimityössä hidastaa työntekoa merkittävästi. Myös Helsingin Sanomien verkkokeskusteluissa ja ammattialojen edustajien haastatteluissa on nähtävillä selkeä yhteys kielitaidon ja ammattitaidon välillä: ilman riittävää kielitaitoa ei nähdä olevan myöskään riittävää ammattitaitoa (Virtanen 2010: 115; 2017: 67.) Kielitaitovaatimukset vaihtelevat aloittain, mutta Virtasen (2011: 162; 2017: 67) tutkimalla sosiaali- ja terveysalalla kielen merkitys näyttäisi korostuvan muun muassa potilasturvallisuuden vuoksi.

Riittävän kielitaidon määritelmää kysyttäessä haastatteluissa korostuvat monin paikoin ammattislangi ja -sanasto. Jokaisella alalla on oma slanginsa ja käsitteistönsä, joiden hallitseminen nähdään haastattelujen perusteella välttämättömänä ammatissa pärjäämiseksi. Paitsi S2-opiskelijat, myös äidinkielliset puhujat joutuvat yleensä opettelemaan ammattislangin erikseen. Ammattislangi sanastoineen on esimerkin 21 mukaan yleisimmin juuri se kielitaidon osa-alue, jossa opiskelijoiden haasteet ilmenevät ja josta puutteellisen kielitaidon tai ymmärtämisen voi havaita.

(20)

H: tarviiks ammatissa jotain erilaista kielitaitoa ku ihan semmosta perus elämän

TARA: no tavallaan tarvii tavallaan ei, **kyllähä rakennuksella on oma slangi**, mut sen joutuu opettelee ihan niinku nää nuoretki

(21)

H: no mikä rooli ylipäänsä sit sillä kielellä ja viestinnällä on niinku ammatissakin, tai et mikä tavallaan on niinku riittävää kielitaitoa paitsi ammatillisessa koulutuksessa nii myös siinä alalla mihin he valmistuu

PUU: no kyllähän sitä pärjää huonommallakin tokihan se on sit taas niinku opiskelijasta itestään paljon kiinni, että oikeesti niinkun varmistaa sen että on ymmärtäny. että kyllähän sen täälläkin huomaa että normaalipuheella päästään pitkälle mut **sit ku mennään tämmöseen niinku ammattislangiin niin sit huomaa täälläkin monesti et ei ne oookkaan ymmärtäny** et itekin pitäis jatkuvasti varmistaa et joku sana pyöristys tai viiste mikä meil on ihan selkee et tee siihen semmonen niin ei se toinen välttämättä ymmärrä yhtään mikä on viiste, siltä on jääny se sana pois ja sellasissa sen niinku parhaiten täällä huomaa

Ammatillinen kieli ymmärretään usein monessa muussakin yhteydessä lähinnä ammatillisena sanastona (ks. esim Virtanen 2011: 166) ja esimerkiksi ammatillisten perustutkintojen perusteissa ammatillista kielitaitoa kuvataan pitkälti juuri alakohtaisen sanaston osaamisena (Härmälä 2008: 245). Sanastokeskeinen kielitaitokäsitys kuitenkin kaventaa kuvaa siitä, mistä ammatillisessa kielitaidossa todellisuudessa on kyse. Vuorovaikutuksen onnistumiseen ei riitä pelkkä alakohtaisen sanaston hallinta, vaan tarvitaan esimerkiksi sopeutumista erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin ja viestintäkanaviin (Härmälä 2010). Ammatillisen kielikoulutuksen keskiössä tulisivin olla sanaston sijaan kielen käyttäminen ja ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa selviytyminen (Komppa ym. 2014: 7), joihin myös opetussuunnitelmien on syytä ohjata entistä

selvemmin.

Etenkin kirjallisen kielitaidon merkitys näyttäisi vaihtelevan ammattialoittain. Esimerkiksi rakennusosalalla kirjalliset taidot nähdään sosiaali- ja terveystaloihin verrattuna pienempinä. Teknisten alojen opettajien haastatteluissa kirjalliselle kielitaidolle ei joko nähdä lainkaan tarvetta (esim. 22) tai se nähdään lähinnä taitona ymmärtää erilaisia teknisiä tekstilajeja kuten piirustuksia (esim. 23).

(22)

H: tarvitaanksiellä mitään semmosta kirjallista kielitaitoa vai onks se sit vaan sitä suullista kielitaitoa

TARA: **ei raksalla hyvä ku osaa kirjottaa eei – – eei yhtään esseetä ei tarvi kirjottaa** täällä enemmän ku osaat laskee ja sit tommoset perusopinnot nii, perus tommonen kielitaito ja tommonen nii, ei oo täällä ei oo sitä – – niitä ketkä tänne puolelle hakee nii ne jo automaattisesti hakee et ne käsin oppii ei kirjottamalla tollee niinku se on se vahvempi puoli

(23)

H: tai tarviiko siinä tulevassa ammatissa minkään näkösiä tekstitaitoja, tämmösiä

PUU: no tarviihan tietysti jonkunlaisen että kyllähän tietysti työssä- tai **työohjeet**, mutta **lähinnä meillä sekin painottuu sit tommoseen niinku teknisen piirrustuksen lukemiseen**, tokihan sielläkin on just sitte näitä ammattisanoja, kyllähän ne pitää niinku hallita, et jos siel on merkintä että vieste tai jotaki tai muuta tai, jos sitä sannaa ei ymmärrä nii sihän se mennee, mutta toki siinä sitte että harvon sitä kukaan tuolla yksinään tekee että kysyä sitte

Teknisillä aloilla kirjallinen kielitaito painottuu puualan opettajan haastattelun perusteella lähinnä reseptiivisiin taitoihin, eikä produktiivisia taitoja mainita lainkaan. Olennaisena nähdään tekstien ymmärtäminen, joten kyky tuottaa itse kirjallista tekstiä jää vähemmälle huomiolle. Teknisilläkin aloilla työntekijä kuitenkin tarvitsee kirjoittamistaitoja ja viestintäteknistä osaamista esimerkiksi dokumentointiin (Räisänen & Hietala 2009: 136). Jo ammatillisten perustutkintojen perusteet vaativat tiettyjen multimodaalisten tekstien, kuten piirustusten ja työsuunnitelmien, hallintaa (ks. Puualan perustutkinto 2014; Rakennusalan perustutkinto 2014). Pelkkä tekstilajien ymmärtäminen ei siis tämän valossa vielä riitä, vaan alan kannalta keskeisten tekstilajien tuottaminen tulee saada vahvemmin opetuksen tavoitteeksi myös tekniikan ja liikenteen aloilla.

Vaikka myös sosiaali- ja terveystalalla kielitaidon riittävyys määrittäyty ammatissa pärjäämisen kautta, kielitaitovaatimukset nähdään rakennusala merkittävämpinä ja laajempina. Suullinen kielitaito on edelleen keskiössä, mutta kielelliset taidot nähdään työtiimissä toimimisen ja työtehtävän hoitamisen lisäksi välttämättömänä esimerkiksi asiakaspalvelun, luotettavan tiedon siirtymisen ja potilasturvallisuuden näkökulmista. Esimerkissä 24 nostetaan suullisen kielitaidon lisäksi esille myös tekstin tuottamisen ja luetunymmärtämisen taidot.

(24)

H: no mikä sitte susta on riittävää kielitaitoa siellä, no ammatillisessa koulutuksessa ja sit siinä itse ammatissa

SOTE2: riittävä kielitaito. No tietysti ku itellä on se hoitajapohja siellä taustalla ja miettii sitte sitä että, että mihin niitten oikeesti pitäis kyetä niin. Kyllä se kielitaito, **puhuttu kielitaito pitäis olla sillä tasolla että sä pystyt niinkun, jos otetaan vaikka semmonen potilas-tilanne niin sä pystyt oikeesti vaikka sitä raporttia niinkun kertomaan siitä päivästä** että ensinnäkin että mitä sä oot tehny miten ne sun potilaat on voinu onko siellä ollu jotain erityistä. **Luotettavasti pystyt kertomaan.** Ja mun mielestä tää niinku aika lailla hyvin pe-littää mutta **sitte ku mennään sinne kirjottamisen niinku tasolle niin mun mielestä ne meidän opiskelijoitten haasteet** on siellä. toki siellä puhutunkin kielen maailmassa on sitä haastetta ja sitten tavallaan et kun he opettelee tätä suomen kieltä ja sitte tullaan tänne hoitamisen maailmaan niin ne joutuu taas opettelee tavallaan ihan uuden kielen.

—

SOTE2: mun mielestä jos aatellaan potilastyötä nii se että se **potilasturvallisuus ei sais vaarantua että kyllä se silloin tarkoittaa että se, luetun ymmärtäminen ja, se oman tekstin tuottaminen eri menetelmillä** nii, pitäis olla kumminki niinku suhteellisen hyvää hyvällä tasolla

Hoitajataustansa ansiosta sosiaali- ja terveysalan opettaja kytkee kielitaidon vahvasti osaksi ammattitaitoa sekä ammatin edellyttämiä työtehtäviä ja vaatimuksia. Pelkkä työtehtävien hoitaminen kielen avulla ei kuitenkaan riitä. Työtehtävät on kyettävä hoitamaan niin, että tieto kulkee luotettavasti osapuolelta toiselle edistäen siten potilasturvallisuuden säilymistä. Luotettavuuden merkitys nähdään tärkeänä niin suullisessa viestinnässä, oman tekstin kirjallisessa tuottamisessa kuin luetunymmärtämisessäkin. Opettajan mukaan S2-opiskelijoiden suurimmat haasteet liittyvät kirjoittamiseen. Huoli juuri potilasturvallisuudesta ja tiedon luotettavasta siirtymisestä nouseekin esille useissa konteksteissa hoitoalan henkilöstön kielitaidosta ja sen puutteesta puhuttaessa (Virtanen 2017: 67). Pelkkä työtehtävien ja suullisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelu ei välttämättä aina riitä takaamaan riittävää kielitaitoa, sillä esimerkiksi Kelan ja Kompan (2011: 187) mukaan muun muassa kielen rakenteiden hallitseminen on viestin virheettömän siirtymisen kannalta välttämätöntä tietyissä työtehtävissä, kuten lääkehoidossa. Siksi onkin perusteltua, että myös ammatillisten aineiden opettajia tulee ohjata paremmin tukemaan S2-opiskelijoiden kielitaidon harjaantumista.

Äidinkielenopettajien haastatteluissa riittävän kielitaidon määritelmä on pitkälti hyvin samankaltainen kuin sosiaali- ja terveysalan opettajilla, vaikka ei-kieltenopettajien käsitykset kielitaidosta ovat usein kapea-alaisempia kuin kielenopettajilla (ks. Härmälä 2008: 239). Äidinkielenopettaja määrittelee ammatin kannalta riittävää kielitaitoa ensisijaisesti sellaiseksi, jolla voidaan viestiä selkeästi ja ymmärrettävästi asiakaspalvelutilanteissa.

(25)

H: joo, no mitä jos mietitään sitä tulevaa ammattia nii mikä siinä on riittävää kielitaitoa tai vaihtelee se ammattien välillä jollain tavalla

ÄI1: no siis se että, no **asiakaspalvelutilanteet on esimerkiks semmonen hyvä, hyvä ti-**

lanne että niistä pitää selviytyä sillä tavalla että väärinymmärryksiä ei pääse syntymään, niinkun, suuremmassa mittakaavassa totta kai aina viestinnässä on se väärinymmärtämisen mahdollisuus vaikka ei ois mitään haastetta siinä kielessäkään mutta että se kommunikointi, määh opiskelen siis lähihoitajapuolella nii just siinä **potilastyössä on hirveen tärkeetä että ne molemmat osapuolet ymmärtää toisiaan että, et tota ku siinä on sit ihan hoitovirheen mahdollisuus** ja kaikki muutki semmoset et siinä pitää olla aika tarkkana et se kielitaito on sillä tasolla että uskaltaa, uskaltaa sitte niin sanotusti päästää potilastyöhön et, siihen kyllä sitte kuuluu tietyn, tietyn perus ammattisanaston hallitseminen ja, ja selkeä ulosanti, jos aatellaan että meilläkin opiskelijat menee paljon vanhainkoteihin ja muuhun nii sit pitää olla puhe ymmärrettävää ja, ja tota mut semmonen että se väärinymmärtämisen mahdollisuus on mahdollisimman pieni

Esimerkissä 25 korostuu ajatus siitä, että etenkin hoitoalalla riittävä kielen hallitseminen jo ennen töihin menemistä on välttämätöntä potilaiden luotettavan hoidon kannalta. Myös media-keskusteluissa ja asiantuntijapuheissa vaatimusta hallita kieli jo ammattiin mennessä perustellaan usein juuri potilasturvallisuudella (Virtanen 2011: 162; 2017: 67). Toisaalta vieraskielisiltä opiskelijoilta ei voi lyhyen maassaoloajan jälkeen vaatia äidinkielenkaltaista kielitaitoa, mutta koulutuksen päättyessä kielitaidon tulisi kuitenkin riittää työelämässä pärjäämiseen (Opetushallitus 2015b: 75).

Myös äidinkielenopettajilla kielitaidon arvioinnin taustalla on toiminnallinen kielikäsitys. Riittävää kielitaitoa on aineiston valossa sellainen kielitaito, jolla on mahdollista selviytyä ammatin vaatimista kielellisistä ja vuorovaikutuksellisista tehtävistä.

(26)

H: pystyksää sanoo et minkälaisiin asioihin sää sit kiinnität huomiota ku sää sitä kieltä ja viestintää arvioit, tai minkälaista kielitaitoo sää vaadit

ÄI1: no siis b-tasollehan pyritään ja se pitäs periaatteessa olla jo, aika niinkun sillä tasolla kun tänne tullaan mutta se todellisuushan on sitä että ei välttämättä olla lähelläkään sitä b-tasoa mutta se on niinkun se mihinkä, mihinkä sitte ainaki niinku pyrittäs että tota semmonen sujuva, että **pystyy siellä työelämässä toimimaan sillä omalla, tai äi- tai siis niinku suomen kielellä, niin sehän se toiminnallisuus on siinä se pää, pääpointti**, ja sitte totta kai riippuen ihan siitä että millä tasolla se lähtökohtaisesti on ollu se kielen taso niin tota, siihen suhteutettuna sitte että joillaki alotetaan ihan, ihan perusteista, ihan perusrakenteista ja lauseen muodostamisesta ja muuta ja muilla voidaan sitte mennä pidemmälle ammattisanaston opiskelemisessä että se on, hyvin yksilöllisiä ne opiskelupolut

Riittävä kielitaito nähdään äidinkielenopettajan haastattelussa vahvasti funktionaalisen kielikäsitteen tavoin kykynä kommunikoida ja käyttää kieltä työelämässä (ks. esim. Aalto ym. 2009: 405). Kielitaidon toiminnallisuus tulee suoraan ammatillisten perustutkintojen perusteista, jotka fokusoivat S2-opetuksen nimenomaan ammatissa tarvittavien viestintätilanteiden ja tekstien ympärille (ks. esim. Puualan perustutkinto 2014: 108–111). Funktionaalisen kielikäsitteen nähdään olevan ammatillisen S2-opetuksen taustalla siitä syystä, että ammatillisen koulutuksen tavoitteet liittyvät juuri ammatillisissa työtilanteissa toimimiseen (Komppa ym. 2007: 7).

8.2 Opettajien toteuttaman arvioinnin piirteet

8.2.1 Äidinkielisten ja S2-opiskelijoiden osaamisen arvioinnin samankaltaisuus

S2-opiskelijoiden arvioinnin kohteet tulevat suoraan opetussuunnitelmista, eikä S2-opiskelijoiden arviointi siten juurikaan eroa äidinkielisten puhujien arvioinnista. Arvioitavien kohteiden samankaltaisuus jokaisen opiskelijoiden kohdalla näkyy vahvasti kaikkien opettajien haastatteluisissa. Esimerkiksi seuraavissa aineistoesimerkeissä talonrakennusalan opettaja ja äidinkielenopettaja kertovat arvioivansa S2-opiskelijaa aivan samoin kriteerein kuin kaikkia muitakin opiskelijoita. Arvioitavat kohteet ja niiden kriteerit tulevat suoraan ammatillisten perustutkintojen perusteista.

(27)

H: no minkäslaisia kaikkia taitoja sää sitte arvioit siinä äskaks opiskelijan osaamisessa jos mietitään vaikka koko kurssia nii sen tavallaan kurssin aikana

TARA: **ei se S2-opiskelija ei, se arvioiaan ihan samallailla**, ei se poikkea mistään et se on niinku, kielellisesti sitä joutuu ehkä ohjaa enemmän, mut ei se arviointii vaikuta mitenkää, se on loppupeleissä se, se se että mite se on tietenki paikalla ja se työturvallisuus on siinä ja sit se jälki, että miten hallitsee tiedot ja nämä - -

(28)

H: joo, no sit jos mietitään sitä äskaksopiskelijan osaamisen arviointia sen kurssin aikana nii mitä kaikkia taitoja sää sit arvioit siinä

ÄI1: no ne on niinku **opsissahan ne on määritelty ne että mitkä, mitkä pitää olla et ihan samalla tavalla ku äidinkielenki opiskelija** nii totta kai ihan niitä jo työskentelytaitojakin arvioidaan sitä ryhmä, ryhmässä toimimista mutta **se menee hirveen ammatillisella puolella hirveen niinku samaa rataa kun siis niinkun äidinkielenkin opiskelijan oppiminen sen opsin kautta niin tota, samoilla kriteereillä periaatteessa**

Kriteeriperusteisuus nousee kaikkien opettajien haastatteluista yhdeksi arviointia kuvaavaksi teemaksi. Jokainen opettaja toteuttaa opiskelija-arviointia kriteeriperusteisesti vertaamalla opiskelijan osaamista ammatillisten perustutkintojen perusteissa asetettuihin arviointikriteereihin. Tällöin esimerkiksi ammattiaineissa osaamisen ja arvioinnin keskiössä ovat tutkintojen perusteiden tavoin (ks. esim. Puualan perustutkinto 2014) nimenomaan ammatilliset osa-alueet, joten kielitaito jää vähemmälle huomiolle. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa opiskelijan osaamista ei verrata muiden opiskelijoiden osaamiseen vaan ennalta laadittuihin kriteereihin (ks. EVK 2012: 251; Hildén 2016: 20). Kriteeriperusteinen arviointi korostuukin ammatillisessa koulutuksessa ja erityisesti näyttöjen arvioinnissa normiperusteista arviointia enemmän. Kriteeriperusteisuus sopii etenkin näyttöjen arviointiin muun muassa siitä syystä, että näytöissä voidaan osoittaa ainoastaan ammatin kannalta keskeistä osaamista eikä kielitaito siten muodosta kovinkaan suurta osaa näytön arvioinnista. (Härmälä 2008: 98.)

Myös arvioinnin ja osaamisen osoittamisen menetelmät näyttäytyvät aineistossa hyvin samankaltaisina riippumatta siitä, suorittaako opiskelija suomen kielen äidinkielenä vai toisena kielenä. Äidinkielenopettajan mukaan osaamisen osoittamisen tapoja voidaan tarvittaessa eriyttää kullekin opiskelijalle sopiviksi, mutta sama mahdollisuus koskee S2-opiskelijoiden lisäksi kaikkia muitakin opiskelijoita.

(29)

ÄI2: no ehkä se, kyllä ne on niin samantyyppisiä et **ei oo silleen niinku erikseen että sit vähän samaan kategoriaan menee se et jos jollain on vaikka voimakas lukivaikeus tai jotaki et sitte, voidaan tehdä vaikka suullinen koe mä voin kysellä niinku suullisesti sen asian saa täydentää** saa kertoo ite että mitä tää asia niinku tarkoittaa, vaikka selittää niinku loppuun et on alottanu kirjottaa jotain ja puhuu sen sitte et toki voi sitte tämmösiä menetelmiä mutta **se sitte jotenki koskee joka tapauksessa kaikkia**, et jos jollain ei jostain syystä niinku onnistu, onnistu semmoset, semmoset mutta just se että siinä ois mahdollisimman monta niinku osaamisen aluetta siinä arvioinnin kohteena, et siitä niinku rakentuis se käsitys siitä taidosta

Esimerkistä korostuu ajatus monipuolisista arvioinnin tavoista, joiden avulla jokainen voi osoittaa osaamista itselleen sopivimmalla tavalla. Mikäli esimerkiksi kirjoittaminen on haastavaa, voi osaamista osoittaa myös vaikkapa suullisella täydennyksellä. Vaihtoehtoiset osaamisen osoittamisen ja arvioinnin menetelmät eivät kuitenkaan koske ainoastaan S2-opiskelijoita. Vaikka S2-opiskelijoita tulisi kannustaa suomen kielen käyttöön, voi esimerkiksi ohjaus- tai arviointitilannetta helpottaa hyödyntämällä tukikieliä, toistoa, kääntämistä, pidempää suoritus-aikaa tai esimerkiksi konkreettista tekemistä (Virtanen 2017: 87).

Opiskelijaa arvioitaessa ainoastaan palautteen antaminen koetaan erilaiseksi S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten välillä. Äidinkielenopettajan mukaan useimpien S2-opiskelijoiden kohdalla palautteen antamisessa tulee kiinnittää enemmän huomiota palautteen selkeyteen ja selkokielistämiseen.

(30)

ÄI1: joo totta kai **sehän pitää niinku selkokielistää se palaute että enhän mä voi käyttää semmosia käsitteitä vaikka niinkun mitä mä käytän tai voisin käyttää niinkun näillä natiiveilla**, että en voi puhua adjektiiveista ja semmosista että, että tota mitä peruskoulussa on täällä opetettu välttämättä, et oooko totta kai maahanmuuttajien heterogeenisyys osa meidän maahanmuuttajista on aikuisia mitkä on opiskellu omassa kotimaassaan yliopistossa esimerkiksi, niin heillä nyt se palautteen anto on ihan erilaista kun semmosilla jotka on tullu jostakin kriisialueelta nollakoulukokemuksella, että se pitää se palaute myös mun mieltä et on selkokielinen ja selkee

Äidinkielenopettaja pyrkii selkokielistämään palautetta etenkin sanastotasolla, sillä kaikki suomen kielen termit eivät välttämättä ole S2-opiskelijoille tuttuja. Hän korostaa puheessaan sitä, että palaute pitää mieltä ja selkokielistää kunkin opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaiseksi.

Selkokieliiset materiaalit, joissa sisältöä, sanastoa ja rakenteita on mukautettu yleiskieltä ymmärrettävämmäksi saattavat hyödyttää ainakin osaa maahanmuuttajista (Virtanen 2014: 17, 52). Toisaalta selkokielistämiseen on kiinnitettävä huomiota, sillä liiallinen yksinkertaistaminen ei välttämättä palvele oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (Virtanen 2009: 52, 112–114; ks. myös Selkokeskus: <http://selkokeskus.fi/selkokieli/maaritelma/>.)

Samainen äidinkielenopettaja toivoo, että selkokielistämiseen kiinnitettäisiin huomiota myös muiden aineiden opetuksessa esimerkiksi oppimateriaalitasolla: *toivoisin että enemmän kaikki opettajat kiinnittäis siihen kielelliseen puoleen huomiota myös siinä että sitten kun on opetusmateriaaleja niin niitä eriytettäis erikseen näille äskaksopiskelijoille, että monesti ne na-tiiveille suunnatut ammatilliset materiaalit on niin vaikeita. Oppimateriaalien eriyttäminen kunkin opiskelijan taitotasoon nähden sopiviksi liittyy myös yksilölliseen opetukseen, sillä esimerkiksi Fadjukoffin (2007) mukaan yksilöllinen opetus edellyttää yksilöllistettyjä oppimateriaaleja. Oppijan tarpeisiin sopivaksi suunnitellun oppimateriaalin avulla on tarkoitus kehittää opiskelijoiden oppimista itseohjautuvampaan suuntaan. (Fadjukoff 2007: 257, 260, 267.)*

8.2.2 Arviointitapojen monipuolisuus

S2-opiskelijoiden kielitaidon arviointikäytänteet vaihtelevat eri opettajien keskuudessa jonkin verran, mutta välittyvät haastateltavien opettajien puheessa pääosin melko monipuolisina. Arviointia toteutetaan erilaisia menetelmiä hyödyntäen ja erilaisia taitoja mitaten, mikä on siten hyvin linjassa opetussuunnitelmien ja lain (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630: 24 a §) arvioinnille asettaman monipuolisuuden vaatimuksen kanssa.

Ammatillisten perustutkintojen perusteet ohjaavat opettajaa arvioimaan opiskelijan osaamista nimenomaan ammattiosaamisen näytöllä, mutta kielitaidon arviointi osana ammattiosaamisen näyttöä vaihtelee perusteissa tutkinnoittain (ks. esim. Rakennusalan perustutkinto 2014). Tähän tutkimukseen osallistuneiden ammatillisten aineiden opettajien toteuttamassa arvioinnissa korostuukin esimerkkien 31 ja 32 valossa osaamisen arviointi, jossa kurssin aikana opiskeltujen asioiden hallinta osoitetaan työelämän tilanteita vastaavissa ammattiosaamisen näyttöissä. Ammattiosaamisen näyttöä arvioitaessa keskiössä on nimenomaan ammatissa keskeisten työtehtävien hallinta.

(31)

SOTE1: joo, arvosanaan. No tota **nykyäänhän meillä on se että näyttöarvosana tulee** ja sillonhan kun näyttöarviointia tehhää tai sitä arviointikeskustelua siin on työelämä mukana, eli se ei oo koulu koululta tullaan niinku, ässämerkillä merkinnöillä mennää etiäpäin ja sitte näyttöarvosana tulee

(32)

H: nii justii joo, annatko te muuten arvosanaa aina siillee, niinku tavallaan sen jakson jälkee vai onko se vaan sitte niinku, tai et mistä se arvosana tavallaan koostuu onks siinä joku näyttö minkä perusteella se tulee vai

PUU: on siis **niinku työssäoppimassa on aina näyttötyö, ja sitte täällä salijaksolla sil-lonki meillä on joku työ joko asiakastyö tai oma työ**, et siihen se tavallaan menee sitte

Ammatillisten aineiden opettajien toteuttaman kielenopetuksen ja arvioinnin taustalla vaikuttaisi esimerkkien valossa olevan hyvin funktionaalinen käsitys kielestä. Kieli nähdään ennen kaikkea vuorovaikutuksen ja viestinnän välineenä, ja kielenopetuksen perustana on kunkin opiskelijaryhmän kielenkäytön tarpeet (ks. esim. Kela & Komppa 2011: 175). Ammatillisessa kontekstissa opiskelijoiden kielelliset tarpeet liittyvät ensijaisesti työtehtävistä selviytymiseen kielen avulla. Autenttiset työelämän tilanteita vastaavat näytöt yhtenä arvioinnin muotona täyttävät pitkälti Bachmanin ja Palmerin (1996) validin arvioinnin kriteerit. Sen mukaan validissa arvioinnissa tehtävät aktivoivat todellisia kielenkäyttötilanteessa tarvittavia tietoja ja taitoja (sisäinen validius) sekä vastaavat suoritusoloiltaan todellisen elämän tilannetta (ulkoinen validius). (Bachman ja Palmer 1996: 17–37.)

Teknisillä aloilla osaamisen osoittaminen tapahtuu haastattelujen perusteella nimenomaan ammattiosaamisen näyttöjen tai luokkatilanteissa tapahtuvan konkreettisen tekemisen avulla. Rakennusalan opettajan haastattelusta voi havaita, että kirjalliset tehtävät ja kokeet eivät ole rakennusalalla kovinkaan tyypillisiä tehtävämuotoja, eikä tällöin myöskään kirjallista kielitaitoa välttämättä tule juuri mitattua.

(33)

H: no millä tavalla sit ne äskaks opiskelijat saa osottaa sen kielellisen taidon ja sit sen viestintätaidon opettamisen sit sen kurssin aikana, ja sitte tietysti siinä näyttössä kans

TARA: ai millä lailla ne osottaa sen

H: nii tai mitä niinku, onko jotain tehtäviä tai jotain

TARA: no ee, no **siis onhan siis normaali tehtäviä on, mutta meillä rakennuksella aika vähän niitä teoriatehtäviä, teoriaa käyään läpi tossa että, ja sitte tuolla kentällä ku ollaan ja rakennetaan** kai ne ihan sillee, siis ei meillä erikseen oo millä ne näyttää muuta ku ihan normaalilla olemisella - -

Kirjallisten tehtävien vähäisyys opetuksessa ja arvioinnissa saattaa johtua rakennusalan perustutkinnon perusteista (2014), joissa kirjallinen kielitaito ei ole erityisen suuressa roolissa. Oleellista on lähinnä ymmärtää erilaisia teknisiä piirustuksia. (Ks. Rakennusalan perustutkinto 2014.) Havainto kirjallisten tehtävien vähäisyydestä tukee myös Räisäsen ja Hietalan (2009: 102) tutkimustulosta, jonka mukaan ammatillisten koulutusten järjestäjät painottavat sosiaalisten ja viestinnällisten valmiuksien opettamisessa esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyä, asiakastöitä ja työssäoppimisia, mutta kirjallisia töitä ei juurikaan mainita.

Aineiston valossa sosiaali- ja terveystalalla korostuvat tehtävätyypit, jotka harjoittavat ja

arvioivat paitsi ammatillista osaamista myös ryhmätyötaitoja. Kirjallisiakin tehtäviä kuitenkin teetetään, mutta opettaja kertoo teettävänsä niitä S2-opiskelijoilla äidinkieliä vähemmän. Tätä hän perustelee esimerkissä 34 sillä, etteivät kirjoitustehtävät välttämättä ole S2-opiskelijoille kaikkein mielekkäimpiä tehtävämuotoja.

(34)

H: joo no sit tähän sä vähän vastasitkin mutta tota et, millä tavalla ne S2-opiskelijat saa sit osottaa paitsi sen ammattiosaamisen nii myös sen kielitaidon, tähän sää mainitsit ainakin sen näytön ja kirjallisen kokeen ja suullisen täydennyksen onko jotain muuta

SOTE1: no tietysti **meil on kirjallisia tehtäviä jonkun verran mut toki heillä teetin niitä aika paljon vähemmän se niinku mielekkyys ei ollu siinä niin** (H: nii just), **ryhmätehtävät meillä on opiskelussa paljon työelämänsä toiveesta** nii meidän pitää saaha heistä tiimi-työntekijöitä, niin opiskelussa käytetään ryhmätyömenetelmiä - -

Sosiaali- ja terveysalan opettajan tavoin myös Räisäsen ja Hietalan arviointihankkeeseen osallistuneiden opettajien puheessa korostettiin sosiaalisuuteen perustuvia opetusmenetelmiä ja nähtiin keskeisenä nimenomaan ryhmäyttäminen, yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus (ks. Räisänen & Hietala 2009: 252). Hoitoalan opettajat näkevät kuitenkin myös kirjallisten tehtävien merkityksen, mikä nousee sekin varmasti juuri työelämän tarpeista. Kirjallisten tehtävien harjoittelu koulutuksessa onkin perusteltua, sillä esimerkiksi Kelan ja Kompan tutkimuksessa (2011: 183–184) erilaiset kirjalliset tehtävät, kirjaamisohjelmien käyttö sekä sähköisten työvälineiden haltuunotto näyttivät aiheuttavan tutkimukseen osallistuneille eniten kuormitusta ja haasteita hoitoalan työtehtävissä.

Äidinkielenopettajat vaikuttavat toteuttavan kielitaidon arviointia hieman monipuolisemmilla tavoilla kuin ammatillisten aineiden opettajat. Seuraavassa esimerkissä 35 äidinkielenopettaja korostaa erilaisia tehtäviä, joiden avulla arvioidaan erilaisia taitoja niin kielellisesti kuin teoreettisestikin. Erilaisilla arviointitavoilla voi olla myös erilaisia tehtäväkohtaisia päämääriä, eikä kaikkien tarkoituksena ole välttämättä ainoastaan kielitaidon mittaaminen. Esimerkistä välittyy myös tehtävien laajuus: yhden tehtävän avulla voi osoittaa monenlaista ja monentasoista osaamista.

(35)

H: joo no sit voitais mennä vähän fokusoidummin tohon arviointiin, kuvailisitko vähän yleisesti omia arviointikäytänteitä ja periaatteita, mitkä on tavallaan ne sun arvioinnin peruspilarit, ihan yleisesti ja sit sen äskaksopiskelijan arvioinnissa

ÄI1: no mä teen opiskelijoille ensin tietoa että mistä se arvosana koostuu heti kurssin alussa et mä, nimeen tietynlaiset tehtävät mitä me tehään siellä kurssin aikana, ja sanon et näistä tulee niinku arvosana, ja sitten, sitten niitä on useita, niitä tehtäviä ja niitä tehään pitkin matkaa, et ei oo mitään yhtä koetta lopussa vaan niinkun, on semmosia välietappeja tavallaan siinä et niinku **tehtävät on erilaisia, jotkut arvioi suullista osaamista jotkut kirjottamista jotkut sitä tiedonhakua, asian niinku yhdistämistä jotkut ryhmätyötaitoja, et niinku että sais mahdollisimman laajan kirjon siitä, siitä opiskelijan osaamisesta joittenki tehtävien tarkoituksena on saaha ryhtiä siihen opiskeluun ylipäätään** esimerkiksi se että oon

huomannu että opiskelu sujuu jouhevammin jos sanoo et kurssin lopussa on sit koe näistä asioista et, jollain lailla se motivoi vaikka muuten vois, ei ois välttämättä sen osaamisen katomisen kannalta niin oleellinen et saattaa olla erilaisia fokuksia siihen. ja äskaksopiskelijat tekee samat hommat mitä kaikki muutki, ja taitonsa mukaan että sit jos näyttää että joku asia on kovin vaikee, niin sitten sen voi tehdä helpommalla tavalla, että ne **tehtävät on monesti sellaisia että opiskelija voi tehdä sen hyvinkin niinku laajasti, tai sitte hyvinki suppeesti. ja sit et samalla tehtävänannolla saa näytetty monennäköstä, osaamista, siinä**

Opettajan kuvaama arviointi näyttää kokonaisuudessaan monipuoliselta, sillä arviointia toteutetaan monenlaisilla metodeilla ja monenlaista osaamista mitaten sekä opiskelijan taitotason huomioiden. Kaikkien tehtävien tarkoituksena ei ole välttämättä osaamisen osoittaminen tai arvioiminen, vaan esimerkiksi kokeen avulla voidaan opettajan mukaan motivoida opiskelijoita ja ryhdittää opiskelua. Erilaisilla menetelmillä toteutettua arviointia voidaan hyödyntää arvosanan antamisen ohella moneen tarkoitukseen, kuten oppimisen tukemiseen tai opetuksen suunnitteluun (Kokkonen ym. 2008: 8). Atjosen (2007: 62–63) mukaan kertaluontoiset kokeet eivät aina ole paras keino tukea opiskelijan kehittymistä opiskeltavien asioiden hallinnassa. Jos koe kuitenkin motivoi opettajan sanoin opiskelijoita harjoittelemaan opetettuja asioita, tukee se omalla tavallaan opetusta, asioiden hallintaa ja ehkäpä itse oppimistakin.

Esimerkistä 35 välittyy myös arvioinnin yksilöllistäminen esimerkiksi taitotasoittain. Katkelman perusteella S2-opiskelijat tekevät kursseilla samat asiat kuin äidinkielistekin opiskelijat, mutta hankalia asioita voidaan helpottaa esimerkiksi tehtävillä, joiden avulla osaamista voidaan osoittaa monilla eri tavoilla ja tasoilla. Kuisman kyselyn (2001) mukaan maahanmuuttajat tarvitsevat opinnoissaan usein enemmän erilaisia tuen muotoja, sillä vieraalla kielellä opiskelu asettaa oppimiselle tietynlaisia haasteita. Näitä tuen muotoja ovat esimerkiksi juuri erilaiset koejärjestelyt. (Kuisma 2001: 8, 23–27.)

8.2.3 Arvioinnin jatkuvuus

Uusissa opetussuunnitelmissa ja ammatillisten perustutkintojen perusteissa (ks. esim. Puualan perustutkinto 2014) on painotettu oppimisen aikaista formatiivista arviointia, jonka avulla kerätään koko ajan tietoa opiskelijan osaamisesta ja kehittymisestä sekä suunnataan oppimista oikeaan suuntaan (ks. esim. EVK 2012: 253). Sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen arviointi on yleisesti pääosin enemmän formatiivista kuin summatiivista, eivätkä todistusten arvosanat välttämättä kerro opiskelijan sosiaalisten ja viestinnällisten valmiuksien todellista taitotasoa (Räisänen & Hietala 2009: 102–103). Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien toteuttamassa kielitaidon arvioinnissa on piirteitä sekä summatiivisesta että formatiivisesta arvioin-

nista. Muun muassa kurssin lopussa suoritettavat näytöt ja kokeet ovat esimerkkejä summatiivisesta arvioinnista, jossa tarkoituksena on tiivistää osaamiskokonaisuuden aikana saavutetut oppimistulokset yhdeksi arvosanaksi (ks. EVK 2012: 253).

Opettajien haastatteluissa voidaan nähdä kahdenlaista formatiivista arviointia: yhden kurssin tai osaamiskokonaisuuden aikaista arviointia sekä kurssirajat ylittävää arviointia. Äidinkielenopettajan haastattelussa näkyy formatiivinen arviointi, jota toteutetaan arvioimalla opiskelijan osaamista ja kehittymistä pelkän loppukokeen sijaan säännöllisesti erilaisten tehtävien avulla koko kurssin ajan.

(36)

ÄI1: - - sitten **niitä on useita, niitä tehtäviä ja niitä tehään pitkin matkaa, et ei oo mitään yhtä koetta lopussa vaan niinkun, on semmosia välietappeja** tavallaan siinä et niinku tehtävät on erilaisia, jotkut arvioi suullista osaamista jotkut kirjottamista jotkut sitä tiedonhakua, asian niinku yhdistämistä jotkut ryhmätyötaitoja, et niinku että sais mahdollisimman laajan kirjon siitä, siitä opiskelijan osaamisesta - -

Kokeiden rinnalle ovat yleisemminkin nousseet erilaiset opettajan kurssin aikana laatimat tehtävät sekä suoritusten kokoaminen portfolioon (Vaarala ym. 2016: 153). Vaikka esimerkki 36 kuvaa arvioinnin jatkuvuutta läpi koko kurssin, se ei kerro esimerkiksi sitä, arvioidaanko tehtävien avulla pelkästään opiskelijan osaamista tehtävän teon hetkellä vai myös osaamisen kehittymistä tehtävien teon aikana ja niiden välissä. Formatiiivisen arvioinnin tavoitteena on nimenaan kerätä tietoa oppimisen edistymisestä (EVK 2012: 253) ja suunnata opiskelijan toimintaa parempaan suuntaan prosessin aikana esimerkiksi arviointikeskustelujen avulla (ks. Moilan 2011).

Rakennusalan opettaja toteuttaa omien sanojensa mukaan jatkuvaa arviointia antamalla kurssin aikana opiskelijalle suullista palautetta työskentelemisestä ja oppimisen etenemisestä. Hän myös kuvaa ohjaavansa tekemistä jatkuvasti oikeaan suuntaan. Numeroiden antamista opettaja taas on näyttöarvosanoja lukuun ottamatta pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan välttämään.

(37)

H: joo, no mites sit se arvioinnin jatkuvuus mikä opsissa on et pitäs olla jatkuvaa arviointia nii mites se sit toteutuu

TARA: no se on sitä että tossa **työsalissa tai työmaalla ku tehään ni arvioiaan siinä koko ajan, en tiää arviointi ehkä väärä sana mun mielestä se on semmonen että sää ohjaat sitä, se on tavallaan sitä** voit sä sen kääntää arviointiksi jos sää haluut mutta, **mää oon yrittäny mahdollisimman vähän antaa jotain niinku jotain numeroita** tai tommosta. yritää vaa ohjata sitä koko ajan oikeeseen, se ois sitä että ei tuu mitään semmosii että sää saat kaksplussan ja tuo on kolmonen emmää käytä mitään tommosta. **sillee vaa et sää tarviit tossa enemmän ja reenaat tota puolta enemmän** ja, reenaa sää tota sää tarviit tossa enemmän, emmää niille mitää numeroita anna, sit siinä lopussa annetaan ykkösestä kolmoseen -

-.

Juuri opettajankin mainitsema sanallisen ja numeerisen arvioinnin vastakkainasettelu on puhuttanut viime aikoina entistä enemmän. Opetushallituksen (2008) mukaan opiskelijalla onkin oikeus saada numeroarvioinnin lisäksi myös suullista palautetta ja arviointikeskusteluja. Arvosanoja ei oppimisen arvioinnissa oikeastaan edes tarvita, sillä opiskelijan osaaminen ja kehittymisen tarpeet voidaan tehdä näkyväksi suullisen palautteen avulla. (Opetushallitus 2008: 14–15).

Toinen aineistossa toistuva tapa toteuttaa jatkuvaa arviointia on tarkastella opiskelijan osaamisen kehittymistä eri kurssien välillä. Alla olevasta äidinkielenopettajan haastattelukatkelmasta välittyy ajatus siitä, että arvioinnin tulisi tehdä näkyväksi opiskelijan osaamisen kehittyminen kurssilta toiselle.

(38)

H: no mites sit se arvioinnin jatkuvuuden vaatimus näkyy

ÄI1: no siis **sinänsähän se on helppo toteuttaa jos, jos niinkun sama opettaja pysyy koko sen ajan mutta sittenhä voi olla jossakin yksiköissä et on monta, monta eri opettajaa ja sillon se jatkuvuus on niinko vaarassa**, mutta tota, **kyllähän sitä pyritään painottamaan sillä tavalla että, kun on esimerkiks kaks pakollista äidinkielen kurssia ja, ja tota sit on ne valinnaiset siihen päälle nii sit se loppupään arviointi niinku painottuu**. ja sitte jos mä ite oon niinko arvioimassa sitä, sitä koko prosessia nii kyllä mä sillon huomioin sen että mikä se on se lähtötaso ja kuinka sitte hyvin se on edenny sitte sinne viimeisiin asioihin että, että painottuu se lopputulos kuitenkin sitte, niinku verrattuna siihen lähtötasoon et jos on huima edistyminen nii totta kai siitä pitää sitte palkita

Arvioinnin jatkuvuus on opettajan mukaan vaarassa, jos opettaja ei pysy kurssilta toiseen samana. Opettajan pysyessä samana pystytään opiskelijaa arvioitaessa huomioimaan myös tämän lähtötaso ja se, kuinka hyvin hän on kehittynyt alkumetreistä. Kielitaidon arvioinnissa olisikin erityisen oleellista huomioida opiskelijan lähtötaso ja kehittyminen, sillä esimerkiksi S2-opiskelijalta ei voida lyhyen maassaoloajan jälkeen vaatia äidinkielenkaltaista kielitaitoa (ks. Opetushallitus 2015b: 75).

8.2.4 Opiskelijan osallistaminen arviointiin

Uusissa ammatillisten perustutkintojen perusteissa (ks. esim. Puualan perustutkinto 2014) oman oppimisen arviointi ja sen kehittäminen näkyvät entistä selvemmin opetuksen tavoitteissa. Tämänkin tutkimuksen aineistossa on havaittavissa opiskelijan osallistaminen arviointiin itse- ja vertaisarvioinnin avulla. Esimerkiksi talonrakennusalan opettaja kertoo itsearvioinnin olevan kaikille opiskelijoille pakollinen osa arviointia.

(39)

H: no sit jos mennää vähän noihi opseihin nii tota miten, miten sää tavallaan koet sen ku siellä opseissa painotetaan aika paljon semmosta opiskelijan osallistamista siihen arviointiin

TARA: siis se on meillä pakollinen, itsearviointi, se on jokainen tekee itsearviointii koko ajan ja viimeinen tehdään ihan paperille sitte, ja allekirjotetaan ja laitetaan ihan kansiin. se on niinku ihan pakko, **ei voi antaa numeroa ilman itsearviointii**

Ammatillisissa aineissa opintokokonaisuudesta ei voida opettajan sanojen mukaan antaa arvosanaa ilman opiskelijan itsearviointia. Jo laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (24 a §) velvoittaa opettajat suunnittelemaan opetuksen ja arvioinnin niin, että ne tukevat opiskelijan taitoa arvioida osaamistaan ja kehittymistään. Opettajan toteuttaman arvioinnin taustalla voikin nähdä piirteitä konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, joka korostaa opiskelijan omaa osallisuutta ja aktiivisuutta niin oppimisessa kuin arvioinnissakin (ks. Tynjälä, Heikkilä & Huttunen 2005: 38–39).

Näyttöjen arviointiin liittyy itsearvioinnin jälkeen myös arviointikeskustelu, jossa opiskelija saa palautetta näytöstään sekä opettajalta että työpaikkaohjaajalta. Arviointikeskusteluissa käydään sosiaali- ja terveystieteiden opettajan mukaan läpi muun muassa opiskelijan itsearviota ja arvosanaan vaikuttavia tekijöitä. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajat näkevät arviointikeskustelut merkityksellisinä erityisesti S2-opiskelijoiden kohdalla, sillä näytön kriteerit ja annetun arvosanan muodostuminen eivät aina ole erilaisesta kulttuurista tulleille opiskelijoille selviä.

(40)

SOTE1: – – näytön kriteerejä ei aina ihan kuitenkaan vaikka niitä on yritetty avata koulussa niin niitä ei ehkä ihan kaikkia oo ymmärretty, et arvioinnissa tuli ongelma esimerkiksi se että hehän ihmetteli et mä tein kaikki mitä sanottiin. ja nyt annettiin vaan teeyhtä (T1). niinku esimerkiksi tällasii keskustelui mä muistan. ja sit oli vaan sanottava et se ei vaan riitä kun tähän teeykköseen tässä pitää olla itsenäinen ja nähdä tekemisen paikkoja ja niinku seuraavassa tasossa esimerkiksi.

Opettajan puheesta välittyvä vuorovaikutuksellinen arviointi, jossa kuunnellaan opiskelijan omaa arviota osaamisestaan sekä tehdään arviointikriteerit ja annetun arvosanan syyt opiskelijalle itselleen selviksi. Vuorovaikutusta painottava arviointi heijastaa nykyarvioinnin taustalla vahvasti vaikuttavaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, joka korostaa keskustelujen, palautteen ja molemminpuolisen vuorovaikutuksen tärkeyttä (ks. Rytkönen & Hätönen 2007: 29–30).

Myös äidinkielenopettajat kertovat toteuttavansa opintokokonaisuuksillaan itsearviointia sekä lisäksi jonkin verran vertaisarviointia. Esimerkissä 41 äidinkielenopettaja kuvaa teettävänsä opiskelijoilla kurssin lopussa itsearvioinnit, joissa opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa tavoitteisiin numeroin ja suullisesti perustellen. Vertaisarviointia toteutetaan erityisesti suullisten esitysten yhteydessä.

(41)

H: miten sit semmoset vertaisarvioinnit ja itsearvioinnit kuinka paljon sää semmosia

ÄI2: jonkun verran joo mut **varsinkin niistä suullisista esityksistä saa niinku, laitan vaikka parit niinku arvioimaan antamaan palautetta arviointia, kurssin lopussa saatetaan täyttää semmoset niinku et minkä arvosanan antasit itellesi ja perustelut ja mitä tekisit eri tavalla ja mitä oot, miten oot vaikuttanu vaikka kurssin niinku työn tekemiseen niinku yleisesti mikä vaikutus sillä omalla panoksella on ollu, että siinä yhteydessä**

H: vaikuttaaks se arvio mitä vaikka opiskelija itte omasta osaamisesta antaa nii jollain tavalla kurssi, numeroon

ÄI2: joo kyllä mä kirjotan sen ylös että mä, laitan mulla on, saattaa olla aika montaki arvioitavaa kohtaa vaikka kuus, jollain kurssilla nii se on yks siellä. ja sit mä katon sen numerorivin et mikä siellä on sitte niinku tullu ja sitten niinku, se on siellä samannäkösenä numerona muitten joukossa, että se se niitä on niin monta et kyllä se siitä sit niinku hahmotuu, ja **varsinkin sit jos mä aattelen et kumpi kahen vaiheilla ja opiskelija on toivonu telleen jompaakumpaa nii sit mä ilman muuta sen sillä perusteella laitan sen sinne**

Opiskelijan osallistaminen omaan arviointiinsa näyttäisi siis myös äidinkielenopetuksessa olevan melko vahvasti läsnä. Pelkkä arvosanan antaminen itselle ei esimerkin perusteella riitä, vaan opiskelijan tulee myös pystyä perustelevaan antamansa arvosana sekä erittelemään oman toimintansa onnistumisia ja kehittämisen kohteita. Jo ammatillisten perustutkintojen perusteissa (ks. esim. Puualan perustutkinto 2014: 108–111) opiskelijan kyky arvioida ja kehittää omaa suomen kielen taitoaan määritelläänkin S2-oppimäärän pakollisiksi osaamistavoitteiksi. Oman työn ja oppimisen jatkuva arvioiminen jo koulutuksen alusta asti muokkaa opiskelijaa kohti laaja-alaisesti asioita hallitsevaa ja itseään jatkuvasti kehittävää ammattilaista (Hänninen 1994: 10). Itsearviointi näyttäytyy esimerkin perusteella myös opettajan apuna arvosanan antamisessa. Äidinkielenopettaja kertoo itsearvioinnin vaikuttavan arvosanaan varsinkin silloin, kun arvosana jäisi muuten kahden numeron välimaastoon.

Vaikka itse- ja vertaisarviointia käytetään aineiston perusteella melko paljon, ei niitä nähdä täysin ongelmattomina arvioinnin muotoina. Esimerkiksi äidinkielenopettajan mukaan ongelmia saattaa tuottaa se, että opiskelijalta puuttuu kyky antaa palautetta rakentavalla tavalla tai että opiskelija ei välttämättä ole tottunut kotimaassaan arvioimaan omaa osaamistaan. Opettaja korostaakin, että opiskelijaa on hyvä myös ohjata arvioimaan itseään ja muita tarkoituksenmukaisella ja rakentavalla tavalla.

(42)

H: minkälaisena arviointitapana sää näät ite sen, itse ja vertaisarvioinnin

ÄI2: no **siihen on hyvä ohjata opiskelijaa et, aika pinnalliseksi se, varsinki niinku toisen opiskelijan arvioiminen niinku jäädä**, et se on kans vähän semmosta jännittävää et mitä, et siitä helposti tulee sit sellanen et ihan hyvä, **tai sitte että saatetaan antaa jotenki tosi murskaavaa palautetta että puuttuu just se herkkyys että mitä toiselle** voi sanoa mutta, mutta tuota, **mutta on se joka tapauksessa hyvä että sitä harjotellaan** ja sitte se on aina jotenki mielekkäämpää et sitä palautetta tulee monesta eri paikkaa mut varsinkin itsearvioinnissa taas niinku tuntuu et opiskelijat on aika niinku hyviä, arvioimaan itteensä että, millä lailla mutta siihenki vaikuttaa aika paljon se opiskelijan oma koulupolku, et **äskaksopiskelijaa jos aattelee että hän on saattanu tulla tänne tähän kouluun ilman että on käyny koulua ollenkaan kotimaassaan että ei oo niinku yhtään kokemusta ei oo kokemusta**

siitä että ite on arvioinnin kohteena puhumattakaan et pystys ite näkemään sitä omaa taitoa --.

Äidinkielenopettaja mainitsee myös itse- ja vertaisarvioinnista puhuessaan palautteen kannustavuuden, mutta toisaalta myös sen rakentavuuden. Opiskelijan ohjaaminen itse- ja vertaisarviointiin on tärkeää, jotta palaute ei jäisi pinnalliseksi eikä toisaalta olisi myöskään kovin murskaavaa. Äidinkielenopettajan mukaan S2-opiskelijalla ei välttämättä ole kokemusta arvioinnin kohteena olemisesta, joten ylipäänsä oman osaamisen näkeminen saattaa olla heidän kohdallaan erityisen hankalaa. S2-opiskelijoiden vähäinen kokemus itsearvioinnista nähtiin haasteena myös sosiaali- ja terveystieteiden opettajan haastattelussa: *niitähän nauratti et minä saan itse antaa itselleni arvosanan totta kai minä annan itselleni kiitettävän, muutama sano ihan suoraan näin. minäkö saan itse sanoa et siellä ei ollu sitä itsearviointikokemusta heillä.* Vieraskielisten opiskelijoiden kohdalla arvioinnin tavoitteiden, perusteiden sekä arviointitapojen selvittäminen opiskelijalle nähdään ensisijaisen tärkeänä juuri siitä syystä, että vieraskielisille opiskelijoille itsearviointi ei ehkä ole aina tuttua (Opetushallitus 2015b: 75).

8.2.5 Opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioiminen

Opettajat näyttävät huomioivan opiskelijoiden yksilöllisyyttä arvioinnissa hyvin eri tavoin. Osa opettajista kuvaa huomioivansa yksilöllisyyttä arviointia tehdessään, osa taas ei. Aineiston valossa voi sanoa, että opettajat kokevat yksilöllisyyden toteutumisen yleisesti melko haastavana.

Toinen äidinkielenopettajista kuvaa toteuttavansa yksilöllistä arviointia jokaisen opiskelijan yksilölliset tavoitteet ja lähtötason huomioiden. Vaikka opetussuunnitelma ohjaa arvioimaan tiettyjä osa-alueita tietyin kriteerein, voidaan arviointia yksilöllistää esimerkiksi mukauttamalla tai karsimalla opetuksen sisältöjä opetussuunnitelmien puitteissa kunkin opiskelijan osaamisen ja tarpeiden mukaan.

(43)

H: miten sit se yksilöllisyys näkyy, mitä kans opetussuunnitelmissa painotetaan nii, miten se sit näkyy, sun arvioinnissa

ÄI1: **no se on just se että kukin lähtee niistä omista lähtökohdistaan että ei voi verrata, verrata niitä aina keskenään että mitenkä niinku yksi ryhmä nää maahanmuuttajat ja sitte on ne muut että, se oma lähtätaso huomioidaan ja ne omat yksilölliset tavoitteet ja, sitte tosissaan mukautetaan yksilöllisesti niitä sisältöjä** sillä tavalla ne on opsin puitteissa mutta voidaan esimerkiks vähän karsia, jos on se väsymisen vaara - -

Äidinkielenopettaja näkee jokaisen opiskelijan yksilönä, eikä esimerkiksi maahanmuuttajia voi hänen mukaansa yleistää yhdeksi homogeeniseksi ryhmäksi. Opettajan näkemys vastaa hyvin

pitkälti myös Opetushallituksen (2015b) ohjeistusta, jonka mukaan kielitaidon arvioinnissa tulee huomioida yksilölliset piirteet, kuten opiskelijan maassaoloaika. Kielen oppiminen vie aikaa, eikä äidinkielen kaltaista kielitaitoa ole siten realistista vaatia kaikilta opiskelijoilta. (Opetushallitus 2015b: 75.)

Kaikki haastateltavat opettajat eivät kuitenkaan näe toteuttavansa arvioinnissa yksilöllisyyttä. Esimerkiksi toinen äidinkielenopettaja kokee, että yksilöllisyyden huomioiminen arvioinnissa on haastavaa, sillä osaamista joudutaan peilaamaan aina ammatillisten perustutkintojen perusteisiin kirjattuihin osaamiskriteereihin. Opettaja mainitsee huomioivansa opiskelijan yksilöllisyyden lähinnä mukauttamalla tarvittaessa arvioinnin tapoja.

(44)

H: no sitten siellä opsissa painotetaan aika paljon myös sitä yksilöllisyyttä, että siinä arvioinnissa pitäis huomioida kaikki opiskelijan yksilöllisyydet kielitaustat kulttuurit sun muut niin, miten se näkyy siinä sun arvioinnissa eriytäksää sitä jollain tavalla tai

ÄI2: en, **en kyllä**, kyllä vaan ja sitte just tossa vilkasin noita arviointikriteerejä ja kohteita et noihan on hyvin semmosia niinkun sisällöllisiä että osaa hakea monipuolisesti tietoa ymmärtää ja osaa toimia, ne on niinku tämän tyyppisiä, se on niin laveeta, et ei se, ei se siinä niinku kovin paljoo, kovin paljoo näy, **ihanahan se ois että sitä pystys vertaamaan siihen että miten opiskelija on vaikka ite kehittyny että se ei oiskaan niinku tällanen mutta ne on ne kriteerit mitä meillä on missä on se kolmosen kuvaus ja kakkosen kuvaus ja ykkösen kuvaus ja niihin me joudutaan sitte peilaamaan sitä, opiskelijaa**

H: no miten paljon sä sit eriytät niitä arviointimenetelmiä, tai kun sä puhuit että voi suorittaa esimerkiks suullisesti jos kirjottaminen tuntuu hankalalta tai jotain, nii onko niissä jotain vaihtelevutta

ÄI2: **tarpeen mukaan, miten sitte on ja, mutta siinä se et se on ihan samanarvonon suoritus et jos vaikka niinku, et ei pysty niinku kirjottaa ja puhuu nii se on, jos mää vaan saan sen kuvan et miten tää niinku osaa nii se kyllä sieltä sitte saa, saa tehä eri tavalla**

Äidinkielenopettaja kokee, että opetussuunnitelmien kriteerit rajoittavat yksilöllistä arviointia. Kriteeriperusteisuus asettaa opettajan mukaan haasteita myös opiskelijan lähtötason ja kehittymisen huomioimiselle. Toisaalta opettaja näkee kriteerit niin laveina, ettei yksilöllistämiseksi juurikaan ole tarvetta. Esimerkistä 44 voi silti havaita, että äidinkielenopettaja huomioi opiskelijoiden yksilöllisyyttä arviointimenetelmien valinnassa ja niiden mukauttamisessa opiskelijalle parhaalla mahdollisella tavalla. Mikäli kirjoittaminen ei opiskelijalta onnistu, voi saman osaamisen osoittaa esimerkiksi suullisesti. Vaaralan ym. (2016) mukaan osaamisen osoittamisen tavat on hyvässä arvioinnissa valittu kunkin opiskelijan yksilölliset ominaisuudet ja taidot huomioiden.

Yksilöllisen arvioinnin haasteena nähdään arvioinnin kriteeriperusteisuuden lisäksi myös resurssien vähäisyys. Sosiaali- ja terveysalan opettaja kokee yksilöllisyyden huomioimisen opetuksessa ja arvioinnissa hyvin haastavana, sillä ryhmäkoot ovat suuria eikä opiskelijoiden vaihtuminen kuuden viikon välein mahdollista riittävästi opiskelijatuntemusta.

(45)

H: no mites sit jos mietitään sitä, tätä kyllä ollaan sivuttu jo jonkin verran, mut sitä opiskelijan yksilöllisyyttä mitä myös sit siinä opetussuunnitelmassa painotetaan et arvioinnin pitäis olla yksilöllistä ja huomioida erilaiset oppijat, niin miten tää nyt näkyy sun omassa opetuksessa ja arvioinnissa

SOTE2: kyllähän ne aika karuja ne on ne arjen tilanteet että siinä jos on, **ryhmäkoko kaksikymmentä kaksikymmentä tai siitä yli nii kyllähän siellä, nyt mun pitää sanoa ihan rehellisesti tää et kyllähän siellä oikeesti saat tosi häiriintyny, todella heikko olla että se opiskelija sieltä erottuu. ja sit mun mielestä mikä on opettajan haaste se niin kuuen viikon välein vaihtuu porukka.** et ei oo opettajallakaan semmosta opiskelijatuntemusta mitä mun mielestä vaadittas – –.

Opettajan mukaan suuresta opetusryhmästä erottuvat lähinnä kaikkein haastavimmat tai heikoimmat opiskelijat eikä jokaisen yksilöllisyyttä pystytä aina huomioimaan. Tutkimusten valossa lähes kaikkien maahanmuuttajien nähdään kuitenkin tarvitsevan tavallista enemmän tukea ja ohjausta opinnoissaan (ks. esim. Kuisma 2001: 23–27). Tutkimustulosten valossa olisi syytä pohtia tarkemmin muun muassa ryhmäkokojen, ryhmien muodostamisen sekä opiskelijaryhmien ja opettajien vaihtuvuuden tarkoituksenmukaisuutta, jotta jokainen opiskelija voisi saada riittävää tukea opinnoissaan.

8.2.6 Palaute osana arviointia

Palautteen merkitys näyttäytyy sekä ammatillisten aineiden opettajien että äidinkielenopettajien haastatteluissa maahanmuuttajaopiskelijoiden kohdalla ensiarvoisen tärkeänä. Äidinkielenopettajan mukaan S2-opiskelijoilla korostuu suullinen palaute, mutta myös kirjallista palautetta annetaan esimerkiksi tekstien perässä. Palautteenannossa tärkeää on tehtävien teon lomassa annettava jatkuva ja välitön palaute. Äidinkielenopettajien palautteen fokuksena on kieli ja kielen käyttäminen, mutta myös opetussuunnitelmassakin mainitut ryhmätyötaidot, esiintymistäidot ja suullinen ilmaisu.

(46)

H: no millasta palautetta sää sitte pyrit antamaan ja, miten paljon missä tilanteissa

ÄI1: no tota, tota tota, no **maahanmuuttajaopiskelijoilla varmaan palau- niinku se suullinen palaute korostuu ja sit se on myös aika paljon sitä että, et ku se on aika intensiivistä se ohjaaminen välillä että sitä palautettahan tulee koko ajan siinä niinku vaikka tehtävää tehdessäkin,** jo, ehkä vielä vähän enemmän kun natiiveille, tulee annettua sitä suullista palautetta koko ajan ja sitten tietysti on sitä kirjallista palautetta tekstien perässä **mutta tota, suullinen varmaan painottuu enemmän** kuitenkin, ja tota, tota tota. sitte joskus on ollu silleen että ollaan jääty tunnin jälkeen ihan juttelemaan vähän niinku pieniä **arviointikeskusteluja** ja näin, miten se menikään se

H: eli millasta palautetta pyrit antaa, miten paljo ja missä tilanteissa

– –

ÄI1: no siihenhän se äidinkielessä tietenki painottuu se kieli ja kielen käyttäminen ja muuta mutta kyllä sitte toisaalta myös vähän sitte, sitte ehkä niistä ryhmätyötaitoistaki koska ne kuuluu sinne opsii ja sitte tämmösistä jos pietään puhe-esityksiä nii siihe ilmtai niinku tämmöseen ilmaisuun ja, suulliseen ilmaisuun ja

Äidinkielenopettaja kohdistaa antamansa palautteen pitkälti opetussuunnitelmissa mainittuihin arvioinnin kriteereihin ja oppimisen kohteena oleviin taitoihin. Opettajan toteuttamasta palautteenannosta heijastuu oppimisen tukemisen tavoite. Opittuja asioita ja kehittymiskohteita tehdään näkyväksi jatkuvan ja välittömästi annetun palautteen avulla. Välitön ja ohjaava palaute tukee oppimista ja antaa opiskelijoille tietoa tavoitteidensa saavuttamisesta (Vaarala ym. 2016: 132–135, 148).

Äidinkielenopettaja korostaa palautteen tarkkaa kohdentamista ja lähtötason tunnistamista. Varsinkin alkeisoppijan tekstejä hän arvioi kielenpiirre kerrallaan, sillä kaiken korjaaminen samalla kertaa saattaa helposti lannistaa opiskelijaa (ks. myös Vaarala ym. 2016).

(47)

H: joo no sitte ehkä vielä tarkemmin nimenomaan siihen arviointiin niin, voisiksää kuvailla lyhyesti yleisesti omia arviointikäytänteitä ja periaatteita, kun kyseessä on se äskaksoppija
 ÄI1: joo, no just niinku se **lähtötaso pitää huomioida että mikä on niinku se mistä lähtetään liikkeelle ja miten se kehittyminen tapahtuu, ja sitte jos mä esimerkiks arvioin tekstejä, niin sitte jos on hyvin tämmösistä alkeista lähtevä opiskelija nii sit me otetaan aina fokukseen joku kielen piirre, että en, et se on tosi lannistavaa jos se koko teksti on yhtä punakynää** vaan otetaan sieltä niinku joku asia, nyt käsittelyyn, et vaikka nyt vaikka äännteitten kestot että siellä on geminaatat paikallaan ja pitkät vokaalit paikallaan niinku näin et katotaan vaikka niitä jos niitten kanssa on ongelmaa ja unohetaan sitte vähän niinku kaikki muu. ja sitte ku se kehitty nii sitte voidaan ottaa laajemminkin mut monesti aina yks piirre kerrallaan näillä ihan alkeisoppijoilla – –

Esimerkissä opettaja kuvaa, kuinka hän tekstejä arvioidessaan valitsee tarkasteltavaksi sellaisen kielenpiirteen, joissa ongelma toistuu. Palaute toimii parhaiten, jos sen kohdistaa yhdellä kertaa korkeintaan muutamaa tehtävän ja oppimisprosessin vaiheen kannalta olennaisimpaan piirteeseen. Myös mahdollisimman konkreettiset esimerkit auttavat oppijaa kehittämään omaa kielitaitoaan. (Ks. Vaarala ym. 2016: 150–151).

Myös ammatillisten aineiden opettajat kokevat palautteen antamisen yleisesti merkitykselliseksi erityisesti S2-opiskelijoiden kohdalla. He eivät kuitenkaan koe antavansa palautetta varsinaisesti kielestä ja vuorovaikutuksesta, vaan pyrkivät palautteella ensisijaisesti luomaan opiskelijoihin uskoa omia kykyjä kohtaan.

(48)

H: sit ku tuol uusis opseissa painotetaan viel enemmän niinku sitä palautetta, ja palautteen antamista ni minkälaista palautetta sää sit siitä kielestä pyrit, niinku ehkä kurssien aikanaki jo antamaan, ja millä tavalla
 SOTE1: joo, nyt nii. eli siis **sillon ku he tuli nii mä vakuutin että tästä selvittää, et meil ei oo mitään hätää et asiat hoituu ja homma sujuu – – kehuu aina ku on kehumisen paikka – –**

Kannustaminen ja opiskelijan uskon lisääminen omiin kykyihin ovatkin monissa eri konteksteissa määritelty yhdeksi palautteen antamisen tärkeimmistä tehtävistä (ks. esim. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630: 24 a §).

8.3 Kielitaito ammatillisten perustutkintojen perusteissa

8.3.1 Kielitaidon huomioiminen ammatillisten perustutkintojen perusteissa

Yhdenkään ammatillisen aineen opettajan mukaan ammatillisten perustutkintojen perusteet eivät juurikaan ohjaa opettajia arvioimaan kielitaitoa, eikä suurimman osan mielestä kielitaidon huomioimiselle myöskään ole tarvetta. Esimerkiksi puualan opettajan mukaan ammatillisten perustutkintojen perusteet eivät ohjaa ammattiaineiden opettajia arvioimaan kielitaitoa lainkaan.

(49)

H: no ohjaako se ops, sun mielestä niinku myös ammattiaineiden opettajia nii arvioimaan äskaks opiskelijoiden kielitaitoa tai vuorovaikutustaitoja tai tämmösiä

--

PUU: ei, siel on ihan puhtaasti vaan lueteltu mikä on niinku kurssin nimi ja mitä töitä sen kurssin alla tehään ja sit siellä on taitotasovaatimukset ja

H: no mitä sää ite niinku aattelet että pitäskö siellä olla niinku jotain osa-alueita semmosista, niinku viestinnällisistä puolista jos aatellaan vaikka tulevaa työelämää mihin opiskelijat sitte menee

PUU: **emmää välttämättä koe sitä. koska se et jos se osaa sen ammattityön nii se oikeestaan mää veikkaan et meidän alalla sillä, se on se ratkaseva tekijä.** tietenki se nyt on sitte että, mulla nyt on nämä mitkä täällä on niin puhuu niinku hyvin suomea mut sit jos mentäs ihan ääripäihin nii sit vois olla ihan erilaisia vastauksia et **jos oikeesti ois niinku suuria kielellisiä ongelmia niin sithän sitä ois pakko** koska sit taas koska meillä tulee pelkästään niinku työturvallisuus tulee, et sit jos ei koneiden käyttöä oikeesti ymmärrä täysin niin ku jos sanotaan näin ei saa tehdä tai toimia ja toinen ei ymmärrä nii sitte se ois aika, katastrofi

Opettajan haastattelusta välittyvä ajatus siitä, että kielitaitoa ei ammatillisten perustutkintojen perusteiden ammatillisissa tutkinnon osissa huomioida. Hän ei myöskään koe kielitaidon huomioimiselle perusteissa tarvetta, sillä kielitaito ei ole ammattiaineiden opetuksen tärkein tavoite. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet otetaan muidenkin tutkimusten mukaan heikosti huomioon opetussuunnitelmissa, eikä monellakaan koulutuksen järjestäjällä ole yhteisiä tavoitteita näiden valmiuksien opettamiselle, opiskelemiselle ja arvioinnille (ks. Räisänen & Hietala 2009: 102). Toisaalta puualan opettajalla ei ole haastattelun valossa ollut opetettavanaan sellaisia opiskelijoita, joilla olisi ollut suuria kielellisiä haasteita. Tällaisissa tapauksissa hän kokisi kin tarpeelliseksi, että kielitaidon huomioimiseen ohjattaisiin ammatillisten perustutkintojen perusteiden tasolta saakka. Niissä sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet on tällä hetkellä liitetty vain yhteisiin tutkinnon osiin erilleen ammatillisesta osaamisesta (Räisänen & Hietala 2009:

139; ks. myös esim. Rakennusalan perustutkinto 2014). Valmiuksien huomioiminen ammatillisissa tutkinnon osissa tukisi myös ammatillisten aineiden opettajia arvioimaan kielitaidoltaan heikoimpiakin opiskelijoita.

Toisaalta rakennusalan opettaja näkee viestinnän ja vuorovaikuttamisen olevan vahvasti läsnä ammatillisten perustutkintojen perusteissa. Hänen mielestään perusteet eivät ohjaa varsinaisesti kielitaidon arviointiin, mutta kyky ymmärtää ympärillä tapahtuvaa viestintää lävistää koko opetussuunnitelman.

(50)

TARA: ei siellä (opetussuunnitelmissa) mun mielestä oikeen kielellisestä oo, tai no se on taas silleen et jos siellä sanotaan et nyt pitää ymmärtää, on siellä tavallaan joka kohassa. et sen pitää ymmärtää tietenki ja osaa tietää kaikki. et siellä on niinku, joo, kyllä se silleen on että jos et ymmärrä sitä nii sitte et

Kuten aiemmin on tullut ilmi (ks. luku 6.1), ammatillisten perustutkintojen perusteissa kielitaidon huomioiminen vaihtelee tutkinnoittain melko paljon. Rakennusalan perustutkinnon perusteiden ammatillisissa tutkinnon osissa kielitaito on piilevästi läsnä, mutta sen voi havaita lähinnä juuri opettajankin mainitsemana kykynä pärjätä työyhteisössä ja viestiä ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Rakennusalan perustutkinto 2014).

Sosiaali- ja terveystieteiden opettaja nostaa haastattelussa esille sen, että kieli- ja viestintätaitoa olisi hyvä sisällyttää ammatillisten perustutkintojen perusteisiin selkeämmin. Viestinnälliset ja kielelliset taidot kyllä huomioidaan, mutta niiden arviointiin ei opettajan mukaan ehkä ohjata ammatillisessa opetuksessa tarpeeksi konkreettisesti.

(51)

H: koeksää että sen tarvis määrittää jotenki viel tarkemmin jo sen opsin, tai antaa jotain niinku apuja siihen

SOTE2: no ei varmaan niinku huono asia ois ja tavallaan ehkä tässäkin vielä sitä linkittämistä että pystyskö sitä ajatella että se ois siellä ammattiaineitten jotenkin niinku sisällä se kielitaidon niinku oppimisen arviointi emmä tiä onko se ihan älytön ajatus, pystyykö mä en tiä onko sitä jossaki tehty pystyykö sitä jotenki niinku integroimaan

Opettaja toivoisi kielitaidon arvioinnin integroituvan vahvemmin ammatillisten aineiden opetukseen. Ammatilliset viestintä- ja vuorovaikutustaidot määritellään kyllä perusteiden ammatillisissa tutkinnon osissa opiskelija-arvioinnin kohteiksi, mutta esimerkiksi riittävää kielitaitoa ei määritellä (ks. esim. SOTE 2014). Tämän ja muiden tutkimuksien valossa (ks. myös Härmälä 2008: 248) ammatillisten perustutkintojen perusteiden tulisikin määritellä tarkemmin, millainen kielitaito on riittävää työtehtävien suorittamisen ja tulevan ammatin kannalta. Kielitaidon tarkempi määrittely tutkinnon perusteissa voisi vastata myös opettajan esittämään tarpeeseen yhdistää kielen arviointia ammatillisten aineiden opetukseen.

Myös äidinkielenopettajan näkökulmasta ammatillisten perustutkintojen perusteet antavat melko yleisluontoiset ja suppeat ohjeet S2-opiskelijan arvioinnille. Opettajan haastattelun valossa perusteet eivät anna tarkkoja kriteerejä eri arvosanojen saamiseksi, vaan jättävät opettajille melko runsaasti tulkinnanvaraa.

(52)

H: no miten hyvin se opetussuunnitelma sit antaa sun mielestä ohjeet sille äskaksopiskelijan arvioinnille

ÄI2: no **aika tommoset yleisethän noi tossa niinku on**, mitä itse asiassa just kattelin ja tulostin tänne keskustelun pohjalle. että, et siis lähinnä **täällähän saattaa niinku vaan vaihtua, vaihtua niinku sana että monipuolisesti, niinku hankkii monipuolisesti, hankkii ja hankkii ohjattuna**. ja siin on niinku kaikki. niinku hankkii tietoa vaikka, tai niinku ymmärtää monipuolisesti ymmärtää keskeisesti, et nää on tosi tämmöset suppeet, suppeet siitä. mutta toisaalta sitte ku niitä on edelleen se kolme koria, ja niillä on niin kovin isot, isot erot siinä että miltä se näyttää jos saa vaan sen ekan portaan ja minkälainen on semmonen perusuoritus ja se, kyllä se niinku taitava opiskelija ehkä siinä joskus että pitäskö tällä opiskelijalla olla arviointi niinku äidinkielen mukaisesti vai suomi toisena kielenä mukaisesti et siinä saattaa olla semmonen rajapinta et kumpi ois sile opiskelijalle mieluisampi rajapinta niinku tehä

Esimerkissä 52 opettaja kuvaa, kuinka tutkintojen perusteiden asettamisessa arvostelukriteereissä vain sanavalinta saattaa muuttua siirryttäessä arvosanasta seuraavalle: *hankkii monipuolisesti* (3), *hankkii* (2) ja *hankkii ohjattuna* (1). Tämänkaltaisen ohjeistus antaa melko paljon vapautta opettajan omalle tulkinnalle siitä, mikä esimerkiksi on hankkimisen ja monipuolisen hankkimisen välinen ero. Myös Räisäsen ja Hietalan tutkimukseen (2009: 139) osallistuneista vastaajista useat kokivatkin opetussuunnitelmien perusteet liian yleisiksi ja liian vähän sosiaalisia ja viestinnällisiä valmiuksia painottaviksi. Kielitaitokriteerien määrittelemisen perusteissa esimerkiksi Eurooppalaisen viitekehysten taitotasokuvausten mukaisesti toisi kielitaidon arvioinnille kaivattua tarkkuutta ja selkeyttä.

Äidinkielenopettajat kokevat, että kielitaitoa tulisi tukea ja arvioida kaikkien aineiden opetuksessa. Esimerkissä 53 välittyy ajatus siitä, että varsinkin kirjoitettu kielitaito jää opettajan näkemyksen mukaan helposti huomiotta, jos opiskelijan suullinen kielitaito on hyvä. Suullinen kielitaito ei kuitenkaan aina tarkoita hyvää kirjallista kielitaitoa. Äidinkielenopettaja painottaa, että kielitaidon tärkeyttä ei tule väheksyä, vaan kielitaito tulee huomioida kaikkien aineiden opetuksessa kokonaisuutena kirjoitettu kieli mukaanluettuna.

(53)

H: joo, no miten sää sitte näät jos aatellaan noita ammattiaineiden opettajia ja sitä opetusta nii miten sää näät sen kieli ja viestintätaidon arvioinnin siellä, miten sitä siellä toteutetaan vai onks se sitte enemmän äikänopen vastuulla

ÄI1: **no siis mä haluaisin että siihen kiinnitettäs joka paikassa huomiota** et aina on sitä kielellistä ohjaamista joka paikassa, **mutta se on hirveen opettajakohtasta et jotkut kiinnittää enemmän huomiota ja jotkut sitte ei että, että mä oon huomannu sen että, että että, varsinkin sen kirjoitetun kielen taito jää aika lailla paitsioon että se opiskelijan**

pinnallinen suullinen kielitaito voi olla hyvinkin hämäävän hyvää ja sitte ku hän kirjoittaa jotain niin se on jotain ihan käsittämätöntä että, että osattas huomioida se koko kielitaito eikä väheksyttäs sitte sitä kielen opettamisen tärkeyttä, että jos näyttää siltä että ok kyllähän se nyt juttelee tälleen näin arkipäivän keskustelussa mutta mitä se oikee kielitaito on että, se vaatii sitte keskittymistä mutta toivoisin että enemmän kaikki opettajat kiinnittäis siihen kielelliseen puoleen huomiota – –

Äidinkielenopettaja kokee, että kielitaidon huomioiminen ammatillisten aineiden opetuksessa ja arvioinnissa on hyvin opettajakohtaista. Räisänen ja Hietalan arviointihankkeen (2009) perusteella tuntuukin olevan yleisesti epäselvää, keille sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen opettaminen kuuluu tai pitäisikö kyseisiä taitoja ylipäänsä opettaa ammatillisiin opintoihin integroituneena. Työelämän asiantuntijat jakavat äidinkielenopettajan näkemyksen siitä, että sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet tulisi integroida myös ammatillisiin opintoihin. Integroinnin nähtäisiin auttavan opiskelijoita mieltämään kyseiset taidot työelämässä tarvittavan ammatillisuuden osaksi. (Ks. Räisänen & Hietala 2009: 164, 166.)

8.3.2 Perusteissa kuvattujen arviointikriteerien haasteet

Aineistosta nousi esille myös ammatillisten perustutkintojen perusteiden arviointikriteereihin liittyviä haasteita. Esimerkiksi äidinkielenopettajan haastattelussa korostui tutkintojen perusteiden kielitaitokriteerien vaativuus. Opettajan mielestä kriteerit ovat melko korkeat, eikä kaikilla opiskelijoilla ole mahdollisuuksia päästä niihin koko opiskeluaikanaan.

(54)

H: no mites sitte jos mietitään niitä opsin kriteerejä ni, onko ne pääsääntöisesti ihan realistisia
 ÄI1: ei, ei, et just se ku siinä ei huomioida sitä lähtötasoa, että periaatteessahan meillä on niinku kielikoe minkä kautta ammatillisiin opintoihin tullaan, mutta sitte tulee erilaisilla kiintöillä opiskelijoita jotka ei sitte pääse siitä normista kielikokeesta läpi, ja tota silloin **ne lähtökohdat on ihan välillä todella heikot ni ei me, me ei millään päästä niihin kriteereihin, vaikka me mitä tehtäis niinku tän kolmen vuoden aikana** että tota, ne on aika korkeet ne kriteerit. toisaalta ymmärrän senkin että sillä toisaalta varmistetaan sitte sitä, kielitaitosena niinkun, työvoiman saantia mutta tota on ne aika korkeella

Vaikka ammatilliseen koulutukseen tullaan kielikokeen kautta, ovat opiskelijoiden kielelliset lähtökohdat hyvin erilaiset. Heikoimpien opiskelijoiden kohdalla kielitaitotavoitteisiin pääseminen on opettajan mukaan kolmessa vuodessa käytännössä mahdotonta. Myös Räisänen ja Hietalan arviointiraportin (2009: 139) osallistujista monet kokivat tutkintojen perusteiden asettamat osaamistavoitteet liian hankalina ja vaikeasti saavutettavina.

Toisena suurena opetussuunnitelmiin ja arviointiin kohdistuvana kritiikkinä mainittiin jokaisessa haastattelussa arvosana-asteikko yhdestä kolmeen. Alla olevissa esimerkeissä 55 ja 56 opettajat kertovat kolmiportaisen arvosana-asteikon sinänsä helpottavan opettajan arviointia

mutta olevan liian lavea. Arvosanan 2 alle mahtuu osaamiseltaan hyvin monentasoisia opiskelijoita, kun taas esimerkiksi ylimmän arvosanan saamiseksi osaamisen tulisi olla poikkeuksetta lähes erinomaista. Esimerkissä 55 puualan opettaja kertookin suurimman osan opiskelijoista saavan arvosanan kaksi, sillä arvosanan kolme saava opiskelija olisi opetussuunnitelmien perusteella täydellinen puuseppä ja arvosanan yksi saava taas ei osaisi oikeastaan mitään.

(55)

PUU: -- tämä yhdestä kolmeen arviointi sinänsä helpottaa koska se on ihan älyttömän tyhmä arviointi meillä, se et jos lukee sitä opsia läpi nii kolmonen vaatii täydellisen puusepän ja ykkönen on käytännössä semmonen et kukaan ei osaa tehdä yhtään mitään nii kaikkihan saa kakkosen tänä päivänä, että se on ihan, mää koen sen todella huonoksi

(56)

H: no mites sit ku sä sanoit et ne on hirvu heterogeenisiä nii miten sä koet sen arviointiasteikon yks viiva kolme

ÄI1: se on hirveen raaka, että se on liian levee se kakkonen mun mielestä siinä. että se kolmonen on jo kuitenkin niin sellanen, että teksteissä on vaan enää jotaki stilisointia ja on aktiivinen ja on kaikin puolin semmonen kympin, kympin oppilas niin sanotusti mut se kakkonen on hirvittävän lavea, et jos aattelee sen vahvan kakkosen ja heikon kakkosen väliä nii siihen mahtuu ihan liikaa minun mielestä että mää tykkä- siis ennenhän oli se viisportainen asteikko ja se oli mun mielestä kuvaavampi

Vaikka kukaan haastatelluista opettajista ei kokenut kolmiportaista arviointiasteikkoa tarkoituksenmukaiseksi, arvosana-asteikon herättämä keskustelu on yleisesti monenkirjavaa. Esimerkiksi Härmälä (2008) näkee tämänhetkisen 3-portaisen arviointiasteikon näyttöjen kielitaidon arvioinnissa hyväksi. Hänen mukaansa näyttötehtävien suppeus ja heikko erottelevuus sekä kielitaidon vähäinen painoarvo kokonaisarvosanassa puoltavat 3-portaisen asteikon käyttämistä. (Härmälä 2008: 248.)

Opettajat ovat pyrkineet ratkaisemaan arvosana-asteikon laveutta esimerkiksi käymällä opiskelijan kanssa henkilökohtaisesti läpi tämän todellista osaamista ja kehittymiskohteita. Opettaja siis käy opiskelijan kanssa arviointikeskustelun, jossa hän perustelee antamaansa arvosanaa opiskelijan osaamiseen peilaten.

(57)

H: no ooksää ite pyrkiny mitenkään tavallaan ratkasemaan sitä että, et jos opiskelija saa vaan arvosanan ykkönen kakkonen tai kolmonen nii se ei välttämättä kuitenkaan kerro ihan sitä todellista osaamista nii ootsää ratkassu sitä niinku millään sit sanallisilla palautteilla tai tämösillä

PUU: joo siis kyllä mää sen käyn läpi varsinki mitä täällä koulussa tehään, nii **kyl mä niinku kerron niille että mikä se ois toisenlaisella asteikolla, eli tästä nyt tulee sen takia kakkonen ku tästä puuttuu jotain että mä en voi antaa sulle kolmosta, ja sitte tietenkä mä perustelen minkä takia näin toimitaan**

Puualan opettajan haastattelusta välittyvä ajatus siitä, että arvosanat yhdestä kolmeen eivät kerro

opiskelijalle tämän todellista osaamisen tasoa kovinkaan tarkasti. Muun muassa laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630: 24 a §) kuitenkin velvoittaa opettajia järjestämään arvioinnin niin, että se antaa opiskelijalle tiedon omasta osaamisen tasostaan. Puualan opettaja on ratkaissut arvioinnille asetujen vaatimusten ja arvosana-asteikon välisen ristiriidan arviointikeskusteluilla, joiden avulla voidaan sanallisesti perustella annettua arvosanaa ja kuvata opiskelijan taitotasoa tarkemmin osaamisen eri osa-alueilla.

Äidinkielenopettajan haastattelusta välittyä myös huoli siitä, että arvosana-asteikon laueus vaikuttaa arvosanojen yhdenmukaisuuteen eri oppilaitosten ja kaupunkien välillä. Hänen mukaansa kielitaidon arviointi voisi olla ammatillisten perustutkintojen perusteissa esimerkiksi yhdistettynä kielitaidon tasokuvauksiin.

(58)

H: tuntuuko susta että tarvis ton opetussuunnitelman ohjata joissain asioissa vielä enemmän
 ÄI2: no ehkä riippuen et mikä se on se kokonaisarvosanan funktio ja tavote niinku ylipäättään, ylipäättään niinku on. että ehkä niin kauan kun se on et joka tapauksessa niinku näillä kolmella portaalla että, että että, mutta **tää on näin lavee niin onhan tässä niinku iso tulkinnan erilaisuus, käytännön erilaisuus, että se et onko tää arviointi miten yhdenmukasta eri kaupungeissa ja eri oppilaitoksissa nii varmasti vaihtelee**, vaihtelee että emmä tiä haittaisko se et jos sitä ois jotenki kiinnitetty myöski ku se kielitaito siellä kerta, niinku et **helpostihan siinä niinku arvioidaan sitä kielitaitoa, et jos niistä kielitaidon sitä ois yhdistetty vaikka niihin kielitaidon kuvauksiin**, että millasia ne voi olla, mutta mutta. mut siinäki varmasti omat, omat ongelmansa olis, siinä

Opettajan ehdotus kielitaidon yhdistämisestä esimerkiksi Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvauksiin voisi auttaa myös ammatillisten aineiden opettajia kielitaidon arvioinnissa sekä edesauttaa siten arvosanojen yhdenmukaisuutta kaupunkien ja oppilaitosten välillä. Koulutusten järjestäjien mukaan arviot opiskelijoiden sosiaalisiin ja viestinnällisiin valmiuksiin liittyvistä oppimistuloksista perustuivatkin usein lähinnä opettajien omiin näkemyksiin eivätkä varsinaisesti systemaattiseen arviointiin (Räisänen & Hietala 2009: 252). Kielitaidon arvioinnin tarkempi huomioiminen sekä kielitaidon yhdistäminen kielitaidon tasokuvauksiin ammatillisten perustutkintojen perusteissa saattaisi systematisoida opettajien toteuttamaa arviointia.

8.4 Kielitaidon arvioinnin haasteet opettajien näkökulmasta

8.4.1 Integraatio ja opiskelijoiden vaihtuvuus

Sekä äidinkielenopettajat että sosiaali- ja terveystieteiden opettajat näkevät S2-opiskelijoiden sijoittamisen eri opiskeluryhmiin ongelmallisena. Eri luokille jakamisen sijaan opettajat toivoisivat S2-opiskelijoiden yhdistämistä samoille luokille. Tällöin S2-opiskelijoille olisi heidän mieles-

tään helpompi kohdistaa tukea, eriyttää opetusta ja materiaalia sekä painottaa opiskeltavia asioita kunkin ryhmän tarpeiden mukaan. Jos luokassa on ainoastaan yksi S2-opiskelija, hän jää haastattelujen mukaan helposti vähälle tuelle ja eriyttämiselle.

(59)

SOTE2: – – **mun mielestä se toimis hyvin et sitte ois niitä äskaks opiskelijoita niinku semmosena ryppäänä, enemmän (H: nii). niin niille niinku semmosta kohdennettua**

H: joo eli tavallaan irrallisena siitä muusta ryhmästä

SOTE2: nii vois ne olla tavallaan osana sitte isompaakin ryhmää mutta tavallaan että ois enemmän niitä äsopiskelijoita niinku kootusti siinä muun ryhmän sisällä

(60)

ÄI2: – – **semmonen tilanne on hankala jos on vaan yks opiskelija, siellä kurssilla**, ja jos on jotenki niinku kiire, niin kyllä hän niinku helposti jää siihen sillä lailla vähän että, et silloin **jos heitä on niinku useampi, nii sit pystyy niinku muokkaa heille omaa materiaalia ja niinku ihan eri tavalla vaikka suuntaa sitä opetuspuhetta** jos on tarjolla yksinkertasempi, mut sit jos luokassa on vaan yks, yksi ja jos hän on vielä taidoltaan kovin paljon heikompi kun muu ryhmä, nii sitte, sitte hän helposti joutuu vähän vaan selviämään siinä sivussa ja sit välillä vaan kattelen et mites sulla sit menee, et sellane harmittaa, että sais niinku, sitte tälle yhellekki enemmän kohdistettua – –

Opettajat tunnistavat S2-opiskelijan eriyttämisen tarpeen, ja eriyttämisen keinoista mainitaan esimerkissä 60 muun muassa materiaalien ja opetuspuheen eriyttäminen. Kiire ja heterogeeniset opetusryhmät näyttäisivät kuitenkin vaikeuttavan yksittäisen S2-opiskelijan eriyttämistä. Myös kandidaatintutkielmassani (Laaksonen 2015: 8) tutkimukseen osallistunut opettaja koki hyvin heterogeenisen luokan haastavaksi nimenomaan eriyttämisen kannalta. Suomalaisen opetuksen päämääränä on antaa jokaiselle opiskelijalle tasavertaiset valmiudet toimia yhteiskunnassa (Kuusela ym. 2008: 18), joten S2-opiskelijoiden sijoittamista opetusryhmiin oppimista parhaiten tukevalla tavalla on tulosten valossa syytä pohtia tarkkaan.

Tähän tutkimukseen osallistuneista äidinkielenopettajista molemmat myös toivoisivat, että S2-opetus eriytettäisiin täysin omaksi oppiaineekseen. Perusteena oppiaineen eriyttämiselle he pitävät muun muassa äidinkielisille ja S2-opiskelijoille tarpeellisten oppisisältöjen erilaisuutta. Alla olevan esimerkin 61 mukaan S2-opiskelijat hyötyisivät varsinaisesta kielenopetuksesta ja kielenrakenteiden käsittelystä. Äidinkielisten kanssa tällaisia opetussisältöjä ei ole tarpeellista samalla tavalla käydä läpi.

(61)

ÄI1: – – jos mä saisin nyt kaiken vallan ja päätöksen itselleni ottaa nii **mä eriyttäsin enemmän äskaksopetusta ihan omaksi oppiaineekseen** – – voisiko tota äskaksopetuksen ja äidinkielenopetuksen eriyttää koska **ne on kaks eri oppiainetta. eihän kukaan opeta englannin tunnillakaan natiiveja ja niinku suomalaisia äidin- englanninpuhujia niinku samalla tunnilla** niin samalla tavalla toivoisin että ainakin osittain eriytettäs

H: niinku et he olis ihan eri ryhmässä

ÄI1: kyllä, joo koska on kahesta eri oppiaineesta kysymys että, että tota, jotenki se, silloin mä vähän turhaudun että, että tota **jos puhutaan vaikka lähdekritiikistä ja muuta, nii se ei oo**

sitä semmosta kielenopetusta mitä he eniten kaipaisi, ja sitte toisaalta mä en käy natiivien kanssa enää ammatillisella puolella jotaki kielen rakenteita samalla tavalla läpi ku heidän kanssaan kävisin niinku yksistään että, et silleen toivosin et vois eriyttää enemmän mutta se nyt on vielä vaiheessa

Äidinkielenopettaja kokee S2-opiskelijoiden integroimisen samaan ryhmään äidinkielisten opiskelijoiden kanssa haastavana, sillä S2-opiskelijat hyötyisivät äidinkielistä enemmän esimerkiksi kieliopillisten asioiden opettamisesta. Kelan ja Kompan tutkimuksessa (2011: 188) haastatellut vieraskieliset terveystalan opiskelijat jäivätkin kaipaamaan juuri kieliopin ja kielellisten rakenteiden opiskelua ammatillisilla kielikursseilla. Kieliopillisten rakenteiden kertaaminen on tärkeää aivan kielen oppimisen loppuun asti, jotta kielen rakenteet pääsevät kehittymään tasolta seuraavalle. (Kela & Komppa 2011: 188.) Toisaalta tavalliseen luokkaan integroimista voidaan puolustaa esimerkiksi suomalaisen yhteisöön integroitumisen näkökulmasta. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat itse kokevat tutkimusten perusteella fyysisen integroitumisen yleisopetuksen luokkaan tärkeäksi, eivätkä he halua ryhmittyä luokassa tai sen ulkopuolella omaksi ryhmittymäkseen (Väkevä 2009: 61).

Opettajien haastatteluista välittyvät ongelmallisena myös opetusryhmien suuret koot ja opiskelijoiden runsas vaihtuvuus. Opiskelijoiden vaihtuminen kuuden viikon välein ei mahdollista riittävää opiskelijatuntemusta eikä siten opetuksen yksilöllistä suuntaamista.

(62)

H: no mites sit jos mietitään sitä, tätä kyllä ollaan sivuttu jo jonkin verran, mut sitä opiskelijan yksilöllisyyttä mitä myös sit siinä opetussuunnitelmassa painotetaan et arvioinnin pitää olla yksilöllistä ja huomioida erilaiset oppijat, niin miten tää nyt näkyy sun omassa opetuksessa ja arvioinnissa

SOTE2: kyllähän ne aika karuja ne on ne arjen tilanteet että siinä jos on, ryhmäkoko kaksikymmentä kaksikymmentä tai siitä yli nii kyllähän siellä, nyt mun pitää sanoa ihan rehellisesti tää et kyllähän siellä oikeesti saat tosi häiriintynyt, todella heikko olla että se opiskelija sieltä erottuu. ja sit mun mielestä mikä on opettajan haaste se niin kuuden viikon välein vaihtuu porukka. et ei oo opettajallakaan semmosta opiskelijatuntemusta mitä mun mielestä vaadittas. elikkä ois niinku lähtötietoa meillä on mahdollisuus vaihtaa täällä tietoa mutta aika lailla lennossa menee. nii kyllä siinä opettajalle on aika isot haasteet laitettu, se puuttuu se opiskelijatuntemus ja sää lähet vaan painamaan sitä omaa asiasisältöä eteenpäin, ja saattaa mennä jonkin aikaa ennenkö sää huomaat että, nyt pukittaa tolla ja sitte sää lähet kattomaan että mikä se syy on ja välttämättähän se syy ei sieltä selviä
--

Nykyisten resurssien valossa opettaja kokee esimerkiksi opiskelijoiden lähtötiedon vaihtamisen haastavaksi eikä tarkkaa kuvaa opiskelijan osaamisesta ehdi opintokokonaisuuden aikana muodostumaan. Kun opiskelijoiden integraationkin myötä lisääntyvä opetusryhmien heterogeenisyys kasvattaa opettajien työmäärää, työn haastavuutta ja työhön käytettävää aikaa (Jauhiainen & Luostarinen 2004: 57–58), eivät suuret ryhmäkoot ja opiskelijoiden vaihtuvuudesta johtuva heikko opiskelijatuntemus ainakaan edesauta kielitaidon huomioimista ja arvioimista muun

opetuksen ohella.

8.4.2 Opiskelijan kielitaidon riittämättömyys

Kaikkien opettajien haastatteluissa yhdeksi kielitaidon arvioinnin ja opetuksen haasteeksi nousi esille myös opiskelijan heikko kielitaito, jolla tämä ei pysty osoittamaan oppimista ja osaamistaan. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden opettajan mukaan kielitaito saattaa olla osalla S2-opiskelijoista opintojen alussa hyvinkin heikko. Koska opiskeluvauhti on alusta asti tiivis, voi kielitaidoltaan heikko opiskelija jäädä nopeasti opiskelutahdista jälkeen. Opettajan mukaan olisi tärkeää pohtia, onko nykyinen kielitaidon arviointi opintoihin haettaessa riittävää ja millaista kielitaitoa sisääntulotestit arvioivat.

(63)

SOTE2: – – ja sitä mää on kyllä täällä välillä pähkiny ja muutki että mitä siellä (kieliko-keessa ennen koulutukseen pääsyä) oikeesti testataan ja millä menetelmillä, koska ainaki nyt se porukka mikä täällä on nii se on niin heikkoo että, ei tiiä että pitäskö itkee vai nauraa. et **jotenki sitä puolta niinku lähteä kehittämään että. mitä siinä kielitaidossa niinku ois oleellista mitata ja miten sitä niinku mitataan. ja onko se oikeesti ne nykyset mittaukset nii niinku riittäviä, koska sitte tullaan siihe että nää lähtee aika lujaa liikenteeseen nää opinnot.** ja heti ollaan vaikka siellä kehityspsykologian maailmassa ja pitäis kuitenkin tietyt perusteet siitä kielestä olla hallussa – –

Vaikka kielitaitoa mitataankin yleisesti ennen opintoihin pääsemistä, ei tämän tutkimuksen aineiston valossa opintoihin riittävä kielitaito ole läheskään kaikkien S2-opiskelijoiden kohdalla itsestäänselvyys. Opintojen kielitaidon lähtötasokriteerinä pidetään yleisesti Eurooppalaisen viitekehityksen asteikolla mitattuna tasoa A2, ja useat oppilaitokset arvioivat kielitaidon tasoa opiskelijoita valittaessa sekä testein että haastatteluin (Tarnanen ym. 2007: 389). Mikäli kielitaitotesteistä huolimatta opiskelijoiden kielitaito ei aina riitä opinnoista suoriutumiseen, on syytä pohtia, mittaavatko kielitestit juuri ammatissa ja opinnoissa tarvittavaa kielitaitoa tarkoituksenmukaisiin menetelmin.

Lisäksi ajalliset resurssit nähdään riittämättöminä, jotta myös kielitaitoa pystyttäisiin huomioimaan opetuksessa tarvittavan paljon. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden opettajat puoltaisivat puoli vuotta pidempää opiskeluaikaa, joka antaisi mahdollisuuden kiinnittää opintojen alussa huomiota kieleen ja kehittää kielitaitoa opintoihin riittävälle tasolle.

(65)

SOTE1: – –yks mitä mä muistan silloin nii paljon puhuin et ois pystytty heti tekeen et ois lähteny vähän hitaammalla se opiskelu, mut et meil ei ihan taia muu systeemi taipuu siihen mut se **ois ollu aika unelma et ois ollu heti puol vuotta pidempi se koulutus** ja oltais voitu mennä niinku hitaammin ja et enemmän aikaa siihen kieleen mut et se ei, se on kallista semmonen koulunkäynti

(66)

SOTE2: – – ehkä vähän aikajännettäkin sit **jos huomaa et se on todella heikkoo nii et ei yritettäkään kolmeen vuoteen puskee näitä opintoja, vaikka kolmeen ja puoleen vuoteen. niin siinä alussa ois ehkä aikaa sille kielen oppimiselle** ja sen niinku haltuun ottamiselle, eikä suoraan että heti lähetään niitä ammatillisia aineita puskemaan tai vaikka voitais puskee osittain, mutta, ei kaikkee, koko sitä asiasisältöä – –

Sosiaali- ja terveystieteiden opettajat näkevät kielitaidon tarpeellisuuden vahvana jo opiskelijoiden aikana eivätkä siten haluaisi jättää kielitaidon kehittymistä ainoastaan yksilön tai työelämän vastuulle. Opetussuunnitelmien ja niiden ammattitaitokriteerien puitteissa kielitaidon opettaminen kolmessa vuodessa ammatillisten taitojen rinnalla koetaan kuitenkin haastavana. Vastuu opiskelijoiden riittävästä kielitaidosta nähdään Virtasen tutkimuksen (2017) mukaan useiden työelämän tahojen perusteella ensisijaisesti koulutuksen järjestäjällä, sillä kieli tulisi hallita jo töihin mennessä. Koulutuksen järjestäjät sen sijaan ajattelevat kielitaidon kehittyvän kunnolla vasta työelämässä. Tähän työelämän ja koulutuksen järjestäjien näkemysten väliseen ristiriitaan olisi syytä puuttua, sillä se saattaa sysätä vastuun kielen oppimisesta pelkästään yksilölle. (Ks. Virtanen 2017: 73.)

Opettajat pitävät kielitaidon arvioinnin haasteena myös sitä, että maahanmuuttajaopiskelija ei välttämättä aina tunnusta ymmärtämättömyyttään. Tällöin opettajan on hankalaa tunnustaa, milloin opiskelija on todellisuudessa ymmärtänyt opetettavat sisällöt ja milloin taas lisätuelle olisi tarvetta.

(64)

H: no miten se sit ku sanoit että, et sit se kieli voi olla huono nii miten se sit vaikuttaa siihen arviointiin, vaikeut- tuokse sille niinku haasteita

SOTE2: no mun mielestä se tuo koko tälle opetussysteemille haastetta ja sitte niinku nää maahanmuuttajaopiskelijat et ku ne on siellä ryhmän seassa, ja **hehän ei niinku mun kokemuksen mukaan ni hehän sano et nyt mä en ymmärtäny, et käyäänkö uuelleen**, mä en tiä et onko se selittääkö sitäki kulttuuri sitä asiata, mut ne ei niinku ikinä oo mua ainakaan stopannu et käyppäs (nimi poistettu) uuelleen, nyt en ymmärtäny, vaikka heille kuinka korostetaan sitä et pitää sanoa jos et ymmärrä ja sit se koko opettaminen on tämmösten yksilön tai yksilöitten niinku huomioimista siinä muun ryhmän ohella niin toki se on haasteellista. Ja **koko ajan niinku puntaroi et kuinka, kuinka paljon oikeesti se ihminen ymmärtää. Ja se vaatii, ei energiaa vaan se vaatii siltä opettajalta melkeen niinku joka tunnin jälkeen semmosta pientä niinku palaveria sen opiskelijan tai niitten opiskelijoitten kanssa että mitäs me ollaan oikeesti opittu tänään**. Eikä niin et annetaan vaan se kuus viikkoo menä ja sit siellä lopussa vasta se koe, ja yleensä siitä kirjottamisesta ei tuu mitään. Et sitte suullisesti, suullisesti kertoo ja vastaa kysymyksiin

Opiskelijan ymmärtämisen havainnointi vie opettajan mukaan runsaasti aikaa ja energiaa, jos opiskelija itse ei tunnusta ymmärtämättömyyttään. Haastateltava sosiaali- ja terveystieteiden opettaja on pyrkinyt ratkaisemaan ongelmaa pohtimalla tuntien jälkeen yhdessä opiskelijoiden kanssa opittuja asioita. Vaaralan ym. (2016) mukaan ymmärtämistaidoista joudutaankin teke-

mään usein lähinnä epäsuoria päätelmiä. Ymmärtämistaitoja ohjataan opettamaan ja arvioimaan erikseen, mutta ymmärtämistaitoja kartoittavien tehtävien suunnitteluun tulee kiinnittää erityistä huomiota. (Vaarala ym. 2016: 64.)

8.4.3 Ammatillisten opettajien kielitaidon arviointiin saadun tuen vähäisyys

Osa ammattiaineiden opettajista kokee kielitaidon arvioinnin haasteelliseksi, koska he näkevät omat tietonsa kielen tukemiseen ja arviointiin liittyen puutteellisina. Tekniikan ja liikenteen alalla tätä ei nähdä ongelmana, sillä kaikilla opiskelijoilla kielitaito oli toistaiseksi riittänyt opiskelemiseen. Alla olevassa esimerkissä sosiaali- ja terveysalan opettaja kertoo, että hän tarvitsisi enemmän käytännön vinkkejä siihen, kuinka voisi tukea S2-opiskelijoiden kielellisiä taitoja tarkoituksenmukaisemmin ammattiaineiden opetuksen ohessa. Tiedon ja vinkkien jakaminen on yksi yhteisopettajuuden useasta muodosta (ks. Vangrieken ym. 2015: 23), jota opettaja toivoisi pystyvänsä toteuttamaan enemmän esimerkiksi äidinkielenopettajan kanssa.

(67)

SOTE2: nii, nii, ja **mää uskosin että teiltä, sieltä äikän puolelta vois tulla, aika lailla niinku, vähän niinku kättä pidempää ja apua ku me tehtäs yhteistyötä** – –

H: no minkälaisiin asioihin sit nimenomaan ton tyyppistä yhteistyötä sitte kokisit että tarttis, onks jotain tiettyjä

SOTE2: no varmaan ihan semmonen niinkun käytännön, **se kielellinen tuki mitä pystys siinä ammattiaineiden ohella niinkun antamaan tämmöselle opiskelijalle**, ja ylipäänsä jos niitä on niinku mullaki oli vaikka viis siinä. niin kyllähän se vaatis ensin sen tai mä oon sanonu monta kertaa jo että ku ne on kumminki yksilöitä ne opiskelijat nii pitäs olla niinku joku perusta sille että mistä mää lähen niinku, mite mää selitän niinku haarukoimaan sitä hommaa nehän voi olla niinkun hirveen eri, eri tasosia, et semmosta räätälöintiähän ne tarvis, et pitäs tietää millä tasolla ne on vaikka ne viis opiskelijaa siinä että taas mun mielestä se että kaikille kaikkee ja samasta tuutista nii ei oikeen toimi. **elikkä arkeen ihan semmoseen perusopetukseen, vinkkiä ja neuvoa, voisko sitä opetusta järjestää jotenki toisin, auttasko siinä jotkut, kuvat, auttasko siinä joku selkokieli. jos ne viis puuhastelee jotaki selkokielen parissa ja kuvien parissa mites ne muut, viistoista tai kymmenen onks ne siinä samassa tilanteessa miten mää huomioin sit ne ei äskakkoset**, et ihan tämmöstä. sieltä arjesta nousevaa niinku, haastetta

Opettajan puheesta huokuu halu tukea S2-opiskelijoiden kielellisiä taitoja mutta toisaalta myös riittämätön tieto siitä, kuinka tukea voisi käytännössä järjestää. Neuvot esimerkiksi opetuksen järjestämisestä, opetusmateriaaleista ja selkokielestä nähtäisiin tarpeellisina. Monet Räisänen ja Hietalan arviointihankkeen (2009) vastaajista kaipasivat koulutuksen järjestäjiltä tueksi yhteisiä periaatteita sosiaalisten ja viestinnällisten valmiuksien suunnitteluun, opetukseen ja arviointiin liittyen. Sosiaalisten ja viestinnällisten valmiuksien huomioonottaminen opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutuksessa näyttäytyi myös puutteellisena. (Räisänen & Hietala 2009: 93.) Koulutuksen järjestäminen kielellisten taitojen tukemiseen liittyen on erityisen tärkeää juuri silloin, kun kielitaitoa arvioivat muut kuin kielenopettajat (ks. Härmälä 2008: 130).

Toisen sosiaali- ja terveystieteiden opettajan haastattelusta nousee esille lisäksi hankaluus erottaa, johtuvatko oppimisen haasteet kielitaidon puutteesta vai esimerkiksi taustalla piilevästä oppimisvaikeudesta. Opettaja kertoo hakeneensa apua tämänkaltaisiin haasteisiin moniammatillisesta yhteistyöstä esimerkiksi erityisopettajan kanssa.

(68)

SOTE1: – – sitä mietin aika paljon sen mun ryhmän kohalla et **mikä on niinku kielestä johtuvaa koska onhan myös heillä sit ihan oppimisvaikeuksia** opiskeluihin liittyviin ongelmiin ja osalla tietysti aika pahojaki, nii tota siinä meni kyllä aikaa meillä koululla ennen ku me niinku löyettiin et onko nää kieliongelma vai oppimiseen liittyvä ongelma, muutaman kohalla.

H: miten te lähitte niitä sitte purkamaan, olisiko siinä jotain yhteistyötä

SOTE1: no joo et **erityisopettajan kanssa tehtiin tosi paljon töitä ja hän teki muutaman kohalla sitte tosi paljon töitä ku sitte anto sitä erityistä tukea**, ja henkilökohtasta opetusta paljon just lääkelaskuun ja näihin asioihin, ja just sitä että kenttää pitemmäks ku tajuski että tää ei oo nyt siihen kieleen liittyvä vaan täs on sit oppimiseen liittyvää ongelmaa mut siinä oli sit lisänä vielä sitä kieltä kieliongelmaa – –

Edellä olevan esimerkin mukaan yhteistyö erityisopettajan ja ammattiaineen opettajan välillä näyttäytyy tuen hakemisena ja henkilökohtaisemman opetuksen mahdollistajana. Esimerkistä ei kuitenkaan välity se, kuinka paljon ammattiaineen opettaja oli mukana oppimisen haasteisiin liittyvien syiden selvittämisessä, vai ohjattiinko opiskelija vain suoraan erityisopettajalle. Koska ammattiaineen opettaja kokee oppimisen haasteiden todellisten syiden selvittämisen hankalaksi, olisi tuki juuri tämänkaltaiseen oppimisen vaikeuksien tunnistamiseen tärkeää.

8.5 Opettajien saama tuki arviointiin liittyen

8.5.1 Koulutus ja täydennyskoulutus

Jokainen haastateltava jakaa ajatuksen siitä, ettei heidän saamansa koulutus ole tarjonnut juuri lainkaan tietoa S2-opiskelijoiden opettamisesta ja arvioinnista. Ammatillisten aineiden opettajien haastatteluissa korostuu vahvimmin näkemys, jonka mukaan heidän käymänsä koulutukset käsittelivät S2-opiskelijoiden opettamista ja arviointia hyvin vähän tai ei lainkaan. Puualan opettajan koulutuksessa arviointia yleisesti käsiteltiin hieman, mutta ei S2-opiskelijoiden näkökulmasta. Esimerkissä 69 hän kuvaa opettajankoulutuksen olleen hukkaan heitettyä aikaa, joka ei valmentanut S2-opiskelijoiden arviointiin millään tapaa.

(69)

H: no miten sit jos mietitään sitä sun koulutusta, vaikka sitä pedagogista koulutusta mitä sää silloin kävit, nii onks se valmentanu jollain tavalla äskaks opiskelijoiden arviointiin siellä

PUU: **ei sitte yhtään**

H: okei, ei käyty ollenkaan läpi

PUU: ei

H: mites sit arviointiin käsiteltiinks sitä sielä

PUU: **kyllä sitä vähän arviointiin** mutta kyllä niinku oma kokemus siitä et se tulee mä olin toistakymmentä vuotta kumminki teollisuudessa ja sit tulin tähän **ja kävin sen opettajan koulun ja tota, jos joku oli hukkaan heitettyä aikaa niin se**

Edes äidinkielen ja kirjallisuuden opettajakoulutus ei antanut juurikaan valmiuksia opettaa ja arvioida S2-opiskelijoita, ellei itse aktiivisesti hakeutunut nimenomaan S2-opintoihin. Myös ammatillista oppilaitosta työympäristönä käsiteltiin hyvin heikosti kaikkien haastateltavien koulutuksessa. Äidinkielenopettaja kokee saaneensa hyvät valmiudet opettaa ja arvioida S2-opiskelijoita ammatillisessa koulutuksessa ainoastaan siitä syystä, että hakeutui itse harjoitteluun S2-opetuksen ja ammatillisen koulutuksen pariin.

(70)

H: no miten sää sit koet et se sun koulutus mitä sää oot käyny sää nyt oot tietysti käyny niitä äskaksopintojaki aika paljon mutta miten se on sit valmentanu opettamaan ja arvioimaan, äskaksopiskelijoita

ÄI2: **no kyllä ehkä omalta osaltani ihan hyvin, hyvin että, mut just ku on käyny sen äskaksopetusharjottelun mut emmää tiiä miten niinku muuten ois pärjäny** mut siihen on sisältyny just sitä että arvioidaan niit tekstejä ja, että on niinku siitä kielen oppimisesta vähän niinku kuvaa, kuvaa sitte muutenki

--

H: **no mites sit yleisesti ammatillisessa koulutuksessa opettamisesta**

ÄI2: **ei siitäkään**, et mää ite tein soveltavan harjottelun tänne et mää olin opetusharjottelussa ammattikoulun puolella nii mää sain sieltä sitte kuvaa, eväitä että mitä täällä tehään, mutta tuota ei ehkä joku yks luento saatto olla joku tuli kertomaan että millasta se on mutta **hyvin vähän, että kyllä se sinne niinku peruskouluun ja lukioon niinku painottu**

Havainto ammatillisen koulutuksen vähäisestä huomioimisesta opettajankoulutuksessa tukee myös monia muita tutkimuksia ja arviointiraportteja. Ammatillisesti suuntautunutta kielenopetusta käsitellään kieltenopettajien koulutuksessa yleisesti hyvin vähän, vaikkakin opettajankoulutusyksiköiden välillä näyttäisi olevan isoja eroja (Kantelinen 2004: 53; ks. myös Räisänen & Hietala 2009: 140). Ammatillisesti suuntautunut kielenopetus poikkeaa lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan monin paikoin lukion tai peruskoulun kielenopetuksesta (Kantelinen 2004: 52), joten myös ammatillinen konteksti on syytä ottaa osaksi opettajien koulusta.

Haastateltavat opettajat olisivat toivoneet saavansa koulutuksestaan käytännön vinkkejä arjessa toimimiseen. Esimerkeissä 71 ja 72 puualan opettaja kuvaa, mitä konkreettisia sisältöjä hän olisi vielä kaivannut omaan koulutukseensa. Yhdeksi haasteeksi hän kokee ennen kaikkea sellaisten opiskelijoiden opettamisen ja tukemisen, joiden oppimista varjostavat kielelliset haasteet tai oppimisvaikeudet. Koulutuksen toivottaisiin tarjoavan konkreettisia käytännön neuvoja juuri tämänkaltaisten opiskelijoiden kanssa toimimiseen. Myös arviointia olisi toivottu opettavan käytännön tasolla käyden vaiheittain läpi esimerkiksi arviointitilannetta ja arviointikeskustelua.

(71)

H: mitä konkreettista sää oisit sit sinne tavallaan kaivannu

PUU: no ehkä esimerkiksi **just tämmösen kielellisen, tai muuten vaan niinku meillä on tänä päivänä todella paljon näitä erilaisia oppimisvaikeuksia käytöshäiriöitä mitä lie nii miten niitten kanssa toimitaan arjessa**, se ois kertonu paljon enemmän jos täältä ois ollu muutama kaks kolkytä vuotta töissä ollu opettaja kertomassa **minkälaisia tilanteita tulee eteen miten niistä selviää** – –

(72)

H: no koeksä sit jos mietitään nyt ihan sitä arviointia ni oisko siihen tarvinnu jotain konkreettista jo silloin, koulutuksessa tai oisko siihen ylipäänsä ees voinu antaa jotain kättä pidempää

PUU: hirveen hankala tietysti ammatillisesti ni ne siellä voi antaa ohjeita enkä mä nyt siinä kokenukkaan mitää ongelmia olevan. **ehkä siinä ois voinu enemmän niinku. käyä ehkä läpi just tommosta arviointitilannetta ja arviointikeskustelua ja mitä kaikkea siihen kuuluu**, vuorovaikuttamista ja muuta, ehkä sellasta siinä ois voinu käyä läpi, tai jos siellä on käyty nii mä en oo kuunnellu

Esimerkeistä voi havaita, että koulutuksen toivottaisiin olevan sekä S2-opiskelijoiden opettamiseen että arviointiin liittyen käytännönläheisempää ja paremmin tulevaan työelämään sidostettua. Esimerkiksi työelämässä pitkään toimineiden opettajien konkreettisia neivoja jäätiin kaipaamaan. Opettajankoulutuksen liiallinen tieteellisyys on havaittu myös Räisäsen ja Hietalan arviointihankkeessa (2009: 140), jossa vastaajat kokivat opettajankoulutuksen olevan liian etäällä työelämän todellisista tarpeista.

Vaikka haastateltavat kokivat saaneensa opettajankoulutuksesta vähäiset valmiudet opettaa ja arvioida S2-opiskelijoita, kukaan ammattiaineiden opettajista ei ollut hakeutunut kyseisiin teemoja käsitteleviin täydennyskoulutuksiin. Kukaan ei myöskään kokenut, että työpaikka ei olisi tarjonnut mahdollisuuksia kouluttautumiselle.

(73)

H: ooksää mitään täydennyskoulutusta tai mitään semmosta saanu niinku työn kautta siihen SOTE1: tota, **oisin saanu jos oisin ehtiny**, lähtee tekemään ja hakemaan ja kyllä mä siinä kohtaahan mä mietin sitä erityisopettajaa mä itse asiassa hainki siihen erityisopettajan koulutukseen sitte mutta tota, en sitte lähteny sinne mutta niinku selvästi tämmönen tarve tuli itselleen niinku hankkii tietoo, **ja ois työnantaja vielä silloin päästäny koulutuksiin jos ois, nyt en tiää enää oisko rahaa mutta tota, jos ois halunnu**

Opettajista ainakin sosiaali- ja terveystieteiden opettaja oli harkinnut täydennyskouluttautumista ja kokenut tiedonhankinnalle tarvetta, mutta ei ajanpuutteen vuoksi hakeutunut koulutukseen. Äidinkielenopettaja mainitsi hakeneensa lisätukea arviointiinsa täydennyskoulutusten avulla. Tutkimusten mukaan (ks. esim. Ahola 2016: 97) kokeneetkin arvioitsijat ovat saaneet koulutuksista vahvistusta omalle arvioinnilleen ja kielitaidon tasoa koskeneille tulkinnoilleen. Arviointikoulusten voisi siis väittää olevan hyödyllisiä jokaiselle opettajalle aineesta ja kokemuksesta riippumatta.

8.5.2 Yhteistyö ja verkostot

Opettajien välinen ainerajat ylittävä yhteistyö näyttäytyy aineistossa melko vähäisenä. Yhteistyön merkitys S2-opiskelijoiden opettamisessa ja arvioinnissa kuitenkin vaihtelee eri aineiden opettajien puheessa. Yleisesti ottaen yhteistyö painottuu lähinnä oman alan opettajien väliseksi toiminnaksi, jossa ammatillisten aineiden opettajat tekevät yhteistyötä keskenään ja äidinkielenopettajat keskenään. Kuten rakennusalan opettajan haastattelusta voi havaita, varsinkin teknisillä aloilla yhteistyötä tehdään S2-opetukseenkin liittyen lähinnä oman aineen opettajien välillä.

(74)

H: no mites sitten, teetkö sää jonkinäköstä yhteistyötä esimerkiks muiden aineiden opettajien kanssa

TARA: no **kyllä meillä tässä rakennusalalla on, ja on se koko tekniikan alan ja liikenteen, on meillä yhteistyötä** siinä, tosi paljon ja kyllä **niissä välillä nousee esille tää äskaks** kieli ja opiskelijoita kans et kyllä siellä niinku samoja piirteitä on, että se välillä on haastava ja välillä menee ihan että sen kun huomaa ees että siinä on mitään eriä

Rakennusalan opettajan mukaan S2-opiskelijoiden opettaminen ja sen haastavuus nousee usein ammattiaineiden opettajien välisessä vuorovaikutuksessa esille, mutta tukea kielellisiin haasteisiin ei siitä huolimatta haeta äidinkielenopettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tulos vahvistaa myös Räisänen ja Hietalan (2009) havainnon siitä, että yhteistyö on tyypillisintä samaa oppiainetta opettavien kollegoiden tai yhteisten opintojen opettajien kesken. Eri opettajaryhmien yhteistyössä näyttäisi raportinkin mukaan olevan eroja, mutta yhteistyö yhteisten aineiden ja ammattiaineiden opettajien välillä näyttäytyy monin paikoin vähäisenä tai sitä ei ole lainkaan. (Räisänen & Hietala 2009: 105.)

Rakennus- ja puualan opettajat eivät kuvaa lainkaan yhteistyötä äidinkielenopettajien kanssa, eikä yhteistyölle myöskään heidän mukaansa ole koettu tarvetta. Yhteistyö erityisopettajien kanssa nähdään tarpeelliseksi, mutta lähinnä silloin, kun opiskelijalle tulisi laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Myös tulkki nousee alla olevassa esimerkissä yhdeksi mahdolliseksi ammatillisten aineiden opettajien yhteistyökumppaniksi.

(75)

H: onko sitte ton niinku tavallaan tohon kieleen liittyen ollu mitään yhteistyötä esimerkiks äikänopeettajien tai erityisopettajien kanssa silleen, et jos on tullu joku et ei vaikka kielellisesti oikeen pärjää

TARA: een oo kuullu ainakaan, ei mulla oo ollu ainakaan

H: koetko sää että semmoseen ois sitte ehkä tarvetta joskus

TARA: no, totaa, **ei en voi sanoo et koen nyt ku emmää oo tarvinu, mut jos tulee niin hankala nii totta kai se sitte hoiksataan ja ohan meillä tulkkejaki täällä**, viittomakielen

tulkki ja kaikki, jos on nii hankala, ettei pärjää, siinä sitte meillä istuu tulkki vieressä, ja ker-
too, että on meillä niin hyvin kans järjestetty että jos on tarve mutta ei, ei oo kyllä ollu tarve
että

Moniammatillista yhteistyötä tehdään siis rakennus- ja puualoilla lähinnä silloin, kun opiskelija ei pysty toimimaan muun ryhmän mukana samoin tavoittein muiden kanssa. Tällöin yhteistyökumppaniksi määritellään joko erityisopettaja tai tulkki. Äidinkielenopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä ei mainita edes kielitaidon tukemiseen tai arviointiin liittyen. Esimerkiksi tutkimukset kuitenkin korostavat yhteisten opintojen ja ammatillisten opintojen opettajien välisen yhteistyön merkitystä, sillä eri alojen ja tutkintojen välinen yhteistyö tukisi osaltaan myös sosiaalisten ja viestinnällisten valmiuksen kehittämistä (Räisänen & Hietala 2009: 249, 251).

Sosiaali- ja terveysalan opettajat näkevät yhteistyön muiden opettajien kanssa tärkeänä. Toinen sosiaali- ja terveysalan opettajista mainitsee toimivansa yhteistyössä erityisopettajan ja S2-opettajan kanssa.

(76)

H: joo. no ku sä sanoit että sulla niitä äskaks opiskelijoita kuitenkin on niin mitä kautta sä oot sitte tavallaan hakenu sitä tietoa tai saanu tietoa sitte siitäki, heidänki niinku arvioinnista
SOTE1: joo no mä en nyt osaa taas puhuu pelkästään arvioinnista mut niinku et yleensä **erityisopettajan kautta sitte tota sukulainen yks on äskaks opettaja nii häntä konsultoin** aika varmaan kieltämättä rasittavankin usein mutta onneks oli hyvin myötämielinen ja **sain häneltki hyvii linkkei ja verkkoii ja tai näit vinkkei sitten vinkkejä** ja tota niitä sitte erityisopettajaki jako meille – –

Esimerkissä 76 sosiaali- ja terveysalan opettajan yhteistyö S2-opettajan tai erityisopettajan kanssa näyttäytyy lähinnä konsultointina ja erilaisten opetusvinkkien hakemisena. Yhteisten materiaalien suunnitteluun tai kielitaidon tason kartoittamiseen liittyvää yhteistyötä ei ainakaan mainita. Sosiaaliin ja viestinnällisiin valmiuksiin sekä niiden suunnitteluun liittyvää yhteistyötä kuvataankin usein juuri opettajien välisiksi keskusteluiksi (Räisänen & Hietala 2009: 94).

Molemmilla sosiaali- ja terveysalan opettajilla oli myös jonkin verran henkilökohtaista kokemusta yhteisopettajuudesta ja yhteistyöstä äidinkielenopettajien kanssa. Toinen sosiaali- ja terveysalan opettaja on kokenut hyödylliseksi sen, että äidinkielenopettaja on ollut mukana hoitotyön tunneilla. Tällöin äidinkielenopettaja on voinut selittää S2-opiskelijoille asioita, joihin hoitoalan opettajan osaaminen ei riitä, kuten vaikeita käsitteitä, niiden taipumista ja käyttökontekstia.

(77)

SOTE2: – – siitäki on mulla kokemus että sitte se äidinkielen opettaja on ollu siellä mun niinku hoitotyön tunneilla (H: okei), ku on ollu paljon maahanmuuttajia integroituna siihen samaan ryhmään ja se on toiminu mun mielestä tosi hyvin elikkä siinä on ollu se äikänope

apuparina ja sit ku siellä tulee joku vaikea suomenkielinen sana ni, esimerkiks sitä se äikänopettaja on sitte avannu että mitä tää tarkoittaa ja miten se taipuu ja missä tilanteessa sitä voi käyttää ja mulla ei taas semmosta osaamista niinku oo

Äidinkielenopettajan läsnäolo ammattiaineiden oppitunneilla mahdollistaisi sosiaali- ja terveysalan opettajan mielestä paremmin opiskelijoiden kielellisen tukemisen. Äidinkielenopettaja voisi tukea samalla sekä kielellisten että ammatillisten taitojen oppimista esimerkiksi selittämällä ammatillisissa viestintätilanteissa tarvittavien sanojen merkitystä ja käyttökontekstia. Myös kandidaatintutkielmassa (Laaksonen 2015: 10) haastattelemani opettaja koki toisen opettajan läsnäolon tunneilla hyödyllisenä, sillä useampi opettaja mahdollistaa henkilökohtaisemman opettamisen ja ohjaamisen. Juuri samanaikaisopetus on yksi eriyttämisen keino, jonka avulla jokaisen oppilaan erityistarpeet voidaan huomioida paremmin (Ranta & Tallbacka 2001: 55).

Myös äidinkielenopettajat näkevät yhteistyön muiden opettajien kanssa vähäisenä, vaikka opettajien väliselle yhteistyölle olisi selkeästi tarvetta. Yhteistyötä tehdään lähinnä erityisopettajan tai muiden äidinkielenopettajien kanssa, mutta ammatillisten aineiden opettajien kanssa yhteistyötä ei juurikaan ole. Äidinkielenopettajien välinen yhteistyö näyttäytyy lähinnä vertaistuen hakemisena hyvin heikkojen opiskelijoiden kohdalla. Erityisopettajien kanssa yhteistyötä arvioinnin saralla taas tehdään silloin, kun osaamisen taso on niin matala, että opiskelijaa ei pystytä arvioimaan yleisen tuen piirissä.

(78)

H: no minkälaista yhteistyötä sää sitte teet muitten opettajien kanssa siinä arvioinnissa onko teillä mitään semmosta, ihan vaikka niinku yleisesti äikänopettajien erityisopettajien ammattiaineiden opettajien kanssa

ÄI2: **enemmän varmaan toisten äidinkielenopettajien**, että, et varsinki jos on ja **erityisopettaja tulee niinku siinä kohtaa jos on jotenki kovin matala se osaamisen taso et sitte voi miettiä et pitääks se arvioida sitte niillä alemmilla portailta** vielä että, mukautetuilla että ei pääse sille teykkösportaallekkaan, mut että, yleensä kyllä ei niinkään, mut **sit jos tulee sellasta että katohan nyt sääkin et tää on tosi niinku onnetonta että, että siinä kohtaa niinku saattaa tulla sitä että haetaan sitä vertaistukea** että mitä tämmösessä tilanteessa nyt sitte kannattaa tehdä, mutta ei siinä perustyössä

H: mites onko ammattiaineiden opettajien kanssa mitään

ÄI2: ei, ei, että **me ollaan hyvin niinku erillään ihanahan se ois ku ois enemmänkin, enemmänki sitä varsinkin täällä tekniikalla että, että aika niinku omilla tonteillaan siinä niinku ollaan tässä opetuksessa**

Äidinkielenopettajien ja ammatillisten aineiden opettajien välinen yhteistyö on esimerkin 78 perusteella vähäistä, vaikka etenkin tekniikan ja liikenteen aloilla yhteistyölle nähdään tarvetta. Virtanen (2017) pitää kielenopettajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä erityisen merkityksellisenä, sillä kielenopettajat eivät yleensä ole opiskelijoiden suorittamien ammattialojen

asiantuntijoita eivätkä ammatillisten aineiden opettajat ehkä sen enempää pidä itseään kielenopettajina. Suomen kielen ja ammatillisten aineiden opettajien välisellä yhteistyöllä ja oppisäiltöjen integroinnilla vastattaisiin myös entistä paremmin työelämän tarpeisiin ja saataisiin kielikoulutusta työelämälähtöisemmäksi. (Virtanen 2017: 85.)

Äidinkielen ja ammatillisten aineiden opettajien välisen yhteistyön vähäisyyttä selitetään esimerkissä 79 muun muassa sillä, että yhteistyö vaatisi opettajilta yhteistä aikaa. Ajan järjestäminen opettajien tiukkoihin lukujärjestyksiin nähdään esimiesten velvollisuutena. Lisäksi esimerkissä 80 kuvataan eri opettajien ja aineiden välisen fyysisen etäisyyden olevan usein pitkä, sillä opetusta järjestetään eri puolilla kampusta. Yhteistyön toteutumista vaikeuttaa esimerkin 81 valossa myös se, että ammatillisten ja yhteisten aineiden jaksoja opiskellaan eri aikaan.

(79)

SOTE2: nii, nii, ja mää uskosin että teiltä, sieltä äikän puolelta vois tulla, aika lailla niinku, vähän niinku kättä pidempää ja apua ku me tehtäs yhteistyötä. eihän sitäkään oo kukaan kieltäny etteikö me voitais tehdä yhteistyötä mutta tota niinnii, se vaatis oman ajan, ja ja monet monet istunnot ja yhdessä pohtimiset ja **sehän ei tuu muuten ku se että, esimiestaholta se aika meille järjestetään. ei sitä muuten kukaan tuolta kalenterista raapase**

(80)

H: miten paljon te sitte teette yhteistyötä muitten opettajien kanssa täällä

ÄI1: voitais tehdä enemmänkin että oikeestaan se **mikä tässä on niinkun se haaste niin on että me ollaan niin levällään pitkin kampusta**, yks opettaja on siellä toinen täällä – –

(81)

ÄI2: – – tässä oppilaitoksessa on niinku se ongelma että **ku ne opiskellaan niin eri aikaan että meillä on nää yhteisten aineitten jaksot ja ammatilliset jaksot erikseen** että niillä ei mee niinku samoja kursseja et sikse käytännön toteutus on niinku vaikeeta – –

Ammatillisten ja yhteisten aineiden opettajien yhteistyölle nousee opettajien puheesta monia käytännön haasteita, jotka toisaalta voisivat olla voitettavissa esimerkiksi aikatauluttamisen ja lukujärjestyksen suunnittelun avulla. Etenkin ajalliset resurssit nähtiin myös Räisäsen ja Hiitalan raportin (2009: 107) valossa yhteistyötä ja yhteisopettajuutta rajoittavana tekijänä.

Äidinkielenopettajat kokevat, että yhteistyötä tarvittaisiin ainakin yhteisten materiaalien laatimiseen ja yhteisopettajuuteen. Esimerkissä 82 äidinkielenopettaja kuvaa, että opettajien välisen yhteistyön avulla voitaisiin suunnitella laajempia ainerajat ylittäviä tehtäväkokonaisuuksia. Esimerkiksi hoitoalan kouluvierailusta voisi tehdä äidinkielen tunneilla vaikkapa raportin, jonka avulla opiskelijakin näkisi paremmin ammatillisten aineiden ja äidinkielen yhteyden. Toinen äidinkielenopettaja kaipaisi esimerkin 83 valossa lisäksi ammatillisten aineiden opettajien ja äidinkielenopettajien samanaikaisopettajuutta. Tällöin äidinkielenopettajalla olisi mahdollisuus tukea opiskelijoiden kielellisiä taitoja myös ammatillisten aineiden tunneilla.

(82)

H: minkälaisiin asioihin sää sitte koet että vois tarvita semmostaki yhteistyötä

ÄI2: jos sais niitä semmosia yhteisiä tehtäviä, nii sehän ois ihanaa että vois vaikka just jotain, että sotella vaikka, ni että siellä mitä he tekevät vaikka jotain kouluvierailuja tai päiväkotilapset tulee vaikka sinne koululle ja he pitää sitte rastin ni ois ihana niinku siitä tapahtumasta niinku kirjoittaa sitte vaikka äikkään sen raportin että ois sitte, niillä ois sitte semmosia niinku yhtymäkohtia ja sais monta tehtävää niinku yhdistettyä samaan – –

(83)

H: no millasta yhteistyötä sää sitte kokisit että tarvis enemmänki. tai millasiin asioihin

ÄI1: no tota, jotenki määhä kannattasin sitä samanaikaisopettajuutta esimerkiksi että äidinkielenopettaja vois olla mukana muittenkin aineitten tunneilla, ammattiaineitten tunneilla ja tsekata sitä kielen handlaamista ja tota ammattisanasto asiaa ja tämmösii asioita, kommunikaatioo ja muuta että, sitä vois esimerkiks olla paljon paljon enemmän. – –

Eri opettajaryhmien välinen yhteistyö, eri opintojen integroiminen toisiinsa sekä yhteisopetuksen lisääminen korostuvat opettajan haastatteluiden lisäksi myös Räisäsen ja Hietalan (2009: 109) arviointihankkeessa tutkittujen koulutuksen järjestäjien puheessa. Suomen kielen opintojen ja ammattiaineiden opintojen tiivis yhteys sekä kielen opetuksen sidostaminen substanssin opiskeluun auttavat opiskelijoita näkemään kielen ja substanssiosaamisen yhteyden (Kela & Komppa: 2011: 188). Opettajien välinen yhteistyö taas osaltaan tukee opiskelijoiden oppimista ja motivoitumista, kun esimerkiksi juuri sosiaaliset ja viestinnälliset tiedot saa liittää suoraan oikeisiin ammatillisiin konteksteihin (Kostiainen 2003: 192).

9 POHDINTA

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen päätuloksia suhteuttaen niitä samalla laajempaan kontekstiin. Alaluvussa 9.1 tarkastellaan ja perustellaan kielen ja ammattiopintojen integroimisen tarvetta. Alaluvussa 9.2 taas käsitellään opettajien arvioinnissaan käyttämiä menetelmiä sekä tarvetta opettajien arviointikoulutukselle. Yhteistyön merkitystä, S2-oppiaineen eriyttämistä sekä arvosana-asteikon saamaa kritiikkiä taas avataan alaluvussa 9.3. Jokaisessa alaluvussa tarjotaan myös tulosten pohjalta kasattuja suosituksia ammatillisen koulutuksen uudistamiselle. Viimeiseksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusprosessia (9.4) sekä pohditaan tulosten hyödynnettävyyttä ja jatkotutkimusideoita (9.5).

9.1 Kielen ja ammattiopintojen integrointia

Näkemykset kielitaidon merkityksestä työssä ja koulutuksessa näyttäytyvät aineiston perusteella alakohtaisina. Sosiaali- ja terveysalalla kielelliset ja viestinnälliset taidot nähdään selkeästi merkityksellisempinä kuin rakennus- tai puualalla, ja siten kyseisiä taitoja myös arvioidaan laajemmin. Tekniikan ja liikenteen aloilla riittäväksi kielitaidoksi nähdään sellainen kielitaito, jolla opiskelija voi pärjätä opinnoissaan ja tulevissa työtehtävissään. Sosiaali- ja terveysalalla kielitaito koetaan huomattavasti merkittävämmäksi esimerkiksi potilasturvallisuuden ja tiedon luotettavan siirtymisen vuoksi. Kielitaidon huomioimisen vaihtelu aloittain on tunnistettu myös esimerkiksi Räisänen ja Hietalan (2009: 133, 135) arviointihankkeessa, jonka mukaan tekniikan ja liikenteen aloilla kädentaitoja arvostetaan sosiaalisia ja viestinnällisiä taitoja enemmän.

Vaikka kielitaidon merkitys usein tunnustetaan, ammatillisten aineiden opettajat näyttävät arvioivan opiskelijan kielellisiä ja viestinnällisiä taitoja lähinnä välineellisesti opetuksessa pärjäämisen, osaamisen osoittamisen ja vuorovaikutustilanteissa toimimisen näkökulmista. Etenkin teknisten alojen opettajien haastatteluista voi havaita, että kielitaito on toisinaan hankalaa nähdä yhtenä ammatitaidon osana. Näin ollen varsinaiseen kielen harjoitteluun, tukemiseen ja arvioimiseen ei välttämättä kiinnitetä tietoisesti huomiota. Myös muiden tutkimusten valossa sosiaalisia ja viestinnällisiä valmiuksia arvioidaan usein läpäisyperiaatteella, eivätkä ne ole kaikissa tutkinnoissa tietoisesti opetuksen ja arvioinnin kohteina (ks. Räisänen & Hietala 2009: 102, 244–245; ks. myös luku 8.1.2).

Opetussuunnitelmat eivät haastateltavien mukaan juurikaan ohjaa ammatillisten aineiden opettajia arvioimaan opiskelijan kielitaitoa, mikä varmasti vaikuttaa kielitaidon vähäiseen huomioimiseen. Jotta kieli saadaan osaksi myös ammatillisten aineiden opetusta ja arviointia, tulee

se integroida selkeämmin ammatillisiin opintoihin jo opetussuunnitelmatasolla. Selkeät ohjeistukset kielitaidon huomioimiseen, tukemiseen ja arviointiin liittyen toisivat opettajien kaipaamaa tukea ja struktuuria. Tarve koulutuksen järjestäjien laatimille yhteisille periaatteille sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen suunnitteluun, opetukseen ja arviointiin liittyen on huomioitu myös muissa tutkimuksissa (ks. Räisänen ja Hietala 2009). Kielitaidon integroimista nimenomaan ammatillisiin opintoihin perustellaan monissa tutkimuksissa sillä, että integroinnin avulla opiskelija näkee paremmin kielen ja ammatillisen substanssiosaamisen yhteyden (ks. esim. Räisänen & Hietala 2009: 164, 166).

Ammatillisten aineiden opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnin hankaluudesta poistaisi myös riittävän kielitaidon selkeämpi määrittäminen. Tulosten valossa opetussuunnitelmien tulisi määrittellä riittävä kielitaito esimerkiksi Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokriteerien muodossa, jotta myös ammatilliset opettajat tietäisivät, millaista kielellistä ja viestinnällistä taitoa tutkinnon suorittajilta odotetaan. Kielitaidon arvioinnin tarkempi huomioiminen sekä kielitaidon yhdistäminen kielitaidon tasokuvauksiin ammatillisten perustutkintojen perusteissa systematisoisivat opettajien toteuttamaa arviointia ja madaltaisivat myös ammatillisten opettajien kynnystä kielitaidon arviointiin (ks. myös Härmälä 2004: 248, 252).

Äidinkielenopettajan haastatteluissa kielelliset ja viestinnälliset taidot ovat S2-opiskelijan arvioinnin ydin, ja ammattiosaamisen painottuminen arvioinnissa jää lähinnä ammatissa vaadittavista erilaisista suullisista ja kirjallisista viestintätilanteista selviytymiseen. Kurssin aiheet ja arviointikriteerit ovat sisällöllisesti samat S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten kanssa, mikä näkyy esimerkiksi vähäisenä kieliopillisten asioiden painottamisena. Kieliopillisten asioiden opettaminen koettaisiin kuitenkin S2-opiskelijoiden kohdalla erityisen tärkeäksi. Myös moni muu tutkimus (ks. esim. Kela & Komppa 2011) korostaa, että ammatilliseen kielenopetukseen kaivattaisiin rakenteiden opetusta. Ammatillisten perustutkintojen perusteisiin tulisikin raivata enemmän tilaa myös S2-opiskelijoiden kielen oppimiselle ja opettamiselle, sillä se tukisi myös alakohtaisen substanssin oppimista.

Kaikkien haastateltavien toteuttamassa S2-opiskelijoiden arvioinnissa painottuu ennen kaikkea suullinen kielitaito. Tekniikan ja liikenteen aloilla kirjoitettu kieli on hyvin vähäisessä asemassa, mutta sosiaali- ja terveysalalla myös kirjallisen kielitaidon merkitys tunnistetaan paremmin. Kirjallisten taitojen harjoitteluun olisi nyky-yhteiskunnassamme syytä panostaa, sillä kirjaaminen on noussut tärkeäksi osaksi monia työtehtäviä (ks. Tiililä 2011: 162). Kirjaamisen harjoitteluun lisäävät myös tutkimuksista saadut tulokset (ks. esim. Kela & Komppa 2011), joiden mukaan kirjalliset tehtävät, kirjaamisohjelmien käyttö sekä sähköisten

työvälineiden haltuunotto näyttävät aiheuttavan eniten kuormitusta ja haasteita hoitoalan työtehtävissä. Jotta kirjallinen kielitaito saataisiin pysyväksi osaksi kaikkien aineiden opetusta, tulisi kielitaito eri osa-alueineen integroida osaksi kaikkia ammatillisen tutkinnon osia. Kirjaamiseen liittyvissä harjoituksissa tulisi lisäksi panostaa äidinkielenopettajan ja työelämän edustajien väliseen yhteistyöhön, sillä kirjaamisessa tarvitaan osaamista sekä kielellisiin taitoihin että kirjaamisohjelmiin ja ammattiosaamiseen liittyen. Äidinkielenopettajan ja työelämän välinen yhteistyö saattaisi myös purkaa osaltaan ristiriitaa, joka työelämän vaatiman viestintäosaamisen ja ammatillisessa koulutuksessa opittujen taitojen välillä tutkimuksien (ks. esim. Kostiainen 2003: 14) perusteella on.

Kohdemaan kielitaito on nykyään yksi tärkeimmistä maahanmuuttajan työllistymiseen vaikuttavista tekijöistä (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 139), joten S2-opiskelijoiden kielitaidon tukemista ei ole varaa laiminlyödä. Hyvä ammattitaito käsittää nykyään ammatin teknisten vaatimusten lisäksi myös esimerkiksi sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet, mutta kaikki ammatillisten perustutkintojen perusteet eivät ohjaa ammatillisten aineiden opettajia arvioimaan opiskelijan kielitaitoa lainkaan (ks. esim. Rakennusalan perustutkinto 2014). Kuten tässä, myös monissa muissakin tutkimuksissa (ks. esim. Virtanen 2017) korostuu tiheään näkemys siitä, että ainakin jonkinlainen kielitaito on hallittava ennen töihin menemistä. Jos kielen oppiminen ja opettaminen ovat ensisijaisesti oppilaitoksen vastuulla, on kielitaidon huomioimiseen, opettamiseen ja arviointiin tärkeää ohjata jo koulutuksen järjestäjien ja opetussuunnitelmien taholta asti. Useimmilla aloilla pelkkä peruskielitaito ei kuitenkaan riitä, vaan myös ammatillista kielitaitoa tarvitaan. Ammatillinen kielitaito ei kehity ainoastaan luokkahuonetyöskentelyssä (ks. esim. Seilonen ym. 2016), vaan kieli tulee integroida osaksi ammatillisia opintoja. Jotta kielen ja ammattiosaamisen integroiminen toteutuisi kaikkien alojen opetuksessa, on perustutkintojen perusteiden annettava myös ammatillisten aineiden opettajille selkeämmät ohjeet kielitaidon tukemiseen sekä määriteltävä tarkemmin riittävän kielitaidon kriteerit.

9.2 Arviointikoulutusta opettajille

Opettajien toteuttama S2-opiskelijoiden arviointi näyttäisi vastaavan hyvin pitkälti ammatillisten perustutkintojen perusteiden ja lakien arvioinnille asettamia vaatimuksia. S2-opiskelijoiden arvioinnista keskusteltaessa esiin nousivat muun muassa arvioinnin monipuolisuus, jatkuvuus, opiskelijoiden osallistaminen, yksilöllisyyden huomioiminen sekä laadullinen palaute. Juuri nämä arvioinnin piirteet mainitaan myös arviointia ohjaavassa laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630). Toisaalta arviointi ja sen tavat näyttäisivät vaihtelevan myös aloittain,

mikä johtuu osittain eri ammatillisten perustutkintojen perusteiden erilaisista tavoista ohjata arviointia. Ammatillisissa tutkinnon osissa opiskelijan osaamista arvioidaan pääasiassa ammattiosaamisen näytöllä ja sitä seuraavalla itsearviointilla. Äidinkielenopettajat näyttävät toteuttavan opiskelija-arviointia monipuolisilla tavoilla monenlaista osaamista arvioiden, ja mainitsevat arvioinnin metodeista muun muassa kokeet, erilaiset kurssin aikaiset suulliset ja kirjalliset tehtävät sekä itse- ja vertaisarviointit. Niin ammatillisten aineiden kuin äidinkielenopettajienkin haastatteluissa korostuvat jatkuva palaute ja ohjaaminen, jotka nähdään tärkeinä erityisesti S2-opiskelijoiden opettamisessa.

Opettajien kuvaukset opiskelija-arvioinnista vastasivat pitkälti opetussuunnitelmien ja laakien määritelmiä, mutta haastatteluista nousi esille myös arviointiin liittyviä haasteita. Haastatteluissa ajatuksia herätti etenkin opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioiminen, johon opetussuunnitelmat pyrkivät opiskelijan arviointia ohjaamaan. Yksilöllisyyden huomioiminen nähtiin tärkeänä palautteen antamisessa, mutta muuten yksilöllisyyden toteuttaminen arvioinnissa koettiin haastavana. Yksilöllisyyden huomiointia vaikeuttavina tekijöinä pidettiin muun muassa ajallisten resurssien vähäisyyttä sekä opiskelijoiden runsasta vaihtuvuutta. Vain yksi äidinkielenopettaja mainitsi huomioivansa arvioinnissa opiskelijan lähtötason ja tämän kehittymisen. Haastattelujen perusteella kaikki opettajat toteuttavat kuitenkin yksilöllisyyttä arviointitapoja eriyttämällä. Arviointitapojen eriyttämisestä mainitaan esimerkiksi suullinen täydennys. Arviointitapojen eriyttäminen on tutkimuksien (ks. esim. Kuisma 2001) mukaan erityisesti maahanmuuttajien opetuksessa tärkeää, sillä vieraalla kielellä opiskelu asettaa oppimiselle tietynlaisia haasteita. Näitä tuen muotoja ovat esimerkiksi juuri erilaiset koejärjestelyt. (Kuisma 2001: 8, 23–27.)

Vaikka opettajien arvioinnin tavat näyttävät olevan melko monipuolisia, on opettajien toteuttamaa opiskelija-arviointia pyrittävä tukemaan ja yhtenäistämään. Etenkin ammatillisissa tutkinnon osissa arvioinnin tavoiksi on määritelty lähinnä ammattiosaamisen näytöt, mutta esimerkiksi osaamiskokonaisuuden aikaiseen formatiiviseen arviointiin ei juuri ohjata. Ammatillisten perustutkintojen perusteissa tai ainakin paikallisissa opetussuunnitelmissa tulisi ohjata opettajia toteuttamaan myös opintokokonaisuuden aikaista jatkuvaa arviointia, jotta opiskelija saisi kattavan kuvan myös omasta kehittymisestään. Pelkät todistusten arvosanat eivät välttämättä kerro opiskelijan sosiaalisten ja viestinnällisten valmiuksien todellista taitotasoa (Räisänen & Hietala 2009: 102–103), mutta suullisen palautteen avulla voidaan tehdä näkyväksi opiskelijan osaaminen ja kehittymisen tarpeet (Opetushallitus 2008: 14–15). Haastateltavienkin kai-

paama täydennyskoulutus tarjoaisi opettajille tietoa erilaisista arvioinnin menetelmistä ja antaisi varmuutta opiskelija-arviointiin. Etenkin uudet opetussuunnitelmat ja niiden opiskelija-arvioinnille luomat vaatimukset asettavat opettajat uusien haasteiden eteen. Koulutusten järjestäjien vastuulla on tukea opettajia uusien käytänteiden haltuunottamisessa ja lisätä koulutuksen avulla tietoisuutta oman arvioinnin kehittämisestä.

Aineiston valossa opetussuunnitelmien tulisi myös mahdollistaa paremmin opiskelijoiden arvioinnin yksilöllistäminen. Haastateltavien mukaan arvioinnin kriteeriperusteisuus asettaa yksilölliselle arvioinnille haasteita. Arviointikriteerit näyttävät sisällöllisesti liian tiukkoina, minkä takia arvioinnissa ei aina voida huomioida jokaisen opiskelijan yksilöllisyyttä. Etenkin ammatillisten aineiden opettajat arvioivat S2-opiskelijoita samoin kriteerein kuin äidinkielsiäkin. Monet tutkimukset kuitenkin puoltavat sitä, ettei vieraskieliseltä opiskelijalta voi vaatia ainakaan kielellisesti täysin samaa suoritusta kuin äidinkieliseltä. Arvioinnin yksilöllistämisen puolesta puhuu myös Opetushallituksen (2015) ajatus siitä, että erityisesti S2-opiskelijoiden arvioinnissa lähtötason ja kehittymisen huomioiminen olisi tärkeää. S2-opiskelijalta ei voida lyhyen maassaoloajan jälkeen vaatia äidinkielenkaltaista kielitaitoa. (ks. Opetushallitus 2015b: 75.) Opetussuunnitelmien tulisi antaa opettajille entistä kattavammin neuvoja siihen, kuinka opiskelijoiden yksilöllisyyttä tulisi arviointikriteerien puitteissa huomioida. Tähän tarpeeseen voidaan vastata myös täydennyskoulutusten avulla.

Haastatteluissa yhdeksi suurimmaksi kehittämiskohteeksi nousi opettajankoulutus, joka ei yhdenkään haastateltavan mielestä tukenut riittävästi S2-opiskelijoiden opettamista ja arviointia tai ammatillisessa koulutuksessa työskentelyä. Havainto tukee myös monia muita tutkimuksia, joiden mukaan aineenopettajakoulutus on etäällä työelämän todellisista tarpeista eikä esimerkiksi kielenopettajien koulutuksessa käsitellä juurikaan ammatillisesti suuntautunutta kielenopetusta (Ks. Kantelinen 2004: 53; Räisänen & Hietala 2009: 140). Tutkimustulosten valossa opettajankoulutuksessa on jatkossa syytä kiinnittää huomiota S2-opiskelijoiden arviointiin sekä ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisesti suuntautunut kielenopetus ei vastaa täysin esimerkiksi lukion tai peruskoulun kielenopetusta (ks. Kantelinen 2004: 52), joten ammatillisen koulutuksen kenttää ei sovi koulutuksessakaan unohtaa. Opettajankoulutuksen tulisi panostaa myös käytännönläheisyyteen ja tarjota käytännön vinkkejä arviointiin, S2-opiskelijoiden opettamiseen ja erilaisten tilanteiden kohtaamiseen työelämässä.

9.3 Yhteistyötä, oppiaineen eriyttämistä ja arvosana-asteikon kriittistä arviointia

Aineistossa opettajien välinen yhteistyö näyttäytyi melko vähäisenä, vaikka sille koettiin olevan monin paikoin tarvetta. Yhteistyötä tehtiin lähinnä oman aineen opettajien kesken, eikä esimerkiksi ainerajat ylittävää yhteistyötä juurikaan kuvattu. Vähäisen yhteistyön nähtiin johduttuvan ennen kaikkea ajallisten resurssien vähyydestä sekä opettajien fyysisestä etäisyydestä. Eri aineiden opettajien välisen yhteistyön vähäisyys on havaittu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Räisänen & Hietala 2009: 105), joten resurssien lisääminen yhteistyön mahdollistamiseksi näyttäytyy ensiarvoisen tärkeänä.

Moni ammatillisen aineen opettaja nosti haastatteluissa esille omien tietojensa ja taitojensa riittämättömyyden S2-opiskelijoiden kielelliseen tukemiseen. Koska riittävää taitoa kielitaidon arvioimiseen ei ollut, kielitaito saattoi jäädä kokonaan huomiotta. Varsinkin sosiaali- ja terveystieteiden opettajat toivoivat haastatteluissa eri aineiden opettajien välisen yhteistyön lisäämistä, sillä se tarjoaisi kaivattua tietoa ja lisätukea S2-opiskelijoiden kielitaidon huomioimiseen ja arviointiin liittyen. Yhteisopettajuuteen käytettäviä resursseja on tulevaisuudessa lisättävä, mikäli sen avulla mahdollistettaisiin kielitaidon arviointi ja tukeminen myös ammatillisten aineiden opettajien keskuudessa.

Tutkimustulosten valossa on myös syytä arvioida uudelleen S2-opetuksen järjestämisen tapaa. S2-opiskelijoiden integroiminen tavallisiin opetusryhmiin asettaa opetukselle ja arvioinnille omat haasteensa, sillä S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten opiskelijoiden kielelliset tarpeet ovat äidinkielenopettajien mukaan hyvin erilaiset. S2-opiskelijat tarvitsisivat äidinkielistä enemmän esimerkiksi kieliopillisten rakenteiden opetusta, eikä molempien ryhmien opettaminen samaan aikaan mahdollista erilaisten oppisisältöjen läpikäymistä. Äidinkielenopettajat puoltavatkin S2-opetuksen eriyttämistä täysin omaksi oppiaineekseen. Oppiaineiden eriyttämisen avulla pystyttäisiin vastaamaan paremmin sekä äidinkielisten että S2-opiskelijoiden tarpeisiin ja eriyttämään opetusta kullekin ryhmälle tarkoituksenmukaiseksi. S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten opettaminen omina ryhminään tarjoaisi helpotusta myös ajankäytöllisiin haasteisiin, sillä tutkimusten mukaan (Jauhiainen & Luostarinen 2004) S2-opiskelijoiden integroiminen tavallisiin luokkiin luo haasteita muun muassa kasvattamalla opettajan työmäärää, työhön käytettyä aikaa sekä työn haastavuutta.

Myös arvosana-asteikko 1-3 asetettiin tässä tutkimuksessa vahvan kritiikin alle. Jokaisen opettajan haastattelusta nousee ajatus siitä, että arvosana-asteikko yhdestä kolmeen on liian la-

vea ja jopa eettisesti arveluttava. Opettajien mukaan arvosanan 2 alle mahtuu hyvin monentasoista osaamista, kun taas arvosana 3 kertoo käytännössä täydellisestä osaamisesta. Kolmiportaisen arvosana-asteikon käytöstä on eriäviä mielipiteitä, sillä esimerkiksi Härmälä (2008) perustelee 3-portaisen arviointiasteikon sopivuutta näyttöjen kielitaidon arvioinnissa esimerkiksi näyttötehtävien suppeudella ja heikolla erottelevuudella (Härmälä 2008: 248). Tämän tutkimuksen valossa tämänhetkinen arvosana-asteikko ei kuitenkaan anna täysin touudenmukaista kuvaa opiskelijan osaamisesta, minkä valossa asteikon tarkoituksenmukaisuutta on syytä tarkastella kriittisesti.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Tämä tutkimus luo laajan kuvan S2-opiskelijoiden kielitaidon arviointikäytännöistä ammatillisessa koulutuksessa. Koska aihe on melko tutkimatonta, koin laajan katsauksen parhaimmaksi tavaksi lähestyä kyseistä aihepiiriä ja kartoittaa sitä kautta myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Kokonaisvaltaisen kartoituksen jälkeen tutkimuskenttää on helppo lähteä tarkentamaan tutkimalla syvemmin aiheen sisällä olevia pienempiä osakokonaisuuksia.

Tutkimuksen aineistona olivat opettajien haastattelut, joita on maisterintutkielman aineistoksi verrattain runsaasti. Toisaalta haastateltavien määrä ei sinänsä ole niin suuri, että tuloksia voisi yleistää koskemaan kaikkea ammatillista koulutusta tai sen opettajia. Tässä tutkimuksessa fokuksena on ollut enemmänkin syvälinen katsaus muutamien opettajien käytännöksiin, ei niinkään laajemman otoksen määrällinen tarkastelu. Haastattelujen avulla pääsin kuitenkin huomattavasti syvemmälle aiheeseen kuin monet aiemmat aihepiiriä sivunneet tutkimukset (ks. esim. Räisänen & Hietala 2009). Tutkimuksesta saadut tulokset ovat pitkälti hyvin yhteneväisiä aiempien tutkimuksien ja arviointihankkeiden tulosten kanssa, mikä lisää sinällään myös tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Tämä tutkimus nostaa kuitenkin ensimmäistä kertaa jalkustalle S2-opiskelijoiden kielitaidon arvioinnin ammatillisessa koulutuksessa opettajien omasta näkökulmasta.

Haastattelujen luotettavuutta saattavat heikentää esimerkiksi haastattelijan liiallinen tuttuus tai haastateltavan tarve vastata sosiaalisesti toivotulla (Hirsjärvi & Hurme 2001: 35). Haastattelut kuitenkin etenivät luontevasti, eivätkä opettajat tuntuneet varovan liiaksi sanojaan. Uskon oman työkokemukseni ammatillisessa koulutuksessa vaikuttaneen siihen, että onnistuin luomaan haastateltaviin luottamuksellisen suhteen ja ohjaamaan haastatteluja syvällisemmiksi keskusteluiksi. Haastattelun suuntaaminen itse tilanteessa oikeaan suuntaan vaatii haastateltavalta taitoa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001), joka karttui ainakin omassa tutkimuksessani koko

ajan haastattelujen edetessä. Jokainen haastattelu tuntui edellistä luontevammalta, mikä helpotti esimerkiksi haastattelun suuntaamista oikeille urille sekä tarkentavien kysymysten esittämistä. Siitä huolimatta huomasin haastatteluja litteroidessani useita sellaisia kohtia, joissa olisin voinut ohjata haastattelua vieläkin syvemmälle tarkentavien kysymyksien avulla. Lisäksi vastausten suuntiin on saattanut vaikuttaa se, että haastattelun aihe oli opettajilla etukäteen melko tarkaankin tiedossa. Halutessaan haastateltavat ovat siis voineet tutustua teemoihin ennalta, mutta toisaalta vain yksi opettajista osoitti tutkineensa muun muassa opetussuunnitelmia etukäteen.

Omasta ammatillisen puolen työkokemuksesta huolimatta haasteita loi kielitaidon käsite. Ammatillisten aineiden opettajien haastatteluissa kielitaidon arvioinnin lähestyminen tuntui haastavalta, sillä kielitaidoksi nähtiin usein lähinnä kielioppi. Viestintä- ja vuorovaikutustaidoista puhuminen alusta asti olisi saattanut auttaa ammattiaineiden opettajia näkemään kielitaidon laajempänä kokonaisuutena. Toisaalta nimenomaan kielitaidosta puhuminen ainakin haastattelun alussa toi ilmi opettajien kielikäsitteitä ja ehkä herätteli heitä näkemään kielen myös viestintä- ja vuorovaikutustaitoina.

Vaikka haastatteluaineistoa oli runsaasti, olisi aineiston kattavuutta ja sitä kautta myös luotettavuutta voinut lisätä muiden aineistonkeruumenetelmien rinnakkaisella käytöllä. Tarkoituksenani oli hyödyntää tutkimuksessa myös opettajien opiskelijoille antamia kirjallisia palautteita, mutta niiden vähäisen saatavuuden ja omien ajallisten resurssien vuoksi haastattelut jäivät ainoaksi mahdolliseksi aineistonkeruun metodiksi. Palaute-esimerkit olisivat saattaneet antaa myös sellaista konkreettista tietoa opettajan arvioinnin tavoista, joka ei välttämättä opettajan omasta puheesta selviä. Osa käytänteistä saattavat olla opettajille esimerkiksi niin itsestäänselviä, ettei niiden mainitseminen haastatteluissa käy edes mielessä. Haastatteluaineiston laajuus ja haastattelujen syväluotaava ote kompensoivat aineistonkeruumenetelmien määrää.

9.5 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet

Vaikka tutkimuksen tulokset eivät olekaan täysin yleistettävissä, niitä voidaan hyödyntää laajasti ammatillisen koulutuksen kentällä. Tulokset voivat esimerkiksi herätellä eri aineiden opettajia ammatillisessa koulutuksessa pohtimaan omia arvioinnin käytänteitään ja kielikäsitteitään. Toivon mukaan tutkimus saa myös koulutuksen järjestäjät ja ammatillisen koulutuksen uudistajat pohtimaan sitä, kuinka eri ammattialojen opetuksessa ja opetussuunnitelmissa voisi tarkoituksenmukaisella tavalla huomioida S2-opiskelijoiden kielitaidon ja sen arvioimisen.

Tutkimus julkaistaan juuri otolliseen aikaan ammatillisen koulutuksen reformin (ks.

Opetus- ja kulttuuriministeriö: <http://www.minedu.fi/osaaminenjakoulutus/ammattikoulutusreformi/?lang=fi>) ollessa vielä käynnissä. Tutkimuksen tulokset osoittavat toivottavasti ammatillisen koulutuksen vahvuuksien lisäksi myös sellaisia kehittämiskohteita, joita voidaan hyödyntää ammatillista koulutusta koskevia uudistuksia suunniteltaessa. Uskon tutkimuksen antavan viitteitä ainakin siitä, miten ammatillisten tutkintojen perusteet voisivat edistää kielitaidon huomioimista ja arviointia laajemmin kaikissa ammatillisissa tutkinnon osissa sekä miten oppiainerajoja ylittävää yhteistyötä voitaisiin tukea.

Koska arviointiin, ammatilliseen koulutukseen ja S2-opetukseen liittyvän tutkimuksen kenttä on vielä nuori, antoi maisterintutkielma runsaasti kehityskelpoisia jatkotutkimusideoita. Vaikka lähes mikä vain arvioinnin osa-alue ansaitsisi tulla tutkituksi, nousi yhdeksi tärkeäksi jatkotutkimusaiheeksi ammatillisessa koulutuksessa toteutettava yhteistyö. Etenkin eri aineiden opettajien välinen yhteistyö näyttäytyi vähäisenä. Olisikin mielenkiintoista saada lisää tietoa siitä, millaista yhteistyötä ylipäänsä on tehty, millainen yhteistyö nähdään tärkeänä ja mitkä kaikki tekijät vaikuttavat yhteistyön vähyyteen. Opettajien välinen yhteistyö ja oppiaineiden integraatio on ollut viime aikoina jalustalla, joten olisi tärkeää saada laajempia tutkimustuloksia yhteistyöhön ja sen määrään vaikuttavista tekijöistä. S2-opiskelijoiden kielitaidon huomioimista ja arviointia ammatillisessa koulutuksessa olisi syytä tutkia jatkossa myös opiskelijoiden itsensä näkökulmasta. Koska opetus ja sen laatu vaikuttavat pääosin opiskelijoihin itseensä, tulee juuri heidän omakohtaisia kokemuksiaan kartoittaa.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Ahola, Sari & Tossavainen, Henna 2016: Helppoa vai vaikeaa arvioida? Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä vironkielisten arvioinnista – *Lähivertailuja* (26) s. 27–53. Tallinna: Eesti Rakenduslingvistika Ühing. – <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV26.01/383>
- Ahola, Sari 2016: Puhetta arvioinnista: yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä arvioinnista. – Ari Huhta & Raili Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* s. 89–109. AFinLA-e:n vuosikirja 2016. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (9). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Ahola, Sari 2012: *Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja tehtävien laadinnasta*. Lisensiaatin työ. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40753/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201301241110.pdf?sequence=1>.
- Alanen, Riikka & Kajander, Kati 2007: Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielitelystä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? – Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 65–82. Helsinki: WSOY.
- Atjonen, Päivi 2007: *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. 1996: *Language testing in practice. Designing and developing useful language test*. Fifth impression. Oxford: Oxford University Press.
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011a: Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. – *Apples. Journal of Applied Language Studies* 5 (1) s. 109–124. – <file:///C:/Users/roosa/Desktop/Kielikäsitys.pdf>
- 2011b: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielenoppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 3 s. 22–34. AFinLA-e:n vuosikirja 2011. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (3). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Elsinen, Raija & Juurakko-Paavola, Taina 2006: *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. HAM-Kin julkaisuja 4/2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2012*. 1.–5. painos. Helsinki: WSOY.
- Fadjukoff, Päivi 2007: Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. – Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.), *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun* s. 257–274. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heimala-Kääriäinen, Elina 2015: *Seurassa parempaa sairaalasuomea: ammatillisen kielitaidon oppiminen ja kollegojen kielellinen tuki sairaalaympäristössä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielen laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46378/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506192388.pdf?sequence=1> 14.9.2017.
- Hildén, Raili 2016: Kokeita vai ei? Oppimisen monipuolinen arviointi. – Hannele Cantell & Arto Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* s. 195–214. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huhta, Ari & Hilden, Raili 2016: Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. – Ari Huhta & Raili Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* s. 3–26. AFinLA-e:n vuosikirja 2016. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (9). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Hänninen, Riitta 1994: *Itsestänselvä itsearviointi. Itsearviointin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 19. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Härmälä, Marita 2008: *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä studies in humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2010: Yleiskielitaitoa vai erityisalan kielitaitoa? Työelämän kielitaitovaatimukset kielitaidon arvioinnin näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (joulukuu). – https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27031/Joulukuu2010_Yleiskielitaitoa_vai.pdf?sequence=1
- 2011: Kuinka vähäisellä kielitaidolla työelämässä voi selviytyäkään? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (maaliskuu). – https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26900/Maalis2011_Kuinka_vahaisella.pdf?sequence=1

- 2012: Arviointi Professiona: perimmäisten kysymysten äärellä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (lokakuu). – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40209/arviointi-professiona-perimmaisten-kysymysten-aarella.pdf?sequence=1>
- Jakku-Sihvonen, Ritva 2013: Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. – Anu Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* s. 13–36. Raportit ja selvitykset 2013: 3. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf 24.4.2017.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari 2001: Opiskelija-arviointi. – Ritva Jakku-Sihvonen & Sari Heinonen (toim.), *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin* s. 78–94. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Jauhiainen, Niina & Luostarinen, Sirpa 2004: *Maahanmuuttajaoppilaan opettamisen rikkaus ja raskaus. Perusopetuksen 1.-6.-luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10122/G0000490.pdf?sequence=1> 3.5.2017.
- Jäppinen, Tuula 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 193–214.
- Kantelinen, Ritva 2004: Opettajankoulutus ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen tehtäviin – haaste kansallisen tason kehittämistyölle. – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 51–60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kela, Maria & Komppa, Johanna 2011: Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 173–192.
- Kokkonen, Marja, Laakso, Saara & Piikki, Anni 2008: *Arvaanko vai arvioinko? Opas aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Komppa, Johanna, Jäppinen, Tuula, Herva, Marja & Hämäläinen, Taija 2014: *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehikset*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit 16. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. – http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/METROPOLIA_AATOS_16.pdf 12.2.2017.
- Kostiainen, Emma 2003: *Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena*. Jyväskylä studies in humanities 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuisma, Karoliina 2001: *Maahanmuuttajat ammatillisessa peruskoulutuksessa: selvitys koulutuksen käytännöistä*. Opetushallituksen moniste 18/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, Jorma, Etelälähti, Aulikki, Hagman, Åke, Hievanen, Raisa, Karppinen, Krister, Nissilä, Leena, Rönneberg, Ulla & Siniharju, Marjatta 2008: *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämistä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksonen, Roosa 2015: *Suomi toisena kielenä -opetus ammatillisessa koulutuksessa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia eriyttämisestä ja tavalliseen opiskeluryhmään integroimisesta*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46005/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201505231967.pdf?sequence=1> 26.4.2017.
- Laihia-Kankainen, Sirkka 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> 24.4.2017.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. 2014: *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practise divide*. ESL & applied linguistics professional series. New York: Routledge.
- Littlewood, William 1981: *Communicative language teaching*. 30th printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lähteenmäki, Mika 2010: Heteroglossia and voice: conceptualising linguistic diversity from a Bakhtinian perspective. – Mika Lähteenmäki & Marjatta Vanhala-Aniszewski (toim.), *Language ideologies in transition. Multilingualism in Russia and Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lähteenmäki, Mika 2001: *Dialogue, language and meaning: variations on Bakhtinian themes*. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Miettinen, Reijo 1990: *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 1998: *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mohan, Chandrika 2011: Testing and Evaluation of Cloze Test among High School Students of Coimbatore. – *Language in India* 11 (12) p.171–180. – <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?sid=b854d5e4-1b8b-456d-b811-dacd303df355%40sessionmgr120&vid=1&hid=118&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=70566199&db=ufh>.
- Mäensivu, Kirsti 1999: *Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä: sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön*

- analyysi*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 157. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mähönen, Elina 2014: Maahanmuuttajalääkäriin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittymisestä: ”no se mun kurssi oli töissä”. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45134/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201501201153.pdf?sequence=1> 14.9.2017.
- Ojala, Eppu 2016: *Selvitys suomi/ruotsi toisena kielenä -opetustarjonnasta eri koulutusasteilla*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:36. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm36.pdf?lang=fi> 23.2.2017.
- Opetushallitus 2008: *Opiskelijan arvioinnin hyviä käytäntöjä*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/46585_opiskelijan_arvioinnin_hyvia_kaytantaaja.pdf 11.2.2017.
- 2011a: *Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointi sähköiseen järjestelmään siirryttäessä*. Raportit ja selvitykset 2011: 17. Helsinki: Opetushallitus. – <file:///C:/Users/roosa/Desktop/luetut%20lähteet/Oph%20arvioinnin%20sähköinen%20järjestelmä.pdf> 20.2.2017.
- 2011b: *Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011*. Määräykset ja ohjeet 2011: 33. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/138508_yleisten_kielitutkintojen_perusteet_2011.pdf 8.9.2017.
- 2015a: *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015: 10. Helsinki: Opetushallitus. – <file:///C:/Users/roosa/Desktop/luetut%20lähteet/OPH-%20ammatillinen%20peruskoulutus.pdf> 24.4.2017.
- 2015b: *Arvioinnin opas 2015. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot*. Oppaat ja käsikirjat 2015: 11. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/168848_arvioinnin_opas_2015.pdf 12.2.2017.
- 2016: *Näyttötutkinto-opas 2016. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön*. Oppaat ja käsikirjat 2016: 3. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/177568_nayttotutkinto_opas_2016.pdf 24.4.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammatillisen koulutuksen reformi. – <http://www.minedu.fi/osaaminenjakoulutus/ammattikoulutusreformi/?lang=fi> 22.2.2017.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 22.4.2017.
- Puualan perustutkinto, puuseppä 2014. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/162230_puualan_pt_01082015.pdf 24.4.2017.
- Rakennusalan perustutkinto 2014. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/162888_rakennusalan_pt_01082015.pdf 24.4.2017.
- Ranta, Milla & Tallbacka, Miia 2001: *Eriyttämiselläkö kaikille yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7764> 3.5.2017.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright Johan 1995: *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 1986: *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Sixth edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Rytkönen, Marjo & Hätönen, Heljä 2007: *Näkökulmia oppimiseen*. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Räisänen, Anu & Hietala, Risto (toim.) 2009: *Sovitellen. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 37. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Räkköläinen, Mari 2011: *Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampere: Tampere University Press. – <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66799/978-951-44-8518-3.pdf?sequence=1> 20.4.2017.
- Seilonen, Marja & Suni, Minna 2016: Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin. Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. *Lähivertailuja* (26) s. 450–480. Tallinna: Eesti Rakenduslingvistika Ühing. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/52309/seilonen-suni3947811sm.pdf?sequence=1> 28.4.2017.
- Seilonen, Marja, Suni, Minna, Härmälä, Marita & Neittaanmäki, Reeta 2016: Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. – Ari Huhta & Raili Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* s. 110–141. AFinLA-e:n vuosikirja 2016. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (9). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Selkokeskus: <http://selkokeskus.fi/selkokieli/maaritelma/> – 7.9.2017
- SOTE= Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja 2014. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/162460_sosiaali_ja_terveysalan_pt_01082015.pdf

- 24.4.2017.
- Suni, Minna 1994: Kommunikaatio –oppijan kielitaidon koetinkivi. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 121–135. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, Mirja 2002: *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä – kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. – file:///C:/Users/roosa/Downloads/Tarnanen_arvioija%20valokeilassa.pdf 20.4.2017.
- Tarnanen, Mirja, Huhta, Ari & Pohjala, Kalevi 2007: Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. – Sari Pöyhönen ja Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 381–412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 139–152.
- Tilastokeskus 2015: Väestörakenne. *Äidinkielenään kotimaisia kieliä puhuvien määrä väheni toisena vuotena peräkkäin*. – http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_tie_001_fi.html 27.2.2017.
- Tiirilä, Ulla 2011: Sanoilla lavastettu virasto. Tietoyhteiskunnan arkea sosiaali- ja hoiva-aloilla. – Marjut Johansson, Pirkko Nuolijärvi & Riitta Pyykkö (toim.), *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt* s. 162–189. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi, Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno 2005: Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. – Pekka Kalli & Anita Malinen (toim.), *Konstruktivismi ja realismi* s. 20–48. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Vangrieken, Katrien, Dochy, Filip, Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva: Teacher collaboration: A systematic review. – *Educational Research Review* 15 (2015) s. 17–40.
- Varis, Markku 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 127. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. – <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299728.pdf> 20.4.2017.
- Virtanen, Aija 2010: *Onko Filippiiniläisillä hoitajilla suomen kieli hallussa? Käsityksiä ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä hoivatyössä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24422/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201006152064.pdf?sequence=1> 20.4.2017.
- 2011: Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. – *Puhe ja kieli* 31 (4) s. 153–172.
- 2017: *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2017: The multivoicedness of written documentation: An international nursing student documenting in a second language. – *European Journal of Applied Linguistics* 5 (1) s. 115–140.
- Virtanen, Hannu 2009: *Selkokielen käsikirja*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.

LIITTEET

Liite 1. Litteraatiomerkit

H:	Haastattelija
SOTE1:	Sosiaali- ja terveysalan opettaja 1
SOTE2:	Sosiaali- ja terveysalan opettaja 2
TARA:	Talonrakennusalan opettaja
PUU:	Puualan opettaja
ÄI1:	Äidinkielenopettaja 1
ÄI2:	Äidinkielenopettaja 2
.	Pitkä tauko
,	Lyhyt tauko
--	Poistettu jakso
()	Minimipalaute tai päällekkäispuhunta
[]	Korjaus tai tarkennus

Liite 2. Tutkimuslupapyyntö opettajille

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAKSI

Tutkimuksen suorituspaikka: Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos

Tutkimuksen tekijä: Roosa Laaksonen (HuK.)

roemlaak@student.jyu.fi

044 345 6351

Tutkimuksen ohjaaja: Minna Suni (Yliopistonlehtori (t.v.), professori)

minna.suni@jyu.fi

040 805 3226

Tutkimusta varten kerättyä aineistoa käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyyttä ei pystytä tunnistamaan. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopistossa ja aineisto hävitetään tutkimuksen jälkeen. Osallistujan kanssa sovitaan, milloin ja missä tilanteessa tutkimusaineistoa kerätään. Tutkimuksen osallistuja voi halutessaan perua osallistumisensa.

Ole hyvä ja täytä kaikki Sinulle sopivat vaihtoehdot:

1. Suostun siihen, että haastatteluni ääninauhoitetaan
2. Suostun siihen, että opiskelijoille kirjoittamiani sanallisia palautteita/arviointeja kerätään, tallennetaan ja käytetään tutkimusmateriaalina
3. Näin kerättyä minua koskevaa aineistoa saa käyttää
 - tieteellisessä tutkimuksessa: maisterintutkielma
 - tieteellisissä esitelmissä
 - opetus- ja koulutustilanteissa

Aika ja paikka:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Liite 3. Saatekirje opettajille

Tavalliseen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden arviointi ammatillisessa koulutuksessa

Pyydän Sinua osallistujaksi tutkimukseen, jonka raportoin suomen kielen maisterintutkielmani Jyväskylän yliopistossa. Maisterintutkielmani käsittelee tavalliseen opetusryhmään integroitujen suomi toisena kielenä (S2) -opiskelijoiden arviointia ja sen käytänteitä ammatillisessa koulutuksessa. Tarkoitukseni on myös selvittää, kuinka kieli- ja viestintätaidon sekä ammattiosaamisen arviointi kulkevat rinnakkain äidinkielen ja ammattiaineen opetuksessa.

Aineisto kerätään haastattelemalla äidinkielenopettajia ja ammattiaineiden opettajia. Mikäli mahdollista, toivoisin saavani myös konkreettisia tekstikatkelmia opettajan S2-opiskelijalle antamista kirjallisista palautteista tai sanallisista arvioinneista. Haastattelun ajankohdasta neuvotellaan kunkin osallistujan kanssa. Osallistujalla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa prosessin aikana syytä kertomatta.

Tutkimustyössä esiin nousevat tiedot käsitellään ja esitellään kaikissa vaiheissa niin, että osallistujien henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa. Tutkimusaineiston käyttöoikeus on vain tämän maisterintutkielman tekijällä eli minulla. Sitoudun käyttämään aineistoa eettisesti ja vastuullisesti antamatta sitä ulkopuolisten käyttöön. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopistossa ja aineisto hävitetään tutkimuksen jälkeen. Tutkimuksen suorituspaikka on Jyväskylän yliopiston Kielten laitos.

Kerron mielelläni lisää tutkimukseni tavoitteista ja toteutuksesta.

Tutkimuksen tekijä: Roosa Laaksonen (HuK)

roemlaak@student.jyu.fi

044 345 6351

Tutkimuksen ohjaaja: Minna Suni (Yliopistonlehtori (t.v.), professori)

minna.suni@jyu.fi

040 805 3226

Jyväskylässä 6.11.2016

Roosa Laaksonen