JYX
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Huhta, Ari

Title: Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Huhta, A. (2020). Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa. In M. Härmälä, & M. Puukko (Eds.), Taitotasoja ja suullista kielitaitoa : näkökulmia englannin kielen oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin (pp. 25-47). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 1:2020. https://karvi.fi/app/uploads/2020/05/KARVI_Artikkelikokoelma_1_2020.pdf

Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa

Ari Huhta
Professori, Jyväskylän yliopisto

3

Taitotasot ovat määritelmiä suoriutumisen tai osaamisen (taidon) määrästä ja laadusta. Sanan *taso* käyttö osana tätä termiä viittaakin jo siihen, että osaamisessa nähdään olevan useita eri vaiheita, portaita tai tasoja. Kielitaidon kuvaamisessa taitotasoajattelu tarkoittaa, että kielen hallinta hahmotetaan jatkumona, joka kuvaa kielitaidon edistymistä aivan alkeista kohti kielen yhä parempaa (tarkempaa, monipuolisempaa, jne.) hallintaa. Tässä kielen oppimisen jatkumossa on lukematon määrä toisiaan seuraavia 'tasoja' ja piirteitä, jotka usein limittyvät toisiinsa saumattomasti. Käytännön syistä tämä jatkumo halutaan kuitenkin usein jakaa vain muutamaan vaiheeseen eli (taito)tasoon, jotta voidaan puhua jollakin tavalla ymmärrettävistä ja toisistaan erotettavissa olevista vaiheista oppimisessa. Useimmat nykyiset kielten taitotasojärjestelmät kuvaavat, mitä tietyllä tasolla oleva oppija pystyy tekemään kielen avulla eli ne kuvaavat kielen käyttötaitoa. Toki tasokuvaukset voivat sisältää muutakin, kuten millaista sanastoa ja mitä rakenteita oppijat hallitsevat kullakin tasolla, mutta tämä on harvinaisempaa.

Tässä artikkelissa käsittelen tarkemmin, mitä kielitaidon tasot ja tasokuvaukset ovat, mihin niitä käytetään ja mitä etuja ja haasteita niihin liittyy. Havainnollistan esitystä erilaisin esimerkein sekä Suomesta että ulkomailta.

3.1 Mistä taitotasot tulevat?

Taitotasot alkavat olla jo varsin tuttuja tämän päivän kieltenopettajille ja muille kielikoulutuksen ammattilaisille Suomessa. Ovathan taitotasot olleet jo yli 15 vuotta kiinteä ja näkyvä osa valtakunnallisia perusasteen ja lukion opetussuunnitelmia, joissa niitä on käytetty kuvaamaan kielenopetuksen ja -oppimisen tavoitteita. Kielitaidon määrittely taitotasoina esimerkiksi opetussuunnitelmissa on kuitenkin varsin uusi ilmiö, jos ajatellaan kielikoulutuksen historiaa meillä ja muualla.

Perinteinen tapa kuvata kielenopetuksen tavoitteita on ollut listata erilaisia sisältöjä, tilanteita ja käyttötarkoituksia (funktioita), joita oppilaan tulisi hallita tietyn opintokokonaisuuden jälkeen (ks. esim. vuoden 1994 opetussuunnitelmat; Opetushallitus 1994; Pohjala tässä julkaisussa).

Tavoitteiden määrittelyssä on toki voitu käyttää myös konkreettisia listoja sanoista ja kieliopillisista rakenteista, joita tulisi oppia. Suomessa tätä on tehty jonkin verran, mutta kuitenkin varsin rajallisessa määrin valtakunnallisten opetussuunnitelmien tasolla. On muistettava, että eri vuosiluokkien oppikirjat sisältävät käytännössä vain jonkin näkemyksen siitä, millaista kieliainesta oppilaiden ajatellaan tarvitsevan ja/tai oppivan ensin ja mitä vasta myöhemmin. Oppikirjojen tarkempi analyysi siis paljastaisi, mikä on kunkin oppikirjasarjan määritelmä kieliaineksen 'tasoista', vaikka opetussuunnitelmat kuvaisivatkin taitotasoja lähinnä kielen käytön näkökulmasta, kuten esimerkiksi Suomessa.

Taitotasoajattelu ei ole syrjäyttänyt aikaisempia tapoja kuvata kielenoppimisen sisältöjä ja tavoitteita opetussuunnitelmissa, vaan se on tullut niiden rinnalle. Kaikkein uusimmatkin opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014, 2019) määrittelevät oppimisen tavoitteita myös sisältöjen ja funktioiden kannalta.

> **Kielenoppimisen tavoitteita voidaan kuvata paitsi sisältöinä ja funktioina, myös taitotasoina.**

3.1.1 Mikä erottaa taitotasot arvosanoista

On vielä toinenkin asia, joka kannattaa muistaa, kun tarkastellaan taitotasoja suhteessa muihin tapoihin kuvata kielitaitoa, etenkin kun asiaa tarkastellaan kielitaidon arvioinnin näkökulmasta. Kaikki todistusarvosanat ja periaatteessa myös kaikkien kokeiden pistemäärät kuvaavat osaamisen määrää ja laatua. Arvosana yhdeksän tarkoittaa, että sen saanut oppilas hallitsee arvioitavaa oppiainetta, esimerkiksi kieltä, paremmin kuin oppilas, joka saa kuutosen. Näitä arvosanoja ja pistemääriä ei tosin tavallisesti määritellä tarkemmin tai niiden ajatellaan tarkoittavan esimerkiksi jonkin tarkkaan rajatun kurssisisällön hallinnan määrää. Periaatteessa näissäkin on kuitenkin kyse yrityksistä kuvata – tosin vain numeroiden avulla – osaamisen tasoa.

Taitotasot, sellaisina kuin ne nykyään ymmärretään, erottaa arvosanoista ja testeissä saaduista pistemääristä se, että ne määritellään sanallisesti. Pyrkimys on kuvata osaamista mahdollisimman selkeästi, jotta kuvauksen lukijoille muodostuisi mahdollisimman hyvä ja yhdenmukainen käsitys siitä, millaisesta osaamisesta on kysymys kullakin tasolla. Taitotasokuvaukset eroavat todistusarvosanoista siinä, että ne kuvaavat osaamista erittäin laajasti ja tavallaan absoluuttisesti: ne eivät kerro, miten hyvin oppija hallitsee vain jonkin tietyn kurssin tai oppimäärän sisällön vaan niissä kuvataan osaamista paljon yleisemmällä tasolla. Ne eivät missään tapauksessa kerro siitä, miten hyvin oppija menestyy suhteessa muihin oppijoihin; oppijan katsotaan olevan tietyllä taitosolla, jos hänen suorituksensa vastaa kyseisen tason kuvausta osaamisesta riippumatta siitä, mille tasoille muut ryhmän oppilaat on aseteltu. Niinpä taitotasokuvauksia käytetään erityisesti ns. kriteeriperusteissa arvioinnissa eli arvioinnissa, jossa oppijoiden suo-

rituksia verrataan johonkin määritelmään osaamisesta. Taitotasot sopivat tällaiseen arviointiin erinomaisesti.

> **Taitotasot määrittelevät osaamisen laajasti ja suhteessa oppimista kuvaavaan sanalliseen kriteeriin. Oppilaiden osaamista ei verrata suhteessa toisiinsa.**

3.1.2 Taitotasojen alkulähteillä

Taitotasojen historian voidaankin katsoa alkavan yrityksistä arvioida puhumista ja kirjoittamista. Vieraan kielen arvioinnissa varhaisin kansainvälisesti tunnettu esimerkki on USA:ssa 1950-luvulla Foreign Service Instituten kehittämä suullisen kielitaidon arviointiasteikko (ks. Valette 1977). Pitkän aikaa yleisimmin käytetyt kielitaidon taitotasokuvaukset oli tarkoitettu arviointiin. Suomessakin ensimmäinen merkittävämpi vieraiden kielten tasokuvaus oli kirjoitelmien arviointiasteikko, joka otettiin käyttöön, kun ylioppilastutkinto uudistettiin 1970-luvulla. Tällöin vieraan kielen taitoa ryhdyttiin kääntämisen sijasta testaamaan tehtävillä, jotka vaativat sekä kielen ymmärtämistä että kirjallista tuottamista.

Puhumisen ja kirjoittamisen arviointi taitotasoja kuvaavien asteikkojen avulla on edelleen lähes kaiken ihmisarvioijien tekemän arvioinnin perusta. Vain automaattinen, tietokoneella algoritmien avulla tapahtuva kielen tuottamisen testaus perustuu erilaisiin menetelmiin, kuten erilaisten piirteiden laskemiseen (esim. taukojen määrä ja pituus; ks. Huhta, Kallio, Ohranen & Ullakonoja 2019). Viime vuosikymmeninä on taitotasoja kuitenkin ryhdytty soveltamaan myös muilla kielikoulutuksen alueilla kuin arvioinnissa. Erityisen tärkeä sovellusalue on ollut opetuksen ja oppimisen tavoitteiden kuvaaminen osaamistasoina.

> **Puhumista ja kirjoittamista arvioidaan yhä edelleen pääosin ihmisarvioijien toimesta.**

3.1.3 Eurooppalainen viitekehys – uusimpien taitotasojen alkulähde

Taitotasojen käytön vieraan kielen osaamisen kuvaamiseen voi katsoa alkaneen laajemmin Euroopassa 1970-luvun puolivälissä, kun Euroopan neuvosto julkaisi kuvauksen ns. kynnystasosta (van Ek 1975). Kynnystasolla (engl. *Threshold*) tarkoitettiin sellaista kielen hallintaa, joka

riittää kommunikointiin arkielämän työ- ja vapaa-ajan tilanteissa vieraskielisessä ympäristössä. Taustalla oli kommunikatiivisen lähestymistavan yleistyminen eurooppalaisessa kielenopetuksessa; kun oli tarve opettaa ja oppia kielen käyttöä erilaisiin tarkoituksiin ja erilaisissa tilanteissa, nousi esille luonnollisesti myös halu määritellä, millaista kielitaitoa tavoiteltaisiin erilaisissa opetusohjelmissa. Hiukan myöhemmin Euroopan neuvosto julkaisi kuvauksen toisesta, hiukan kynnystasoa alemmasta taitotasosta (engl. *Waystage*; van Ek 1980). Sekä Threshold että Waystage oli kuitenkin laadittu kuvaamaan tietyn vieraan kielen – englannin – osaamista tietyllä taitotasolla, joten ne sisälsivät runsaasti esimerkkejä siitä, miten kullekin taitotasolle ominaisia kielen funktioita ja sisältöjä ilmaistaan käyttäen tiettyjä englannin kielen sanoja ja rakenteita. Niinpä kumpikin dokumentti on esimerkki taitotasokuvauksesta, joka kattaa sekä kielen käytön että siinä tarvittavan kieliaineksen. On myös hyvä huomata, että Threshold ja Waystage eivät sisällä sellaisia tiiviitä, muutaman lauseen mittaisia kuvauksia taitotasoista, joita on esimerkiksi Suomen opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi Threshold-dokumentti on hyvin yksityiskohtainen kuvaus yhdestä ainoasta taitotasosta (Thresholdin päivitetty ja laajennettu versio on yli 180 sivua pitkä; van Ek & Trim 1991). Vuosikymmenten mittaan on erityisesti kynnystasosta laadittu sovelluksia moniin eri kieliin; näissä kieliversioissa kielen käytön kuvaus on samanlaista kuin alkuperäisessä englanninkielisessä julkaisussa, mutta kieliaineksen kuvaus ja esimerkit koskevat tietenkin kutakin kieltä.

Kuvan lähde: https://www.coe.int/documents/17518475/18975551/CEFR_ID.png/69df4b95-f9b6-5f7d-0eea-dd2e2eed1111?t=1494840127000

1990-luvulla Euroopan neuvoston tuella tehty työ johti eurooppalaisen kielten viitekehyksen eli EVK:n luomiseen (Euroopan neuvosto 2001). Siinäkin kielen osaaminen määritellään monipuolisesti erilaisten funktioiden, sisältöjen, tilanteiden ja tekstien näkökulmasta. EVK kuvaa kielitaidon tasoja laajemmin kuin aikaisemmat, yksittäisiä tasoja kuvaavat Threshold- ja Waystage-dokumentit: siinä on kuusi päätasoa eli alkeista kohti erinomaista osaamista luetellen A1, A2, B1, B2, C1 ja C2. Näitä tasoja kuvataan EVK:ssa monien tiiviitä kuvauksia sisältävien taitotasoasteikkojen avulla. Mainittakoon, että Threshold-taso vastaa EVK:n tasoa B1 ja Waystage tasoa A2. Toisin kuin Euroopan neuvoston aikaisemmissa tasokuvauksissa viitekehys ei määrittele minkään yksittäisen kielen kieliainesta, vaan se on tarkoitettu kuvaamaan minkä tahansa vieraan kielen viestinnällistä käyttötaitoa.

Eurooppalainen viitekehys saavutti vahvan aseman maanosamme kielikoulutusjärjestelmissä jo 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. EVK:n asemaa lienee entisestään vahvistanut vuonna 2018 julkaistu täydennysversio, joka sisältää mm. uusia tasokuvauksia sekä alle A1-tason määritelmiä (Euroopan neuvosto 2018). Sillä on ollut keskeinen rooli taitotasojen ja taitotasoajattelun leviämisessä sekä Suomessa, että monessa muussakin maassa. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin, mitä etuja ja myös millaisia ongelmia taitotasoihin liittyy ja millaisiin tarkoituksiin niitä on sovellettu.

3.2 Taitotasojen etuja

Taitotasoasteikon tärkein vahvuus on siinä, että se on määritelmä osaamisen laadusta ja siitä, millaisia vaiheita osaamisessa on. Asteikkojen avulla pyritään edistämään yhteisymmärrystä siitä, mistä kielitaidossa, oppimisen etenemisessä ja osaamisen laadussa oikein on kysymys. Tasokuvaukset lisäävät ymmärrettävyyttä, läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta kielikoulutuksen kaikilla alueilla: niiden avulla voidaan kuvata oppimisen ja opettamisen tavoitteita ja arvioida, miten tavoitteet saavutetaan. Ne parantavat erilaisten arviointien ja todistusten vertailukelpoisuutta.

> **Taitotasoasteikot määrittelevät osaamisen laadun ja osaamisen kehittymisen. Tasokuvaukset lisäävät arvioinnin läpinäkyvyyttä ja vertailukelpoisuutta esimerkiksi kouluasteelta toiselle siirryttäessä.**

Kuten edellä todettiin, taitotasot mahdollistavat kriteeripohjaisen arvioinnin, jossa oppilaiden suoriutumista arvioidaan suhteessa ennalta määriteltyihin tavoitteisiin ja vältytään (tai ainakin vähennetään) oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta arvioinnista.

Taitotasojen vahvuuksista mainitaan usein, että ne ovat konkreettisia välineitä, joiden avulla oppimistavoitteet ja saavutettu osaaminen tehdään helpommin ymmärrettäviksi oppimisprosessin eri osapuolille eli oppilaille, opettajille, vanhemmille ja muille osapuolille (esimerkiksi erilaisille taitotasokuvauksia sisältävien todistusten käyttäjille kuten työnantajille tai oppilaitosten opiskelijavalintoja tekeville henkilöille). Näin taitotasokuvaus toimii opettamisen ja oppimisen tavoitteiden kuvauksena, arvioinnin apuna, sekä palautevälineenä, jolla kerrotaan arviointien tulokset (saavutettu osaaminen) tulosten käyttäjille. Taitotasokuvaus täten yhdistää oppimisprosessin eri osat toisiinsa.

> **Taitotasokuvaus yhdistää oppimisprosessin eri osat – opettamisen, oppimisen, arvioinnin ja palautteen – toisiinsa.**

Taitotasokuvaukset ovat myös joustavia siinä mielessä, että samasta perustasta voidaan laatia erilaisia tasokuvauksia (asteikkoja), jotka sopivat eri tarkoituksiin. Kääntäen sanottuna: ei ole olemassa vain yhtä, kaikkiin tarkoituksiin yhtä sopivaa tasokuvaus- tai asteikkotyyppiä.

3.2.1 Taitotasoja eri tarkoituksiin: Yleiset tasokuvaukset ja arviointiasteikot

Karkeasti jaoteltuna tasokuvaukset voidaan jakaa osaamista yleisellä tasolla kuvaaviin asteikkoihin ja yksityiskohtaisempiin arviointiasteikkoihin. Nimensä mukaisesti yleiset asteikot kertovat, mitä kielenoppija osaa tehdä eri osaamistasoilla. Niissä kuvataan esimerkiksi, millaisissa kielenkäyttötilanteissa kielenoppija pystyy suoriutumaan sekä millaista suullista tai kirjoitettua kieltä hän ymmärtää. Lisäksi tasokuvaus voi yleisellä tasolla luonnehtia osaamisen laatua kullakin taitotasolla. Hyviä esimerkkejä tällaisista tasokuvauksista ovat useimmat eurooppalaisen viitekehyksen tasokuvaukset ja erilaisiin tutkintotodistuksiin sisältyvät kuvaukset siitä, mitä erilaisia arvosanoja saaneet osallistujat pystyvät tekemään tutkintokielellä. Myös uusimpien perusasteen ja lukion opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2014, 2019) liitteenä olevat vieraiden ja toisen kotimaisen kielen tasokuvaukset ovat tästä esimerkkejä. Yleisiä tasokuvauksia käytetäänkin, kun halutaan määritellä kielenoppimisen ja -opetuksen tavoitteita taitotasojen näkökulmasta. Tasokuvausten kohdeyleisö on varsin laaja ja ulottuu opettajista ja oppilaista työnantajiin ja ns. suureen yleisöön.

> **Taitotasoasteikot voivat olla hyvin yleisiä (esim. Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko, LOPS 2019), tai hyvinkin yksityiskohtaisia (esim. ääntämistä kuvaava asteikko EVK:ssa).**

Arviointiasteikkojen nimi jo paljastaa niiden pääasiallisen käyttötarkoituksen eli osaamisen arvioinnin. Asteikkoja tarvitsevat ne, jotka arvioivat kielenoppijoiden osaamista, kuten opettajat – tai jos kyse on tutkintotyyppisestä arvioinnista, koulutetut arvioijat, esimerkiksi ylioppilastutkinnon sensorit. Myös kielenoppijat voivat käyttää näitä asteikkoja oman tai oppilastovereittensa osaamisen arviointiin, jolloin puhutaan itse- tai vertaisarvioinnista.

Kuten edellä todettiin, varhaisimmat kielitaidon tasokuvaukset olivat usein nimenomaan arviointiasteikkoja. Nykyään arviointiasteikot kehitettäneen tavallisimmin jonkin yleisemmän tasokuvauksen pohjalta. Arviointiasteikoille on tyypillistä osaamisen mahdollisimman yksityiskohtainen kuvaaminen. Tämän vuoksi on varsin yleistä, että arviointia varten luodaan useampi kuin yksi asteikko, joissa kussakin määritellään jokin tietty kielitaidon piirre. Vaikka esimerkiksi suullista kielitaitoa voidaan arvioida kokonaisvaltaisesti, holistisesti yhden asteikon avulla, se voidaan myös jakaa sellaisiin piirteisiin kuin ääntäminen, sujuvuus, rakenteet ja sanasto, joista kullekin laaditaan oma arviointiasteikkonsa.

Toinen arviointiasteikoille tyypillinen piirre on, että niissä kuvataan myös osaamisen puutteita ja virheitä. Jotkut yleiset tasokuvaukset keskittyvät siihen, mitä kielenoppija osaa tehdä kielen avulla, ei siihen, mitä hän ei osaa. Hyvä esimerkki tästä on eurooppalainen viitekehys, jonka kaikki tasokuvaukset määrittelevät oppijaa positiivisen kautta eli mitä oppija osaa kullakin taitotasolla. Näin välitetään viestiä siitä, että esimerkiksi jo A1-tason kielitaito tarkoittaa, että oppija pystyy suoriutumaan tietyistä (tosin vaatimattomista) tilanteista oppimallaan vieraalla kielellä. Arvioinnin kannalta on kuitenkin hyödyllistä, että arvioija tarkastelee oppijan suoritusta myös sen mahdollisten puutteiden näkökulmasta. Virheet, puutteet ja normista poikkeaminen ovat helppoja huomata, ja arviointiasteikolla sitten määritellään, miten osaamisen puutteita ja vahvuuksia suhteutetaan toisiinsa esimerkiksi arvosanaa annettaessa. Jos arvioinnin on tarkoitus tuottaa palautetta oppijalle, olisi varsin outoa, jos palaute ei ainakin joskus sisältäisi tietoa, jota on voitu hankkia ottamalla myös osaamisen puutteet huomioon arvioinnissa.

> **EVK:n asteikot kuvaavat, mitä kielenoppija *osaa tehdä*. Joskus voi olla tarpeen tarkastella oppijan suoritusta myös osaamisen puutteiden kannalta (esim. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko, POPS 2004).**

Seuraava taulukko esittää esimerkin suomalaisesta kielitaidon arviointiasteikosta ja EVK:n taitotasoista A1 ja A2, jotka ovat relevanteimpia perusasteen 6.–7. vuosiluokille (puhumisen ja kirjoittamisen tavoitetaso 6. luokan lopussa on A1.3). Esimerkki on peräisin aikuisille tarkoitetuista Yleisistä kielitutkinnoista (YKI), jolla osallistujat voivat hankkia vieraan tai toisen kielen taidoistaan erillisen todistuksen. Vaikka kohderyhmä eroaakin iältään kouluikäisistä kielenoppijoista, arviointiasteikon kuvaukset sopivat varsin hyvin eri ikäisille oppijoille. Esimerkin kuvaukset edustavat Yleisten kielitutkintojen taitotasoja 1 ja 2, jotka vastaavat EVK:n taitotasoja A1 ja A2 (ks. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/yki/yleista/tietoakielitutkinnoista/puhumisen_arviointikriteerit.pdf)

Yleisten kielitutkintojen puhumisen arviointiasteikko; tasojen 1 ja 2 kuvaukset

	Taso 1 (= A1)	Taso 2 (= A2)
Yleiskriteerit	Selviää kaikkein yksinkertaisimmissa puhetilanteissa, mutta joutuu käyttämään runsaasti ei-kielellisiä keinoja tullakseen ymmärretyksi. Viestintä on hidasta ja hyvin katkonaista. Pystyy käyttämään yksinkertaisia kohteliaisuusmuotoja ja kysymään ja vastaamaan yksinkertaisiin kysymyksiin, jotka käsittelevät välittömiä, jokapäiväisiä tarpeita.	Selviää vain rutiininomaisissa puhetilanteissa, jotka vaativat yksinkertaista tiedonvaihtoa. Kielitaidon vähäisyys rajaa paljolti sitä, mitä asioita puhuja pystyy käsittelemään. Viestin perillemeno edellyttää, että puhekumppani on valmis auttamaan puhujaa sanottavansa muotoilemisessa. Ääntäminen voi olla hyvin ei-kohdekielenomaista, mikä vaatii kuulijalta paljon ja vaikeuttaa viestin perillemenoa.
Sujuvuus	Käyttää vain hyvin lyhyitä ja tavallisimpia fraaseina oppimiaan ilmauksia. Pysähtyy usein etsimään ilmausta, ääntämään vähemmän tuttuja sanoja ja paikkailemaan kommunikaatiota.	Pystyy tekemään itsensä ymmärretyksi lyhyissä aihepiiriltään tutuissa puhetilanteissa, vaikkakin tauot ja epäröinnit ovat hyvin tavallisia.
Joustavuus	Pystyy reagoimaan yksinkertaisiin kysymyksiin ja repliikkeihin.	Pystyy käyttämään fraaseina oppimiaan yksinkertaisia/tavallisimpia ilmauksia arkipäiväisissä tilanteissa.
Koherenssi/ sidosteisuus	Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen muutamia sidesanoja, kuten ”ja” tai ”sitten”.	Pystyy yhdistämään tavanomaisimmilla sidesanoilla (kuten ”ja”, ”mutta” tai ”koska”) yksinkertaisia lauseita.
Ilmaisun tarkkuus/ laajuus/ idiomaattisuus	Hallitsee yksittäisiä irrallisia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät jokapäiväisiin yksinkertaisiin tilanteisiin.	Pystyy ilmaisemaan asiat yksinkertaisesti tutuissa rutiininomaisissa viestintätilanteissa. Hallitsee suppeaa, konkreettisiin ja jokapäiväisiin tarpeisiin liittyvää sanastoa.
Ääntäminen / fonologinen hallinta	Puhujan vähäisen tuotoksen ymmärtäminen vaatii puheeseen totuttelemista ja ponnistelemista.	Ääntäminen on yleensä niin selkeää, että puhe on ymmärrettävää selvästä vierasperäisestä korostuksesta huolimatta. Keskustelukumppanit joutuvat pyytämään toistoa aika ajoin.
Rakenteiden tarkkuus	Hallitsee vain muutamia yksinkertaisia rakenteita ja fraaseina oppimiaan lauseita.	Käyttää joitakin yksinkertaisia rakenteita oikein, mutta tekee silti systemaattisesti virheitä perusrakenteissa. Viesti tulee kuitenkin yleensä selväksi. Hallitsee vain muutamia yksinkertaisia rakenteita ja fraaseina oppimiaan lauseita.

Yleisissä kielitutkinnoissa arvioijat antavat jokaisesta osallistujan suorittamasta puhumistehtävästä yhden kokonaisvaltaisen tasoarvion, jonka on kuitenkin määrä perustua kaikkiin taulukossa määriteltyihin analyyttisiin kriteereihin (sujuvuuteen, ääntämiseen, joustavuuteen, jne.). Kunkin taitotason alussa on yleiskuvaus osaamisesta kyseisellä tasolla (ns. yleiskriteeri) johdantona tarkempiin, analyyttisiin kriteerikuvauksiin.

Yleisten kielitutkintojen arviointiasteikossa on vielä kaksi mielenkiintoista piirrettä. Ensimmäinen on se, että tason 1 eli A1:n alittavakin suoritus on siinä lyhyesti määritelty. Määritelmä on seuraava:

- Puhe koostuu yksittäisistä irrallisista sanoista.
- Puhuja pystyy sanomaan oman nimensä ja 1–2 asiaa itsestään (esim. missä asuu ja mitä tekee työkseen).
- Puhetta on mahdoton ymmärtää.

Toinen merkillepantava piirre asteikossa on se, että siinä määritellään muutamalla sanalla, mitkä piirteet keskeisimmin ja selvimmin erottavat eri taitotasot toisistaan. Taitotasojen A1 ja A2 tärkeimmät erot ovat sen mukaan:

- Puhe on yhtäjaksoisempaa.
- Puheessa on enemmän sisältöä.
- Puhuja yrittää aktiivisemmin tuottaa puhetta.

Tämä Yleisten kielitutkintojen erityispiirre tarjota arvioijille lisätietoa taitotasojen keskeisimmistä eroista on harvinaista, mutta on ilmeisen hyödylliseksi koettu asia.

3.2.2 Hyvän arviointiasteikon piirteitä

Hyvän arviointiasteikon keskeisiä piirteitä on, että siinä kuvataan vain sellaisia piirteitä, jotka ovat havaittavissa oppijan suorituksessa. Jos siinä kuvataan jotakin sellaista, mikä ei näy oppijan suorituksessa, kyseinen kohta kuvauksessa on hyödytön: se ei auta arvioijaa ja voitaisiin siis jättää pois kuvauksesta. Esimerkki tästä voisi olla asteikko, joka kuvaa oppijan osaavan viestiä erilaisissa työelämän ja vapaa-ajan tilanteissa. Arvioidessaan oppijan suoritusta tietyssä tehtävässä, arvioija ei voi millään tietää, miten oppija suoriutuisi muissa kuin juuri sillä hetkellä tarkasteltavassa tilanteessa, vaikka tilanteessa miten hyvin tahansa simuloitaisiin jotain tiettyä työ- tai vapaa-ajan tehtävää. Kyse on aina kuitenkin yhdestä tietystä tehtävästä tai tilanteesta. Mahdollinen yleistys oppijan menestymisestä erilaisissa tilanteissa voidaan toki tehdä yleisemmässä tasokuvauksessa, jos arvioinnin perusteella uskotaan, että tietynlainen suoriutuminen yhdessä tilanteessa ennustaa uskottavasti vastaavanlaista osaamista lukemattomissa muissa samankaltaisissa tilanteissa, joita ei testiin tai muuhun arviointitilanteeseen voitu sisällyttää. Niinpä ilmaus ”tällä tasolla oleva oppija suoriutuu hyvin jokapäiväisissä työ- ja vapaa-ajan tilanteissa”, tai jokin vastaava kuvaus, on hyvin tyypillinen monissa kielitaitoa yleisesti määrittelevissä tasokuvauksissa. Arviointiasteikossa tällaiset ilmaukset ovat kuitenkin hyödyttömiä, koska ne eivät suoraan auta arvioijaa tekemään päätelmiä oppijan osaamisesta siinä ainoassa tilanteessa, jota hän sillä hetkellä voi havainnoida.

> **Hyvä arviointiasteikko kuvaa suoraan havaittavissa olevia osaamisen piirteitä. Siksi arviointiasteikkoja on laadittu pääasiassa puhumisen tai kirjoittamisen arviointiin ja harvemmin ymmärtämistaitoihin.**

Osaamisen havaittavuus on tärkein syy siihen, että käytännössä kaikki arviointiasteikot kuvaavat sellaisia kielen piirteitä, joita (ainakin ulkopuolinen) arvioija voi havainnoida suoraan. Kielitaidossa nämä tarkoittavat puhumista – sekä monologimaista että interaktiivista puhumista – ja kirjoittamista. Tiedossani ei ole yhtään vakavasti otettavaa yritystä käyttää arviointiasteikkoa puheen ja tekstin ymmärtämisen arviointiin. Syy tähän on ilmeinen: ymmärtäminen on erittäin vaikeasti

ulkopuolisen havaittavissa oleva asia. Toki yksittäisiä ymmärtämisen tai ymmärtämättömyyden tilanteita voidaan havaita arvioitavan käyttäytymisen perusteella, mutta ymmärtäminen ei ilmene ulospäin niin systemaattisella ja luotettavasti havaittavalla tavalla, että sitä voitaisiin arvioida puhumisen ja kirjoittamisen tavoin vertaamalla suoritusta arviointiasteikon kuvaukseen osaamisesta. Tämän takia ymmärtämistä arvioidaankin erilaisten kysymysten ja muiden tehtävien avulla, joista oppijoiden antamien vastausten perusteella tehdään päätelmiä ymmärtämisen laadusta.

Tarkkaavainen lukija on ehkä tässä vaiheessa jo kiinnittänyt huomiota sanaan 'ulkopuolinen' edellisessä kappaleessa. Ymmärtämisen luotettava arviointi onkin lähes mahdotonta toiselle henkilölle, mutta asia on toisin, kun ajatellaan oppijaa itseään. Itsearviointi arviointiasteikon avulla avaa täysin erilaisia mahdollisuuksia kuin ulkopuolisessa arvioinnissa on käytössä. Ensinnäkin oppijalla on jonkinlainen käsitys siitä, kuinka hyvin hän ymmärtää puhetta tai kirjoitusta tietyssä tilanteessa, ja hän voi täten arvioida oman ymmärtämisensä laatua ja määrää jonkin tasokuvauksen tuella. Toiseksi, koska oppijalla on pääsy tietoon siitä, miten hän on pärjännyt erilaisissa kokemissaan kielenkäyttötilanteissa puhuen, kirjoittaen ja ymmärtäen, hän voi mielekkäästi arvioida omaa osaamistaan myös yleisten tasokuvausten avulla. Edellä mainittu, yleisille tasokuvauksille tyypillinen ilmaus erilaisista työ- ja vapaa-ajan tilanteista on itsearvioinnissa aivan mahdollinen arvioinnin kohde, koska toisin kuin ulkopuolisen arvioinnin, itsearvioinnin ei tarvitse kohdistua vain yhteen tiettyyn tilanteeseen, vaan se voi kattaa laajan kirjon erilaisia oppijan kokemia tapahtumia.

> **Itsearviointi on oppijalle oiva keino arvioida myös ymmärtämistaitojaan.**

3.2.3 Asteikkoja, joissa yhdistyy yleinen kuvailu ja arviointinäkökulma

Jako arviointi- ja yleisiin asteikkoihin ei ole ehdottoman selkeä, eikä ole poissuljettua, ettei yleinen asteikko voisi joskus sopia arviointiin ja päinvastoin. 'Yleinen' asteikko voi käytännössä tarkoittaa varsin montaa asiaa ja sellaisen yleisyyden aste voi vaihdella huomattavasti. Esimerkiksi EVK:n asteikoista jotkut ovat selvästi yleisempiä kuin toiset. Asteikot, jotka kuvaavat laajoja taitoalueita kuten puhumista tai kirjoittamista ovat todennäköisesti niin yleisiä, ettei niitä voi käyttää arviointiin – paitsi ehkä itsearviointiin. EVK sisältää kuitenkin lukuisia paljon tarkemmin rajattuja, vain tiettyjä tilanteita tai kielitaidon piirteitä kuvaavia asteikkoja, joiden voisi kuvitella sopivan myös arviointiin. Itse asiassa meillä on tutkimukseen perustuvaa näyttöä siitä, että esimerkiksi tietyt Viitekehyksen (EVK 2001) kirjoittamisen eri puolia kuvaavat asteikot voivat toimia luotettavina arviointiasteikkoina (ks. Huhta, Alanen, Tarnanen, Martin & Hirvelä 2014). Englantia vieraana kielenä ja suomea toisena kielenä koskevassa tutkimuksessamme käytimme oppijoiden kirjoitussuoritusten EVK-tason arviointiin asteikkoa, joka koostui kirjoitustaitoa yleisesti kuvaavan asteikon lisäksi kirjallista vuorovaikutusta, kirjeenvaihtoa, luovaa kirjoittamista, teeman kehittelyä ja erilaisten viestien ja kaavakkeiden kirjoittamista koskevista arviointiasteikoista.

Tutkimuksessamme (Huhta ym. 2014) käytettyjen EVK-kirjoitusasteikkojen tasojen A1 ja A2 kuvaukset

	YLEISKUVAUS	KIRJALLINEN VUOROVAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY
A1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahansaapumispäivän yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät.
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja' , 'mutta', 'koska'.	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- tai anteeksipyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita omasta perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvitukseen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona.

Suomalainen esimerkki tasokuvauksesta, jossa yhdistyy yleisen ja arviointiin käytetyn asteikon piirteitä on 2000-luvun opetussuunnitelmien taitotasoasteikko (Opetushallitus 2004). Siinä kuvataan kielitaidon neljää perinteistä osa-aluetta (puhumista, kirjoittamista, puheen ja tekstin ymmärtämistä) neljästä tai viidestä näkökulmasta. Alla oleva ote vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista havainnollistaa näitä näkökulmia puhumisen osalta. Esimerkiksi olen valinnut taitotason A1.3, joka on perusasteen kuudennen luokan päättymiseen mennessä tavoitteena oleva englannin kielellä puhumisen taso.

Puhumisen taitotason A1.3 kuvaus vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 282)

- Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.
- Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.
- Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.
- Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.
- Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.

Ensin kuvauksessa kerrotaan, mitä oppilas osaa tehdä ja millaisista tilanteista selviää tällä kielitaidon tasolla. Hiukan myöhemmin kuvaus tarkentaa, millaista on oppilaan puheessaan hallitsema kieliaines eli lähinnä sanasto ja rakenteet. Puhumisen kuvaus sisältää määritelmiä kahdesta puhumisen arvioinnissa yleisesti käytetystä piirteestä (arviointikriteeristä) eli sujuvuudesta ja ääntämisestä. Merkille pantavaa taitotason kuvauksessa ovat viittaukset virheisiin (paljon peruskielioppivirheitä) sekä puutteisiin ja ongelmiin (ilmeisiin katkoksiin puheessa ja ääntämisestä johtuviin ymmärtämisongelmiin). Osa edellä mainituista näkökulmista on tyypillisiä yleisille asteikoille, koska niissä on kyse osaamisen kokonaisvaltaisesta kuvaamisesta ja erilaisten tilanteiden luettelemisesta. Osa kuvauksesta on kuitenkin varsin tavallista arviointiasteikoille, erityisesti ne kohdat, jotka määrittelevät kullakin taitotasolla esiintyviä virheitä ja ongelmia. Nämä opetussuunnitelman tasokuvaukset olikin tarkoitettu paitsi opetuksen ja oppimisen tavoitteiden kuvauksiksi myös arvioinnin tueksi (ks. Hildén & Takala 2003 OPS-tasokuvausten laatimisprosessista).

3.2.4 Arviointiasteikon ja tehtävien täytyy olla yhteensopivia

Arviointiasteikon muotoisilla tasokuvauksilla ja arvioinnissa käytetyillä tehtävillä on tärkeä ja kiinteä suhde toisiinsa. Vaikka arviointiasteikko on tavallaan käytännön määritelmä niistä taidoista, joita on tarkoitus arvioida, myös käytetyillä tehtävillä on oleellinen osansa. Vasta tarkastelemalla arvioinnissa käytetyn asteikon (asteikkojen) ja tehtävien muodostamaa kokonaisuutta, voidaan päätellä luotettavasti, mitä oikeastaan ollaan arvioimassa.

Jos suullisen kielitaidon arviointiasteikossa esimerkiksi määritellään, miten oppija onnistuu keskustelun hallinnassa (esim. puheenvuoron ottamisessa ja puheenvuorojen vaihtamisessa kielelle sopivalla tavalla), mutta arviointiin käytetään vain monologimaisia tehtäviä, joissa ei tarvitse keskustella puhekumppanin kanssa, ei arvioijan ole mitenkään mahdollista arvioida keskustelun hallintaa. On ilmeistä, että tällaisessa tilanteessa suullisen kielitaidon arviointi on validiuden näkökulmasta puutteellista: tarkoitus on, että kohdekielen keskustelulle tyypilliset piirteet ovat osa arvioitavaa osaamista, mutta se, miten arviointi toteutetaan käytännössä ei mahdollista niiden arviointia.

> **Se mitä arvioidaan, on tehtävän/tehtävien ja arvioinnissa käytetyn asteikon muodostama kokonaisuus.**

Toinen esimerkki arviointiasteikon ja tehtävien yhteydestä liittyy yleisemmille tasokuvauksille tyypillisiin piirteisiin, jotka voivat esiintyä myös arviointiasteikoissa. Jos yleisemmässä tasokuvauksessa todetaan, että tietyllä taitotasolla olevan oppijan tulisi pystyä käyttämään tilanteeseen sopivaa kielellistä rekisteriä ja tarpeen mukaan vaihtelemaan muodollisemman ja epämuodollisemman rekisterin välillä, tällaisen osaamisen arviointi voidaan toteuttaa ainakin kahdella tavalla.

Ensimmäisessä tavassa arviointiasteikossa otetaan kantaa vain siihen, onko oppijan kielenkäyttö tarpeeksi sopivaa arvioinnin kohteena olevassa tilanteessa. Kokonaisuutena testiin kuuluu kaksi tai useampi muodollisuusasteeltaan erilaista tehtävää, joista jokainen arvioidaan erikseen tilanteeseen sopivuuden näkökulmasta – arviointitapahtumia on siis yhtä monta kuin arvioitavia tehtäviä. Lopuksi kokonaisuuden perusteella päätellään, onko oppijalla rekisterin vaihtoon riittävä kielitaito; hän esimerkiksi osasi käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä kahdessa kolmesta tehtävästä, mikä voidaan katsoa riittäväksi näytöksi tällaisesta osaamisesta. Toisessa lähestymistavassa arviointiasteikoissa todetaan, että oppija pystyy vaihtelemaan käyttämäänsä rekisteriä tilanteen vaatimusten mukaisesti. Silloin kaikki tehtävät arvioidaan yhtenä kokonaisuutena arviointiasteikon avulla – arviointitapahtumia on siis vain yksi.

3.3 Mitä haasteita taitotasoasteikkoihin liittyy

Taitotasokuvaukset ja erityisesti arviointiasteikot pyritään laatimaan mahdollisimman selkeiksi ja ymmärrettäviksi. Selkeätkin taitotasokuvaukset ovat kuitenkin aina monitulkintaisia ja arvioijat voivat ymmärtää niiden sisältämät kuvaukset osaamisesta eri tavoin. Laajoja kokonaisuuksia (esim. puhumista kokonaisuutena) kuvaavat taitotasot ovat ongelmallisia myös siinä mielessä, etteivät ne välttämättä kuvaa osuvasti ainuttakaan kielenoppijaa tai suoritusta. Niissä kuvataan useita erilaisia kielitaidon piirteitä yhtä aikaa ikään kuin osaaminen tietyllä taitotasolla olisi saman

tasoista kaikkien piirteiden suhteen. Todellisuudessa monen oppijan osaamisprofiili on epätasainen, mikä tarkoittaa, että osa piirteistä on kyseisellä tasolla, esimerkiksi A2:lla, mutta jotkut piirteet voivat olla vielä A1-tasoa ja toiset puolestaan jo B1-tasoa. Tällaisissa tapauksissa ei ole itsestään selvää, mikä olisi perustelluin taitotaso tällaiselle oppijalle. Esimerkiksi keskiarvo eri piirteille annetuista arvioinneista ei aina ole osuvin, jos sellainen pystytään ylipäänsä laskemaan. Holistisessa taitotason arvioinnissa eri piirteitä ei nimittäin arvioida erikseen, vaikka arviointiasteikko käytännössä sisältääkin useita eri piirteitä; näin ollen ei keskimääräistä osaamista (keskiarvoa tai mediaania) voida laskea. Kannattaa muistaa, että epätasaisten osaamisprofiilien ongelma vaivaa vain summatiivista tai muuta sellaista arviointia, jossa oppijan osaaminen täytyy tiivistää yhteen taitotasoon tai numeroon (ks. Pohjala tässä julkaisussa). Kun kyse on formatiivisesta arvioinnista, jossa tarkoitus on tuottaa tietoa oppijan vahvuuksista ja heikkouksista, oppijan osaamisprofiili ei sinänsä helpota tai vaikeuta arviointia, kunhan arviointi on tarpeeksi analyyttistä ja pystyy näin tuottamaan relevanttia tietoa osaamisesta ja siihen perustuvaa palautetta.

> **Osaamisprofiilin avulla oppijan osaamista voidaan kuvata hienojakoisemmin ja osaamisen yksilöllisiä piirteitä huomioiden.**

Toinen tasokuvausten ongelma on se, että vaikka ne tavallaan kuvaavat kielitaidon etenemistä, ne eivät yleensä perustu tutkittuun tietoon kielen oppimisesta. Esimerkiksi EVK-tasojen kuvauksia on kritisoitu tästä syystä (Hulstijn 2007). Valitettava tosiasia on kuitenkin, että on olemassa vain vähän sellaista tietoa kielenoppimisen vaiheista, josta olisi konkreettista hyötyä taitotasojen kuvauksien laatimisessa. Koska niin suuri osa vieraan kielen oppimisesta tapahtuu oppilaitoksissa, voi itse asiassa olla niin, että monen oppijan kohdalla ei voida puhua mistään ’luonnollisesta’ oppimisjärjestyksestä, vaan kieltä opitaan siinä järjestyksessä kuin sitä opetetaan. Oppimisjärjestyksen määräävät siis opettaja, oppikirja ja opetussuunnitelma.

Sellaisten kielten osalta, joita opitaan paljon myös koulun ulkopuolella, tilanne on tietysti erilainen. Esimerkiksi suomi ja ruotsi ovat Suomessa tällaisia kieliä. Jos kielenoppija asuu alueella, jolla suuri osa väestöstä puhuu jompaakumpaa tai molempia kieliä, oppimisjärjestykseen vaikuttaa se, mitä kieliaineista oppija kohtaa jokapäiväisessä elämässään ja mitä tarpeita hänellä on käyttää kieltä. Englannin asema on tässä mielessä erikoinen Suomen kaltaisissa maissa, altistutaanhan sille paljon erilaisissa arjen tilanteissa. Englantia saatetaan jopa kutsua ’kolmanneksi kotimaiseksi’ kieleksi maassamme (Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Jo alakoulun ensimmäisten luokkien oppilaiden tiedetään käyttävän englantia vapaa-ajallaan melko usein ja myös omaksuvan jonkin verran tavallisimpia englannin sanoja jo ennen kielen opetuksen aloittamista koulussa (Huhta & Leontjev 2019). Englannin osalta erilaisten sisältöjen, sääntöjen ym. oppimisjärjestys lienee Suomessa siis yhdistelmä koulussa opetettua ja vapaa-ajalla opittua. Voi olettaa, että tässä on paljon yksilökohtaista vaihtelua riippuen siitä, kuinka paljon kukin oppilas käyttää englantia vapaa-ajallaan.

Kolmas tasokuvausten ongelma liittyy oikeastaan edellä kuvattuun kysymykseen siitä vastaavatko kuvaukset joko opettamalla tai opetuksen ulkopuolella omaksuttua kielitaitoa (ks. myös Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014; Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019). Kuten jo aiemmin kerroin, taitotasot sisältävät tyypillisesti kuvausta tilanteista, teksteistä, aktiviteeteista ja funktioista, joita oppija hallitsee kullakin tasolla. Näiden sisältöjen asettelu taitotasoille on kuitenkin varsin subjektiivista, eivätkä kaikki samaan kategoriaan kuuluvat sisällöt välttämättä ole yhtä vaikeita. Esimerkiksi erilaisten kylttien ymmärtäminen ja kaavakkeiden täyttäminen ovat tilanteita tai funktioita, joita esiintyy usein alimpien taitotasojen kuvauksissa (esim. EVK:n tasolla A1). Kaikki kyltit eivät kuitenkaan ole helppoja ymmärtää eivätkä kaikki kaavakkeet yksinkertaisia, kuten jokainen Kansaneläkelaitoksen tai Verohallinnon lomakkeita täyttänyt on huomannut.

Tasokuvaimiin liittyy myös ongelmia, kuten:

- **kuvausten monitulkintaisuus**
- **taidon kehittymisen kuvaukset eivät yleensä perustu tutkimustietoon**
- **kuvaimet eivät tee eroa opettamalla ja opetuksen ulkopuolella hankitun kielitaidon välillä**
- **kielitaito kehittyy jatkumona, ei hyppäyksittäin tasolta toiselle**

Eurooppalaisen viitekehyksen tasokuvausten sisältö on organisoitu niin, että alemmat taitotasot A1–B1 kuvaavat arkielämässä tarvittavia, sosiaalisesti ja kognitiivisesti varsin helppoja ja yksinkertaisia tilanteita. Ylempien taitotasojen B2–C2 saavuttaminen sen sijaan edellyttää oppijalta mitä todennäköisimmin akateemista koulutusta ja/tai työtä, jossa joutuu kohtaamaan vankkaa asiantuntemusta ja kokemusta vaativia tilanteita ja tekstejä. EVK:n kaltaiset tasokuvaukset siis sisältävät ajatuksen, ettei ylimpiä taitotasoja voi saavuttaa ilman tiettyä koulutustasoa. Tämä herättää ainakin kaksi kysymystä. Onko olemassa sellaista arkielämän kielitaitoa, joka ei edellytä akateemista koulutusta, mutta jonka voitaisiin katsoa edustavan tasoja C1 ja C2? Toiseksi, onko olemassa vieraan kielen alkuvaiheissa, esimerkiksi tasolla A2 olevia oppijoita, jotka haluavat lukea vaativia (B2–C2) tekstejä, koska ovat niistä kiinnostuneita työnsä tai harrastuksensa vuoksi? EVK-tasokuvaukset eivät kuitenkaan tunnista tällaisia oppijoita tai kielenkäytön tilanteita, koska niissä alimmilla taitotasoilla kuvataan vain lyhyitä, yksinkertaisia ja konkreettisia viestejä, tilanteita yms.

Lopuksi voisi todeta, että termi *taitotaso* saattaa tuoda mieleen ajatuksen, että kielitaito etenee hyppäyksittäin tasolta toiselle. Kielitaidon etenemisessä on kuitenkin kysymys jatkumosta ja kaikki asteikot väistämättä jakavat tuon jatkumon jossain määrin keinotekoisesti erillisiltä näyttäviin vaiheisiin. Lisäksi esimerkiksi EVK:n tapaisissa koko kielitaidon jatkumoa kuvaavissa asteikoissa kyse on myös osaamisen laajenemisesta omasta itsestä ja arkipäiväisissä tilanteissa toimisesta kohti laajempia ja abstraktimpia kielenkäyttötilanteita.

3.3.1 Maamerkeillä havainnollistetaan taitotasoja

Taitotasokuvauksiin liittyy siis monenlaisia haasteita, ja niitä voi olla vaikea tulkita yksiselitteisesti. Niinpä etenkin kielitaidon arvioinnissa käytetään yleisesti taitotasoja havainnollistavia esimerkkejä, joita arviointikirjallisuudessa kutsutaan usein maamerkeiksi. Nämä konkreettiset näytteet eri taitotasoilla vaadittavasta osaamisesta ovat käytössä lähinnä puhumisessa ja kirjoittamisessa, mutta on myös mahdollista koota esimerkkejä eri taitotasoja edustavista ymmärtämistehtävistä. Laadukkain saatavilla oleva EVK-tasoja havainnollistava maamerkistö löytyy verkosta osoitteesta https://www.ciep.fr/en/books-and-cd-roms-dealing-with-assessment-and-certifications. Se sisältää kommentoituja esimerkkejä suullisesta kielitaidosta viidessä eri kielessä (englanti, espanja, italia, ranska, saksa) kaikilla EVK-tasoilla. Esimerkkejä EVK-tasoista löytyy myös Euroopan neuvoston omilta sivuilta (https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/illustrations-of-levels) ja erilaisten kansallisten ja kansainvälisten projektien verkkosivuilta (esim. CEFTrain, http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/). Mainittakoon vielä, että myös DIALANG, EVK-perustainen kielitaidon arviointijärjestelmä, tarjoaa mahdollisuuden tutustua eri taitotasoilla vaadittavaan kielitaitoon, minkä voi tehdä suorittamalla eri osa-alueiden testejä 14 eurooppalaisessa kielessä (dialangweb.lancaster.ac.uk).

> **Ns. maamerkit ovat havainnollistavia esimerkkejä eri taitotasoilta. Niitä löytyy eri kielille ja eri taitotasoille (ks. osoitteet yllä).**

3.4 Taitotasojen käyttö Suomen koulutusjärjestelmässä

Taitotasot ovat olleet osa Suomen kielikoulutusjärjestelmää jo varsin pitkään, ainakin kielitaidon arvioinnissa. Kuten jo edellä todettiin, uusimuotoisen ylioppilastutkinnon käyttöönotto 1970-luvulla tarkoitti myös sitä, että kirjoitelmien arvioinnissa otettiin käyttöön arviointiasteikko, jossa osaamisen laatua ja määrää kuvattiin sanallisesti. Myös varhaisissa kieliaineita koskeneissa kansainvälisissä oppisaavutustutkimuksissa, joihin Suomi osallistui, oppilaiden kirjalliset tuotokset arvioitiin taitotasoasteikon avulla. Näitä olivat 1970-luvun alussa toteutettu monen oppiaineen tutkimus, johon Suomi osallistui englannin osalta ja 1980-luvun alussa tehty äidinkielen kirjoitustaidon tutkimus (ks. Leimu 2004).

Vuonna 1994 alkunsa saaneet Yleiset kielitutkinnot on aikuisille suunnattu testistö, jolla kuka tahansa voi osoittaa osaamisensa tason useassa kielessä. Tutkintoon on alusta pitäen kuulunut sekä puhumisen että kirjoittamisen testi, joissa suoritukset arvioidaan arviointiasteikon avulla (ks. alaluku 3.2.1 tässä artikkelissa). Nykyään tutkintoon osallistuu lähes 10 000 henkilöä vuodessa, joista suurin osa suomen kielen testiin (Leblay, Lammervo & Tarnanen 2014).

3.4.1 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot suomalaisissa kielitutkinnoissa

Artikkelin alussa kerrottiin, miten merkittävä rooli eurooppalaisella kielten viitekehyksellä on ollut taitotasoajattelun leviämiselle Euroopassa. Suomi on ollut edelläkävijöitä EVK:n ja sen taitotasojen käytössä ja soveltamisessa. Itse asiassa Suomella oli merkittävä rooli jo EVK:n julkaisua edeltävissä eurooppalaisissa hankkeissa, etenkin edellä mainitun DIALANG-järjestelmän luomisessa vuosina 1997–2004. DIALANG oli ensimmäinen laaja kielitaidon arviointijärjestelmä, jossa testien sisältö perustui viitekehykseen (sen vuonna 1997 julkaistuun luonnokseen) ja jossa myös testien tulokset raportoitiin EVK-tasoina (Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala & Teasdale 2002; Alderson & Huhta 2005). DIALANG-projektissa kehitetyt asteikot itsearviointia ja palautetta varten liitettiin vuonna 2001 julkaistuun EVK:n lopulliseen versioon (ks. EVK:n liite C).

Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvia taitotasoja ryhdyttiin jo varhain käyttämään maassamme kielitaidon arvioinnin pohjana myös muilla koulutuksen sektoreilla, kuten ammattikorkeakoulujen (Juurakko 2001; Juurakko-Paavola 2005) ja yliopistojen kielenopetuksessa sekä useissa kansallisissa tutkinnoissa. Näistä ensimmäisenä mainittakoon valtionhallinnon kielitutkinnot eli julkishallinnossa vaadittavan suomen ja ruotsin tutkinnot, jotka uudistettiin 2000-luvun alussa (Opetusministeriö 2002) eli pian EVK:n julkistamisen jälkeen. Merkittävä osa muutosprosessia oli tutkintojen siirtyminen selkeästi määriteltyihin taitotasoihin. Entiseen tapaan erilaisissa tehtävissä vaadittavaa kielitaitoa kuvattiin termeillä ’erinomainen’, ’hyvä’ tai ’tyydyttävä’, mutta uudistuksen yhteydessä ne myös määriteltiin ja niiden suhde EVK-tahoihin määriteltiin epäsuorasti Yleisten kielitutkintojen tasojen kautta.

Vuosina 2003–2016 käytössä ollut inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitutkinto, jolla varmistettiin, että osallistujalla on paluumuuttoon vaadittava suomen kielen taito, on toinen esimerkki taitotasoajatteluun perustuvasta tärkeästä tutkinnosta. Siinä vaadittavaksi kielitaidoksi tuli EVK:n tasoksi A2, mutta vaatimusta tarkennettiin viittaamalla taitotasoon A2.1 eli taitotason määrittelyssä hyödynnettiin myös opetussuunnitelmien asteikkoa, ainakin tasojen nimien (esim. A2.1) osalta (tutkinnosta tarkemmin Martikainen 2019).

Myös Yleiset kielitutkinnot siirtyivät käyttämään EVK:n taitotasoihin rinnasteisia tasoja. Alun perin tutkinnon arvioinnissa ja tulosten raportoinnissa käytetyt asteikot olivat 9-portaisia, mutta eurooppalaisen viitekehyksen julkaisemisen jälkeen ne muutettiin 6-portaisiksi ja niiden vastaavuus EVK-tasoihin pyrittiin varmistamaan tutkimuksen kautta.

Mielenkiintoista kyllä, maamme suurin tutkinto, ylioppilastutkinto, ei vielä suoraan hyödynnä EVK:n taitotasoja. Toki se, että tutkinnossa mitataan lukiossa saavutettua osaamista tarkoittaa sitä, että siinä otetaan lukion opetussuunnitelma tavoitetasoineen huomioon. Käytännössä tämä toteutuu niin, että tutkinnon kielten kokeissa käytettyjen tehtävien vaikeustaso arvioidaan etukäteen ops-tasojen suhteen; tarkoitus on, että suuri osa tehtävistä vastaisi kunkin kielen ja oppimäärän opetussuunnitelmassa ilmaistua tavoitetasoa. Periaatteessa ylioppilastutkinto voisi käyttää opetussuunnitelmasta johdettuja arviointiasteikkoja kielten kirjoitelmien arvioinnissa ja myös tutkinnon tulosten raportoinnissa. Valmistelevaa tutkimusta tutkinnon kokeiden vaativuustasosta EVK- ja ops-tasojen suhteen onkin tehty (ks. esim. Juurakko-Paavola & Takala 2013), mutta toistaiseksi tutkinto ei vielä siirtynyt hyödyntämään näitä taitotasoja arviointiin ja raportointiin.

3.4.2 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot ja suomalaiset opetussuunnitelmat

Varsin pian EVK:n julkaisemisen jälkeen sekä peruskoulun että lukion uudet opetussuunnitelmat ottivat käyttöön uuden tavan kuvata opetuksen ja oppimisen tavoitteita taitotasoina (Opetushallitus 2003, 2004). Näin siis taitotasojen käyttäminen laajeni Suomessa arvioinnista muihinkin kielikoulutuksen puoliin. Opetussuunnitelmien taitotasot perustuivat EVK-tasoille, mutta niitä muokattiin uuteen käyttötarkoitukseen eli lasten ja nuorten kielitaidon kuvaamiseen – EVK:han kuvaa aikuisille tyypillistä kielitaitoa ja kielen käyttöä (ks. Hildén & Takala 2003). Niinpä opstasot jaettiin kahtia tai A1-tason kyseessä ollen peräti kolmeen osaan. Näin taitotasoista saatiin käytännöllisempiä, tulihan niistä nopeammin saavutettavissa olevia tavoitteita. Tasojen sisältöä muokattiin paremmin nuorille oppijoille sopivammaksi ja niiden käyttökelpoisuutta arvioinnissa pyrittiin parantamaan lisäämällä niihin kuvausta osaamisen puutteista, kuten aikaisemmin tässä artikkelissa on todettu.

> **Suomi on ollut edelläkävijä EVK:n taitotasojen käytössä. Asteikkoja käytetään koulutuksen eri sektoreilla (esim. perusopetus ja ammattikorkeakoulut) ja erilaisiin tarkoituksiin (esim. kansalaisuuden hakeminen, portfolioarviointi).**

Uusimmat kansalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014) käyttävät nekin taitotasokuvauksia opetuksen ja oppimisen tavoitteiden määrittelyssä, joskin kuvausten sisältö on jonkin verran muuttunut 2000-luvun opetussuunnitelmista. Kielitaitotasojen lisäksi suunnitelmissa määritellään tasot kielenopiskelutaidoille ja kasvulle kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen. Opetussuunnitelmien ohella taitotasokuvauksia käytetään myös Eurooppalaiseen kielisalkkuun perustuvassa portfolioarvioinnissa (ks. kielisalkku.edu.fi).

Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2003, 2004) taitotasot ovat käytössä myös maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Niiden avulla on mm. määritelty kielitaidon taso (B1.1), joka kotoutumiskoulutuksessa läpikäyneiden oppijoiden tulisi saavuttaa (Opetushallitus 2012). EVK-asteikkoa on käytetty myös Suomen kansalaisuutta varten vaadittavan suomen tai ruotsin kielen taidon määrittelyyn – vaadituksi tasoksi on valittu B1.

3.4.3 Taitotasot suomalaisissa oppimistulosten arvioinneissa

Tutkimukset koulutusjärjestelmien tuottamasta kielitaidosta hyödyntävät nykyään yleisesti eurooppalaisen viitekehyksen ja sen kansallisten sovellusten taitotasoja, kun tuloksia raportoidaan. Esimerkiksi 2010-luvun alussa useissa EU-maissa tehty tutkimus nuorten vieraiden kielten hallinnasta perustui EVK:n sisältöihin ja sen tulokset raportoitiin EVK-tasoina (Euroopan komissio 2012).

Suomessakin on kielten kansallisissa arviointitutkimuksissa ryhdytty käyttämään EVK:sta johdettuja kansallisia ops-taitotasoja. Hyvä esimerkki on tässä julkaisussa käsiteltävä 7.-luokkalaisten englannin osaamisen tutkimus (Härmälä ym. 2019). Myös edellinen kansallinen, viisi kieltä kattanut 9.-luokkalaisten tutkimus vuodelta 2013 (Härmälä ym. 2014) hyödynsi opetussuunnitelman taitotasoja sekä testien sisältöjen laadinnassa että tulosten raportoinnissa. Kansallisia koulutustutkimuksia on myös jälkikäteen linkitetty EVK-tasoihin, kuten tapahtui vuoden 1999 9.-luokkalaisten englannin kieltä koskevalle tutkimukselle (Tuokko 2007).

EVK-tasojen käyttäminen koulutuksen arviointitutkimuksissa mahdollistaa myös eri tutkimuksissa saatujen tulosten paremman vertailtavuuden – onhan näissä tasoissa kyse yhteisestä kansainvälisestä viitekehyksestä. Yhteinen EVK-perusta mahdollistaa esimerkiksi aikaisemmin mainitun Euroopan komission (2012) ja Suomessa samoihin aikoihin toteutetun kansallisen arvioinnin tulosten vertailun. Suomi ei nimittäin osallistunut kyseiseen EU-maiden tutkimukseen, joten suomalaisten 9.-luokkalaisten englannin osaamista verrattuna vaikkapa ruotsalaisiin, virolaisiin tai hollantilaisiin oppilaisiin ei tuossa tutkimuksessa arvioitu. Koska Suomen oma kansallinen englannin tutkimus käytti EVK:sta johdettuja ops-taitotasoja tulosten tulkinnassa, on kuitenkin mahdollista verrata tuloksia ikään kuin Suomi olisi osallistunut kyseiseen EU-tutkimukseen (ks. tarkemmin Huhta 2016).

3.5 Lopuksi

Taitotasojen avulla pyritään kuvaamaan osaamista ja sen vaiheita mahdollisimman selkeästi niin, että kuvauksen lukijoille muodostuisi ainakin jossain määrin samanlainen käsitys kullekin tasolle tyypillisestä osaamisesta. Tasokuvaukset lisäävät kielikoulutuksen ja sen tavoitteiden läpinäkyvyyttä kaikille osapuolille: oppijoille, opettajille ja oppijoiden huoltajille (jos kyse nuorista oppijoista) sekä muille osaamisesta kiinnostuneille tahoille kuten työnantajille (jos kyse aikuisista).

Tasokuvauksia käytetään eri tarkoituksiin, ja niiden sisältö ja esitystapa vaihtelevat tarkoituksen mukaan. Karkeasti ottaen taitotasoasteikot voidaan jakaa toisaalta osaamista yleisesti kuvaaviin asteikkoihin, joiden avulla osaamista raportoidaan esimerkiksi todistusten tai kansallisten arviointien tulosten käyttäjille ja toisaalta arviointiasteikkoihin, joilla tyypillisesti arvioidaan konkreettisia puhe- ja kirjoitussuorituksia. Arviointiasteikot ovat tasokuvausten perinteisin muoto, ja niitä on ollut käytössä ainakin 1950-luvulta lähtien. Eurooppalainen kielten viitekehys 6-portaisine tasokuvauksineen on sekin lisännyt taitotasoihin perustuvaa kriteeriperusteista kielitaidon arviointia, mutta samalla se on lisännyt taitotasojen käyttöä myös kielen oppimisen ja opetuksen tavoitteiden kuvaamisessa.

Hyötyjensä ohella taitotasokuvauksiin liittyy myös ongelmia, joista merkittävimpiin kuuluu niiden monitulkintaisuus. Mikään osaamisen kielellinen kuvaus ei ole ymmärrettävissä kaikille kuvauksen lukijoille täsmälleen samalla tavalla. Tämän takia tasokuvauksia onkin syytä havainnollistaa konkreettisten suoritusesimerkkien eli maamerkkien avulla.

Suomi on aktiivisesti hyödyntänyt ja soveltanut etenkin eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoja kielikoulutuksen kaikilla tasoilla. Näkyvin esimerkki tästä on EVK:sta johdettujen opetussuunnitelmien taitotasojen kehittäminen 2000-luvun alussa. EVK- ja ops-tasoja käytetään kuitenkin laajasti myös erilaisissa suomalaisissa kielitutkinnoissa ja kansallisissa koulutuksen arvioinneissa. Maamme onkin yksi Viitekehystä laajimmin hyödyntävistä maista, eikä ole mitään syytä uskoa, että näiden taitotasojen käyttö vähenisi tulevaisuudessa.

Lähteet

Alderson, J. C. & Huhta, A. 2005. The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, 22, 301–320.

Euroopan komissio 2012. First European survey on language competences. Final report. Brussel: European Commission / Education and Training. Saatavilla: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4/language-en/format-PDF/source-119658026

Euroopan neuvosto 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. Saatavilla: https://rm.coe.int/1680459f97

Euroopan neuvosto 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Saatavilla: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

EVK 2001, Euroopan neuvosto 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Saatavilla: https://rm.coe.int/1680459f97

Hildén, R. & Takala, S. 2003. Kielten uusien opetussuunnitelmien taitotasokuvausasteikon validoinnista. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. *Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B72. Turun opettajankoulutuslaitos, 420–429.

Huhta, A. 2012. Kansalliset ja kansainväliset kielitaidon arviointitutkimukset – millaista tietoa niissä tuotetaan? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta,* 3(5). Saatavilla: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2012/kansalliset-ja-kansainvaliset-kielitaidon-arviointitutkimukset-millaista-tietoa-niissa-tuotetaan

Huhta, A. 2016. Using the Common European Framework of Reference in the evaluation of educational achievement in foreign and second languages. Teoksessa *Proceedings of the Second International Conference for Assessment & Evaluation: 'Learning Outcomes Assessment'*, Riyadh, Saudi Arabia, 1–3. December 2015. pp. 324–342.

Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M. & Hirvelä, T. 2014. Assessing learners' writing skills in a SLA study: Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language Testing 31*(3) 307–328.

Huhta, A., Kallio, H., Ohranen, S. & Ullakonoja, R. 2019. Fluency in language assessment. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 Learning and Use*. Multilingual Matters.

Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf

Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S. & Teasdale, A. 2002. DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. Teoksessa Alderson, J.C. (toim.*) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe. 130–145.

Hulstijn, J. 2007. The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. The Modern Language Journal, 91, 662–666.

Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus. Julkaisut 2014:2. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf

Härmälä M., Huhtanen M., Puukko M. & Marjanen J. 2019. A-englannin oppimistulosten arviointi 7. vuosiluokan alussa 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 13:2019. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf

Juurakko, T. 2001. (toim.) Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Juurakko-Paavola, T. (toim.) 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. 2013. Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasoille. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. Saatavilla: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/FI_2013_kielikokeet_taitotasot.pdf

Leblay, T., Lammervo, T. & Tarnanen, M. (toim.) 2014. Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2014:16. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leblay-t.-lammervo-t.-ja-tarnanen-m.-toim.-yleiset-kielitutkinnot-20-vuotta.-2014.pdf

Leimu, K. (toim.) 2004. Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (toim.) 2008. Kolmas kotimainen — lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Martikainen, M. 2019. Inkeriläisten paluumuutto – suomalaisuutta, suomen kieltä ja kielitutkintoa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65968

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2003. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki. Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Opetushallitus. 2012. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Opetushallitus. Valtionhallinnon opetussuunnitelmien perusteet. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/115055_valtionhallinnon_kielitutkintojen_perusteet_15.8.pdf

Opetusministeriö. 2002. Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän uudistaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 25:2002. Saatavilla: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80843/opmtr25.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13426

Valette, R. 1977. Modern language testing. Harcourt.

van Ek, J. 1975. The Threshold level. Strasbourg: Council of Europe.

van Ek, J. 1980. Waystage English. Alemany.

van Ek, J. & Trim, J. 1991. Threshold 1990. Strasbourg: Council of Europe.