

KIRJOITTAMISEN ARVIOINTI JA KIRJOITUSTAIDON KE- HITTYMINEN KOTOUTUMISKOULUTUKSESSA

Pia Friberg

Maisterintutkielma

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Pia Friberg	
Työn nimi Kirjoittamisen arviointi ja kirjoitustaidon kehittyminen kotoutumiskoulutuksessa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisteritutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 132
Tiivistelmä <p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten aikuisten maahanmuuttajien kirjoittamisen taitoa arvioidaan kotoutumiskoulutuksen aikana. Tutkielmassa verrataan kolmesta eri arviointiaineistosta saatavaa tietoa aikuisen maahanmuuttajan monilukutaidon, erityisesti kirjoittamisen osataidon kehitymisestä. Tutkielmassa tarkastellaan myös digitaalisten menetelmien ja oppimisympäristöjen yhteyttä suomen kielen oppimiseen ja kirjalliseen tuottamiseen. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, miten tutkimusryhmän kotoutumiskoulutukseen osallistuvien aikuisten kirjoitustaito kehittyy koulutuksen aikana sekä millaisia vaikutuksia erilaisilla arviointikäytännöillä ja digitaalisen kirjoittamisen lisääntymisellä on arvioinnin lopputulokseen sekä kielenoppijan kokemuksiin kirjoitustaitonsa riittävydestä. Tulosten pohjalta pohditaan digitalisaation vaikutusta aikuisen maahanmuuttajan kielitaidon arviointiin ja verrataan osallistujien suoriutumista kirjoittamisen osataidossa kolmen eri arviointikäytännön osalta: kotoutumiskoulutuksen arviointipolku ja loppukoe oppilaitoksessa, Yleisten kielitutkintojen keskitason kirjoittamisen osakoe, Yleisten kielitutkintojen digitaalisen pilottitesti.</p> <p>Tutkimuskysymykset ovat: 1. Millainen on aikuisen maahanmuuttajan kirjoittamisen osataidon arviointipolku kotoutumiskoulutuksesta Yleiseen kielitutkintoon? 2. Miten tutkimusryhmän kotoutumiskoulutukseen osallistuvien aikuisten suoriutuminen kirjoittamisen osataidossa muuttuu arviointipolun eri vaiheissa? 3. Millaisia ovat osallistujien kirjoittajaprofiilit? 4. Miten osallistujat itse kokevat hallitsevansa suomen kielen tekstitaidot, erityisesti digitaalisen kirjoittamisen ja miten he kokevat testitilanteen ja arvioitavana olemisen?</p> <p>Tutkielman aineisto analysoitiin eurooppalaisen viitekehyksen kriteerien (EVK 2003) ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja keskusteluanalyysin avulla. Osallistujien kirjoittamisen taito kehittyi ryhmä- ja yksilötasolla kotoutumiskoulutuksen eri moduulien tavoitteiden mukaisesti siten, että voimakkainta kehittyminen vaikutti olleen moduulissa 1. Osallistujat olivat hyötynet kieliopinnoistaan, mutta kukaan heistä ei osoittanut kirjoittamisen taidossa Itsenäisen kielenkäyttäjän B1-tason osaamista digipilotissa ja YKI-tutkinnossa eikä saavuttanut opetussuunnitelmien (OPS 2012, 2022) taitotasotavoitetta, vaikka heillä oli riittävät oppimisvalmiudet ja digitaidot testeistä suoriutumiseen. Kirjoittajaprofiilien analyysin perusteella osallistujia erotti tapa harjoitella kirjoittamista kynällä vihkoon tai digilaitteella ja heitä yhdisti tapa käyttää kääntäjäohjelmia kirjoittamisen taidon alkuvaiheessa. Osallistujat kokivat toiminnallista kielitaitoa mittaavat kokeet haastavina toteutustavasta riippumatta. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa kotoutumiskoulutuksen aikaisen kirjoittamisen taidon arvioinnin ja digitaalisen testauksen kehittämiseen.</p>	
Asiasanat kotoutumiskoulutus, kielitaidon arviointi, toisella kielellä kirjoittaminen, S2-oppiminen, digitaidot	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVIO 1	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA KOHTEET	2
KUVIO 2	KIELIT AidON TAITOTASOT JA ARVIOINTIASTEIKOT	22
KUVIO 3	LUKUTAITOKÄSITYKSIÄ LUONNEHTIVIA ELEMENTTEJÄ (TARNANEN 2019: 24)	26
KUVIO 4	MONILUKUTAITOPEDAGOGIIKAN ORIENTAATIOT JA TIEDON PROSESSIT (MUKAILLEN NEW LONDON GROUP 1996; COPE & KALANTZIS 2015: 5; TARNANEN 2019: 27)	28
KUVIO 5	PYRAMIDIMALLI KOMMUNIKAATIOHALUKKUUDESTA (WILLINGNESS TO COMMUNICATE, WTC) (MACINTURE, CLEMENT, DÖRNYEI & NOELS 1998)	35
KUVIO 6	KIRJOITTAMISEN TUTKIMUKSEN KOLME KÄRKEÄ (TARNANEN 2002: 91)	36
KUVIO 7	PURVESIN (1990: 94); TARNANEN 2002: 95) MALLI KIRJOITTAMISEN TAIDOSTA	37
KUVIO 8	LÄHTÖTASO JA ARVIOINTIPOLKU	69

TAULUKOT

TAULUKKO 1	OSALLISTUJIEN TAUSTATIEDOT	51
TAULUKKO 2	KIRJOITTAMISEN TAITOTASOARVIOT DIGITAALISESSA KIRJOITTAMISEN KOKEESSA JA YLEISTEN KIELITUTKINTOJEN KIRJOITTAMISEN OSAKOEKKEESSA.....	63
TAULUKKO 3	SUORIUTUMINEN YLEISTEN KIELITUTKINTOJEN KESKITASON TUTKINNOSSA	70
TAULUKKO 4	DIGIPILOTIN TEHTÄVÄARVIOT	71
TAULUKKO 5	PALAUTEKYSELYN VASTAUKSET DIGIPILOTISTA.....	76
TAULUKKO 6	OSALLISTUJIEN PALAUTE JA ARVIOT DIGIKYSELYN TEHTÄVISTÄ	76
TAULUKKO 7	DIGILAITTEIDEN KÄYTTÖ VAPAA-AIKANA JA OPISKELUSSA	77
TAULUKKO 8	DIGITAALINEN KIRJOITTAMINEN JA OSAAMINEN OMALLA ÄIDINKIELELLÄ JA SUOMEKSI	79

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	TUTKIMUSKOHDE JA SEN YHTEISKUNNALLINEN TAUSTA	1
1.2	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	2
2	ARVIOINTIKÄYTÄNTEET OSANA AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN KOTOUTUMISKOULUTUSTA	4
2.1	Kotoutumiskoulutuksen järjestäminen ja kielenopetuksen tavoitteet	4
2.2	Eurooppalaisen viitekehyksen tekstitaitokäsityksen vaikutukset kotoutumiskoulutukseen ja kielitaidon arviointiin Suomessa	7
2.3	Kielitaidon arviointi ja arviointipolku Suomen kotoutumiskoulutuksessa	10
2.4	Kehittyvä Yleinen kielitutkinto, kohti digitaalista kirjoittamista	14
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN JA TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS	18
3.1	Yleiskuvaus ja keskeiset käsitteet	18
3.2	Tekstitaidot ja monilukutaito	25
3.3	Kirjoittaminen osana tekstitaitoja ja monilukutaitoa	31
3.4	Kirjoittamisen arviointi	39
3.5	Arvioijan toiminnan vaikutus kirjoittamisen arviointiin	43
3.6	Oppimista tukeva kirjoittamisen arviointi	47
4	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	49
4.1	Osallistujat ja aineiston yleiskuvaus	49
4.1.1	Aineisto kotoutumiskoulutuksesta	53
4.1.2	Aineisto digipilotista	54
4.1.3	Aineisto Yleisten kielitutkintojen keskitason tutkinnosta	55
4.1.4	Aineisto ryhmähaastattelusta	55
4.2	Aineiston analyysimenetelmät	57
5	TUTKIMUSTULOKSET	61
5.1	Kirjoittamisen arviointipolku kotoutumiskoulutuksessa ja suoriutuminen testitulanteessa	61
5.2	Kirjoitustaito digilaitteiden käytön ja digitaalisten taitojen valossa	71
6	KIRJOITTAJAPROFIILIT	81
6.1	Tekstiä viesteinä, kirjoittaja Andrei	81
6.2	Teksti vaativana suorituksena, kirjoittaja Violeta	84
6.3	Tekstiä henkilökohtaisiin tarpeisiin, kirjoittaja Irina	87
6.4	Teksti sosiaalisen median vuorovaikutuksena, kirjoittaja Aisha	90
6.5	Tekstiä vastatulleelta, kirjoittaja Mariam	93

6.6	Tekstiä digitaalisesti, kirjoittaja Osman	95
6.7	Tekstiä perinteisin keinoin, kirjoittaja Ivan.....	98
6.8	Keskeiset havainnot ja tulkinnat.....	100
7	KOKEMUKSET KIELITAIDON ARVIOINNISTA TESTITILANTEESSA	112
7.1	Kokemus arvioitavana olemisesta	112
7.2	Kokemus testauksesta ja omasta suoriutumisesta	115
8	PÄÄTÄNTÖ.....	121
8.1	Tulokset tutkimuskysymysten valossa	121
8.2	Lopuksi.....	129
	LÄHTEET.....	133

LIITTEET

1 JOHDANTO

1.1 TUTKIMUSKOHDE JA SEN YHTEISKUNNALLINEN TAUSTA

Tämä tutkielma kohdistuu kirjoittamiseen arviointiin ja kirjoitustaidon kehittymiseen aikuisille maahanmuuttajille suunnatussa kotoutumiskoulutuksessa. Tutkielman empiirisessä osiossa on 7 aikuisen maahanmuuttajan fokusryhmä, jonka edistymistä kieliopinnoissa seurattiin monipuolisen arviointiaineiston avulla. Fokusryhmän osallistujilta kerättiin myös syventävää haastattelutietoa, jotta voitiin selvittää osallistujien oma kokemus kirjoittamisen oppimisesta ja kirjoitustaidon arvioinnista. Tutkielma sijoittuu S2-oppimisen ja opetuksen sekä kielitaidon arvioinnin tutkimuskenttään.

Kotoutumiskoulutuksen tavoite on mahdollistaa osallisuus yhteiskunnassa ja antaa kielelliset ja yhteiskunnalliset valmiudet aktiiviseen toimijuuteen. Kotoutumiskoulutuksessa yhdistyvät suomen kieli/ruotsin kieli ja viestintätaidot, työelämä- ja yhteiskuntataidot ja ohjaus, ja kotoutumiskoulutus tulee ymmärtää kokonaisvaltaisena maahanmuuttajan toimijuutta ja osallisuutta edistävänä koulutuksena, jolle on myös asetettu omat laatuksiteerit ja tavoitteet. (OPH 2012: 12; OPH 2022.)

Monilukutaito ja erityisesti hyvä kirjoittamisen osataito ovat tarpeen digitalisoituvassa Suomessa. Siksi on hyvä tutkia, millaiset kirjoittamisvalmiudet ja digitaaliset valmiudet maahanmuuttajilla on suoriutua tässä muutoksessa. Tämä tutkielma kiinnittyy Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkimushankkeeseen Kirjoittaminen ja osallisuus digitalisoituvassa Suomessa (Solki 2020–2024).

Tutkielman aihe on minulle ammatillisesti läheinen ja osa perustehtävääni ja keskeinen erikoistumisalani. Olen työskennellyt pitkään aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyvissä koulutuksissa sekä suomenkielenopettajana että opinto-ohjaajana ja Yleisten kielitutkintojen arvioija/haastattelijana. Toimin myös Inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitutkinnon tehtävänlaatijana, arvioijana ja haastattelijana (ks. Martikainen 2019).

Tutkielma sijoittuu kielentutkimuksen kentässä kielitaidon arviointitutkimukseen sekä monilukutaidon, erityisesti toisella kielellä kirjoittamisen taidon, tutkimukseen. Se on monikertainen tapaustutkimus, jossa tutkitaan osallistujien kirjoittamisen osataidon arviointipolkua ja erilaisia arviointikäytänteitä ja kokemuksia (Kuvio 1.)

KUVIO 1 Tutkimuksen viitekehys ja kohteet

Aikuiset maahanmuuttotataustaiset oppijat:



1.2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten aikuisten maahanmuuttajien kirjoittamisen taitoa arvioidaan kotoutumiskoulutuksen aikana. Tutkielmassa verrataan kolmesta eri arviointiaineistosta saatavaa tietoa aikuisen maahanmuuttajan monilukutaidon, erityisesti kirjoittamisen osataidon kehittämisestä. Tutkielmassa tarkastellaan myös digitaalisten menetelmien ja oppimisympäristöjen yhteyttä suomen kielen oppimiseen ja kirjalliseen tuottamiseen. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, miten tutkimusryhmän kotoutumiskoulutukseen osallistuvien aikuisten kirjoitustaito kehittyy koulutuksen aikana sekä millaisia vaikutuksia erilaisilla arviointikäytännöillä ja digitaalisen kirjoittamisen lisääntymisellä on arvioinnin lopputulokseen sekä kielenoppijan kokemuksiin kirjoitustaitonsa riittävydestä. Tulosten pohjalta pohditaan digitalisaation vaikutusta aikuisen maahanmuuttajan kielitaidon arviointiin ja verrataan osallistujien suoriutumista kirjoittamisen osataidossa kolmen eri

arviointikäytännön osalta: kotoutumiskoulutuksen arviointipolku ja loppukoe oppilaitoksessa, Yleisten kielitutkintojen keskitason kirjoittamisen osakoe, Yleisten kielitutkintojen digitaalisen pilottitestin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen on aikuisen maahanmuuttajan kirjoittamisen osataidon arviointipolku kotoutumiskoulutuksesta Yleiseen kielitutkintoon?
2. Miten tutkimusryhmän kotoutumiskoulutukseen osallistuvien aikuisten suoriutuminen kirjoittamisen osataidossa muuttuu arviointipolun eri vaiheissa?
3. Millaisia ovat osallistujien kirjoittajaprofiilit?
4. Miten osallistujat itse kokevat hallitsevansa suomen kielen tekstitaidot, erityisesti digitaalisen kirjoittamisen ja miten he kokevat testitilanteen ja arvioitavana olemisen?

Osallistujaryhmän kirjoittamisen taidon arvioiden ja arviointipolun lisäksi tutkielmassa tarkastellaan kunkin kirjoittajan L2-kirjoittamistaidon leimallisia piirteitä ja osallistujien kirjoittajaprofiileja. Tarkasteltavina ovat osallistujien henkilökohtaiset ominaispiirteet L2-kirjoittajina, eivätkä kirjoittajaprofiilit ole yleistettävissä muihin maahanmuuttotaustaisiin oppijoihin. Kirjoittajaprofiilien ja analysoinnin avulla tulevat näkyviin kirjoittajakohtaiset erot ja yhtäläisyydet sekä L2-taidon edistyminen kotoutumiskoulutuksen aikana, joita EVK-mukainen taitotasoarviointi ei välttämättä paljastaisi. Kirjoittajaprofiileihin yhdistyvät myös oppijan henkilökohtaiset digitaidot sekä hänen kokemuksensa S2-oppijana ja arvioinnin kokijana.

Tutkielma tuo lisätietoa siitä, miten kirjoitustaidon arviointi toteutuu kotoutumiskoulutuksessa käytännössä, millaista kirjoittamisen taitoa ja näkemyksiä kirjoittamisesta ja omista taidoista kotoutumiskoulutuksen osallistujilla on sekä millaisia vaikutuksia yhteiskunnan digitalisaatiolla on tutkimusryhmän osallistujien kirjoitustaidon oppimiseen ja arviointiin. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa kotoutumiskoulutuksen aikaisen kirjoittamisen taidon arvioinnin ja digitaalisen testauksen kehittämiseen.

2 ARVIOINTIKÄYTÄNTEET OSANA AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN KOTOUTUMISKOULUTUSTA

2.1 Kotoutumiskoulutuksen järjestäminen ja kielenopetuksen tavoitteet

Kotoutumiskoulutus perustuu Lakiin kotoutumisen edistämisestä ja sen tavoitteena on edistää maahanmuuttajien kotoutumista ja tukea maahanmuuttajan aktiivista toimijuutta Suomessa (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010: 1§). Kotoutumislain mukaan kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) Itsenäisen kielenkäyttäjän taitotaso B1.1. suomen tai ruotsin kielessä.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2012 ja OPH 2022) suomen kielen oppimiselle on asetettu yleistavoite, joka on sidottu yleiseurooppalaisen viitekehyksen taitotasoon B1.1. eli itsenäisen kielenkäyttäjän perustasoon. Opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin todetaan, että osaaminen voi toteutua eritasoisena kielitaidon eri osa-alueilla. Yleisten kielitutkintojen osallistujia koskevan tutkimuksen perusteella aikuisten maahanmuuttajien kielitaitoprofiili on hyvin usein epätasainen, ja tyypillisesti heikoimpana näyttäytyy kirjoittamisen osataito (Honko, Ahola, Hirvelä 2021). Myös omien havaintojenikin mukaan kotoutumiskoulutuksen kielitaitotasotavoite B1.1. on erityisen vaikea saavuttaa kirjoittamisen osataidossa eikä kirjoittamisen osataito aina kehity halutulla tavalla ja samassa tahdissa kuin suomen kielen suulliset taidot, puhuminen ja puheen ymmärtäminen, tai tekstin ymmärtäminen. Siksi on tärkeää selvittää kirjoittamisen osataidon edistymistä, haasteita ja arviointipolkua kotoutumiskoulutuksessa.

Kotoutumislaissa kotoutumiseen sisältyy myös työllistymiseen, yrittäjänä toimimiseen ja kouluttautumiseen liittyviä tavoitteita, joiden toteutuminen edellyttää käytännössä suomen tai ruotsin kielen taitoa. Kotoutumislaissa kotoutuminen ymmärretään prosessina, jota tuetaan koulutuksen keinoin. (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010: 20§.)

Kotoutumiskoulutus on Työ- ja elinkeinoministeriön kautta hallinnoitavaa työvoimapolitiittista koulutusta, johon suunnattuja resursseja ja rahoitusta säätelevät kotoutumislaki sekä kulloinen poliittinen päätöksenteko ja hallituksen budjetti. (OPH 2012: 8–9). Varsinaista kotoutumiskoulutusta edeltää alkukartoitus (Laki kotoutumisen edistämisestä 1368/2010, 9§), jossa yhtenä arvioinnin kohteena on aikuisen maahanmuuttajan kirjoittamisen taito ja länsimaisten kirjainten luku- ja kirjoitustaito. Alkukartoituksessa ja kotoutumiskoulutuksessa kielitaidon arvioinnin pohjana on EVK:n taitotasojattelu ja kriteeriviitteinen, osaamisperusteinen arviointi. Alkukartoituksen tulos vaikuttaa olennaisesti siihen, millaiseen kotoutumiskoulutukseen ja ryhmään maahanmuuttotustainen oppija ohjataan.

Alkukartoituksesta saadun kielitaitoarvion perusteella maahanmuuttajalle suositellaan hidasta oppimispolkua, peruspolkua tai nopeasti etenevää oppimispolkua sekä koulutusmoduulia. Koulutuksen kesto määräytyy sen mukaan, mihin neljästä moduulista oppija sijoittuu. Moduulissa 1 hänen kielitaitonsa on vielä aloittelijan tasolla A0 tai hieman edistyneempi, joten koulutuksen pituus on noin 12 kuukautta eli se sisältää kaikki kolme kuukautta kestävät koulutusmoduulit (4). Johonkin muuhun koulutusmoduuliin sijoittuminen lyhentää koulutusaikaa vaihteluvälille 3–9 kuukautta. Oppija etenee koulutuksessa kielitaidon edistymisen mukaan, ja hänen kielitaitonsa arvioidaan kolmen kuukauden välein erillisinä kokeina sekä koulutuksen loppuvaiheessa loppukokeella. Päätöksen koulutuksen kestosta tekee TE-hallinto, joka myös valitsee ja ohjaa maahanmuuttajat kotoutumiskoulutukseen. (OPH 2012: 11–14.; OPH 2022: 8.)

Kotoutumiskoulutusta tarjotaan alkeistasolta A0 lähtien B1-tasolle suomen tai ruotsin kielellä, mutta oppimisessa ja opetuksessa hyödynnetään nykyään myös muita kieliä ja huomioidaan opiskelijan kielellinen ja kulttuurinen tausta. Kotoutumiskoulutuksen tulisi olla kielitietoista ja tukea monikielisten oppijoiden oppimista ja identiteettiä. (OPH 2022: 12–13.)

Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma korostaa alkukartoituksen merkitystä maahanmuuttotustainen oppijan palvelun tarpeen selvittämisessä. Ennen varsinaista kotoutumiskoulutusta olisi selvitettävä maahanmuuttajan työllistymis- ja opiskelunvalmiudet. Alkukartoituksessa olisi myös arvioitava maahanmuuttajan muut kotoutumisvalmiudet sekä

kielikoulutuksen ja muiden kotoutumista edistävien toimenpiteiden ja palveluiden tarpeet. Alkukartoituksen tulisi sisältää yksilöllinen kotoutumissuunnitelma, ohjaus, neuvonta sekä kielitaidon alkukartoitus, ja niiden perusteella maahanmuuttajat ohjataan kunnissa tarpeitaan vastaaviin palveluihin. (OPH 2022: 8.)

Kotoutumislaisissa ja kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa mainittu kielitaitotavoite B1 on Itsenäisen kielenkäyttäjän taito tuottaa ja ymmärtää puhetta tai tekstiä. Itsenäinen kielenkäyttäjä selviytyy suullisesti ja kirjallisesti useimmista arjen asiointitilanteista työssä ja vapaa-aikana ja hän ymmärtää pääkohdat selkeistä yleiskielisistä viesteistä sekä yleiskielisestä puheesta. Hän pystyy tuottamaan yksinkertaista, ymmärrettävää, johdonmukaista tekstiä itselleen tutuista tai työhönsä liittyvistä aiheista. (EVK 2003: 48.) B1(YKI 3) tasolla maahanmuuttotustainen oppija ymmärtää pääajatuksen ja tärkeimmät yksityiskohdat yleiskielisestä yleistietoon perustuvasta puheesta ja tekstistä ja hän selviytyy puhumalla tai kirjoittamalla arkipäivän viestintätilanteista (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 143).

Kielitaidon arvioinnilla tunnistetaan maahanmuuttajan taitoja ja ohjataan kielenoppimista. Kirjoittamisen osataidon ja myös monilukutaidon arviointi on olennainen osa kotoutumiskoulutusta, koska kirjoittamista arvioidaan joka moduulin loppuvaiheessa erillisellä kokeella ja koska kirjoittamisen osataidosta annetaan erillinen EVK:n mukainen arviointi kotoutumiskoulutuksen päättyessä. Arviointiin velvoittaa myös nykyinen voimassa oleva opetussuunnitelma (OPH 2022). Kotoutumiskoulutukseen liitetään usein myös mahdollisuus suorittaa Yleinen kielitutkinto, jolla arvioidaan toiminnallista kielitaitoa. Tämä ohjaa opetusta ja oppimista tilanne- ja kontekstikohtaiseen kielitaitoon ja keskittymään oppijan suoriutumiseen eri tilanteista ja tehtävistä, joissa hänen tulee ymmärtää ja tuottaa kieltä. (OPH 2011: 7.)

Tutkimuksen aineiston keruu sijoittuu ajallisesti kahden opetussuunnitelmakauden murrosvaiheeseen, jossa vanhenevan opetussuunnitelman tapa toteuttaa kielitaidon arviointia ja kielenopetusta oli vielä voimassa, mutta uudemman opetussuunnitelman perusteet ja periaatteet alkoivat jo näkyä kansallisessa kielitaidon arviointijärjestelmässä YKI:ssä mm. digipilottikokeiluna. Tutkimuksen aineistoon kuuluva kotoutumiskoulutus sisälsi myös useamman kuukauden kestäneen pandemiaetäopetusjakson, joka aiheutti merkittävän muutoksen kotoutumiskoulutuksen toteutuksessa ja tavallaan nopeutti siirtymää digitaalisiin oppimisympäristöihin.

Tutkielma tuo näkyviin kielipedagogiikan murroksen, muutoksen ja siirtymän sekä aineiston analyysissä että teoreettisessa mielessä, ja siinä käytettävät käsitteet ja teoreettiset näkökulmat kirjoittamiseen, kielitaidon arviointiin ja monilukutaitoon tulevat esiin

murrosvaiheessa vallinneen tilanteen mukaisesti. Tähän murrosvaiheeseen liittyi hyvin olennaisesti pitkäaikainen siirtymä formalistisesta kielen oppimisen käsityksestä funktionaaliseen, toiminnalliseen kielen oppimisen käsitykseen sekä siirtymä summatiivisesta kielitaidon arvioinnista formatiiviseen, oppimista tukevaan arviointiin, joihin kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma 2022 perustuu.

2.2 Eurooppalaisen viitekehysten tekstitaitokäsityksen vaikutukset kotoutumiskoulutukseen ja kielitaidon arviointiin Suomessa

Eurooppalainen viitekehys (EVK) lähestyy kielenkäyttöä ja kielitaitoa toiminnallisesta näkökulmasta. Kielenkäyttäjä on ympäristössään ja yhteisössään sosiaalinen toimija, joka tarvitsee eri tilanteissa kommunikaatiostrategioita ja viestintätaitoja. Ratkaisevia ovat kielenkäyttötilanteet ja kielenkäyttöfunktioiden osaaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (CEFRL 2001; EVK 2003: 28, 36.)

EVK luotiin Euroopan sisämarkkinoiden ja vapaan liikkuvuuden tarpeisiin. Tavoitteena oli taata kielellinen diversiteetti ja eurooppalaiselle työvoimalle riittävä peruskielitaito eri kielissä sekä kehittää yleiseurooppalainen kielenopetuksen järjestelmä. Sen perustana on osaamisperustainen taitotasoajattelu, taitotasolle laaditut osaamis pohjaiset kriteerit, kriteeripohjainen kielitaidon arviointi sekä ajatus kielitaidon edistymisestä tasolta toiselle. (Holm & Pöyhönen 2012: 192–195.)

EVK:n käyttöönotto kielitaidon arvioinnissa on yhtenäistänyt kielitestauksen ja kielikoulutuksen käytäntöä Suomessa ja EVK:tä on käytetty opetuksessa, opetuksen suunnittelussa, opetussuunnitelmien laadinnassa ja kielitesteissä ja kokeissa arvioinnin viitekehysenä. EVK on auttanut oppijoita, testeihin osallistujia ja opettajia ymmärtämään kielenoppimisen kehittymistä arviointikriteereihin suhteutettuna osaamisena ja taitoina. (Tossavainen 2016: 37.)

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen mallia voi kritisoida siitä, että se pohjautuu liikaa EVK:n taitotasoarviointiin ja työvoimapolitiittisiin linjauksiin. Maahanmuuttajat luokitellaan TE-hallinnossa ja kielitaitoarvioinneissa pitkälti tekstitaitojensa ja työvoimakelpoisuutensa perusteella, ja kotoutujasta tehty luokitus määrittää henkilön kotoutumiskoulutuksen laadun, keston ja sisällön sekä ammatilliset koulutusmahdollisuudet. EVK ohjaa kotoutumiskoulutusten järjestäjäkohtaisia opetussuunnitelmia,

koulutussuunnittelua ja oppisisältöjen laadintaa. EVK vaikuttaa myös opetuksen toteutukseen ja on havaittu, että eri toimijat (opettajat, maahanmuuttajat, poliittiset vaikuttajat) muuttavat toimintaansa testi- ja arviointivaatimusten mukaan. Opettajat mm. suosivat joitakin tekstilajeja ja genreja sen mukaan, miten niitä käytetään testitehtävien laadinnassa. Opiskelija ei saa riittävästi vaikuttaa opetuksen sisältöön, sillä opetustapahtumissa opiskelija on vastaanottajan roolissa eikä hyväksyttävässä tuotoksessa ole riittävästi mahdollisuuksia kriittiseen kommentointiin tai uusien näkökulmien esittämiseen. (Holm & Pöyhönen 2012: 196–200.)

Kotoutumiskoulutuksessa saaduilla kielitaidon arvioinneilla on merkitystä koulutuksen jälkeen, koska oppijan saamat arviot yleisestä ja suullisesta kielitaidosta kirjataan TE-hallinnon henkilötietojärjestelmään henkilön kielitaitoa koskevana tietona. Tiedot kielitaidosta säilyvät henkilön omissa tiedoissa ja ne ovat virkailijoitten ja omavalmentajien luettavissa koko Suomessa. Mikäli maahanmuuttaja hakeutuu työvoimakoulutukseen, tietojärjestelmästä löytyvä arvio hakijan kielitaidosta on virkailijalle olennainen tieto haastatteluun tai koulutukseen valittaessa ja päätöstä tehdessä. Työnhakijalle voidaan myös tarjota työtehtäviä työnhakuvelvoitteen täyttämiseksi siten, että työtä ja täydennyskoulutusta tarjottaessa huomioidaan työnhakijan kielitaito tai kielellisen tuen tarve. (ks.te-palvelut.fi.) Luokittelulla kielitaidon perusteella on siis kauaskantoiset seuraukset, koska se saattaa luoda haasteita yhteiskunnallisissa valintaprosesseissa koulutukseen ja työelämään hakeutumisessa (Holm & Pöyhönen 2012: 197, 202–203).

Kotoutumiskoulutuksen päätteeksi suoritettavalla YKI-tutkinnon keskitason tutkinnolla on merkitystä koulutukseen ja työelämään hakeuduttaessa sekä haettaessa ammattipätevyyksiä. YKI-tutkintoon sisältyvien kirjoittamisen ja tekstin ymmärtämisen osakokeiden arviot voivat ratkaista suullisen kielitaidon rinnalla sen, saako henkilö toimia jossakin työtehtävässä Suomessa. Esimerkkinä luokittelusta tekstitaitojen perusteella voidaan mainita terveydenhoitoalan ammattipätevyyden taitosovaatimus B1/YKI 3 kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Vaatimuksen tulee täytyä yhdellä tutkintokerralla (YKI). Mikäli maahanmuuttotilanteen terveydenhuollon ammattilaisen kielitaitoprofiili ei ole B-tasoa samanaikaisesti, hänen on uusittava kielitutkinto siihen asti, kunnes kielitaitoprofiili on kokonaisuudessaan B-tasoa (ks.valvira.fi, oph.fi). Terveydenhuollon ammattilainen ei saa lupaa työskennellä Suomessa kuin hoiva-alan tehtävissä ilman ammattipätevyyttä.

Suomi on hyvin tekstittynyt ja monilukutaitoa edellyttävä digitaalistuva yhteiskunta, jossa aktiivisen toimijan roolin saa vain hallitsemalla ainakin auttavan monilukutaidon. Tekstitaitoja/monilukutaitoa sekä digitaalisia taitoja tarvitaan elämän kaikilla osa-alueilla.

Tähän perustuu myös se, että Suomen kansalaisuuden saamisen kielitaitoedellytyksessä vaaditaan sekä suullista että kirjallista suomen tai ruotsin kielen taitoa (Migri 2023). (Honko, Sulkunen Vaarala & Söyrinki 2022.)

Yhteiskunnassa toimimiseen tarvitaan kieli- ja viestintätaitoja. Kieli- ja viestintävalmiuksien puutteet saattavat vaikeuttaa jatkokouluttautumista tai selviytymistä korkeakouluopinnoissa. Työelämä ja työyhteisöt ovat Suomessa myös monikielistymässä, mikä edellyttäisi riittäviä kieli- ja viestintätaitoja. (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021: 37–38.) Monikielistyminen mahdollistaa monilla kielillä toimimisen ja vähentää painetta osata vain jotakin tiettyä kieltä, mutta samalla monikielistyminen saattaa edellyttää viestimistä erikielisten tekstien ja digitaalisten sovellusten kautta.

Suomessa käytetään sisäänpääsyn edellytykseni ja valintakriteerinä eräänlaisia kielitaidon porttitasoja eri oppilaitoksiin ja koulutusasteille. Ammatillisen koulutuksen pääsyyn riittää usein taitotaso A2.2. laveasti tulkittuna, kun taas korkeakouluihin vaaditaan yleisimmin taitotaso B2.1.kaikilla kielitaidon osa-alueilla ja aikuisen maahanmuuttajan tulee yleensä todentaa suomen tai ruotsin kielen taitonsa joko Yleisten kielitutkintojen tai Valtionhallinnon kielitutkinnon todistuksella. Ammatilliseen koulutukseen pääsy ei siis edellytä yhtä korkeaa taitotasoa kuin korkeakouluun pääsy ja hakijan kielitaitoprofiili saa käytännössä olla taidoilta ja tasoilta vaihteleva. Ammatillisessa koulutuksessa ei aina aseteta lainkaan kielitaitotasoon liittyviä vaatimuksia. Myös korkeakoulut saavat määrittää kielitaitovaatimuksensa itse, vaikka yleisin vaatimus onkin B2 (YKI 4). Käytännössä korkeakoulujen kielitaitovaatimukset vaihtelevat välillä B1-C1. (ks. oph.fi.)

Toisaalta tekstitaitojen pohjalta tehdyllä koulutusvalinnalla rajataan maahanmuuttajan mahdollisuuksia osallistua, kouluttautua, työllistyä, kotoutua ja saavuttaa kansalaisen asema. Tällöin tekstitaidot toimivat työkaluina yhteiskunnallisissa valintaprosesseissa ja niiden hallinta vaikuttaa kotoutujan tulevaisuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen Suomessa (Holm & Pöyhönen 2012: 197). Riittävä tekstitaitojen osaaminen myös vaikuttaa suoraan opinnoissa ja työssä pärjäämiseen sekä työtehtävien hoitamiseen tekstittyneessä ja nopeasti digitalisoituvassa koulutus- ja työelämässä, jossa työntekijän tulee hallita erilaisten digitaalisten sovellusten ja tietojärjestelmien käyttö sisäisessä ja ulkoisessa viestinnässä, kirjaamisessa ja raportoinnissa. Kotoutumiskoulutuksen tulisi edistää ja tukea maahanmuuttajan mahdollisuuksia osallistua aktiivisena jäsenenä suomalaiseen yhteiskuntaan (OPH 2012: 7–8; OPH 2022), joten oppijan tekstitaitojen kehittyminen kieli- ja viestintäopintojen keinoin on kotoutumiskoulutuksessa tärkeä tavoite.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen liittyy yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia toiveita. Kyse on pitkälti kontekstista, jossa kielitaito, ammatillinen osaaminen, kotoutumistaidot, työelämätaidot ja motivaatio pitäisi saada synkronoitua toimimaan maahanmuuttajan kouluttautumisen ja työllistymisen hyväksi. Kotoutumiskoulutus on kokonaisvaltaista maahanmuuttajan ammatillisuuteen, kotoutumiseen ja kielitaitoon vaikuttamista. (OPH 2012; OPH 2022.) Tekstitaitojen kehittyessä maahanmuuttaja voi saada käyttöönsä monilukutaidon sekä jo olemassa olevat vaikuttamisen keinot. (Holm & Pitkänen - Huhta 2012: 8). Tekstitaitojen kehittyminen lisää mahdollisuuksia muokata omaa koulutuspolkua, sillä koulutuspolulla eteneminen ja vapaiden valintojen tekeminen edellyttävät tekstitaitoja.

EVK:n taitotasoarvioinnin käyttöönotto kotoutumiskoulutuksessa on mahdollistanut oppijan tekstitaitojen kehittymisen seuraamisen koulutuspolulla muinakin kuin suoritettuina oppitunteina tai opintopisteinä, ja kriteereihin sidottu arviointi mahdollistaa saavutetun kielitaidon havainnollistamisen kriteerikuvausten avulla. Mutta EVK:n taitotasojen tulkinta vaatii jonkin verran asiantuntemusta ja arviointiin perehtymistä, jotka puuttuvat kotoutujalta itseltään. Oman oppimismotivaation sitominen taitotasoihin ja kriteereihin, joita ei itse kunnolla käsitä, on haastavaa.

2.3 Kielitaidon arviointi ja arviointipolku Suomen kotoutumiskoulutuksessa

Suomen kotoutumiskoulutuksissa kielitaidon arvioinnilla on keskeinen tehtävä koulutusprosessissa, sillä moduuleissa tapahtuva arviointi vaikuttaa oppijan etenemiseen ja koulutuksen jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. Oppijan toisella kielellä kirjoittamisen taito arvioidaan koulutusmoduulin loppuvaiheessa omana kokeena ja erillisenä taitona (OPH 2012; OPH 2022), joten oppijalle kertyy kotoutumiskoulutuksen aikana neljä arvioita kirjoittamisen taidosta. Arvioista muodostuu vähitellen oppijan kirjoitustaidon kehittymistä kuvaava arviointipolku.

Kielitaidon arviointi on osa kotoutumiskoulutuksen opettajan ammattitaitoa, ja opiskelijaa arvioidessaan opettaja voi tukeutua kotoutumiskoulutuksen aikana saamaansa jatkuvaan, useista suorituksista koostuvaan näyttöön maahanmuuttajan taidoista.

Testiarvioinnissa arviointi kohdistuu osallistujan senhetkiseen näyttöön ja taitoon, joka mitataan tarkoin valikoitujen testitehtävien avulla. Arviointikäytänteissä korostuvat kunkin osataidon arviointikriteerit, joihin osallistujan suoritusta verrataan ja suhteutetaan. (Ahola 2020: 218.)

Kirjoittamisen arviointi suoritetaan yksilökohtaisesti, eikä oppijan suoriutumista ja kielitaidon kehittymistä verrata toisten oppijoiden suoriutumiseen ja oppimiseen, vaan kyse on osaamisperustaisesta kriteeriviitteisestä arvioinnista, jossa oppijan osaamista verrataan EVK:sta johdettuihin taitotasokuvauksiin (OPH 2012; OPH 2022). Arvioinnin suorittamista jonkin tietyn kokeen tai testijärjestelmän kautta ei ollut määritelty aineistonkeruun aikana voimassa olleessa opetussuunnitelmassa (OPH 2012). Tällöin kukin kotoutumiskoulutuksen järjestäjä sai itse määrittää koe- ja tehtävätyypit sekä arviointikäytänteet.

Arviointipolut ovat henkilökohtaisia, eivät ryhmäkohtaisia, vaikkakin kullekin koulutusmoduulille oli aineiston kotoutumiskoulutuksessa asetettu kielellisen kehittymisen tavoitetaso EVK:n asteikolla A1.3. –B1.1. Kirjoittamisen arviointipolku alkaa kunkin oppijan osalta alkukartoituksesta ja etenee moduulin kuluessa oppimistehtävien ja harjoitteiden suoriutumisen arvioinnista moduulin loppupuolella suoritettavaan toiminnallista kielitaitoa mittaavaan kirjoittamisen kokeeseen. Samaan aikaan annetaan palautetta kirjoittamisen taidon edistymisestä, seurataan kirjoittamiseen liittyviä oppimisen haasteita, arvioidaan tuen tarvetta ja harkitaan tarvittaessa yhdessä oppijan kanssa siirtymistä luku- ja kirjoitustaitoa harjaannuttavaan koulutukseen. Kullekin moduulille on asetettu taitotasotavoite myös kirjoittamisessa. Yksittäisen oppijan kirjoittamisesta saama moduulin väliarviointi voi poiketa moduulin tavoitetasosta koko kotoutumiskoulutuksen ajan (Moduuli 1: kirjoittamisen tavoitetaso A1.3.; Moduuli 2: kirjoittamisen tavoitetaso A2.1.; Moduuli 3: kirjoittamisen tavoitetaso A2.2.; Moduuli 4: kirjoittamisen tavoitetaso B1.1.). Kotoutumiskoulutuksen päätteeksi suoritetaan loppukoe. (OppilaitosOPS 2020.)

Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2022) mukaan arvioinnin tulisi olla jatkuva prosessi, joka tukisi oppijan oppimista ja jonka toteutuksessa käytettäisiin summatiivisen loppuarvioinnin lisäksi koulutusprosessin aikana toteutuvaa formatiivista arviointia. Formatiiivisessa arvioinnissa oppijan edistymistä kielen oppimisessa seurataan ja arvioidaan suhteessa hänen henkilökohtaisiin oppimisen tavoitteisiinsa, vaikka kielen oppimisen yleistavoite onkin Itsenäisen kielenkäyttäjän B1- taso myös kirjoittamisessa, kukin oppija tavoitteistaa itse opintojaan ohjaavan arvioinnin ja arviointipalautteen tukemana. Kotoutumiskoulutuksessa toteuttavan arvioinnin pitäisi maahanmuuttotilanteen oppijan

yksilöllistä oppimista ja tarjota hänelle kannustavaa ja ohjaavaa palautetta sekä henkilökohtaista oppimisen tukea koko oppimisprosessin ajan. (OPH 2022: 24.)

Formatiivinen arviointi tulisi toteuttaa monipuolisin ja tarkoituksenmukaisin menetelmin kuten käyttämällä itsearviointia ja vertaisarviointia koekäytänteiden lisäksi. Arvioinnin tavoitteena on, että oppija ymmärtäisi omaa oppimistaan ja saisi realistisen käsityksen omasta osaamisestaan, tunnistaisi vahvuutensa ja kehittyisi työskentelyssä omien oppimistavoitteidensa hyväksi. Kotoutumiskoulutuksen tulisikin sisältää jatkuvaa opintojen aikaista palautetta kirjoittamisessa suoriutumisesta ja osaamisesta, opettajan tuella tapahtuvaa itsearviointia sekä vertaispalautetta. Oppija osallistuu sekä itsensä että vertaistensa osaamisen ja kielitaidon arviointiin. Arviointipalautteen antaminen korostuu erityisesti koulutusmoduulien vaihtuessa ja oppijan laatiessa kotoutumiskoulutuksen jälkeistä jatkosuunnitelmaansa. (OPH 2022:24.)

Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma tarkastelee suomen kielen arviointia osaamiskriteerien ja monilukutaidon näkökulmasta. Opiskelijan osaaminen on jaettu suullisen ja kirjallisen vastaanottamisen ja suullisen ja kirjallisen tuottamisen taitoihin. Opetussuunnitelma perustuu integratiiviseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan kirjoittaminen kytkeytyy aina myös lukemiseen ja tekstin ymmärtämiseen. Kirjoittamisen taitoon liittyy samanaikaisesti sekä vastaanottamisen että tuottamisen taitoja, sillä oppijan ymmärretään tuottavan tekstejä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (OPH 2022: 34.) Opetussuunnitelman mukaan summatiivinen loppuarviointi tulee toteuttaa profiiliarviointina, jolloin kaikista kielitaidon osa-alueista ja siten kirjoittamisestakin annetaan oppijalle erillinen arvio (OPH 2022: 24). Vaikka koulutus lähtee integroivasta ajattelusta, arvio kuitenkin toteutetaan ja annetaan taitokohtaisena profiiliarviona.

Kirjoittamisen osaamistavoitteita kuvataan opetussuunnitelman perusteissa laajemman monilukutaidon osaamistavoitteiden yhteydessä: *pystyy lukemaan monenlaisia, eripituisia ja monimediaisia tekstejä sekä löytämään tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia, kun aihepiiri on itselle tuttu ja osaa tuottaa yleisimpien tekstilajien mukaisia tekstejä itselle tärkeistä aiheista...ja osaa tehdä kuulemastaan ja lukemastaan muistiinpanoja itselle tutusta aiheesta.* Oppijan on osattava myös käyttää yleisimpiä viestintävälineitä ja kykyä hakea tietoa eri medioista. Oppijan tulisi myös kyetä välittämään ja tiivistämään medioista löytäänsä tietoa muille. (OPH 2022: 35.)

Tutkimusryhmän osallistujien oppilaitoksella oli aineistonkeruun aikana voimassa oma paikallinen kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma, jonka lähtökohtina olivat Laki

kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012 (OPH 2012), Kotoutumiskoulutuksen uudet, päivitetty toteutusmallit (OPH 2017), alueen maahanmuuttostrategia ja kaupungin maahanmuutto-ohjelma. Paikallinen opetussuunnitelma tuli laatia ELY-keskusten kotoutumiskoulutuksen järjestämistä koskevaan kilpailutukseen. Paikallisen opetussuunnitelman mukaan kirjoittaminen tuli arvioida erillisenä taitona moduulin loppuvaiheessa. (OppilaitosOPS 2020: 3.)

Tutkimusryhmän opintojen alkuun sisältyi sijoittuminen koulutusmoduuliin kielitaidon alkukartoituksen perusteella, oppijan lähtötason varmistuskartoitus sekä mm. luki-vaikeuksien ja luku- ja kirjoitustaidon haasteiden kartoitus. Suomen kielen ja viestintätaitojen opetussisällöt oli jaoteltu oppilaitoksen opetussuunnitelmassa seuraavasti eräänlaisen laajasti käsitety EVK:n mukaisen kielitaitotasoluokituksen mukaan: A1 Toimiva alkeiskielitaito, A1 Työelämän suomi, A2 Peruskielitaidon alkuvaihe ja kehittyvä peruskielitaito, A2 Työelämän suomi, B1 Toimiva peruskielitaito sekä Ammattisanasto. Kirjoittaminen arvioitiin erikseen taitotasoja hyödyntäen. Valinnaisiin opintoihin sisältyi myös mahdollisuus YKI-treenit-oppisisältöön. (OppilaitosOPS 2020: 15–16.)

Osallistujien tekstitaitojen ja kirjoitustaidon arviointi suoritettiin 3 kuukauden välein kirjallisella moduulin loppukokeella, johon sisältyi tekstin ymmärtämisen koe ja kirjoittamisen koe sekä lisäksi formatiivista arviointia. Tehtävien määrä ja vaativuus vaihtelivat oppilaitoksessa vastuupettajan harkinnan mukaan. Moduulin 4 päättyessä osallistujaryhmä suoritti kirjallisen ja suullisen kotoutumiskoulutuksen loppukokeen ja Yleisen kielitutkinnon keskitason tutkinnon. Lisäksi osallistujat osallistuivat vapaaehtoisesti Yleisten kielitutkintojen digitaalisen kirjoittamisen pilottitettiin, jossa arvioitiin digitaalisen kirjoittamisen taitoa.

Yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason tutkinnolla on tässä tutkielmassa keskeinen rooli, koska tätä opetuksesta riippumatonta ulkoista kielitaitomittaria käytetään kuitenkin säännöllisesti kotoutumiskoulutuksessa oppijalle ilmaisena palveluna. Maahanmuuttotaustainen oppija hyötyy YKI:n suorittamisesta siten, että hän voi käyttää virallista tutkintotodistusta koulutukseen hakautumisessa, työnhaussa ja Suomen kansalaisuutta hakiessaan todentamaan suomen kielen taitonsa. Kokemukseni mukaan oppijat arvostavat YKI-tutkinnon suorittamista ja tavoitteistavat oppimistaan keskitason tutkintoa varten.

2.4 Kehittyvä Yleinen kielitutkinto, kohti digitaalista kirjoittamista

Yleiset kielitutkinnot (YKI) on kansallinen lakiin ja asetuksiin perustuva testijärjestelmä, jossa arviointi linkitettiin EVK kuusiportaiseen taitotasoasteikkoon vuonna 2003. Suomen kielen keskitason tutkinto on ollut suosituin ja suoritetuin vuoden 2003 jälkeen, jolloin Suomen kansalaisuuden saamisen kielitaitovaatimuksiin lisättiin mahdollisuus osoittaa suomen tai ruotsin kielen vaadittu taito YKI-tutkintojen keskitason tutkinnolla. Erityisesti suomen kielen keskitason tutkinto on suorittajalleen portti suomalaiseen yhteiskuntaan, koulutukseen ja työelämään. Tutkintojärjestelmässä tutkintojen suorittaminen ei ole sidottu opetussuunnitelmiin tai kotoutumiskoulutusten ohjelmaan, vaan tutkintojen rakennetta ja sisältöjä ohjaa Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. YKI-tutkintojen arvioijina toimivat Opetushallituksen ylläpitämään arvioijarekisteriin merkityt henkilöt. (Ahola & Tossavainen 2016: 31.)

Koska YKI-tutkintojen kielitaitokäsitys on toiminnallinen ja kommunikatiivinen, osakokeista suoriutuminen edellyttää testitilanteessa ymmärretyksi tulemistä jossakin kielenkäyttötilanteessa. YKI-tutkintoon sisältyy neljä osakoetta puhuminen, puheen ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen kaikilla kolmella tasoilla: perustaso, keskitaso ja ylin taso. Aikuinen osallistuja saa arviona kielitaitoprofiilinsa, johon sisältyy erillinen taitotasoarvio kustakin osakokeesta. (OPH 2011: 7.)

YKI-tutkinnoissa kunkin osakokeen tehtävät laaditaan haastavuudeltaan, sanastoltaan aihepiireiltään ja kielenkäyttötarkoituksiltaan tutkintotasolle sopiviksi. Kirjoittamisen osakokeen tehtävät ovat ohjattuja, ja osallistuja kirjoittaa tehtävänannon perusteella kolme erityyppistä tekstiä (esim. viesti, kirje, mielipideteksti, valitus, palaute tai hakemus). Kirjoittamisen tehtävät arvioidaan kriteeriviitteisesti taitotasoasteikkoon pohjautuvien arviointikriteerien avulla. Tasokriteerien ja tehtävänannon täyttyminen ratkaisevat suorituksesta annettavan taitotasoarvioinnin, joka on perustason tutkinnossa alle 1, 1 tai 2, keskitason tutkinnossa alle 3, 3 tai 4, ylimmän tason tutkinnossa alle 5, 5 ja 6. (OPH 2011: 11.)

Kirjoittamisen arviointia ohjaavat erilliset kirjoittamisen taitoa koskevat arviointikriteerit, holistinen yleiskriteeri sekä yksityiskohtaisemmat analyttiset kriteerit. Kirjoittamisen arvioinnissa suoritusta verrataan taitotasokohtaisiin kriteereihin, joten jokaiselle YKI:n taitotasoa vastaa sekä yleiskriteeri että muutama analyttinen kriteeri. (Yleiset kielitutkinnot.)

Yleisten kielitutkintojen kirjalliset testikäytänteet ovat vielä kynä-paperi –käytänteitä. Osallistuja kirjoittaa vastauksensa lyijykynällä paperille, josta arvioija lukee tuotoksen. Samaa kynä-paperi-testikäytännettä on pääsääntöisesti toteutettu myös kotoutumiskoulutuksessa. Kynällä tuotetun tekstin määrä on kuitenkin ratkaisevasti vähentynyt Suomessa digitalisaation edetessä. Tekstiä tuotetaan äylaitteilla ja näppäimistöä hyödyntäen. Kirjallinen viestintä on multimodaalista ja monilukutaitoa vaativaa myös monen maahanmuuttajan lähtömaassa. (Kallionpää 2017.) Siksi tämä testikäytänteisiin liittyvä tutkielma antaa lisätietoa maahanmuuttajien monilukutaidosta ja kyvystä selviytyä ja suoriutua digitalisaation haasteista kielenoppimisessa.

Arviointikäytänteiden ja kielitaidon testauksen digitalisoimisen suunnittelu ja osittain toteutus käynnistyivät Suomessa 2000-luvun alkupuolella, jolloin Inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitutkinto IPAki digitoitiin eli tietokoneistettiin vuonna 2005 ensimmäisenä kielitutkintona Suomessa ja se nimettiin uudelleen DIPAKI:ksi digitaalisen toteutuksen takia (Martikainen 2019: 13.) Ylioppilastutkinto suoritetaan nykyään digitaalisesti.

YKI-tutkintojen digitalisointi on kestänyt pitkään, vaikka tutkintojen digitointia selvitettiin ja suunniteltiin jo vuosina 2008–2009 Soveltavan kielitutkimuksen keskuksessa (Tarnanen, Junttila & Westinen 2009) ja vaikka tietokoneella suoritettavien testien käyttöä on jo kokeiltu ainakin suomessa, englannissa ja saamessa (Kekki, Rahikainen, Visti 2019). Digitointiprosessi ei kuitenkaan edennyt odotusten mukaan rahoitussyistä ja YKI-tutkintojen digitalisointi viivästyi huomattavasti. (Huhta & Lammervo 2014: 175.) Soveltavan kielitutkimuksen keskuksen tutkimushankkeessa (Solki 2020–2024) kehitettiin digitaalinen kirjoittamisen koe, jota testattiin epävirallisissa koetilaisuuksissa opettajan arvion mukaan EVK-taitotasolle A2-B2 sijoittuneille maahanmuuttotaustaisille oppijoille vuosina 2020 ja 2021.

Tämän tutkimuksen kielitaidon ulkoiseen kielitaidon arviointiin perustuva, Yleisistä kielitutkinnoista saatu aineisto kerättiin kahdesta erilaisesta testityypistä, varsinaisesta YKI-testistä ja kirjoittamisen digipilotista. YKI-tutkinnossa osallistuja tuottaa tekstin kynällä tehtävävihkoon, mutta digipilotissa hän tuotti tekstin näppäimistöä käyttäen. YKI-tutkinnon kirjoittamisen osakokeessa on kolme toiminnallista kielitaitoa mittaavaa tehtävää kuten epävirallisia tai asiointia koskevia viestejä tai mielipiteen ilmaisua vaativia tehtäviä, ja osakokeen suoritus aika on 55 minuuttia. Tehtävät ovat salaisia. YKI-tutkinnon keskitason osakokeesta osallistuja voi saada arvion arviointiasteikolla alle 3, 3 tai 4 (ks. oph.fi), mutta digipilotissa käytettiin lisäksi laajempaa alle 2, 2, 3, 4 eli arvioitiin kahdella asteikolla.

Kirjoittamisen keskitason kokeen digipilotissa kokeiltiin uusia tehtävätyyppejä. Tehtävien määrää lisättiin kolmesta viiteen. Viidestä tehtävästä kaksi oli reagointia toisen kirjoittajan tekstiin, kaksi oli ohjeen perusteella kirjoitettavia aloitteellisia tekstejä ja yksi oli mielipideteksti, joka kirjoitettiin jommastakummasta tarjolla olleesta aiheesta. Kirjoittamisen digipilotissa osallistujan odotettiin mm. tuottavan tekstiä reagointina toisen osapuolen viestiin tai muuhun tekstiin kuten jokapäiväisessä tilanteessakin tapahtuisi. Digipilotissa teksti tuotettiin näppäimistöä käyttämällä ja omaa tekstiä oli mahdollisuus muokata koko ajan, kunnes osallistuja joko itse päätti kokeen etuajassa tai suoritus aika päättyi.

Tehtävien suoritus aika ja taitotason YKI-kriteeriviitteinen vaatimustaso säilyivät samoina kuin YKI-tutkinnon kynä-paperikokeessa, joten osallistuja sai käyttää suoritukseensa 55 minuuttia pääsääntöisesti keskitasolle (EVK B1-B2) laadittuihin tehtäviin. Sen sijaan arviointiasteikko laajeni käsittämään perustason kaksi taitotasoa alle 2 ja 2. Kynä-paperikokeen arviointiasteikko käsittää taitotasot alle 3, 3 ja 4, joista arvioinnit 3 ja 4 ovat ns. hyväksytyjä suorituksia. Digipilotista osallistuja saattoi saada taitotason alle 2, 2, 3 tai 4, mikä merkitsi tarkempaa arvioita osallistujan todellisesta kielitaidosta ja osallistujalle tarkempaa palautetta kieliosaamisesta. (ks. Kuvio 2.)

Digipilotiin liittyi myös osallistujien digitaitoja ja laitteiden käyttöä kartoittava kysely sekä koetehtäviin liittyvä palautekysely. Digipilottikoe ohjasi osallistujan näihin kyselyihin osana koetilaisuutta, mutta kyselyihin vastaaminen ei ollut varsinaista suoritus aikaa. Digipilotin kysely oli kaksiosainen, sillä siihen sisältyi kaksi eri aikaan täytettävää osaa, taustatietokysely ja palautekysely. Suoritettuaan digipilotin testin osallistujat täyttivät palautekyselyn. Molemmat kyselyt oli laadittu siten, että ne mahdollistivat osallistujalle itsearvioinnin: osallistuja arvioi itse omia digitaitojaan ja digipilotin suoritus aikana kokemiansa haasteita testiä suorittaessa.

Osallistujat saivat digipilotin tehtävistä kirjallisen palautteen, joka sisälsi tehtäväkohtaiset arviot ja yleisarvion kirjoittamisen taidosta eli arviointitiedon, mutta eivät tutkintotodistusta, koska kyseessä ei ollut varsinainen YKI-tutkinto. Kotoutumiskoulutus sisälsi jatkuvaa opintojen aikaista palautetta kirjoittamisesta suoriutumisesta ja osaamisesta, opettajan tuella tapahtuvaa itsearviointia sekä vertaispalautetta. Oppija osallistui sekä itsensä että vertaistensa osaamisen ja kielitaidon arviointiin. Arviointipalautetta annettiin koearviointina ja suullisina arviointikeskusteluina erityisesti koulutusmoduulien vaihtuessa ja osallistujan laatiessa kotoutumiskoulutuksen jälkeistä jatkosuunnitelmaansa. Loppuarvioinnissa annettiin

osallistujalle erillinen arvio kirjoittamisen taidosta. YKI-tutkinnosta osallistujat saivat virallisen tutkintotodistuksen, jossa kirjoittaminen oli arvioitu erillisenä taitona.

Suomessa maahanmuuttotaustaisen oppijan kielitaidostaan saamia arvioita käytetään Suomen kansalaisuuden kielitaitovaatimuksen täyttymisen ja koulutuksen pääsyn edellytyksenä. Täten kielitesti kuten YKI toimii *portinvartijana (gatekeeping)* (Brown 2013). Epäonnistuminen kielitestissä siirtää oppijan suunnitelmia tulevaisuuteen. Testeillä on Suomessakin *ohjausvaikutus (washback)* (Alderson & Wall 1993) koulutukseen, opetukseen ja oppimiseen sekä *impact-ohjausvaikutus* (Wall 1997) yhteiskuntaan. Martikainen (2019) on todennut, että kielitutkinto vaikuttaa oppimiseen, opetukseen ja laajemmalle yhteiskuntaan, mikä merkitsee käytännössä myös sitä, että kielitutkinnosta saatu kielitaidon tai jonkin osataidon arviointi vaikuttaa opetukseen takautuvasti. Leblay toteaaakin, että oppilaitokset, korkeakoulut, viranomaiset ja työnantajat ovat määritelleet tarvekohtaisesti kielitaitovaatimuksiaan Yleisten kielitutkintojen yleistasoarvion avulla, vaikka YKI- tutkintoa ei alun perin suunniteltu mm. kansalaisuuden hakemista varten (Leblay 2014: 27). Siksi on tärkeää pohtia, millaisilla menetelmillä, miksi ja miten maahanmuuttotaustaisen oppijan kielitaitoa jatkossa arvioidaan.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN JA TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

3.1 Yleiskuvaus ja keskeiset käsitteet

Kielitaidon arviointi on oma tieteenalansa. Laadukas arviointi edellyttää sitä, että suoritettava arviointi on *luotettavaa ja johdonmukaista (reliaabelia), tarkoituksenmukaista ja oikeaa taitoa mittaavaa (validia)* ja *käyttö- ja toteutuskelpoista* myöhemminkin (Huhta & Takala 1999: 211).

Brown (2013: 2-3) jakaa kielitaidon arvioinnin neljään pääluokkaan:

- 1) *Gatekeeping assessment* eli portinvartija -tyyppinen arviointi
- 2) *Placement and diagnostic assessment* eli diagnostinen arviointi, lähtötasoarviointi
- 3) *Progress assessment* eli oppimisen aikaisen edistymisen arviointi
- 4) *Achievement assessment* eli loppuarviointi, saavutetun kielitaidon arviointi

Tämä tutkielma sisältää aineistoa kaikista Brownin määrittelemistä arviointityypeistä. Kotoutumiskoulutuksen arvioinneilla seurattiin oppimisen edistymistä tavoitteiden mukaan, ja koulutuksen lopuksi suoritettiin loppuarviointi ja loppukoe. Osallistujien seurantajakso päättyi portinvartijatyypiseen YKI-tutkintoon.

Vaikka tutkielma keskittyykin kielitaidon arviointiin ja nimenomaan toisella kielellä kirjoittamisen arviointiin, tutkimuksen sijoittuu sosiokulttuuriseen viitekehykseen (Vygotski 1978, 1987; van Lier 1996, 1998), sillä tutkimuksessa tarkastellaan kielellisessä vuorovaikutuksesta *lähikehityksen vyöhykkeellä* (Vygotski 1978: 86) tapahtunutta oppimista ja

osaamisen arviointia oppimisprosessin aikana. Lähikehityksen vyöhyke muodostuu Vygotskin mukaan oppimistapahtumassa todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason väliin (ks. Alanen 2000).

Vygotskilaisen oppimiskäsityksen mukaan taidot harjaantuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa, kun oppija sisäistää vähitellen kulttuurin ja yhteisön tarjoamat viestintätavat, -välineet ja keinot osaksi omaa toimintaansa (Vygotski 1982). Vygotskilaisesta näkökulmasta katsottuna oppiminen ei rajoitu vain opetuksessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Kallionpää (2017: 15) toteaa, että sosiaalinen media edustaa nykyaikuisen arjessa vygotskilaisittain toimivaa kommunikaatiotapaa ja sosiokulttuurista vuorovaikutusprosessia yksilön ja yhteisön välillä.

Kielitaidon arvioinnilla voidaan tunnistaa senhetkinen taitotaso, ennakoida oppimisen mahdollisuuksia ja saada selville oppijan vahvuuksia ja haasteita, mikä auttaa lähikehityksen vyöhykkeen hahmottamisessa; mitä oppija osaa nyt, minkä tasoiseen osaamiseen hänellä ehkä olisi mahdollisuuksia ja mitä pitäisi ehkä seuraavassa oppimistapahtumassa opettaa tai mitä oppimista mahdollistaa, jotta oppija saavuttaisi potentiaalisen kehitystasonsa.

Edistyminen oppimisessa ja osaamisessa on myös riippuvainen siitä, mitä kielellisiä *affordansseja* eli kielelle altistavia aistihavaintoja (Gibson 1979; van Lier 1996, 1998) kielenoppijalle on tarjolla eri sosiaalisissa ja kulttuurisissa oppimisympäristöissä, joita tässä tutkimuksessa edustavat oppilaitoksessa toteutettu kotoutumiskoulutus ja erilaiset kielitaidon *arviointikäytännöt* kuten kokeet ja testit. Tutkittaessa fokusryhmän kirjoittamisen arviointia tutkitaan itse asiassa heidän koko oppimisprosessiaan ja oppimisen kautta saavutettua osaamistaan: miten lähikehityksen vyöhyke on onnistuttu kunkin yksilön kohdalla saavuttamaan, miten heille on kyetty mahdollistamaan riittävästi *affordansseja* oppimisen aikana ja miten osallistujat merkityksellistävät opiskeltavan taidon ja siihen liittyvän arvioinnin.

Arvioinnissa kohteena on osaaminen, jota on van Lierin (1996, 1998) mukaan syntynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa nelivaiheisen prosessin kautta. Nämä vaiheet ovat *altistuminen (exposure)*, *työstäminen (engagement)*, *sisäistäminen (intake)* ja *taitaminen (proficiency)* (van Lier 1996, 1998). Arviointi ja kielitestaustavat kohdistuvat taitamiseen ja *kielitaitoon (language proficiency)*. Kielitaidon arvioinnissa käytetään myös käsitettä *taitotaso (proficiency level)*, jollaisia ovat mm. Eurooppalaisen viitekehityksen taitotasot.

Arviointi (assessment) tai *kielitaidon arviointi (language assesment)* sisältää kolme osaluoketta, laadullisen arvioinnin, *mittaamisen (measurement)* ja *testaamisen (testing)* (Lynch 2001: 358–359). Laadullisessa arvioinnissa kohteena on oppijan oppimisprosessi ja sen

tavoitteena on kehittää oppijan osaamista ja itsereflektointitaitoja (Tarnanen 2002:13). Normipohjaisessa arvioinnissa oppijoiden kesken syntyy paremmuusjärjestys, koska oppijoita verrataan toisiinsa ja arvioinnissa noudatetaan ns. normaalijakaumaa. Kriteeripohjaisessa kielitaidon arvioinnissa arviointikriteerit määrittävät oppijan taitotason ja kielitaidon hallintaa mitataan selkeästi määritellyille ja rajatuille kielenkäyttöalueille laadituilla tehtävillä eikä oppijoita verrata toisiinsa, vaan oppijan suorituksia verrataan kriteereihin ja taitotasoasteikkoon. (Ahola 2012: 55.)

Bachman ja Palmer (1996) laativat kielitaidon testaukseen laatuviitekehyksen ja laatukriteerit, joita ovat *luotettavuus (reliabiliteetti)*, *pätevyys (validiteetti)*, *autenttisuus, vuorovaikutuksellisuus (interaktiivisuus)*, *vaikuttavuus (impact)* ja *käytännöllisyys (practicality)* (Bachman & Palmer 1996: 18). Autenttisuus merkitsee sitä, että koe- ja testitehtävien tulisi vastata mahdollisimman hyvin *kielenkäyttötilanteita*, ja että osallistujan suorituksenkin tulisi vastata kielenkäyttöä testin ulkopuolisessa tilanteessa (Bachman & Palmer 1996: 9–14). Testin validius liittyy siihen, miten testi mahdollistaa oikeanlaiset tulkinnat taidosta ja miten uskottavasti ja luotettavasti testitehtävillä onnistutaan arvioimaan osaamista. (Ahola 2014: 63). Validiuden puute viittaa siihen, ettei testi tai koe mittaa sitä kielitaitoa tai taitotasoa, mitä sen on tarkoitus mitata (Tarnanen 2002:52).

Reliaabelius liittyy testin toistettavuuteen ja johdonmukaisuuteen: tehtävien tulee mitata toistettaessa samalla tavalla osallistujan taitoa (Ahola 2014: 64). Reliaabelius tarkoittaa käytännössä testitehtävien ja niiden arvioinnin luotettavuutta toistettaessa (Tarnanen 2002: 52). Tämän tutkielman kannalta kokeiden ja testien reliaabeliuden pohtiminen on tärkeä juuri siksi, että aineistossa oli samoihin aikoihin suoritettuja kokeita, joissa oli eri tehtäviä, ja koska aineiston digipilotti ja YKI-tutkinto olivat osin keskenään samalle kielitaitotasolle laadittuja kokeita. Näiden testien vertailun kautta voidaan tehdä päätelmiä testien reliaabeliudesta.

Kielitaidon arviointi ja *kielentestaus* eivät ole vain kielitaidon *mittaamista*, vaan kielitesteillä on selkeä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen tehtävä. Kielitestauksella on sosiaalinen, *oikeudenmukainen* ja *eettinen* vastuu (*ethics, fairness*), joka liittyy siihen, miten tuloksia käytetään ja millaisia vaikutuksia tuloksilla on yksilön elämään ja yhteiskuntaan. (McNamara 2000: 71–72.) Testi täyttää eettisyyden ja oikeudenmukaisuuden vaatimukset, mikäli testin suorittajan näkökulma on myös huomioitu (Messick 1994). Messickin (1994: 13) näkemyksen mukaan validiuden, reliaabeliuden, *vertailtavuuden* ja eettisyyden vaikutus ja valta ulottuvat testauksen ulkopuolisiin tilanteisiin ja päätöksiin yksilön elämässä. Messick (1995: 741)

käsittelee validiutta termillä *the consequential aspect of validity*, ja hänen mukaansa sosiaalisia arvoja ja arvioinnin sosiaalisia seurauksia ei tulisi jättää huomioimatta testiarvioinnissa.

Kielitaidon arviointi sisältää aina käsityksen kielestä ja kielen oppimisesta. *Toiminnallisen eli funktionaalisen kielitaidon arviointi* perustuu käsitykseen *viestinnällisestä kielitaidosta* (Hymes 1972), jossa kielenkäyttötilanne ja tarkoitus määrittävät sen, miten suullinen ja kirjallinen kieli sekä kielen ymmärtäminen ja tuottaminen tapahtuvat ja ilmenevät. Käsitys kielitaidon viestinnällisyydestä käsittää laaja-alaisen viestinnällisen osaamisen verbaalisesta kielestä monimediaiseen toiminta- ja viestintäympäristöön eli *monilukutaitoon* ja sen osaan *medialukutaitoon*. *Toiminnallista kielitaidon arviointia* edustava YKI on kommunikatiivinen kielitutkinto ja sen tehtävissä pyritään autenttisuuteen ja siihen, että käsiteltävät sisällöt ja tavoitellut kielenkäyttöfunktiot vastaisivat osallistujien kokemusmaailmaa ja kielenkäyttötarpeita. (Huhta & Hildén 2016: 9–17.) Samat periaatteet koskevat myös kirjoittamisen digipilottia.

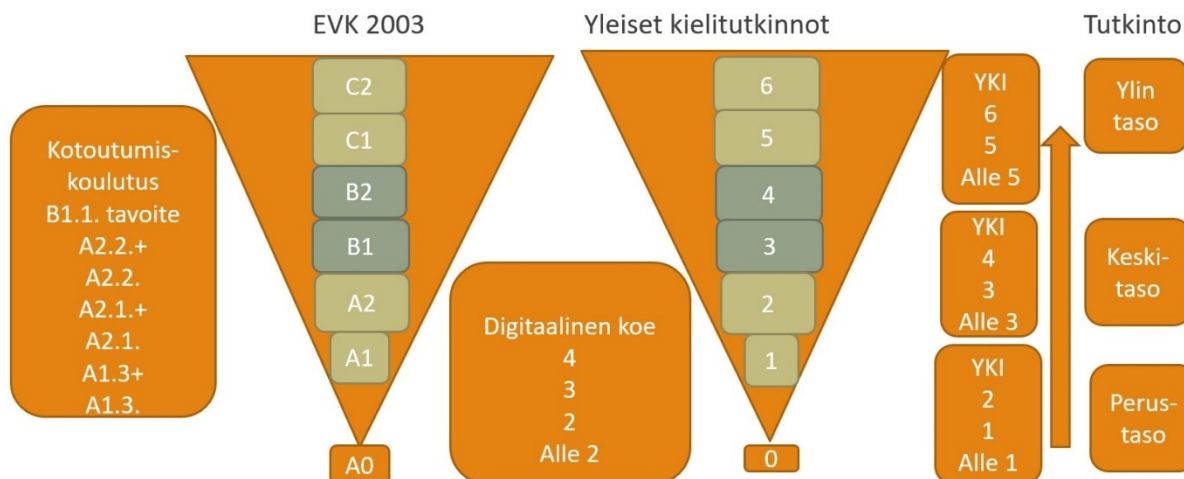
Virallisina testeinä toteutettavaa taitotasoarviointia voidaan myös kutsua *high-stakes*-tyyppiseksi arvioinniksi, koska sillä on välitön vaikutus oppijan tulevaisuuteen (Tarnanen 2002: 51, Bachman & Palmer 1996; Davidson ym. 1997). Tässä tutkimuksessa high-stakes arviointia edustaa Yleiset kielitutkinnot ja *low stakes* -tyyppistä arviointia kotoutumiskoulutuksen aikana tapahtuva arviointi.

Tässä tutkimuksessa käsite *arvio* viittaa *arviointikriteerien* käyttöön ja soveltamiseen jonkin kielellisen koe- tai testisuorituksen tai oppimisen arvioinnissa. Tällöin osallistujan suoritusta verrataan EVK:n tai YKI:n arviointikriteerien taitotasokuvauksiin. Tutkimuksen aineistoon sisältyy kirjoittamisen suorituksia ja arvioita kirjoittamisen taidosta kummaltakin *arviointiasteikolta*. Kielitaidon arvioinnissa viestitään ja arviot annetaan numeroin ja koodein, jotka kuvaavat osaamista tietyllä taitotasolla. Kullakin arviointiasteikolla on oma koodituksensa ja numerointinsa.

Kuviossa 2 kuvataan tässä tutkimuksessa käytettyä kolmea eri arviointiasteikkoa, koska kotoutumiskoulutuksen kokeet, digipilotin koe ja YKI-tutkinnon kirjoittamisen osakoe arvioitiin kaikki eri arviointiskaalalla. Kotoutumiskoulutuksen arvioinnissa käytettiin tarkinta EVK:n mukaista *arviointiskaalaa*, jossa sallittiin mm. + merkintä taidossa. YKI:n arvioinnissa käytettiin sen sijaan vain kolmea arviota, alle 3, 3 ja 4. Digipilotissa arviot annettiin laajemmalla skaalalla kuin YKI:ssä: alle 2, 2, 3 ja 4. Taito A0 kuvaa osallistujien lähtötasoa kotoutumiskoulutuksen alussa. Kuviossa 2 alaspäin olevat kolmiot kuvaavat opittavaa ja

hallittavaa kielen ainesta, joka kasvaa taitotason noustessa. Digitaalinen koe tarkoittaa kuviossa kirjoittamisen digipilottia (KI-digipilotti) (ks. Kuvio 2.)

KUVIO 2 Kielitaidon taitotasot ja arviointiasteikot



Käsitettä *testi* tai *kielitest* (*language test*) (Lynch 2001) käytän laadunvarmistusprosessin alaisesta, standardoidusta kielitaidon arviointikäytännestä kuten Yleisestä kielitutkinnosta. Erotan tästä eteenpäin erillisen testijärjestelmän kautta toteutetun standardoidun arvioinnin (*testi*) ja koulutuksen aikana toteutetun arvioinnin (*kokeet*, *formatiivinen arviointi*) seuraavien käsitteiden avulla. Termejä *koe* ja *kirjoittamisen koe* käytän opettajan tai opettajayhteisön laatimasta arviointikäytännestä ja termiä *kirjoittamisen osakoe* Yleisten kielitutkintojen kirjoittamisen osataidon testistä. Tässä tutkimuksessa käytän siis käsitettä kirjoittamisen koe opettajan laatimasta, koulutukseen kuuluvasta kokeesta ulkoista arviointia edustavaa digipilottia käsittelen testinä, koska se noudatti samankaltaista konstruktiota kuin YKIn kirjoittamisen testi (laatijat, laadintaprosessi, arvioijat, arviointikriteerit). Kuitenkin koska digipilotti ei ollut virallinen testi, käytän siitä nimitystä koe.

Testiarviointi perustuu ulkopuoliseen arvioon osallistujan kielitaidosta jonakin määrättyä ajankohtana. Näyttö kieliosaamisesta annetaan jonkin tietyn aihealueen ja tilanteen hallintaa vaativissa tehtävissä ja kielen funktioissa. Testitilanteen ulkopuolelle jää oppijan koko kielenoppimis- ja kielenkäyttöhistoria, ja oppijan todellisuudessa kohtaamat tilanteet voivat jäädä testin ulkopuolelle. (Huhta 2003: 8.) Samat lainalaisuudet koskevat myös kotoutumiskoulutuksessa moduulin vaihtuessa suoritettavaa toteutettavaa kielitaidon arviointia.

Standardointi mahdollistaa kielitestissä samat testiolosuhteet kaikille osallistujille, kun taas kokeissa vaihtelu eri kokeenlaatijoiden, tehtävien sekä testiolosuhteiden suhteen on suuri. Koe ei myöskään sisällä selkeää konstruktiota tai jonkinlaisia virallisia tutkinnon perusteita

arviointikriteereineen. Koearviointiin ei kouluteta erikseen tai myönnetä erillistä lupaa, eikä arviointia ja arvioijien toimintaa valvota kuten standardoiduissa testeissä (esim. YKI). (Huhta 2014: 160–162.) Kokeessa päätöksen arviosta tekee yleensä yksittäinen opettaja/arvioija, mutta standardoitujen testien arvioinnissa syntyvät tulos ei ole yksittäisen arvioijan/asiantuntijan tekemä päätös, vaan kollektiivisen asiantuntijuuden tulos (Tossavainen 2016: 36).

Käsitettä keskitason *tutkinto* käytetään tässä tutkimuksessa vain Yleisten kielitutkintojen suomen kielen tutkinnosta, jonka suorittuaan osallistuja saa virallisen todistuksen kielitaidostaan. Tutkinto-käsitettä käytetään useammasta osa-testistä- tai kokeesta koostetusta arvioitavasta kokonaisuudesta (Huhta & Hilden 2016, 2013). Koska YKI-tutkintoja järjestetään organisoidusta useissa eri kielissä ja siihen kuuluu kielitaidon eri osa-alueiden kokeita, käytän käsitteitä *tutkintojärjestelmä*, *suomen kielen tutkinto*, *osakoe* ja *kirjoittamisen osakoe* tarkentamaan tutkimuskohdetta. Digitaalisen kirjoittamisen kokeesta käytetään tutkimuksessa käsitettä *digipilotti*, koska siitä annettiin vain EVK-arviointikriteerien mukainen arvio kirjoittamisen taidosta ja palautetta suoriutumisesta. Digipilotin ja testiarviointin erotan toisistaan viralliseen kielitaidon arviointiin kuuluvilla *testi* ja *testaus* -käsitteillä.

Termi arviointikäytänne sisältää erilaiset suulliset ja kirjalliset tavat toteuttaa kielitaidon arviointia. *Arviointikäytänneet* muodostuvat kokeista ja testeistä sekä itse- tai vertaisarviointista eli vaihtelevista arviointimenetelmistä. Kotoutumiskoulutuksessa arvio annetaan verrattaessa oppijan kielellistä osaamista arviointikriteereihin (esim. EVK tai YKI). *Arviointipolku* puolestaan käsittää kaikki oppimisprosessin aikana saadut arviot kielitaidosta. Tässä tutkimuksessa osallistujan arviointipolkuun sisältyivät lähtötasoarvioinnissa käytetty koe, 3 koulutusmoduulien osakoetta, kotoutumiskoulutuksen loppukoe, digipilotti ja YKI:n keskitason tutkinto.

Arvioinnin eri osa-alueet muodostavat tavallaan arviointiketjun, joka varmistaa *arvioinnin toimivuuden*, *luotettavuuden* ja *eettisyyden*. *Arviointiprosessiin* liittyy olennaisesti se, millaisia testeissä tai kokeissa käytettävät tehtävät sekä *arviointikriteerit* ovat ja millaista *arvioijien toiminta* on. Arvioijan toiminta vaikuttaa arvioinnin luotettavuuteen ja toimivuuteen ja arvioijan toimintaa voidaan tarkastella *sisäisen johdonmukaisuuden* ja eri arvioijien toimintaa vertailemalla *yhdenmukaisuuden* näkökulmasta. (Tarnanen 2014: 115.) Tämän tutkielman aineistoon sisältyy 3 eri arvioijan arviointitoimintaa kotoutumiskoulutuksen seurantajakson aikana sekä virallistettujen arvioijien arviointitoimintaa digipilotin että YKI-tutkinnon osalta. Digipilotissa saatu arvio kirjoittamisen suorituksesta perustui neljän eri arvioijan antamaan arvioon, ja YKI-tutkinnossa todennäköisesti kahden eri arvioijan arvioon.

Käytän termiä *arviointitieto*, jota kertyy *diagnostisesta arvioinnista* eli lähtötason ja oppimisen kartoituksesta, *summatiivisesta arvioinnista* eli saavutetun osaamisen arvioinnista sekä oppimisprosessin aikana tapahtuvasta *formatiivisesta* eli *oppimista tukevasta arvioinnista* (*assessment for/as learning*) eri arviointikäytänteiden avulla. Oppimisen kannalta arviointi voidaan myös jakaa *taitotasoarviointiin* (yleensä *diagnostinen arviointi*) sekä autenttiseen tai suorituspohjaiseen *luokkahuonearviointiin* (*formatiivinen ja summatiivinen arviointi*). Taitotasoarviointi perustuu lähinnä koe- tai testitehtäviin, kun taas luokkahuonearviointiin voidaan soveltaa monipuolisesti eri arviointikäytänteitä. Taitotasoarviointi antaa arvion tietynhetkisestä kielitaidosta, kun taas luokkahuonearviointi seuraa oppimista prosessina. (Tarnanen 2002: 50–51.) Summatiivinen arviointi on jonkin opintokokonaisuuden lopussa tehtävää arviointia, jossa selvitetään, onko oppija saavuttanut opintojakson tavoitteet (Brown 2013). Summatiivista arviointia tässä tutkielmassa edustavat kotoutumiskoulutuksen loppukoe ja koulutusmoduulien lopussa suoritettut kokeet. Formatiivista arviointia tässä tutkimuksessa edustavat lähinnä opetuksen aikaiset havainnot oppijan tekstitoiminnasta ja oppimisesta. Kotoutumiskoulutuksessa ei toteuteta summatiiviseen arviointiin usein liitettävää numeerista *arvostelua*, vaan saavutettu osaaminen arvioidaan EVK-taitotasoasteikon mukaan.

Kotoutumiskoulutuksessa oppimisen arviointi perustuu toistuvista erityyppisistä arviointitapahtumista ja -käytänteistä muodostuvaan *arviointiprosessiin*, jonka keskeiset toimijat ovat oppija, opettaja, oppilaitos ja viranomaistaho kuten Opetushallitus ja ELY-keskus. *Kielen oppimisen tavoitteet* määrittää viranomaistaho eli valtakunnallinen opetussuunnitelma. Tutkimuksen aineiston keruun aikana oli voimassa Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma 2012, jossa ei mainittu Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman 2022 käsitteitä *mediaatio*, *monilukutaito* ja *kriittinen lukutaito* eikä opetussuunnitelmassa puututtu erikseen digitaitoihin (OPH 2022: 29–31). Tässä tutkimuksessa mediaation, monilukutaidon ja kriittisen lukutaidon käsitteitä ei voitu kuitenkaan sivuuttaa, koska tutkimuksen aineistoon kuuluva digipilotti toteutettiin nimenomaan digitaalisena ja siinä käytettiin uudenlaisia tehtävätyyppejä ja koska yhteiskunnan digitalisoituminen on edennyt vauhdilla.

Tässä tutkimuksessa käytän *kotoutumiskoulutuksen* kohderyhmästä käsitteitä *osallistuja*, *maahanmuuttaja* sekä *maahanmuuttotauustainen oppija*, koska mm. Opetushallitus vaihtoi viestinnässään kotoutumiskoulutuksen kohderyhmäksi maahanmuuttotauustaiset oppijat. En käytä käsitettä *opiskelija*, koska kotoutumiskoulutuksen oppija on statukseltaan työtön työnhakija. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä *palaute* ja *ohjaus* oppimisprosessiin ja

formatiiviseen arviointiin kuuluvista arviointikäytännöistä ja käsitteitä *arviointiosaaminen* ja *arviointikulttuuri* opettajiin ja oppilaitokseen liittyvästä laajemmasta arviointiin liittyvästä toiminnasta. Arvioinnin suorittaneesta henkilöstä (opettaja tai virallinen arvioija) käytän tässä tutkimuksessa yleiskäsitettä *arvioija*, koska aineistossa on sekä opettajien että virallisten arvioijien antamia arvioita osallistujan kielitaidosta.

3.2 Tekstitaidot ja monilukutaito

Tutkimuksessa tarkastellaan luku- ja kirjoitustaitoa (*literacy*), *tekstitaitoja*(*literacies*) ja *monilukutaitoa* (*multiliteracies*) sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Vygotsky 1978) sosiaalisena, kulttuurisena, historiallisena ja institutionaalisenä ilmiönä, jolloin kielitaitonäkemyksessä korostuu holistisuus, sosiaalisuus ja yhteisöllisyys. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kirjoittaminen on tilannesidonnaista tekstitoimintaa, joka on yhteyksissä tiettyihin elämäntilanteisiin tai instituutioihin, ja kirjoittamisella on aina jokin käyttötarkoitus jossakin konkreettisesti tilanteessa (esim. Street 1984; Barton & Hamilton 1998; Gee 2010).

Tekstien kanssa toimiessa opitaan tekstikäytänteitä. *Tekstikäytännöt* (*literacy practices*) ovat yleisiä kulttuurisia tapoja kirjoittaa tietyssä tilanteessa, mutta ne ovat myös osa laajempaa sosiaalista käytännettä ja sosiaalisia suhteita. Yksilö sosiaalistuu teksteihin ja niiden käyttöön ja toimii tekstien tulkitsejana ja tuottajana erilaisissa yhteisöissä ja kielenkäyttötilanteissa. (Tarnanen 2019: 21.)

Tekstitaitotapahtumat (*literacy events*) ovat aktiviteetteja ja tilanteita, joissa tapahtumaan osallistuvat henkilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään kirjoitetun tekstin parissa. Perinteisiä tekstitalotapahtumia ovat oppitunnit, joissa työskennellään tekstien välityksellä, kirjoitetaan, luetaan tai tehdään muistiinpanoja. (Vaarala 2009: 26.)

Opetustilanteessakin tekstitoiminta on sidoksissa tilanteeseen, koska institutionaaliset puheikäytännöt ja sosiaaliset käytännöt määrittävät ja säätelevät tekstien käyttöä. Opetustilanteessa teksti saa merkityksensä opettajan, mutta myös oppijoiden kautta, kaikkien osallistujien ja tekstien välisessä vuorovaikutuksessa. Opetustilanteessa puheella on keskeinen tehtävä tekstitalotaitojen kehittämisessä, sillä kun osallistujat puhuvat teksteistä koulukäytänteiden mukaisesti, he samalla omaksuvat tavan käyttää vieraan kielen tekstejä. (Pitkänen -Huhta 2003:

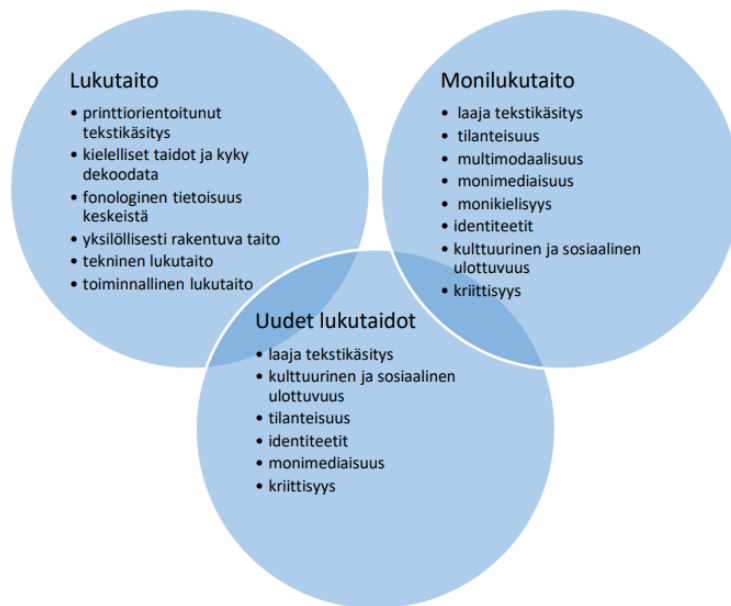
273–275.) Tässä tutkimuksessa saadaan lisätietoa siitä, miten osallistujien opetustilanteissa omaksutut tekstitaidot todentuvat kirjoittamistaidon arvioinnin valossa.

Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstitaitokäsitykseen, jossa tekstikokonaisuuden voivat muodostaa sanalliset, kuvalliset, auditiiviset, numeeriset tai kinesteettiset symbolijärjestelmät tai niiden yhdistelmät. Monilukutaitoon sisältyy mm. kriittinen lukutaito ja medialukutaito. Monilukutaito on osaamista ja taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa monimuotoisia tekstejä ja kykyä hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa ja median tarjoamia viestintämahdollisuuksia. (Tarnanen 2019: 21–25.)

Lukutaito on osa *tekstitoimintaa*, tekstin tulkitsemista ja tuottamista. Tekstikäytännöt ovat opittuja kulttuurisia tapoja lukea tai kirjoittaa, sillä yksilö sosiaalistuu teksteihin ja oppii käyttämään tekstikäytänteitä tilannekohtaisesti. Tietty tilanne ja sosiaaliset käytännöt määrittävät sen, miten teksti luetaan, tulkitaan ja kirjoitetaan (ks. Street 1984; Barton & Hamilton 1998; Gee 2010). Tekstin sidoksisuus sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön ja yhteisöön vaikuttaa siihen, millaisia tekstejä yhteisössä arvostetaan, luetaan ja kirjoitetaan sekä mitä ei lueta eikä kirjoiteta. (Tarnanen 2019: 21–22.)

Tekstitaidot tarkoittavat eri tilanteissa tarvittavia tekstien ymmärtämisen, tuottamisen ja käyttämisen taitoja (Luukka 2003), mutta käsitettä *uudet lukutaidot (new literacies)* käytetään tarkentamaan tekstitaitokäsitystä tekstitoimintana teknologisissa, digitaalisissa ympäristöissä. Uusissa lukutaidoissa korostuvat monimediaisuus, kriittisyys ja lukutaidon sosiaalinen luonne. (Tarnanen 2019: 24–25.)

KUVIO 3 Lukutaitokäsityksiä luonnehtivia elementtejä (kuvio Tarnanen 2019: 24)



Monilukutaidon käsite pohjautuu laajaan tekstitaitokäsitykseen, jossa merkitykset välittyvät erilaisia *modaliteetteja (mode)* yhdistämällä. Tekstit ovat muuttuneet multimodaaliseksi tekstikäytänteiden ja teknologian kehityttyä ja sosiaalisten ympäristöjen muututtua globalisaation ja muuttoliikkeiden aiheuttaman monikulttuuristumisen ja –kielistymisen myötä. Teksteissä yhdistyvät sanalliset, kuvalliset, auditiiviset, numeeriset ja kinesteettiset symbolijärjestelmät. Monilukutaidon keskeisiä käsitteitä ja elementtejä ovatkin *laaja tekstitaitokäsitys, tilanteisuus, multimodaalisuus, monimediaisuus, monikielisyys, identiteetit, kulttuurinen ulottuvuus ja kriittisyys (kriittinen lukutaito)* (Kuvio 3). (Tarnanen 2019: 22–24.) Tässä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat *tekstitaidot, monilukutaito, uudet tekstitaidot ja toisella kielellä kirjoittaminen*.

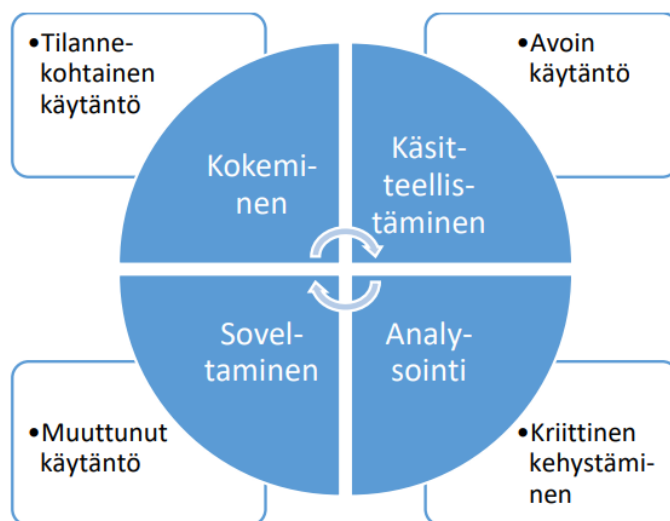
Monilukutaitoon kuuluvat sekä tekstien tulkitsemisen että tuottamisen taidot, joilla on sosiaalinen, kulttuurinen ja tilanteinen sidoksisuus ja kytkös myös kirjoittajan identiteettiin. Kirjoittajalla tulee olla kriittisesti tietoinen tekstien välisistä suhteista ja teksteihin liittyvistä konventioista, uskomuksista, arvostuksista ja käytänteistä. (Cope & Kalantzis 2012.)

Monilukutaidon viitekehyksessä merkitys syntyy näkökulmista representaatio, sosiaalisuus, rakenne, intertekstuaalisuus ja ideologisuus (Cope & Kalantzis 2009). Digitaalisissa ympäristöissä korostuvat tietoisuus merkitysten rakentumisesta ja kyky tulkita niitä kriittisesti. (Tarnanen 2019: 24.) Tutkimuksessa käytetään myös käsitettä *digitaaliset*

tekstitaidot (*digital literacy*), jota ovat tutkineet mm. Leu 2013, Hobbs 2017, Spires & Bartlett 2012 ja Heitin 2016.

New London Group (1996) laati monilukutaidosta pedagogisen mallin (Kuvio 4), jossa eriteltiin neljä orientaatiota: *tilannesidonnainen käytäntö* (*situated practice*), *kriittinen kehystäminen* (*critical framing*), *avoin käytäntö* (*overt practice*) ja *muuttunut käytäntö* (*transformed practice*). Tilannesidonnainen käytäntö ottaa huomioon oppijan kokemusmaailman ja merkityksellisyyden siten, että opetuksessa siirrytään tutuksi arkikielen tekstilajista ja tekstin aihepiiristä vähitellen uuteen. Avoin käytäntö merkitsee käytännössä sitä, että opetuksessa perehdytään siihen, miten erilaiset tekstit toimivat ja rakentuvat eri tiedonalan tai oppiaineen mukaan. Kriittinen kehystäminen sisältää kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin tulkinnan ja pohdinnan, miksi jokin teksti on luotu ja mitä tekstillä tavoitellaan. Siirretty käytäntö merkitsee uusien tekstien luomista ja tulkitsemista sekä tiedon soveltamista. (Cope & Kalantzis 2009 ja 2015; Tarnanen 2019: 26–27.; Kuvio 4.)

KUVIO 4 Monilukutaitopedagogiikan orientaatiot ja tiedon prosessit (mukaiillen New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2015: 5; kuvio Tarnanen 2019: 27)



Kallionpään (2017) mukaan paikantunut käytäntö asettaa oppilaiden oman kokemusmaailman opetuksen lähtökohdaksi, ja avoin opetus velvoittaa opettajan eriyttämään opetusta jokaisen oppijan yksilönä ja oman sosiolingvistisen taustan tuotoksena. Kriittinen analyysi korostaa opettajan roolia oppimisympäristön suunnittelijana ja tekstien kriittisen ja käsitteellisen tutkimisen ohjaajana. Muuttunut käytäntö suuntaa opetusta siten, että opettajan

tehtävänä on ohjata oppijaa tekstien multimodaaliseen ja moniympäristöiseen tuottamiseen. (Kallionpää 2017: 49.)

Sekä monilukutaito että uudet lukutaidot kiinnittävät huomion tekstitoimintaan ja tekstikäytänteisiin, sillä ne sisältävät yhteisöllisesti ja kulttuurisesti määrittyneitä arvostuksia, normeja ja tapoja tuottaa ja toimia tekstien kanssa (Alanen 2000; Honko, Sulkunen, Vaarala & Söyrinki 2022: 65). Kallionpää (2014) on tutkinut uusia lukutaitoja ja kirjoittamiskäytänteiden muutosta nyky-Suomessa ja todennut muutoksen olleen laaja ja kattava 2000-luvulla. Muutos on koskenut kirjoittamisen välineitä, kirjoittamiskäytänteitä, tekstikäsitystä, kirjoitettavia tekstilajeja, julkaisuprosessia, palauteprosessia, kirjoitusympäristöä ja kirjoittajaroolia sekä yhteiskunnan palveluita. Digitaalinen kirjoittaminen on nykyään keskeinen monilukutaidon osa ja se on korvannut kasvokkain tai puhelimitse tapahtuvan viestinnän sekä vapaa-ajalla että asioidinnissa. (Kallionpää 2014: 63.)

Kirjoittamisella kuten puhumisella, viittomisella tai kuvallisella visuaalisella ilmaisulla on yhä myös omia, juuri kirjoittamisen modaaliteettia luonnehtivia ominaispiirteitä vaikkapa jonkin tunnetun kirjoitusjärjestelmän käyttäminen ilmaisun pääasiallisena välittämistapana. Kirjoittamisella on myös pragmaattisia tehtäviä. Lisäksi kirjoitustaidolle on opetuksen ja arvioinnin tarpeisiin määriteltävä oma moniulotteinen ja muihin taitoihin kytkeytyvä konstruktinsa, jotta sitä voidaan tarkastella. (Honko ym. 2022; Kallionpää 2017.)

Yksilöön ja oppijaan kohdistuvat nyt erilaiset tekstitaitovaatimukset kuin aiemmin, mikä nostaa keskiöön koulutustaustan ja kokemuksen digitaalisten laitteiden käytöstä kieli- ja kulttuuritaustasta riippumatta. Teksteihin liittyy myös mahdollisuus moniääniseen, kollektiiviseen tuottamiseen ja välittömään palautteen antamiseen sosiaalisessa mediassa ja muilla jaetulla verkkoalustoilla, joissa kirjoittajan henkilöys hämärtyy ketjuuntuviissa viesteissä tai anonyymien osallistumisen kautta. Digitaalinen tekstitoiminta tekee kirjoittamista julkista ja reagoitavaa ja se saattaa asettaa kirjoittajan haavoittuvaankin asemaan tekemällä hänet näkyväksi, mutta digitaalinen ympäristö tarjoaa myös mahdollisuuksia tavoittaa lukijoita, tulla kuulluksi ja vaikuttaa kansallisissa ja globaaleissa medioissa. (Honko ym. 2022: 66–67). Kotoutujan digitaaliset tekstitaidot vaikuttavat kotoutumisen onnistumiseen ja siihen, miten hän kykenee toimimaan, asioimaan ja osallistumaan nyky-Suomessa.

Luku- ja kirjoitustaidon muutosagenttina toiminut digitaalitekninen kehitys on laajentanut kirjoittajan mahdollisuuksia multimodaalisuuteen ja erilaisten tekstikokonaisuuksien luomiseen eli äänen, kuvan, liikkuvan kuvan, grafiikan, linkkien ja hyperlinkkien liittämiseen kirjoitettuun tekstiin. Sosiaalisen median sovellukset kattavat jo

sisällönluonti- ja julkaisutyökalut, yhteisölliset verkkoympäristöt, sisällön jakamissivut, yhteisölliset sisällöntuotannonsivut, virtuaaliset maailmat ja erilaiset lisäosat sovelluksiin. Mobiilikäyttöisyys on tehostanut sosiaalisen median käyttöä arjen viestinnässä, ja nykytilanteesta voidaankin käyttää käsitettä *osallisuuden kulttuuri*. (Kallionpää 2017: 23–27.)

Osallisuuden kulttuurissa voi kuitenkin syntyä myös *osallisuuden kuilu* (Kallionpää 2017: 30), mikäli jokin ihmisryhmä jää syystä tai toisesta osattomaksi teknologian käyttömahdollisuuksista ja yhteisön vuorovaikutuksesta eikä pysty osallistumaan sisällöntuottajana internetin sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuvaan luovaan sisällöntuotantoon. (ks. Kallionpää 2017: 30–35.) Maahanmuuttotilanteista oppijoista osa ei osaa eurooppalaisia kieliä, joten heillä on riski jäädä sosiokulttuurisessa kommunikaatiossa eräänlaisen kielimuurin taakse, mikäli he eivät saavuta itsenäisen kielenkäyttäjän toiminnallista kielitaitoa.

Osallisuuden kulttuurissa tarvittavia uusia luku- ja kirjoitustaitoja täydentävät *uudet medialukutaidot* (*new media literacies*) (Jenkins ym. 2006) ja voidaan käyttää myös täydentävää käsitettä *digitaalinen luku- ja kirjoitustaito*, jolloin henkilö osaa käyttää sujuvasti tietokonetta, älypuhelin tai jotakin muuta digitaalista laitetta. Uusien lukutaitojen maailmassa hyväksi kirjoittajaksi tullaan hallitsemalla laitteet, multimodaalinen viestintä ja tekstitoiminta reaaliaikaisessa verkkoympäristössä. Opetuksella voidaan kuroa kiinni oppijoiden *digikuilua* (Kallionpää 2017: 41).

Monilukutaito ja kriittinen lukutaito eivät ole enää pelkkiä teoria- ja tutkimuspohjaisia suosituksia maahanmuuttotilanteiden oppijoiden koulutuksessa. Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma (OPH 2022) määrittelee oppimisen tavoitteiksi monilukutaidon ja digitaidot, minkä vuoksi asian tutkiminen on ajankohtaista. Oppijan tulisi koulutuksessa harjaantua tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia, monimuotoisia tekstejä ja oppia kuvanlukutaitoa, medialukutaitoa sekä matemaattista lukutaitoa, jotta hän kykenisi toimimaan erilaisten puhuttujen, kirjoitettujen, visuaalisten, audiovisuaalisten ja eri ilmaisumuotoja yhdistelevien tekstien parissa. Opetussuunnitelma asettaa tavoitteeksi monilukutaidon kautta kriittiseen lukutaitoon harjaantumisen sekä digitaitojen kehittämisen kotoutumiskoulutuksen aikana. Tavoitteisiin sisältyy ajatus maahanmuuttotilanteiden oppijan toimijuuden varmistamisesta digitaalisissa oppimisympäristöissä ja yhä voimakkaimmin digitalisoituvassa yhteiskunnassa. (OPH 2022: 29.)

3.3 Kirjoittaminen osana tekstitaitoja ja monilukutaitoa

Kirjoittaminen arvioidaan kotoutumiskoulutuksessa (OPH 2022) ja Yleisissä kielitutkinnoissa erillisenä taitona, mutta se liittyy monilukutaitoon ja tekstitaitoihin siten, että monilukutaidon eri osa-alueet vuorottelevat ja limittyvät toisiinsa tekstin tuottamisen aikana. Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa tekstien välityksellä, koska yksilö viestii, vaikuttaa ja on vuorovaikutuksessa yhteisönsä kanssa kirjoittamalla. Täten kirjoittamisessa yhdistyvät käytännössä tekstitoiminta ja vuorovaikutukselliset taidot sekä keinot, joilla teksti tuotetaan. Tämän tutkimuksen kirjoittamiskäsitys perustuu yleiseurooppalaiseen viitekehykseen (EVK 2003), jonka mukaan kielen käyttö ja oppiminen ovat toimintaorientoituneita. Kielenkäyttäjän tulee pystyä toimimaan, kirjoittamaan ja käyttämään kieltä vuorovaikutuksen välineenä tilanteeseen sopivalla tavalla.

Aikuinen ei selviä nyky-Suomessa ilman kirjoitustaitoa, osaa hän sitten kirjoittaa manuaalisesti ja/tai digitaalisesti. Kirjoitustaito liittyy yhteiskunnalliseen osallisuuteen, asiointiin ja vaikuttamiseen, mutta sitä edellytetään nykyään myös lähiympäristöön ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvässä toiminnassa. Pelkkä suullinen suomen kielen taito ei riitä täyttämään lähiympäristössä esiintyviä viestintätarpeita työssä, opiskelussa, harrastustoiminnassa ja verkkoyhteisöissä eikä se täytä kaikkia yksilön luovuuteen, itseilmaisuun ja ajatteluun liittyviä tarpeita. (Honko ym. 2022: 70–71.)

Roz Ivanič (2004) on tarkastellut kirjoittamista osana tekstitaitoja ja monilukutaitoa huomioimalla kirjoittamiseen liittyvän laajan sosiokulttuurisen ja poliittisen kontekstin. Kotoutumiskoulutuksen yhteiskunnallisen ja sosiaalisen erityismerkityksen takia Ivaničin malli kirjoittamisesta on ehkä osuvin tapa kuvata sitä, mitä seikkoja maahanmuuttotilanteen oppijan kirjoittamiseen liittyy pelkän kirjoittamisen lopputuloksena syntyneen tekstin lisäksi. Arvioinnin eettisyys perustuu osin siihen, että tehtävät ja mahdollinen testikonteksti, kuten aihe, tekstilaji, tavoite ja oletettu vastaanottaja, ovat osallistujalle riittävän tuttuja.

Ivaničilla kirjoittamisen ytimessä on *teksti* (text), joka kapeimmin ymmärrettynä viittaa kielen lingvistiseen substanssiin eli kielitaitoon. Teksti syntyy kirjoittajan mielessä kongnitiivisena ja luovana prosessina (*Cognitive processes*), johon vaikuttaa tilanne tai tapahtuma (*event*) siten, että tekstin tuottaminen käynnistyy ja tekstin vastaanottamisen on mahdollista alkaa. Tekstin sosiaalinen ja poliittinen kontekstissa (*Sociocultural and political context*) teksti toteutuu sosiaalisena ja poliittisena toimintana kielenkäyttöympäristössä.

Sosiaalisessa kontekstissa kirjoittaja sosiokulttuurisesti saatavilla ja hyväksyttävissä olevat resurssinsa kommunikoida ja kirjoittaa multimodaalisesti ja eri tekstilajien ja diskurssien mukaisesti. Kielenkäyttöympäristö vaikuttaa siihen, millaista tekstiä voi kussakin tilanteessa kirjoittaa ja kuka on oikeutettu ilmaisemaan jotakin ja kenen kuuluu vaieta. Kirjoittaminen ei ole vapaata toimintaa, vaan sitä säätelevät kieliyhteisön ja kielenkäyttöympäristön normit ja valtasuhteet. (Ivanič 2004: 222–224.)

Ivaničille (2004) keskeistä on kirjoittaminen sosiaalisena toimintana ja osana sosiaalista vuorovaikutusta, joihin kulloisen tekstilajinkin valinta perustuu. Yhteisöllinen konteksti ja kirjoittamalla viestimisen tavoite saavat yksilön tuottamaan viestintätilanteeseen ja -tarkoitukseen sopivan ja toimivan tekstin. Ivaničille kirjoittaja on sosiopoliittinen toimija/vaikuttaja, ja kirjoittaminen on aktiivista valtarakenteisiin yhteydessä olevaa toimintaa, jossa yhteisö ja sen normit vaikuttavat yksilön tuottamaan tekstiin yksittäisen tekstilajin ja kielenkäyttöön liittyvinä valintoina. Maahanmuuttotaustaisen oppijan kirjoitustaidon tasolla on täten myös merkitystä laajemmaltikin kuin vain yksilötasolla. Tekstittyneessä yhteiskunnassa kotoutuminen on vaikeaa, mikäli tekstitaitojen ja monilukutaidon haasteet eivät mahdollista aktiivista toimijuutta ja sosiaalista osallisuutta. Ivanič (2004) on todennut, että kirjoitustaito lisää oppijan henkilökohtaisia mahdollisuuksia toimia aktiivisena toimijana ja sosiaalisena osallistujana. (Ivanič 2004: 222–224.)

Hyland (2003) on päätenyt myös tutkimuksessaan samanlaiseen näkemykseen toisella kielellä kirjoittamisesta kuin Ivanič. Hylandille kirjoittaminen on kontekstisidonnaista sosiokognitiivista toimintaa, jossa kirjoittaja suunnittelee ja laatii tekstinsä vastaanottajan, kontekstin ja tekstin päämäärän mukaan hallitsemillaan ilmaisutavoilla. Hylandin mukaan L2-kirjoittajalla saattaa olla erilainen kirjoittamisprosessi ja näkemys tekstien käytöstä ja erilaisten tekstien sosiaalisesta arvosta kuin ensikielen kirjoittajalla. L2 -kirjoittajan oppimiskokemukset ja odotukset saatavasta opetuksesta voivat olla myös haaste kirjoittamistaidon oppimisessa. (Hyland 2003: 23–31.)

Toiminnallisena taitona toisen kielen kirjoitustaito voidaan määrittää kykynä ilmaista itseään tilanteisesti, multimodaalisesti ja digitaalisesti niin, että maahanmuuttotaustainen kielenkäyttäjä kykenee ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan ymmärrettävästi, muttei suinkaan virheettömästi, erilaisissa viestintäympäristöissä. Kirjoitustaito voidaan käsittää eräänlaiseksi kansalaisen avaintaidoksi ja myös perustaidoksi, joka turvaa osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet nyky-Suomessa. Kyselytutkimuksen, jonka vastaajina oli pitkälti itse paljon kirjoittavia Suomessa asuvia aikuisia, mukaan keskeistä ei ole kielellinen tarkkuus ja

virheettömyys kielen rakenteissa, vaan tekstitoimintaan ryhtyminen vaikkapa jo välttävällä kielitaidolla. (Honko ym. 2022: 70–73.)

Kirjoittaminen edellyttää aikuiselta kuhunkin tilanteeseen liittyvien tekstilajien ja sosiaalisten normien hallintaa sekä kirjoittamisprosessin hallintaa kuten tekstin suunnittelua, muokkaamista ja apukeinojen käyttämistä ja viimeistelyä. Tekstin ja sen kielellisten valintojen tulee sopia vistintätilanteeseen, puheen on siirryttävä kirjoitukseen ja kirjoitusväline on valittava (kynä/digitaalinen väline). Lisäksi aikuisen tulee miettiä, pyrkiikö hän vaikuttamaan kirjoittamisellaan tai tuottamaan luovaa, omaäänistä tekstiä. Kirjoitustaidon konstrukti on aina erikseen määriteltävä kulloisessakin arviointikontekstissa. Määrittelyä ohjaavat arvioinnin tavoite ja arviointia puolestaan arviointikriteerit. Esimerkiksi rakenteiden ja oikeinkirjoituksen hallintaa ei arvioida, jos ei sitä arviointikriteereihin määritellä, ja kriteerit sitten ohjaavat sitä, miten ne huomioidaan. (ks. Honko, Sulkunen & Vaarala 2021: 2.)

Kirjoittamisen taitotasoarvioinnissa on riskinä tiettyjen kriteerien kuten kielen rakenteiden painottuminen ja joidenkin muiden kriteerien sivuttaminen (ks. Honko ym. 2021: 1–2). Kirjoitustaidon arviointi on tyypillisesti kohdistunut ja myös tämän tutkielman aineistossa perustuu pelkästään kirjoittamisen lopputulokseen, tekstiin, minkä vuoksi kirjoittamisprosessi jää arvioinnin ulkopuolelle. Koska kyse on taitotasoarvioinnista, arviointi kotoutumiskoulutuksessa ja testeissä ei myöskään kohdistu esimerkiksi luovuuteen.

Toisella kielellä kirjoittaminen ei ole sisäsyntyinen taito, vaan se vaatii havainnointia, ohjausta ja harjoittelua. L2-kirjoittaminen suomeksi ei ole myöskään pelkkää virheettömän tekstin tuottamisen oppimista, vaan oppijan tulee opetella ortografinen järjestelmä, omaksua kirjoitetun kielen konventiot ja tilannesidonnaiset tekstilajit- ja tyylipiirteet. (Honko 2013: 90–91.) Roz Ivanič (2004) on tarkastellut kirjoittamista osana tekstitaitoja ja monilukutaitoa huomioimalla kirjoittamiseen liittyvän laajan sosiokulttuurisen ja poliittisen kontekstin. Kotoutumiskoulutuksen yhteiskunnallisen ja sosiaalisen erityismerkityksen takia Ivaničin malli kirjoittamisesta on ehkä osuvin tapa kuvata sitä, mitä seikkoja maahanmuuttotilanteen oppijan kirjoittamiseen liittyy pelkän kirjoittamisen lopputuloksena syntyneen tekstin lisäksi. Arvioinnin eettisyys perustuu osin siihen, että tehtävät ja mahdollinen testikonteksti, kuten aihe, tekstilaji, tavoite ja oletettu vastaanottaja, ovat osallistujalle riittävän tuttuja.

Ivaničilla kirjoittamisen ytimessä on *teksti* (text), joka kapeimmin ymmärrettynä viittaa kielen lingvistiseen substanssiin eli kielitaitoon. Teksti syntyy kirjoittajan mielessä kongnitiivisena ja luovana prosessina (*Cognitive processes*), johon vaikuttaa tilanne tai tapahtuma (*event*) siten, että tekstin tuottaminen käynnistyy ja tekstin vastaanottamisen on

mahdollista alkaa. Tekstin sosiaalinen ja poliittinen kontekstissa (*Sociocultural and political context*) teksti toteutuu sosiaalisena ja poliittisena toimintana kielenkäyttöympäristössä. Sosiaalisessa kontekstissa kirjoittaja sosiokulttuurisesti saatavilla ja hyväksyttävissä olevat resurssinsa kommunikoida ja kirjoittaa multimodaalisesti ja eri tekstilajien ja diskurssien mukaisesti. Kielenkäyttöympäristö vaikuttaa siihen, millaista tekstiä voi kussakin tilanteessa kirjoittaa ja kuka on oikeutettu ilmaisemaan jotakin ja kenen kuuluu vaieta. Kirjoittaminen ei ole vapaata toimintaa, vaan sitä säätelevät kieliyhteisön ja kielenkäyttöympäristön normit ja valtasuhteet. (Ivanič 2004: 222–224.)

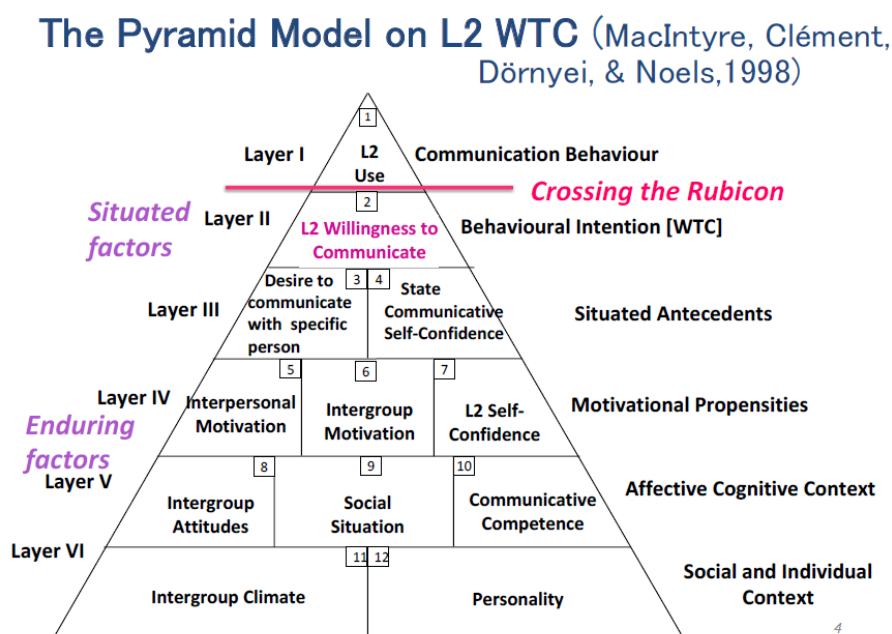
Ensikielillä kirjoittaminen ja toisella kielellä kirjoittaminen eroavat toisistaan jonkin verran muutenkin kuin sosiokulttuurisen taustan ja kirjoitusjärjestelmän osalta. Toisen kielen kirjoittajat laativat lyhyempiä tekstejä, käyttävät suppeammin eri tekstilajeja ja tarvitsevat harjoittelua kirjoittamisstrategioiden ja retoriikan hallinnassa. Kirjoittaja saattaa käyttää ensikielensä mukaista kohteliasta tyyliä, joka kuitenkin poikkeaa nykysuomen tavasta osoittaa kohteliaisuutta eikä ole kohdekielen kannalta tarkoituksenmukaista ja tehokasta. Syntyperäisen ensikielen kirjoittajan tekstit eivät kuitenkaan toimi arvioinnin malliesimerkkeinä ja vertailukohtina kuin jossakin määrin kielellisen tarkkuuden ja idiomaattisuuden osalta, sillä syntyperäisenkään kirjoittaja ei aina hallitse kirjoittamista hyvin omalla kielellään. Poikkeamista suomen kielen normeista esiintyy esimerkiksi lauseenvastikkeissa, pronominiin viittaussuhteissa, rektioissa ja sanaston käytössä. (Tarnanen 2002: 100–103.)

Motivaatio tuottaa tekstiä kirjoittamalla perustuu haluun kommunikoida ja viestiä jonkun kanssa. Yashima (2018, 2022), MacIntyre (1998, 2011), Clement (1998, 2003), Dörnyei (1998) ja Noels (1998) ovat tutkineet toisen kielen oppijoiden kommunikaatiota. He käyttävät käsitettä *willingness to communicate*, jonka voisi vapaasti suomentaa haluksi kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden yksilöiden kanssa. Tämä kommunikoinnin halu kannattelee toisen kielen oppimista ja johtaa parhaassa tapauksessa hyviin oppimistuloksiin ja siihen, että yksilö alkaa tuottaa tekstiä ja kirjoittaa toisella kielellä. Jos ja kun motivaatiossa on vaihtelua, joka voi vaikuttaa suoriutumiseen, arviointitilanteet tulisi pyrkiä tekemään motivaatiota tukeviksi.

MacIntyre, Clement, Dörnyei ja Noels (1998) kehittivät pyramidimallin kommunikaatiohalukkuudesta toisella kielellä. Jotta oppija tuntisi halua tuottaa kieltä toisella kielellä, hänen tuli käydä läpi useita sisäisiä vaiheita. Ensimmäinen vaihe käynnistyy, kun oppija kohtaa sosiaalisessa ja yksilöllisessä kontekstissa vuorovaikutustilanteen jossakin ryhmässä (*intergroup climate*). Sosiaalisessa tilanteessa (*social situation*) yksilön

kommunikatiivinen kompetenssi ja ryhmän asenteet aktivoituvat. Syntynyt kohtaaminen saa aikaan henkilöiden välistä ja ryhmän sisäistä motivoitumista, jota vahvistaa oppijan itseluottamus toisella kielellä viestijänä. Oppija alkaa haluta kommunikoida jonkun tietyn henkilön kanssa, mikä johtaa lopulta valmiuteen aloittaa kommunikaatio jonkin tietyn henkilön ja henkilöiden kanssa tietyssä aikana. Pyramidimallissa korostuvat tilannetekijät (situated factors ja situated antecedents), jotka laukaisevat oppijassa halukkuuden kommunikoida jossakin tietyssä tilanteessa. Kuvio (MacIntyre et al.1998). (Kuvio 5.)

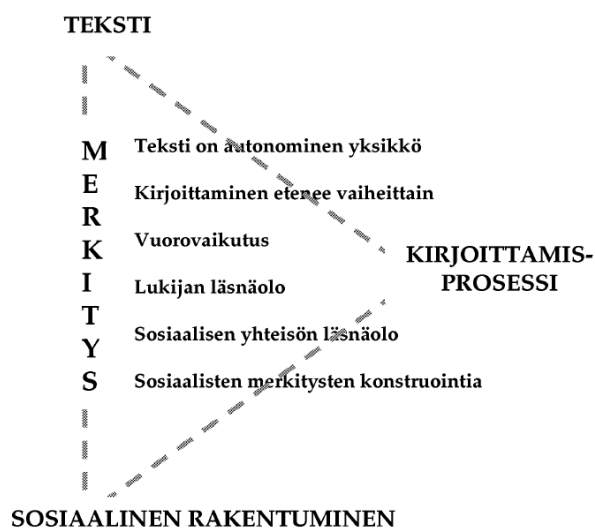
KUVIO 5 Pyramidimalli kommunikaatiohalukkuudesta (Willingness to Communicate, WTC) (MacIntyre, Clement, Dörnyei & Noels 1998)



Aasialaisessa kontekstissa on tutkittu (Chen 2017) oppijoiden motivaatiota oppia vierasta kieltä ja sitä, miten koe- ja testisuoriutumisen ja arviot motivoivat oppijaa jatkamaan kielen opiskeluaan. Chen on todennut, että lähestyvät kokeet motivoivat oppijoita harjoittelemaan kokeita varten, mutta kokeiden jälkeen oppijoiden oppimisinto laski jonkin verran. Oppimismotivaatio ei siis pysynyt samana kokeen jälkeen, ja jotkut oppijat eivät motivoituneet oikeastaan lainkaan suoriutuakseen kokeesta parhaalla mahdollisella tavalla. Syynä heikkoon oppimismotivaatioon oli ulkopuolisten, opettajien ja vanhempien, painostus menestyä kokeissa. Oppijoiden yleiskäsitys kokeista oli kuitenkin se, että kokeet ovat välttämättömiä, jotta oppija saisi jonkinlaisen tiedon kielitaitonsa tasosta. (Chen 2017: 83–86.)

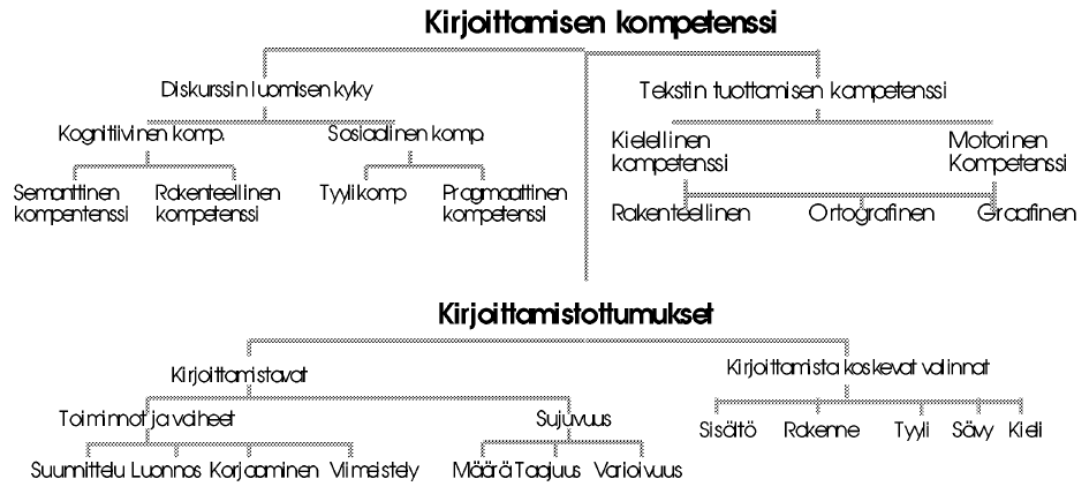
Toisella kielellä kirjoittamista tutkittaessa keskeisen viitekehyksen muodostaa kirjoittamisprosessi, johon sisältyy *teksti*, sen *tuottaminen* eli kirjoittamisprosessi ja *sosiaalinen rakentuminen* (*social construction*). Nykytutkimuksen mukaan kirjoittamisen taidossa ei enää ole tärkeintä tekstilähtöinen näkökulma ja *tarkkuus* (*accuracy*), vaan kirjoittajalähtöinen näkökulma kirjoittamiseen ja merkityksen ilmaiseminen, kirjoittamisprosessi ja keksiminen. Kirjoittaminen ymmärretään kirjoittajan ja tekstin välisenä vuorovaikutusprosessina, jonka aikana kirjoittaja käsittelee informaatiota ja jäsentää sitä tekstiksi. Keskeistä tekstin luomisessa ovat kirjoittajan kognitiivinen kyky käsitellä informaatiota ja kyky käyttää erilaisia strategioita tekstin tuottamiseen. (Tarnanen 2002: 90-92.)

KUVIO 6 Kirjoittamisen tutkimuksen kolme kärkeä (kuvio Tarnanen 2002: 91)



Tarnanen mukaan (2002:91) kirjoittaminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa läsnä ovat sekä oletettu lukija että sosiaalinen yhteisö, jossa teksti luodaan. Odell ja Cooper (1977: xi) nostavat keskiöön kirjoittajan ja vuorovaikutusprosessin kirjoittajan ja tekstin välillä. He katsovat tekstin luomisen edellyttävän vaativan, ennustamattoman vuorovaikutusprosessin läpikäymistä kirjoittajan ja tekstin välillä. Tähän vuorovaikutusprosessiin sisältyy aiheen tutkimista ja miettimistä, suunnittelua sekä tunteiden, arvojen ja ajatusten ilmaisemisen pohdiskelua. Kielellisesti kirjoittamisprosessiin kuuluu päätösten tekemistä sanavalinnoista, syntaktisista ja retorisisista keinoista merkitykseen nähden. Kirjoittamisprosessiin tarvitaan myös kirjoitetun editointia, muokkaamista, korjailemista ja lopullisen version tarkastelua. (Kuvio 6.)

KUVIO 7 Purvesin (1990: 94); kuvio Tarnanen 2002: 95) malli kirjoittamisen taidosta



Purves (1990) kehitti *kompetentin kirjoittajan* käsitteen ja hän käsitteli kirjoittamisen taitoa *kompetenssina*, joka koostuu osakompetensseista ja *taitokomponenteista*. Kognitiivinen kompetenssi ei yksistään riitä, vaan kirjoittajalla tulee olla myös sosiaalista kompetenssia tuottaa tekstiä sosiaalisesti hyväksyttävästi ja tehokkaasti. Purvesin malliin liittyy myös tekstuaalinen tekstin tuottamisen kompetenssi kuten rakenteiden, oikeinkirjoituksen ja kirjoitussysteemin hallinta, jotta tekstiä voidaan jossakin sosiaalisessa kontekstissa lukea. (ks. Tarnanen 2002: 95.; Kuvio 7.)

Kirjoittaminen ei ole sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja kulttuurisista arvoista irrallista ja eriytyntä toimintaa ja vain tekninen taito, vaan se on sidoksissa valtaan, arvoihin sekä henkilökohtaisiin ja kollektiivisiin kulttuuriarvioihin (Nystrand 1990; Street 1994; Barton 1994; Beaufort 2000). Teksti on myös tarkoitettu luettavaksi. Kirjoittaja ja lukija tai lukijat edustavat jotakin tiettyä yhteisöä, jolla on omat norminsa ja odotuksensa tekstin suhteen. Yhteisön normit ja odotukset ohjaavat kirjoittajan kirjoittamisprosessia ja sitä, miten lukija tulkitsee tekstin, mutta kirjoittaja ja lukija myös ohjaavat itse sosiaalista ympäristöään tekstin tai sen tulkinnan välityksellä. Käsite *tekstitaidot* sisältää ajatuksen kirjoittamisesta sosiokulttuurisesta, vuorovaikutuksellisena prosessina eikä vain teknisenä tai pelkästään kielellisesti hahmotettavana taitona. (ks. Nystrand 1990; Barton 1994; Luukka 1995; Rafoth 1988; Pitkänen-Huhta 1999; Tarnanen 2002: 96–97.)

Kriittinen kielitietoisuus (critical language awareness) (Fairclough 1992) perustuu myös ajatukseen kielen ja yhteiskunnan läheisestä vuorovaikutussuhteesta, jossa ilmenevät

yhteiskunnan vallankäyttö, vallitsevat ideologiat ja kielen sosiaaliset merkitykset. *Kriittinen monikielilitietoisuus (critical multilingual language awareness)* (Garcia 2017) liittyy maahanmuuttotaustaisten oppijoiden monilukutaitoon siten, että se huomioi monikielisyyden ja monimuotoisuuden eli kielellisen diversiteetin, joka tässäkin tutkimuksessa oli läsnä kotoutumiskoulutuksen aikaisissa opinnoissa ja erityisesti siinä, miten kaksikieliset osallistujat tekivät esim. kääntämistä koskevia ratkaisuja tekstitoiminnassaan.

Lisän monilukutaidon sosiokulttuuriseen merkitykseen ja maahanmuuttotaustaisten oppijoiden arviointiin tuo Therborn (2014), joka on tutkinut eriarvoistumisen mekanismeja. Therborn jakaa eriarvoistumiskehityksen elämänehtojen eriarvoisuuteen, eksistentiaaliseen ja hierarkiseen eriarvoisuuteen, resurssien eriarvoisuuteen, etäännyttämiseen ja ulossulkemiseen (Therborn 2014: 45–53). Mikäli aikuinen oppija ei saavuta riittävää monilukutaitoa ja hänen kielitaitonsa arvioidaan toistuvasti heikoksi, häntä saattaa kohdata Therbornin kuvaama etäännyttäminen ja ulossulkeminen koulupudokkuuden ja työttömyyden muodossa.

Kirjoittamisen siirtyminen digitaaliseen ympäristöön on muuttanut kirjoittamisen luonnetta nopeatempoisemmaksi, reaaliaikaisemmaksi ja ketjuuntuvammaksi. Vuorovaikutus ihmisten välillä syntyy nyt usein sosiaalisessa mediassa, ja vuorovaikutukseen on alkanut vaivihkaa muodostua osallistumis- ja seuraamisvelvoite, jotta yksilö pysyisi perillä siitä, mitä hänen lähipiirissään tai ympärillään tapahtuu ja viestitään. Kaikki aikuiset eivät ole täysin omaksuneet digitaalista kirjoittamista tai he kirjoittavat digitaalisilla laitteilla vain rajoitetusti. Jos aikuinen ei ole omaksunut riittäviä digikirjoittamisen taitoja tai aktiivisesti seuraa digitaalisen vuorovaikutuksen kanavia, hän voi jäädä sosiaalisen toiminnan ulkopuolelle. (Honko ym. 2021: 4.)

Tekstien elinkaari on lyhentynyt, mutta toisaalta verkossa tekstin saavuttavuus ylittää maantieteellisen kieliympäristön rajat hetkessä ja sitä voidaan täydentää uusilla teksteillä tai kuva- tai audiomateriaalilla. Tekstin poistaminen verkosta ei enää onnistukaan vain omaa näppäintä painamalla, koska teksti on lähtenyt elämään omaa pitkäkestoista kiertoaan verkon ja sosiaalisen median kautta.

Teksteihin liittyy myös *omistajuuden* käsite, joka käsittää yksilön oman kokemuksen siitä, kuuluuko jokin kielimuoto hänelle vai ei ja mitä kielimuotoja yksilöllä on oikeus käyttää. Siksi sisällytän tutkimukseen myös haastatteluaineiston, jonka avulla saatoin tutkia oppijoiden omistajuutta kirjoitettuun kieleen. Papinkivi (2021) on todennut tutkimuksessaan, etteivät S2-oppijat kokeneet vahvaa omistajuutta kirjoitettuun kieleen ja että erityisesti kirjallinen tuottaminen oli oppijoiden mielestä hankalaa. Kirjoitetun kielen hallintaa pidettiin tärkeänä ja

tarpeellisena viranomaisasioinnissa, mutta kirjoitettua kieltä ei tarkasteltu monilukutaidon näkökulmasta vaan normitetun yleiskielen hallintana. Haasteet kirjoitetun kielen tuottamisessa koettiin myös vaikeuttavan työllistymistä. (Papinkivi 2021: 86.) Mikäli toisella kielellä kirjoittamisen omistajuus koetaan väestön keskuudessa heikoksi, siitä saattaa olla seurauksena eräänlainen vapaaehtoinen syrjään jääminen monilukutaidossa ja digitalisessa kirjoittamisessa.

3.4 Kirjoittamisen arviointi

Kirjoittamisen arvioinnilla on aina jokin kohderyhmä ja syy: ketä arvioidaan ja miksi. Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden arviointi liittyy olennaisesti saavutetun kielitaidon todentamiseen ja saadun loppuarvion jatkokäyttömahdollisuuksiin opiskelussa, työssä ja Suomen kansalaisuutta haettaessa. Kielitaidon arvioinnilla onkin Suomessa eräänlainen portinvartijan tehtävä (Brown 2014), joka realisoituu lopullisesti kotoutumiskoulutuksen päättyessä vaikkapa YKI-tutkinnon suorittamisena. Kotoutumiskoulutuksessa toteutettavalla formatiivisella arvioinnilla tunnistetaan myös oppijan vahvuuksia, haasteita ja tarvittava oppimisen tuen tarve (Atjonen 2019: 31–35).

Maahanmuuttotaustaisen oppijan kirjoittamisen taidon kehittymiseen vaikuttavat muilla kielillä hankitut tekstitaidot ja opittavan kielen etäisyys omasta äidinkielestä ja sen kirjoitusjärjestelmästä sekä oppijan koulutustausta ja kielenkäyttökokemukset. Kielitaidon osa-alueet kehittyvät epätasaisesti, mikä todentuu usein Yleisissä kielitutkinnoissa haasteena suoriutua erityisesti kirjoittamisen osakoikeesta. Kirjoittamisen toiminnallinen kielitaito kehittyikin YKI-tulosten valossa kaikkein hitaimmin ja epätasaisimmin kuin muut osataidot maahanmuuttotaustaisten suorittajien keskuudessa. (Honko ym. 2021: 6.)

Kirjoittamisen arvioinnissa oppija tai osallistuja tuottaa tekstin annetun tehtävän tai aktivoivan *syötteen* (van Lier 1999) perusteella joko perinteisesti paperille tai digitaalisessa koeympäristössä. Arviointi on kuitenkin vuorovaikutteista ja inhimillistä ja jopa tunteita herättävää ja siinä voivat heijastua arvioijan ennakkokäsitykset oppijasta tai tutkinnon osallistujasta vaikkapa käsialan luettavuuden, kirjoitusteknisten piirteiden ja ensikielen tunnustamisen perusteella (Ahola 2016: 105–106; Ahola & Tossavainen 2016).

Kirjoittamisen arvioinnissa on kyse siitä, että oppijan taidoista ja osaamisesta tehdään päätelmiä valikoitujen koe- ja testitehtävien avulla. Koe- ja testitehtävien valinnassa vaikuttavat kokeen tai testin laatijan kielitaitokäsitys, tehtävien laadintaohjeet ja mm. YKI-tutkinnoissa

tutkinnon perusteet ja standardoidut arviointikriteerit. Tehtävien tulee olla oppijan tai esimerkiksi YKI-tutkinnon kannalta oikealle tasolle suunniteltuja ja laadittuja. YKI:n suomen kielen tutkintoon ns. yksikielinen tutkinto, joka suoritetaan kokonaisuudessaan suomen kielellä siten, että osallistujan tulee ymmärtää testissä suomenkieliset tehtävät ja niiden ohjeet. Testitehtävien aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset vaihtelevat, jotta testi mittaisi mahdollisimman monipuolisesti suorittajan kielitaitoa. (Ahola 2012, 2014, 2022: 22.)

Kirjoittamisen taidon arvioinnissa tehtävänannoilla on merkitystä arviointitilanteissa, koska tehtävänannon ymmärtäminen vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen. Kirjoittamista testattaessa ja mitattaessa tekstin ymmärtämistäidot ja tekstilajin hallinta vaikuttavat siihen, miten osallistuja pääsee alkuun kirjoittamisprosessissaan. Jos tehtävänannon ja tekstilajin ymmärtää väärin, suoritus suuntautuu tehtävänannon ohi eikä täytä tehtävänantoa, mikä johtaa automaattisesti heikkoon suoriutumiseen koe- tai testitilanteessa.

YKI-tutkinnon kirjoittamisen osakoe mittaa jossain määrin myös tehtävöiden ja tehtävänannon ymmärtämistä, mikä merkitsee sitä, että suorittajalta vaaditaan L2-taitoa myös lukutaidon ja luetun ymmärtämisen osalta. Samaa yksikielisyyden periaatetta noudatetaan myös kotoutumiskoulutuksen kokeissa, joissa tehtävät ja tehtävät on laadittu moduulin taitotasotavoitteen mukaan suomeksi. Oppija tottuu siis jo kotoutumiskoulutuksessa siihen, ettei hän voi käyttää muita kieliä tai kääntäjäohjelmia apunaan koetta suorittaessaan ja että kirjoittamisen suoritukseen liittyy myös ohjeiden lukemista ja luetun ymmärtämistä.

Yleisissä kielitutkinnoissa suoritetaan YKI:n arviointikriteereihin perustuvaa kirjoittamistaidon arviointia: osallistujan suoritusta verrataan arviointikriteereihin eikä suorittajia verrata toisiinsa arvion antamisessa. Käytettävät arviointikriteerit perustuvat eurooppalaiseen viitekehykseen. Kutakin taitotasoa kuvaa yleiskriteeri kirjoittamisen taidosta, mutta kuvaa taidosta täydentävät myös analyttisemmat osakriteerit: joustavuus, koherenssi/sidosteisuus, ilmaisun tarkkuus/laajuus/idiomaattisuus, rakenteiden tarkkuus, tiedon välittäminen (kuvaaminen, kertominen, selostaminen jne.) (ks. Yleiset kielitutkinnot.)

YKI:n perustasolla 2 osallistuja *pystyy kirjoittamaan suppeita, yksinkertaisia tekstejä jokapäiväisistä asioista*, kun taas keskitasolla 3 hän *pystyy kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista*. Keskitasolla osallistujan tulisi myös tehdä muodollisen ja epämuodollisen rekisterin välillä, jotta hänen taitotonsa arvioitaisiin keskitason parhaimmalle tasolle 4 (ks. Yleiset kielitutkinnot). Arviointi perustuu kriteerien tulkintaan: miten tulkitaan kriteerien pohjalta *yksinkertainen teksti jokapäiväisestä aiheesta* ja *yksinkertainen, yhtenäinen teksti tavallisesta aiheesta*. Arvioija koulutetaan tunnistamaan ja

arvioimaan holistisesti taitotasot ja erottamaan toisistaan eritasoiset suoritukset (Tarnanen 2002; Ahola 2012, 2016, 2022; Tossavainen & Ahola 2014).

Kirjoittamisen koe- ja testiarviointia koskevissa tutkimuksissa on keskitytty itse kirjoittamisprosessiin ja kirjoittamisen kognitiiviseen puoleen (Tarnanen, Purves, Hayes & Flower), mutta kirjoittamisprosessiin motivoituminen ja kommunikaatiohalukkuus on jäänyt vähemmälle huomiolle. Kokeisiin tai testiin osallistuminen kuuluu Suomessa kotoutumiskoulutukseen, mutta niissäkin voi alisuoriutua tai jättää tekstin kirjoittamatta. Halu kommunikoida kirjoittamalla myös kokeessa ja testissä on tilanteessa aktivoituva sisäsyntyinen prosessi, joka johtaa tekstin tuottamiseen. (ks Kuvio 5.)

Kirjoittamista voidaan arvioida kahdella eri skaalalla, *holistisella* ja *analyttisellä* skaalalla, mutta myös lisäksi *piirrearviointina* (*primary trait scoring*). Holistinen ja analyttinen arviointi pyrkii kuvaamaan ja löytämään tekstistä hyvän kirjoittamisen ja kielellisen osaamisen piirteitä. Arvioija etsii tekstiä lukiessaan hyvän kirjoittamisen piirteitä ja, mitä enemmän hän niitä löytää, sitä korkeamman arvion hän tekstistä antaa. Erityisesti holistisessa arvioinnissa arvioita annetaan vain yksi kutakin tekstiä kohden eikä arviossa eritellä erikseen tekstin eri piirteitä ja kirjoittamisen komponentteja. Piirrearvioinnin lähtökohtana on, että kirjoitetulla tekstillä on aina jokin funktio ja sen viestinnälliset ja kielelliset erityispiirteet, esimerkiksi ehdottaminen tai palautteen anto. Kirjoittamisen tehtävänannoissa pyritään tällöin mahdollisimman autenttisiin tehtäviin. Tekstiä arvioitaessa tarkastellaan, miten tekstin piirteet onnistuvat ilmaisemaan ja viestimään tekstin tarkoituksen, funktion ja diskurssityypin vaatimukset. (Tarnanen 2002: 78–80.)

Lloyd-Jones (1977: 40) jakaa diskurssit autenttisuuden ja tavoitelähtöisyyden perusteella kolmeen eri tyyppiin: tekijälähtöinen *ilmaiseva diskurssi*, sisältölähtöinen *selittävä diskurssi* ja vastaanottajalähtöinen *suostutteleva diskurssi*. Käytännössä piirrearviointi vaikuttaa siihen, että arviointikriteerit on määriteltävä etukäteen kunkin kielenkäyttötilanteen tai diskurssityypin mukaan. Siksi piirrearviointia ei myöskään yleensä toteuteta, koska se vaatii jokaiseen kirjoittamisen tehtävään oman arviointikriteeristönsä. (Tarnanen 2002: 80.)

Analyttinen arviointi antaa yksityiskohtaista palautetta kirjoittajan heikkouksista ja vahvuuksista ja tietoa siitä, miten oppija voisi vielä kehittyä kirjoittajana. Analyttisessä arvioinnissa kirjoittajan tekstejä analysoidaan tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin esimerkiksi kriteerien pohjalta. Kriteerikohtainen analyysi luo oppijan kirjoittamisen taidosta kriteeripohjaisen profiilin, jonka avulla voidaan myös hahmottaa paremmin koko kirjoittamisen taitoa. Analyttinen arviointi voidaan suorittaa kriteeri kriteeriltä, yhtenä arviona tai näiden

yhdistelmänä (ks. Huhta 1993: 150–151). Analyyttisen arvioinnin haasteena on arvioijien yksilöllinen tapa tulkita ja soveltaa arviointikriteereitä. (Tarnanen 2002: 81–83.)

Holistisessa arvioinnissa arvioija perustaa arvionsa yleisvaikutelmaan tekstistä tai hän antaa arvionsa arvioituaan tekstin ensin jokaisen kriteerin osalta erikseen. Tekstistä ei eritellä puutteita tai vahvuuksia, vaan se arvioidaan kokonaissuorituksena. Arviointikriteerit toimivat ohjelistana, joka ohjaa arvioijaa kiinnittämään huomion lukiessa olennaisiin seikkoihin tekstissä. Holistisen näkemyksen mukaan kirjoittamista tulisi arvioida taitokokonaisuutena, jossa syntyvä teksti on muutakin kuin sanasto, rakenteet, ymmärrettävyys, tekstuaalisuus ja kirjoittamisen taito. Kriteeri kriteeriltä tapahtuva arviointi olisi liian kapea-alainen käsitys kirjoittamisen taidosta. Toisaalta yleisnäkemykseen pyrkiminen arvioinnissa saattaa johtaa myös silmäilevään ja pirstalemaiseen suorituksen lukemiseen ja jonkin kriteerin kuten ymmärrettävyyden painottumiseen arvioinnissa. (Tarnanen 2002: 84–86.)

Tämän tutkielman sisältämät arviot kirjoittamisen taidosta perustuvat holistiseen arviointiin ja analyttisiin kriteereihin, sillä lopullinen taitotasoarvio muodostetaan sekä analyttisten kriteerien että holistisen kriteerin avulla. Kotoutumiskoulutuksessa ja Yleisissä kielitutkinnoissa kirjoittamisen suoritukset arvioidaan holistisesti arviointikriteerien pohjalta. Tähän tutkielmaan sisältyy myös näytteitä osallistujien kirjoittamisen suorituksista digipilotissa. Nämä näytteet on arvioitu ja analysoitu kriteeripohjaisesti tarkemmin ja niihin sovellettiin analyttistä arviointia. Sekä YKI:ssä että digipilotissa käytettiin YKI-kriteerejä (yleiskriteeri ja analyttisen kriteerit), mutta palautetta annettiin vain holistisena yleisarviona.

Kirjoittamisen arviointi täyttää validiuden kriteerin, mikäli mittaamisvälineet eli kirjoitustehtävät, asteikkokuvaukset ja niiden käyttö mittaavat sitä kirjoittamisen taitoa, jota niiden on tarkoitus mitata (Henning 1991). Kirjoittamisen validius voidaan jakaa tyyppeihin esimerkiksi *käsitevalidius* (construct), *sisältövalidius* (content), *ilmeisvalidius* (face), *seurausvalidius* (consequence) ja *ennustevalidius* (predictive). Käsitevalidius on näistä eräänlainen yläkäsite, jossa on kyse siitä, miten arviot ja testin tulokset vastaavat oletuksia taidosta. Käytännössä kirjoittamisen arvioinnin validiuden kannalta on kuitenkin ratkaisevaa, miten arvioija seuraa ja tulkitsee kirjoitustehtävän kielitaitokäsitystä ja arviointikriteerejä arvion antaessaan. On tärkeää, että arvioijat nojautuvat kriteereihin ja tulkitsevat niitä mahdollisimman samalla tavalla. (Tarnanen 2002: 54–56.)

Lisäksi *funktionaalinen oikeellisuus tai sopivuus* (*functional adequacy*) (Pallotti 2009) on tärkeää arvioitaessa toisella kielellä kirjoittamista. Kulken ja Vedder (2016) ovat todenneet funktionaalisen oikeellisuuden sisältävän neljä dimensiota: *sisältö*, *tehtävän vaatimukset*,

ymmärrettävyys ja koherenssi (koheesio). Heidän mukaansa arvioinnissa tarkastellaan, toteutuuko tekstin sisällössä lukijan kannalta sopiva ja relevantti ajatusten, ideoiden ja käsitteiden määrä eli onko tekstissä tarpeeksi informaatiota. Tehtävän vaatimusten täyttyminen taas edellyttävät kirjoittamisen tehtävissä oikeaa tekstilajia ja rekisteriä. Koherenssin ja koherenssin arvioinnissa tarkastellaan sidoskeinojen ja konjunktioiden käyttöä. (Kulken & Vedder 2016; Seilonen, Suni, Härmälä, Neittaanmäki 2016: 125.)

Tehtävänanto ohjaa yksityiskohtaisesti kirjoittamista siten, että kirjoittaja tietää vaadittavan tekstilajin, tekstin vastaanottajan, aihealueen sekä tilanteen ja intention, joka tekstillä on tavoitteena hoitaa, viestiä tai ratkaista. Tehtävänanto opastaa kirjoittajaa ohjetekstillä ja ohjaavilla kysymyksillä. (Tarnanen 2002: 30.) Tässä tutkielmassa käsitellään ja analysoidaan vain osallistujien suoran kirjoittamisen suorituksia kokeista eri vaikeustasoilta A1, A2 ja B1. Koska digipilotin ja YKI:n tehtävät ovat salaisia, tutkimuksessa annetaan tietoon vain kotoutumiskoulutuksen kokeissa käytetyt kirjoittamisen tehtävät.

Suomessa on tutkittu testiarviointia suhteellisen vähän (ks. Huhta 1993; Huhta & Suontausta 1998; Hilden 2000) ja kirjoittamisen arviointia hyvin vähän testijärjestelmien vähäisen määrän takia. Suomessa järjestetään lähinnä Yleisiä kielitutkintoja ja Valtionhallinnon kielitutkintoja sekä kansainvälisiä tutkintoja kuten TOEFL. Arvioijien testikäyttäytymistä on myös tutkittu vähän (Tarnanen 2002; Ahola 2016, 2020 ja 2022; Ahola & Tossavainen 2016, Messick 1994 ja 1998; Lehdenvirta 2020). Kirjoittamisen arviointia ovat tutkineet mm. Tarnanen 2002 ja Weigle 2002, mutta Tarnanen väitöskirja-aineisto ei ole autenttisesta testiympäristöstä eikä Weiglen tutkimus ole Suomesta.

Digitaalisten taitojen vaikutusta kielitaidon arviointiin testitilanteessa ei ole vielä tutkittu riittävästi, joten tämä tutkielma pyrkii antamaan lisätietoa kielitaidon ja erityisesti *toisella kielellä kirjoittamisen (second language literacy)* arvioinnista digitaalisessa testitoiminnassa. Tutkielma liittyy Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen kehitys- ja tutkimustyöhön, jonka tavoitteena on uudistaa Yleisten kielitutkintojen ja sen eri osakokeita sekä kehittää DIGI-YKI eli digitaalisesti toteutettu kielitutkinto eri kielissä.

3.5 Arvioijan toiminnan vaikutus kirjoittamisen arviointiin

Yksi kielitaidon arvioinnin käytännön portinvartijoista (Brown 2013) on yksittäinen arvioija, jonka arviointitoimintaan vaikuttavat sosiokulttuuriset tekijät: arvioijan kielitaitokäsitys, yhteiskunnallinen tausta, koulutustausta, työkokemus ja kokemukset erilaisista S2-oppijoista. Arvioija muodostaa näillä perusteilla käsityksen esimerkiksi suomen kielen leksikaalisten, morfologisten ja syntaktisten piirteiden vaikeudesta, helppoudesta ja oppimisjärjestyksestä, mitä hän sitten soveltaa arviointitoiminnassaan. (Ahola 2020: 233–234.)

Vaikka testiarvioinnissa pyritään objektiivisuuteen ja arvioijaa koulutetaan jatkuvasti arviointiin ja arviointikriteerien tulkitsemiseen, arvioinnissa on aina läsnä inhimillinen toiminta. Arvioijan omat tuntemukset, mieltymykset, mielikuvat osallistujasta, arviointi- ja opettajakokemus ja käsitys vaikkapa osallistujan ensikielestä vaikuttavat arviointiprosessin aikana siihen, millaisen arvion osallistuja kustakin tekstistä saa. (Ahola 2016: 90–106.)

Yleisissä kielitutkinnoissa arvioija ei voi arvioida kirjoittamisen suorituksia ilman testikohtaista arvioijakoulutusta, joka on suunniteltu taitotason ja kulloisten tehtävien mukaan. Testiarvioinnissa arvioijan linjaa (johdonmukaisuutta ja ankaruutta/lempeyttä) seurataan jatkuvasti ja arvioijalle annetaan palautetta, jos linjassa on korjattavaa. Lisäksi teetetään kaksoisarviointeja ja tarkentavia arvioita. (Tossavainen & Ahola 2014: 130–131.) Vastaava käytäntö ei koske kotoutumiskoulutuksen opettajaa, joka pitää *low stakes*-tyyppisen kokeen oppijaryhmälleen. Kotoutumiskoulutuksen arviointi onkin pitkälti opettajan arviointiosaamisen varassa eikä hänellä ole vastaavaa arvioijayhteisön tukea oppia arviointia eikä miettiä omaa arviointilinjaansa koulutustilaisuuksissa kuten YKI:n arvioijilla (ks. Tossavainen & Ahola 2014: 130–131).

Kirjoittamistaidon arviointiprosesseissa sovelletaan siis Suomessa kahta eri käytäntöä, kotoutumiskoulutuksen opettajakohtaista *low stakes*-käytännettä ja YKI:n *high stakes*-käytännettä. Kummassakin arviointikäytännössä arvio kirjoittamisen taidosta annetaan holistisesti ja arvio on kriteeriviitteinen (EVK, YKI), mutta arvioinnin validiteetti ja reliabiliteetti ovat aivan eri tasolla *high stakes*-testissä kuin oppilaitoksittain ja opettajakohtaisesti vaihtelevissa kotoutumiskoulutuksen kokeissa. YKI-tutkintojen arvioija ei tunne arvioitavansa, joten kirjoittajat ovat arvioijalle tuntemattomia osallistujia. Kotoutumiskoulutuksessa opettaja tuntee arvioitavansa, joten vuorovaikutus arvioijan, tekstin ja kirjoittajan välillä sisältää muutakin kuin vain päätelmän luettavasta tekstistä.

Kirjoittamisen arviointiprosessia ovat tutkineet mm. Milanovich, Saville & Shuhong (1996) ja Tarnanen (2002). He katsovat kirjoittamisen arviointiprosessin alkavan valmistelusta, jossa arvioija tulkitsee tehtävänannon ja ottaa käyttöön sisäistämänsä arviointitavan.

Arvioitavan tekstiä silmäillessään ja lukiessaan arvioija arvioi tekstin ymmärrettävyyden lisäksi sen pituutta, muotoa, kirjoittajan käsialaa ja tekstin jäsentelyä. Varsinainen arvio syntyy päätöksenä sen jälkeen, kun arvioija on tarkastellut kriteeriperusteisesti aiheen käsittelyä, tekstin koheesiota ja syntaktista kompleksisuutta, virheiden laatua, sanastoa ja oikeinkirjoitusta. (Milanovic ym. 1996: 95; Tarnanen 2002: 120.) Arviointiprosessi voi vaikuttaa oppijan saamaan arvioon suorituksesta.

Yleisissä kielitutkinnoissa yksittäisinä arviointikriteereinä ovat kirjoittamisen osakokeessa sujuvuus, joustavuus, koherenssi ja ilmaisun ja rakenteiden tarkkuus (ks. Yleiset kielitutkinnot). Vaikka kirjoittamisen taidon arvioinnin tulisi olla kriteeripohjaista ja perustua suorituksen vertaamiseen kuuteen analyyttiseen kriteeriin kuten puhumisenkin arvioinnissa (Ahola 2020: 219), yksittäinen arvioija saattaa tulkita kriteereitä eri tavoin. Opettajan henkilökohtaiset käsitykset vaikuttavat siihen, miten hän käyttää ja soveltaa yhteistä arviointiasteikkoa (Tarnanen 2002: 17). Arvioija arvottaa kielitaitoa antamalla arvio oppijan taidosta, ja hänen toimintansa vaikuttaa arvioinnin luotettavuuteen ja eettisyyteen. Arvioijan työhön kohdistuu sisäisen johdonmukaisuuden ja arvioijien välisen yhdenmukaisuuden vaatimus myös kotoutumiskoulutuksessa eikä vain kielentestauksessa. Jos arvioijan sisäinen johdonmukaisuus ei toteudu, hänen suorittamansa arviointi ei ole yhdenmukaista. Johdonmukaisella arvioinnilla varmistetaan kokeen tai testin reliäabelius. (Tarnanen 2014: 116–118.)

Kirjoittamisen arvioinnissakin arvioijalla on henkilökohtainen taipumus tietynlaiseen johdonmukaiseen arviointilinjaan kuten lempeyteen, ankaruuteen tai keskivälin arvioiden käyttöön (*central tendency*). Arviointilinja on yleensä suhteellisen pysyvä, mutta siihen voi vaikuttaa kirjoittamisen taidon osalta ns. sädekehävaikutus, jolloin arvioija arvottaa kirjoittamisen kokeen tai testin suoritusta esimerkiksi käsialan tai tekstin pohjalta syntyneen vaikutelman perusteella. Tällöin arvioon vaikuttavat arviointikriteerien ulkopuoliset tekijät kuten vaikutelmat kirjoittajan taustatekijöistä esimerkiksi äidinkielestä, etnisyydestä, sukupuolesta ja koulutuksesta. (Tarnanen 2014: 117.)

Kirjoittamisen arvioinnissa arvioijan toimintaan vaikuttavat myös yksilölliset *arviointistrategiat* kuten arviointikriteerien käyttötapa ja painottuminen arvioinnissa sekä suoritusten lukemisessa käytetyt *lukemisstrategiat*. Kirjoittamisen arvioinnissa ilmenevää arviointistrategioiden erilaisuutta ovat tutkineet mm. Milanovich, Saville & Shuhong 1996, jotka ovat todenneet arvioijien lukutapojen vaihtelevan silmäilystä ja kerran lukemisesta pysähtelevään moneen kertaan lukemiseen. Lukemisen strategiaan liittyvät myös arvioijan

havaitsemiskyvyn ja työmuistin rajoitukset sekä taipumus perustaa oma arvionsa ensivaikutelmaan tai suorituksen tiettyyn kohtaan. (Tarnanen 2014: 118.)

Tarnanen (2002) mukaan arviointiprosessi on kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde tekstin ja arvioijan välillä, mutta tähän prosessiin liittyy myös vuorovaikutus kirjoittajan, tekstin, kriteerien, arviointiasteikon ja arvioijan välillä. Tähän prosessiin linkittyy myös tekstin tuottamiseen vaikuttanut mahdollisimman autenttisen vuorovaikutustilanteen mukainen tehtävä, jonka tehtävänannon toteutumista arvioija seuraa tarkastellessaan tekstiä. Kulttuurinen viitekehys määrittää sen, millaista tekstiä kussakin tilanteessa tuotetaan ja arvostetaan. Jotta tämä vuorovaikutus onnistuisi arvioijan tulisi sisäistää toiminnallisen kielitaidon arviointiin sopiva arviointitapa. Teksti taas vaikuttaa siihen, miten arviointikriteereitä sovelletaan kuhunkin tekstiin. (Tarnanen 2002: 123.)

Arvioijilla on erilaisia käsityksiä kirjoittamisesta ja hyvästä tekstistä, ja heidän kykynsä tulkita tehtävää ja arvioitavaa tekstiä vaihtelee kuten myös heidän vireystilansa, tietonsa ja käsityksensä maailmasta, uskomuksensa ja arvonsa. Arvioijien lukustrategiatkin vaihtelevat silmäilystä tarkempaan lukemiseen, ja arvioija saattaa painottaa arviossaan tekstin ensivaikutelmaa, subjektiivista vaikutelmaa, yleisvaikutelmaa tai vain muutamaa kriteeriä. Tutkimuksen mukaan arvioijat kiinnittivät kaikkein systemaattisimman huomiota tekstin kieliopillisiin rakenteisiin, kun taas tekstin sisältö, ymmärrettävyys ja sidosteisuus saivat vaihtelevaa huomiota. Tämän ilmiön Tarnanen katsoo olevan yhteydessä formalistiseen kielenopetuksen perinteeseen. (Tarnanen 2002: 124–128.)

Kielen rakenteet ja oikeinkirjoitus ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa, ja siksi rakenteisiin on myös helpompi kiinnittää heti huomiota. Sen sijaan käsiala ja tekstin pituus eivät ole varsinaista kirjoittamisen taitoa, ja Tarnanen toteaaakin, ettei käsialalla pitäisi olla merkitystä arvioinnissa, mikä puoltaa koneilla ja laitteilla kirjoittamista. Tekstin pituus on taas subjektiivinen käsite, mutta arvioinnissa ratkaisee se, onko teksti liian niukka arvioitavaksi vai tehtävänannon vaatimukset täyttävä lyhyt teksti. (Tarnanen 2002: 128–129.)

Arvioijien yksilölliset arviointiprosessit ovat erilaisia sen mukaan, tukeutuuko arvioija kriteereihin tarkasti vai sattumanvaraisesti, millaisia lukustrategioita hän käyttää ja millaisia mieltymyksiä ja käsityksiä hänellä on hyvästä kirjoittamisesta ja tekstistä. Arviointiprosesseihin sisältyy arvioijakohtaisia eroja ja epäjohdonmukaisuutta, joita ei tulisi tulkita virheiksi vaan arviointiin vaikuttaviksi tekijöiksi. (Tarnanen 2002: 131–132.)

3.6 Oppimista tukeva kirjoittamisen arviointi

Oppimiseen liittyvä arviointi ohjaa oppimista, motivoi oppijaa ja ennustaa myöhempää kielellistä selviytymistä. Arvioinnilla voidaan myös kehittää oppimista ja kontrolloida sitä, koska arvioinnin kohteena on koko oppimisprosessi tavoitteineen. Arvioinnilla voidaan seurata sitä, saavutetaanko oppimisen tavoitteet, ja määrittää oppijan osaamistaso. Nykykäsityksen mukaan arvioijana toimivat oppija itse (itsearviointi), toinen oppija (vertaisarviointi), opettaja (opetusarviointi) tai ulkopuolinen arvioija (testiarviointi). (Tarnanen 2002: 11.)

Arvioinnilla pyritään antamaan oppimisesta tai taidosta jokin arvio tai suuntaamaan oppimista tavoitteiden tai esimerkiksi kielitaitokäsityksen mukaisesti. Kielitaidon kehittymisen näkökulmasta oppiminen on kielen, kieliopin ja sääntöjen tietoista tuntemista ja osaamista. Funktionaalisessa kielenoppimisessa lähtökohtana ovat kielenkäyttäjän viestintätarpeet, ja oppimista ohjaavat merkitys, kommunikatiivinen vuorovaikutteisuus ja itsensä ymmärretyksi saaminen. (Ahola 2012: 42–45.)

Arviointi on tärkeä oppimisprosessin osa, koska se vaikuttaa joko suoraan tai välillisesti oppijan oppimistuloksiin, oppimateriaaleihin, oppisisältöihin ja työprosesseihin. Oppijat reagoivat arvioinnissa saamaansa kokemukseen ja palautteeseen sopeuttamalla oppimistaan kokeiden ja arviointiin käytettävien oppimistehtävien edellyttämällä tavalla. (Atjonen 2019: 28–30.) Arvioinnin eettisyys liittyy siihen, millainen käsitys oppijalle syntyy itsestään kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä. Oppimista tukevan arvioinnin tulisi tukea oppijan minäkäsitystä eikä arviointi saisi lannistaa oppijaa. Toisaalta epärealistinen arviointi ja liioittelukaan eivät palvele oppijaa itseään. (Ahola 2012: 59–60.)

Erityisesti formatiivinen arviointi on tärkeää, koska formatiivisessa arvioinnissa kartoitetaan oppimisen senhetkistä vaihetta, ohjataan oppijan oppimista ja annetaan hänelle jatkuvaa palautetta edistymisestä tai mahdollisista oppimisen haasteista. Oppijaa arvioidaan vain suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen, ja arviointi merkitsee oppijalle jatkuvaa, positiivista, yksilöllistä palautetta ja ohjausta, jossa annettu arviointi on pääasiassa laadullista eikä numeerista. Palautteessa tunnistetaan vahvuuksia, suunnataan oikea-aikainen tuki heikkouksiin ja osallistetaan oppija opetuksen suunnitteluun, työskentelyn suuntaamiseen ja osaamisen kehittämiseen (Atjonen 2019: 31–37).

Yksilösuoritukseen perustuvien kirjoittamisen arvioinnin laatu on ratkaiseva oppimisen arvioinnin kannalta. Parhaiten kirjoittamisen osaamista mittaavat kokeet, jotka on laadittu opetussuunnitelman tai kriteeristön mukaan yhtenäiseksi oppimistavoitteiden mukaiseksi koesarjaksi. Kirjoittamisenkin koeperusteista arviointia voidaan täydentää portfolioilla, suullisilla arviointitilanteilla, oppimispäiväkirjalla ja arviointikeskusteluilla. (ks. Atjonen 2019: 39–43).

Kotoutumiskoulutuksessa kirjoittamisen arvioinnissa palaute perustuu EVK:n kriteereihin ja se käsittelee jo toteutunutta oppimista jostakin tekstitoiminnasta tai suorituksesta ja se annetaan formatiivisena arviointina ja arvioina kokeista ja oppimistehtävistä eli koulutusjakson lopuksi kerättävänä summatiivisena arviointitietona. Palautteessa ilmenee, mikä oli tekstitaitojen ja kirjoittamisen oppimisen tavoite ja miten oppijan oppiminen on sujunut suhteessa kotoutumiskoulutuksen tavoitetasoon B1. (OPH 2022.) YKI-tutkinnossa palaute kirjoittamisen taidosta näkyy taitotasoarviona tutkintotodistuksessa, esimerkiksi keskitason tutkinnossa arviona alle 3, 3 ja 4.

4 AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Osallistujat ja aineiston yleiskuvaus

Tutkimuksen empiirisen osion aineisto koostuu pääosin 7 aikuisen maahanmuuttotaustaisen osallistujan kirjoitus- ja monilukutaitoon liittyvistä testi- ja koesuorituksista ja niiden arvioinneista kolmessa eri arviointivaiheessa: kirjoittamisen osataidon arvioinneista kotoutumiskoulutuksessa oppilaitoksessa, digipilotin kirjoittamisen kokeen suorituksista 2021 sekä YKI-tutkintojen suomen kielen keskitason tutkintotilaisuudessa 2021 suoritetusta kirjoittamisen osakokeesta. Opettajien kokeiden avulla suorittamaa summatiivista arviointia ei voi jyrkästi erottaa formatiivisesta arvioinnista, joten tutkielman näkökulma arviointikäytänteisiin sisältää myös huomioita toteutetusta formatiivisesta arvioinnista opettaja-arviointien ja WILMA-kirjausten muodostumisen kautta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kotoutumiskoulutuksen kirjoittamisen moduulikohtaisista arvioista, digipilotin kirjoittamisen kokeesta, Yleisten kielitutkintojen suomen kielen kestitalon tutkinnosta ja ryhmähaastattelusta. Tutkijapositiona toteutui kaksoisroolissa kielenopettajana ja opinnäytteen tekijänä. Ennen aineistonkeruun aloittamista oppilaitokselta ja osallistujilta pyydettiin kirjallisesti luvat aineistonkeruuseen ja suostumus osallistua tutkimukseen. Digipilotin aineisto sisältyi SOLKI:n keräämään aineistoon, jonka käyttöön osallistujat olivat antaneet suostumuksensa kirjallisesti. Salassa pidettävä aineisto luovutettiin opinnäytteen tekijän käyttöön tätä tutkielmaa varten tähän laajempaan käyttöön erikseen suostumuksen antaneiden osalta.

Ryhmähaastattelun äänitystä, videointia ja tallennusta varten osallistujilta pyydettiin ennen haastattelua kirjallinen suostumus tutkimukseen ja aineiston käyttöön tässä tutkimuksessa. Kaiken aineistonkeruun yhteydessä osallistujille kerrottiin osallistumisen olevan vapaaehtoista ja maksutonta. Tutkielman tarkoitusta selitettiin jokaisen aineiston yhteydessä uudelleen ja varmistettiin osallistujilta yksilöllisesti halu jatkaa tutkimukseen osallistumista.

Kumpikin YKI-tutkintojen tilaisuus järjestettiin osallistujalle tutussa oppimisympäristössä ja kokeiden valvojina toimivat osallistujille tutut henkilöt, joten vieraaseen ympäristöön ja tilaisuuteen liittyvä jännitys oli minimoitu. Havainnoija osallistui itse kumpaankin YKI-tutkintojen tilaisuuteen valvojana.

Osallistujat valikoituivat tutkimukseen, koska heidän koulutusjaksonsa kesti yhtäjaksoisesti kaikki 4 koulutusmoduulia ja koska he osallistuivat sekä digipilottiin että YKI-tutkintoon seurantajakson 2020–2021 aikana. Näiltä osallistujilta saatiin katkeamaton arviointipolku ja arviot eri vaiheista kotoutumiskoulutuksesta viralliseen kielitutkintoon. Osallistujat myös tuottivat tekstiä kokeissa ja testeissä, joten heiltä löytyi suorituksia, joiden perusteella saattoi seurata oppijan kirjoitustaidon edistymistä ja verrata suoriutumista arviointiprosessin eri vaiheissa.

Fokusryhmän osallistujat nimettiin pseudonimillä Andrei, Violeta, Irina, Aisha, Mariam, Osman ja Ivan, ja samoja pseudonimiä käytettiin myös tutkielmaan sisältyvässä ryhmähaastattelussa ja sen litteraateissa. Osallistujien kirjoitustaidossa erotettiin ensikielen kirjoittamisen taito L1 ja toisen kielen kirjoittamisen taito L2. Tässä tutkimuksessa käsitellään fokusryhmän L2 -taitoa, siitä saatuja arvioita ja siihen liittyvää kirjoittajaprofiilia ja arviointipolkua.

Kaikki tutkimuksen osallistujat olivat suorittaneet kotimaassaan vähintään perusopetuksen ja 6 osallistujaa oli suorittanut korkeakouluopintoja tai korkeakoulututkinnon. Fokusryhmän osallistujat olivat pääosin noin 30-vuotiaita eli samaa ikäluokkaa, mutta heidän lähtömaansa olivat vaihtelevasti eri mantereilla (ks. Taulukko 1). Täten korkeakouluopintojen toteutustapa ja opintoihin vaadittavat valmiudet vaihtelivat lähtömaan koulustradition ja oppimiskäsityksen mukaan. Korkeakouluopinnot eivät siis olleet suoraan verrattavissa suomalaisiin korkeakouluopintoihin suoritustavaltaan, sisällöltään ja vaadittavilta taidoiltaan. Kukin osallistuja hallitsi kuitenkin länsimaisten kirjainten luku- ja kirjoitustaidon ja osasi ainakin kahta kieltä Suomeen tullessaan.

TAULUKKO 1 Osallistujien taustatiedot

	Ikä	Sukupuoli	Koulutus	Työkokemus	Jatkosuunnitelma
Andrei	30–34	Mies	Korkeakoulu	Asiantuntija	Ammattistartti
Violeta	30–34	Nainen	Korkeakoulu	Asiantuntija	Ammattikoto
Irina	25–29	Nainen	Perusopetus/työssä opittu ammatti	Suorittava työ	Ammatillinen koulutus
Aisha	25–29	Nainen	Korkeakoulu	Asiantuntija	Ammattikoto
Mariam	25–29	Nainen	Perusopetus 12 v, lakiopintoja	ei työkokemusta	Ammattikoto
Osman	30–34	Mies	Korkeakoulu	Asiantuntija	Ammattikoto
Ivan	60–64	Mies	Korkeakoulu	Asiantuntija	Työkokeilu/työllistyminen

Empiirisen osion aineiston lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan myös asiakirjoja kuten aikuisten maahanmuuttajien valtakunnallista ja paikallista opetussuunnitelmaa sekä Yleisten kielitutkintojen perusteita.

Tutkimuksen aineisto:

1. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus oppilaitoksessa vuosina 2020–2021
 - arviointitieto kotoutumiskoulutusta edeltävästä kielitaidon alkukartoituksesta
 - osallistujien kirjoittamisen arviointipolku, kokeissa käytetyt tehtävät, koejärjestelyt ja kokeiden arviointikäytänteet oppilaitoksessa kotoutumiskoulutuksen aikana
 - osallistujien kirjoittamisen koesuoritusten holistinen arviointi
 - osallistujia koskevat WILMA-järjestelmän taustatietokirjaukset ja henkilökohtaistamista koskeva asiakirja (HOKS)
 - etnografinen osallistujien oppimisen havainnointi S2-opettajan ja kokeen arvioijan roolissa vuosina 2020–2021
 - kotoutumiskoulutuksen järjestäneen oppilaitoksen opetussuunnitelma ja valtakunnallinen Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma (OPH 2012)
 - aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018)
2. Digipilotti, digitaalinen kirjoittamisen koe vuonna 2021 ja kysely digitaidoista yhteistyössä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen kanssa
 - osallistujien tekstit digipilotin tehtävissä 1–5 (tehtävät salaisia)
 - digipilotin kyselylomakkeet: taustatietokysely, palautekysely
 - osallistujien vastaukset digipilotin taustatietokyselyyn ja palautekyselyyn
 - aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018)
 - etnografinen havainnointi koetilaisuudessa valvojan ja järjestäjän roolissa
3. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason tutkinto vuonna 2021
 - osallistujien itsensä suullisesti antama arviointitieto kirjoittamisen osakokeen arviosta ja kokonaissuoriutumisesta (tehtävät salaisia)
 - etnografinen havainnointi järjestäjän roolissa
4. Ryhmähaastattelu (videointi, äänite 55 min.) vuonna 2021

- 7 osallistujan fokusryhmän teemahaastattelu, aineiston käsittelymenetelmä karkea literointi
- etnografinen havainnointi haastattelijan roolissa
- aineistolähtöinen sisällönanalyysi, keskusteluanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018)
- focus group -analyysi (Markova, Linell & Salazar-Orvig)

Etnografisessa lähestymistavassa tutustutaan kontekstiin vuorovaikutteisesti osallistumalla tai sulautumalla osaksi kontekstia. Opinnäytteen tekijä itse ottaa osaa tutkimukseen ja asettuu tutkittavan asemaan, mutta samaan aikaan hänen tulee myös olla tietoinen omista motiiveistaan aineiston keruu- ja analysointivaiheissa (Tarnanen 2002: 23). Etnografian yksi osatekijä onkin itsereflektio ja oman kokemuksen ja toiminnan tutkiminen ja hyödyntäminen osallistujien arviointipolun eri vaiheita tutkittaessa. Tässä tutkimuksessa opinnäytteen tekijä osallistui arviointiprosessiin S2-opettajana, koulutusmoduulin vastuuopettajana, opettaja-arvioijana, YKI-tutkinnon järjestämisen ja tutkintotilaisuuden valvojana sekä digipilotissa että virallisessa YKI-tutkinnossa ja valtakunnallisesti arvioijajayhteisön jäsenenä.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta aineiston keruuta helpotti pitkstä vuorovaikutussuhteesta syntynyt luottamus opinnäytteen tekijän ja tutkittavien välillä, mikä ilmeni erityisesti ryhmähaastattelussa aloitteellisuutena kommunikoida ja ilmaista ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä. Osallistumisen vapaaehtoisuus varmistettiin ennen ryhmähaastattelua suullisesti ja kirjallisesti ennen ryhmähaastattelun alkua. Ryhmähaastatteluun käytetty aika piteni arvioidusta 30 minuutista 55 minuuttiin, koska osallistujat viestivät vilkkaasti myös keskenään eivätkä he jännittäneet haastattelun suorittanutta opinnäytteen tekijää.

Monipositioisuus ja monitoimijuus S2-kentässä oli pääsyy tutkimusaiheen valintaan ja tutkimuskysymysten laadintaan. Monipositioisuus mahdollisti myös useamman näkökulman tutkimuskysymysten käsittelyyn. Etnografia ei siis ole tässä tutkimuksessa tutkimusote, vaan kotoutumiskoulutuksen kontekstiin ja tutkijaposition liittyvä piirre. Etnografisina konteksteina toimivat luokkahuone ja oppilaitos. Muita tutkimuksen konteksteja olivat digipilotin ja YKI-tutkinnon tilaisuudet, joissa osallistujat kohtasivat tutun opettajansa eri roolissa viranomaisvastuun kantajana. Valtakunnallisesti etnografisena kontekstina ovat kansallinen kielitaidon testaus- ja arviointijärjestelmä YKI sekä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Tutkielman lähtökohdissa ja teoreettisessa viitekehysessä on opinnäytteen tekijän ammatillisen position vuoksi etnografisia piirteitä, mutta tutkimusaineisto on rajattu arviointitietoon.

4.1.1 Aineisto kotoutumiskoulutuksesta

Aineistosta osa kerättiin arviointitietona kotoutumiskoulutuksessa vuosina 2020–2021 eri arviointitilanteista ja -käytänteistä kirjoittamisen kartoituksen ja arvioinnin osalta. Arviointitiedon tutkimiseen kokeista ja oppilastietojärjestelmästä ja arviointitiedon käyttöön tutkielmassa anottiin tutkimuslupa oppilaitokselta ja suostumus ja tutkimuslupa osallistujilta itseltään. Kirjoittamisen osataidon arviointi sekä muut oppimiseen liittyvät tiedot oli kirjattu tutkimusjakson aikana oppilastietojärjestelmä WILMAN henkilökohtaistamista koskevaan asiakirjaan, jonka kirjoittamisen arviointia koskevien tietojen ja perushenkilötietojen käyttöön osallistuja myönsi erillisen tutkimusluvan. Havainnointijakson aikana kerättiin aineistoa käytetyistä kotoutumiskoulutuksen moduulien kokeista sekä niihin liittyvistä tehtävänannoista.

Kotoutumiskoulutuksen aikana aikuisilta maahanmuuttajaosallistujilta saatiin tutkimuksessa kirjoittamisen taidon arviointiaineistoa kotoutumisen alkuvaiheen kielitaidosta tavoitetasoon B1.1. Kirjoittamisen arvioinnit koottiin arviointipoluksi neljästä koulutusmoduulista. Osallistujat olivat yhtä lukuun ottamatta aloittaneet opintonsa 2020 moduulista 1, jolloin heidän suomen kielen taitonsa oli arvioitu EVK:n taitotasolle A0- A1.2. Oppijoina osallistujat olivat edenneet sujuvasti moduulista toiseen ja siirtyneet moduulista 4 joko Ammatillisesti suuntaavaan kotoutumiskoulutukseen tai ammatillisiin opintoihin. Digipilottiin osallistuessaan he olivat opiskelleet suomen kieltä noin 12 kuukautta.

Oppilaitoksen aineistossa seurattiin osallistujien arviointipolkua kotoutumiskoulutuksessa ja selvitettiin oppijan kirjoittamisen taidon kehittymistä. Kotoutumiskoulutuksessa tehdyn arvioinnin suhdetta verrattiin myöhempään testisuoriutumiseen sekä digitaalisessa kirjoittamisen kokeessa että virallisessa YKI-tutkintojen keskitason kirjoittamisen osakokeessa. Kertynyt tekstiaineisto analysoitiin sekä EVK:n että monilukutaidon näkökulmasta niin, että keskeistä on osallistujien digitaalinen osaaminen ja sen vaikutus testisuoriutumiseen. Koska digipilotin ja YKI:n tehtävät ovat salaisia, tutkimuksessa annetaan tietoon vain kotoutumiskoulutuksen kokeissa käytetyt kirjoittamisen tehtävät.

Sekä YKI-tutkinnon että digipilotin suoritukset arvioi joku muu kuin oma opettaja eli Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen päättämä YKI-tutkintojen arvioija, kun taas kotoutumiskoulutuksessa arvioinnin suoritti kukin oma vastuupettaja. Tutkimusaineiston arviointipoluissa on kaksi opinnäytteen tekijän antamaa arviota osallistujan kirjoittamisen taidosta (mod.1 ja 3).

4.1.2 Aineisto digipilotista

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen erillisessä tutkimusprojektissa kehitettyä ja toteutetun kirjoittamisen digitaalisen kokeen tuloksia. Tähän digipilottiin oli laadittu erilliset digitaaliseen muotoon sopivat tehtävät (Solki 2020–2024). Digipilotti järjestettiin omana kertanaan eri oppilaitoksissa vapaaehtoisille S2-taustan osallistujille, ja se suoritettiin tietokoneella.

Digipilotin tavoitteena oli uudistaa testausta vastaamaan nyky-yhteiskunnan osaamisen tunnistamistarpeita, tukea yleistä kestäväää kehitystä, nopeuttaa aikuisten maahanmuuttajien testin suorittamiseen liittyviä prosesseja, laatia uusia kirjoittamisen tehtävätyyppejä ja arvioida uudestaan testiarvioinnissa käytettävää arviointiskaalaa. Kehitteillä ollut kirjoittamisen osakoe oli osa laajempaa kokonaisuutta.

Syksyllä järjestettiin keskitason kirjoittamisen digipilottikoe oppilaitoksen tiloissa. Seitsemän osallistujaa valittiin myöhemmin tämän tutkimuksen osallistujiksi, koska he osallistuivat ja suorittivat sekä digipilotin että YKI-tutkinnon ja koska he olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Digipilotin osallistujat koottiin siten, että heidän arvioitiin suoriutuvan digitaalisesta kokeesta aiemman digitaalisen osaamisensa ja kielitaitotasonsa perusteella taitotasolla A2.2.-B1.1. Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa laadittu digitaalisen testin ohjevideo esitettiin osallistujille auditoriossa ennen koetta, jotta osallistujat saatiin toimimaan samanaikaisesti itse koetilanteessa. Älylaitteet oli kerätty pois kokeen ajaksi. Koe oli ajastettu eikä sen tehtäviin voinut enää palata ohjelman sulkemisen tai sulkeutumisen jälkeen. Osallistuja suoritti tehtävät yksin, mutta hän sai tarvittaessa teknistä apua kokeen suorittamiseen.

Koe koostui 5 tehtävästä, joista 3 kokeiltiin vuorovaikutteista tehtävätyyppiä. Kokeen aikana osallistujat saivat tarvittaessa ohjeistusta digitaalisessa koeympäristössä toimimiseen eikä kokeen aikana ilmennyt teknisiä ongelmia tai muita häiriötekijöitä. Kokeen arviointi suoritettiin Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen toimeksiannosta virallisen arviointiluvan omaavat Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijat. Digitaalisen kokeen suoritukset arvioitiin nelinkertaisesti kahdella eri skaalalla.

Digipilottiin liittyi taustakysymyksiä, joissa kartoitettiin osallistujien itsearvioituja digitaalisia taitoja ja erilaisten laitteiden käyttöä vapaa-aikana ja opiskelussa tai työssä. Testi/koetilanteen lopuksi osallistujia pyydettiin arvioimaan kokeen tehtävien määrää,

suoritusaikaa ja vaikeustasoa omalta kannaltaan. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistona edellä mainittuja kyselylomakkeita ja osallistujien vastauksia (7 vastaajaa).

4.1.3 Aineisto Yleisten kielitutkintojen keskitason tutkinnosta

Yleisten kielitutkintojen suomen kielen tutkintotilaisuus järjestettiin loppusyksystä voimassa olevien tutkintotilaisuuksia koskevien ohjeiden mukaan. Osallistajat olivat saaneet tutkintoa koskevat osallistujan ohjeet sähköpostitse. Keskitason kirjoittamisen osakokeen osallistajat suorittivat paperisena 55 minuutin aikana. Koe koostui 3 tehtävästä. YKI-tutkintojen arvioinnin koordinoi Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja tutkintokerran kirjoittamisen suoritukset kaksoisarvioitiin. Arvioinnit antoivat YKI-tutkintojen suomen kielen arvioijat. Tutkimuksessa käytetty tieto suoriutumisesta YKI-tutkinnossa saatiin osallistujilta itseltään.

4.1.4 Aineisto ryhmähaastattelusta

Tutkimukseen sisältyi aineistonkeruumenetelmänä fokusryhmähaastattelu, jossa pyrittiin selvittämään ohjaavin kysymyksin, millaisia digitaalisia välineitä ja ympäristöjä osallistajat arjessaan ja opiskellessaan käyttävät, kuinka usein, miten ja millä kielellä/kielillä he näissä digitaalisissa ympäristöissä toimivat ja miten he kokivat YKI-tutkinnon keskitason testin digitaalisena ja paperisena suorittamisen. Haastattelulla pyrittiin selvittämään myös, kuinka tietoinen osallistuja on omasta digitaalisesta osaamisestaan ja monilukutaidostaan. Ryhmähaastattelu (55 min.) tallennettiin videolle ja äänitteelle ja litteroitiin karkeasti. Haastattelijana toimi opinnäytteen tekijä.

Fokusryhmähaastattelu (*focus group interview/discussion*) (Markova, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007) oli haastattelijan ylläpitämä keskustelu ennalta suunniteltujen kysymysten ja teemallisen haastattelurungon pohjalta. Sen tavoitteena oli mahdollistaa erilaisten käsitysten ja mielipiteiden esittäminen sekä erilaisten näkökulmien saaminen kirjoittamisen oppimiseen ja kokeiden ja testien suorittamiseen. Ryhmähaastattelu toteutuikin aitona keskustelutilanteena, jossa osallistajat saivat vapaasti ilmaista näkemyksiään, kokemuksiaan ja mielipiteitään. Osallistajat tiesivät etukäteen, että haastattelulla haluttiin tietoa maahanmuuttotilanteen oppijan kokemuksista ja mielipiteistä ja että heidän kertomaansa käytettäisiin opinnäytteeseen sekä mahdollisesti myös kielitaidon arvioinnin ja koulutuksen kehittämiseen.

Haastattelurungon teemat käsittelivät kaikki kokemuksellista tietoa omasta kirjoitustaidon oppimisesta, digitaidoista ja monilukutaidosta sekä kokeista ja testeistä. Haastattelun pääteemat olivat (Liite 1):

- kokemukset kotoutumiskoulutuksen oppimisesta ja kokeista.
- kirjoittaminen ja erityisesti toisella kielellä kirjoittaminen osallistujan arjessa.
- digi- ja mediasovellusten käyttö arjessa ja oppimisessa.
- kokemus digipilotista, kokemus YKI:n keskitason tutkinnosta ja toisella kielellä kirjoittamisen harjoittelu.

Osallistujat olivat haastattelussa valmiita keskustelemaan kaikista teemoista eikä kukaan seitsemästä osallistujasta jättänyt puhumatta, mitä saattoi edesauttaa osallistujien ja haastattelijan poikkeuksellisen luottamuksellinen suhde sekä haastattelijan saama haastattelukoulutus ja -kokemus.

Ryhmähaastattelu järjestettiin oppilaitoksen neuvotteluhuoneessa pyöreän pöydän ääressä siten, että kaikki 7 osallistujaa ja haastattelijat pystyivät viestimään kasvokkain ja olemaan vuorovaikutuksessa keskenään. Haastattelijat osallistui haastatteluun yhdenvertaisena pöydän keskustelijana, joka kuitenkin antoi tilaa osallistujien oma-aloitteiselle keskustelulle ja vuorovaikutukselle.

Ryhmähaastattelu toteutettiin suomeksi ja osallistujat saivat tutustua haastattelun teemaan ja kysymyksiin etukäteen. Ennen nauhoituksen ja videoinnin alkua haastattelijat kertoivat vielä haastattelun tarkoituksesta ja tilanteen kuluista osallistujille ja vastasivat haastattelun toteutusta koskeviin kysymyksiin. Haastattelijat olivat keskustelussa pitkälti kannustavan aktivoijan ja kuuntelevan ohjaajan roolissa, jotta osallistujat saisivat mahdollisimman paljon tilaa ja aikaa tuottaa puhetta ja ilmaista ajatuksiaan.

Ryhmähaastattelu kesti arvioitua 30 minuuttia pitempään, koska osallistujat innostuivat keskustelemaan opiskeluajastaan, monilukutaidostaan ja testikokemuksistaan odotettua enemmän. Haastattelu täytyi tietoisesti päättää sen kestänyt 55 minuuttia, sillä osallistujat vaikuttivat vielä halukkailta keskustelemaan lisää. Tutkimuksen litteraatissa osallistujista käytetään pseudonimiä Andrei, Violeta, Irina, Aisha, Mariam, Osman ja Ivan. Ryhmähaastattelussa osallistujia ei puhuteltu nimellä, vaan puheenvuoro jaettiin kädellä osoittamalla tai katseella ohjaamalla, jotta osallistujan henkilöllisyys ei paljastuisi. (Liite 1.)

4.2 Aineiston analyysimenetelmät

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka päätutkimusmenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja arviointiaineistoon perustuva tilastollinen kuvailu sekä eri aineistonosien laadullinen vertailu. Tutkimuksen aineisto on poikkeuksellisen laaja ja kattava, joten sisällönanalyysi eteni ensin aineiston pelkistämisenä eli olennaisen tutkimustiedon etsimisenä ja epäolennaisen karsimisena. Sen jälkeen aineisto ryhmiteltiin ja luokiteltiin pääluokkiin kotoutumiskoulutusta, digipilottia ja digitaitoja, YKI-testiä ja haastatteluaineistoa koskevaksi aineistoksi. Pääluokittelusta erotettiin alaluokkana mm. suoriutuminen testitilanteessa, digitaidot ja kokemus testitilanteesta. Teoreettisten käsitteiden muodostaminen (käsitteellistäminen) mahdollistui ala- ja yläluokkien perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 122–127.)

Kirjoittamisen osakokeen arvioinneista vastasi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus, joten en osallistunut suoritusten arviointiin YKI-tukintojen osalta. Toimin osallistujien vastuupettajana moduuleissa 1 ja 3, jolloin arvioin heidän kirjoittamisen taitonsa moduulin päätteeksi. Täten aineistoon sisältyy kaksi antamaani kirjoittamisen arviota kotoutumiskoulutuksen ajalta.

Tutkielma on moninkertainen tapaustutkimus, jossa aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018), tilastollisia menetelmiä sekä tekstuaalisten ja lingvististen piirteiden tarkastelua sovelletaan kirjoittamisen suoritusten tutkimiseen ja analysointiin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tarkastellaan myös ryhmähaastattelussa saatuja, avoimia vastauksia keskustelua ohjaaviin kysymyksiin.

Digipilotissa saatiin arvio tehtävistä ja tuotoksista useammalta arvioijalta kahdella eri arviointiskaalalla. Näiden arviointien pohjalta voitiin eritellä kirjoittamista erityyppisissä konteksteissa. Arviointi sisälsi myös itsearviointitietoa tehtävien vaikeudesta, määrästä ja niiden tekemiseen kuluneesta ajasta sekä itsearviointitietoa digivälineiden käytöstä ja digiosaamisesta omalla kielellä ja suomen kielellä. Yleisten kielitutkintojen tutkinnon laati Soveltavan kielentutkimuksen keskus tutkinnon järjestämiseen liittyvänä työtehtävänä.

Kotoutumiskoulutuksen seurantajakson aikaiset kirjoitustaidon arviot annettiin EVK:n arviointikriteerien mukaan. EVK:n arviointikriteeristön lisäksi tutkimuksessa käytettiin YKI-tukintojen kirjoittamisen arviointikriteeristöä osallistujien suorituksia analysoitaessa. Taulukoin osallistujien kirjoitustaidosta saamat arviot moduulien, osallistujan ja EVK-

koodauksen mukaan ja täydensin taulukointia digipilotista ja YKI-tutkinnosta saaduilla kirjoittamisen arvioilla.

Lopuksi jokaiselle kirjoittajalle muodostettiin kirjoittajaprofiili, joka perustui etnografiseen luokkahuonehavainnointiin, kunkin osallistujan arviointipolkuun kotoutumiskoulutuksessa, digipilotin suorituksiin ja kyselyvastauksiin sekä osallistujan vastauksiin ryhmähaastattelussa. Osallistajat antoivat suostumuksensa kaiken kuvatun ja kerätyn datan käyttöön kirjoittajaprofiilien muodostamisessa. Kirjoittajista jokainen profiloitiin yksilönä eikä esimerkiksi tietyn etnisen ryhmän tai ensikielen edustajana, joten analyysissa ei pyritty yleistävään katsaukseen maahanmuuttotaustaisen kirjoittajan taidoista.

Digipilotin kyselyiden vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja taulukoin vastaukset selkeyttääkseni ja havainnollistaakseni tuloksia. Digipilotin kyselyissä oli valmiiksi teemoitettuja monivalintakysymyksiä, joiden perusteella aineisto voitiin luokitella ja teemoittaa suoraan digilaitteiden käyttöä, digitaitoja ja digipilotin suorittamiseen liittyviin teemoihin kuten suoritusajkaan ja tehtävien vaikeustasoon liittyviin teemoihin. Kyselyaineiston analyysistä saatu tieto yhdistettiin analysoitaessa kirjoittajaprofiiliin. Kirjoittajaprofiilien yhteisessä analyysissa käytin myös aineistolähtöistä temaattista analyysia kirjoittajia yhdistävien teemojen löytämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018: 141–142).

Arvioinneista kerätyn aineiston analysointiin ei sovellettu mitään erityistä teoriaa, vaan aineiston luokiteltiin, teemoitettiin ja tyypiteltiin. Luokittelun perustana toimi arviointiprosessien ja -käytänteiden erilaisuus, jolloin luokittelussa erottuivat kotoutumiskoulutuksen arviointi ja suoriutuminen kokeissa, digipilotin arviointi ja suoriutuminen digitaalisessa kirjoittamisen kokeessa sekä YKI-tutkinnossa suoriutuminen. Oman luokkansa muodosti osallistujien oma kokemus oppimisestaan, kielitaitonsa arvioinnista ja suoriutumisestaan kokeissa ja testeissä. Teemat muodostuivat yhteisen aihepiirin pohjalta ja ne vastasivat pitkälti luokittelun periaatteita. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 103–107.)

Ryhmähaastattelu toteutui teemahaastatteluna, jossa edettiin tiettyjen etukäteen valittujen teemojen, valmisteltujen kysymysten ja tarkentavien kysymysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018: 87–88). Haastattelun tärkeimpinä teemoina olivat kirjoittamisen taidon edistyminen, kokemus digitaalisesta toiminnasta arjessa ja testitilanteessa sekä kokemukset kielentestauksesta, ja nämä seikat myös teemoitettiin tutkimuksessa aineiston kuuntelun, videotallenteen havainnoinnin ja laaditun litteraatin alustavan lähiluvun jälkeen. Erilaiset näkökulmat ja sisällöt pyrittiin tunnistamaan toistuvan lähiluvun avulla, kun

ryhmähaastattelusta aineisto yhdistettiin digipilotin kyselyistä saatuun aineistoon digitaalisten laitteiden käytön, digitaitojen ja koepalautteen osalta.

Fokusryhmähaastattelun analyysi perustui määritellyn kohderyhmän vuoropuhelun tarkasteluun ja analyysiin rajatuista teemoista (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007). Tässä tutkielmassa saatiin analysoitavaksi fokusryhmän jakamat muistot ja kokemukset kotoutumiskoulutuksen kokeista, digipilotista ja YKI-tutkinnosta siten, että osallistujat hyödynsivät toistensa ymmärrystä ja saivat toisiltaan ideoita ja assosiaatioita. (ks. Marková, ym.2007: 131–132.) Näin saadut pääteemat analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jotta saataisiin esiin kokemuksellista, yleistettävää tietoa arvioitavana olemisesta ja testin suorittamisesta sekä siitä, mitä oppija on arviointipolkunsa varrella kokenut ja oppinut omasta toisella kielellä kirjoittamisestaan.

Ryhmähaastattelusta valittiin ensin analyysin kannalta keskeiset osat tarkasteluun ja ryhmähaastattelun alkuperäisilmauksista eriteltiin pelkistetyt ilmaukset sekä osallistujia yhdistävät käsitykset. Osallistujien avovastauksista muodostettiin temaattisia kokonaisuuksia vastausten sisällön perusteella, minkä jälkeen temaattisesti yhteen kuuluvia vastauksia ryhmiteltiin sekä teeman että osallistujan kirjoittajaprofiilin mukaan. Teemoja muokattiin ja yhdistettiin, kunnes niistä alkoivat hahmottua tutkimuksen pääteemat ja vastaukset tutkimuskysymyksiin temaattisten kategorioiden avulla. Aineiston klusteroinnin pohjalta voitiin tehdä johtopäätöksiä osallistujien kokemuksista kielitaidon arvioinnista ja osallistujien arviointipoluista seurantajakson aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 122–126.) Lopuksi nostettiin esiin tutkimuskysymyksiä vastaavat päätulokset.

Haastattelu suoritettiin suomeksi, joten osallistujat kommunikoivat keskenään toisella kielellään, mikä huomioitiin tutkimustuloksia analysoidessa. Osallistujien vastausten kielellisiin puutteisiin tai ymmärrettävyyteen ei analyysissä puututtu. Osallistujat saivat tietää haastattelun teemat ja kysymykset etukäteen, jotta heillä oli mahdollisuus valmistautua haastatteluun. Ryhmämuotoisen teemahaastattelun analyysi tuotti pääteemoina tietoa kielen oppimisesta, monilukutaidosta ja kokemuksista eri arviointikäytänteistä kuten kokeista ja testeistä. Ryhmähaastattelun vastaukset täydensivät myös kirjoittajaprofiilien analyysia kustakin osallistujasta kirjoittajana.

Koska kyseessä olin moninkertainen tapaustutkimus, loppuvaiheen analyysissa yhdisteltiin kaikista aineistoista tieto: luokiteltiin, teemoitettiin ja tyypiteltiin se tapauksittain kirjoittajaprofiileissa ja osallistujaryhmän osalta keskeisissä havainnoissa ja tutkimustuloksissa.

Tutkielmassa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä, ja opinnäytteen tekijä sitoutui toteuttamaan tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja kunnioittamaan muiden tutkijoiden tekemää työtä kaikessa toiminnassaan. Tutkimusaineiston keruuta, tutkimista ja käsittelyä varten hankittiin vaadittavat tutkimusluvut oppilaitokselta ja osallistujien suostumus, tutkimusaineisto kerättiin, tallennettiin ja tuhottiin tutkimusaineiston tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaan. Tutkielman eri osapuolten kanssa sovittiin erikseen tekijyyttä, aineiston säilyttämistä ja tietosuojaa koskevista periaatteista, vastuista, velvollisuuksista ja oikeuksista. (TENK 2012: 6–7.)

Digipilotin ja Yleisten kielitutkintojen keskitason tutkinnon aineistoon kysyttiin tutkimuslupa osallistumisen yhteydessä. Osallistujat ja heidän taustatietonsa anonymisoitiin tutkimuksessa ja sen raportoinnissa. Tutkimusympäristönä olevasta oppilaitoksesta ei raportoitu sellaista tietoa, joka johtaisi osallistujien tunnistamiseen.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Kirjoittamisen arviointipolku kotoutumiskoulutuksessa ja suoriutuminen testitilanteessa

Osallistujaryhmän kotoutumiskoulutus alkoi vuonna 2020 ja päättyi 2021 yhtä kertaavaa osallistujaa (Ivan) lukuun ottamatta. Kotoutumiskoulutuksessa maahanmuuttajan kielitaito arvioidaan 4 moduulin aikana neljästi siten, että kukin osataito arvioidaan erikseen omalla kokeella moduulin loppuvaiheessa. Moduulin lopuksi annettu arvio koostuu sekä opetuksen aikana annetusta näytöstä että koesuorituksesta, jolla mitataan saavutettua osaamista. Moduulin loppukokeesta saatua arviota painotettiin aineiston oppilaitoksessa kunkin moduulin loppuarvioinnissa. Oppijan edistymistä seurataan ja oppimisen tuen tarvetta arvioidaan vähintään 3 kuukauden välein, ja kokeissa saatu arvio esimerkiksi kirjoittamisesta suhteutetaan kunkin moduulin oppimistavoitteisiin (ks. OPH 2012; OPH 2022).

Aineiston oppilaitoksessa kielitaitoarvioinnit toistuivat noin 3 kuukauden välein, ja kokeet toteutettiin kynä-paperi-kokeina. Aineiston kotoutumiskoulutuksessa ei ollut käytössä yhtenäisiä arviointimateriaaleja ja -käytänteitä, vaan kunkin ryhmän opettaja valitsi, koosti tai valmisti arviointimateriaalit itse lähinnä Kielo-teoksen (2008) tai Testipisteen loppukokeen tehtävistä. Muuta digitaalista kirjoittamisen koetta kuin digipilotti ei suoritettu seurantajakson aikana eikä osallistujien näppäimistön ja erilaisten media- ja viestintäsovellusten käyttöä arvioitu erikseen.

Osallistujaryhmälle kertyi seurantajaksolta neljä kolmen eri opettajan antamaa kirjoittamisen taidon arviointia, joista moduulin 4 arviointi oli ratkaisevin ja koulutustodistukseen päätyneet merkintä. Osallistujaryhmän arvioista moduulin 1 ja moduulin 3 arviot antoi opinnäytteen tekijä. Tutkimusryhmän moduulin 2 arviot antoi suomen kielen opettaja ja moduulin 4 arviot päätti yhteiskunnallisten aineiden opettaja, joka opetti myös S2-oppitunnit moduulin 4 aikana.

Kunkin osallistujan oppimisedellytykset arvioitiin alkukartoituksessa ennen kotoutumiskoulutuksen alkua. Kaikilla osallistujilla oli koulutustaustansa ja työkokemuksensa perusteella hyvät mahdollisuudet oppia riittävästi tekstitaitoja kotoutumiskoulutuksessa. Osallistujaryhmän koulutustaso oli korkea, sillä osallistujista viidellä oli korkeakoulututkinto ja asiantuntijatason työkokemusta. Osallistujilla oli siis luultavasti opiskelussa vaadittavaan kirjoittamiseen ja akateemiseen kirjoittamiseen liittyviä tekstitaitoja. (Taulukko 1.)

Kuuden osallistujan (1–6) kirjoittamisen lähtötaso oli kotoutumiskoulutuksen alkaessa A0. Mariam oli juuri saapunut maahan viikkoa aikaisemmin. Violeta ja Osman olivat oleskelleet maassa jonkin aikaa, mutta heidän mahdollisuutensa osallistua kielikoulutukseen oli ollut rajallinen. Andrei ja Irina olivat oleskelleet maassa noin kuukauden. Ivan oli ryhmässä ainoa, joka oli työskennellyt Suomessa parisen vuotta omalla äidinkielellään ja osallistunut aiemmin kotoutumiskoulutukseen.

Koska kaikki osallistujat olivat suorittaneet kotimaassaan vähintään perusopetuksen ja 6 osallistujaa oli suorittanut korkeakouluopintoja tai korkeakoulututkinnon, alkukartoituksessa osallistujat oli arvioitu normaalille oppimispolulle. Heidän länsimaisten kirjainten luku- ja kirjoitustaitonsa ja oppimisedellytyksensä oli todettu alkukartoitukseen kuuluvassa luku- ja kirjoitustaidon ja oppimisvalmiuksien arvioinnissa riittäviksi. Alkukartoituksessa suoritettun kielitaitoarvioinnin A0 perusteella 6 osallistujaa ohjattiin kotoutumiskoulutuksen moduuliin 1 ja heidän koulutusajakseen määriteltiin yhtäjaksoisesti noin vuosi.

Esimerkkinä arviointipolon kulusta ja aineiston oppilaitoksen arviointikäytännöistä toimii tässä tutkielmassa moduulin 1 loppuarviointi. Kunkin osallistujan kirjoittamisen taito arvioitiin kotoutumiskoulutuksessa ensimmäisen kerran noin 12 viikon kuluttua koulutuksen alkamisesta kynä-paperi-tyyppisellä kokeella, jonka tehtävät olivat Kielo-nimisestä teoksesta. Osallistujille annettiin 3 tehtävää: henkilötiedot, itsestä kertominen, 2 lyhyttä viestiä. Kokeen tehtävistä ensimmäisessä oli lomakepohja, joka osallistujan tuli täydentää. Toisessa tehtävässä hänen tuli vastata valmiisiin kirjallisiin kysymyksiin omasta elämästään, ja kolmannessa tehtävässä osallistuja kirjoitti 2 sopivaa reagoitua annettuun valmiiseen tilanteeseen. Koe mittasi

perustason sanastoa, kysymyksen ymmärtämistä ja vastaamista, tiedon antamista ja välittämistä, kertomista, asioimistaitoa sekä lyhyiden kirjallisten viestien laatimista. Aikaa kokeen suorittamiseen annettiin 60 minuuttia, ja koe tuli suorittaa ilman apuvälineitä. Moduuli 1 taitotasotavoite kirjoittamisessa on A1.3., jonka kaikki osallistujat saavuttivat moduulin päättyessä.

A-tason tehtävät ovat tyypillisesti lyhyitä, niiden ohjeet ovat kielellisesti ja tekstuaalisesti peruskielitaitoa vaativia, ja niihin voi laatia tekstin hyvin konkreettisista kirjoittajaa itseään koskevista asioista (Tarnanen 2002 :31–32). Tutkimusryhmän oppilaitoksen moduulin 1 kirjoittamisen kokeen tehtävät otettiin ns. talon tavan mukaan eri opiskelijaryhmien arvioinnin yhdenmukaisuuden vuoksi Kieloteoksen A1-tason tehtävistä. Tehtävät sisälsivät henkilötietolomakkeen, lyhyen viestin kirjoittamisen ja esimerkissä 1 olevan postikorttitekstin kirjoittamisen.

Esimerkki 1 : Kotoutumiskoulutuksen moduulissa 1 kokeessa havaintojakson aikana käytetty tehtävä taitotasolta A1(Kielo 2008 : 74) :

TEHTÄVÄ 5. POSTIKORTTI

Olet lomalla. Päätä itse, missä maassa tai kaupungissa olet. Kirjoita postikortti ystävällesi. Kirjoita korttiin esimerkiksi :

- *Missä olet lomalla ?*
- *Kenen kanssa olet lomalla ?*
- *Milloin tulet kotiin ?*
- *Mitä teet silloin, kun tulet kotiin ?*

Moduuleissa 1 ja 2 oppimistavoite kirjoittamisessa oli asetettu perustason alkuvaiheen kielitaidoksi A1.3.-A2.1. Moduulissa 3 kielitaidon tulisi tavoitteiden mukaan lähestyä hyvää perustason kielitaitoa A2.2. ja moduulissa 4 yleiskielitaidon tulisi olla lähellä B1.1.tasoa. Kirjoittamisen osataidonkin tavoite on asetettu vähintään hyvän perustason A2.2. tasolle. Osallistujien kotoutumiskoulutuksesta saamista kirjoittamisen arvioista selviää, ettei heidän kirjoitustaidon kehitymisessään ollut huomattavaa oppimisen viivästyä kotoutumiskoulutuksen päättövaiheen tavoitteisiin nähden. Osallistujat saivat 12 kuukauden kotoutumiskoulutuksen aikana seuraavat arviot kirjoittamisesta (Taulukko 2):

TAULUKKO 2 Kirjoittamisen taitotasoarviot digitaalisessa kirjoittamisen kokeessa ja Yleisten kielitutkintojen kirjoittamisen osakokeessa

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Andrei	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.2.+	B 1.1.	A 2	Alle 3
Violeta	A 1.3.	A 2.1.	A 2.1.	A 2.2.	alle A 2	Alle 3
Irina	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.2.	A 2.2.+	A 2	Alle 3

Aisha	A 1.3.+	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.1.+	A 2	Alle 3
Mariam	A 1.3.	A 2.1.	A 2.1.	A 2.2.	A 2	Alle 3
Osman	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.2.	A 2.2.	A 2	Alle 3
Ivan	A 2.1.+	A 2.2.	A 2.2.	A 2.2.	alle A 2	Alle 3

Taulukossa 2 yksilöllinen kirjoittamisen kehitysnopeus näkyi tutkimusryhmässä jo moduulin 1 jälkeen siten, että Andrei, Mariam ja Osman olivat kehittyneet taidoissaan A0-tasolta jo A2.1.-tasolle. Samojen osallistujien kirjoittamisen taito jatkoi kehittymistään joka moduulissa. Koulutuksen loppupuolella osallistujien kirjoittamisen taito arvioitiin kotoutumiskoulutuksen tavoitetasoa B1.1. heikommaksi. (Taulukko 2.) Mikäli oppijan taitotasoa arvioidaan tavoitetasoa heikommaksi, hän kertaakaan moduulin eikä etene opinnoissaan myöhempisiin moduuleihin. Osallistujaryhmässä kaikki oppijat etenivät moduulista toiseen kertaamatta.

Moduulien 2 ja 3 kokeet olivat pääosin Kieloteoksesta A2-tason kirjoitustehtävistä poimittuja YKI-tyyppisiä, ohjeistettuja kirjoitustehtäviä, joissa oli tilanneohjeen lisäksi kirjoittamista ohjaavia apukysymyksiä. Oppilaitoksen kotoutumiskoulutuksen seurantajakson aikana toteutuneissa kokeissa tekstilajit olivat yleensä muodollinen ja epämuodollinen asiointiviesti, palaute ja mielipideteksti. Kokeissa viestin vastaanottaja oli epämuodollisessa viestissä usein ystävä, naapuri tai perheenjäsen, muodollisessa viestissä opettaja, työnantaja tai jonkin palvelun/organisaation edustaja tai henkilökuntaan kuuluva henkilö, harvemmin viranomainen.

Esimerkissä 2 oleva asiakaspalautteen tuottamista vaativa teksti on oppilaitoksessa tyypillinen moduulin 3 koetehtävä. Sen avulla mitattiin kykyä asioida virallisesti oman tyypillisen elämänpiirin ulkopuolella.

Esimerkki 2: Kotoutumiskoulutuksen moduulissa 3 havaintojakson aikana käytetty kirjoittamisen tehtävä taitotasolta A2 (Kielo 2008 : 85) :

TEHTÄVÄ 12 : ASIAKASPALAUTE

Olet ollut perheesi kanssa hotellissa. Kun olette lähdössä, hotellin virkailija pyytää sinulta kirjallista palautetta. Kirjoita esimerkiksi :

- *Olitko tyytyväinen hotellihuoneeseen ? Miksi ?*
- *Millainen palvelu hotellissa oli ?*
- *Mitä mieltä olet hotellin ravintolasta ?*
- *Miten hotellia voisi mielestäsi parantaa tai kehittää ?*

Esimerkin 2 tyyppisten tehtävissä osallistujien vastaukset eivät yleensä täyttäneet kokonaan tehtävänantoa ja vastaukset jäivät vajaiksi osallistujaryhmän suorituksissa. Tehtävässä tulisi ilmaista mielipide hotellin eri palveluista ja perustella hyvin joko myönteinen tai kielteinen

mielipide, sillä mielipidettä ei tehtävänannon mukaan tarvinnut arvottaa kiittäväksi tai moittivaksi. Mielipide eri palveluista sai myös vaihdella myönteisen, neutraalin ja kielteisen palautteen koko skaalalla, mikä näkyi myös osallistujien teksteissä, jotka sisälsivät ainakin yhden kielteisen palautteen lähinnä ruoasta. Osallistujat antoivat palautteensa ja perustelunsa suppeasti ja he käyttivät suppeaa perusanastoa ja yksinkertaisia lauserakenteita. Tehtävä oli osallistujaryhmälle kirjoittamisen taitotasoon nähden liian vaativa.

Kirjoittamisen kokeissa käytetyt tehtävät otettiin oppilaitoksessa yleensä Kielo (2008) -materiaalista tai jostakin Testipisteen lopputestistä. Esimerkissä 3 oleva kokeiluluontoinen kirjoitustehtävä muistutti YKI:n puhumisen tilannetehtäviä. Tilanteita oli 6 A4-paperilla ja niissä esiteltiin vain tilanne, johon odotettiin reagointia. Näistä esimerkin 3 tilannetehtävistä suoriuduttiin moduulissa 3 hyvin ja niissä näkyi 3. moduulissa harjoiteltu ja opittu kohtelias pyytäminen, neuvominen ja myötätunnon osoittaminen.

Esimerkki 3 : Kirjoittamisen koetehtävät moduulissa 3

1. *Ystäväsi haluaa vaihtaa autoa, mutta se on mielestäsi huono ajatus. Neuvo häntä ja kerro, miksi autoa ei tarvitse vaihtaa.*
2. *Ystäväsi haluaa ostaa omakotitalon. Kerro, miksi se on hyvä ajatus ja kannusta häntä.*
3. *Ystäväsi pyytää sinua auttamaan remontissa. Kieltäydy ja kerro, miksi et voi auttaa häntä.*
4. *Ystäväsi iäkäs äiti on vakavasti sairaana ja ystäväsi hoitaa häntä kotona. Kirjoita lyhyt viesti ja kerro, miten voit auttaa ystävääsi.*
5. *Ystäväsi tekee paljon ylitöitä ja olet huolissasi hänestä. Kirjoita lyhyt viesti ja kerro mielipiteesi ylityön tekemisestä.*

Esimerkin 3 sisältämiin lyhyisiin tehtäviin vastattiin enemmän kuin pitempiin tehtäviin eikä niistä löytynyt tyhjiä vastauksia, joten lyhyiden viestien kirjoittaminen annetusta tehtävästä vaikutti selkeästi olevan osallistujille helpompaa kuin pitemmän tehtävänannon sisältämä, vaativampi tehtävä. Lyhyt tehtävänanto kohdentui ilmeisesti paremmin osallistujien perustasolla olevaan kielitaitoon.

Moduulissa 4 suoritettiin kotoutumiskoulutuksen loppuarviointi oppilaitoksen käytännön mukaan Testipisteen laatiman kotoutumiskoulutuksen lopputestin kirjoittamistehtävillä. Testissä oli 3 tehtävää, joiden suorittamiseen osallistuja sai aikaa 60 minuuttia. Tehtävät mittasivat muodollista ja epämuodollista asiointia sekä tapahtumista kertomista ja tehtävässä annettiin tilanne ja apukysymykset, joihin tuli reagoida viestissä. Viimeisessä tehtävässä piti kirjoittaa mielipide annetusta aiheesta. Tehtävä sisälsi joitakin kirjoittamista ohjaavia apukysymyksiä. Testipisteen kotoutumiskoulutuksen lopputestin kirjoittamisen osakokeen tehtävät muistuttavat hyvin paljon Yleisten kielitutkintojen keskitason testin tehtäviä muodoltaan, tekstilajeiltaan, aihepiireiltään ja tavaltaan mitata kirjoittamisen taitoa.

Suoritusaikakin on melkein sama, Testipisteen kirjoittaminen 60 minuuttia ja YKI:n kirjoittaminen 55 minuuttia kolmen tehtävän laatimiseen.

Kirjoitustaidon kehittyminen kotoutumiskoulutuksen aikana

Osallistujat saivat kunkin moduulin päättyessä henkilökohtaisen palautteen kielitaidostaan ja eri osataitojen kehittymisestä kasvokkain käydyssä ohjauskeskustelussa. Kasvokkain suoritettussa ohjauskeskustelussa osallistujalla oli mahdollisuus nähdä oma kirjoittamisen kokeensa, kysyä, kommentoida ja keskustella kokeesta ja suorituksista.

Osallistujien kirjoittaminen kehittyi sekä ryhmä että yksilötasolla osin samankaltaisesti ja yleisesti moduulien taitotasotavoitteiden mukaisesti, mikä saattoi johtua heidän koulutustaustastaan ja oppimisvalmiuksistaan. Pienin kehitysharppaus osui moduuliin 2, jolloin nopeimmin taidoissaan kehittyneiden Andrein, Irinan ja Osmanin kirjoittamisen taito arvioitiin vain hiukan paremmaksi kuin moduulissa 1 tasolta A2.1. tasolle A2.1.+ . Taso vastaa moduulin 2 taitotasotavoitetta. Kehitysharppaus moduulin 3 aikana oli melkein yhden taitotason verran (A2.2. tai A2.2.+). Saavutetut taitotasot vastaavat moduulin 3 taitotasotavoitetta. (Taulukko 2.)

Voimakkainta kirjoittamisen taidon kehittyminen vaikutti olleen moduulissa 1, jossa kirjoittamisen taito oli kaikilla A0 –tasoisilla kehittynyt yhden taitotason verran. Muissa moduuleissa korostuvat yksilöiden väliset kehitys- ja oppimiserot ja tutkimusryhmän saamat arvioinnit noudattavat laajaa skaalaa A2.1.–A2.2.+ Moduulissa 4 kirjoittamisen taito ei näyttäydy voimakkaasti kehittyvänä taitona. Taitotasolta toiselle nouseminen (A2-B1) vaatii suuremman muutoksen, enemmän harjoitusta ja monipuolisempia harjoitteita. Ainostaan yksi osallistuja (Andrei) saavutti taitotasoarvion B1.1. kotoutumiskoulutuksen päättyessä. Mitä pidemmälle oppiminen eteni, sitä enemmän aikaa toiselle tasolle siirtyminen vei. (Taulukko 2.)

Violeta ja Mariam saivat kirjoittamisen taidostaan keskenään yhtenevät arviot kaikissa moduuleissa. Heidän lähtötasonsa oli myös sama A0. Heidän kehitysharppauksensa ajoittuvat moduuleihin 1, 2 ja 4, joissa kummankin osallistujan taitotaso on noussut yhden tason. Moduuli 3 ei ole arviointien perusteella edistänyt näiden osallistujien kirjoittamisen taitoa. He ovat kuitenkin saattaneet olla moduulissa 2 taitotason A2.1. alarajalla ja päätyneet taidoissaan taitotason ylärajalle moduulin 3 päättyessä, koska seuraavassa moduulissa arviointi on jo yhden taitotason parempi. (Taulukko 2.)

Ivan oli opiskellut aiemmin kotoutumiskoulutuksessa, joten hänen lähtötasonsa kirjoittamisen taidossa oli A2.1. Ivanin kirjoittamisen taito kehittyi tutkimusryhmässä hitaimmin ja nousi 12 kuukauden aikana yhden taitotason loppuarvioiksi A2.2. Ivan sai saman

arvion A2.2. jo moduulissa 2 eikä arvio muuttunut enää muissa moduuleissa. Koulutuksen uusiminen ei arvioiden perusteella ratkaisevasti auttanut Ivania, sillä hänen kirjoittamisen arvionsa oli digipilotissa alle 2. (Taulukko 2.)

Tutkimusryhmän 6 osallistujaa oli saatujen kirjoittamisen arvioiden mukaan hyötynyt kieliopinnoistaan ja kehittynyt kirjoittamisen taidoissaan lähtötasostaan usean taitotason verran. Ivanin kirjoittaminen kehittyi kotoutumiskoulutuksen aikana vain +-yksikön verran. Osallistujien kehitymisessä on samankaltaisuuksia yksilöiden välillä, mutta myös suuria yksilöllisiä eroja.

Koulutustasolla ei vaikuta olevan merkitystä erojen syntymiseen eikä myöskään osallistujien sukupuolella. Osallistujat olivat yhtä lukuun ottamatta (Ivan) iältään samaa sukupolvea. Vanhin osallistuja erottui joukosta digitaitojensa ja digiaktiivisuutensa osalta ja hän suoriutui heikoimmin kirjoittamisen kokeista ja testeistä. Osallistujien samankaltaiset taustatekijät saattavat selittää sen, miksi moduulin 4 ja samalla koko kotoutumiskoulutuksen loppuarviointi kirjoittamisen taidossa on kaikilla osallistujilla samankaltainen A2.2. - B1.1., mikä ei kokemukseni mukaan vastaa tavallista hajontaa kirjoittamisen taidossa kotoutumiskoulutuksen loppuvaiheessa.

Oppilaitoksen moduulien kokeissa käyttämiä tehtäviä oli käytetty ennenkin. Kielo-teos on julkaistu jo vuonna 2008 ja sen tehtävät ja arviointiohjeet ovat julkisesti saatavilla verkossa. Oppilaitoksen toimintaan ei ollut kuulunut erillisen oman kokeen tai tehtäväpankin luomista ja tehtävien salaamista. Oppijat saattoivat siis ainakin aavistaa, millaiset tehtävät heitä mahdollisesti odottivat kussakin moduulin kokeessa. Kotoutumiskoulutuksen loppukoettakin oli käytetty sellaisenaan aiemmin. Tällainen harjaantumiseffektin tai kokeisiin liittyvän yhteisöllisen ennakkotiedon sisältävä arviointikäytänne vaikuttaa arvioinnin laatuun, luotettavuuteen ja vertailtavuuteen heikentävästi. Kotoutumiskoulutuksen edettyä moduuliin 4 jotkut osallistujat kysyivät tarkennettuja kysymyksiä loppukokeen tehtävistä, mikä viittaa siihen, että heillä oli ennakkotieto kokeen sisältämistä tehtävistä. Tieto toistuvasti käytetyistä tehtävistä saattoikin välittyä moduuleja kertaavien oppioppitien kautta. Tossavainen (2016) on todennut, että epäsovivat ja epäjohdonmukaiset testikäytännöt sekä perusteisiin sopimattomat tehtävät, tehtävänaiheet ja sisällöt voivat aiheuttaa sen, ettei testin tai kokeen arviointi ole riittävän oikeudenmukainen (Tossavainen 2016: 38).

Osallistujien suoriutuminen digipilotissa ja YKI-tutkinrossa

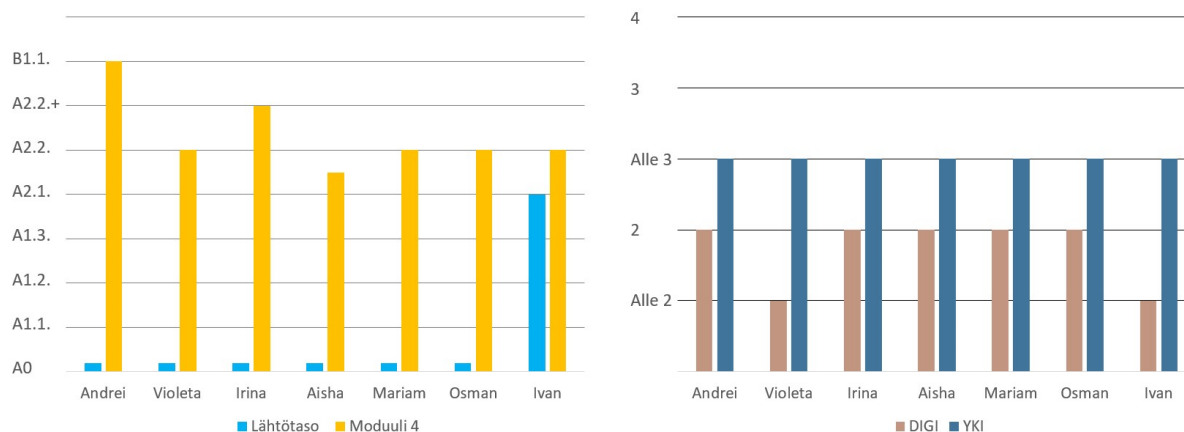
Sekä digipilotti että YKIn keskitason kirjoittamisen osakoe varmistivat, ettei osallistujaryhmä kokonaisuudessaan ollut vielä saavuttanut kotoutumiskoulutuksen päätösvaiheen taitotasotavoitetta kirjoittamisen taidossa. Arviot A2 ja alle 3 merkitsevät vielä kehittyvää perustason kielitaitoa ja sitä, ettei osallistujaryhmä ollut vielä saavuttanut Itsenäisen kielenkäyttäjän taitotasoa (B1) kirjoittamisessa. (Taulukko 2.)

Kuviossa 8 kuvataan osallistujien osallistujien saamia arviointeja kaikissa testitilanteissa, kotoutumiskoulutuksen moduulikokeissa, digitaalisessa kirjoittamisen kokeessa ja Yleisten kielitutkintojen kirjoittamisen osakokeessa. Kuvioista 8 ilmenee, että osallistujien kirjoittamisen suoritukset digipilotissa ja YKI-tutkinnossa olivat lähes yhtenevät. Kukaan osallistujista ei yltänyt tasolle B1 eli YKI 3. Andrei ja Irina saivat digipilotissa arviokseen 2,5, mutta hekään eivät yltäneet varsinaisessa YKI-tutkinnossa tasolle YKI 3. Arvio 2,5 on keskiarvo, joka kertoo osallistujan saaneen osasta tehtävistä arvioiksi kolme, mutta ei kaikista viidestä tehtävästä. Andrei ja Irina olivat myös kotoutumiskoulutuksessa B1.1. rajan tuntumassa, mutta muut osallistujat oli arvioitu selkeästi vielä A2 –tasolle. Muiden osallistujien arviot kotoutumiskoulutuksessa vastasivat YKI:n arvioita alle 3, mutta Violeta ja Ivan oli arvioitu kotoutumiskoulutuksessa paremmaksi (A2.2.) kuin digipilotissa, jossa molemmat saivat arviokseen alle A2 eli taitotaso A1. Violetan kirjoittamisen taito ei olisi siis digipilotin tuloksen perusteella kehittynyt moduulin 1 jälkeen ratkaisevasti. (Kuvio 8; Taulukko 2.)

Kuuden osallistujan kirjoittamisen lähtötaso oli AO, joten näiden osallistujien kirjoittamisen osataito kehittyi kotoutumiskoulutuksen aikana eniten tasolle A2. Kuuden osallistujan kotoutumiskoulutuksessa saamat arviot kirjoittamisesta sijoittuivat välille A2.1.+ ja B1.1. Osallistujat olivat siis kotoutumiskoulutuksen loppuvaiheessa taidoltaan melko samankaltaisia kirjoittajia ja taitojen ja osaamisen erot kirjoittajien välillä eivät tulleet huomattavasti esille eivätkä tulokset olleet tarkkaan ottaen samat digipilotissa ja YKI-tutkinnon kirjoittamisen osakokeessa, koska digipilotissa käytetty arviointiasteikko oli tarkempi kuin YKI-tutkinnossa. Osallistujien suoritukset digipilotissa vaihtelivat vain välillä alle A2 ja 2 ja YKI-tutkinnon arviointiskaalalla erot kirjoittajien välillä hävisivät kokonaan, koska kaikki osallistujat saivat kirjoittamisen osakokeesta arvion Alle 3. Eri arviointiskaalat eivät osoittaneet yksilöllisiä eroja kirjoittamisen taidossa eivätkä tuoneet esiin yksittäisiä kirjoittajaprofiileja, koska osallistujaryhmä oli joko taidoiltaan liian samankaltainen tai sitten kirjoittamisen osataidon kehittymiseen Itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle ja kotoutumiskoulutuksen tavoitetasoon B1 tarvitaan enemmän aikaa ja harjoittelua. Ehkä kyseessä oli oikeastaan näiden

kahden seikan yhteys. Hienojakoisempi ja laajempi arviointiasteikko olisi voinut tuoda osallistujien väliset taitoerot paremmin esille. (Kuvio 8.)

KUVIO 8 Lähtötaso ja arviointipolku



Yleisten kielitutkintojen keskitason tutkinto järjestettiin digipilottia myöhemmin, joten osallistujat saivat jonkin verran lisää aikaa harjoitella kirjoittamisen osakoetta varten. Ryhmähaastattelussa osallistujat kertoivat harjoitelleensa tutkintoa varten. Violeta oli kirjoittanut tekstejä vihkoon ja harjoitellut viestien laatimista. Osman oli myös kirjoittanut tietokoneella tekstejä suomeksi ennen tutkintoa. Lisäharjoitteluaika ei kuitenkaan muuttanut YKI-tutkinnosta saatua kirjoittamisen arviota, mikä viittaa siihen, että kirjoittamisen taito vaatii kehittyäkseen enemmän aikaa ja harjoitteita eikä kirjoittamisen taitoa voida kuukaudessa parantaa uudelle taitotasolle, mikäli osallistuja ei jo ole taidoiltaan hyvin lähellä YKI 3 -tasoa.

Taulukossa 3 olevat osallistujien YKI-tutkinnosta saamat arviot Alle 3 puhumisesta ja kirjoittamisesta osoittivat osallistujien olevan vielä tuottamistaidoiltaan perustasolla, vaikkakin ymmärtämistaidoissa oli jo hieman näyttöä Itsenäisen kielenkäyttäjän taitotasosta B1 eli YKI 3. Kaksi osallistujaa oli kokonaisuudessaan osataidoiltaan perustasolla Alle 3. Kotoutumiskoulutuksen jälkeen toteutettu YKI:n keskitason tutkinto oli siis koko osallistujaryhmälle liian vaativa suorittaa ja kaikkien osallistujien kielitaitoprofiili oli hyvin samankaltainen. Toisaalta voi todeta, että ymmärtämistaidoissa, jotka kehittyvät nopeammin, oli testinkin perusteella paras yleistaso eli YKI 3. Osallistujat saivat seuraavat kielitaitoprofiilit YKI-tutkinnosta (Taulukko 3):

TAULUKKO 3 Suoriutuminen Yleisten kielitutkintojen keskitason tutkinnossa

	Puhuminen	Puheen ymmärtäminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
Andrei	Alle 3	Alle 3	3	Alle 3
Violeta	Alle 3	Alle 3	Alle 3	Alle 3
Irina	Alle 3	3	Alle 3	Alle 3
Aisha	Alle 3	Alle 3	Alle 3	Alle 3
Mariam	Alle 3	Alle 3	3	Alle 3
Osman	Alle 3	Alle 3	3	Alle 3
Ivan	Alle 3	Alle 3	3	Alle 3

Osallistujien kielitaitoprofiilit eivät siis poikenneet Yleisten kielitutkintojen keskitason kokeessa ratkaisevasti toisistaan, sillä osallistujat eivät saavuttaneet B1.1. eli YKI 3 tasoa muissa kuin ymmärtämistaidoissa. Irina arvioitiin puheen ymmärtämisen kokeessa tasolle YKI 3 ja Andrei, Mariam, Osman ja Ivan vastaavasti tekstin ymmärtämisen kokeessa tasolle YKI 3. (Taulukko 3.) Teemahaastattelussa Irina itse kommentoi testitilannetta ja YKI-testin vaativuutta korostamalla tekstin (tehtävien) määrää ja sanojen pituutta. Hän kuvasi myös lukemisen ja tekstin ymmärtämisen vaikeutta: *Esimerkiksi YKI-testissä minä katsoin paperille tosi, tosi paljon tekstiä. Ja minun täytyy ymmärtää ja minun täytyy lukea ja puoli vihko on yksi sana. Minun täytyy ymmärtää, mitä tarkoittaa (naurahtaa). Ja sitten minun täytyy kirjoittaa oikein tai väärin, mutta minun täytyy ymmärtää, mitä kirjoittanut. Se on tosi vaikea.*

Perustason suorittajaa oli hämmentänyt YKI:n keskitason tutkinnossa käytettävät tekstilajit, joissa oli *tosi paljon tekstiä*, tekstin lukemiseen käytössä oleva aika, tehtävän sanasto ja hyvin konkreettisesti sanojen pituus, koska *puoli vihko on yksi sana*. Aika ei riittänyt tehtävistä suoriutumiseen. Perustason suorittaja ei ollut kyennyt suoriutumaan tehtävistä annetussa ajassa, mikä on tyypillistä perustason osallistujalle. Osallistujien tekstitaidoista erilaisten tekstilajien ymmärtäminen ja kysymyksiin vastaaminen oli kehittynyt nopeammin kuin kirjoittaminen jo kotoutumiskoulutuksen aikana, mikä saattaa liittyä myös teetettyjen harjoitteiden ja oppimateriaalin laatuun ja käyttöön sekä yleiseen oppimisen kulkuun. Kokemukseni mukaan oppimateriaalit koostuvat usein erilaisista teksteistä, kertovasta ja selostavasta osasta, kirjallisista vuoropuheluista ja tehtävistä, joissa odotetaan lyhyttä vastausta eikä pitkää tuottamista. Osallistujien yleissuoriutuminen YKI-tutkinnossa antoi viitteitä siitä, että he osallistuivat keskitason tutkintoon liian aikaisin. Tutkimuksessa on todettu, että osallistujien menestyminen YKI:n keskitason tutkinnossa on yhteydessä asumisaikaan Suomessa eivätkä kirjalliset taidot kehittyneet yhtä nopeasti kuin suulliset taidot (Seilonen ym. 2016: 128–132).

5.2 Kirjoitustaito digilaitteiden käytön ja digitaalisten taitojen valossa

DIGI –pilotin suoritukset arvioitiin Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa keskitason skaalalla alle 2, A2, B1, B2. Yksittäiset tehtävät arvioitiin skaalalla 1–4, ja digipilotissa annettu arvio perustui neljän eri arvioijan arvioon samasta suorituksesta. Kullekin osallistujalle oli siis mahdollista antaa arvio laajalla skaalalla tyhjästä suorituksesta keskitason ylimpään arvioon 4, johon kukaan tutkimusryhmän osallistujista ei yltänyt.

Digipilotissa kokeiltiin uusia tehtävätyyppejä. Tehtävät 1 ja 2 edellyttivät valmiiseen viestiin reagoitua ja tehtävät 3 ja 4 aloitteellisuutta. Tehtävä 5 sisälsi mielipiteen kirjoittamista annetusta aiheesta. Osallistujat suoriutuivat parhaiten alkupuolen tehtävistä eli viestiin reagoimisesta, mutta suoriutumiseen saattoi vaikuttaa myös tehtävien sijoittuminen digipilotin alkuun. Suoriutuminen aloitteellisuutta vaativissa tehtävissä oli heikompaa, ja mielipiteen ilmaisemiseen osallistujat kykenivät perustasolla A2. (Taulukko 4.)

Digipilotissa kukin tehtävä arvioitiin erikseen kuten YKI-tutkinnon kirjoittamisen osakokeessa, ja osallistuja sai siis oman arvion kustakin tehtävästä. Lopuksi osallistuja sai yleisarvion kirjoittamisen taitotasostaan tehtävääarvioiden perusteella kuten YKI-tutkinnossakin. Yleisarvioon 3 eli B1 olisi tarvittu vähintään kolme hyvin suoritettua tehtävää. Osallistujaryhmän saamat tehtäväkohtaiset arviot sijoittuivat pienelle vaihteluvälille arvioiden alle 2–3 välille. Arviot painottuivat välille 1–2 eli A-tason peruskielitaitoon. Osallistujien saamat yleisarviot olivat hyvin samankaltaisia alle 2 ja 2. (Taulukko 5.) Osallistujat saivat seuraavat arviot kirjoittamisen digipilotista:

TAULUKKO 4 Digipilotin tehtävääarviot

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Andrei	3	3	2	2	2	2
Violeta	1	1,5		1	2	alle 2
Irina	2	3	3	2	2	2
Aisha	2	2	1,5	1,5	1,5	2
Mariam	3	2	1,5	1,5	2	2
Osman	2	2	1,5	2	2	2
Ivan	1	2	1	1	2	alle 2

Yksittäisistä tehtävistä onnistuttiin ryhmänä parhaiten kahdessa ensimmäisessä tehtävässä ja tasaisimmin arvio 2 mielipidetehävässä 5. Merkittävin hajonta saaduissa

arvioissa on tehtävissä 3, jossa suoritukset vaihtelivat tyhjästä arvioon 3. Tehtävissä 4 ja 5 kukaan osallistujista ei yltänyt arvioon 3, mikä arvio oli saavutettu alkupuolen tehtävissä. Andrei ja Irina onnistuivat kahdessa peräkkäisessä tehtävissä saamaan arvion 3, ja Mariam ylsi arvioon 3 ensimmäisessä tehtävissä. Mariam oli siis digipilotissa A2.2.+ arvion tuntumassa, mutta ei vielä 2,5 kuten Andrei ja Irina. (Taulukko 4.)

Osallistujat suoriutuivat ryhmänä paremmin alku- ja loppuvaiheen tehtävistä kuin keskivaiheen tehtävistä. Ryhmä on myös yrittänyt laatia tekstin joka tehtävään, sillä tyhjä merkintä löytyy vain Violeta tehtävästä 3. Osallistujilla on siis ollut selkeä pyrkimys ja motivaatio suoriutua tehtävistä ja kyky tuottaa tekstiä digitaalisesti näppäimistöä käyttäen. Yksittäisten osallistujien suoriutumisessa tehtävistä on havaittavissa sama piirre kuin ryhmän suoriutumisessa: alun reagoitetehtävissä ja mielipidetehtävissä on onnistuttu parhaiten, mutta aloitteisuutta vaativissa tehtävistä ei ole suoriuduttu yhtä hyvin. Andrei ja Irina olivat olleet hyvin lähellä YKI 3 rajaa, sillä he ovat saaneet arvion 3 kahdesta tehtävästä. Heidän kokonaisarvionsa on 2,5, joka kuitenkin viittaa hyvään perustason kielitaitoon. Andrein ja Irinan edistymistä kirjoittamisessa voisi osittain selittää heidän aktiivisuutensa tekstien ja digikirjoittamisen parissa vapaa-aikana (ks. Taulukko 8). Violeta ja Ivan erottuvat muusta ryhmästä saamansa yleisarvion alle 2 perusteella. Kumpikin on kuitenkin yrittänyt laatia tekstiä. Mariamin suoriutuminen tehtävistä vaihtelee eniten arviaskaalalla 1,5–3 ja Aishan ja Osmanin vähiten (1,5–2). (Taulukko 4.)

Taustakyselyn perusteella kaikilla osallistujilla oli käytössään älypuhelin ja laitteita digitaaliseen kirjoittamiseen sekä kokemusta digitaalisten media- ja viestintäsovellusten käytöstä. Osallistujat kertoivat käyttävänsä päivittäin älypuhelin ja omistavansa joko tietokoneen tai tabletin tai molemmat. (Taulukko 7.) Näitä laitteita käytettiin tekstien tuottamiseen vapaa-ajalla ja opiskelussa, johon osallistujat viittasivat usein ryhmähaastattelussa. Opiskelussa laitteita käytettiin tehtävien tekemiseen ja asiointiin opettajan kanssa. Osallistujat olivat myös opiskelleet kotoutumiskoulutuksessa useita kuukausia Microsoft Teams-sovelluksen kautta.

Osallistujat viestivät emoji, kuvien ja videoiden avulla. Emojien ja kuvien käyttö riippui kuitenkin vastaanottajasta kuten Andrei kertoi, *jos kirjoitan ystäville, pieni pieni kertaa käytän emoji. Kuva ei käytä ja videoita myös ei käytä*. Mariam kertoi: *Mä aina otan video ja kuvia ja lähetän ystäville*. Osallistujat viestittelivät eri sovellusten kautta vapaa-ajallaan ystävilleen ja sukulaisilleen, mutta haastattelussa ilmeni opettajan tärkeä rooli kirjoittamisen vuorovaikutusosapuolena. Opettajalle lähetettiin sähköpostia, Whatsapp –viestejä ja

tekstiviestejä, mutta ystäville ja läheisille voitiin käyttää sosiaalista mediaa vapaammin ja hyödyntää Instagram- ja Facebook- sovelluksia sekä lähettää omia videoita suomeksi, omalla ensikielellä ja englanniksi. Ystäville ja läheisille lähetettiin enemmän emojiä kuin opettajalle mm. Andrei kertoi viestittelevänsä vaimolleen paljon emojiä avulla. Osman käytti peukaloemojiä ja jonkin verran kuvia *minä lähetän opettajalle kuva*.

Monimodaalinen viestintä ja monilukutaitoon liittyvä tekstitoiminta kuten emojiä, videoiden ja kuvien käyttö oli osallistujaryhmässä runsasta. Media- ja viestintäsovellusten käyttö sekä emojiä, kuvien ja videoiden kautta viestiminen ilmeni tekstikäytännöistä yleisimmin *tekstiviestien* kirjoittamisena Facebookissa, WhatsAppissa, Instagramissa ja Snapchatissa. Aisha jakoi kuitenkin arkeaan videoina, sillä hän kertoi *Ja videota on aina sama, (--)* *Snapchat ja Tiktokissa, kun sä kävelet tai teet uusi jotain ruoka esimerkiksi. Mä laitan uusi ruoka, laitan videota*. Videoita ystävilleen lähettivät myös kaksi muuta naisosallistujaa Violeta ja Mariam. Osallistujaryhmän miehet kertoivat kuvan ja erityisesti videoiden käyttötottumuksistaan ja tarpeistaan kuten Andrei *Kuva ei käytä ja videoita ei käytä* ja Osman, joka kertoi *Minä en käytä video*.

Osallistajat kertoivat ryhmähaastattelussa digitaalisten media- ja viestintäsovellusten käytöstään luettelemalla käyttämiään sovelluksia, mutta kukaan heistä ei arvioinut omaa taitoaan käyttäjänä. Osallistajat kuvasivat, mihin he sovellusta käyttävät ja millä kielellä he pääasiallisesti toimivat, mutta he eivät puuttuneet siihen, miten käyttö todellisuudessa onnistuu. Haastattelussa ei myöskään huomioitu eikä kysytty, miten osallistajat haluaisivat kehittyä digitaalisten laitteiden tai sovellusten käytössä. Erilaisista sovelluksista keskusteltiin kuin niiden käyttö olisi jo hallussa ja osa osallistujan arkea, mutta käyttö voi olla arkea, vaikka digisovellusten käyttö ei olisikaan monipuolista ja ongelmatonta. Esimerkissä 4 osallistajat mainitsevat WhatsAppin, TikTok-videot, Instagramin, Facebookin ja Snappchatin.

Esimerkki 4: Osallistujien käyttämät digitaalisen kirjoittamisen sovellukset

Andrei: *Minä käytän vain WhatsAppia ja tekstiviestiä. Ei ole Facebook tai jotakin vielä.*

Violeta: *Joo, meillä käyttää video, Tiktok-video (naurua), (-) Tiktok-video.*

Irina: *Mä käytän WhatsAppii ja Instagrammii, valitettavasti ei ole Facebookia.*

Aisha: *Ja sosi (-) media kaikki, Facebookissa, Instagram tai WhatsApp, Snappchat.*

Mariam: *Minä aina käytän puhelinta, ja Facebook ei usein, mutta Instagram ja WhatsApp enemmän mä käytän.*

Osman: *Whatsapp on, Facebook ei.*

Ivan: *Facebookissa katson, WhatsAppissa myös kirjoitan.*

Esimerkissä 4 ilmenee, että osallistujaryhmän suosituin digitaalinen sovellus oli WhatsApp, jolla he myös viestivät opettajalle kotoutumiskoulutuksen aikana. Ryhmähaastattelussa ei noussut puheenaiheeksi tiedonhaku Internetistä ja tekstin tuottaminen

tiedonhaun pohjalta. Joko he pitävät tiedonhakupohjaista tekstitoimintaa opiskeluun kuuluvana itsestään selvyytenä tai sitten tällainen tekstitoiminta ei ollut tärkeää heidän arjessaan. Osallistujilla oli hallussaan digitaaliseen tiedonhaakuun tarvittavat laitteet ja osaaminen, joten mainitsematta jättäminen viittaa mielestäni jo siihen, että tiedonhausta ja siihen liittyvästä kirjoittamisesta oli tullut itsestään selvää tekstitoimintaa.

Osallistujaryhmälle oli tyypillistä Google:n kääntäjäohjelman runsas käyttö oppimisessa ja alkuvaiheen kirjoittamisessa. Tekstien laatiminen Google:n kääntäjäohjelmaa käyttäen kiinnosti ja vaivasi jokaista ja kääntäjäohjelmaa oli käytetty usein tekstejä tuottaessa. Violeta ja Aisha kritisoivat kuitenkin kääntäjäohjelman käytettävyyttä ja hyödyllisyyttä tekstien laadinnassa, sillä *Jos esimerkiksi Google, josku ei kirjoita sama, mitä minä haluan tehdä. Jos minä kirjoitan pitkä lause, ei tule oikein* (Violeta).

Osallistajat kommentoivat myös, että tekstien laadinta ja yleensäkin kirjoittaminen omasta kielestä kääntämällä oli menettämässä koko ajan merkitystään ja osoittautumassa hyödyttömäksi kielitaidon edistyessä. Suomen kielen oppimisen alkuvaiheessa kääntämisestä ja kääntäjäohjelmasta oli vielä hyötyä, mutta mitä pitemmälle opiskelu eteni ja kielitaito koheni, sitä hyödyttömämmäksi kääntäjäohjelma kävi ja muuttui vääräksi koettuine käänöksineen jopa ymmärrettävän tekstin laadintaa vaikeuttavaksi ja haittaavaksi.

Erilainen digitaalinen viestittely ja vuorovaikuttaminen korostui ryhmähaastattelussa osallistujien vastauksissa. Osallistajat laativat päivittäin sähköpostiviestejä, Whatsapp-, Snapchat-, Facebook Messenger ja Instagram-viestejä sekä sosiaalisen median tekstejä myös suomeksi. Suomeksi kirjoitettiin opettajille, koulutovereille, joillekin muille maahanmuuttajille ja suomenkielisille ystäville, joita osallistujilla myös oli. Ahkerin sosiaalisen median sovellusten käyttäjä oli Mariam, jolla oli toimittaja- ja valokuvaajatausta kotimaastaan. Toinen ahkera viestijä oli Aisha, joka lähetti vuorovaikutusapuolilleen omia videoita kuten Mariam.

Viestinnällisesti pidättynein oli ryhmän iäkkäin Ivan, joka kirjoitti vain sähköposti- ja Facebook Messenger-viestejä. Sosiaalisen median sovellusten käytöstä ilmeni, että tutkimusryhmän naiset olivat innokkaampia käyttämään sovelluksia kuin miehet. Andrei, Osman ja Ivan pitivät yllä suurempaa yksityisyyttä kuin naisosallistajat. Nämä miehet eivät jakaneet elämäänsä ja viestineet sosiaalisessa mediassa yhtä laajalti kuin naispuoliset osallistajat eivätkä lähettäneet kuvia ja videoita viesteissään.

Osmanilla oli graafisena suunnittelijana ja taidealan ammattilaisena täydet valmiudet laatia millaisia kuvallisia viestejä tahansa, mutta hän ei hyödyntänyt näitä mahdollisuuksiaan viestiessään vaan keskittyi kielelliseen viestimiseen, suomeksi kirjoittamiseen ja

oikeakielisyyteen. Osman jätti siis vahvan visuaalisen viestintäosaamisensa osittain käyttämättä kirjallisessa vuorovaikutuksessa. Ivan, musiikin ammattilainen, lähetti tutkimusjakson aikana ääniviestejä ja äänitettyjä melodioita opettajalle ja käytti siten vahvaa musikaalista osaamistaan vuorovaikutuksessa ja kirjallisten viestiensä osana. Monilukutaito ja media- ja viestintäsovellusten käyttö vaikuttaa siis tämän suppean aineiston pohjalta olevan sukupuolittunutta ja niihin saattaa liittyä halu kontrolloida, mitä ja millä keinoin omasta elämästä jaetaan tietoa ja tapahtumia muille.

Palaute digipilotista

Tutkimusaineistoon sisältyi myös digipilotin yhteydessä osallistujille toteutettu taustakysely laitteista ja digiosaamisesta sekä palautekysely digipilotin tehtävistä. Kaikki osallistajat vastasivat kyselyihin ja antoivat niihin tutkimusluvan. Digipilotin tehtäviä koskevassa kyselyssä kartoitettiin osallistujien mielipiteitä ja kokemuksia tehtävien määrästä, suoritusajasta, tehtävien teksteistä kuten ohjeista ja materiaaleista sekä osallistujien kokemasta haasteesta tehtäviä suoritettaessa. Osallistujia pyydettiin arvioimaan kuinka vaikeina ja haastavina he kokivat tekstien ymmärtämisen ja tehtävistä suoriutumisen myös yksittäisten tehtävien 1–5 osalta. Tehtävien määrää ja tehtävien suoritusaikaa osallistajat arvioivat kolmen vaihtoehdon asteikolla: liian vähän, sopiva ja liian paljon. Tehtävien tekstit eli ohjeet ja materiaalit sisälsivät palautteenantomahdollisuuden ymmärrettävyydestä (digipilotin kysely):

1. Tehtävien tekstit olivat helppoja - ymmärsin kaikki tekstit
2. Tehtävien tekstit olivat melko helppoja – ymmärsin melkein kaikki tekstit
3. Tehtävien tekstit olivat liian vaikeita – ymmärsin vain osan teksteistä

Osallistuja pystyi antamaan vielä yleisarvioinnin digipilotitestin vaikeudesta asteikolla: helppo, sopiva, vaikea. Kaiken kaikkiaan palautekysely oli laadittu formatiivisen arviointiin kuuluvan itsearvioinnin periaattein siten, että se mahdollisti osallistujalle tilaisuuden arvioida omaa osaamistaan, tehtävänannoissa olevien ohjeiden ymmärtämistään ja suoriutumistaan tehtävistä. Osallistujien antama yleisarviointi digipilotista oli, että testi oli vaikeudeltaan sopiva, tehtävien määrä oli sopiva ja tehtävien tekstit olivat melko helppoja. Suoritusaikaa oli myös sopivasti. (Taulukko 5.)

Merkille pantavaa on, että testissä yleisarvion alle 2 saaneet Violeta ja Ivan pitivät tehtävien ohjeita melko helppoina ja ymmärrettävinä ja testin vaikeutta sopivana. Heidän mielestään tehtävien määrä ja suoritus aika oli myös sopiva. Kaiken kaikkiaan on

mielenkiintoista, että perustason oppija arvioi tehtävät osaamiselleen sopivaksi, vaikkei hänellä ole edellytyksiä suoriutua tehtävistä vielä taitotasolla 3 tai 4. (Taulukko 5.)

TAULUKKO 5 Palautekyselyn vastaukset digipilotista

	Tehtävien määrä	Suoritus aika	Tehtävien tekstit (ohjeet)	Digipilotin vaikeus		Taitotaso
Andrei	liian vähän	liian vähän	liian vaikeita	sopiva		2
Violeta	sopiva	sopivasti	melko helppoja	sopiva		alle 2
Irina	liian vähän	sopivasti	liian vaikeita	sopiva		2
Aisha	sopiva		melko helppoja	sopiva		2
Mariam	sopiva	sopivasti	melko helppoja	sopiva		2
Osman	sopiva	sopivasti	melko helppoja	sopiva		2
Ivan	sopiva	sopivasti	melko helppoja	vaikea		alle 2

Osallistujat arvioivat palautekyselyssä digipilotin viisi tehtävää skaalalla: helppo, sopiva, vaikea. Tehtävä 1 vaati epävirallisen viestin kirjoittamista, tehtävä 2 virallisemmän viestin laatimista, tehtävä 3 oli eräänlainen palaute kuten myös tehtävä 4 ja tehtävä 5 mielipide. Osallistujista kolme arvioi tehtävän 1 eli epävirallisen viestin kirjoittamisen itselleen helpoksi ja nämä osallistujat saivatkin tehtävästä hyvän arvion 2–3. Virallisempaa viestiä tehtävässä 2 taas pidettiin vaikeana tai sopivana kirjoittaa, mutta siinäkin onnistuttiin tuottamaan kohtuullisen hyvä teksti arviolla 2–3. Testin keski- ja loppuosan tehtävistä suoriuduttiin heikoimmin, ja tehtävät saivat useamman maininnan *vaikea*. (ks. Taulukko 6.) Tutkimuksessa on todettu, että osallistuja kokee tehtävän helpoksi, mikäli tehtävän aihe ja tarvittava kieli liittyvät osallistujan arkeen ja arkiseen kielenkäyttöön (Seilonen ym. 2016: 134).

TAULUKKO 6 Osallistujien palaute ja arviot digikyselyn tehtävistä

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Andrei	helppo/ arvio 3	vaikea/ arvio 3	sopiva/ arvio 2	vaikea/ arvio 2	sopiva/ arvio 2	2
Violeta	sopiva/ arvio 1	vaikea/arvio 1,5	sopiva/ tyhjä	sopiva/arvio 1	vaikea/arvio 2	alle 2
Irina	2	3	3	2	2	2
Aisha	helppo/arvio 2	sopiva/arvio 2	vaikea/arvio 1,5	sopiva/arvio 1,5	vaikea/arvio 1,5	2
Mariam	sopiva/arvio 3	vaikea/arvio 2	vaikea/arvio 1,5	vaikea/arvio 1,5	helppo/arvio 2	2
Osman	helppo/arvio 2	sopiva/arvio 2	sopiva/arvio 1,5	sopiva/arvio 2	sopiva/arvio 2	2
Ivan	1	2	1	1	2	alle 2

Osallistujien digipilotin tehtävistä antamat arviot antavat paremman kuvan yksittäisen osallistujan suoriutumisen kokemuksesta kuin testitehtävien määrää, suoritus aikaa, ohjeiden

ymmärtämistä ja vaikeustasoa yleisellä tasolla käsittelevät kysymykset. Tehtäväkohtaiseen kyselyyn osallistujat vaikuttavat vastaavan tarkemmin ja ehkä todenperäisemmin kuin yleisempään kyselyyn, jossa koko osallistujaryhmä vaikutti päätyvän antamaan digipilotille yleisarvion sopiva. Tämä saattaa kertoa siitä, että osallistujat kykenivät syvällisempään itsearviointiin, kun arvioitava asia oli pilkottu pienempiin, konkreettisempiin osiin eli yksittäisten tehtävien arviointiin. Palaute tarkentui ja fokusoitui selkeämmin tehtävien arvioinnissa: sopivaksi arvioitu testi olikin ollut tehtävissä 2, 3, 4,5 vaikea kaikille osallistujille ja tarjonnut perustason oppijoille haastetta. Tehtävä voi olla ymmärrettävä ja tuttu, mutta suoriutuminen silti heikompaa, koska kyseessä on tuottamisen taitoarvio.

Osallistujat täyttivät digipilotissa myös taustatietokyselyn. Kaikilla osallistujilla oli käytössään älypuhelin ja tietokone, mutta tabletti löytyi vain kahdelta osallistujalta. Älypuhelinia käyttivät joka päivä vapaa-aikana ja opiskelussa lähes kaikki, tietokoneen käytössä oli jonkin verran enemmän vaihtelua. Aisha, Mariam ja Osman olivat ahkerimpia digitaalisten laitteiden hyödyntäjiä, sillä heillä digilaitteiden käyttö oli jokapäiväistä vapaa -aikana ja opiskelussa. Aisha oli media-alan ammattilainen, ja Osman oli työskennellyt graafisena suunnittelijana ja taiteen alalla. (ks. Taulukko 7.)

TAULUKKO 7 Digilaitteiden käyttö vapaa-aikana ja opiskelussa

	Arki Älypuhelin	Arki Tabletti	Arki Tietokone	Opiskelu Älypuhelin	Opiskelu Tab- letti	Opiskelu Tie- tokone
Andrei	joka viikko	ei ole	harvoin	joka päivä	ei ole	harvoin
Violeta	joka päivä	ei ole	joka viikko	joka viikko	ei ole	harvoin
Irina	joka päivä	ei ole	joka päivä	joka päivä	ei ole	joka päivä
Aisha	joka päivä		joka päivä	joka päivä		joka päivä
Mariam	joka päivä	joka päivä	joka viikko	joka päivä	joka viikko	joka viikko
Osman	joka päivä	joka viikko	joka päivä	joka päivä	joka viikko	joka päivä
Ivan			joka päivä			joka päivä

Koska osallistujilla oli ollut käytössään riittävä laitteisto, heidän valmiutensa osallistua digipilottiin olivat hyvät. Laitteita oli ollut saatavilla, mutta niiden käyttö painottui älypuhelimien käyttöön näppäimistön ja tietokoneen käytön kustannuksella. Älypuhelinia käytettiin arkisin ja opiskellessa päivittäin, kun vastaavasti tietokoneen käyttöön liittyi jopa harvoin tapahtuvaa käyttöä. Laitekyselyn tulkintaa vaikeuttaa jonkin verran se, etteivät Aisha ja Ivan vastanneet kaikkiin kyselyyn kohtiin. Pääteltäväksi jää, onko tyhjä vastaus tulkittavissa ei-vastaukseksi vai onko kyseessä vain kohta, johon osallistuja ei ole pitänyt tarpeelliseksi

vastata. (Taulukko 7.) Lisätietoa Ivanin älypuhelimien käytöstä antaa ehkä digiosaamista kuvaava taulukko, jossa osaamisen kuvauksiin on lisätty laitteen käyttö. Tällöin Ivanin tyhjä vastaukset selviävät. Ivan käyttää älypuhelinia, koska hän vastaa osaavansa kirjoittaa tekstiviestin älypuhelimella melko hyvin ja suomeksi melko huonosti. (Taulukko 8.)

Digipilotin taustatietokyselyssä osallistujien tuli arvioida omaa digitaalista kirjoittamistaan ja osaamistaan ja laitteiden käyttöä oman äidinkielen ja suomen kielen osalta muutaman tekstitoimintaa kuvaavan väitteen perusteella. Väitteet oli muotoiltu itsearviointin periaatteiden mukaan osaan-tyyppisiksi täydentyviksi lauseiksi vastaukseksi kysymykseen: Kuinka hyvin osaat...? Väitteiden arviointiasteikko oli erittäin hyvin – melko hyvin – melko huonosti – huonosti, ja väitteet toistettiin kyselyssä samanlaisina kummankin kielen osalta. Täydentyviksi itsearviointin lauseiksi ja arvioinnin kohteiksi taustakyselyssä muodostuivat seuraava digitaalinen tekstitoiminta (Taulukko 8):

1. Osaan vastata viestiin puhelimella (esimerkiksi tekstiviesti ja Whatsapp).
2. Osaan täyttää lomakkeita netissä.
3. Osaan kirjoittaa sähköpostiviestin tietokoneella.
4. Osaan kirjoittaa ja editoida tekstejä tekstinkäsittelyohjelmalla.

Osallistujat arvioivat yleisesti digitaalisen osaamisensa paremmaksi omalla äidinkielellä kuin suomen kielellä, vaikkei kielen vaihtamisen pitäisi varsinaisesti vaikuttaa laitteiden käyttöön vaan laitteilla tuotettavaan tekstiin. Osallistujien huomio olikin kyselyssä kiinnittynyt siihen, millainen teksti laitteilla syntyy, miten haastavaa on ymmärtää suomeksi kirjoitettua tekstiä ja miten helppoa esimerkiksi lomakkeita täyttäminen on suomeksi. Osallistujien itsearviointit korreloivat suoraan suomen kielen taidon kanssa. Jos osallistujan kirjoittamisen taito oli digipilotissa arvioitu tasolla alle 2, osallistuja arvioi digitaalisen osaamisensa suomen kielellä melko huonoksi usean väitteen osalta. (Taulukko 8.)

Yksinkertaisten lomakkeiden täyttäminen kuvaa kielitaitoa A1 (EVK 2003: 93), ja osallistujalle tutut lomakkeet (esim. Kela) toistuvat samanlaisina kuukausittain oppijan arjessa, joten ne harjaannuttavat yksinkertaisten lomakkeiden täyttööseen netissä. Lomakkeet ovat tekstilajina myös ennakoitavampia kuin viestit, koska eri lomakkeissa vaaditaan usein aluksi samoja tietoja kuten henkilö- ja osoitetiedot.

Jotkut osallistujat kuvasivat osaamisensa siten, ettei kieli vaikuttanut heidän osaamisensa tasoon kyseisessä tekstitoiminnassa. Esimerkiksi Violeta arvioi vastaavansa viestiin puhelimella ja täyttävänsä lomakkeita netissä melko hyvin sekä omalla äidinkielellä että suomeksi. Sen sijaan hän arvioi osaavansa kirjoittaa sähköpostiviestin tietokoneella ja kirjoittaa ja editoida tekstin tekstinkäsittelyohjelmalla melko huonosti sekä äidinkielellä että suomeksi.

Violeta oli siis itsearvioinnissaan digitaalisen osaamisensa ytimessä: hänellä oli haasteita tuottaa ja muokata tekstiä tietokoneella ja lähettää se oikein. Mariam ja Osman arvoivat myös enemmän digitaalisen kirjoittamisen osaamistaan kuin suomen kielen taitoaan, sillä kummankin arvio tekstiviestiin vastaamisesta ja lomakkeiden täyttämistä oli sama suomeksi ja äidinkielellä. Kumpikin arvioi osaavansa myös kirjoittaa ja editoida tekstejä tekstinkäsittelyohjelma erittäin hyvin (Osman) tai melko hyvin (Mariam) suomeksi. Osman ei vaihtanut arvioitaan editointitaidoistaan kielen perusteella. (Taulukko 8.)

Äidinkielellä viestiminen sujui osallistujaryhmältä erittäin hyvin tai melko hyvin sekä puhelimesta että tietokoneella, mutta suomeksi viestiminen lievensi osallistujien arvioon melko hyvin tai melko huonosti. Kieli vaikutti siis itsearvioinnissa käsitykseen omasta osaamisesta. Selkein kieleen reagoinut itsearvioija oli Andrei, joka vastasi osaavansa viestittelyn puhelimesta ja tietokoneella erittäin hyvin omalla äidinkielellään. Hän kirjoitti myös tekstejä, muokkasi ja editoi niitä hyvin omalla äidinkielellään ja täytti helposti lomakkeita äidinkielellään. Suomeksi Andrei arvioi osaavansa saman asian joko melko huonosti tai huonosti, mikä viittaa selkeästi kielitaitoon ymmärtämisen ja tuottamisen haasteiden osalta. (Taulukko 8.)

TAULUKKO 8 Digitaalinen kirjoittaminen ja osaaminen omalla äidinkielellä ja suomeksi

Äidinkieli	Vastata viestiin puhelimesta	Täyttää lomakkeita nettissä	Kirjoittaa sähköpostiviestin tietokoneella	Kirjoittaa ja editoida tekstejä		Taitotaso
Andrei	erittäin hyvin	erittäin hyvin	erittäin hyvin	erittäin hyvin		2
Violeta	melko hyvin	melko hyvin	melko huonosti	melko huonosti		alle 2
Irina	erittäin hyvin					2
Aisha	erittäin hyvin	melko hyvin	erittäin hyvin	melko hyvin		2
Mariam	erittäin hyvin	erittäin hyvin	erittäin hyvin	erittäin hyvin		2
Osman	melko hyvin	melko hyvin	melko hyvin	erittäin hyvin		
Ivan	melko hyvin	melko hyvin	melko hyvin	melko huonosti		alle 2
Suomen kieli	Vastata viestiin puhelimesta	Täyttää lomakkeita nettissä	Kirjoittaa sähköpostiviestin tietokoneella	Kirjoittaa ja editoida tekstejä		Taitotaso
Andrei	melko huonosti	melko huonosti	huonosti	huonosti		2
Violeta	melko hyvin	melko hyvin	melko huonosti	melko huonosti		alle 2
Irina	melko hyvin					2
Aisha	melko hyvin	erittäin hyvin				2
Mariam	erittäin hyvin	erittäin hyvin	melko hyvin	melko hyvin		2
Osman	melko hyvin	melko hyvin	erittäin hyvin	erittäin hyvin		2
Ivan	melko huonosti	melko huonosti	melko huonosti	melko huonosti		alle 2

Digipilotin kyselyn ja ryhmähaastattelun palautteet digipilotista eivät vastanneet toisiaan tehtävien suoritusajan osalta. Kyselyssä (Taulukko 5) osallistujat ilmoittivat, että heillä oli ollut sopivasti aikaa tehtävien suorittamiseen, kun taas ryhmähaastattelussa osallistujat pitivät suoritusaikaa liian lyhyenä. Kysely teetettiin heti digipilotin testin jälkeen pari kuukautta ryhmähaastattelua aikaisemmin ja osallistujat olivat myös suorittaneet YKI-tutkinnon ennen ryhmähaastattelua. Aikaperspektiivi oli muuttanut näkemystä digipilotista. Tehtävien määrää ei myöskään enää pidetty ryhmähaastattelussa sopivana, tai että tehtäviä jopa olisi liian vähän (ks. Taulukko 5), vaan YKI-tutkinnon jälkeen osallistujista kolme tehtävää riittäisi hyvin mittaamaan heidän kirjoittamisen taitoaan.

Digipilotin kysely toi esiin sen, ettei digitaitojen kartoittaminen itsearvioinnin keinoin aina kohdistu pelkästään digitaitoihin, vaan mukaan sekoittuu digitaalisessa kirjoittamisessa käytetyn kielen hallintaan liittyviä seikkoja. Osallistujat arvioivat digitaalisen kirjoittamisensa haastavuutta yhteydessä kokemiinsa kielellisiin haasteisiin: äidinkielellä erittäin hyvin tai melko hyvin hallittu osaaminen vaihtui joidenkin osallistujien arvioissa jopa melko huonoksi tai huonoksi osaamiseksi suomen kielen tekstin ymmärtämisen ja tekstin tuottamisen haasteiden takia (Taulukko 8). Osallistujaryhmälle digitaalisten laitteiden käyttö oli jossain määrin kielellistä toimintaa, ja juuri tämän vuoksi osaaminen koetaan myös ainakin jossain määrin kielikohtaiseksi.

6 KIRJOITTAJAPROFIILIT

6.1 Tekstiä viesteinä, kirjoittaja Andrei

Andrei oli ensikieleltään venäjänkielinen ja suorittanut korkeakoulututkinnon. Hän oli tottunut käyttämään kyrillisiä kirjaimia ja kyrillistä kirjoitusjärjestelmää, mutta hän hallitsi myös latinalaiset aakkoset ja länsimaisen kirjoitusjärjestelmän. Hänen suomen kielen lähtötasonsa oli kotoutumiskoulutuksen alussa A0.

Andrei oli työskennellyt tekniikan parissa ja hän kertoi haastattelussa osaavansa käyttää hyvin tietotekniikkaa ja laitteita sekä hallitsevansa digitaalisen asioinnin. Andrei käytti älypuhelinta tiedonhakuun, viestien välittämiseen ja vastaanottamiseen sekä sanojen ja tekstien kääntämiseen ja tuottamiseen. Andrei opiskeli jo ammatillisessa koulutuksessa, joten hänen tuli suoriutua suomeksi oppimistehtävistään *Minä kirjoitan joskus tietokoneella suomen kieli, tehtävät*. Andrei sai tukea omaan kielenoppimiselleen läheisiltään, jotka viestivät hänen kanssaan suomeksi ja korjasivat osallistujan puhetta ja viestejä. Ystävilleen hän kuitenkin viesti vielä venäjäksi, vaikka haluaisikin harjoitella jatkossa suomenkielistä viestimistä. Multimodaalisessa tekstitoiminnassa Andrei oli ryhtynyt viestimään vaimolleen emojiin *kun kirjoitan vaimolle, minä käytän paljon emojiä*, mutta muut visuaaliset keinot eivät häntä kiinnostaneet, koska *jos kirjoitan ystäville, pieni pieni kertaa käytän emojiä. Kuva ei käytä*.

Andrei alkoi jo hyvin varhaisessa vaiheessa viestiä poissaoloistaan ja menemisistään tekstiviesteinä ja sähköpostiviesteinä opettajalle. Andrei kehittyi kirjoittajana nopeimmin ja

saavutti parhaimman taitotasoarvion kirjoittamisestaan kotoutumiskoulutuksessa. Hän hallitsi tekstilajina viestimuodon ja siihen liittyvän vastavuoroisuuden. Hän seurasi viestinsä lukemista ja kommentoi, mikäli ei saanut opettajalta vastinetta tai vastausta viestiinsä. Andrei arvioi digikyselyn viestintätaitojen itsearvioinnissa omaavansa erittäin hyvät taidot tekstiviesti- ja sähköpostiasioinnissa omalla äidinkielellään (Taulukko 8), mikä ilmeni myös kotoutumiskoulutuksen aikaisessa asioinnissa. Andrein viestit olivat johdonmukaisia, lyhyitä ja ytimekkäitä ja niissä oli lyhyt selitys poissaololle sekä jonkinlainen anteeksipyyntö ja pahoittelu, mikä tuo esille sen, ettei toimivan kirjoittamisen tarvitse aina olla runsasta. Viesteissä oli myös lähettäjän nimi, mikä kokemuksen mukaan puuttuu monien maahanmuuttotaustaisten oppijoiden arjen viesteistä opettajalle.

YKI-tutkinnossa Andrein tekstitaitojen vahva osataito oli tekstin ymmärtäminen arviolla 3. (Taulukko 2.) YKI-taitotasolla 3 osallistuja pystyy kirjoittamaan sisällöltään ymmärrettävää, yksinkertaista tekstiä tavallisista aiheista, mutta YKI:n taitotasolla alle 3 teksti jää vielä suppeaksi ja hajanaiseksi. Tällaisiksi arvion alle 3 teksteiksi Andrein suoritukset osoittautuivat sekä digipilotissa että YKI-tutkinnossa.

Andrein arviointiprofiili kirjoittamisen (L2) taidossa (Taulukko 2) :

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Andrei	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.2.+	B 1.1.	A 2	Alle 3

Andrei suoriutui DIGI-pilotissa parhaiten tehtävissä 1 ja 2, joista hän sai arvion 3 ja joissa tärkeää on ymmärtää reagoitava teksti sekä vastata siihen tilanteeseen sopivalla viestillä. Riittävä ymmärtämisen taito (YKI 3) on varmasti auttanut tehtävien suorittamisessa, sillä tehtävänannon ymmärtäminen vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen.

Andrein suoriutuminen digipilotissa (Taulukko 4):

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Andrei	3	3	2	2	2	2

Esimerkissä 5 Andrein tuotosta kuvaa Yleisten kielitutkintojen perusteiden kirjoittamisen yleiskriteeri taso 3 (OPH 2011 :14): *Pystyy kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista. Teksti on sisällöltään pääosin ymmärrettävää, mutta jotkin epäselvät ilmaukset, epäjohdonmukaisuudet tai ei-kohdekielinen rakenteiden käyttö katkaisevat paikoin lukurytmin tai vaikeuttavat ymmärtämistä.* Muista tehtävistä Andrei sai arvion 2, mikä merkitsi

sitä, että kokonaissuorituksena hänen katsottiin olevan kirjoittamisessaan rajalla (keskiarvo 2,5). (Taulukko 4.)

Esimerkki 5 : Andrein suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 3

Moi, Niko ! Huono asia, että sinä olet sairastunut. Minä ajoin olla torstaina kokouksessa, jossa piti suunnitella ryhmätehtävää eteenpäin. Minä voisin kirjoittaa kaikki asiat mistä asiasta, että me keskustelemme. Parane pian. Ystävällinen Terveisin X

Esimerkissä 6 Andrein tuotosta kuvaa Yleisten kielitutkintojen perusteiden kirjoittamisen yleiskriteeri taso 2 (OPH 2011 :13): *Pystyy kirjoittamaan suppeita, yksinkertaisia tekstejä jokapäiväisistä asioista. Teksti voi kuitenkin olla hajanaista, ja siinä esiintyy vaikeasti ymmärrettäviä ilmauksia.* Andrein molemmat tekstit ovat lukijaorientoituneita, ja erityisesti tehtävän 1 teksti on personoitu vastaanottajalle. Tehtävän 1 tekstin tyyli on tuttavallinen ja tekstilajin mukainen, kun taas tehtävän 3 tyyli on asiallinen ja suunnattu henkilöimättömälle vastaanottajalle. Andrei jäsentää tekstiään ja osaa käyttää välimerkkejä. Hän vaikuttaa pitäytyvän perinteiseen kirjoittamistyyliin eikä monilukutaitoon, sillä teksteistä puuttuvat näppäimistön mahdollistamat emojiit.

Esimerkki 6 : Andrein suoritus digipilotin tehtävässä 3, arvio 2

Ajanvaraus sujui hyvää, koska oli nopeän varattu-aikä ja lääkäri anna minulle hyvät lääkkeitä. Kaiiki oli hyvää. Minulle kaikki oli hyvää, ei ole jotakin huono.

Digipilotin taustatietokyselyssä Andrei kertoi osaavansa vastata erittäin hyvin viestiin puhelimella ja täyttävänsä lomakkeita erittäin hyvin netissä omalla äidinkielellään. Tietokoneella hän hallitsi erittäin hyvin sähköpostiviestin ja tekstien kirjoittamisen sekä tekstien editoimisen tekstinkäsittelyohjelmalla omalla äidinkielellään. Suomeksi Andrei arvioi osaavansa vastaavat taidot melko huonosti tai huonosti (Taulukko 8.), koska hänen itsearviointiinsa vaikutti käsitys oman suomen kielen taidon vaikutuksesta digitaaliseen osaamiseen.

Andrei käytti älypuhelinä joka viikko vapaa-aikanaan ja opiskelussa joka päivä (Taulukko 7). Digipilotin testin hän arvioi itselleen vaikeudeltaan sopivaksi, mutta tehtävien tekstejä hän piti liian vaikeina ja tehtävien tekemiseen käytettävää aikaa liian lyhyenä. Tehtäviä oli hänen mielestään liian vähän. (Taulukko 5.) Yksittäiset tehtävät Andrei arvioi koko asteikkoa käyttäen. Helpoin tehtävä oli viesti ystävälle ja vaikeimmat virallinen viesti (tehtävä 2) ja palautekommentti (tehtävä 4). Näistä vaikeiksi kokemistaan tehtävistä hän kuitenkin suoriutui arvioilla 3 ja 2. (Taulukko 6.)

Andrein digiosaaminen oli siis digipilottia ajatellen riittävän hyvä eikä tietokoneen ja näppäimistön käyttö testiä suorittaessa vaikuttanut olevan hänelle haaste, vaan haasteen testissä muodosti suomen kielen kirjoittamisen taito ja kunkin tehtävän tekstilaji. Andrein kirjoittajapysyvyyteen liittyi kaksi vahvaa kanavaa; hän hallitsi sekä käsillä kirjoittamisen että digitaalisen kirjoittamisen melko hyvin.

6.2 Teksti vaativana suorituksena, kirjoittaja Violeta

Violeta oli kaksikielinen, ja hänellä oli kokemusta kielenoppijana. Hän hallitsi latinalaiset kirjaimet ja länsimaisen kirjoitusjärjestelmän. Hän oli suorittanut humanistisen alan korkeakoulututkinnon kotimaassaan, ja hänellä oli vahva urheilutausta. Violetan suomen kielen lähtötaso oli kotoutumiskoulutuksen alussa A0. Kotoutumiskoulutuksen aikana Violeta kertoi, että hänen itselleen asettamansa kielen oppimisen tavoite oli lisätä suomen kielen puhumista arjessa, ei niinkään kehittää tekstitoimintaa ja erityisesti kirjoittamista.

Violetan arviointiprofiili kirjoittamisen (L2) taidossa (Taulukko 2):

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Violeta	A 1.3.	A 2.1.	A 2.1.	A 2.2.	alle A 2	Alle 3

Violetan tapa harjoitella kirjoittamista ilmeni motorisena, kinesteettisenä ja taktillisena oppimistyylinä. Violeta kertoi harjoittelevansa itsenäisesti siten, että hän kirjoitti saman tekstin ensin kynällä vihkoon, korjasi sitten tekstin virheet vihkoon ja laati lopuksi saman tekstin vielä tietokoneella näppäimistöä käyttäen. Näin hän vaiheisti tekstin laadintansa kolmeen erityyppiseen hienomotoriseen työskentelyyn. Lisäksi Violeta kertoi käyttävänsä suomenkielistä puolisoaan oikolukijana ja tekstimuodon tarkistajana tekstejä laatiessaan ja oppimistehtäviä tehdessään. Violeta oli myös saanut erityisen ohjeistuksen kotoutumiskoulutuksen jälkeen harjoitella kirjoittamista paperille, jonka opettaja tarkisti ja korjasi yhdessä oppijan kanssa. Violeta vaikuttikin tukeutuvan tekstitoiminnassaan auktoriteetin tukeen, neuvoihin ja ohjeisiin, mikä viittaa siihen, ettei hänen kirjoittajaminäpysyvyytensä ja toimijuutensa toisella kielellä kirjoittajana ollut vielä täysin selkiytynyt. Koska kirjoittaminen oli Violetalle vielä vaativaa, tukeutuminen muihin oli ajankohtaista.

Violetan tekstitoiminnasta syntyi vaikutelma melko työläästä kirjallisen tuottamisen prosessista, mikä kuitenkin ilmensi myös yritteliäisyyttä, ilmaisun tarkkuuden tavoittelua sekä harjoittelun arvostamista ja harjoituskäytänteitä. Ilmaisun tarkkuutta tavoitellessaan Violeta ei niinkään harjoitellut luovaa, spontaania tai reagoivaa kirjallisen tuottamista ja viestimistä johonkin käytännön tarpeeseen tai tilanteeseen.

Violetan kirjoittamiseen liittyi taipumusta vaatia itseltään paljon ja välttää epäonnistumista. Violeta ei näyttänyt mielellään tekstejään ja jätti itsenäisesti harjoittelemansa viestit lähettämättä. Violeta jätti havaintojaksolla usein jonkin kirjoittamistehtävän tekemättä ja palauttamatta lähiopetuksessa tai kokeessa, koska hän ei ollut tyytyväinen lopputulokseen. Hän kritisoi kotoutumiskoulutuksen loppuvaiheessa kirjoittamistehtävien ja harjoittelumahdollisuuksien vähyyttä ja ryhmähaastattelussa Violeta kertoi saaneensa shokin moduulin 1 kokeessa nähtyään viimeisen tehtävän. Violeta kertoi harjoitelleensa kielioppia ja verbejä ja odottaneensa kielioppikoetta *Mä opi-, (opiskelee) paljon (-), paljon (KPT)*. Sen sijaan moduulin 1 kokeessa pitikin täyttää lomake, kertoa itsestään lausein ja laatia 2 lyhyttä aloitteellisuutta vaativaa viestiä. Violeta kertoi varautuneensa aivan erilaiseen kokeeseen ja kielitaidon arviointiin, mikä saattaa liittyä hänen opintoihinsa ja kokemuksiinsa kielen opettamisesta sekä käsitykseensä hyvästä kielitaidosta ja kielen osaamisesta. Violeta mietti myös, mitä opettaja ja kokeen arvioija mahdollisesti haluaa hänen kirjoittavan. Vaikutti siltä, etteivät kotoutumiskoulutuksen oppimistehtävät ja niissä käytetyt tekstilajit sopineet Violetan käsitykseen kirjoittamisen harjoittelemisesta ja kielen oppimisesta.

Violetan ymmärtämistäidot oli arvioitu YKI:ssä alle 3-tasolle (ks. Taulukko 3), mikä saattaa viitata siihen, ettei hän ymmärtänyt tehtävänantoja digipilotissa. Digipilotin kirjoittamisen koe osoitti, ettei Violetan kirjoitustaito ollut vielä kehittynyt hyvälle perustasolle A2, vaan hänen arvionsa alle 2 vastaa arviota 1 tai alle 1 (Taulukko 4).

Violetan saamat arviot digipilotissa (Taulukko 4):

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Violeta	1	1,5		1	2	alle 2

Esimerkissä 7 teksti kuvaa Violetan digipilotissa saamaa arviota 1. Esimerkissä 7 Violeta tuotti tekstiä muutaman lauseen verran, mutta tekstissä oli lukuisia kielellisiä puutteita ja tekstiä oli vaikea ymmärtää hajanaisuuden, oikeinkirjoituksen ja rakenteellisten puutteiden takia. Esimerkissä 7 Violeta on kuitenkin yrittänyt tuottaa epävirallisen viestin mukaista tekstilajia, jonka teksti on lukijaorientoitunut ja vuorovaikutteinen henkilövastaanottajan *sinä* kanssa.

Esimerkin 7 teksti sisältää myös tervehdyksen *Moikka Niko!* Violetan kirjoittamisen taitoa esimerkissä 7 kuvaa Yleisten kielitutkintojen perusteissa oleva kirjoittamisen yleiskriteeri tasolla 1 (OPH 2011:13): *Pystyy kirjoittamaan erittäin lyhyitä tekstejä, kuten viestejä, postikortteja ja muutamia yksinkertaisia lauseita, jotka käsittelevät kirjoittajaa itseään. Teksti on sisällöltään hajanaista ja rakenteeltaan erittäin puutteellista, vaikkakin osin ymmärrettävää.*

Esimerkki 7 : Violetan suoritus DIGI-pilotin tehtävässä 1, arvio 1

Moikka Niko ! Oh se on huonosti tiehdä sinä et voi tulla tappaminen tämä torstaina koska sinulla on sairas, mutta kun sinun tunni on hyvä voisitko tulla ? terveisin

Violeta suoriutui parhaiten esseetyyppisestä mielipidetehtävästä 5. Esimerkissä 8 Violetan tekstiä kuvaa Yleisten kielitutkintojen kirjoittamisen tason 2 yleiskriteeri (OPH 2011:13): *Pystyy kirjoittamaan suppeita, yksinkertaisia tekstejä jokapäiväisistä asioista. Teksti voi kuitenkin olla hajanaista, ja siinä esiintyy vaikeasti ymmärrettäviä ilmauksia.* Digipilotin tehtävä 5 mittaa taitoa kirjoittaa mielipiteen tekstilajin mukainen teksti, jonka tuottamisessa Violeta ei täysin onnistu. Tekstin sisältö on vielä kirjoittajaminän kokemusmaailma. Tekstiä on syntynyt, mutta se on rakenteiden ja ilmaisun tarkkuuden puutteiden takia vaikeaselkoista. Teksti ilmaisee yksinkertaisesti kirjoittajan mielipiteen *olen kiinnostunut puhua minun äidinkieli. Koska haluaisin puhua Espanja ihmisiä kanssa.*

Esimerkki 8 : Violetan suoritus digipilotin tehtävässä 5, arvio 2

Tämä viikko Maailman kielten olen kiinnostunut puhua minun äidinkieli. Koska haluaisin puhua Espanja ihmisiä kanssa ovat kiinnostunut puhua ja harjoittelvat Espanja kieli. Minun merkitsee on harjotellan kenen kanssa halua oppia ja puhua eri kieli. Kuin mibnä puhun oma kieli minun tunnin on hyvää koska voin puhua nopeasti ja parempi. Minun äidinkieli on Espanja. Ihmisen identitettin Espanja kieli Että toinen kielia maailman.

Esimerkistä 8 huomaa, että Violetalle oli haasteellista kirjoittaa digitaalisesti suomen kielen yleisiä ja tuttuja sanoja oikein mm. persoonapronomini *mibnä* eli minä. Violeta ei myöskään jäsentele tekstiä lauseiksi muuten kuin muodostamalla virkkeitä käyttämällä pistettä. Violetan kokonaisarvio digipilotissa oli alle 2 ja hän jätti aloitteellisuutta vaativan tehtävän 3 kokonaan tekemättä (Taulukko 4). Haasteistaan huolimatta Violeta puolusti digitaalista kielitaidon testausta ryhmähaastattelussa, sillä hän piti digitaalista tekstiä modernina tapana mitata ja arvioida kielitaitoa: *Toivottavasti kaikki testit tulee (digitaali), koska paperi ja kynä se on vanha asia.*

Digipilotin taustatietokyselyssä Violeta kertoi käyttävänsä älypuhelinta päivittäin ja tietokonetta joka viikko vapaa-aikanaan, mutta opiskelussa hän käytti tietokonetta harvoin ja älypuhelinta joka viikko (Taulukko 7). Digipilotin tehtävien ohjeita Violeta piti melko helppoina ja tehtävien määrää ja suoritusaikaa sopivana. Testikin oli hänen mielestään vaikeudeltaan sopiva. (ks. Taulukko 5.) Yksittäisistä tehtävistä hän koki vaikeiksi virallisemmän viestin (tehtävä 2) ja mielipiteen (tehtävä 5) kirjoittamisen eikä hän arvioinut yhtään tehtävää helpoksi (Taulukko 6). Digiosaamisensa Violeta arvioi samankaltaisiksi omalla äidinkielellään ja suomeksi. Hän kertoi osaavansa vastata melko hyvin viestiin puhelimella ja täyttävänsä lomakkeita melko hyvin netissä. Sen sijaan hän osasi melko huonosti kirjoittaa sähköpostiviestejä tietokoneella ja editoida tekstejä tekstinkäsittelyohjelmalla. (Taulukko 8.) Violetalla oli siis digiosaamisen haasteita sekä äidinkielellä että suomeksi ja hän käytti tietokonetta harvoin opiskelussa, mikä saattoi vaikuttaa hänen suoriutumiseensa ja kokemaansa stressiin testitilanteessa.

Violetalla oli kyselyvastaustensa perusteella digiosaamisen haasteita digipilotissa kielellisten haasteiden lisäksi. Epävarmuutta oli tietokoneen käytössä osittain ehkä siksi, ettei Violeta ollut opiskelussa harjaantunut opiskelemaan tietokonetta käyttäen. Violeta puhui ryhmähaastattelussa toistuvasti pandemia-ajan oppimisen haasteista ja siitä, ettei hänen kielitaitonsa edistynyt toivotulla tavalla Teams-opetuksen aikana, mikä toisaalta viittaa myös hänen vaativaan asenteeseensa oppimisessa. Onkin ilmeistä, ettei Violetan lähikehityksen vyöhyke ja Teams-vaiheen opetus kohdanneet riittävästi toisiaan eikä Teams-opetus tarjonnut hänelle riittävästi affordansseja. Harjaantumattomuus digioppimiseen saattaa selittää myös osan Violetan kokemasta oppimisen hidastumisesta pandemia-ajan etäjaksolla. Violeta kertoi laitekyselyssä käyttävänsä tietokonetta vain harvoin opiskelussa. Hän opiskeli älypuhelimella avulla lähiopetuksessa ja osallistui Teams-kokouksiin älylaitteella.

6.3 Tekstiä henkilökohtaisiin tarpeisiin, kirjoittaja Irina

Irina oli kaksikielinen ja hän käytti viestiessään ja kommunikoidessaan läheistensä kanssa molempia kieliä. Hän oli tottunut käyttämään kyrillisiä kirjaimia, mutta hän hallitsi myös latinalaiset aakkoset ja länsimaisen kirjoitusjärjestelmän. Irinan suomen kielen lähtötaso oli kotoutumiskoulutuksen alussa A0. Irina sai oppimiseensa tukea läheisiltään. Hän opiskeli ja

oppi kirjoittamista kolmen kielen, kahden kotikielen ja suomen kielen, avulla, sillä hän kertoi haastattelussa viestineensä suomeksi suomalaisten ystäviensä kanssa. Tällöin hän käytti kahta kieltä kääntäessään. Irina kertoikin käyttävänsä paljon kääntäjäohjelmaa erityisesti ymmärtääkseen puhekielisiä tekstejä.

Irina alkoi viestiä jo varhaisessa vaiheessa opettajan kanssa tekstiviestien, Whatsapp-viestien ja ääniviestien välityksellä, sillä *joskus ääniviesti, jos ei ole aikaa ja täytyy juosta koululle, minä yritän sanoa ystäville suomeksi. Ja sitten sanon, jos ei ymmärtä, soita mulle.* Irina kertoi asioivansa kirjoittamalla mm. lääkärin kanssa, ja hänen tekstitoiminnassaan oli jo multimodaalisuutta kuten emoji- ja videoiden käyttöä. Ääniviestistä oli selkeästi tullut tapa selvittää viestinnällisesti aikarajoitetusta tilanteesta, ja siihen liittyi viestinnällinen jatkostrategia ymmärtämisen varmistamiseksi. Irina nimittäin pyysi vastaanottajaa soittamaan, mikäli tämä ei ymmärtänyt hänen ääniviestiään.

YKI-tutkinnossa Irina sai arvion 3 puheen ymmärtämisessä (Taulukko 4), mikä kuvaa hyvin suullisen taidon kehittymistä tekstitaitoja nopeammin. Vaikka Irina oli saanut YKI:ssä tekstin ymmärtämisen taidostaan arvion alle 3 (Taulukko 4), hän suoriutui digipilotin tehtävänannoista melko hyvin ja sai kahdesta tehtävästä arvion 3.

Irinan saamat arviot digipilotissa (Taulukko 4):

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Irina	2	3	3	2	2	2

Parhaiten Irina suoriutui asiakaspalautteen tekstilajista tehtävässä 3, josta hän sai ainoana hyvän arvion digipilotin aloitteellisuutta vaativasta tehtävästä 3. Esimerkissä 9 Irina on laatinut yksinkertaisen, yhtenäisen tekstin asiakaspalautte-tekstilajista. Teksti on pääosin ymmärrettävää. (OPH 2011: 14) Irina osaa antaa palautteen, esittää pyynnön ja kiittää. Hän on pystynyt ilmaisemaan sanottavansa melko tarkasti ja yksityiskohtaisesti, ja hän on kohdistanut viestinsä vastaanottajan ja tilanteen mukaan. Rakenteissa ja sanojen oikeinkirjoituksessa on pieniä puutteita, mutta ne eivät haittaa ymmärtämistä. Viesti on luettavissa yhtenäisenä, koherenttina tuotoksena.

Esimerkki 9 : Irinan suoritus digipilotin tehtävässä 3, arvio 3

Ajanvaraus sujui hyvin. Hoitaja ymmärtä miten hän voi auttaa minua. Hoitaja vastaa puhelimeen tosi nopeasti, kiitos. Voisitteko puhua potilasia kanssa kohtempiampi ? Kiitos.

Vaikka Irina oli harjaantunut kirjoittamaan lyhyitä epävirallisia viestejä ystävilleen, läheisilleen ja opettajalleen, hän ei suoriutunut epävirallisen viestin kirjoittamisesta tehtävässä

1 yhtä hyvin kuin virallisimmista tekstilajeista (tehtävät 3 ja 4). Esimerkissä 10 Irina on laatinut suppean, yksinkertaisen, hajanaisen, vaikeasti ymmärrettävän tekstin. (OPH 2011:13), mutta tekstissä on kuitenkin havaittavissa epävirallisen viestin tekstilaji. Tekstin rakenteiden ja ilmaisun tarkkuudessa on kuitenkin vielä puutteita. Irinan teksti on lukijaorientoitunut ja sen vastaanottaja on personoitu ystäväksi.

Esimerkki 10 : Irinan suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 2

Moi ystävä ! Minä voin mennä tapaamisella. Kun minä olen tiedän kaikki suunnitelma, sanoin sinulle. kiitos tiedosta ! Parane pian ! Terveisin X

Taitotaso A2 olikin Irinan kotoutumiskoulutuksessa ja digipilotissa saavuttama taitotaso, joten Irinan saamat arviot ovat täysin yhteneviä.

Irinan arviointiprofiili kirjoittamisen (L2) taidossa (Taulukko 2):

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Irina	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.2.	A 2.2.+	A 2	Alle 3

Irinalle kotoutumiskoulutuksen aikaiset kokeet osoittivat, että hänen täytyy opiskella lisää varsinkin verbejä *Ensimmäinen koe tuli tosi kiva, koska [naurahtaa] mä en ymmärrä verbiä paljon ja haluan lisää.* Osallistuja oli tehnyt perustavanlaatuisen oivalluksen siitä, mikä saattaisi olla lauseen ymmärtämisen kannalta olennaista. Irina mainitsee itseironisesti, kuinka *kiva* ensimmäinen koe oli ja kuinka hän vain katsoi koepaperiaan ymmärtämättä paljoakaan. Osaaminen oli kuitenkin karttunut koulutusaikana eivätkä kokeet tuntuneet enää yhtä vaikeilta suorittaa. Kotoutumiskoulutuksen aikaiset kokeet olivat ohjanneet Irinan oppimista ja antaneet hänelle palautetta, sillä *Ja toinen ja kolmas koe myös mä ymmärrän parempi, mutta täytyy lisää opiskella.* Irina oli tavallaan löytänyt yhden oppimisensa edistämisen avaimista, koska *jos minä tiedän verbi, minä sitten tiedän, mitä kaikki (tekstiä).* *Jos mä en ymmärrä verbiä, minä en ymmärrä mitään.*

Irina korostaa useaan otteeseen tarvettaan ymmärtää verbi eli tehtävänannoissa olevat predikaattiverbit, mikä on tehtävän onnistuneen suorittamisen kannalta olennainen asia ja kertoo tarpeesta ymmärtää tehtävänannossa oleva kielen funktio. Tarve ymmärtää kokeiden tehtävänanto on kannustanut häntä opiskelemaan lisää: *täytyy opiskella ja opiskella lisää.* Irina oli lähtenyt tavoittelemaan funktionaalista toiminnallista kielitaitoa ensimmäisen kotoutumiskoulutuksen kokeen jälkeen suoriutuakseen paremmin kokeista ja ymmärtääkseen enemmän. Tehtävänannon ymmärtämisen vaikeus ei ollut lannistanut häntä tai vienyt häneltä uskoa oman kielitaidon parantamiseen vaan se oli käynnistänyt prosessin opiskella ja oppia

lisää ja keskittyä oppimisessa nimenomaan verbien hallintaan. Oivallus predikaattiverbin, kielen funktion ja tehtävänannon ymmärtämisen suhteesta oli osallistujaryhmässä ainutkertainen.

Digipilotin taustatietokyselyssä Irina kertoi käyttävänsä älypuhelinta ja tietokonetta päivittäin sekä vapaa-aikanaan että opiskelussa (Taulukko 7). Digiosaamisestaan hän arvioi vain viestiin vastaamisen puhelimella omalla äidinkielellä erittäin hyväksi ja suomen kielellä melko hyväksi taidoksi (Taulukko 8). Irina ei antanut myöskään palautetta yksittäisistä tehtävistä (Taulukko 6), mutta hän arvioi digipilotin testin vaikeudeltaan sopivaksi ja tehtävien suoritusajan riittäneen sopivasti (Taulukko 5). Tehtävien määrää Irina piti liian vähäisenä ja niiden tekstejä liian vaikeina ymmärtää (Taulukko 6).

Koska Irina käytti älypuhelinta ja tietokonetta päivittäin myös opiskelussa, voidaan olettaa, että hänellä ei ollut digiosaamisen haasteita digipilotissa. Mutta koska Irina ei arvioinut digiosaamistaan kuin puhelimella viestiin vastaamisen osalta, hänen todellisista digitaidoistaan on vaikea tehdä luotettavia päätelmiä. Irina siis käytti laitteita, mutta miten hän osaa niitä käyttää, jäi kyselyn perusteella epäselväksi. Irina hallitsi sekä käsin kirjoittamisen että jonkin verran digitaalista kirjoittamista.

Sanaston ja verbien ymmärtämisen lisäksi Irinalla oli omakohtaisia kirjoittamiseen liittyviä tekstitarpeita. Haastattelussa hän kertoi, ettei ymmärrä puhekielisiä ilmaisuja ystävien viesteissä: *Joskus mä myös [naurahtaa] kääntän, jos ystävä kirjoita suomeksi, ja mä en ymmärrä mitän, mä yritän kääntää. Miks mä en ymmärrä, koska he käytät puhekieli. Ja sitten minä kääntää, minun (-) myös, en ymmärrä puhekieli [nauraa]. Sitten minun täytyy kirjoittaa, voisitko...* Irina on joutunut käyttämään käännösohjelmaa ymmärtääkseen ystävän puhekielisen viestin, mutta kääntäminenään ei ilmeisesti ole aina onnistunut, ja hän on joutunut pyytämään ystävää muotoilemaan viestin toisin. Tekstitarpeet saattavatkin liittyä epävirallisen rekisterin ja puhekielisten tekstien ymmärtämisen vaikeuteen perustason kielitaidolla.

6.4 Teksti sosiaalisen median vuorovaikutuksena, kirjoittaja Aisha

Aisha oli kaksikielinen, ja hänellä oli kokemusta kielenoppijana. Hän hallitsi latinalaiset aakkoset, länsimaisen kirjoitusjärjestelmän. Hänellä oli kotimaastaan 3 korkeakoulututkintoa ja hän halusi jatkaa media-alalla. Aishan suomen kielen lähtötaso oli kotoutumiskoulutuksen alussa A0. Aisha oli toiminut maassaan median parissa ja hän kertoi käyttävänsä paljon

viestintä- ja mediasovelluksia ja ottavansa valokuvia. Aisha kertoi, että *Minä käytän aina molemmat, puhelin ja tietokone. Ja sosi(-) media kaikki, Facebookissa, Instagram tai WhatApp, Snapchat.*

Multimodaalinen tekstitoiminta oli Aishalle luontevaa ja liittyi kiinteästi hänen arkeensa, jossa Aisha oli päivittäin monimodaalisessa teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa läheistensä kanssa. Aisha jakoi arkeensa ystävilleen videoilla ja reagoi emojiella sen mukaan, kenelle oli viestiä lähettämässä, mikä viittaa harjaantuneeseen multimodaaliseen tekstitoimintaan. Aisha kertoi, että *Mä käytän molemmat, emoji ja videota. Emojia esimerkiksi kun mä käytän yleensä, kuka minä haluan lähettää, riippuu. Esimerkiksi ystäviä, juu, mä lähetän (hymyily-emoji) ja peuka. Ja videota on aina sama, (--)* Snapchat ja TikTokissa, *kun sä kävelet tai teet uusi jotain ruoka esimerkiksi. Mä laitan uusi ruoka, laitan videota, (--)* kavereita.

Kotoutumiskoulutuksen aikana Aishan kirjoittamisen taito kehittyi aluksi samoin arvioin kuin puhumisen taito. Moduulissa 3 tapahtui käänne, jossa puhuminen alkoi kehittyä nopeammin kuin kirjoittaminen eikä ero enää kaventunut moduulissa 4: moduuli 3 ja 4 puhumisen arvio A2.2.+ ja kirjoittamisen arvio A2.1.+. Digipilotin arvio A2 ja YKI-tutkinnon arvio alle 3 vastaavat täysin kotoutumiskoulutuksen arviota. (Taulukko 2.) Moduulissa 4 Aisha oli kuitenkin arvioinut kirjoittamisensa paremmaksi kuin puhumisen ja kertonut opettajalle kokevansa, että *luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen ovat ok* mutta puhuminen on vaikeaa. Aishan arviointiprofiili kirjoittamisen (L2) taidossa (Taulukko 2):

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Aisha	A 1.3.+	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.1.+	A 2	Alle 3

Vaikka Aishalla oli media-alan tausta, hän harjoitteli kirjoittamista perinteisellä tavalla kirjoittamalla kynällä vihkoon, sillä *Mä aina teen harjoitteli (-) kynä ja vihko.* Mediatausta näkyy myös kiinnostuksena kirjoittaa mielipide ja ilmaista omat ajatuksensa ja mielipiteensä muille vaativassa tilanteessa kuten valintakokeessa tai työharjoittelupaikkaa hakiessa, koska *Valintakoe mielipide tarvitse.*

Moduulin 2 loppupuolella Aisha sai merkittävää oppimisen tukea kotimaastaan lähtöisin olevilta järjestöaktiiveilta ja hän osallistui mm. Luetaan yhdessä –verkoston keskusteluryhmään, jossa keskusteltiin ajankohtaisista asioista. Saatua oppimisen tuki oli luultavasti kehittänyt Aishan suullista kielitaitoa ja lisännyt viestimistä. Aisha oli myös päättänyt luopua kääntäjäohjelman käytöstä jo kotoutumiskoulutuksen aikana edistääkseen oppimistaan. Syyt

kääntämisestä luopumiseen olivat sanojen ja sanaston epätarkkuus käänöksissä, koska *jos kääntää oma kieli, se on väärin sanasta*, halu ymmärtää viesti itse ja omalla kielitaidolla, halu yrittää viestiä suomeksi ja tarve saada korjaavaa palautetta muilta.

Aisha suoriutui parhaiten digipilotin kahdesta ensimmäisestä tehtävästä (Esimerkki 11), jossa vaadittiin reagoitua valmiiseen viestiin. Aishalla oli arjessaan kokemusta tällaisesta viestittelystä omalla ensikielilläään, englanniksi ja suomeksi, joten viesti oli hänelle tuttu, jokapäiväinen tekstilaji. Taitotasolle 2 arvioitu teksti esimerkissä 11 kuvaa myös hyvin Aishan digipilotista saamaa yleisarvioita 2.

Aishan saamat arviot digipilotissa (Taulukko 3) :

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Aisha	2	2	1,5	1,5	1,5	2

Kuten muutkin osallistujat Aisha tuotti eniten tekstiä digipilotin tehtävään 1, jossa piti kirjoittaa vastausviesti. Esimerkissä 11 Aishan laatima perustasolle 2 arvioitu viestiteksti on vaikeasti ymmärrettävää ja hajanaista, mutta se sisältää jo useita lauseita, mikä on merkki tuottamisen tarpeesta. Aishan teksti on lukijaorientoitunut ja sen vastaanottaja on personoitu. Aisha on yrittänyt jäsenellä tekstiä ja käyttää välimerkkejä, mutta hän ei vaikuta osaavan isojen alkukirjainten käyttöä. Sanojen oikeinkirjoituksessa, lauserakenteissa ja kielen rakenteissa on puutteita, mikä vaikeuttaa viestin ymmärtämistä. (OPH 2011:13). Tekstin verbiakenteet, verbien persoonataivutus sekä modusten ja tempusten käyttö on horjuvaa. Aisha on selvästi yrittänyt kirjoittaa epävirallista viestiä, sillä tekstilajille tyypillinen muoto on jo havaittavissa.

Esimerkki 11 : Aishan suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 2

Moikka niko. mitä kuuluu, onko kaikki hyvin. ei ole ongelma jos sinä sairastu. Tapaasimmeko ensi viikolla lauantaina ilta klo : 14 :00 keskuksessa. sinä sairastu täytyy lepätä ja jos on paha olo huono menee lääkäri. tarvitsetko jotain apua soittaa minua nä tulen sun kylään, mutta toivoin parempian heti. Terveisin

Digipilotin taustatietokyselyssä Aisha kertoi käyttävänsä älypuhelinta ja tietokonetta päivittäin vapaa-aikanaan ja opiskelussa (Taulukko 7), ja digiosaamisensa hän arvioi erittäin hyväksi tai melko hyväksi sekä äidinkielellä että suomeksi. Erittäin hyvin hän arvioi osaavansa vastata viestiin puhelimella ja kirjoittaa sähköpostiviestin tietokoneella. (Taulukko 8.) Viestittely oli siis Aishan mielestä hänen paras osaamisalueensa, mikä näkyy myös Aishan

tekstitoiminnassa aktiivisuutena sosiaalisessa mediassa ja yhteydenpidossa ystävien kanssa eri viestintäsovelluksia käyttäen.

Aisha arvioi digipilotin testin vaikeuden ja tehtävien määrän itselleen sopiviksi, mutta hän jätti vastaamatta suoritusaikaa koskevaan kysymykseen mutta ryhmähaastattelussa hän mainitsi, ettei suoritusaikaa ollut riittävästi. Tehtävien tekstit hän koki melko helpoiksi. (Taulukko 5.) Yksittäisistä tehtävistä hän piti tehtävää 1 eli viestin kirjoittamista ystävälle helppona. Vaikeiksi tehtäviksi hän arvioi mielipiteen (tehtävä 5) ja palautteen (tehtävä 3) kirjoittamisen. (Taulukko 6.)

Aisha koki pandemia-ajan etäopetuksen raskaana, koska *Mutta kun alkaa, alkoi moduuli kaksi, etäopiskeli, ei ole ketään, ei ole kasvot, kasvoi-, kasvot opettaja. Ei ole opiskelija. Sä olet yksin kotona neljä seinät ja.* Aishan oppimisen ja testisuoriutumisen haasteet voikin tiivistää kahteen seikkaan. Hän olisi tarvinnut oppimisessaan enemmän ryhmän tukea ja lähiopetusta ja omien digitaitojensa hyödyntämistä vihkoon harjoittelun sijaan. Aishan kirjoittajaminäpysyvyys heilui kahden rajalla; kirjoittaako käsin vihkoon vai jatkaako aktiivista tekstitoimintaa digitaalisessa viestintäympäristössä. Aisha vaikutti palanneen toimittajataustastaan käsin kirjoittamiseen opintojensa aikana. Aishan tekstitoimintaan vaikutti osittain kotoutumiskoulutuksen jälkeisessä opetuksessa annettu ohje harjoitella kirjoittamista paperille, jonka opettaja sitten tarkisti ja korjasi yhdessä oppijan kanssa. Aishan tekstitoimintaa ohjasi auktoriteetin mielipide ja toiminta enemmän kuin oma tietoinen valinta.

6.5 Tekstiä vastatulleelta, kirjoittaja Mariam

Mariam oli vasta saapunut maahan, kun hänet ohjattiin kotoutumiskoulutukseen. Siksi hän kuvailikin haastattelussa opintojensa alkua *Ja moduuli yksissä mä en ymmärsin paljon, en ymmärsi mitään.* Mariam oli kaksikielinen, ja hänellä oli kokemusta kielenoppijana. Hän hallitsi latinalaiset aakkoset ja länsimaisen kirjoitusjärjestelmän ja hän oli suorittanut korkeakouluopinnoita. Mariamin suomen kielen lähtötaso oli kotoutumiskoulutuksen alussa A0 ja hän käytti koulutuksen alussa paljon kääntäjäohjelmaa. Mariam koki saaneensa tukea oppimiseensa ja hän arvosti saamaansa opetusta. Mariam koki myös suomalaisen äännekirjain - vastaavuuden helpottavan kirjoittamisen oppimista, koska *mitä sinä haluat lukee, sinä kirjoita sama. Se on helppo...* Mariam sai myös merkittävää tukea kielen oppimiseensa puolisoltaan.

Mariammin kielitaitoarviot olivat moduulissa 1 vielä kaikilla osa-alueilla A1.3., mutta moduulista 2 alkaen hänen tekstin ymmärtämisen taitonsa alkoivat kehittyä parhaiten. Mariam alkoi siis kehittyä tekstitaidoiltaan nopeammin kuin suulliselta taidoltaan ja moduulin 4 arvio tekstin ymmärtämisestä oli B1.1.

Mariammin arviointiprofiili kirjoittamisen (L2) taidossa (Taulukko 2):

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Mariam	A 1.3.	A 2.1.	A 2.1.	A 2.2.	A 2	Alle 3

Digipilotissa Mariam sai arvion 3 tehtävästä 1 (Esimerkki 12), jossa reagoitavan tekstin ymmärtäminen on myös tärkeää (Taulukko 5). YKI-tutkinnossa Mariam onnistui tasolla 3 juuri vahvimmassa osataidossaan tekstin ymmärtämisessä (Taulukko 3). Esimerkissä 12 Mariam osoittaa osaavansa kirjoittaa digipilotin tehtävään 1, jossa on tärkeää reagoida tehtävänannossa olevaan viestiin sopivalla tavalla.

Mariammin saamat arviot digipilotissa (Taulukko 4):

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Mariam	3	2	1,5	1,5	2	2

Esimerkissä 12 Mariamin tuotosta kuvaa Yleisten kielitutkintojen perusteiden kirjoittamisen yleiskriteeri taso 3 (OPH 2011: 14): *Pystyy kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista. Teksti on sisällöltään pääosin ymmärrettävää, mutta jotkin epäselvät ilmaukset, epäjohdonmukaisuudet tai ei-kohdekielenomainen rakenteiden käyttö katkaisevat paikoin lukurytmin tai vaikeuttavat ymmärtämistä.* Mariam on tunnistanut tekstilajin ja laatinut siihen sopivan viestin. Mariamin teksti on lukijaorientoitunut ja tuttavallinen. Tekstissä Mariam reagoi tietoon henkilön sairastumisesta ja esittää vaihtoehdoisen tavan selviytyä haastavasta tilanteesta. Teksti sisältää myös myötätuntoista rauhoittelua *Ei ollut tosi tärkeä asioita joteen ole rauhallinen.* Tekstissä on havaittavissa toiminnallista kielen osaamista kielen eri funktioissa: kysyminen, ehdottaminen, neuvominen, myötätunnon osoittaminen.

Esimerkki 12 : Mariamin suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 3

Moikka ! Mitä tapahtui sinulle ? Onko sinulla on kova sairays päivä ? Voit tulla myöhemmin esim Maanantaina jos sopi sinulle ! Sinulla on tehtäviä voit katsoa konota ja itse opiskele, sen jälkeen Maanantaina jatketaan yhdessä. Ei ollut tosi tärkeä asioita joteen ole rauhallinen. parane pian.

Digipilotin taustatietokyselyssä Mariam kertoi käyttävänsä älypuhelin ja tablettia päivittäin ja tietokonetta viikoittain sekä vapaa-aikana että opiskelussa. Hän arvioi hallitsevansa erittäin hyvin viestiin vastaamisen puhelimella, lomakkeiden täyttämisen netissä, sähköpostin kirjoittamisen tietokoneella ja tekstien kirjoittamisen ja editoimisen tekstinkäsittelyohjelmalla omalla äidinkielellä, mutta suomeksi sähköpostin tai tekstin tuottaminen tekstinkäsittelyohjelmalla sujui hieman heikommin eli melko hyvin. (Taulukko 8.)

Palautekyselyssä Mariam arvioi digipilotin testin vaikeudeltaan sopivaksi ja hän piti sopivina tehtävien määrää ja suoritusaikaa (Taulukko 6). Hän oli mielestään ymmärtänyt tehtävien tekstit ja ohjeet melko hyvin (Taulukko 5), mutta hän arvioi yksittäiset tehtävät (tehtävä 2, tehtävä 3 ja tehtävä 4) pääsääntöisesti vaikeiksi. Helppona hän piti mielipidetehävää 5 ja sopivana viestin ystävälle sisältänyttä tehtävää 1. (Taulukko 6.)

Mariam arvioi digiosaamisensa erittäin hyväksi, joten hänellä oli kaikki tekniset edellytykset selviytyä digipilotin testistä. Ryhmähaastattelussa Mariam kertoi kuitenkin erehtyneensä näppäimistön käytössä kesken testiä ja kadottaneensa kirjoittamansa tekstin, mikä viittaa siihen, ettei Mariamin arvio omista digitaalisen kirjoittamisen taidoistaan ollut täysin realistinen. Mariamin kirjoittajaminäpysyvyys ei ollut vielä vakiintunut, vaan se oli yhä muokattavissa digitaalisten kirjoittamiskäytänteiden ja viestintätilanteiden mukaan.

6.6 Tekstiä digitaalisesti, kirjoittaja Osman

Osman puhui ensikielenään turkkia, mutta hän osasi myös englantia. Hän oli suorittanut kotimaassaan luovan alan korkeakoulututkinnon ja hän hallitsi latinalaiset aakkoset ja länsimaisen kirjoitusjärjestelmän. Osmanilla oli poikkeuksellista digitaalisten osaamista: Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe InDesign, Adobe Premiere, Adobe After Effects, Cinema 4 d, HTML, CSS.

Osman laati kotoutumiskoulutuksen aikana kielioppitaulukoita, sanastoja ja luokitteluja ja hän pyrki luomaan kielessä erilaisia kategorioita. Hän keskittyi pikkutarkasti oikeakielisyyteen *Minä korjaan aina* ja kieli vaikutti jäsentyvän hänelle parhaiten jonkinlaisina palasina, joita hän liitti sääntöjen mukaan yhteen. Osman kertoi vertaavansa suomea ensikieleensä turkin kieleen ja löytävänsä näistä kielistä rakenteellista samankaltaisuutta.

Osman harjoitteli kirjoittamista melkein päivittäin, sillä hän kirjoitti tekstejä suomeksi asiointitarkoituksiin melkein joka päivä *viisi kertaa viikossa*. Osman kertoi myös

muokkaavansa samaa tekstiä useaan kertaan harjoitellakseen kirjoittamista, sillä *minä harjoittelen paljon kirjoittaa sama teksti*. Hän käytti viestintäänsä puhelinta ja tietokonetta, jolla hän pystyi hyvin käyttämään kääntämiseen tarpeellista sanakirjaa, koska *katson sanakirja helposti tietokoneella*. Kyseessä saattoi olla Google-kääntäjäohjelman lisäksi Osmanin itse laatima sanakirja, sillä hän oli laatinut ainakin verbeistä verbityyppiluokittelun mukaisen sanasto- ja taivutuslistan, jonka hän sitten myös jakoi sähköisesti muille ryhmän oppijoille oppimateriaaliksi.

Osallistujaryhmästä Osman oli ryhmähaastattelussa kertomansa mukaan ainoa, joka ei enää laatinut tekstiä paperille tai harjoitellut tekstin muokkaamista vihon avulla. Hän käytti aina joko tietokonetta tai puhelinta ja lähetti viestinsä ja asioi digitaalisesti. Hän harjoitteli tekstilajien ja sosiaalisten normien mukaista, tarkoituksenmukaista kirjoittamista asioimalla sähköisesti Kelan, Gigantin ja terveydenhuollon palveluissa (Ivanič 2004; Honko ym. 2021: 2). Osman vaikuttikin olevan osallistujaryhmän ainoa diginatiivi sekä kielenoppijana että arjen kotoutujana, sillä kaikki muut tutkimusryhmän osallistujat käyttivät vielä vihkoa tai paperille kirjoittamista erityisesti oppimisessaan ja harjoitellessaan kieltä. Osman kertoi: *Minusta hyvä digitaalinen testi, koska minä käytän aina tietokone ja puhelin. Minä (-) minä kirjoitan digitaalinen puhelimella, tietokoneella, ei paperi elämässä*.

Osmanin arviointiprofiili kirjoittamisen (L2)taidossa (Taulukko 2):

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Osman	A 2.1.	A 2.1.+	A 2.2.	A 2.2.	A 2	Alle 3

Osman oli digipilotissa tasaisimman arvion saanut kirjoittaja ja selkeä A2, joka suoriutui yhtä hyvin reagoitua, aloitteellisuutta ja mielipiteen ilmaisua vaativista tehtävistä. Mikään testattu osio ei korostunut Osmanin saamista arvioissa. YKI-tutkinnoissa hän sai arvion 3 tekstin ymmärtämisestä (ks. Taulukko 3), mikä auttoi häntä tehtävänantojen ymmärtämisessä.

Osmanin saamat arviot digipilotissa (Taulukko 4) :

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Osman	2	2	1,5	2	2	2

Esimerkissä 13 Osmanin teksti on perustasolle tyypillisesti suppeaa ja niukkaa, mutta se on lukijaorientoitunutta ja vuorovaikutukseen pyrkivää. Osman käyttää joitakin yksinkertaisia ilmauksia ja tiivistää varsinaisen asian kahteen hieman vaikeasti ymmärrettävään lauseeseen. (OPH 2011:13). Osman on kuitenkin laatinut tekstinsä oikean tekstilajin mukaisesti. *Parane pian* toistuu lyhyessä tekstissä kahdesti eli tekstissä on tarpeetonta toistoa.

Esimerkki 13: Osmanin suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 2

Moi! Voi ei! Ei se mitään. Parane pian. Minun mielistani ensi viikolla voin suorittaa tapaamiseen, jossa piti suunnitella ryhmätehtävää. Parane pian. Terv.X

Ryhmähaastattelussa Osman kertoi, ettei hän käytä videoita tai runsaasti erilaisia emojiä viestiessään. Osman kertoi kuitenkin käyttävänsä viesteissään kuvaa, mutta emojiesta hän kertoi käyttävänsä vain hymiöitä ja ylöspäin olevaa peukaloa. Osman halusi myös liittää aina viestiinsä jonkin lyhyen tekstin suomeksi eikä tyytyä pelkkään kuvaan viestiessään opettajalle.

Kotoutumiskoulutuksen moduulien kokeet olivat hämmentäneet Osmania kuten Violetaa, ja hän oli kokenut kokeet vaikeina ja miettinyt, miksi kokeissa käytetään tiettytyyppisiä toiminnallista kielitaitoa mittaavia tehtäviä ja miksi kokeesta on tehty sellainen kuin se kulloinkin oli. Osman ei ollut ymmärtänyt moduulikokeiden merkitystä oppimiselleen. Kokeisiin liittynyt hämmennys oli poistunut vasta kotoutumiskoulutuksen loppupuolella, jolloin Osman oli oivaltanut kotoutumiskoulutuksen kokeiden yhteyden YKI-testiin. Kokeet olivat hänen mielestään harjoittaneet häntä YKI-tutkintoa varten ja auttaneet valmistautumaan YKI:n tehtävätyyppeihin.

Digipilotin taustatietokyselyssä Osman kertoi käyttävänsä älypuhelinia ja tietokonetta päivittäin sekä tablettia viikoittain vapaa-aikana ja opiskelussa (Taulukko 7). Digiosaamisensa hän arvioi kriittisemmin kuin muut osallistujat, sillä hän arvioi osaavansa melko hyvin vastata viestiin puhelimella, täyttää lomakkeita netissä ja kirjoittaa sähköpostiviestin tietokoneella omalla äidinkielellään ja suomeksi. Sen sijaan tekstien kirjoittamisen ja editoimisen tekstinkäsittelyohjelmalla Osman arvioi osaavansa erityisen hyvin sekä omalla äidinkielellä että suomeksi. (Taulukko 8.) Osmanin vastauksissa näkyi graafisen suunnittelijan tekstinkäsittelytaito, josta Osman oli arvionsa perusteella selkeästi tietoinen. Osman piti digipilotin testiä vaikeudeltaan sopivana, tehtävien tekstejä melko helppoina ja tehtävien määrää ja suoritusaikaa sopivina (Taulukko 5). Yksittäisistä tehtävistä hän antoi arvion sopiva, mutta tehtävässä 1 olevaa viestiä ystävälle hän piti helppona (Taulukko 6).

Digipilotin kysely tuki käsitystä siitä, että Osman oli digitaalisen tekstimaailman osaaja, joka käytti sujuvasti tekstinkäsittelyohjelmaa ja kuvankäsittelyohjelmia tekstejä tuottaessaan. Ryhmähaastattelussa Osman oli selkeästi sitä mieltä, että kielitaidon testauksen tulisi olla digitaalista, ja hänen kirjoittajaminäpysyvyytensä oli jo rakentunut digitaalisen viestinnän varaan.

6.7 Tekstiä perinteisin keinoin, kirjoittaja Ivan

Ivan puhui ensikielensä venäjää. Hän oli tottunut käyttämään kyrillisiä kirjaimia ja kyrillistä kirjoitusjärjestelmää, mutta hän hallitsi myös latinalaiset aakkoset ja länsimaisen kirjoitusjärjestelmän. Hän oli suorittanut kotimaassaan luovan alan korkeakoulututkinnon. Kotoutumiskoulutuksessa on mahdollisuus kerrata moduuli tai hakeutua uudelleen koulutukseen pienen tauon jälkeen. Ivan palasi tauolta koulutukseen ja sai moduulissa 1 kirjoittamisestaan taitotasoarvion A2.1.+ Tämä arvio ei käytännössä muuttunut vuoden havaintojakson aikana, sillä Ivanin arvio oli 4.moduulissa A2.2 (ks. Taulukko 2).

Ivanin arviointiprofiili kirjoittamisen (L2) taidossa (Taulukko 2) :

	Moduuli 1	Moduuli 2	Moduuli 3	Moduuli 4	DIGI	YKI
Ivan	A 2.1.+	A 2.2.	A 2.2.	A 2.2.	alle A 2	Alle 3

Digipilotissa Ivan sai kokonaisarvion alle 2, koska hän suoriutui heikosti erityisesti aloitteellisuutta vaativissa tehtävissä 3 ja 4. Ivan oli saanut YKI-tutkinnosta tekstin ymmärtämisestä arvion 3 (ks. Taulukko 3), mikä saattoi auttaa häntä jonkin verran tehtävänantojen ymmärtämisessä. Kirjallinen tuotos jäi kuitenkin niukaksi.

Ivanin saamat arviot digipilotissa (Taulukko 4) :

	Tehtävä 1	Tehtävä 2	Tehtävä 3	Tehtävä 4	Tehtävä 5	Taitotaso
Ivan	1	2	1	1	2	alle 2

Esimerkissä 14 Ivan pystyi kirjoittamaan digipilotissa erittäin lyhyen tekstin, joissa on paljon kielellisiä puutteita ja niukka sanasto, mutta hän oli kuitenkin tunnistanut oikein tekstilajin ja laatinut suppean epävirallisen viestin. A1 taitotason tekstiksi Ivanin tuotoksen tunnistaa jo siitä, että viesti sisältää kokonaisuudessaan 9 sanaa. Ivanin tuotosta kuvaa Yleisten kielitutkintojen perusteista kirjoittamisen taitotason 1 yleiskriteeri (OPH 2011: 13).

Esimerkki 14: Ivanin suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 1

Moi ! Olet rauhallinen, sitten kaikki on hyvää ! Terv.X

Esimerkissä 15 tehtävän 5 pitäisi olla mielipiteen ilmaiseva teksti, mutta Ivanin tekstissä mielipide sekoittuu kuvaukseen omasta tekstitoiminnasta ja puhumisesta. Ivan ei hallitse tekstilajia ja hänen tekstinsä on suppeaa, hajanaista, yksinkertaista ja vaikeasti ymmärrettävää (OPH 2011: 13). Ivanin sanasto on suppeaa ja jokapäiväisiin tarpeisiin liittyvää. Tekstissä perusrakenteiden käyttö on horjuvaa ja se on juuri ja juuri ymmärrettävää. Rakenteiden ja

ilmaisun tarkkuus ovatkin kaksi tekstin suurta puutetta. Ivan ilmaisee mielipiteensä *Minä pidän suomeksista kielistä* ja perustelee sitä yhdellä lauseella *siksi helpompi lukea tekstia kun englantia tai ranskaa*.

Esimerkki 15 : Ivanin suoritus digipilotin tehtävässä 5, arvio 2

Minun äidinkieli on venäjäkieli. Minä pidän suomeksista kielistä, siksi helpompi lukea tekstia kun englantia tai ranskaa. Minä usein puhun venäjäksi, siksi voin sanoa helppo ja nopeasti, kirjoita runoa ja tekstia. Puhun naapurinin ja sukulainen kanssa. Joskus käännän venäjältä suomeen, siksi pidän yrittää kaikki uuseita.

Ivan mainitsi kääntävänsä kirjoittaessaan tekstin omasta kielestään, harjoittelevansa kirjoittamista vihkoon ja pyrkivänsä oikeakielisyyteen. Hän oli luovan alan ammattilainen, joka pyrki virheettömyyteen ja täydelliseen, hiottuun suoritukseen. Hän tuotti tekstiä niukasti ja hyvin muodollisesti, mikä saattoi myös liittyä hänen koulutustaustaansa Itä-Euroopassa. Ivan koki suurta tarvetta parantaa kielitaitoaan ja käyttää suomea viestiessään ystäville, mutta kaikkeen kirjoittamiseen hän koki tarvitsevansa kääntäjäohjelmaa varsinkin puhekieliseen viestiin vastaamiseen. Ymmärtämistä hän harjoitteli lukemalla Facebook-päivityksiä, mutta häntä harmitti käännösten heikko laatu.

Ivan oli vahvasti motorinen, kinesteettinen ja taktillinen, ja Ivanin käden motoriikka, motorinen ja kinesteettinen nopeus sekä käden ja silmän yhteistyö oli erittäin hyvää ja harjaantunutta, joten näppäimistön käytön olisi luullut helpottavan digipilotin suorittamista Ivanin kohdalla. Ivan oli tutkimusryhmän iäkkäin ja hän mainitsi ryhmähaastattelussa pitävänsä enemmän kynä-paperi-tyyppisestä testauksesta *Parempi siksi, näen koko teksti ja automaatti kirjoitan kuin ajattelen*.

Ivan oli digitaidoiltaan tottumaton ja hän olisi tarvinnut enemmän tukea oppivalmiuksiensa kehittämiseen kotoutumiskoulutuksessa. Ivan tarvitsi paljon sekä opettajan että muiden oppijoiden tukea digitaalisessa oppimisympäristössä ja digitaalisessa kirjoittamisessa. Ivan oli ehkä tottunut erilaiseen näppäimistöön ja sopeutunut erilaiseen kirjoituskulttuuriin, jossa käsialalla oli suuri merkitys tuotoksen arvioinnissa. Ivan ilmaisi, että oikean näppäimen löytäminen oli hänelle joskus vaikeaa *digitaalissa tietokoneessa nappia tarvitsen oikein. Se on vaikeaa joskus*. Paperia oli myös helpompi katsoa. Ivanin kirjoittajaminäpysyvyys oli ilmeisesti kiinteästi yhteydessä käsin kirjoittamiseen ja paperiin.

Ryhmähaastattelussa Ivan kertoi luovasta kirjoittamisestaan: hän sanoitti itse säveltämiään lauluja suomeksi. *Minä myös harjoittelen kirjoittaa vihkoon oma teksti. Vähän*

runo suomen kieli, vähän pieni teksti, voi olla, haluan kirjoittaa laulu suomen kielestä. Mahdollisuus hyödyntää omia mielenkiinnon kohteita kuten kirjoittaa, kuunnella tai työstää laululyriikoita, olisi voinut tukea osallistujan tekstitaitojen kehittymistä. Laulun ja musiikin osuus jäi kuitenkin vähäiseksi kotoutumiskoulutuksen havainnointijakson aikana, sillä laululyriikan, luovien tekstien ja luovan kirjoittamisen opetus ei ole havaintojeni mukaan tavallista S2-opetuksessa ja S2-oppikirjoissa.

Ivanin oppimista ja suoriutumista haittasivat siis useat esteet: heikko kielitaito, erilainen kirjaimisto ja näppäimistö, digitaitojen haasteet, pandemia-ajan eristys ja lähiopetuksen puute sekä koulutustaustasta johtuneet haasteet. Ivan ei ollut tottunut oppimaan digitaalisessa oppimisympäristössä ja hän olisi tarvinnut enemmän lähitukea kotoutumiskoulutuksensa aikana. Ivanin kohdalla oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä tavallaan jumittui useiksi kuukaussiksi pandemia-aikana eikä oppiminen käynnistynyt uudelleen riittävän nopeasti pandemiaeristyksen päätyttyä.

6.8 Keskeiset havainnot ja tulkinat

Kotoutumiskoulutuksen alkaessa 5 osallistujan tekstitaitojen lähtötaso oli pre-A1 sekä tekstin ymmärtämisessä että kirjoittamisessa. Kahdella osallistujalla oli aiempia tekstitaitoja suomen kielellä, toisella lähtötasoksi arvioitiin A0-A1 ja toisella aiempi arviointitieto edeltäneestä kotoutumiskoulutuksesta A2.1. Osallistujaryhmä koostui siis lähtökohtaisesti suomen kielen taidoltaan hyvin samankaltaisista oppijoista. Toisaalta osallistujaryhmään kuului kolme kaksikielistä osallistujaa ja kaikki osasivat jonkin verran jotakin vierasta kieltä, lähinnä englantia. Osallistujilla oli siis kokemusta toisen kielen ja vieraan kielen oppimisesta kotimaassaan.

Osallistujista vain yhdellä oli aiempaa kokemusta kotoutumiskoulutuksesta. Muut kuusi osallistujaa aloitti ensi kertaa kotoutumiskoulutuksen alkukartoituksen jälkeen. Heistä kenelläkään ei ollut myöskään aiempia pitkäaikaisia kielikoulutuskokemuksia Suomessa, mutta heillä kaikilla oli koulutuskokemusta kotimaastaan. Kotoutumiskoulutuksessa toteutettu arviointiprosessi kerrottiin osallistujille moduulissa 1, mutta silti ensimmäisiin kokeisiin liittyi hämmennystä ja ihmetystä. Osallistujat pitivät selvänä, että heidän oppimistaan arvioidaan ja osaamistaan mitataan, mutta kokeen sisältö oli suuri yllätys etenkin osallistujaryhmän ensikertalaisille.

Erityisen isoja haasteita oli tuottanut moduulin 1 koe, jossa piti täyttää henkilötietolomake, kertoa itsestä vastaamalla valmiisiin kysymyksiin ja laatia 2 lyhyttä viestiä. Digipilotissa alle 2 arvion saanut Violeta oli miettinyt *miksi koulut halua meillä kirjoita paljon, koska se on moduli yksi*. Ilmeisesti osallistujaryhmälle oli jäänyt epäselväksi, millainen kielitaitokäsitys ohjaa kotoutumiskoulutusta jo moduulista 1 alkaen ja millaiset kielenoppimisen tavoitteet kullakin moduulilla on. Osallistajat saivat kuitenkin kotoutumiskoulutuksen moduulin 1 arvioksi A1.3.-A2.1., mikä viittaa siihen, että jokainen heistä oli saavuttanut moduulin 1 oppimistavoitteet ja suoriutunut moduulin 1 kokeesta (Taulukko 2).

Lähes kaikkia osallistujia yhdisti tapa harjoitella kirjoittamista ja tekstien tuottamista vihkoon, mutta digitaalisilta taidoilta harjaantuneemmat hyödynsivät pääsääntöisesti muita keinoja. Vihon täytyi olla osallistujan oma valinta, koska oppilaitos ei jakanut oppijoille vihkoja kotoutumiskoulutuksen aikana. Oppijat eivät myöskään saaneet oppilaitokselta käyttöönsä omia laitteita kuten kannettavaa tietokonetta, joten kaikki vapaa-ajan tekstitoiminta tapahtui itse valitulla tavalla. Osallistujaryhmän valinta oli usein kynä ja vihko.

Osallistujaryhmän digitaidoiltaan harjaantuneet 2 miestä eivät harjoitelleet mitään vihkoon. Heidän ja Irinan tekstitoiminta keskittyi älypuhelimien ja tietokoneen käyttöön. Laitteita käyttäneet osallistajat Andrei ja Irina hyödynsivät digitaalisuutta ammatillisissa opinnoissaan oppimistehtävien suorittamiseen ja työkirjan täyttämiseen. Osman kertoi hyödyntävänsä sanakirjaa *sanakirja* laatiessaan tekstejä. Epäselväksi kuitenkin jäi, oliko kyseessä jonkinlainen oma tiedosto tai jokin kääntäjäohjelma kuten Google-kääntäjä. Osman tekstitoimintaan liittyi joka tapauksessa päällekkäistoimintaa samalla laitteella, kirjoittamista ja sanakirjan katsomista, digitaalisessa oppimisympäristössä. Andrei ja Irina käyttivät kahta eri laitetta, puhelinta ja tietokonetta. Andrei kertoi lukevansa älypuhelimesta sanakirjaa, ja Irina kertoi kirjoittavansa ensin älypuhelimella, ennen kuin tuotti tekstiä joko tietokoneella tai kirjoittamalla oppilaitoksen digitaalisessa oppimisympäristössä olevaan työkirjaan.

Tietotekniikkaa hyödyntäneet osallistajat ja vihkoon kynällä kirjoittaneet osallistajat eivät edistyneet opinnoissaan muita osallistujia paremmin tai saavuttaneet ratkaisevasti parempaa kirjoittamisen taitoa kotoutumiskoulutuksen aikana. Ero vihkoon harjoitelleiden ja digitaalisesti harjoitelleiden osallistujien välillä syntyi kuitenkin siinä, miten vaikeana osallistajat kokivat digitaalisen kirjoittamisen digipilotissa ja miten osallistuja koki myös YKI-tutkinnon. Pelkästään digitaalisesti kirjoittava Osman puolusti digipilottia, kun taas Mariam ja Aisha kokivat saavansa enemmän aikaa kynä-paperi-kokeessa ja voivansa muokata tekstiä paremmin. Huhta ja Hildén (2016: 21) huomauttavatkin, ettei kirjoittaminen näppäimistön

avulla täysin vastaa käsin kirjoittamista ja ettei Suomessa ole vielä tarpeeksi tutkittu, miten tietotekniikan käyttö muuttaa testattavaa kielitaitoa.

Osallistujat vertasivat ryhmähaastattelussa testitilanteen suoritusaikaa autenttiseen kirjoitustilanteen mahdollisuuteen käyttää aikaa tekstin tuottamiseen *elämässä*. Mariamin kokemuksessa ilmeni jonkinasteinen tyytymättömyys siihen, etteivät koe- ja testikäytänteet huomioi maahanmuuttotaustaisen kirjoittajan tekstitoimintaan liittyvää prosessia. Osallistuja kuvasi prosessin kolmiosaisena: ensin ajattelu *sinä voit mieltä* ja lauseiden prosessointi omalla kielellä *löytää hyvin lauseet*, sitten omalla kielellä sisäisenä prosessina tuotetun tekstin kääntäminen suomeksi *ja sitten kääntää suomeksi*. *Elämässä* tähän tekstin prosessointiin ja kääntämiseen olisi aikaa, mutta koe- ja testitilanteessa ei.

Vihkoon kirjoittaneet osallistujat kokivat testitilanteessa olevan aikarajoitteen vaikeampana hallita. He kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa tuottaa tekstiä kokeissa ja testitilanteissa. He murehtivat myös tekstinsä kirjoitusasua ja luettavuutta. *Mieltä aika, ja (-) paperi ja kynä minun mielestäni tarvitse, on kauniita kirjominen. Koska jos sinä on aika lyhyt ja nopeasti kirjoita ja kirjaaminen ei ole hyvä, opettaja... ei ymmärrä, mitä sinä kirjoitat* (Aisha). Osallistujilla oli siis käytännössä huoli kielitestin oikeudenmukaisuudesta ja eettisyydestä (ks. Tossavainen 2016, McNamara 2000) kirjoittamisensa osalta. Tietokoneella ja älylaitteilla kirjoittaneet pohtivat myös tekstinsä luettavuutta, ymmärrettävyyttä tai sen esteettisyyttä ja juuri siksi he käyttivät tietokonetta tai älylaitetta.

Tarnanen (2014:117–118) on todennut, että kielitaidon arvioija saattaa joskus kiinnittää kirjoittamisen arvioinnissa huomionsa arviointikriteereihin kuulumattomiin piirteisiin kuten käsialaan. Tällöin on kyse ns. sädekehävaikutuksesta, jolloin arvioijaa ohjaavat osittain henkilökohtaiset mieltymykset kuten helppolukuinen käsiala tai tekstin pohjalta syntyneet vaikutelmat kirjoittajasta, tämän sukupuolesta, äidinkielestä tai koulutuksesta. Arviointiin vaikuttavat myös arvioijan lukemisstrategiat kuten esimerkiksi silmäily, kerran lukeminen ja pysähtelevä useaan kertaan lukeminen. Arvioijan arvio saattaa myös perustua ensivaikutelmaan, tai jokin suorituksen kohta voi korostua arvioinnissa. (Tarnanen 2014: 117–118.) Osallistujat kertoivat haastattelunsa huolensa tekstinsä luettavuudesta ja esteettisyydestä ja siitä, arvioitaisiinko heidän kielitaitonsa oikeudenmukaisesti. Digitaaliseen arviointiin siirtymisellä on etuja, joista yksi on käsialan mahdollisen vaikutuksen poistuminen arvioinnista. Digitaalinen kirjoittaminen kotoutumiskoulutuksen kokeissa ja YKI-tutkinnoissa voisi vaikuttaa arvioinnin laatuun siten, että osallistujan näppäimistöllä tuottama teksti olisi helpommin luettavissa.

Digipilotissa oli viisi kirjoittamisen tehtävää, kun taas YKI-tutkinnossa tehtäviä on kolme. Kaikki kirjoittajat kokivat jonkinlaista stressiä digipilotin ja YKI-tutkinnon tehtäviä tehdessään. Tutkimuksessa on todettu, että kokeet saattavat aiheuttaa psykososiaalisia haittavaikutuksia kuten stressiä, jännitystä tai pelkoa, mikäli kokeen ajatellaan olevan ratkaisevan tärkeä ja kertovan jonkinlaisen totuuden oppijan taidoista (Atjonen 2019: 38). Tutkimusryhmälle lisäsi testitilanteessa painetta pelko tietokoneen käyttämisestä, mutta toisaalta myös pelko kirjoitetun tekstin ymmärrettävyydestä luettaessa. Yleisin kokemus oli, ettei aika riittänyt tehtävien tekemiseen.

Stressaava kokemus koetilanteessa on ollut Violetan kohdalla psykosomaattisen reaktion aiheuttava, koska *minulla tulee stressiä, minä ei ymmärtää kaikki. Jos minä tiedä, mitä tarkoittaa mutta kuin minulla on koeaika, kaikki mene pois. Minä tule stressaa, minä haluan mene vessaan koko ajan, jännittää [naurahtaa]*. Violetan reaktio viittaa hänen pitkäkestoiseen muistiinsa, joka Hayesin ja Flowerin (1980: 11) mukaan toimii eräänlaisena kirjoittamisprosessin tietosäiliönä ja suunnittelun toimijana. Tämän osallistujan muisti ei ollut onnistunut palauttamaan riittävästi tietoa kirjoittamisen aloittamiseksi testitilanteessa.

Muut osallistujat kuten Andrei olivat reagoineet tehtävien määrään ja he olisivat tarvinneet aikaa ajatella. Yleisin ongelma oli, että osallistuja ei ollut joko ymmärtänyt riittävästi tehtävänantoa tai hän tarvitsi enemmän aikaa ajatella ja muotoilla vastaustaan. Osallistujien kokema ajanpuute saattoi liittyä myös siihen, etteivät osallistujat olleet hahmottaneet digipilotin tehtävien vaatimustasoa ja oletetun vastauksen pituutta. Digipilotti on mahdollisesti vaikuttanut työläämmältä useamman tehtävän takia.

Osallistujilla oli siis kaikissa kokeissa tarve rajoittaa joko tehtävien määrää, laajuutta ja vaativuutta käytettävään aikaan nähden. Kaikissa testitilanteissa kotoutumiskoulutuksesta digipilottiin ja YKI-tutkintoon oli liikaa tehtäviä ja tehtävissä vaadittiin osallistujan mielestä liian pitkän tekstin tuottamista liian lyhyessä suoritusajassa. Osallistujien huomiot olivat hyvin konkreettisia. Tehtävissä oli osallistujien mielestä liikaa *pitkiä* sanoja ja tekstejä. Sanan pituus ja tekstin pituus rinnastuivat osallistujien kokemuksissa tehtävän vaativuuteen.

Kirjoittamisen oppimisprosessi kotoutumiskoulutuksen aikana

Kaikki osallistujat puhuivat ryhmähaastattelussa kirjoittamisen oppimisestaan työläänä prosessina, joka vaati läheisiltä korjausapua ja saman tekstin kirjoittamista uudelleen jopa monta kertaa. Kaikki kirjoittajat käyttivät myös Google-kääntäjäohjelmaa joko omakielisen

tekstin kääntämiseen kokonaisuudessaan tai jonkin sanan tai muodon tarkistamiseen. Kotoutumiskoulutuksen loppupuolella käännösohjelman käyttö väheni kaikilla.

Omalla kielellä ajattelu ennen tekstin tuottamista suomeksi oli kaikilla osallistujilla seurantajakson aikana vielä tekstitoiminnan ensimmäinen vaihe, mutta Osman oli lisäksi tuottanut ensin tekstinsä englanniksi ja sitten vasta suomeksi. Hänen tekstitoiminnassaan oli esiintynyt seurantajakson aikana kolmella eri kielellä tuotettua tekstiä. Seurantajakson loppupuolella Osman oli luopunut muista kielistä ja alkanut kirjoittaa vain suomeksi ja hän käytti kääntäjäohjelmaa pääasiassa sanaston ja kielen rakenteiden tarkistamiseen. Muut osallistajat kertoivat vielä hyödyntävänsä paljon oman ensikielen avulla tapahtuvaa sisäistä prosessointia ja ensikielestä kääntämistä kirjoittamisessaan ja he viestivät yleensä paljon omalla ensikielellään.

Osallistujien kirjoittamisessa tekstin vastaanottaja määrittä sen, millä kielellä teksti tai viesti tuotettiin. Jos vastaanottaja tai lukija ei ymmärtänyt kirjoittajan ensikieltä tai jos tilanne vaati suomenkielistä asiointia, kieli vaihtui joko englanniksi tai suomeksi. Violeta, jonka kirjoittamisen taito oli arvioitu digipilotissa alle A2, pyrki vielä viestimään ystävänsä kanssa englanniksi, mutta 5 muuta kirjoittajaa oli jo siirtymässä suomen kieleen henkilökohtaisissa viesteissään. Digipilotissa alle A2 arvioin saanut Ivan kirjoitti ensin viestinsä ensikielellään venäjäksi ja käänsi ne sitten Google-kääntäjäohjelman avulla suomeksi.

Alkuvaiheen kirjoittaminen heijastui siis osallistujaryhmän tekstitoimintaan kielen valintana ja kääntämisen tarpeena. Kieli valikoi sen mukaan, mitä kieltä kirjoittajan oli luontevaa ja helpointa käyttää viestin ja tekstin vastaanottajan kanssa. Suomi valikoitui asiointikieleksi joko suoraan tai kääntäjäohjelman välityksellä. Henkilökohtaisessa käytössä oli useita kieliä: ensikieli, toinen kotikieli, englanti tai suomi.

Monilukutaidon taso ja laatu sekä aktiivisuus sosiaalisen mediassa erottelivat kirjoittajia. Osman, Mariam, Aisha ja Violeta käyttivät emojiä, kuvaa ja/tai videoita viestiessään. Samalta kielialueelta olevat Andrei, Irina ja Ivan viestivät useammin teksti- tai ääniviestien välityksellä. Mariam, Aisha ja Violeta olivat arjessaankin aktiivisia sosiaalisessa mediassa ja jakoivat mm. arjen askareitaan videoina ystävilleen. Osallistujaryhmän naiset olivat muutenkin aktiivisempia arkisten asioiden ja kuulumisten viestittelijöitä ja henkilökohtaisten viestien lähettäjiä, kun taas miehillä viesteistä kertoessa ilmeni usein jokin asiointitaho tai oppimistehtäviin liittyvä tekstitoiminta.

Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman tavoite B1.1. oli koulutuksen päättyessä toteutunut vain yhden osallistujan (Andrei) osalta, mutta digipilotti ja YKI-tutkinto osoittivat

Andrein saaman arvion liian lempeäksi (Taulukko 2). Tekstin ymmärtäminen oli osallistujaryhmän osalta YKI-tutkinnon suoritusten parhaiten onnistunut koe. (Taulukko 3.) Opetussuunnitelman tavoitetaso B1 jäi kaikilta osallistujilta saavuttamatta sekä yleisen kielitaidon että kirjoittamisen taidon osalta vielä 14 kuukauden kuluttua koulutuksen aloittamisesta. Tutkimuksessa on todettu, että yleiskielitaidon kehittyminen tasolta toiselle korreloi asumisajan kanssa ja että erityisesti kirjoitustaito kehittyy keskitasolle B1 muita taitoja hitaammin (Seilonen, Suni, Härmälä, Neittaanmäki 2016: 135).

Osallistujien suoriutumista arvioitaessa on huomioitava käytetyt arviointiasteikot. Kotoutumiskoulutuksessa käytettävässä asteikko pohjautuu Koulutusportti-järjestelmän asteikkoon, jossa sallitaan + esimerkiksi A2.1.+ ja A2.2.+. Koulutusportti- järjestelmän käytössä oleva asteikko oli aineiston tarkin. Digipilotin arviointiasteikko oli myös tarkempi kuin YKI-tutkinnon, mutta arviointiasteikosta huolimatta arviot suoriutumisesta olivat yhteneviä, mikä on merkittävää testauksen kehittämisen kannalta. Digipilotti pystyisi siis korvaamaan YKI-tutkinnon kynä-paperi-kokeen suoritusmuotona, koska se antaa saman tuloksen kuin virallinen tutkinto.

Osallistujien saama kotoutumiskoulutuksen loppuarviointi kirjoittamisen taidossa oli yhtenevä YKI-tutkinnon alle 3-arvion kanssa Andreita lukuun ottamatta. Digipilotin tarkempi arviointiasteikko paljasti kahden osallistujan Violetan ja Ivanin kirjoittamisen taidon jääneen tasolla alle A2, vaikka heidät oli arvioitu kotoutumiskoulutuksessa tasolle A2.2. (Taulukko 2.) Syy parempaan arvioon saattoi johtua siitä, että kotoutumiskoulutuksessa saadaan pitkäaikaista näyttöä oppijan kielitaidosta ja osaamisesta, kun taas testitilanteessa on kyse senhetkisestä osaamisesta ja näytöstä. Syynä parempaan arvioon saattoi olla myös lempeä arviointi kotoutumiskoulutuksen kokeessa ja niiden tutut koetehtävätyypit sekä digiosaamisen haasteet ja arviointikriteerien tulkinta testeissä.

Osallistujaryhmän suoriutumista testitilanteessa kuvaa 5 osallistujan osalta Yleisten kielitutkintojen kirjoittamisen tason 2 yleiskriteeri (OPH 2011: 13): *Pystyy kirjoittamaan suppeita, yksinkertaisia tekstejä jokapäiväisistä asioista. Teksti voi kuitenkin olla hajanaista, ja siinä esiintyy vaikeasti ymmärrettäviä ilmauksia.* Osallistujat osasivat laatia lyhyitä, tuttuja asioita käsitteleviä lauseita ja kirjoittaa hallitsemiaan lyhyitä sanoja melko virheettömästi (EVK 2003: 167), vaikkakin sanojen oikeinkirjoituksessa esiintyi suurta vaihtelua eri osallistujien välillä sen mukaan, kuinka tärkeänä osallistuja oli pitänyt oikeinkirjoituksen ja rakenteiden harjoittelua. Esimerkiksi Osman oli alusta alkaen kiinnostunut kielen rakenteista ja pyrki kirjoittamaan virheetöntä tekstiä sisällön kustannuksella.

Kahden osallistujan suoriutumista kuvaa Yleisten kielitutkintojen kirjoittamisen tason 1 yleiskriteeri (OPH 2011: 13): *Pystyy kirjoittamaan erittäin lyhyitä tekstejä, kuten viestejä, postikortteja ja muutamia yksinkertaisia lauseita, jotka käsittelevät kirjoittajaa itseään. Teksti on sisällöltään hajanaista ja rakenteeltaan erittäin puutteellista, vaikkakin osin ymmärrettävää.* Nämä kaksi osallistujaa poikkesivat toisistaan oikeinkirjoituksen osalta. Violeta sanat ja rakenteet olivat vaikeasti ymmärrettäviä jo oikeinkirjoituksen takia. Ivan taas tuotti tekstiä niukasti melko oikein kirjoitettuna.

Vaikka kaikki osallistajat tunnistivat ja hallitsivat esimerkiksi viestin tekstilajin, he eivät kyenneet tuottamaan rakenteiltaan tarkkoja yhtenäisiä tekstejä. Osallistujien teksteissä käyttämä sanasto oli vielä suppeaa ja epätarkkaa. Osallistujien laatimia tekstejä oli pääsääntöisesti vaikea ymmärtää kirjoitusvirheiden, suomen kielelle vieraiden ilmausten ja rakenteiden vuoksi. Osallistujien tekstitaidot olivat selkeästi vielä perustasolla A.

Kahden osallistujan (Violeta ja Ivan) kyky kirjalliseen vuorovaikutukseen oli vielä hyvin suppea. He kykenivät kysymään ja antamaan yksinkertaisia tietoja tai vastaamaan yksinkertaista tiedonvaihtoa vaativiin kysymyksiin. Viiden muun osallistujan kyky kirjalliseen vuorovaikutukseen oli hieman kehittyneempää, muttei sekään olisi riittänyt kirjalliseen asiointiin viranomaispalveluissa. Osallistajat kykenivät kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, hieman kaavamaisia välittömiin tarpeisiin liittyviä viestejä ja he kykenivät jo kirjoittamaan henkilökohtaisia viestejä läheisilleen. (EVK 2003: 121-122.)

Suoriutuakseen hyvin kokeissa osallistujan tulee hallita kommunikatiivisia kielellisiä prosesseja. Hänen tulee kyetä tunnistamaan viesti, ymmärtämään kokeen tai testin ohje ja tulkitsemaan viesti. Tämän prosessin jälkeen osallistujan on kyettävä suunnittelemaan, luomaan ja muotoilemaan ohjeistuksen mukainen viesti tai teksti kirjoittamalla tuotos joko käsin tai näppäimistöä käyttäen. (EVK 2003: 131.) Mikäli jokin näistä kommunikatiivisen prosessin taidoista puuttuu tai on vasta kehittymässä, osallistuja ei kykene suoriutumaan kokeesta tai testistä kieliosaamisensa mukaisella tavalla. Tässä tutkielmassa osoittautui, ettei osallistujaryhmällä ollut suuria vaikeuksia kommunikatiivisen prosessin hallinnassa. Kaikki tuottivat ja loivat tekstiä sekä käsin että näppäimistöä käyttäen, tunnistivat viestin ja muotoilivat tekstin sisällön esimerkiksi viestiksi. Syy arvioon alle 3 tai A2 testeissä vaikutti olevan kielen hallinnan, rakenteiden ja sanaston puutteissa, ei kommunikatiivisissa tai digitaalisissa valmiuksissa.

Sukupuolella ei ollut merkitystä yleisen kielitaidon ja kirjoittamisen osataidon kehittymisen sekä testitilanteessa suoriutumisen kannalta. Naiset ja miehet oppivat samassa

tahdissa ja saivat samanlaisia arvioita kirjoittamisestaan ja yleisestä kielitaidostaan kotoutumiskoulutuksesta, digipilotista ja YKI-tutkinnosta eikä kummankaan sukupuolen edustaja oppinut toista paremmin tuottamaan puhetta tai kirjoitettua tekstiä. Sukupuoli ei myöskään vaikuttanut koe- tai testitulanteessa ymmärtämistaitoihin. (Taulukko 2.)

Ryhmähaastattelussa osa osallistujista kuvaili ja arvioi omien tekstitaitojensa edistymistä kotoutumiskoulutuksen aikana. Itsearviointi kohdistui taitojen edistymiseen erityisesti moduuleissa 1 ja 2. Kielitaidon edistymistä myöhemmissä moduuleissa ei kommentoitu yhtä tarkasti, vaan itsearviointi kohdistui usein taitotason A1-osaamiseen, mikä saattaa viitata myös siihen, etteivät oppijat olleet vielä tutkimusvaiheessa asettaneet itse omia tavoitteitaan yksinkertaisen viestin kirjoittamista korkeammalle (EVK 2003:50).

Minä en osaa kirjoittaa moduuli yksi, arvioi Osman omaa kielenoppimistaan opintojen alkuvaiheessa moduulissa 1 ja täsmensi *minä alan kirjoittaa moduuli kaksi vähän*. Mariam ja Aisha eivät arvioineet kirjoittamisen taitoa, vaan he puhuivat ymmärtämisestä. *Ja moduuli yksissä mä en ymmärsin paljon, en ymmärsi mitään*, arvioivat samoin Mariam ja Aisha, joka täsmensi *vain mä ymmärrän, et moi, huomenta, mitä kuuluu vain. Ei ole enää*. Osallistujat eivät kuitenkaan kyenneet kuvaamaan osaamistaan kovin tarkasti *Ja nyt on parempi* (Mariam), koska he eivät olleet harjaantuneet itsearviointiin. Erityisen haastavaa heille vaikutti olevan oman osaamisen sanallistaminen suomeksi, sillä myöhempi osaaminen kuitattiin arvioilla *nyt on parempi minulle* (Mariam) tai *moduuli kolme minä kirjoitan tekstiviesti neuvola ja Kela* (Osman) tai että pelkkä fraasien ymmärtäminen ja kirjoittaminen *ei ole enää* (Aisha).

Kukaan osallistujista ei arvioinut osaamistaan varsinaisesti taitotasolle A2, jolla heistä suurin osa testiarvioinneissa sijoittui. Itsearvioinneissa korostui eräänlainen viestimisen helpottuminen ja kääntäjäohjelman käytöstä luopuminen, ei niinkään tietoinen oman osaamisen yksityiskohtainen havainnointi ja arviointi. Kirjoittaminen ja tekstitoiminta yleensä oli vain muuttunut helpommaksi. Toiminnan havainnointi toimi osallistujaryhmälle väylänä kielitaidon arviointiin. Osallistujat eivät hahmottaneet keskitason kirjoittamisen kielenkäyttötarpeita ja -tottumuksia. Osallistujat kokivat tarvetta kirjoittaa lyhyitä viestejä ja he olivat myös tottuneet viestittelemään, mutta heidän oppimisprosessinsa aikana ei ollut esiintynyt riittävästi tarvetta kirjoittaa toisella kielellä pitempiä tekstejä kuten selostuksia, kuvauksia tai lyhyitä raportteja.

Osallistujien itsearviointiin liittyi epävirallisena itsearviointikriteerinä Google-kääntäjäohjelman tarpeen määrittely. Tarve käyttää usein kääntäjäohjelmaa yhdistettiin suoraan ymmärtämisen ja kirjoittamisen haasteisiin ja alkuvaiheen kielitaitoon *Mä koulun alussa aina käytin translator, Google translator* (Mariam). Osallistujat kokivat osaavansa kieltä sitä

paremmin, mitä vähemmän he käyttivät Google:n kääntäjäohjelmaa. Toisena itsearviointikriteerinä vaikutti olevan omalla tai vieraalla kielellä kirjoittamisesta luopuminen *Ennen moduuli yksi, moduuli 2, minä kirjoitan englanti kieli...Nyt minä haluan auttaa Google-kääntäjä, minä katson partitiivi (-) genetiivi (--), minä kirjoitan aina suomen kieli enemmän* (Osman). Osallistuja kuvaili kielitaitonsa edistymistä siten, että hän oli vähentänyt Google-kääntäjäohjelman käyttöä, rajannut ohjelman käytön vain kielen rakenteiden tarkistamiseen ja alkanut kirjoittaa suomeksi.

Huhta (2003) on todennut, että kielenkäyttötarpeet ja tottumukset vaikuttavat käsityksiin omasta osaamisesta. Kielen käyttäminen vain tiettyihin, tarkasti rajattuihin käyttötarkoituksiin ja tilanteisiin antaa oppijalle vääristyneen kuvan omasta kielitaidosta. Oppija ei silloin koe hetkiä, jolloin hänen tulisi selviytyä muunlaisista tehtävistä tai tilanteista vieraalla kielellä. Tällöin itsearviointi saattaa epäonnistua kuten myös silloin, jos oppijan oma käsitys kielitaidosta on erilainen kuin esimerkiksi toiminnallista kielitaitoa mittaavassa testissä. Oppija saattaa pyrkiä virheettömään suoritukseen ja uskoa rakenteiden virheiden olevan arvioinnin pääkohteina ja sivuuttaa ajatuksen toiminnallisen kielitaidon osoittamisesta testissä. Itsearvioinnin riski onkin, että oppija joko yli- tai aliarvioi taitonsa. (Huhta 2003: 9–10.) Tutkielman aineistossa esiintyi taitojen yliarviointia digipilotin palautekyselyn vastauksissa, sillä osa osallistujista arvioi digipilotin tehtävien vaikeustason kielitaidolleen sopivaksi tai jopa helpoksi (Taulukko 6), vaikka he suoriutuivat tehtävistä vain perustasolla (arvio 1 ja 2). Osallistujat saattoivat olettaa tehtävän vaativuuden väärin.

Digitaalisilla taidoilla ei ollut ratkaisevaa merkitystä eri kokeissa suoriutumisessa: perustason kielitaito näyttäytyi ja arvioitiin perustason kielitaitona kokeesta riippumatta. Sen sijaan tottumattomuus digitaaliseen kirjoittamiseen vaikutti fokusryhmän kokemuksiin digipilotin suorittamisesta ja omasta suoriutumisesta digitaalisissa tehtävissä. Digitaalinen kirjoittaminen koettiin haastavammaksi, koska näppäimistöllä pystyi muokkaamaan tekstiä ja siirtymään tehtävästä toiseen toisin kuin paperikokeessa siten, että osallistuja kadotti aiemman tuotoksensa tai jätti tehtävän kesken. Ryhmähaastattelussa osallistujat ilmaisivat kokeneensa eräänlaista hallinnan menettämisen tunnetta, mikä viittaa siihen, ettei digitaalinen kirjoittaminen ollut vielä kehittynyt hallituksi taidoksi ja osaamiseksi digitaalisesta tekstitoiminnasta.

Mariam kuvasi kokemustaan: *Mutta digitaalinen, jos sinä kirjoitat lause ja ihmiset oli, ovat jännittävä. Ja (-) pitäisi kirjoitta iso, alussa pitäisi kirjoitta iso lause, iso kirjain. Ja minä kirjoitin lause ja mä näin, oon kaikki on iso lause. Ja minä poistettin kaikki. Ja sitten uudestaan*

pitäisi kirjoittaa sama lause, mutta en muista sama lause [naurua]. Oppijan kokemus kertoo teknisen hallinnan menettämisen kokemuksesta ja tunnereaktiosta kesken jännittävää suoritusilannetta, jossa kokeen suoritusajaksi on tarkalleen määritelty ja rajattu. Osallistuja joutui kesken suorituksensa tajuamaan, että hän oli menettänyt osan tekstistään eikä osannut tai ehtinyt sitä enää palauttamaan ennen suoritusajan päättymistä. Vaikka digitaalinen kirjoittaminen voi nopeuttaa tekstin tuottamisprosessia, niin tottumattomuudella näppäimistön käyttöön saattaa olla myös ei-toivottuja seurauksia koetilanteessa. Kokemus tekstin menettämisestä näppäilyvirheen takia saattaa johtaa osaamisen kartuttamiseen, mutta myös koetun tunnereaktion välttämiseen jatkossa käyttämällä vain ennestään tuttuja kirjoittamistapoja. Ivan kuvasi vaikeutta löytää oikeaa *nappia* ja hahmottaa visuaalisesti kirjoittamaansa tekstiä. Paperilla hän koki näkevänsä koko tekstin ja voivansa fokusoida paremmin ajatuksensa kokonaisuudeksi ja samalla tuottaa ja muokata ajatukset tekstiksi.

Osallistujat itse eivät ilmaisseet ryhmähaastattelussa kokeneensa etukäteen huolta teknisestä selviytymisestäään digipilotissa. Osallistujia huolettivat enemmän se, miten he kykenisivät käyttämään kieltä rakenteellisesti ja sanastollisesti oikein, vaikka digitaalisen kirjoittamisen haaste osallistujan kannalta olikin kokeen toteutustapa näppäimistöä käyttäen. Osallistujat eivät olleet aiemmin suorittaneet yhtään koetta digitaalisesti, mutta he jännittivät enemmän digipilotin tehtäviä kuin tekstin kirjoittamista tietokoneella. Silti digipilotin koetilanteen aikana saattoi havaita hapuilevaa näppäimistön käyttöä ja yksittäisten kirjainten etsiskelyä, eräänlaista yksisormista naputtelua ja näppäimistön tai näytön pitkäaikaista katsomista.

YKI-tutkinto suoritetaan kunkin osakokeen osalta tehtävävihkoon ja kaikki suoritukset kirjoitetaan vihkoon lyijykynällä omalla käsialalla. Käytössä ovat perinteiset koevälineet lyijykynä, kumi ja teroitin. Koska kirjoittamisen arviointi suoritetaan YKI-tutkinnoissa kirjoittamisen osakokeen osalta holistisesti, tutkintoon osallistuvan kannalta on myös olennaista, onko hänen tekstinsä arviointitilanteessa luettavaa. Käsialan luettavuus paljastui myös yhdeksi tutkimuksen osallistujaryhmän huoleksi ja huoleen liittyi myös pelkoa väärin perustein arvioiduksi tulemisesta.

Osallistujien puheessa arvioinnin suorittajaksi nimettiin usein opettaja, ei varsinainen Yleisten kielitutkintojen arvioija. Oli tärkeää, että *opettaja* ymmärtää ja osaa lukea osallistujan tekstiä ja että teksti ja kirjoittamisen jälki paperilla on *siisti*. Osallistujien näkemyksessä heijastuu aiemmin opittu kirjoittamistraditio ohjeet kynällä kirjoittamisesta: siisti teksti on jo sinällään hyvää ja kaunis käsiala antaa ehkä paremman kuvan kirjoittajasta ja ehkä paremman

arvosanankin. Oletus perustuu perinteiseen käsitykseen kirjoittamisen arvioinnista, että kaunis käsiala on etu kirjoittamista arvioitaessa, jos kokeessa tai testissä käytetään tekstin kirjoittamista paperille.

Aholan (2016) mukaan käsiala vaikuttaakin siihen, millaisen mielikuvan YKI-arvioija saa osallistujan taidosta. Positiivisesti vaikuttavia seikkoja olivat osallistujan kyky tuottaa jäsenneltyä tekstiä kuten kappalejakoja sekä kyky käyttää välimerkkejä ja hallita tekniset seikat kuten tekstin kirjoittaminen tehtäväviivan yläpuolelle eikä viivan päälle. Osallistujan käsialan luettavuus ja kirjoitussääntöjen hallinnan puutteet saattavat aiheuttaa sen, että osallistuja saa taidostaan haikomman arvion kuin tekstin sisältö edellyttäisi, koska arvioijalle on ehkä syntynyt mielikuva osallistujan kirjoitustaidosta yksistään käsialan perusteella jo ennen tekstin lukemista. Käsialasta arvioija saattaa myös tunnistaa osallistujan ensikielen, mikä voi vaikuttaa tekstin arviointiin. (Ahola 2016: 105–106.)

Kaikki kirjoittajat kokivat tarvetta harjoitella YKI-tutkintoa varten, mutta erityisen painokkaasti harjoittelun tarvetta korosti Ivan, jonka mielestä toiminnallista kielitaitokäsitystä noudattavaa YKI-testiä varten tulisi harjoitella viikoittain siten, että *Voi olla oppi Yki-testissä joka viikko*. Ivanin heikon kielitaidon takia on vaikea tulkita, tarkoittiko osallistuja pelkkää harjoittelua vai jatkuvasti pidettäviä toiminnallista kielitaitoa mittaavia kokeita, mutta on täysin selvää, että hän ehdotti opetuksen muuttamista toisenlaiseksi. Kotoutumiskoulutuksen aikana pitäisi Ivanin mukaan harjoitella enemmän ja säännöllisesti YKI-tutkintoa varten jo alusta alkaen ja ehkä lisätä koulutuksen loppuvaiheeseen 1–2 kuukauden mittainen toiminnallista kielitaitoa vahvistava oppimisjakso. Tätä Ivanin mielipidettä ei voi täysin kritiikittä hyväksyä tutkimuksen perusteella. Tutkimuksessa on osoitettu, että high stakes -testillä voi olla kielteisiä vaikutuksia opetukseen, koska opetus keskittyy liikaa testistä suoriutumiseen, mikä kaventaa opetussisältöjä (Pollari 2016: 204; Välijärvi et al. 2009).

Digipilotin kyselyiden valossa kirjoittajilla oli keskimäärin hyvät valmiudet suorittaa digipilotin testi. Osallistujat eivät kuitenkaan kaikki hallinneet tekstinkäsittelyohjelman käyttöä tekstien editoimiseen omalla äidinkielellään (ks. Taulukko 8) eivätkä suomeksi. Muiden kuin viestitekstien kirjoittaminen oli osallistujaryhmälle haasteellista tekstinkäsittelytaitojen puutteiden takia. Vaikka taidot arvioitiin pääosin hyviksi, digitestin suorittamisessa oli teknisiä haasteita, näppäimistöillä kirjoittamisessa hitautta ja tottumattomuutta ja vaikeutta hahmottaa oman suorituksen vaatimaa aikaa digitaalisesti kirjoittamalla. Tietokoneluokassa toteutetuissa kokeissa ja testeissä on havaittu, että joillakin osallistujilla on suorittaessaan teknisiä ongelmia, jotka vievät huomion pois suorituksesta (Seilonen ym. 2016: 134).

Editointitaitojen haasteellisuus viittaa siihen, että osallistujat eivät tavallaan onnistuneet digitaalisen tekstin muokkaamisessa yhtä hyvin kuin paperille kirjoittaessaan. Kirjoittamisen prosessointi olisi siis jäänyt vajaaksi tekstin muokkaamisen, lukemisen, monitoroinnin ja korjaamisen osalta digitaalisessa kokeessa (Hayes & Flower 1980: 11). Purvesin (1990: 94) mukaan osallistujien haasteena olivat kirjoittamistoimintaan liittyneet korjaaminen ja viimeistely (ks. Kuvio 7). Tarnasen (2019: 24) mukaan osallistujien haasteina olivat printtiorientoitunut tekstikäsitelmä sekä tekninen ja toiminnallinen lukutaito (ks. Kuvio 3). Digipilotin tehtäviä ja ohjeita ei osattu lukea oikein, jotta kirjoittaminen onnistuisi. Sen seurauksena digipilotin koetta suoritettaessa oli havaittavissa tehtävien silmäilyä ja vaihtelua ja vaikutti siltä, että tehtäviä oli vaikea hahmottaa kokonaisuudeksi digipilotin kokeessa. Tehtäviin tuotettu teksti jäi kovin lyhyeksi ja tekstiä ”katosi” muokatessa.

Osallistujilla oli kuitenkin kaikista haasteistaan huolimatta kehittynyt kommunikaatiohalukkuutta toisella kielellä koko seurantajakson ajan. He tuottivat arvioitavaksi tekstejä eri kokeissa ja testitulanteissa ja he osoittivat tätä halukkuutta myös ryhmähaastattelussa keskustelemalla keskenään 55 minuutin ajan sinänsä vaikeasta teemasta kuten oppimisesta ja omasta suoriutumisesta. Osallistujille täytyi olla kehittynyt jonkinlaista S2-itseluottamusta ja ryhmän sisäistä motivaatiota, koska he suorittivat kokonaisuutena 5 kokeen ja yhden tutkinnon arviointipolun. (ks. Kuvio 5.; MacIntyre ym.1998.)

Osallistujat kertoivat saaneensa kirjoittamisen oppimiseensa tukea lähinnä perheenjäseniltään ja ystäviltään, mikä vastaa paljon kirjoittavien aikuisten näkemyksiä perheenjäsenten ja ystäväpiirin tuesta tärkeimpänä kirjoittamisen apukeinona (Honko ym. 2022: 74). Osallistujat eivät kertoneet hyödyntävänsä malleja, kopiointia, mallitehtäviä tai -tekstejä kirjoittamisen oppimisessaan eivätkä he kertoneet kirjoittavansa tekstejä yhdessä. Tekstitoiminta näyttäytyi yksilötoimintana, johon kukin yksilö sai tukea läheisiltä ja kääntäjäohjelman käytöstä. Tuki saatiin usein melko välittömästi tekstin luomisen yhteydessä tai sen jälkeen joko tekstiä korjaavana viestinä tai oikolukuna. Osallistujaryhmässä kaikki ottivat tarjotun tuen vastaan ja jopa pyysivät sitä sekä koulutuksen aikana että vapaa-ajallaan varsinkin suomea ensikielenään puhuvilta.

7 KOKEMUKSET KIELITAIDON ARVIOINNISTA TESTITILANTEESSA

7.1 Kokemus arvioitavana olemisesta

Fokusryhmän osallistujille kertyi seurantajakson aikana poikkeuksellisen paljon kokemusta arvioitavana olemisesta. Tavanomaisen kotoutumiskoulutuksessa suoritettavan arvioinnin lisäksi he osallistuivat digipilotin kokeeseen ja pian sen jälkeen YKI-tutkintoon. Osallistujilta kysyttiin ryhmähaastattelussa ajatuksia arvioitavana olemisesta vasta arviointiprosessin jälkeen, kun he eivät vielä olleet saaneet tuloksia digipilotista eivätkä YKI-tutkinnosta. Siten kokemuksesta arvioitavana olemisesta puuttuvat saadun arvion aiheuttamat reaktiot ja tunteet kuten ilo ja tyytyväisyys onnistumisesta tai pettymys omaan suoriutumiseen ja osallistumisen kokeminen hyödyttömäksi. Digipilottiin ja YKI-tutkintoon osallistuminen oli vapaaehtoista altistumista arvioitavaksi, kun taas kotoutumiskoulutuksessa arvioitava oleminen oli pakollista. Digipilotti ja YKI-tutkinto olivat osallistujille maksuttomia, joten kokemukseen ei sisällynyt taloudellista näkökulmaa. Täten kokemukset digipilotista ja YKI-tutkinnosta kuvaavat vain itse testausta koskevia ajatuksia.

Suomessa on aiemmin tutkittu osallistujien kokemuksia digitaalisesta kielitaidon testauksesta. IPAKI/DIPAKI-tutkinnon yhteydessä on tutkimuksessa todettu, että kielitutkintoon osallistujat kokivat kielitutkintoon osallistumisen pääsääntöisesti positiivisesti, vaikkakin he olivatkin jännittäneet testitilannetta etukäteen. IPAKI/DIPAKI-osallistujat kertoivat valmistautuneensa tutkintoon ja opiskelleensa sitä ennen tehokkaammin kuin

aiemmin. Kielitutkintoa pidettiin luotettavana tapana mitata viestinnällistä suomen kielen taitoa. (Martikainen 2019: 47.)

Fokusryhmää tarkastellaan ryhmädynamiikan kannalta kokonaisuutena, jossa osallistujilla on oma ryhmädynamiikkaan ja yhteisen näkemyksen syntymiseen vaikuttava roolinsa. Osallistajat syventävät ja käsittelevät yhdessä aihetta ja kehittävät siitä uusia oivalluksia siten, että fokusryhmän jäsenet linkittävät sanottavansa muiden osallistujien puheenvuoroihin. Fokusryhmän kommunikaatio on aina suunnattu jollekulle, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa haastattelijaa ja toisia osallistujia. Täten fokusryhmähaastatteluun liittyy olennaisesti kommunikaation tulkinta jo haastattelun aikana. (Marková, ym.2007: 34–77.)

Marková, ym. (2007) on todennut, ettei haastattelijalla on suunnannäyttäjän rooli fokusryhmähaastattelussa, joka vaikuttaa myös haastatteluprosessin tulkintaan. Haastattelijaa määrittää haastattelun aihepiirin tutkimus- ja haastattelukysymysten valinnalla ja hän vaikuttaa jo pelkällä läsnäolollaan haastattelutilanteen ryhmädynamiikkaan. Fokusryhmän osallistajat saattavatkin suunnata vastauksensa enemmän haastattelijalle kuin toisilleen. (Marková, ym. 2007: 61–76.) Tässä tutkimuksessa analysoitiin, myös vuorovaikutuksellisesti sitä, kenelle vastaukset ja keskustelu suunnattiin.

Tämän tutkielman osallistajat käsittelevät ensin ryhmähaastattelussa kokemuksiaan kotoutumiskoulutuksen kokeista. Haastattelijalle tuli tunne, että he suuntasivat puheensa hänelle moduulin 1 opettajana ja oppilaitoksen edustajana. Keskustelussa syntyi oppijapalaute moduulin 1 kokeesta, jossa yhtenä tehtävänä oli sähköpostiviestin kirjoittaminen. Esimerkin 16 keskustelussa ilmeni hämmennys siitä, että koe olikin suunniteltu ja laadittu mittaamaan toiminnallista kielitaitoa eikä kielen rakenteiden hallintaa. Tunteista viestivät myös Violetan ja Irinan naurureaktiot heidän kertoessaan ensimmäisestä kokeestaan. Kokemus oli jäänyt mieleen ja sillä oli merkitystä myöhemmän oppimisen kannalta. (Esimerkki 16.)

Esimerkki 16: Osallistujien kokemuksia kotoutumiskoulutuksen kokeista

Violeta: *Joo, minun mielestäni ensimmäine koulukoe, moduuli yssi (-) minä (näin) [nauraa], kun minä näe koepaperi ja (-) minä sano, miksi tämä (--), miksi koulut halua meillä kirjoita paljon, koska se on moduli yksi. Mä opi-, (opiskelee) paljon (-), paljon (KPT), ja [nauraa] minä näin kirjoita sähköposti. Miksi kirjoita sähköposti? Minä en osaa kirjoittaa suomea. Mutta (-) minä ajattele, se on koska suomen kurssi haluaa meillä harjoittelu, harjoitella kirjoittaminen paljon. Se on sama (YKI-)testi. Moduli kaksi on sama, oli sama. Minä miksi, miksi. Ensin minä ajattelen, okei, ehkä se on, (-) testi on sama kuin minä (YKI-)testi, minä (-) okei, se on (opet-), koulussa haluaa opiskelija harjoittelevat paljon kirjoittaminen.*
Osman: *Kun minä kirjoitan koemoduli, kaikki moduli, esimerkki kun kirjoitimme modulin yksi jälkeen, minä (-), miksi vaikee tehtävä. Mutta kun minä kirjoitin koemoduuli kaksi jälkeen, sitten kolme jälkeen, sitten neljä jälkeen, minä ymmärrän, miksi. Koska se on, auta minulle kirjoittaa YKI-testissä, minä luulen. Ja nyt minä ajattelen se oli mielenkiintoinen tehtävä, koska minulle oli vaikee kirjoita jotakin, mutta kun*

minä kirjoitin ja katsoin result(-), minulla on hyvä fiilis, koska minä voi vähän kirjoittaa jotakin. Se oli vaikea, mutta tosi hyvä asia.

Violeta: *Minä (-) minä ei kirjoit (-)(-) [nauraen]*

Irina: *Ensimmäinen koe tuli tosi kiva, koska [naurahtaa] mä en ymmärrä verbiä paljon ja haluan opiskella lisää. Ja joo, mä katsoin paperista ja katsoin, en ymmärrä paljon asiaa ja täytyy opiskella ja opiskella lisää. Ja toinen ja kolmas koe myös mä ymmärrän parempi, mutta täytyy lisää opiskella. Mutta-*

Keskusteluun sisältyi kuusi koetilanteessa herännyttä miksi-kysymystä: *miksi tämä (--), miksi koulut halua meillä kirjoita paljon, koska se on moduli yksi [...] Miksi kirjoita sähköposti? [...] Moduli kaksi on sama, oli sama. Minä miksi, miksi. (Violeta). miksi vaikee tehtävä? (Osman) Miksi onkin keskustelun merkityksellisin sana. Kokeiden sisältö oli pohdituttanut osallistujia aiemmin, ja miksi-konstruktio tarjoavat keinon kuvata tätä pohdintaa. Osman ja Irina vastaavat Violetalle epäsuorasti kertomalla kokemuksensa eivätkä he anna suoraa vastausta *koska*-lauseella. Violeta ja Osman vastaavat myös itse omiin kysymyksiinsä päätelmällään, että tehtävät liittyivät jotenkin YKI-testiin ja kirjoittamisen harjoitteluun: *okei, ehkä se on, (-) testi on sama kuin minä (YKI-)testi, minä (-) okei, se on (opet-), koulussa haluaa opiskelija harjoittelevat paljon kirjoittaminen. (Violeta). Koska se on, auta minulle kirjoittaa YKI-testissä, minä luulen. (Osman). Violetalle ja Osmanille kirjoittamisen harjoittelu merkityksellistyi testin kautta.**

Kokemuksen kotoutumiskoulutuksen kokeista jakavat erityisesti Violeta, Irina, Osman eli vain kolme osallistujaa. Ivan, Andrei ja Mariam eivät osallistu keskusteluun lainkaan. Violetalle kotoutumiskoulutuksen kokeet olivat olleet suuri haaste, johon Osman esittää täydentävän näkökulman siitä, miten haasteesta voikin tulla mielenkiintoinen. Irina Täydentää Osmanin näkökulmaa kertomalla, miten oivallus verbien ymmärtämättömyydestä muuttuu oppimiskokemukseksi. Kukaan ei neuvo tässä keskustelussa toista, vaan osallistujat täydentävät ja kehittelevät edelleen toisesta ajatuksia. Kehittelyn lopputulos on: jos jotakin ei ymmärrä, se on viesti siitä, mitä täytyy jatkossa oppia paremmin.

Haastattelun yhteydessä esitetty kysymys oppimiskokemuksesta testin yhteydessä oli ilmeisesti osallistujista hämmentävä, koska kukaan osallistujista ei ryhtynyt keskustelemaan asiasta. Haastattelija joutui kysymään kahdesti saadakseen vastauksen, jonka lopulta antoi Andrei ja myöhemmin Violeta. Haastattelijan tulkinta on, etteivät osallistujat olleet tottuneet ajattelemaan arviointitilannetta oppimisen mahdollisuutena ja oppimiskokemuksena, vaan Andrein ja Violetan vastausten ja muiden hiljaisen hyväksymisen perusteella stressaavana kokemuksena. Violeta poimi Andrein vastauksesta teeman stressikokemuksesta ja täydensi sitä omalla kokemuksellaan. (Esimerkki 17.)

Esimerkki 17: Andrein ja Violetan kuvaus stressikokemuksesta testitilanteessa

Andrei: *Joo, kokemus minulla oli, että kun tuli stressi, tarvitsee kirjoita paljon tehtävät, paljon ajatella..*

Andrei: *...se oli, voi olla hyvä kokemus [nauraa]. Koska joskus tarvitsee kirjoittaa jotakin nopeasti, mieli nopeasti. No, mutta kun tulee stressi, ei ole hyvä [nauraa].*

Violeta: *Minulla (--), minä en osaa (-), koska minulla tulee stressiä, minä ei ymmärtää kaikki. Jos minä tiedä, mitä tarkoittaa mutta kuin minulla on koeaika, kaikki mene pois. Minä tule stressaa, minä haluan mene vessaan koko ajan, jännittää [naurahtaa].*

Esimerkissä 17 kumpikin vastaaja Andrei ja Violeta esittää kokemuksensa joko nauraan tai naurahtaan (videolla näkyy kasvojen virnistävä ilme) aivan kuin he haluaisivat minimoida tai vähätellä kokemuksensa voimakkuutta. Naurussa on itseironiaa ja Andrein vastauksen merkitys on käänteinen naurun ansiosta: *se oli, voi olla hyvä kokemus*. Mutta osallistujien kielessä on ehdottomia ilmauksia: *minä en osaa, kaikki mene pois* (Violeta). Todellisuudessa kaikki ei mennyt pois, sillä Violeta kirjoitti sekä digipilotissa että YKI-tutkinnossa tekstejä.

7.2 Kokemus testauksesta ja omasta suoriutumisesta

Haastattelussa kysyttiin kokemuksista testiin osallistumisesta ja omasta suoriutumisesta. Asiasta käytiin pitkä osallistujajohtoinen keskustelu (Esimerkki 18), jota erittelen seuraavaksi. Irina, Osman ja Andrei esittivät mielipiteitä testitehtävistä ja erityisesti tehtävien suoritusajasta. Sitten keskusteluun yhtyi Ivan, joka reagoi Andrein lauseeseen *Sitten digitaalinen oli mielenkiintoinen*. Ivan vaihtoi keskustelun teeman koskemaan digitaalista testausta, koska hänellä selvästi oli oma mielipiteensä siitä, ettei käsin kirjoittamista paperille tulisi unohtaa. Haastattelija tarttui tähän teemanvaihtoon *Millä tavalla se paperitesti on parempi sinun mielestä?* Tämä kysymys herätti paljon keskustelua, jossa osallistujat argumentoivat käsin kirjoittamisen ja näppäimistön käytön puolesta ja vastaan. Muuten keskustelussa ilmeisesti kielitaitonsa takia vetäytyvä Ivan jaksoi pysytellä mukana keskustelussa keskustelujakson loppuun asti, koska hän ilmeisesti piti käsin kirjoittamista puoltavaa argumentointia hyvin tärkeänä. (Esimerkki 18.)

Esimerkki 18: Osallistujien keskustelu digipilotin ja YKI-tutkinnon suorittamisen haasteista

Osman: *Testi on normaali, mutta viisi tehtävä, digitaalinen testi, minusta lyhyt aika. Koska ajattelen, sitten minä kirjoitan lyhyt teksti.*

Andrei: *Minulta, (-) ajatus, koska aika meni nopeasti [naurahtaa]. En osaa kirjoittaa kaikki tehtävät. Nyt en muista kaikki tehtävät, mutta minä muistan, että oli tehtävät (-) toinen, koska joka päivä on paljon eri tilanne. Tarvitse kirjoittaa viestiä ystävälle, tarvitse kirjoita tulevaisuudessa johtajalle. Nyt opettajalle eri tilanne. Siksi oli hyvä tehtävä. Mutta minä luulen, koska minä opiskelen suomen kielessä korona-aika, se*

on vähän, ei ole hyvä suomen kieli. Mutta nyt tarvitsee vielä opiskella. Sitten **digitaalinen oli mielenkiintoinen**.

Ivan: **Digitaalinen testi on, voi olla vaikeampi, (milloin) katson paperissa.** Se on ajatellen parempi, mutta ei ole usein, voin digitaalisissa tietokoneissa nappia tarvitsen oikein. Se on vaikeaa joskus.

K: Millä tavalla se paperitestit on parempi sinun mielestä?

Ivan: **Parempi siksi, näen koko teksti ja automaatti kirjoitan kuin ajattelen.**

Irina: Ja sitten voit ottaa pois, jos olet...

Mariam: **Voi korjata.**

Irina: ...voit korjata, joo.

Mariam: **Heti. Mutta digitaalinen, jos sinä kirjoitat lause ja ihmiset oli, ovat jännittävä. Ja (-) pitäisi kirjoittaa iso, alussa pitäisi kirjoittaa iso lause, iso kirjain. Ja minä kirjoitin lause ja mä näin, oon kaikki on iso lause. Ja minä poistettiin kaikki. Ja sitten uudestaan pitäisi kirjoittaa sama lause, mutta en muista sama lause [nauraa]. Se oli vähän hankala. Ja (se oli) viisi tehtävä on hyvä, mutta vähän aika oli lyhyt. Ja.. Aika oli lyhyt.**

Esimerkissä 18 Mariam kertoo, kuinka hänellä on nimenomaan tekstinkäsittelyn osalta aukkoja digitaalisen kirjoittamisen perustaidoissa. Aukot perustaidoissa olivat aiheuttaneet hänelle lisätyötä, tuskastumista ja aikapulan digipilotissa. Arviointikäytänteitä (kokeita/testejä) mietittäessä ei pidä ja voi olettaa tiettyjä taitoja, jos niitä ei ole oppinut tai harjoitellut kuten esimerkiksi Mariamin tapauksessa kursorin siirtämistä ja tekstin osittaista poistoa. Mariamin puheenvuoron jälkeen Esimerkki 18 jatkuu samalla testien vertailulla.

K: Mitä muut?

Ivan: No kaikki [nauraa] testi on vaikea.

K: Voit myös kertoa nyt siitä oikeasta YKI-testistä, mikä oli kynä–paperi-testi. Ni mitä siitä? Voit puhua...

Ivan: **Paperi...**

K: ...molemmista.

Ivan: **...parempi.**

Aisha: **Digitaalisti minun mielestäni on, ei hyvä.** Koska aina riippuu ihmiset ku käyttää aina hyviä tietokone. **Sä et ole hyviä tietokone, se on vaikea.** Sinä ymmärrät tietokone on, käyttä hyvin, se on helposti kuin paperi ja kynä. En muista kaikki tehtäviä on koe, mutta **aika on tosi lyhyt.**

Mariam: **Jos aikaa vähän oli lisä, sinä voit kirjoittaa lisää lause-, lauseita.**

Irina: **Esimerkiksi jos sinä kirjoitit paperilla, sinä voit ottaa pois ja korjata.** Ja katsoo lisä, jos sinulla on aika, sinä voit katsoa ensimmäinen tehtävä ja sitten toinen, kolmas, sinä voit korjata.

Irina: **Mutta jos digitaalinen, sinä teet ensimmäinen, sinä naps, ja toinen tulee, naps. Ja sitten sinä (-), ahaa, ensimmäinen minä teen väärin, mutta minä haluan takaisin mutta et voisi.**

Mariam: **Pitäis aina katsoo näppäin-, kädet ja tietokone.**

Aisha: **Ihmiset ei ole käytä hyvin tietokone. Ja aika on lyhyt ja on koe. Koe aina jännittää ihmiset, se on vaikea, ei ole mitä tehdä. Mutta jos ei ole sinä jännittää ja käyttää hyvin tietokone, se on..**

Mariam : ..On parempi.

Aisha: ..hyvä ja parempi.

Osman: **Minusta hyvä digitaalinen testi, koska minä käytän aina tietokone ja puhelin. Minä (-) minä kirjoitan digitaalinen puhelimella, tietokoneella, ei paperi elämässä.**

Mariam: **Mutta elämässä sinulla on pitkä aika ja sinä voit mieltä, mitä sinä haluat kirjoittaa. Ja tässä YKI-testissä meidän pitäisi ajattelee kaksi kieltä, ensin meidän kieltä ja löytää hyvin lauseet ja sitten kääntää suomeksi.**

Aisha: *Mietti aika, ja (-) paperi ja kynä minun mielestäni tarvitse, on kauniita kirjoittaminen. Koska jos sinä on aika lyhyt ja nopeasti kirjoita ja kirjoittaminen ei ole hyvä, opettaja..*

Violeta: *Opettaja ei ymmärtä [nauraa].*

Aisha: *..ei ymmärrä, mitä sinä kirjoitat. Sinä kirjoitat oikein vastaus, mutta sinun kirjoittaminen..*

Irina: *Pitäisi olla siisti.*

Aisha: *..on vähän, (--)* ei ymmärrä (-)

Violeta: *Minun mielestäni tietokoneella ja paperi on eri taso. Koska tietokoneella se on sama (-)(sano), jos minä osaa kirjoittaa tietokoneella, kaikki menee hyvin. Mutta jos minä kirjoita paperi ja opettaja ei ymmärtä, mitä minä kirjoitin, koska kaikki ihmisiä ei kirjaa on eri. Ei ole sama, ei ole kaunista kirja(-)*

Esimerkin 18 keskustelujaksossa osallistujat argumentoivat perinteisen kirjoitustavan puolesta, jossa heidän mielestään tekstin voi nähdä kokonaan ja sitä voi muokata ja korjata helposti. Heille käsin kirjoitettu teksti voi olla helpommin hallittavissa, mitä selittää vähäisempi kokemus ja taito digivälineiden käytöstä ja digitaalisesta kirjoittamisesta erityisesti latinalaisella aakkostolla. Tietokone näppäimistöineen näyttäytyy keskustelussa arvaamattomana ja vaikeana hallita ja jopa eritasoisena taitona *Minun mielestäni tietokoneella ja paperi on eri taso* (Violeta). Mutta Osman yrittää puuttua keskusteluun ja muuttaa sen kulkua esittämällä voimakkaan eriävän mielipiteensä siitä, että ilman paperiäkin voi elää *Ei paperi elämässä*. (Osman). Osallistujaryhmän naiset kuitenkin sivuuttavat hänen mielipiteensä ja päätyvät miettimään käsialaa, käsin kirjoitetun tekstin esteettisyyttä ja luettavuutta. Tälle keskustelujaksolle onkin tyypillistä se, että naisosallistujat kannattelevat keskustelua ja vievät teemoja eteenpäin saatuaan kimmokkeen Ivanin suorittamasta argumentaatiosta paperille kirjoittamisen puolesta.

Tämän suppean aineiston perusteella ei voida päätellä, kiinnostävätkö naiset tyypillisesti enemmän huomiota tekstin ulkoisiin piirteisiin kuten käsialaan sekä kieliopillisiin virheisiin ja luovat siksi suppeita, sisällöllisesti niukkoja tekstejä. Arvioinnin kannalta niukat tekstit ovat ongelmallisia, koska arviointikriteereihin kuuluvat myös sanasto ja sisältö. Jos kirjoittaja tuottaa vain niukasti sisältöä virheiden pelossa ja keskittyy kirjoittamaan hitaasti tekstiä kauniilla käsialalla, jokin tehtävä saattaa jäädä jopa tekemättä, mikä taas johtaa vääjäämättä huonoon suoriutumiseen kokeessa tai testissä.

Sopivaa testaustapaa koskeva keskustelu käytiin haastattelun lopuksi, ja siinä keskusteltiin sopivan testitavan lisäksi ensin tehtävistä. Yksinkielisessä kirjoittamisen testissä tarvitaan myös tehtävänannon lukutaitoa ja tekstin ymmärtämisen taitoa eli käytössä on koko L2-taito. Keskustelujaksossa keskusteltiin oikeastaan laajemmin L2- taidosta testauksen yhteydessä. Irina oli reagoinut *YKI-testissä minä katsoin paperille tosi, tosi paljon tekstiä*. Osallistujan kokemus kertoo L2-taidon tason olevan vielä perustasolla A, jolla muutkin

osallistujat todentavat olevansa ilmoittamalla tehtävänannon sanojen olleen liian pitkiä luettaviksi ja ymmärrettäviksi suoritusajassa. Aihepiirit ja tekstilajit olivat keskitasolla vieraita, joten Irina toivoi niiden olevan omasta arjestaan eikä *korjastamo* (luultavasti *korjaamo*).

Mariam ottaa esiin digipilotin suoritusajan ja tehtävänannon vaatiman tekstin pituuden *Ja aika oli lyhyt, teksti oli pitkä*. Osman puuttuu myös digipilotin tehtävien määrään, sillä mielestään kolme kirjoitustehtävää olisi riittävä määrä yhteen testiin *YKI-testissä minusta on normaali, mutta digitaalinen testi viisi tehtävää minusta enemmän, kolme tehtävää normaali* (Osman).

Andrei oli pitkään vain seurannut keskustelua, mutta hän aktivoituu keskustelun lopussa kertomaan tiivistetysti oman mielipiteensä ja kokemuksensa, jossa Andrei vertaa keskenään digipilottia ja YKI-tutkintoa ja osoittaa kykyä itsearviointiin ja reflektointiin. Esimerkissä 19 Andrei toteaa, ettei syy digipilotin tehtävien kokemiseen vaikeaksi ollut tehtävissä, vaan ehkä hänessä itsessään ja hänen silloisessa kielitaidossaan *Mutta voi olla syy ei ole tehtävissä. Voi olla minulta vaikea*. Hän ei kokenut kielitaitonsa riittävän tehtävistä suoriutumiseen ja hän koki tarvitsevansa enemmän aikaa näppäimistöllä kirjoittamiseen:

Esimerkki 19: Andrein itsearviointia ja reflektointia testisuoriutumisesta

Andrei: *Minä luulen, että YKI-testi oli helpompi, koska kirjoittaa, kirjoita paperissa. Digitaalinen koe oli vaikeampi. Mutta-*

K: *Miksi se oli vaikeampi?*

Andrei: ***Koska kun minä kirjoitin jotakin tietokoneella, tarvitsee enemmän aikaa kuin minä kirjoitan paperilla, minusta. Sillon vaikea, koska, no jos minä kirjoitan jotakin tietokoneella oma kielellä, se oli parempi. Mutta suomeksi vaikeampi, koska minulla ei ole hyvä suomi kielitaso. Tarvitsee vielä paljon opiskella. Sitten lyhyempi kirjoita paperilla. Mutta no jos sanotaan tehtävästä, se oli vaikea. Mutta voi olla syy ei ole tehtävissä. Voi olla minulta vaikea.***

Haastattelun lopuksi haastattelija esitti avoimen kysymyksen osallistujille mieluisesta kielitaidon testaustavasta. Osallistujat olivat koko ryhmähaastattelun ajan olleet eri mieltä siitä, millaisin testein kirjoittamisen taitoa tulisi mitata ja arvioida, ja kritisoineet digipilottia kokeena ja digitaalista kirjoittamista haastavaksi ja vaativaksi. Kuitenkin kysymyksen ensimmäisistä vastauksissa esimerkiksi 20 ilmeni voimakas arvottaa digitaalista kirjoittamista ja testausta *modernina* tapana kirjoittaa (Esimerkki 20).

Esimerkki 20: Osallistujien mielipiteitä sopivasta kielitaidon testaustavasta

K: ***Haluatteko vielä sanoa jotakin?***

Andrei: *Minä en.*

Violeta: ***Toivottavasti kaikki testit tulee (digitaalinen), koska paperi ja kynä se on vanha asia.***

Aisha: *Juu.*

Ivan: *(-) mutta..*

Violeta: *(--) moderni.*

Mariam: *On moderni.*

Ivan: *Moderni.*

Mariam: *Jos on, jos aika on pitkä, on hyvä, mä luulen. **Ja viisi tehtävää on tosi hyvä.** Jos sinä et ymmärrä yksi tehtävä, sä voit menee suoraan [naurahtaa].*

Irina: *Jos sinä käytät joka päivä tietokone..*

Aisha: *..Tietokone.*

Irina: *..se on hyvä. Esimerkiksi mä en käytä joka päivä tietokone.*

Violeta: *Mutta sinä käyttää puhelimesa. Se on sama.*

Irina: *Se on eri.*

Violeta: *Puhelin on-*

Irina: *Minusta.*

Violeta: *Mitä se on eri? Koska sinä kirjoittaa viesti, technology, puhelin on technology.*

Irina: *Ei, mä luulen, tietokoneella joo me käytämme. Mutta..*

Aisha: *Se on vaikea (-)*

Irina: *Joo, se on vaikea ja nopeasti..*

Irina: *Opiskel(-) [nauraa]*

Irina: *..minä kirjoitan kännykällä. Se on..*

Mariam: *Koska tottunut kännykä-..*

Violeta: *(-) vanha (-), vanha asia. [nauraa]*

Ivan: *No parempi digitaalinen-, vanha parempi, (paperi). Mutta siis vaikea (-) digitaalinen ja papereita. **Siksi tarvitseen (-) valita kuinka, kuka haluaa digitaalinen, kuka haluaa paperin.***

Irina: *..Paperi, totta kai voi olla.*

Esimerkissä 20 Violeta esittää ensin mielipiteensä digitaalisen testin puolesta, *koska paperi ja kynä se on vanha asia*. Hänen jälkeensä Aisha osoittaa tukensa tälle näkemykselle ja Mariam ja Ivan arvottavat digitaalista testiä sanalla *moderni*. Keskustelussa ilmenee kuitenkin, että digitaalisen kirjoittamisen välineellä on merkitystä, sillä Irina esittää mielipiteensä siitä, että tietokoneella kirjoittaminen olisi kenties haastavampaa ja erilaista kuin puhelimella/älylaitteella kirjoittaminen. Violeta ei hyväksy Irinan mielipidettä sellaisenaan, vaan hän huomauttaa, että älypuhelin on digitaalisen kirjoittamisen välineenä täysin verrattavissa tietokoneeseen *Mutta sinä käyttää puhelimesa. Se on sama...Koska sinä kirjoittaa viesti, technology, puhelin on technology*. (Violeta).

Irina ei hyväksy suoraan Violetan huomautusta, vaan hän pitäytyy mielipiteessään digitaalisen kirjoittamisen vaikeudesta tietokoneella. Mariam selittää Irinalle syytä, miksi tietokoneella kirjoittaminen saattaa tuntua vaikealta, ja toteaa *Koska tottunut kännykä*. Irina oli aiemmin kertonut *Esimerkiksi mä en käytä joka päivä tietokone*. Keskustelun perusteella yksi mahdollinen tulkinta on, että kokemukseen digitaalisesta kirjoittamisesta ja testauksesta vaikuttaa se, mitä laitetta osallistuja on tottunut käyttämään ja mitä hän käyttää eniten arjessaan.

Ryhmähaastattelussa ottivat keskusteluissa tilaa kokemuksilleen ja mielipiteilleen kolme naista Violeta, Irina ja Mariam ja jonkin veran myös Aisha(nainen). Osallistujaryhmän miehet (Andrei, Osman ja Ivan) käyttivät vähemmän puheaikaa kuin naiset, vaikkakin he olivat aloitteellisia teemojen käsittelyssä ja argumentoivat selkeästi ja asiakeskeisesti. Kaikkien

yhteinen todellinen mielipide siitä, kumpi olisi parempi, digitaalinen vai kynä-paperitesti, jäi epäselväksi keskustelun päättyessä. Violeta esittää mielipiteen digitaalisen testin puolesta, mutta sitä ei kukaan naisista lähde todella argumentein puoltamaan. Mariam ilmaisee arvostavansa vaihtoehtoisuutta, ja lopuksi Irina toteaa sovinnollisesti *Paperi, totta kai voi olla*. Samalla hän osittain mitätöi Violetan mielipiteen siitä, että paperinen testi on vanhanaikainen ja tähän myös muut tyytyivät. (Esimerkki 20.)

Kahdella miehellä (Osman ja Ivan) oli selkeästi vahva mielipiteensä: Osman kannatti digitaalista kielitaidon testausta, Ivan taas ei halunnut luopua kynän ja paperin käytöstä. He kaksi olivat myös digitaidoiltaan täysin erilaiset: Osman oli diginatiivi ja Ivan oli tottunut kirjoittamaan pääsääntöisesti käsin. Andrei ei esittänyt vahvaa kantaa asiaan vaan peilasi ja pohti testiformaattia oman osaamisensa ja kielitaitonsa näkökulmasta. Hän peilasi testausta omaan osaamiseensa ja kielitaitoonsa ja vaikenä kokonaan lopuksi. Digitaalinen testi oli hänestä *mielenkiintoinen*, mutta aikaa vievä, koska hän koki, ettei hän pystynyt kirjoittamaan näppäimistöllä yhtä nopeasti kuin käsin.

Fokusryhmäkeskustelu päättyi Ivanin esittämään kompromissiratkaisuun *Siksi tarvitsen (-) valita kuinka, kuka haluaa digitaalisen, kuka haluaa paperin*. Fokusryhmä päätyi siten eräänlaiseen sovintoratkaisuun, jossa jokainen saisi jatkossa haluamansa testityypin, eikä Violetan luomaa vastakkainasettelua *vanha/moderni* huomioitu. Osallistujat päätyivät keskustelussa siihen, että digitaalinen testi olisi moderni tapa testata kirjoittamisen taitoa, mutta digitaalisen testin rinnalla pitäisi olla vielä mahdollisuus valita testaustilanteessa paperinen versio samasta testistä.

8 PÄÄTÄNTÖ

8.1 Tulokset tutkimuskysymysten valossa

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten aikuisten maahanmuuttajien kirjoittamisen taitoa arvioidaan kotoutumiskoulutuksen aikana. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin ja raportoitiin, miten tutkimusryhmän kotoutumiskoulutukseen osallistuvien aikuisten kirjoitustaito kehittyi koulutuksen aikana sekä millaisia vaikutuksia erilaisilla arviointikäytännöillä ja digitaalisen kirjoittamisen lisääntymisellä oli arvioinnin lopputulokseen sekä kielenoppijan kokemuksiin kirjoitustaitonsa riittävydestä. Tutkielmassa verrattiin kolmesta eri arviointiaineistosta saatavaa tietoa aikuisen maahanmuuttajan monilukutaidon, erityisesti kirjoittamisen osataidon kehittymisestä. Tutkielmassa tarkasteltiin myös osallistujien kokemuksia kirjoittamisen oppimisesta ja eri arviointikäytännöistä. Tulosten pohjalta pohdittiin digitalisaation vaikutusta aikuisen maahanmuuttajan kielitaidon arviointiin ja verrattiin osallistujien suoriutumista kirjoittamisen osataidossa kolmen eri arviointikäytännön osalta: kotoutumiskoulutuksen arviointipolku ja loppukoe oppilaitoksessa, Yleisten kielitutkintojen keskitason kirjoittamisen osakoe, Yleisten kielitutkintojen digitaalisen pilottitestin.

Osallistujaryhmän arviointipolku muodostui useasta kirjoittamisen taidosta saadusta kriteeriviitteisestä arviosta: kotoutumiskoulutuksen moduularviot (4 kpl), digipilotin arviot ja YKI-tutkinnon arviot. Näistä arvioista luotettavimmat kriteeriperusteiset arviot olivat digipilotin ja YKI-tutkinnon arviot. YKI-tutkinnosta saadut arviot olivat myös virallisia

tutkintotodistukseen oikeuttavia arvioita. EVK-perusteiset kotoutumiskoulutuksen arviot olivat opettajan holistisia arvioita pitkän aikavälin opintojen ja koearviointien pohjalta.

Osallistujien kirjoittamisen taito ja länsimaisten kirjainten luku- ja kirjoitustaito oli arvioitu diagnostisesti alkukartoituksessa, ja heidän oppimisvalmiutensa oli arvioitu koulutus- ja työtaustan perusteella hyviksi. Osallistujien digivalmiuksia ja digiosaamisen täydennystarvetta ei alkukartoituksessa arvioitu erikseen. Osallistujat ohjattiin kotoutumiskoulutuksen moduuliin 1, josta he etenivät moduuleittain tapahtuneen moduulin tavoitteiden toteutumista mittaavan kokeen perusteella seuraavaan moduuliin. Arviointi edellisestä moduulista toimi samalla myös diagnostisena arviointina seuraavan moduulin aloittamiseen. Osallistujien koulutuspolkuun ei siis sisällynyt mitään varsinaista oppimisen haastetta eikä pandemiakaan selitä kokonaan kirjoittamisen taidon jäämistä perustasolle ja perustasolle sijoittuvaa suoriutumista YKI-tutkinnossa.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, ettei osallistujaryhmä yksilöinä eikä ryhmänäkään saavuttanut kirjoittamisen taidossa kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman taitotasotavoitetta B1.1., vaan osallistujien kirjoittamisen taito arvioitiin tasolle A2 tai alle 2 (OPH 2012; OPH 2022). Osallistujien suoriutuminen YKI-tutkinnossa ja digipilotissa ei myöskään yltänyt taitotasoa B1 vastaavalle Yleisten kielitutkintojen taitotasolle 3. Tuloksista osa selittyy kielenkäyttökokemuksen vähäisyydellä, sillä osallistujat olivat pääsääntöisesti asuneet Suomessa 1-2 vuotta.

Maahanmuuttajan kirjoittamisen osataidon arviointipolku kotoutumiskoulutuksesta Yleiseen kielitutkintoon osoittautui yllättävän yhteneväksi ja johdonmukaiseksi (Taulukko 2). Osallistujaryhmän suoriutuminen ja kirjoittamisen arviot digipilotissa ja YKI:ssa vastasivat osallistujien suoriutumista ja testikäyttäytymistä kotoutumiskoulutuksessa. Tutkimusryhmän kotoutumiskoulutukseen osallistuvien aikuisten suoriutuminen kirjoittamisen osataidossa muuttui arviointipolun eri vaiheissa siten, että suurimmalla osalla osallistujista suoriutuminen parani kotoutumiskoulutuksen moduulin 4 asti. Digipilotissa ja YKI-tutkinnossa osallistujien suoriutuminen vastasi kotoutumiskoulutuksessa saavutettua tasoa A2.2.(Taulukko 2.) Digipilotin ja YKI-tutkinnon arviointi on kuitenkin reliabiliteetiltaan pätevämpää kuin kotoutumiskoulutuksen arviointi, koska YKI-arviointi perustuu yksityiskohtaisempiin kriteereihin ja koulutettujen arvioijien toimintaan sekä standardoituun arviointimenettelyyn, johon sisältyy mm. arvioijakoulutus ja arviointiharjoitukset sekä tarkat arviointiohjeet ja -prosessin noudattaminen. Laatua varmistetaan tilastollisilla analyyseilla ja lisäarvioinneilla. Digipilotti sisälsi kaikki samat arviointiprosessin vaiheet ja osatekijät ja siinä suoritettiin 4-

kertainen arviointi. Opettaja-arvioinnilla on omat hyvät puolensa ja etunsa, mutta ongelmana voi olla etenkin arviointien yhteismitallisuuden puute. Siksi kotoutumiskoulutuksen arviointia voidaan parhaimmillaankin pitää ainakin reliabiliteetin suhteen vain suuntaa antavana, Kotoutumiskoulutuksen arviointi perustuu pienimuotoiseen, laatukriteereiltään hyvin vapaaseen arviointiprosessiin ja oppilaitoksen arviointikäytänteisiin, kun taas YKI on varsinaista, virallista testiarviointia, jota koskevat myös testien reliabiliteettia ja validiutta mittaavat laatukriteerit ja laadunvalvonta (Ahola 2014, 2022).

Kirjoittamisen arviointitilanteissa tehtävien vaikeustason oikealla määrittämisellä ja tehtävien laadulla on merkitystä. Tehtävien pitäisi olla vaikeustasoltaan mitattavalle taitotasolle sopivia, niitä pitäisi olla riittävä määrä, jotta oppija voisi osoittaa kielitaitonsa, ja suorittamiseen varattava aika tulisi olla suhteessa tehtävien vaikeustasoon. Tehtävänannon ymmärtäminen ja tekstilajin hallinta vaikuttavat myös siihen, miten oppija suoriutuu kokeesta. Kotoutumiskoulutuksesta saatavat taitotasoarvioinnit ovatkin vain suuntaa antavia, koska opettajan käsitys kutakin taitotasoa mittaavasta tehtävästä saattaa vaihdella oman henkilökohtaisen näkemyksen tai oppilaitoksen määrittämän ohjeistuksen mukaan. Taitotasoarviointia ei ehkä ohjeisteta, harjoitella tai seurata, ja yksittäinen opettaja voi siksi jäädä arviointipäätösten kanssa hyvin yksin. Samoista syistä eri opettajien arviointilinjat voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Lisäksi opettaja voi joutua toimimaan kaksoisroolissa: sekä arvioijana että arviointitulokseen sidotun tuloutuksen vartijana, mikä on riski.

Tutkimuksen aineistossa ilmeni, että oppilaitoksen taitotasoarvioinnissa oli kehittämisen tarvetta. Oppilaitos käytti yhä vuonna 2010 ilmestyneen julkisesti saatavilla olevan Kieloteoksen materiaalia moduulien koetehtävien aineistona, mikä mahdollisti harjaantumiseffektin kokeiden suorittamiseen. Opettajat arvioivat koetehtäviä Kieloteoksen arviointiohjeiden mukaan ja EVK:n yleiskriteerien mukaan, ja erityisesti moduulin 4 opettajalta puuttui taitotasoarviointiin liittyvä koulutus ja harjoitus. Tähän käytäntöön oli päädytty, koska oppilaitoksessa seuranta ei kohdistunut taitotasoarvioinnin toimivuuteen vaan koulutuksen taloudellisiin seikkoihin ja koska arviointiosaamisen kehittäminen kuului opettajien omalla ajalla tapahtuvaan toimintaan. Opettajat toimivat kaksoisroolissa, koska heidän antamiaan kielitaitoarvioita ja koulutuksen tuloksia käytettiin valintakriteerinä koulutuksen kilpailutustilanteessa.

Kirjoittamisen arviointi oli toteutettu kotoutumiskoulutuksen aikana opetussuunnitelmien ja määräysten mukaan (OPH 2012), mutta kirjoittamisen arviointi koostui käytännössä kokeista, opettajan monitoroivista havainnoista opetuksen aikana sekä kirjallisten tekstien arvioinnista ja

palautteista. Tarnanen ja Huhta (2011) ovatkin todenneet, että Suomessa käytetään paljon koearviointia eikä oppijoiden itse- tai vertaisarviointia käytetä kovinkaan paljon kielitaidon arvioinnissa. Ryhmähaastattelussa ilmeni osallistujien kokemuksen kautta, etteivät opetus ja oppimisen arviointi vastanneet toisiaan. Arviointiprosessi, moduulit tavoitteineen ja arvioinnin kulloisetkin tavoitteet olivat jääneet osallistujille ulkokohtaisiksi opettajan ja muiden tahojen suorittamaksi toimenpiteeksi, johon heillä itsellään ei ollut vaikutusvaltaa. Osallistujat itse eivät vaikuttaneet arvioinnin suunnitteluun ja siihen, mitä taitoja, millaista osaamista arvioidaan ja millaisin menetelmin arviointi toteutetaan.

Kokeista ja testeistä saatu palaute pohjautui diagnostiseen ja summatiiviseen kielitaidon arviointiin, jolloin oppijan henkilökohtaista lähikehityksen vyöhykettä ei tavoitettu tietoisesti formatiivisen arvioinnin keinoin oppimisprosessin aikana. Vaikka koe- ja testiarvioinnilla on etunsa, kielenoppijan on tärkeää aiemman tutkimuksen valossa (Huhta 2003:6) ja tämän tutkimuksen aineiston valossa saada myös jatkuvaa palautetta osaamisestaan sekä oppia itsearviointitaitoja ja jatkuvan oppimisen strategioita. Koulutusarviointia voitaisiinkin parantaa integroimalla opetusta ja arviointia, mahdollistamalla opettajan ja arvioitavan yhteistyö. Kotoutumiskoulutuksen arviointia voisi kehittää diagnostisen arviointimenetelmän laadun parantamisella ja demokraattisempien arviointikäytänteiden käyttöönotolla. (ks. Tossavainen & Ahola 2014: 125–126.) Kotoutumiskoulutuksessa saattaakin olla etenkin opetussuunnitelman uudistuksen myötä kaksi samanaikaisesti kehitettävää kohdetta: integratiivinen, opettajan ja oppijan yhteistyöllä toteuttava arviointi ja päättötestiarviointi.

Onnistunut kielitaidon arviointiprosessi muodostuu autenttisten suoritusten, tilanteiden ja materiaalien käyttämisestä, jatkuvan palautteen antamisesta ja saamisesta ja siitä, miten oppijat saadaan ymmärtämään omaa oppimistaan ja siihen liittyvää arviointia (Huhta 2003: 6). Itsearviointin vähyys arviointikäytännöissä hidastaa oppimisprosessia, koska oppija ei tällöin osallistu itse aktiivisesti kaikkiin oppimisprosessin vaiheisiin. Toteutettuna itsearviointi mahdollistaa oman toiminnan pohtimisen ja se täydentää varsinaista kokeilla suoritettavaa arviointia. Opetut sisällöt jäsentyvät luovasti uudelleen, mikä auttaa uuden oppimisessa ja omaksumisessa. Esimerkiksi oppimispäiväkirjaa pitämällä tai itsearviointitehtäviä tekemällä oppija saa näkyviin ja tietoiseksi sen, mitä opetussisällöistä ja kielen funktiosta hän jo hallitsee, mitä hänen tulee vielä kerrata tai harjoitella ja mitä hänen tulee vielä opetella lisää. Jos oppiminen käsitetään opettajan ja oppijan yhteistyönä, niin kummankin arvioita oppimisen tuloksista tarvitaan oppimisprosessin aikana. (Huhta 2003: 1–2.)

Osallistujat kuvasivat osin ristiriitaisesti sitä, miten he hallitsivat suomen kielen tekstitaidot, erityisesti digitaalisen kirjoittamisen. Kielitaidoltaan perustasolla olevat oppijat arvioivat digipilotin keskitason testin tehtävät osaamiselleen sopivaksi, vaikkei heillä ollut edellytyksiä suoriutua tehtävistä vielä taitotasolla 3 ja 4. ja vaikka heidän kirjoitustaidon itsearviointinsa kohdistui usein taitotason A1- osaamiseen kuten lyhyen viestin kirjoittamisen hallintaan. Ryhmähaastattelussa osallistujat oikeastaan kritisoivat digipilotin tehtäviä. Osallistujilla oli kaikissa kokeissa tarve rajoittaa tehtävien määrää, laajuutta ja vaativuutta käytettävään aikaan nähden. Kaikissa testitilanteissa kotoutumiskoulutuksesta digipilottiin ja YKI-tutkintoon oli liikaa tehtäviä ja tehtävissä vaadittiin osallistujan mielestä liian pitkän tekstin tuottamista liian lyhyessä suoritusajassa. Osallistujien huomiot olivat hyvin konkreettisia. Tehtävissä oli osallistujien mielestä liikaa *pitkiä* sanoja ja tekstejä. Sanan pituus ja tekstin pituus rinnastuivat osallistujien kokemuksissa tehtävän vaativuuteen. Siksi tehtävien arvioiminen vaikeustasoltaan sopiviksi näyttäytyi ristiriitaisena tutkimustuloksena.

Testitaitoihin liittyy olennaisesti kyky ymmärtää kirjallisista ja suullisista ohjeista, mitä testissä kuuluu tehdä, ja kyky hahmottaa, kuinka laajaa vastausta odotetaan, jotta tehtävänanto täyttyisi. Ohjeistettu tekstin tuottaminen poikkeaa spontaanista, omavalintaisesta tekstintuottamisesta kurinalaisuudessa ja tehtävänannon noudattamisessa. Osallistujien digipilotissa kirjoittamista suppeista teksteistä saattoi huomata, ettei osallistuja ollut ymmärtänyt kirjallisia ohjeita eikä hahmottanut tehtävänannon laajuutta oikein. Osallistuja ei siten myöskään hallinnut ohjeistettua kirjoittamista tekstitoimintana testitilanteessa. Arvio digipilotin tehtävien sopivasta vaikeustasosta ei siis perustunut kokeessa annettuun näyttöön tehtävänannon ymmärtämisestä ja kyvystä tuottaa tehtävänannon mukainen teksti.

Syy tehtävän vaikeustason pitämiseen sopivana saattoi olla se, etteivät osallistujat hahmottaneet tehtävien vaikeustasoa eivätkä tunnistaneet riittävästi niiden tekstilajeja ja tekstilajien vaatimaa kullekin tekstilajille tyypillistä tuottamista. Osallistujat eivät olleet harjaantuneet riittävästi toimimaan eri tekstilajien parissa. Osallistujaryhmää koskevassa kotoutumiskoulutuksessa opittujen tekstilajien ja testitehtävissä olleiden tekstilajien välillä oli eroa. Osallistujat eivät olleet opetuksen aikana harjaantuneet riittävästi kirjoittamaan koe- ja testitehtävissä käytettyjä tekstilajeja. He osasivat kirjoittaa lyhyitä viestejä, mutta heillä oli haasteita tuottaa digipilotin tehtävissä 3, 4 ja 5 olevien tekstilajien mukaisia tekstejä. Tehtävä 3 sisälsi palautetekstin kirjoittamisen, tehtävä 4 oli palautteen tyyppisen kommentin kirjoittaminen nettiin ja tehtävä 5 oli mielipide. Nämä kaikki tekstilajit vaativat pidemmän tekstin tuottamista kuin pelkän viestin laatimista.

Pidemmän tekstin tuottamista ja oman mielipiteen ilmaisemista vaativat tekstilajit vaikuttivat tutkimusaineiston perusteella osallistujille haastavilta ja niissä suoriutuminen oli kaikkein heikointa. Kirjoittamisen oppiminen oli tapahtunut suppeammalla tekstilajivalikoimalla ja sanastolla kuin testit edellyttivät tasolla B. Toisaalta kyse saattaa olla puhtaasti myös siitä, että osallistujien yleinen kielitaito oli vielä perustasolla A eikä heillä ollut kielellisiä valmiuksia yltää tasolle B ja suoriutua vaadituista tekstilajeista. Osallistujat eivät olleet vielä kotoutumiskoulutuksen päättövaiheessa saavuttaneet riittävän hyvää kielitaitoa suoriutuakseen YKI:n keskitason kirjoittamisen osakokeesta.

Yksi syy osallistujien perustasoiseen suoriutumiseen varsinkin YKI-tutkinnossa ja digipilotissa liittyi testitaitojen haltuun ottamiseen, sillä ryhmähaastattelussa osallistujat kokivat, ettei kotoutumiskoulutuksessa harjoiteltu riittävästi vaativaa tutkintotilaisuutta varten. YKI:n tutkintotilaisuus vaatii useamman tunnin keskittymistä pelkästään kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen, eikä sen aikana ole mahdollista saada palautetta omasta osaamisestaan ja suoriutumisestaan. Osallistuja on oman itsearviointinsa ja itsetuntonsa varassa edetessään osakokeesta toiseen. Kirjoittamisen osakoe suoritetaan yleensä tekstin ymmärtämisen osakokeen jälkeen, mikä saattaa ajoittua tutkintopäivänä koko tilaisuuden viimeiseksi suoritukseksi. Osallistujan tulee kyetä keskittymään vielä silloinkin tuottamaan 3 tekstiä itselleen toisella tai vieraalla kielellä 55 minuutissa.

Osallistujat kokivat, ettei koe- ja testitehtäviä varten harjaannuttu tarpeeksi opetuksen aikana eivätkä heidän testitaitonsa siis kehittyneet riittävästi YKI-tutkintoa ajatellen kotoutumiskoulutuksen aikana. Opetus ja siinä käytetyt materiaalit, erityisesti teetetetyt tehtävät, eivät vastanneet osallistujien kokemuksen mukaan sitä, millaista osaamista heiltä kokeissa ja YKI-tutkinnossa odotettiin. Osallistujat olivat opiskelleet paljon Suomen mestari -sarjan oppikirjojen mukaan, joissa oli runsaasti kielen rakenteita ja sanastoa harjoittaneita aukkotehtäviä. YKI-tutkinnon kirjoittamisen osakoe ei sisällä aukkotehtäviä, vaan se sisältää viestinnällisten asiointi- ja mielipidetekstien tuottamista.

Osallistujat olisivat kaivanneet enemmän harjoitusta kokeisiin ja ennen kaikkea YKI-tutkintoon sekä tietoa, mitä heidän kirjoittamisestaan arvioidaan ja mihin arviointikriteereihin arviointi perustuu kotoutumiskoulutuksessa ja YKI-tutkinnossa. Osallistujille oli jäänyt epäselväksi, millainen merkitys oikeinkirjoituksella tai kieliopillisella tarkkuudella on kirjoittamisen arvioinnissa kotoutumiskoulutuksessa ja testiarvioinnissa. Osallistujat kokivat, että pandemia-ajan etäopetus ei mahdollistanut heille riittävää vuorovaikutusta opettajan kanssa eikä antanut heille mahdollisuutta harjoitella kirjoittamista tarpeeksi. Osallistujien kokemuksen

olisi luullut olevan päinvastainen, koska etäopetuksessa teetettiin paljon kirjallisia tehtäviä ja viestittiin kirjoittamalla enemmän kuin luokkahuoneopetuksessa. Osallistujista moni jätti itsenäiset kirjoittamisen harjoitteet palauttamatta etäopetuksen aikana, ja osallistujaryhmä pyrki työskentelemään ja oppimaan opettajajohtoisesti ryhmänä Teams-yhteyden aikana eikä itsenäisesti oppivina yksilöinä. Osallistajat hahmottivat opiskeluaikaa Teams-yhteyden määrän ja keston kautta ja suorittivat tehtäviään vasta Teams-istunnossa.

Osallistujaryhmän kotoutumiskoulutuksen aikana voimassa ollut opetussuunnitelma (OPH 2012) ei velvoittanut itsearviointiin ja vertaisarvioinnin toteuttamiseen, joten systemaattinen oppimisen tukeminen arvioinnin keinoin jäi diagnostisen ja summatiivisen arvioinnin varaan. Osallistajat saivat palautetta ja ohjausta osaamisestaan ja arviointituloksistaan lähinnä kokeiden perusteella. Oppilaitoksella ei ollut seurantajakson aikana käytössään itse- tai vertaisarviointiin ohjaavia lomakkeita tai arviointimateriaaleja eivätkä oppijat pitäneet oppimispäiväkirjaa, joita olisi voitu hyödyntää arviointikäytänteinä osaamisen reflektoinnin ja toimijuuden vahvistamisen kannalta.

Itsearviointi mahdollistaa pääsyn ulkopuoliselle vaikeasti havainnoitaviin kielen prosessoinnin alueisiin, sillä vain oppija itse tuntee kaikki oppimiskontekstinsa ja kontaktinsa opittavaan kieleen. Omaa ja ulkopuolisen suorittamaa arviointia voidaan pitää yhtä valideina, sillä ne antavat molemmat tietoa oppijan osaamisesta. Itsearviointilla voidaan tavoittaa oppijan kokemus ymmärtämisen määrästä ja laadusta sekä oppijan sisäiset tuntemukset ja kokemukset oppimiskonteksteissa. (Huhta 2003: 3–8.) Oppijan yksilöllisessä oppimisprosessissa opettaja voi olla vain ulkopuolinen havainnoija eikä ulkopuolisen roolissa voi antaa kattavaa palautetta oppimisesta, koska havainnoijalla ei ole tietoa oppijan kaikista oppimiskonteksteista ja niihin liittyvistä oppimiskokemuksista.

Mikäli maahanmuuttotilanteen oppijan kirjoittamista halutaan arvioida kotoutumiskoulutuksessa eettisesti ja oikeudenmukaisesti, oppijan tulisi itse voida osallistua arviointiprosessiin ja harjaantua arvioimaan itse itseään ja vertaisiaan itsenäisesti ja ryhmässä kuten kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma (OPH 2022: 24) velvoittaa. Jos tavoitteitaan ei tiedä, niin oppimisen motivaatio syntyy ulkopuolisen tahon tuottamana eikä sisäsyntyisesti. Tarnanen (2002) toteaa, että päättöarviointi voisi perustua portfolioarvioinnin, itsearviointin, suorituspohjaisen testin ja opetukseen liittyvien kokeiden ja opettajan arvioinnin yhdistelmään. (Tarnanen 2002: 15.)

Maahanmuuttotilanteen oppijan digitaidot tulisi huomioida erikseen alkukartoituksen arvioinnissa. Osallistujaryhmän digitaidoista ei ollut mitään tietoa ennen pandemian

aiheuttamaa pitkää etäopetusjaksoa, koska digitaitoja ei erikseen kartoitettu alkukartoituksessa eikä kotoutumiskoulutuksen aikana. Oppilaitoskaan ei ollut tehnyt omaa digitaitojen kartoitusta kummallekaan vuorovaikutuksen osapuolelle oppijalle ja opettajalle, joten pitkälle etäopetusjaksolle lähdettiin tyhjästä opettelemaan opettamista ja oppimista verkossa digitaalisia menetelmiä käyttäen. Digitaalisen oppimisympäristön vuorovaikutus opittiin kantapään kautta tilanteen pakottamana, minkä osa osallistujista koki hidastaneen oppimistaan. Osallistujaryhmässä ongelmiksi koettiin oppimateriaali ja oppimisen ohjeistus, vuorovaikutukseen käytetty aika, vuorovaikutuksen laatu verkkoon liittyvistä syistä, oppimistehtävien toimivuus ja omat digitaidot.

Tämän tutkielman tutkimustulosten mukaan digitaalisen kokeen suorittamista ja digitaalisella alustalla toimimista tulisikin harjoitella jo kotoutumiskoulutuksen aikana, jotta maahanmuuttotaustainen oppija voisi osoittaa osaamisensa ilman teknisen suoriutumisen pelkoa. On myös tärkeää saada harjoitella testitekniisiä taitoja, jos osaamista mitataan testillä. Kirjoittamisen digipilottia ja sen tehtävätyyppejä osallistujat eivät harjoitelleet erikseen, mikä joidenkin osallistujien mukaan vaikutti heidän suoriutumiseensa. Osallistujat olivat tehneet aiemmat kokeensa paperilla eikä heillä ollut kokemustaustassaan yhtään digitaalista koetta tai arviointitilannetta. Osa osallistujista jännitti teknistä suoriutumista kokeesta ja näppäimistön käytöstä. Digitaalista kirjoittamista ei kuitenkaan pitäisi harjoitella vain testiä varten, vaan digitaalisella alustalla toimimista ja kirjoittamista tarvitaan työssä ja opinnoissa työ- ja oppimistehtävistä suoriutumiseen. Kotoutumiskoulutuksessa tulisikin siirtää painopistettä luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa länsimaisten kirjainten kopioimalla kirjoittamisesta näppäimistön kirjainten hallintaan, mikä saattaisi nopeuttaa länsimaisten kirjainten luku- ja kirjoitustaidoiltaan heikon oppijan kielitaidon kehittymistä. Mekaaninen kirjoitustaito kynällä on tarpeellinen taito, mutta tulevaisuudessa maahanmuuttotaustaisen oppijan tulee selviytyä digitaalisten tekstien Suomessa, jossa länsimaisten kirjainten osaaminen ja kirjoittamisen hallinta näppäimistössä olisi kynällä kirjoittamista tarpeellisempi taito.

Digitaalisen kirjoittamisen lisääntymisestä on seurauksia aikuisen maahanmuuttajan monilukutaidon, erityisesti kirjoitustaidon, arviointiin ja oppimiseen, koska kuten Violeta sanoo *paperi ja kynä se on vanha asia*. Osmanin elämäntilanne oli jo muuttunut, koska hän totesi ryhmähaastattelussa, *kirjoitan digitaalinen puhelimella, tietokoneella, ei paperi elämässä*. Digitaalisen kirjoittamisen taito ei enää ole aikuiselle vaihtoehto, vaan välttämättömyys sähköisessä asioinnissa, koulutuksessa ja työssä.

Tutkimusryhmän digitaalisen kirjoittamisen taidot olivat vielä sidoksissa suomen kielen taitoon ja perustasoiseen tekstin ymmärtämiseen, vaikkakin editointitaitojen haasteellisuus haittasi osallistujien kykyä tuottaa tekstiä digitaalisesti. Osallistujat eivät hallinneet tekstinkäsittelyohjelman käyttöä tekstien editoimiseen omalla äidinkielellään eivätkä suomeksi. Muiden kuin viestitekstien kirjoittaminen oli osallistujaryhmälle haasteellista tekstinkäsittelytaitojen puutteiden takia. (Taulukko 8.)

Koska digitaalinen kirjoittaminen lisääntyy koko ajan asioinnissa, oppimisympäristöissä ja työelämässä, ei ole aivan samantekevää, millä välineillä ja miten tekstit tuotetaan kotoutumiskoulutuksessa. Ei riitä, että teksti on riittävän hyvää, ymmärrettävää suomea, vaan tekstejä tulisi myös kirjoittaa eri välineillä: kynällä, tietokoneilla, älylaitteilla, ääntä ja kuvaa käyttäen. Näppäimistön ja älylaitteiden tarkoituksenmukainen käyttö on osa digitaalista kirjoittamista, joten oppijoiden teknisiä valmiuksia ja näppäimistön käyttötaitoa tulisi kehittää lisäämällä digitaalista kirjoittamista kotoutumiskoulutuksessa erilaisilla harjoitteilla. Helppolukuinen käsiala ja länsimaisten kirjainten selkeä kirjoittaminen ovat eduksi henkilökohtaisia kortteja, kirjeitä ja lappusia kirjoittaessa, mutta muu asiointi, työssäkäynti ja kouluttautuminen vaativat Suomessa yhä enemmän digitaalisen kirjoittamisen taitoja eikä vain selkeää, ymmärrettävää ja virheetöntä suomen kieltä.

8.2 Lopuksi

Vaikka tässä tutkimuksessa on käsitelty kielitaidon arviointia, johon liittyy olennaisesti suoriutumista ja suorittamista, toisella kielellä kirjoittaminen on ennen kaikkia tapa kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kokemukseni mukaan opetuksessa ja yleisessä keskustelussa painotetaan usein puhumisen taitoa ensimmäisenä taitona, joka oppijan tulisi hallita mahdollisimman hyvin, jotta hän voisi kotoutua ja työllistyä Suomessa. Työ- ja koulutushaussaakin käytetään yleisesti haastattelua tai esittelyvideota, jossa työnhakija puhuu videolla. Suomessa kirjoittamisen taitoa ei vaaditakaan kaikissa työtehtävissä tai kirjoittaminen voi rajoittua esimerkiksi rutiininomaisiin kirjaamisen käytänteisiin, mutta valitettavasti juuri kirjoitustaidon haasteet rajaavat maahanmuuttotaustaisten työnhakijoiden pääsyä suorittavista työtehtävistä toimihenkilötehtäviin tai hallinnollisiin tehtäviin.

Kirjoittamisella on siis vuorovaikutuksellinen ja kommunikatiivinen merkitys kaikkialla ihmisten parissa, tapahtuu se sitten perinteisesti käsin kirjoittamalla tai digitaalisesti laitteita ja

ohjelmia/alustoja käyttämällä. Ihmiskunta säilöö omaa tarinaansa kirjoittamalla, sillä puhujat vaikenevat kukin aikanaan ja tarina muuttuu seuraavan puhujan suussa. Kirjoittamalla dokumentoidaan ja säilötään tietoa, tapahtumia ja kokemusta ainutkertaisella tavalla, kirjoina, kirjeinä, tiedostoina, datana digitaalisen kommunikoinnin virrassa, ja tätä säilöttyä tietoa lukiessa opitaan ja jaetaan jotakin ihmisyydestä. Jos maahanmuuttotaustaiset aikuiset eivät pysty jakamaan ja tallentamaan ainutkertaista kokemustaan maahanmuutosta sekä osallistumaan yhteiskunnassa toisella kielellä kirjoittamisen haasteiden takia, menetämme Suomessa yhteisönä ja yhteiskuntana paljon. Siksi maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kirjoitustaidon tasosta pitäisi huolehtia paremmin.

Toinen seikka on, että maahanmuuttotaustaisilla aikuisilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet vaikuttaa, asioida ja kommunikoida ympäristössään, joka digitalisoituu kiihtyvällä vauhdilla. Kenenkään ei pitäisi jäädä esimerkiksi peruspalveluiden ulkopuolelle puuttuvien laitteiden tai puutteellisten tekstitaitojen vuoksi. Vähävarainen ei kykene hankkimaan ja uusimaan henkilökohtaisessa käytössään olevia koneita ja laitteita teknologian kehityksen tahdissa, ja hän onkin osittain julkisten palvelujen varassa käyttäessään digitaalisia palveluita. Maahanmuuttotaustaisten aikuisten digitaitojen kehittäminen on jätetty kotoutumiskoulutuksen ja perusopetuksen tehtäväksi, mutta tulisiko Suomessa tarjota maahanmuuttotaustaiselle väestölle myös omia digitaitoja kehittäviä lyhytkursseja omalla ensikielellä, jotta kielitaidosta johtuvat haasteet oppimisessa minimoitaisiin. Digitalisaatiossa tavallaan moninkertaistaa kielenoppimisen haasteet: kielen lisäksi pitää oppia laitteiden käyttö.

Jos kirjoitustaitoa tai laajemmin tekstitaitoja arvioidaan digitaalisesti, oikeudenmukaisen ja totuudenmukaisen arviointituloksensaavuttaminen edellyttää, etteivät puute laitetaidoissa tai digitaidoissa estä osaamisen esille saamista. Oikea-aikaista tukea tarvitaan myös digitaitojen oppimisessa sekä jonkinlainen yhteiskunnan takaama tae siitä, ettei aikuista jätetä yksin kotioloihin oppimaan kaikkea aloittelijasta taitajaksi. Digiloikka ei täysin onnistunut tämänkään tutkimuksen osallistujaryhmän osalta, sillä siirtyminen nopean perehdytyksen jälkeen Teams-opetukseen ja neljä seinää alkoivat ahdistaa pandemia-aikana. Osallistujilla oli kaikilla kokemusta digilaitteiden käytöstä oppimisessa ja työssä, mutta he olisivat silti tarvinneet eräänlaista digimentorointia, jotta oppiminen ja vuorovaikutus verkossa olisi onnistunut hyvin. Tutkielma osoittaa, ettei tähän nopeaan digiloikkaan osattu koulutusaikana varautua eikä valmentaa oppijoita riittävästi. Toisaalta hyvälläkään ohjeistuksella ja valmistautumisella täysin etänä tapahtuva opetus ei palvele kaikkia oppijoita ja oppijaryhmiä.

Digitalisaatio hyödyttää aikuista vähentämällä paperilla toimitettavaa asiointia: ei enää KELA:n kirjoitettavia ja postitettavia lomakkeita, ei enää paperille laadittuja ansioluetteloita ja erikseen kirjoitettavia ja lähetettäviä työhakemuksia. Tietoja voi rastittaa, tallentaa ja lähettää helposti ja nopeasti, ja moni päätös tulee nopeammin kuin aikaisemmin. Omia tietoja ja hakemuksia voi myös seurata, tarkistaa ja muokata, paperi on niin lopullinen tuotos. Käännösohjelmista saa apua, jos asiakirjaa tai lomaketta ei ymmärrä, ja vastaanottajalle voi tarvittaessa lähettää kuvan tai ääniviestin. Emojillakin voi viestittää jotakin. Digitalisaatio siis helpottaa asiointia viranomaisten kanssa ja mahdollistaa viestimisen myös vähäisellä kielitaidolla, koska käännösohjelmalla pystyy tuottamaan ja tulkitsemaan lyhyitä viestejä varsin vaivattomasti.

Digitalisaatio suosii niitä maahanmuuttotaustaisia aikuisia, joilla on jo ICT-taustaa kotimaastaan tai samantyyppinen koulutus Suomesta sekä diginatiiveja, joille monilukutaito on arkinen, jokapäiväinen taito. Digitalisaatio suosii myös oppimisvalmiuksiltaan vahvoja oppijoita, jotka voivat vielä osallistua kotoutumiskoulutukseen, ammatilliseen koulutukseen tai korkeakouluopintoihin, joissa heille kehittyy samanaikaisesti itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaito. Tekstin tuottaminen toisella kielellä edellyttää muutakin kuin digitaitojen hallintaa, sillä kirjoittajan on myös hallittava tarkoitukseen ja sosiokulttuuriseen yhteisöön sopiva ymmärrettävä teksti.

Kokemukseni mukaan tekstitaitojen kehittyminen vaatii enemmän aikaa, vaivaa ja kärsivällisyyttä sekä opettajalta että oppijalta varsinkin, jos oppija tulee yhteisöstä ja kulttuurista, jossa puhuminen on tärkein viestinnän tapa ja jossa esimerkiksi vähemmistöön tai alisteiseen väestöryhmään kuuluminen on rajoittanut koulutuksen saamista omalla ensikielellä ja kirjallisen perinteen vahvistumista yhteisössä. Kotoutumiskoulutus ja vastuu kotoutumisesta on siirtymässä kuntien järjestettäväksi, joten edessä on muutos koulutuksen järjestämisessä. Kotoutumiskoulutuksen tarve ei kuitenkaan lähitulevaisuudessa poistu mihinkään eikä erityisesti maahanmuuttotaustaisen väestön tekstitaitojen opetuksen tarve.

Olisikin hyvä tutkia, miten Suomen väestön tekstitaidot saataisiin aikuisen arjen tarpeita ja kunkin omia tarpeita vastaaviksi. Kirjoittamista ja monilukutaitoa voitaisiin tutkia siten, että keskeiset tutkimuskysymykset kohdistaisivat huomion tekstilajien hallintaan muissakin kuin arjen vuorovaikutustilanteissa, erityisesti koulutuksen ja työtehtävien vaatimissa viestintä- ja sovellustenkäyttötilanteissa. Tällöin osa tutkimuksesta voisi jatkossakin kohdistua osallistujien henkilökohtaisiin tuottamistaitoihin sekä tekstien editointitaitoihin ja toinen osa erilaisten valmiiden tekstien ja sovellusten kautta työskentelyyn ja digivalmiuksiin. Olisi myös hyvä

tutkia, mitkä ovat Suomen väestön käytännön valmiudet päivittää ja kehittää tekstitaitojaan ja digivalmiuksiaan muualla kuin suuremmilla asutusalueilla. Olisi myös tarpeen jatkaa selvittämistä, ovatko jonkin väestöryhmän mahdollisuudet kehittää tekstitaitojaan jo lähtökohtaisesti koulutus- tai harjaantumisen näkökulmasta heikommalla kuin toisen. Yksi keskeinen jatkotutkimuskohde tämän tutkimuksen kontekstissa olisi, miten maahanmuuttajien tekstitaidot, digitaidot ja digitaalinen kirjoittaminen kehittyvät kotoutumiskoulutuksen jälkeisissä opinnoissa.

Tämä tutkielma raapaisi maahanmuuttotasaisten aikuisten kielitaitoon liittyvän problematiikan pintaa ja jätti paljon tutkittavaa. Tämän tutkielman merkitys syntyy siitä, että tutkimus valottaa maahanmuuttotasaisten oppijoiden kielitaidon arviointia monesta näkökulmasta, sillä tutkielma sisälsi aineistoa eri arviointikäytännöistä ja uusien tehtävyytyyppien kokeilusta. Ensimmäinen näkökulma on arviointikäytännöitä tutkivan havainnoijan näkemys oppimis- ja arviointiprosessista sekä yksittäisten kirjoittajien ja kirjoittajaryhmän arviointipoluista. Samalla valotettiin oppijoiden kirjoittamisen taidon edistymistä ja digitaitoja. Toinen näkökulma oli arvioitavana olleiden oppijoiden kokemus omasta oppimisestaan, osaamisestaan ja suoriutumisestaan testitilanteessa. Kolmas näkökulma oli oppimisesta tukevan S2-opettajan ja kielitaidon arvioijan oppimis- ja arviointiprosessiin liittyvät pohdinnat.

Tutkielmassa tuotiin esiin myös kielitaidon arviointiin liittyvä laajempi yhteiskunnallinen, sosiokulttuurinen ja työ – ja koulutuspoliittinen näkökulma opetussuunnitelmiseen sekä yleiseurooppalainen kielitaidon arviointia koskeva viitekehys ja ajattelutapa. Kotoutumiskoulutus on mitä suurimmassa määrin suomalaisen yhteiskuntaan ja maan sosiaaliseen kehittämiseen vaikuttava toiminta, jota säätelevät poliittiset ja koulutuspoliittiset valtiolliset linjaukset. Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää kielitaidon arvioinnin ja testauksen kehittämisessä sekä koulutussuunnittelussa. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa monilukutaidon, erityisesti kirjoittamisen taidon, arvioinnin, kotoutumiskoulutuksen arvioinnin ja digitaalisen testaamisen kehittämiseen.

LÄHTEET

- Ahola, S. 2012. *Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja tehtävien laadinnasta*. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä 2012.
- Ahola, S. 2014. Tehtävien elinkaari yleisissä kielitutkinnoissa. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Helsinki: Opetushallitus, 63-71.
- Ahola, S. 2016. Puhetta arvioinnista – Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä arvioinnista. Huhta, A. & R. Hildén (toim.) 2016. *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/ n:o 9. 89-109.
- Ahola, S. & Tossavainen, H. 2016. Helppoa vai vaikeaa arvioida?: Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä vironkielisten arvioinnista. Lähivörddlusi. Lähivertailuja, 26, 27 -53. Tallinna: Eesti Rakenduslingvistika Uhing.
<https://doi.org/10.5128/LV26.01>
- Ahola, S. 2020. Sujuvaa mutta viron kielen vaikutusta. Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä vironkielisten suomenoppijoiden suullisesta taidosta. *Virittäjä* 2/2020.
- Ahola, S. 2022. *Rimaa hipoen selviää tilanteesta. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta*. JYU Dissertations 489. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2022.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä. s. 95-120.
- Alderson, J.C. & D.Wall 1993: Does washback exist? *Applied Linguistics* 14, 115-29.
- Cooper, C, R. & L. Odell 1977. Introduction. Teoksessa C, R. Cooper & L. Odell (toim.) *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. Buffalo: State University of New York, vii-xii.
- Atjonen, Päivi 2019: Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. – P. Atjonen, H. Laivamaa, A. Levonen, S. Orell, M. Saari, K. Sulonen, M. Tamm, P. Kamppi, N. Rumpu, R. Hietala & J. Immonen, *"Että tietää missä on menossa"*:

- oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*, 27–52.
Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla verkossa: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi. Eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2007b. Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään? *Didactia Varia*. Helsinki: Helsingin yliopisto 12 (2007):2, 31-41.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & A. Palmer 1989. The Construct Validation of Self-ratings of Communicative Language Ability. *Language testing* 6, 14-25.
- Bachman, L. & A. Palmer 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, D. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Beaufort, A. 2000. learning the trade. A social apprenticeship model for gaining writing expertise. *Written communication* 17, 2, 185-224.
- Black, P. & D. William 2012. The reliability of assessment. In J. Gardner (ed.) *Assessment and Learning*. (2nd ed) London: Sage, 243-263.
- Brown, Annie 2013: [Uses of language assessments](#). – C. A. Chapelle (toim.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* s.5979–5985. Oxford, UK: Wiley-Blackwell. Saatavilla verkossa: <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/9781405198431.wbeal1237>.
- CEFRL = The Common European Framework of References for Languages. 2001.
- Chen, S.-A. 2017. Fluctuation of L2 Motivation and Possible Causes: Taiwanese EFL Learners. Teoksessa M. Apple, D. Silva, T. Fellner (toim.) *L2 Selves and Motivations in Asian Contexts*. Multilingual Matters. Second Language Acquisition:106. Bristol: Buffalo, 70-93.
- Cope, B. & Kalatzis, M. 2009. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies. International Journal*, 4,3, 164-195.

- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (s. 1-36). London: Palgrave.
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.
- Garcia, O. 2017. Critical multilingual awareness raising and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 375-390.
- Gee, P. 2010. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. Teoksessa E. A. Baker (toim.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (s. 165-193). New York: Guilford Press.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003). Porvoo: WS Bookwell.
- Harlen, W. 2010. What is quality teacher assessment? In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward & G. Stobart (eds.) *Developing Teacher assessment*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education, 29-52.
- Harlen, Wynne 2012: The role of assessment in developing motivation for learning. – J. Gardner (toim.): *Assessment and learning* s. 171–184. London: SAGE Publications Ltd. Saatavilla e-kirjana: <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781446250808.n11>.
- Hayes, J.R. & L.S. Flower 1980. Identifying the organization of writing processes. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Hayward, Louise 2012: Assessment and learning: The learner's perspective. – J. Gardner (toim.): *Assessment and learning*. London: SAGE Publications Ltd, 125–139. Saatavilla e-kirjana: <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781446250808.n8>.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Henning, G. 1987. *A guide to language testing. Development, evaluation, research*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Henning, G. 1991. Issues in evaluating and maintaining an ESL writing assessment program. Teoksessa L. Hamp-Lyons (toim.) *Assessing second language writing in academic contexts*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 279-292.
- Holm, L. & Pitkänen – Huhta, A. (2012). Literacy Practises in Transition: Setting the Scene. Teoksessa A. Pitkänen – Huhta & L. Holm (toim.) *Literacy Practises in Transition. Perspectives from the Nordic Countries*, 1-22. Bristol: Multilingual Matters.

- Holm, L & Pöyhönen, S. (2012). Localizing Supranational Concepts of Literacy in Adult Second Language Teaching. Teoksessa A.Pitkänen - Huhta & L.Holm (toim.) *Literacy Practises in Transition. Perspectives from the Nordic Countries*, 189-208. Bristol: Multilingual Matters.
- Honko, M., Ahola, S., & Hirvelä, T. (2021). Vironkielisten osallistujien kielitaito Yleisten kielitutkintojen suomen kielen testissä. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 31, 114-152. <https://doi.org/10.5128/lv31.04>
- Honko, M., S. Sulkunen & H. Vaarala 2021. Aikuinen(kin) tarvitsee monenlaista kirjoittamista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (6), s. 1-9.
- Honko, M., S. Sulkunen, H. Vaarala & S. Söyrinki 2022. Aikuisten kirjoittaminen ja kirjoitustarpeet digitalisoituvassa Suomessa. Seppälä, T., S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) 2022. *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society*. AFinLAn vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 29. Jyväskylä. s. 61-85.
- Honko, M. 2013. *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampere: University of Tampere.
- Huhta, Ari 2003: [Itsearviointi kielitaidon arviointimuotona](#). – A. Airola (toim.), *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta* s. 20–37. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Huhta, Ari 2020: Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa. M. Härmälä & M Puukko (toim.), *Taitotasoja ja suullista kielitaitoa. Näkökulmia englannin oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin*, s. 25–48. Helsinki: Karvi. Saatavilla verkossa: https://karvi.fi/app/uploads/2020/05/KARVI_Artikkelikokoelma_1_2020.pdf
- Huhta, Ari & Hildén, Raili 2016: Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. – A. Huhta & R. Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (9), s. 3–25. Saatavilla verkossa: <https://journal.fi/afinla/article/view/60844>.
- Huhta, Ari & Lammervo, Tiina 2014: Yleisten kielitutkintojen kehittäminen ja tutkimus. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*, s.169-175. OPH 2014:16.

- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 179-228. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.H. 1972. On communicative competence. In: J. B. Pride & J. Holmes, J. (toim.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18 (3), 220-245
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. *Literacies*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus - osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum creative writing research journal 1/2017*. University of Jyväskylä, 2017, 232 p
- Kane, M. T. 2006. Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., 17-64). Westport, CT: Praeger.
- Kekki, J., Rahikainen, S. & Visti, J. 2019. Digitaalisen koealustan pilotointi Yleisissä kielitutkinnoissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).
- Kuiken, F. & I.Vedder 2016. Functional adequacy in L2 writing: towards a new rating scale. *Language Testing*, 33 (4), 1-16. DOI: 10.1177/0265532216663991.
- Leblay, T. 2014. Yleiset kielitutkinnot 2010-luvulla: mietteitä lainsäädännöstä, haasteista ja kehittämiskohteista. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014:16. Helsinki: Opetushallitus, 26-31.
- Leblay, T. 2014. T.Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014:16. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehdenvirta, J. 2020. *S2-opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnista ammatillisen koulutuksen kentällä vuosina 2009 ja 2019*. Maisteritutkielma. Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lloyd-Jones, R. 1977. Primary trait scoring. Teoksessa C. R. Cooper & L. Odell (toim.) *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. The United States of America: the National Council of Teachers of English. 33-68.
- Luukka, M.-R. 1995. *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersoonallisiin piirteisiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä*, 107, 413-419.
- Lynch, B. K. 1997. In search of the ethical test. *Language testing* 14, 3, 315-327.

- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Marková I, P. Linell, M. Grossen & A. Salazar Orvig 2007. *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. UK: Equinox Publishing Ltd. London.
- Martikainen, M. 2019. *Inkeriläisten paluumuutto – suomalaisuuutta, kielitaitoa ja kielitutkintoa*. JYU Dissertations 143. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Martikainen, M. 2017. Kielitutkinto porttina Suomeen ja astinkivenä suomen kieleen. A. Kaivapalu (toim.) *Lähivertailuja 2017*, 182-211.
- Martikainen, M. 2017. Kielitutkinto ohjaa opetusta ja kannustaa opiskeluun. *Puhe ja kieli* 37 (3), 165-179.
- Martikainen, M. 2016. Inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitutkinnon synty keskustelussa. A. Huhta, R. Hilden (toim.) *AFinLAe: Kielitaidon arviointitutkimus Suomessa*. Soveltavan kielitieteen yhdistyksen tutkimuksia 2016/ n:o 9, 44-67.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Messick, S. 1994. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Research* 23, 2, 13-23.
- Messick, S. 1995. Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-9.
- Milanovic, M., N. Saville & S. Shuhong 1996. A study on the decision-making behavior of composition markers. Teoksessa M. Milanovic & N. Saville (toim.) *Performance testing, cognition and assessment: selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem*. Cambridge: Cambridge University Press, 92-114.
- New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66,1, 60-62.
- Nystrand, M. 1990. Sharing word: the effects of readers on developing writers. *Written communication* 7, 13-24.
- OPH 2022 = Opetushallitus (2022). Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:1a.
- OPH 2012 = Opetushallitus (2012). Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki:

- Opetushallitus. https://oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf
- OPH 2011 = Opetushallitus 2011. Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Määräys 24/001/2011. Määräykset ja ohjeet 2011:33. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/yleisten-kielitutkintojen-perusteet-2011.pdf>
- Oppilaitos OPS 2020. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Opetussuunnitelma 2020. Julkaisematon lähde.
- Pallotti, G. 2009. CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601.
- Papinkivi, N. 2018. "Heti ku mä oon kotoonta ulos, suomen kieli tulee": S2-oppijoiden suomen kielen omistajuus ja asiantuntijuus sekä käsitykset äidinkielen merkityksestä oppimisprosessissa. Maisteritutkielma. Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Pitkänen- Huhta, A. 1999. Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen- Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 259-288.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction. Literacy Practices in the EFL Classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Poehner, Matthew E. & Infante, Paolo 2016: Dynamic Assessment in the language classroom. – D. Tsagari & J. Banerjee (toim.), *Handbook of Second Language Assessment*, s. 275–290. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton. Saatavilla e-kirjana: <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1699252>.
- Pollari, P. 2016. Daunting, reliable, important or "trivial nitpicking?" Upper secondary student's expectations and experiences of English test in the Matriculation Examination. Teoksessa Huhta, A. & R. Hildén (toim.) 2016. *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/ n:o 9. 184-211.
- Purves, A.C. 1990. *The scribal society. An Essay on literacy and schooling in the information age*. New York: Longman.
- Rafoth, B. A. 1988. Discourse community: Where writers, readers, and texts come together. Teoksessa B. A. Bennett & D. L. Rubin (toim.) *The social construction of written communication*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 131-146.

- Seilonen, M., M. Suni, M. Härmälä & R. Neittaanmäki 2016. Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Huhta, A & R. Hilden (toim.). *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/n:o 9. 110-141.
- Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tani, H. 2008. *Kielo*. Materiaalia aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon kartoitukseen ja kehityksen seurantaan. Opetushallitus. Helsinki 2008.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa. – Suomi toisena kielenä – kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M. & Huhta, A. 2011. Foreign language assessment and feedback practices in Finland. Teoksessa D. Tsagari & Csepes, I. (toim.) Classroom-based language assessment. *Language Testing and Evaluation Series*, 25, Grothjahn, R & G. Sigott (general eds.). Frankfurt: Peter Lang, 129-146.
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31:4, 139-152.
- Tarnanen, M. 2014. Arvioija taidon arvottajana. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Helsinki: Opetushallitus, 115 -125.
- Tarnanen, M. 2019. Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 29(4), 21-29.
- Therborn, G. 2014. *Eriarvoisuus tappaa*. Tampere: Vastapaino.
- Tossavainen, H. & S. Ahola 2014. Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutus. . Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Raportit ja selvitykset 2014:16. Helsinki: Opetushallitus, 125-134.
- Tossavainen, H. 2016. Kielitestien eettisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta. -Huhta, A. & R. Hildén (toim.)2016. *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/ n:o 9. 27-43.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Wall, D 1997. Impact and washback in language testing. Teoksessa C. Clapham & D. Corson (toim.) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer academic, 291-302.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021): Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi –selvityksen (2017) seuranta. Soveltavan kielentutkimuksen

keskus. Jyväskylän yliopisto, 2021

<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/>

- Vaarala, H. 2009. *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Jyväskylä Studies of Humanities 129. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity.* London: Longman
- van Lier, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* 7.128-145.
- Weigle, S. 2002. *Assessing Writing.* Cambridge: Cambridge University Press
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky.* Volume I. Problems of general psychology, including the volume *Thinking and Speech.* Toim. R.W. Rieber & A. S. Carton. Käännös Norris Minick. New York: Plenum Press.
- Väljäärvi, J., N. Huotari, P. Iivonen, M. Kulp, T. Lehtonen, H. Rönholm, G. Knubb-Manninen, J. Mehtäläinen & S. Ohranen 2009. *Lukiopedagogiikka.* Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 40.
- Yashima, T., P. MacIntyre & M. Ikeda 2018. Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching research*, 22, 115-137.
- Yleiset kielitutkinnot. Kielitutkintojen arviointi ja todistus. (luettu 6.2.2023). Saatavissa: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki/yleista/tietoakielitutkinnoista/arviointi>.

LAIT JA ASETUKSET

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010

Laki yleisistä kielitutkinnoista 964/ 2004

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET RYHMÄHAASTATTELUUN

Intro: Keskustellaan kirjoittamisesta ja kielitesteistä.

1. Kerro ensin, mitä kirjoitat tavallisesti. Millaisia asioita hoidat kirjoittamalla suomeksi? Miksi ja missä kirjoitat suomeksi? Kenelle kirjoitat suomeksi?
Kysytään tarkemmin, jos ei tule luonnostaan vastauksia viestit (tarkennetaan tarvittaessa ehdottamalla Whatsapp, Instagram, FB Messenger, tekstiviestit), sosiaalinen media, kirje (paperi), koulutehtävät paperilla tai verkossa, lomakkeet, asiointi (esim. hakemukset), muistiinpanot, sähköpostit, chat, ilmoitus, palaute, blogi, runot, mielipide, essee jne.
2. Millä kielellä kirjoitat? Mitä kirjoitat tällä kielellä?
3. Mitä välineitä käytät? Tarkentavia kysymyksiä, jos osallistujat eivät kerro luonnostaan. Käytätkö puhelinta, tietokonetta, tablettia jne.?
4. Käytätkö emojia, kuvia, videoita tai ääntä, kun kirjoitat? Tarkentava kysymys: Mitä käytät?
5. Kuinka usein kirjoitat suomeksi? Muilla kielillä? Tarkentava kysymys, jos ei tule luonnostaan.
6. Kun opiskelit kotoutumiskoulutuksessa, mitkä olivat hyvä tapoja kirjoittaa? Mihin tarkoitukseen kynällä kirjoittaminen oli sinulle hyvä tapa? (Kynä ja paperi? Tietokone tai tabletti? Puhelin? Verkko?) Mikä kirjoittamisessa tuntuu helpolta ja mukavalta, kun opiskelet?
7. Miten opit kirjoittamista suomeksi? Miten harjoittelet kirjoittamista nyt? Millaiset tilanteet auttoivat sinua oppimaan kirjoittamista? Mitä apukeinoja käytät kirjoittamisessa?
8. Kerro kokeista ja testeistä. Sinulla oli 3 pientä koetta ja 1 iso koe kotoutumiskoulutuksessa. Sitten olit DIGI-testissä ja YKI-testissä. Miltä koe tai testi tuntui? Mikä oli helppoa? Mikä oli vaikeaa? Kerro ensin DIGI-testistä...kerro vielä kynä-paperi –testistä
9. Opitko lisää kirjoittamisesta kokeissa ja testeissä? Opitko kirjoittamista DIGI-testissä? Mitä opit?
10. Miten sinä pystyisit omasta mielestäsi parhaiten näyttämään kirjoittamisen taitosi? Kerro, millainen olisi mukava testi. Kynä-paperi? DIGI-testi?
11. Millainen testi antaisi sinusta oikeaa tietoa kirjoittamisen taidostasi? Millainen testi näyttäisi/näyttää/kertoo, että sinä osaat hyvin? Millainen testi näyttää/kertoo, että sinä et osaa?
12. Kerro lisää siitä hyvästä testistä. Tekisitkö sen tietokoneella, tabletilla tai puhelimella?

LITTERAATIOMERKINNÄT

(-)	Pois jäänyt sana tai sanan osa
(--)	Pois jäänyt jakso
(sana)	Epäselvä sana tai jakso
<u>alleviivaus</u>	Eriyisen painollinen sana tai jakso
[hakasulkeet]	Litteroijan kommentti
[pp]	Päällekkäistä puhetta
[hp]	Hiljaista puhetta
[ep]	Epäselvää puhetta

Puhujien merkinnät:

K: Kysyjä

Andrei

Violeta

Irina

Aisha

Mariam

Osman

Ivan

ESIMERKIT:

Esimerkki 1 : Kotoutumiskoulutuksen moduulissa 1 kokeessa havaintojakson aikana käytetty tehtävä taitotasolta A1(Kielo 2008 : 74)

Esimerkki 2 : Kotoutumiskoulutuksen moduulissa 3 havaintojakson aikana käytetty kirjoittamisen tehtävä taitotasolta A2 (Kielo 2008 : 85)

Esimerkki 3 : Opettajan laatimat kirjoittamisen koetehtävät moduulissa 3

Esimerkki 4: Osallistujien käyttämät digitaalisen kirjoittamisen sovellukset

Esimerkki 5 : Andrein suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 3

Esimerkki 6 : Andrein suoritus digipilotin tehtävässä 3, arvio 2

Esimerkki 7 : Violetan suoritus DIGI-pilotin tehtävässä 1, arvio 1

Esimerkki 8 : Violetan suoritus digipilotin tehtävässä 5, arvio 2

Esimerkki 9 : Irinan suoritus digipilotin tehtävässä 3, arvio 3

Esimerkki 10 : Irinan suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 2

Esimerkki 11 : Aishan suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 2

Esimerkki 12 : Mariamin suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 3

Esimerkki 13 : Osmanin suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 2

Esimerkki 14 : Ivanin suoritus digipilotin tehtävässä 1, arvio 1

Esimerkki 15 : Ivanin suoritus digipilotin tehtävässä 5, arvio 2

Esimerkki 16: Osallistujien kokemuksia kotoutumiskoulutuksen kokeista

Esimerkki 17: Andrein ja Violetan kuvaus stressikokemuksesta testitilanteessa

Esimerkki 18: Osallistujien keskustelu digipilotin ja YKI-tutkinnon suorittamisen haasteista

Esimerkki 19: Andrein itsearviointia ja reflektointia testisuoriutumisesta

Esimerkki 20: Osallistujien mielipiteitä sopivasta kielitaidon testaustavasta