



Suullisen kieli- ja viestintätaidon arvioinnin kehittäminen yliopistotasolla

Kaisa Alanen, Tiina Männikkö

Tässä artikkelissa kerromme ruotsin kielen suullisen kieli- ja viestintätaidon arvioinnin kehittämisestä Tampereen yliopiston kielikeskuksessa. Aineistona olemme käyttäneet suullisen kieli- ja viestintätaidon arviointitilanteita, suullista esitystä ja asiantuntijakeskustelua. Kehitystyön tavoitteena on ollut selkiyttää olemassa olevia arviointikriteereitä erityisalan kieli- ja viestintätaidon näkökulmasta. Tähän mennessä olemme keskittyneet sisällön tuottamisen ja terminologian hallinnan arviointiin. Lisäksi olemme tarkastelleet kieliopin hallintaa tasoarvion B2 saaneilla opiskelijoilla.

Yliopistotutkintoihin kuuluva ruotsin kielen opetus tähtää opiskelijan tieteenalan kannalta toimivaan suulliseen ja kirjalliseen kieli- ja viestintätaitoon (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 6. §). Opetuksen sisällöt ja aihepiirit valitaan opiskelijoiden tieteenalojen mukaan, ja opetuksessa keskitytään eri aloille tyypillisiin viestintätilanteisiin ja niissä tarvittavaan kieleen. Kieli- ja viestintätaidon ohella opetus tähtää myös yleisten akateemisten taitojen kehittämiseen, mikä näkyy mm. Tampereen yliopiston kielikeskuksen pedagogisesta viitekehyksestä (2010). Kyseessä on siis erityisalan kieli- ja viestintätaidon opetus, jossa myös arviointi toteutetaan toiminnallisessa vuorovaikutustilanteessa. Arvioinnin painopiste onkin siirtynyt kielen oikeellisuuden painottamisesta siihen, miten puhuja selviytyy todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Tästä seuraa arviointiin myös sellaisia vaatimuksia, jotka on huomioitu vain osittain nykyisin käytössä olevissa valtakunnallisissa ns. KORU-kriteereissä (kts. KORU 2006), jotka sijoittuvat Eurooppalaisen viitekehyksen tasoille B1 ja B2. Suullisen kieli- ja viestintätaidon arviointikriteerit vaativat täsmentämistä toimiakseen erityisalan kieli- ja viestintätaidon arvioinnissa.

Erityisalan kielen arviointi on haasteellista ensiksikin siksi, että vaikka opettaja ei ole kyseisen alan asiantuntija, on hänen kyettävä arvioimaan myös sisältöön liittyviä asioita. Toisekseen jokaiseen viestintätilanteeseen liittyy useita tilannekohtaisia arviointikriteereitä. Esimerkiksi keskustelutilanteessa viestinnällisten piirteiden erottaminen opiskelijoiden persoonallisuuspiirteistä ja sosiaalisista taidoista on hankalaa. Tällaisia viestintätilanteisiin liittyviä erityiskriteereitä ei ole kuitenkaan huomioitu olemassa olevissa KORU-kriteereissä. Lisähaastetta suullisen kieli- ja viestintätaidon arviointiin tuo myös se, että arviointi toteutetaan lähes aina reaaliaikaisesti. Tästä johtuen arviointikriteereitä täytyisi olla rajallinen määrä, ja niiden tulisi keskittyä viestinnän onnistumisen kannalta oleellisiin asioihin. Ainakin osan kriteereistä tulisi olla kvantitatiivisia siten, että niistä voidaan tehdä arvioinnin aikana yksinkertaisia merkintöjä esimerkiksi silloin, kun tiettyä piirrettä esiintyy. Näitä merkintöjä voidaan laskea ja käyttää arvioinnin osana.

Nykypedagogiikka ja elinikäisen oppimisen näkökulma korostavat kieli- ja viestintätaitojen itse- ja vertaisarviointia. Siksi on tärkeää, että arviointikriteerit ovat eksplisiittisiä ja läpinäkyviä, jotta myös oppija itse voisi arvioida omaa ja myös toisten kieli- ja viestintätaitoa samoilla kriteereillä kuin opettajakin. Kokeneilla suullisen taidon arvioijilla on usein paljon ns. hiljaista tietoa, joka täytyisi tehdä näkyväksi. Arviointikriteerien eksplisiittisyys on tärkeää myös uusille opettajille arviointityön alkumetreillä.

Tampereen yliopiston kielikeskuksessa olemme tarkastelleet joitakin suullisen kieli- ja viestintätaidon arviointiin liittyviä haasteita. Tarkastelemamme viestintätilanteet ovat suullinen esitys ja ryhmäkeskustelu, joissa molemmissa opiskelijat toimivat oman tieteenalansa asiantuntijaroolissa.

Terminologian hallinta suullisissa esityksissä

Ensimmäisenä tarkastelimme tieteenalakohtaisen terminologian hallintaa suullisissa esityksissä. Aineistonamme oli kuusi suullista esitystä, jotka opiskelijat pitivät oman alansa aiheista. Esitykset oli aiemmin videoitu ja arvioitu reaaliaikaisesti olemassa olevien kriteerien pohjalta. Esitysten lähempi tarkastelu osoitti, että ne täyttivät asiantuntijaesityksen kriteerit siltä osin, että ne sisälsivät opiskelijoiden tieteenalan käsitteiden määritelmiä. Tämän perusteella voitiin päätellä, että opiskelijat myös käyttivät esityksissään oman alansa terminologiaa. Teimme opiskelijoiden esitysten sisältämän oman alan aineksen näkyvämmäksi tekemällä esitysten sisältämistä käsitteistä käsitekartat, joissa käsitteet ja niiden väliset suhteet esitetään graafisesti. (Alanen & Männikkö 2010.)

Saadaksemme tukea terminologian hallinnan arviointiin annoimme opiskelijoille tehtäväksi valmistella käsitekartat suullisten esitystensä aiheista. Akateemisen asiantuntijan tarvitsemat terminologiset menetelmät olivat kurssin sisältöä jo tuossa vaiheessa. Esittelimme käsitekartan siinä yhteydessä, kun käsittelimme termin ja sanan eroa ja käsitteiden määrittelyä. Opiskelijat tekivät muita opiskelijoita varten käsitekartat esityksissään käsittelemistään käsitteistä ymmärtämisen ja sitä kautta sisällön arvioinnin tueksi. Saman alan opiskelijoiden vertaisarvioinnin tarkoituksena oli nimenomaan opettajan tekemän kokonaisarvioinnin täydentäminen. Analyysimme opiskelijoiden tekemistä käsitekartoista osoitti kuitenkin, että opiskelijat eivät hallinneet käsitekarttamenetelmää tarpeeksi hyvin. (Alanen & Männikkö 2011a.)

Käsitekartta on kuitenkin edelleen yksi kurssilla käytettävistä menetelmistä, sillä se on hyvä apuväline sekä oppimisessa että oman osaamisen arvioinnissa. Käsitekartan käyttö suullisen esityksen yhteydessä on tuonut kurssille uutta sisältöä. Samalla kun oma tietoisuutemme terminologian hallinnan arvioinnista on kasvanut, ovat opiskelijat saaneet välineen oman osaamisensa arviointiin. Käsitekartan tekeminen vaatii käsiteanalyysia, jonka hallitseminen on tärkeä akateeminen taito. Kieli- ja viestintätaitojen kurssien keskeisenä tavoitteena onkin opiskella näitä akateemiselta asiantuntijalta vaadittavia taitoja. (Katso akateemisista tekstitaidoista esim. Kiili & Mäkinen 2011.)

Sisällön tuotanto asiantuntijakeskustelussa

Suullisen kieli- ja viestintätaidon arviointi perustuu kurseillamme suullisen esityksen lisäksi pienryhmäkeskusteluun, jossa opiskelijat keskustelevat itse valitsemastaan, tieteenalaansa liittyvästä aiheesta. Tavalliseen arkikeskusteluun verrattuna tällaisessa asiantuntijakeskustelussa sisältö on erityisen tärkeä, mutta myös vaikeasti arvioitava piirre. Tähän arvioinnin haasteeseen olemme tarttuneet tarkastelemalla sisällön tuotantoa opiskelijoiden asiantuntijakeskusteluissa. Sisällön oikeellisuutta ei opettaja kuitenkaan yleensä pysty arvioimaan, koska hän ei ole opiskelijoiden tieteenalojen asiantuntija.

Sisällön arvioinnissa aineistona käytimme ryhmäkeskustelua (20 min.), jossa kolme kirjallisuustieteen opiskelijaa keskusteli oman alansa aiheesta. Keskustelu oli videoitu ja arvioitu reaaliaikaisesti. Kolmesta

opiskelijasta yksi oli saanut tasoarvion B2 ja kaksi tasoarvion B1.

Ensimmäiseksi katsoimme keskustelun kokonaisuutta ja totesimme sen noudattavan keskustelulle tyypillistä neliosaista rakennetta, jossa varsinaista keskustelunaihetta käsitellään aloituksen ja puhetilanteeseen liittyvän aiheen jälkeen keskustelun keskiosassa. Sen vuoksi keskityimme tarkastelemaan sisällön tuotantoa keskustelun keskiosassa. (Alanen & Männikkö 2012.)

Ensiksi laskimme keskustelun osallistujien käyttämät puheenvuorot. Puheenvuorojen määrän perusteella korkeamman tasoarvion B2 saanut opiskelija hallitsi keskustelua. Pelkkä puheenvuorojen määrä ei kuitenkaan riitä asiantuntijakeskustelun arviointikriteeriksi, vaan osallistujien on myös tuotettava keskustelun kannalta relevanttia sisältöä. Täydellisen sisällön analyysin sijaan tarkastelimme sitä, milloin opiskelija tuo keskusteluun uuden näkökulman. Tämäkin tarkastelu osoitti selkeästi, että korkeamman tasoarvion B2 saanut opiskelija tuotti enemmän sisältöä kuin muut osallistujat. Tämän perusteella arviointitilanteessa voidaan käyttää kvantitatiivisestikin toimivana kriteerinä sitä, kuka puhujista tuo uutta sisältöä keskusteluun.

Kieliopin hallinta osana viestinnällisen kielitaidon arviointia

Yllä tarkastelemassamme opiskelijoiden asiantuntijakeskustelussa toinen tasoarvion B1 saaneista opiskelijoista tuotti hyvin oikeakielistä ruotsia, mutta puheenvuorojen määrä ja uuden sisältöaineksen tuottaminen jäi selvästi alemmalle tasolle kuin kahdella muulla opiskelijalla. On kuitenkin esitetty, että kieliopin ja/tai sanaston hallintaan keskittyvä arviointi antaisi luotettavamman kuvan kielitaidon tasosta kuin sellainen arviointi, joka keskittyy viestinnällisiin piirteisiin ja sisältöön (ks. esim. Eklund Heinonen 2009). Toisaalta on myös viitteitä siitä, että erilaiset piirteet ovat kytköksissä toisiinsa, jolloin esimerkiksi vahva kieliopin hallinta viittaisi myös vahvaan viestinnälliseen osaamiseen. Jos tämä pitää paikkaansa, voitaisiin tietyntasoisien kieliopin hallinnan perusteella tehdä päätelmiä kieli- ja viestintätaidon tasosta yleensäkin. Arvioijan näkökulmasta tämä voisi siis tarkoittaa sitä, että arvioinnissa keskityttäisiin kieliopin hallintaan, joka on helpommin arvioitavissa kuin viestinnälliset piirteet. Suullisen taidon kokonaisarviointi johdettaisiin puolestaan kieliopin hallinnasta. Edellä esitetty sisällöllisiin piirteisiin kohdistuva tarkastelumme ei kuitenkaan tukenut tätä näkökulmaa, joten halusimme tarkastella kieliopin hallintaa vielä erikseen.

Valitsimme aineistoksi neljä videoitua ja reaaliaikaisesti arvioitua suullista esitystä. Kaikki neljä opiskelijaa olivat saaneet saman arvioinnin (B2, vastaa arvosanaa 4 asteikolla 1-5) suullisista taidoistaan. Halusimme selvittää, hallitsevatko nämä neljä opiskelijaa kieliopin samantasoisesti prosessoitavuusteorian mukaisesti (ks. Eklund Heinonen 2009). Tulokseksi saimme, että saman kokonaisarvosanan saaneiden opiskelijoiden kieliopin hallinta oli vaihtelevaa eikä näin ollen osoittautunut määrääväksi kriteeriksi esitysten reaaliaikaisessa arvioinnissa. (Alanen & Männikkö 2011b.)

Prosessoitavuusteorian perusteella säännöt ja sanat opitaan kielioppikirjoja ja sanakirjoja käyttämällä, mutta vasta spontaanissa suullisessa viestintätilanteessa paljastuu sääntöjen varsinainen hallinta. Vieraan kielen oppiminen kouluopetuksessa vaatii molempia, sekä tiedon etsimistä ja harjoittelua että sen spontaanista käyttöä. Tiedon täytyy olla prosessoitunutta, jotta oppija pystyy myös spontaanissa viestintätilanteessa tuottamaan sääntöjen mukaista kieltä.

Arvioinnin näkökulmasta prosessoitavuusteoria avaa positiivisen näkökulman kieliopin hallintaan, sillä huomio keskittyy siihen, mitä oppija osaa, eikä niinkään siihen, missä oppija tekee virheitä. Osaamiseen keskittyvä arviointi on myös opiskelijoille helpottava lähtökohta kieliopin hallintaan, sillä opiskelijat pelkäävät usein suullista viestintätilannetta kielioppivirheiden takia. Tällöin tärkeä osa kielenoppimista (kielen käyttö spontaanissa suullisessa tilanteessa) jää saavuttamatta.

Lopuksi

Kieli- ja viestintätaitojen opetus yliopistossa tähtää toiminnallisen kielitaidon rinnalla myös yleisten akateemisten taitojen kehittämiseen. Kielitaito on asiantuntijuuden edellytys, mutta asiantuntijuutta ei voida toteuttaa onnistuneesti ilman viestintätaitoja. Oppija opiskelee tehokkaasti sitä, mitä hän tietää arvioitavan. Siksi myös kieli- ja viestintätaidon arvioinnin täytyy tukea asiantuntijan tarvitsemien taitojen kehittymistä. Selkeästi kirjatut arviointikriteerit tukevat opiskelijan osaamistavoitteiden ymmärtämistä ja saavuttamista. Nykyisin käytössä olevat arviointikriteerit eivät vielä kaikilta osin vastaa yliopisto-opetuksen osaamistavoitteita. Suullisen kieli- ja viestintätaidon arvioinnin kehittämistä ja selkiyttämistä on näin ollen syytä jatkaa. Kaikki arviointiin kohdistuva tutkimus tuo lisävaloa itse arviointiin, vaikka aina ei päästäisikään lisäämään uusia selkeitä ja toimivia arviointikriteerejä. On myös huomattava, että arviointi ja opetus ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Vaikka kehittämistyön varsinaisena kohteena olisikin arviointi, vaikuttaa se samalla opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin.

Kirjoittajat ovat ruotsin lehtoreita Tampereen yliopiston kielikeskuksessa.

Lähteet

Alanen, K. & T. Männikkö (2010). Erityisalan kielen arvioitavuus yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen suullisissa esityksissä. Teoksessa: *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68, 73–86. Jyväskylä.

Alanen, K. & T. Männikkö (2011a). Begreppskarta som hjälpmedel i bedömningen av muntliga kunskaper i svenska. Teoksessa: *Språk och etik*. VAKKI Symposium XXXI, 24–33. Vaasan yliopisto, Vaasa.

Alanen, K. & T. Männikkö (2011b). *Asiantuntija työelämässä. Viestintää vai kielioppia?* Esitelmä AFinLAN syyssymposiumissa 11.–12.11.2011 Itä-Suomen yliopisto, Joensuu.

Alanen, K. & T. Männikkö (2012). Innehåll som bedömningskriterium i språkstudier på universitetet. Teoksessa: *Svenskan i Finland 13*. Publikationer från Vasa universitet. Rapporter 178, 31?39. Vaasan yliopisto, Vasa.

Eklund Heinonen, M. (2009). *Processbarhet på prov*. Saatavilla: uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:173105/FULLTEXT01.

Kiili, C. & M. Mäkinen (2011). Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa: *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*, 219–241. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

KORU 2006 = Elsinen, R. & T. Juurakko-Paavola (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Tampereen yliopiston kielikeskuksen pedagoginen viitekehys (2010). Saatavilla: <http://www.uta.fi/kielikeskus/esittely/ps.html>.