

**S2-opettajien kokemuksia kielitaidon
arvioinnista ammatillisen koulutuksen
kentällä vuosina 2009 ja 2019**

**Maisterintutkielma
Jenni Lehdenvirta
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto 2020**

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. Aikuisen maahanmuuttajan koulutuspolku Suomessa	6
2.1. Kotoutumisen tavoitteena työllistyminen ja osallisuus	6
2.2. Lukutaitokoulutus ja perusopetus.....	9
2.3. Lukio ja ammatilliset opinnot	11
2.4. Korkeakoulutus	13
3. Ammatillinen peruskoulutus ja suomi toisena kielenä -opiskelijat.....	15
3.1. Ammatillisesta koulutuksesta Suomessa.....	15
3.2. Suomi toisena kielenä -opiskelijoiden opetus ja arviointi.....	17
3.3. Ammatillisen koulutuksen reformi.....	21
4. Kielitaidon arviointi	23
4.1. Kielitaitokäsitykset arvioinnin pohjana.....	23
4.2 Arvioinnin luonteesta	27
4.2.1 Mitä arviointi on?	27
4.2.2 Miksi arvioidaan?	28
4.2.3. Laadukkaan arvioinnin periaatteet	30
4.3. Yleiseurooppalainen viitekehys ja sen vaikutus suomi toisena kielenä –arviointiin	32
5. Aineisto ja tutkimusmenetelmä.....	37
5.1. Tutkimusaineisto	37
5.2. Tutkimuseettiset ratkaisut	39
5.3. Tutkimusmenetelmä.....	40
6. Aineiston analyysi	42
6.1. Aikuisen maahanmuuttajan riittävä kielitaito	42
6.2. Arviointikriteerien muodostuminen ja käsitys kielitaidosta.....	47
6.2.1. Arviointikriteerit.....	47
6.2.2. Kielitaitokäsitykset.....	56
6.3. Arviointikäytännöt ja arvioinnin tarkoitus.....	60
6.4. Haasteita arvioinnissa ja kokemuksia maahanmuuttajan kotoutumispolun seuraamisesta.....	64
6.5. Muutokset aikuisten ammatillisen koulutuksen S2-opetuksessa ja arvioinnissa	69
7. Pohdinta.....	74
7.1 Tulosten yhteenveto.....	74
7.2 Tutkimusprosessin arviointia ja ajatuksia jatkotutkimuksesta	79
LÄHTEET	81
LIITTEET	

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Lehdenvirta Jenni Ilona	
Työn nimi – Title S2-opettajien kokemuksia kielitaidon arvioinnista ammatillisen koulutuksen kentällä vuosina 2009 ja 2019	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 90 + Liite
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>2000-luvun ensimmäiset vuosikymmenet ovat tuoneet kielitaidon arviointiin ja opetukseen merkittäviä muutoksia. Näkemys kielestä ja kielitaidosta on laajentunut formalistisista ja struktuureja painottaneista näkemyksistä funktionaalsiin, kielen käyttöyhteyksiä ja vuorovaikutusta painottaviin näkemyksiin. (ks esim. Huhta & Hildén 2016.) Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on myös tapahtunut suuria muutoksia, ja koulutusjärjestelmää on uudistettu taajaan. Yksi suurimmista viime aikojen koulutus uudistuksista on ollut ammatillisen koulutuksen reformi, joka astui voimaan vuonna 2018. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajataustaisten suomi toisena kielenä -opiskelijoiden määrä on kasvanut huomattavasti viimeisen vuosikymmenen aikana.</p> <p>Maisterintutkielmassani tutkin kahden ammatillisen koulutuksen kentällä toimivan suomi toisena kielenä -opettajan kokemuksia kielitaidon arvioinnista vuosina 2009 ja 2019. Laadullisen tutkimukseni aineisto koostuu kahdesta vuonna 2009 ja kahdesta vuonna 2019 nauhoitetusta haastattelusta. Samoja opettajia haastateltiin siis kaksi kertaa. Tutkimusmenetelmänä käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Miten ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien S2-oppilaiden kielitaidon arviointi on muuttunut kymmenessä vuodessa? 2) Miten opettajat kokevat nämä muutokset?</p> <p>Ammatillisen koulutuksen reformin myötä kielitaidon lähtötaaso-vaatimuksista luovuttiin koulutuspoliittisista syistä. Taustalla vaikutti valtion kotouttamispolitiikan linjaus työllistymisen ja integraation tehostamiseksi nopeasti kasvaneen maahanmuuttajamäärän vuoksi.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulutus- ja kotoutumispolitiikan muutokset vaikuttavat myös S2-opettajien arviointikäytänteisiin ja -kokemuksiin. Opettajien kokemuksen mukaan maahanmuuttajaopiskelijoiden määrän kasvettua ja kielitaidon lähtötaaso-vaatimusten poistuttua myös opiskelijoiden kielitaidon taso on alhaisempi kuin ennen. Tästä johtuen opiskelijat tarvitsevat enemmän kielellistä ja opiskeluvälmiuksia kehittävää ohjausta ja tukea kuin ennen. Ammatillisen koulutuksen kielitaidon arviointi on määritelmiltään väljempää kuin ennen, minkä S2-opettajat kokevat epämääräiseksi. Ammatillisen koulutuksen ja kotouttamispolitiikan voimakas työelämäpainotus aiheuttaa S2-opettajille paineita, koska he kokevat, ettei kielenopetus saisi viedä aikaa, vaikka toisaalta riittävää kielitaitoa vaaditaan. He kokevat siis, että kielenopetuksen arvostus on laskenut. Arvioinnissa opettajat painottavat holistista ja viestinnällistä näkemystä kielitaidosta. He pitävät tärkeänä opiskelijoiden asiantuntevaa ohjausta ja koulutuspolun kokonaisuuden hahmottamista.</p> <p>Tutkimuksen tulokset tuovat lisäarvoa ammatillisen koulutuksen ja kielitaidon arvioinnin tutkimusaloille, sekä ovat hyödynnettävissä kotoutumisen problematiikan tutkimisessa.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä (S2), kielitaidon arviointi, ammatillinen koulutus, ammatillisen koulutuksen reformi	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, Suomen kieli	

1. JOHDANTO

Toiseen maahan muuttavalla on aina joukko haasteita edessään. Yksi näistä on uuden asuinmaan kielen hallitseminen itselle riittävällä tasolla. Sekä arkikokemus että tutkimus (ks. esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011; Kytömäki 2020) vahvistavat näkemystä, jonka mukaan kielitaito on usein yksi tärkeimmistä kotoutumisen ja yhteiskunnan jäseneksi pääsemisen vaikuttimista. Väitettä on myös kyseenalaistettu, esimerkiksi Intke-Hernandezin (2020) mukaan kielitaito itsessään ei ole välttämättä avain yhteiskunnan jäsenyyteen, vaan tarvitaan ennen kaikkea osallisuuden kokemus, jonka kautta on mahdollista sosiaalista kieliyhteisön jäseneksi. Voidaan kuitenkin sanoa, että useimmissa tapauksissa kielitaito helpottaa sosiaalista kanssakäymistä, kouluttautumista ja työelämässä toimimista. Kielitaidossa saavutettu tietty taso voi mahdollistaa pääsyn oppilaitokseen tai työtehtävään ja toisaalta riittämätön taso estää etenemisen. Tällöin kielitaito toimii ikäänkuin porttina ja kielitaidon arviointi portinvartijana (engl. *gatekeeping*), kun halutaan selvittää henkilön sopivuutta ja mahdollisuuksia ammattiin tai koulutukseen, tai kun kielitaidon taso on ehtona tutkinnon tai pätevyysmyöntämiselle (ks. Brown 2013). Huhta & Hildén (2016) mainitsevat esimerkkinä kielitaidon arvioinnista portinvartijana Suomessa yleisen kielitutkinnon (YKI-tutkinto), jolla voi virallisesti osoittaa kielitaitonsa ja jonka hyväksytyt keskitason testitulokset oikeuttaa esimerkiksi kansalaisuuden hakemiseen.

Suomessa kielitaitoa ei pääsääntöisesti arvioida kansallisten testien tai tutkintojen avulla, vaan vastuu kielitaidon arvioinnista lankeaa yleensä koulujen ja opettajien harteille. Opettajilla on paljon valtaa ja vastuuta oppijoiden arvioinnissa, mikä mahdollistaa arvioinnin hyödyntämisen opetus- ja oppimisprosesseissa, mutta myös asettaa jatkuvia haasteita opettajien ammattitaidolle ja koulutukselle. Eri koulutusasteiden opetussuunnitelmat kuvailevat kielenoppimisen tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja kielitaidon arviointikriteerejä, mutta päätökset arviointitavoista ja -painotuksista jäävät opettajille. Osaltaan myös käytössä olevat oppikirjasarjat ja niiden arviointivälineet määrittelevät arviointikäytänteitä ja sitä, mitä kielitaidossa on tärkeää arvioida. Voidaan kuitenkin sanoa, että arviointikulttuurimme vaatii opettajilta hyvää arvioinnin teorian ja käytännön tuntemusta. (Tarnanen ym. 2007: 384–385.) Tästä lähtökohdasta kumpuaa kiinnostukseni opettajien arviointinäkemuksiin ja -kokemuksiin sekä motiivini tälle tutkimukselle. Kielitaidon arviointiin ei ole useinkaan valmiita patenttiratkaisuja, joten halusin selvittää, millaisia näkemyksiä kokeneilla opettajilla aiheesta on. Itselläni on myös jonkin verran kokemusta S2-

opettajan työstä ammatillisessa oppilaitoksessa, mikä lisäsi käytännön tarttumapintaa aiheeseen.

2000-luvun kaksi ensimmäistä vuosikymmentä ovat tuoneet kielenopetukseen ja kielitaidon arviointiin merkittäviä muutoksia. Käsitys kielestä itsessään on laajentunut ja opetus- ja arviointimenetelmiä on kehitetty (Huhta & Hildén 2016: 9). Jo vuonna 2004 käyttöön otetut perus- ja lukio-opetuksen vieraiden kielten opetussuunnitelmat perustuivat taitolähtöiseen kielikäsitukseen ja määrittelivät arviointikriteerit eri taitotasolle. Nykyiset, vuodesta 2014 käytössä olleet opetussuunnitelmat jatkavat samalla linjalla. Taitotasoajattelu korostaa kriteeriviitteistä arviointia, jossa oppijoiden suorituksia pyritään arvioimaan suhteessa taitotasojen kuvaamiin kriteereihin. Lähtökohtana on tavoitteiden saavuttaminen, eikä esimerkiksi suoritusten vertailu opetusryhmän jäsenten kesken. (Tarnanen et al. 2007: 385.) Suomalaiset kielitaidon arviointiasteikot on kehitetty eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikkojen perusteella. Eurooppalaista viitekehystä käsitellään myöhemmin arviointia koskevassa luvussa.

Kieli- ja tekstikäsitys on nykyään hyvin laaja. Nykyisessä oppivelvollisuusikäisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa kieli nähdään kaiken ajattelun ja oppimisen perustana ja tekstiksi ymmärretään monenlaiset sanalliset, kuvalliset ja auditiiviset kokonaisuudet, joiden tulkitsemisessa ja tuottamisessa tarvitaan monilukutaitoa. Kieli on paitsi oppimisen, myös viestinnän väline, jonka avulla toimitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa kasvokkain tai teknologian avulla. Kielten oppijoita rohkaistaan käyttämään kieliä autenttisissa ympäristöissä ja arvostamaan kielellistä ja kulttuurillista moninaisuutta. (POPS 2014: Vieraat kielet.) Myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine, johon suomi toisena kielenä -oppimäärä lukeutuu, nojaa laajaan kieli- ja tekstikäsitukseen. Opetus perustuu yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä: rakentavaa ja vastuullista vuorovaikutusta korostetaan ja kielen rakenteiden opiskelu nivoutuu ikäkaudelle tyypillisiin kielenkäyttötilanteisiin. Arvioinnissa pyritään monipuolisiin metodeihin, ohjaavuuteen ja kannustavuuteen. Arviointi on kiinteä osa kielen oppimisprosessia ja sen tarkoitus on tukea oppimista. Perusopetuksen lopussa tehdään päättöarviointi, jossa arvosana muodostuu suhteuttamalla oppilaan osaamisen taso valtakunnallisiin päättöarvioinnin kriteereihin. (POPS 2014: Äidinkieli ja kirjallisuus.)

Aikuisten perusopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen pohjana vaikuttava kielikäsitys jatkaa POPS 2014:n linjaa. Vuorovaikutukselliset, viestinnälliset ja funktionaaliset näkemykset painottuvat, ja kieli- ja tekstikäsitys on laaja (AIPE OPS 2017). Aikuisten perusopetukseen osallistuvista opiskelijoista suurin osa on vieraskielisiä, jotka tarvitsevat

perusopetuksen päättötodistusta ja opiskeluvalmiuksia esimerkiksi toisen asteen opintoja varten (Turkkila 2020: 4). Aikuisten perusopetuksessa lähtökohtana on, että opetus täydentää kunkin opiskelijan aikaisemmin omaksumia tietoja ja taitoja, joten yksilöllisen ja joustavan opiskelusuunnitelman luominen on tärkeää (AIPE OPS 2017). Lisää aikuisten perusopetuksesta kerrotaan luvussa 2.2.

Tämä tutkimus tarkentuu aikuisten kielitaidon arviointiin ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Yleissivistävän perusopetuksen opetussuunnitelma tulee kuitenkin ottaa huomioon käsiteltäessä opetusta, oppimista ja arviointia, koska se ilmentää yhteiskunnan tärkeiksi määrittelemiä arvoja ja käsityksiä oppimisesta ja ihmisyydestä (Vitikka, Salminen, Annevirta 2012: 12) Eri koulutusasteille, koulutuksiin ja valmistavaan/valmentavaan opetukseen laaditut opetussuunnitelmat kaiuttavat kukin arvoja ja käsityksiä, joille opetusta ja arviointia rakennetaan.

Opetushallitus on laatinut omat opetussuunnitelmansa aikuisten kotoutumiskoulutukselle (2012) sekä perusopetukseen (2015), lukio-opetukseen (2015) ja ammatilliseen koulutukseen (2017) valmistaville koulutuksille (Opetushallitus: Maahanmuuttajien koulutus). Näiden koulutusten tarkoituksena on auttaa maahanmuuttajia pääsemään sopivalle koulutuspolulle ja sitä kautta työllistymään ja pääsemään osallisiksi suomalaiseen yhteiskuntaan.

Kotoutumiskoulutus on tarkoitettu työttömille, oppivelvollisuusiän ylittäneille maahanmuuttajille. Koulutukseen kuuluu suomen tai ruotsin kielen opetusta sekä kulttuuriin, yhteiskuntaan ja elämänhallintaan liittyviä sisältöjä. Kotoutumiskoulutuksen alussa jokaiselle kotoutujalle tehdään alkukartoitus, jossa selvitetään kielitaidon tasoa, elämäntilannetta, opiskeluvalmiuksia ja toiveita tulevaisuuden suhteen. (TEM: Kotouttamispalvelut 2020.) Vuonna 2017 päivitettyissä kotoutumiskoulutuksen toteutusmalleissa tuotiin esille ohjauksen merkitys ja yksilöllisten polkujen huomioiminen, tarkoituksena tehostaa ja nopeuttaa kotoutujan etenemistä opinnoissa ja työelämään siirtymisessä (OPH: Kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017). Kielitaidon tasoa kotoutumiskoulutuksessa arvioidaan alussa ja lopussa, joskaan testejä ei ole standardoitu. Arviointi tehdään Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikon mukaisesti. Kotoutumiskoulutuksessa pyritään siihen, että kotoutujan kielitaidon taso olisi loppuvaiheessa B1.1, mutta testien mukaan vain osa saavuttaa tämän tason kaikilla osa-alueilla. (Huhta, Tammelin-Laine, Hirvelä, Neittaanmäki ja Stordell 2017: 191, 198).

Kotoutumisella tarkoitetaan prosessia, jossa henkilö opiskelee ja omaksuu uuden kotimaansa kulttuuria, kieltä, yhteiskunnan toimintarakenteita sekä ammatillisia taitoja ja tietoja.

Kehitys on vastavuoroista: vastaanottava yhteiskunta muuttuu monimuotoisemmaksi ja saa uuden työntekijän sekä kotoutumisen onnistuessa täysivaltaisen aktiivisen jäsenen. (Kotouttaminen: Keskeiset käsitteet 2020.) *Kotouttamisella* tarkoitetaan kotoutumisen edistämistä ja tukemista. Kotouttamisesta ja siihen liittyvästä lainsäädännöstä vastaa työ- ja elinkeinoministeriö. Alueellisesti kotouttamisesta vastaavat elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukset (ELY-keskukset), jotka toimivat yhteistyössä kuntien ja työ- ja elinkeinotoimistojen (TE-toimistojen) kanssa. TE-toimistot ovat vastuussa työnhakijoiksi ilmoittautuneiden maahanmuuttajien kotouttamistoimista ja ohjaavat esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen kursseille (TEM: Kotouttamisen hallinto ja toimijat 2019 .)

Kotoutumisen polulla voi olla monenlaisia vaiheita. Yksi tavallinen vaihe on toisen asteen koulutus, jolla voidaan esimerkiksi täydentää aiempaa koulutustaustaa ja osaamista sekä saada suomalainen tutkintotodistus. Ammatillinen peruskoulutus on tällä hetkellä maahanmuuttajataustaisten tyypillisin toisen asteen koulutusmuoto (Vipunen 2018). Tämän tutkimuksen keskiössä on ammatillisen koulutuksen suomi toisena kielenä -arviointi.

Muutokset opetuksen ja arvioinnin aloilla ovat vaikuttaneet myös ammatilliseen koulutukseen. Vuonna 2018 voimaan astunut ammatillisen koulutuksen reformi on uudistanut merkittävästi ammatillista koulutusta Suomessa. Uudistuksen kohteena ovat olleet muun muassa tutkintojärjestelmä, lainsäädäntö, rahoitus ja koulutuksen toimintaympäristöt, joten reformi on hyvin laaja-alainen (Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammatillisen koulutuksen reformi 2018). Taustalla vaikuttivat sekä taloudelliset syyt että tarve muuttaa ammatillisia opintoja vastaamaan tulevaisuuden työelämän muutoksia, mikä taas liittyi laajempaan, koko maata koskevaan koulutuspoliittiseen uudistukseen. Valtion kotouttamisohjelmassa 2016–2019 hallitus asetti tavoitteeksi maahanmuuttajien koulutus- ja työllistymispolkujen nopeuttamisen (Hievanen, Väättäinen & Frisk 2020: 5). Tavoitteen saavuttamiseksi hallituskaudella 2016–2019 uudistettiin voimakkaasti maahanmuuttajien palvelujärjestelmää, myös koulutusjärjestelmää. Eri koulutusasteiden rakenteita, lainsäädäntöä ja rahoitusta uudistettiin, esimerkkeinä aikuisten perusopetuksen uudistaminen ja ammatillisen koulutuksen joustavoittaminen esimerkiksi kielitaitovaatimusten suhteen. Valmisteilla on myös hallituksen selonteko kotouttamistoimien uudistamistarpeista ja toteutettavista muutoksista. Sen tulisi olla valmis vuoden 2020 loppuun mennessä. (Hievanen ym. 2020:5.) Lisäksi parhaillaan on käynnissä ammatillisten perustutkintojen perusteiden uudistaminen, joka toteutetaan asteittain vuosina 2018–2024. Sekä ammatillisia että

tutkinnon yhteisiä osia muokataan, esimerkiksi osa-alueiden osaamiskuvauksia täsmennetään. Samalla otetaan käyttöön yhtenäiset arviointikriteerit. Ensimmäiset uudistetut perusteet, joissa sovellettiin uutta yhtenäistä arviointikriteeristöä, tulivat voimaan 1.8.2020. (OPH 2020 Ammatilliset tutkinnot.)

Muutokset koulutusjärjestelmässä ja esimerkiksi ammatillisen koulutuksen reformin vaikutukset näkyvät myös käytännön opetus- ja arviointityössä. Muutosten ollessa melko tuoreita niistä ei ole paljon tutkimustietoa, minkä vuoksi tämä tutkimus osaltaan puolustaa paikkaansa. Suomi toisena kielenä -opiskelijoiden arviointia ammatillisessa koulutuksessa on tutkinut opettajien näkökulmasta maisterintutkielmassaan Roosa Laaksonen (2017). Tässä tutkimuksessa todettiin opettajien arviointikäytänteiden vastaavan melko hyvin opetussuunnitelmien arvioinnille asettamia vaatimuksia, mutta opettajat kokivat, etteivät opetussuunnitelmat kuitenkaan tarjonneet paljoakaan ohjausta arviointiin. Myös omassa tutkimuksessani kohteena ovat aikuiset, lähinnä ammatillisissa opinnoissa opiskelevia opettavat henkilöt, mutta heillä on kokemusta opetuksesta sekä ennen että jälkeen reformin voimaan astumisen. Tutkimus murrosvaiheen ympärillä on tärkeää monesta syystä, esimerkiksi siksi, että ymmärrettäisiin teoreettisen tiedon ja koulutuspoliittisten linjausten toteutuminen käytännössä: mikä on toimivaa, mikä on haasteellista ja mitä tulee tulevaisuudessa kehittää.

Tässä tutkimuksessa keskitytään suomi toisena kielenä -arviointiin kahden pitkäaikaisen alan asiantuntijan näkökulmasta, vertaillen tilannetta nyt ja kymmenen vuotta aikaisemmin. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien S2-oppilaiden kielitaidon arviointi on muuttunut kymmenessä vuodessa?
2. Miten opettajat kokevat nämä muutokset?

Seuraavissa luvuissa käsittelen aikuisen maahanmuuttajan koulutuspolkua Suomessa (luku 2), ammatillista koulutusta ja sen reformia (luku 3) sekä suomi toisena kielenä -arviointia (luku 4). Luvussa 5 esittelen tutkimusaineiston ja metodin, ja luvussa 6 raportoin tutkimuksen tuloksista. Luku 7 on yhteenveto- ja pohdintaluku, jossa arvioin tutkimuksen kulkua sekä jatkotutkimustarpeita.

2. AIKUISEN MAAHANMUUTTAJAN KOULUTUSPOLKU SUOMESSA

2.1. Kotoutumisen tavoitteena työllistyminen ja osallisuus

Suomessa asuvan ulkomaalaistaustaisen ja vieraskielisen väestön määrä on kasvanut viime vuosikymmeninä jatkuvasti. Kun vuonna 1990 maassamme asui 24 783 vieraskielistä henkilöä ja kymmenen vuotta myöhemmin 99 227, niin vuoden 2019 lopussa Suomessa asui jo 412 644 henkilöä, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Tämä tarkoittaa, että tällä hetkellä noin seitsemän prosenttia koko Suomen väestöstä määritellään vieraskielisiksi. Noin puolet vieraskielisistä asuu pääkaupunkiseudulla. Suurimmat vieraskielisten ryhmät maassamme ovat venäjää, viroa ja arabiaa äidinkielenään puhuvat. (Tilastokeskus 2019.)

Ulkomaalaistaustaisiksi kutsutaan henkilöitä, joiden vanhemmat tai ainoa elossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Vuonna 2019 ulkomaalaistaustaisia oli Suomessa runsaat 423 000. Heistä ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisia oli 351 721 (83 %) ja toisen polven 71 773 (17 %). (Tilastokeskus 2019b.) Sekä ensimmäisen että toisen polven maahanmuuttajat voivat opiskella suomea toisena kielenä ja tähän joukkoon viitataan tässä tutkimuksessa nimikkeellä *S2-oppijat/opiskelijat* tai *maahanmuuttajat*.

Suomeen muutetaan monesta syystä, eniten perheen, työn tai opiskelun vuoksi, mutta myös esimerkiksi kansainvälisen suojelun tarpeesta tai kiintiöpakolaisena. Maahan muuttavat ihmiset eivät luonnollisesti ole yhtenäinen joukko, vaan eri ikäisiä ja taustaisia, väliaikaisesti tai pysyvästi asuinmaataan vaihtaneita henkilöitä. Monikielisen ja -kulttuurisen väestön lisääntyminen on vaikuttanut sekä lainsäädäntöön että koulutuspolitiikkaan. Perustuslaki (731/1999) turvaa maahanmuuttajien yhdenvertaisuutta syntyperäisten suomalaisten kanssa esimerkiksi takaamalla oikeuden maksuttomaan perusopetukseen (16 §) ja oikeuden oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen (17 §). Peruspyrkimyksenä suomalaisessa maahanmuuttopolitiikassa on edistää maahanmuuttajien joustavaa ja tehokasta kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään, edellyttäen, että myös oman äidinkielen, kulttuurin ja uskonnon rooli huomioidaan (Latoma 2007: 320). Kotoutumisen joustavuudesta ja tehokkuudesta on käyty paljon keskustelua ja niihin on pyritty vaikuttamaan niin lainsäädännön, poliittisten linjausten ja päätösten kuin kansalaisyhteiskunnan keinojenkin avulla.

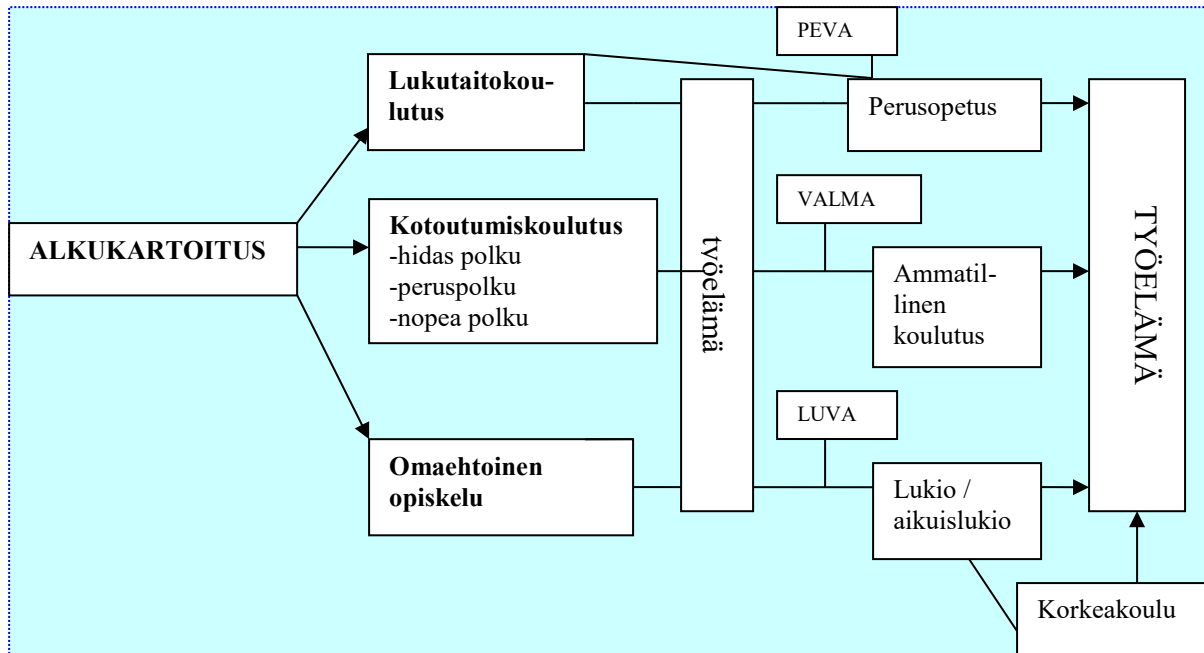
Kotoutumisen tarkoitus on päästä yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi osallistumalla ja työllistymällä. Yhtenä avaintekijänä kotoutumisessa ja työllistymisessä on riittävä suomen kielen taito. Suomen (tai ruotsin) opetuksen tavoitteena on tarjota maahanmuuttajille mahdollisuudet toimia tasavertaisina ja aktiivisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kielikoulutusta onkin pyritty kehittämään määrätietoisesti, ja kehitetään koko ajan, erilaisten maahanmuuttajaryhmien tarpeet ja tavoitteet huomioiden. (Latomaa 2007: 318, 320.) Maahanmuuttajille ei ole luotu Suomessa omia koulutusjärjestelmiä, vaan heidät on haluttu integroida osaksi olemassa olevia koulutusmuotoja. Maahanmuuttaja voi osallistua samaan koulutukseen kuin ikätasoisensa kantaväestö, heti kun hän on saavuttanut riittävät kielelliset ja muut tarvittavat valmiudet. Näiden valmiuksien saavuttamiseksi oppivelvollisuusikäisille on tarjolla perusopetukseen valmistavaa opetusta. Myöhemmin lukiokoulutukseen on saatavilla myös valmistavaa koulutusta ja ammatillisiin opintoihin valmentavaa koulutusta (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 16–17.)

Aikuinen kotoutuja ja kielenoppija tarvitsee monenlaista kielitaitoa. Opiskellessa, työelämässä ja vapaa-ajalla kielenkäyttötarpeet voivat vaihdella paljon. Yleiskielen ja ammattikielen suhdetta S2-viitekehyksessä ovat tutkineet esimerkiksi Kela ja Komppa (2011), jotka havaitsivat, että sairaanhoitajan työssä ammattikieli ja yleiskieli eivät ole tarkasti eroteltavissa, vaan että ne sekoittuvat, ja työssä pärjäämiseen tarvitaan molempia. Ammattikieli ei aina ole myöskään vaativampaa kuin sosiaalisen kanssakäymisen kieli, vaan esimerkiksi nopeat monenkeskiset puhetilanteet voivat olla haastavampia kuin ammattikielellisesti mutkikkaat, mutta ennakoitavat ja rutiininomaiset kokoustilanteet (Jäppinen 2011). Toisaalta esimerkiksi itsenäisesti suoritettava lääkärin työ vaatii erittäin korkeatasoista ammatti- ja yleiskielen hallintaa (C1–C2-taso), jotta työstä voisi suoriutua sujuvasti ja luotettavasti (Tervola 2019). Riittävä kielitaito voi ammatista ja työtehtävästä riippuen olla hyvin monenlainen (esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011), mutta melko tavallista on, että työpaikoilla ja joissakin oppilaitoksissa edellytetään ns. keskitason osaamista eli eurooppalaisen viitekehysten tasoasteikkojen B1-tasoa (ks. arviointia käsittelevä luku 4). Myös Suomen kansalaisuutta haettaessa vaaditaan todistus keskitason kielitaidosta, jonka voi osoittaa esimerkiksi suorittamalla yleisen kielitutkinnon (YKI-tutkinto) hyväksytysti tasolla 3. Maahanmuuttoviraston linjauksen mukaan tämä vastaa ”tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa”. Kielitaidon voi osoittaa suorittamalla (tasolla 3) jonkun kolmesta mahdollisesta osakoe yhdistelmästä: puhuminen ja kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen ja kirjoittaminen tai

tekstin ymmärtäminen ja puhuminen. (OPH: Kielitaidon osoittaminen 2020).

Aikuisen maahanmuuttajan kotoutumis- ja koulutuspolkua ovat hahmotelleet esimerkiksi työryhmä Ohranen, Vaarala, Huhta, Kivisik, Feller ja Stordell (2015) hankkeessa, jossa suunniteltiin kotoutumiskoulutusta varten kielitaidon lähtötason arviointimallin valtakunnallistamista. Työttömän aikuisen maahanmuuttajan kotoutumispolku alkaa alkukartoituksella, joka tehdään kotoutumiskoulutuksen aluksi. Kotoutumiskoulutukseen kuuluu suomen tai ruotsin kielen opintoja, tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon opetusta sekä yleisiä yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja jatkokoulutukseen valmistavia sisältöjä (Maahanmuuttajien kotoutumispalvelut 2020). Kotoutumiskoulutus toteutetaan lähinnä työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena, mutta myös omaehtoinen opiskelu on mahdollista. (OPH TOT2017.) Alkukartoitus on työ- ja elinkeinotoimiston (TE-toimisto) tai kunnan palvelu, jonka tarkoitus on selvittää maahanmuuttajahakijan elämäntilanne ja palvelutarpeet. Siihen voi sisältyä esimerkiksi alkuhaastattelu, kielitaidon testausta, tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon kartoitusta ja opiskelutaitojen selvittelyä. Alkukartoituksen tulosten perusteella päätetään kotoutumissuunnitelman tarve ja suositellaan sopivaa polkua kohti työllistymistä. Kotoutumissuunnitelma on yksilöllinen ja siihen kirjataan palvelut, joita maahanmuuttaja tarvitsee kotoutumisensa ja työllistymisensä tueksi. (Ohranen ym. 2015: 3, 10–12.)

Alkukartoituksen jälkeen henkilö ohjataan sopivalle kurssille tai omaehtoiseen opiskeluun. Maahanmuuttajien koulutustausta voi vaihdella lukutaidottomasta monta tutkintoa suorittaneeseen korkeakoulutettuun, joten tarjolla täytyy olla monenlaisia väyliä edetä. Hakijan on mahdollista tarvittaessa osallistua luku- ja kirjoitusopetukseen tai edetä hitaan, perustahtisen tai nopean kotoutumiskoulutuksen mukaisesti. Kuviossa 1 on havainnollistettu maahanmuuttajan mahdollista kotoutumisen polkua Ohrasen ym. (2015: 10) selvityksessä esiintyneen kuvion pohjalta.



Kuvio 1. Aikuisen maahanmuuttajan kotoutumisen polkuja kohti työelämää. Lyhenteet: PEVA = perusopetukseen valmentava koulutus, VALMA = ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus, LUVA = lukioon valmentava koulutus. Muokattu Ohrasen ym. (2015) raportista.

Päätavoitteena kaikilla poluilla on työllistyminen ja sitä kautta yhteiskunnan jäseneksi pääseminen. Polku on jokaisella erilainen ja harvoin etenee lineaarisesti; usein ihmiset opiskelevat ja työskentelevät samanaikaisesti, kertaavat samantasoisia kursseja, työskentelevät ja palaavat takaisin opiskelemaan. Myös muuttuva työelämä vaatii ihmisiltä lisä- ja uudelleen koulutusta.

2.2. Lukutaitokoulutus ja perusopetus

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettiin viimeksi vuonna 2017, ja nykyään perusopetus koostuu kolmesta vaiheesta: lukutaitovaiheesta, alkuvaiheesta ja päättövaiheesta. Aikaisemmin erillisinä järjestetyt luku- ja kirjoitustaidon koulutus, valmistava koulutus sekä osia kotoutumiskoulutuksesta on nykyään sisällytetty aikuisten perusopetukseen. Uudistuksen tarkoituksena on ollut opintojen tehostaminen ja maahanmuuttajaopiskelijoiden huomioiminen. (OPH 2020: Aikuisten perusopetus.) Aikuisten perusopetuksen opiskelijat ovatkin suurimmaksi osaksi maahanmuuttajia, joilta puuttuu suomalaisen peruskoulun oppimäärää vastaavaa osaamista sekä kielitaitoa opiskella toisen asteen oppilaitoksessa. Turkkilan (2020) mukaan nykyinen aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma ei kuitenkaan ota, hyvistä aikeistaan huolimatta, S2-opiskelijaa kovin onnistuneesti huomioon. Opetussuunnitelma on

muokattu kantasuomalaisten lasten ja nuorten perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta, joten aikuisten maahanmuuttajien todellisia tarpeita ja ominaisuuksia ei huomioida tai käsitellä realistisesti. Odotukset opiskelijoiden kielitaidon lähtötasosta ja kehittämisestä ovat liian korkeat ja etenemisvauhti oppisisällöissä liian nopea. Aika ei riitä nykyisten oppisisältöjen sisäistämiseen. Useilla opiskelijoilla myöskään kielitaito ei riitä, erityisesti päättövaiheen opintoihin. (Turkkila 2020: 63–65.) Alkuvaiheen opinnot vastaavat oppivelvollisuusikäisten alakoulun opintoja eli luokkia 1-6 ja päättövaiheen opinnot yläkoulun oppimäärää eli luokkia 7-9. Alkuvaiheen opetukseen kuuluu paljon suomen kieltä, ja lukutaito-opetuksen ja alkuvaiheen opetuksen oppimistavoitteet pohjautuvatkin kotoutumiskoulutuksen tavoitteisiin. Aikuisten perusopetuksen oppimäärä on mahdollista suorittaa kokonaan tai vain osittain, esimerkiksi opiskella yksittäisiä oppiaineita. (Opintopolku 2020: Perusopetus maahanmuuttajille; Turkkila 2020: 34.)

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (AIPE OPS 2017) on määritelty perusopetuslain ja -asetuksen mukaiset arvioinnin tehtävät ja yleiset periaatteet. Arvioinnilla on kaksi toistaan tukevaa tehtävää, formatiivinen ja summatiivinen. Formatiiivinen arviointi on opintojen aikana tapahtuvaa arviointia, jonka tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelussa sekä kehittää opiskelijoiden itsearviointin taitoja. Summatiivinen arviointi on kurssin tai opintojen lopussa tapahtuvaa arviointia, ja sen tehtävänä on määrittää, kuinka hyvin opiskelija on saavuttanut oppiaineille asetetut tavoitteet. Opiskelija siis osoittaa osaamisensa ja arvioija vertaa osaamista opetussuunnitelmassa määriteltyihin osaamistavoitteisiin. Samaan tapaan kuin uudistetussa ammatillisessa koulutuksessa (ks. luku 3) aikuisten perusopetuksessa on vuodesta 2018 alkaen otettu huomioon aikaisemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Aikaisempi osaaminen kartoitetaan ja sen perusteella voidaan hyväksilukea osaamista vastaavia kursseja. Arvioinnin yleisiä periaatteita ovat esimerkiksi yhdenvertaisuus, avoimuus, suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja kriteereihin perustuminen. (Ks. myös luku 4 Laadukkaan arvioinnin periaatteet.) Opetussuunnitelman perusteissa on myös asetettu oppimistavoitteet lukutaito- alku- ja loppuvaiheeseen. Loppuvaiheen arviointiin on annettu tueksi oppiainekohtaiset tavoitteet ja osaamisen kuvaus arvosanalle 8. Aikuisten perusopetuksen päättövaiheessa annetaan päättötodistus, kuten oppivelvollisuusikäistenkin perusopetuksen lopussa. (AIPE OPS 2017.)

Lukutaitokoulutusta on saatavilla myös vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Näitä ovat esimerkiksi kansanopistot, kansalaisopistot, työväenopistot, kesäyliopistot ja opintokeskukset, jotka tarjoavat eritasoisia suomen kielen kursseja, myös luku- ja kirjoitustaitokoulutusta. Vapaan

sivistystyön erityispiirre verrattuna muihin koulutuksiin on se, että se ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöä säädellä lailla. Sillä on kuitenkin pitkä historia Suomessa ja nykyään merkittävä rooli maahanmuuttajien kouluttajana. Opetushallitus laati vuonna 2017 vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen, joka otettiin käyttöön vuonna 2018. (Valkendorff 2020.) Opetussuunnitelmasuosituksen mukaan koulutuksen tavoitteena on monilukutaito, jolla tarkoitetaan laaja-alaista erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoa. Tekstit voivat olla kirjoitettuja, puhuttuja, painettuja, audiovisuaalisia tai digitaalisia.

Käytännössä lukutaitokoulutukseen osallistuvat maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen joukko, jolla on varsin erilaisia taitoja ja tarpeita. Koulutukseen tuleva opiskelija saattaa olla kotoisin kulttuurista, jossa hänen äidinkiensä on välittynyt ainoastaan suullisesti, ilman kirjallista muotoa. Osa on käynyt koulua vain vähän ja osa tarvitsee harjoitusta latinalaisen kirjaimiston hallinnassa, jos oma äidinkieli kirjoitetaan ei-aakkosellisella kirjoitustavalla tai muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla. Opetussuunnitelmasuosituksessa on määritelty arviointikriteerit kielitaidon osa-alueittain ja apuna on kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka on laadittu eurooppalaisen viitekehyksen sisältämän kielitaitotasoaosteikon pohjalta. (VSL OPSS 2017.)

2.3. Lukio ja ammatilliset opinnot

Toisen asteen koulutusvaihtoehtoista, ammatillisista opinnoista ja lukiosta, maahanmuuttajat yleisesti päätyvät useammin ammatilliseen koulutukseen. Vieraskielisten opiskelijoiden määrä on kymmenessä vuodessa kasvanut toisella asteella huomattavasti, erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. Esimerkiksi Helsingissä vieraskielisiä lukiolaisia oli vuonna 2008 noin 7 % kaikista lukiolaisista ja vuonna 2018 noin 14 %. Ammatillista koulutusta suorittavista opiskelijoista vieraskielisiä oli noin 11 % vuonna 2008, kun taas vuonna 2018 heitä oli jo 24 %. Vuonna 2018 helsinkiläisistä, toisella asteella opiskelevista ensimmäisen polven maahanmuuttajista (henkilö itse ja vanhemmat syntyneet ulkomailla) 84 % opiskeli ammatillisessa koulutuksessa. (Helsingin ulkomaalaisväestö 2010; Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä 2020.)

Toisen asteen opiskeluvaihtoehtoja voi kartuttaa lukioon valmistavassa opetuksessa tai ammatillisiin opintoihin valmentavassa koulutuksessa. Näihin voi osallistua, mikäli on suorittanut peruskoulun tai sitä vastaavan oppimäärän. Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen (LUVA)

tarkoituksena on valmistaa opiskelijoita lukio-opintoihin kehittämällä sekä kielellisiä että muita tarvittavia valmiuksia. Koulutuksen osa-alueet ovat suomen kieli, muut kieliopinnot, matemaattis-luonnontieteelliset opinnot sekä yhteiskuntatietoutta ja kulttuurintuntemusta käsittelevät opinnot. LUVA-koulutuksessa voi myös esimerkiksi korottaa perusopetuksen päättötodistuksen arvosanoja. Sen laajuus on 25 kurssia, eli koulutus kestää noin vuoden. Ammatillisiin opintoihin valmentavan koulutuksen (VALMA) tarkoitus on myös valmistaa opiskelijaa varsinaista tutkintokoulutusta varten: vahvistaa suomen kielen taitoja ja opiskelutaitoja sekä selkeyttää opiskelijan omia tavoitteita. Koulutus kestää yhden lukuvuoden ja sen laajuus on 60 osaamispistettä. Opintojen aikanaan on mahdollista siirtyä ammatillisiin opintoihin, jos tutkintokoulutukseen vaadittavat valmiudet ovat kehittyneet. (OPH Nivelvaiheen koulutukset 2020.)

Aikuisten lukiokoulutuksen tarkoitus on vahvistaa laaja-alaista yleissivistystä. Sen sisällöt rakentuvat perusopetuksen oppimäärälle ja se antaa yleiset jatko-opintovalmiudet yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. (OPH Aikuisten lukiokoulutus: 2020.) Koulutus koostuu vähintään 44 kurssista ja tämä oppimäärä on suoritettava neljässä vuodessa. Jos suorittaa koko oppimäärän, on mahdollista osallistua ylioppilaskokeeseen ja saada ylioppilastodistus sekä lukion päättötodistus. Myös yksittäisiä oppiaineita voi opiskella tai suorittaa kesken jääneet lukio-opinnot loppuun. Maahanmuuttajat voivat opiskella ja suorittaa ylioppilastutkinnon suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti. Lukiokoulutusta aikuisille tarjoavat aikuislukiot ja muutamat kansanopistot, mutta opintoja voi suorittaa myös etäopiskeluna itsenäisesti. (Opintopolku 2020: Aikuislukio.) Lukiokoulutus tarjoaa mahdollisuuden hakea jatko-opintoihin esimerkiksi yliopistossa.

Ammatillinen peruskoulutus tarjoaa nimensä mukaisesti mahdollisuuden hankkia ammatti. Opintojen aikana tehdään työelämäharjoitteluja ja osaamista osoitetaan oman alan työpaikoilla. Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kehittää ammatillista osaamista ja työelämätaitoja, edistää yrittäjyyttä ja tukea kasvamista yhteiskunnan sivistyneeksi jäseneksi. Jokaiselle opiskelijalle suunnitellaan oma opintopolku, joka kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS). Aikuiset opiskelijat ovat monesti olleet jo työelämässä ennen opintojaan, joten painopiste on puuttuvan osaamisen hankkimisessa ja ammattitaitojen päivittämisessä. Monella saattaakin olla jo paljon käytännön osaamista ja kokemusta opiskelemastaan alasta, mutta pätevä tutkinto puuttuu. Ammatillinen koulutus antaa

mahdollisuuden hakea jatko-opintoihin ammattikorkeakouluun. Seuraavassa luvussa (3) käsitellään lisää ammatillista koulutusta S2-opiskelijoiden näkökulmasta.

2.4. Korkeakoulutus

Korkeakoulutus Suomessa tarkoittaa opiskelua ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Näihin haetaan yleensä yhteishaun kautta, keväisin tai syksyisin. Opetushallitus kertoo verkkosivuillaan, että ”Opetushallitus edistää suomalaisten korkeakoulujen tunnettuutta maailmalla ja osallistuu kansalliseen yhteistyöhön kansainvälisten osaajien houkuttelemiseksi Suomeen.” (OPH 2020: Ammattikorkeakoulut ja yliopistot). Kansainvälisiä opiskelijoita eli vain opintoja varten maahan tulleita opiskelijoita suomalaisissa korkeakouluissa näkeekin, mutta maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat pieni vähemmistö. Koulutusvaihtoehtona korkeakoulu maahanmuuttajille vaikuttaa olevan järjestäjätahoiltakin uusi, monet koulutuksia esittelevät oppaat päättävät esittelensä toisen asteen koulutuksiin, kun kohderyhmänä ovat maahanmuuttajat (Ks. Esim. Opetushallitus -> Maahanmuuttotataustaiset oppijat.) Samaa viestiä kertovat opiskelijat itse, korkeakoulua ei välttämättä nähdä mahdollisena ja maahanmuuttajanuorille saatetaan peruskoulun päättövaiheessa helposti suositella jatko-opinnoiksi ammatillisia opintoja yliopiston sijaan (Varmavuori 2020). Maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopiskelu onkin vielä määrällisesti vähäistä, mutta kuitenkin hitaasti kasvamassa. Suurimmat maahanmuuttajataustaiset ikäluokat ovat tällä hetkellä perusasteella opiskelevia lapsia ja nuoria, joten tulevina vuosina myös korkeakouluopiskelijoiden määrä kasvanee.

Työryhmä Airas, Delahunty, Laitinen, Shemsedini, Stenberg, Saarilampi, Sarparanta, Vuori & Väättäinen (2019) on tutkinut ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita korkeakoulussa. Tutkimuksessa ilmeni, että tällä hetkellä korkeakouluissa ei yleensä tunnisteta ulkomaalaistaustaisia omana ryhmänään, joten vakiintuneita käytäntöjä ei ole juuri kehitetty. Opiskelijoita auttavat kuitenkin tutoropettajat, opinto-ohjaajat, vertaistuki ja opiskelijajärjestöt. Vuonna 2017 maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla oli noin 1 400 opinto-oikeutta Suomen korkeakouluissa, mikä on neljä kertaa enemmän kuin viisi vuotta aikaisemmin, vuonna 2012. Näistä suurin osa (56 %) koski ammattikorkeakoulua. Alemman korkeakoulututkinnon suorittajia oli 33 % ja ylemmän 10 %. Tähän tilastoon ei ole laskettu opintojen vuoksi tulleita ns. kansainvälisiä opiskelijoita, vaan muista syistä maahan nuorena muuttaneet tai Suomessa syntyneet maahanmuuttajavanhempien lapset.

Haasteena korkeakouluopiskelussa on usein suomen kielen tasovaatimus, joka hankaloittaa sisäänpääsyä ja opiskelua. Yliopistojen polkuopinnot ja yliopistokoulutuksiin valmentavat opinnot ovat tähän asti olleet hanketyyppisiä eli ne eivät ole pysyviä järjestelmiä. Viime aikoina on kuitenkin käynnistetty hankkeita, joiden tarkoitus on kehittää kielellisen kehittymisen ja yliopistomaailmaan integroitumisen prosesseja tukevia malleja potentiaalisille hakijoille (esim. Interga Jyväskylässä ja KORKO Tampereella). Korkeakoulussa opiskelu on itsenäistä, eikä kielellistä tukea ole välttämättä saatavilla. Opintoja ei ole mahdollista suorittaa S2-oppimäärän mukaisesti. Maahanmuuttajataustaiset korkeakouluopiskelijat, jotka ovat käyneet S2-opintopolun perusasteella ja toisella asteella, ovat tuoneet esille, että valinta opiskella S2-oppimäärän mukaan ei ole tukenut akateemisen kielitaidon kehittymistä. Siksi S2-ohjauksen tarveperusteisuutta olisikin tärkeä vahvistaa, että suomi toisena kielenä -opetus kohdentuisi oikein, eikä toisaalta syntyisi ”S2-loukkuja”, jotka estävät maahanmuuttajataustaisia etenemästä koulutuspolulla korkeakouluvaiheeseen. (Airas ym. 2019.) Korkeakoulutuksen mahdollistaminen maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille vaatii korkeakouluvalmiuksien tukemista, mikä tulisi ottaa huomioon S2-opetuksessa jo aikaisemmilla koulutusasteilla. Maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopiskelu ja siihen liittyvät haasteet ovat varmasti myös aihe, josta kaivataan lisää tutkimusta lähitulevaisuudessa.

Aikuisen maahanmuuttajan koulutuspolulla menestyminen, kotoutuminen Suomeen ja työllistyminen ovat monen tekijän summa. Niihin vaikuttavat yksilön oma tausta, taidot ja ominaisuudet, elämäntapahtumat, sattuma ja aktiiviset valinnat. Yhteiskunnan ja ympäristön tukitoimet, ohjaus ja suhtautuminen ovat myös oleellisia tekijöitä. Suomen maahanmuuttohistoria on vielä verrattain lyhyt, joten esimerkiksi Suomessa syntyneiden maahanmuuttajien lasten integroitumisesta ja työllistymisestä ei vielä ole paljon tietoa. Forsander (2013: 221) toteaa, että maahanmuuttajien Suomessa syntyneiden jälkeläisten kotoutumisen onnistuminen mittaa yhteiskuntapoliittisten toimien onnistumista ja yhdenvertaisuuden toteutumista esimerkiksi työnhaussa tai uralla etenemisessä.

3. AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS JA SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPISKELIJAT

3.1. Ammatillisesta koulutuksesta Suomessa

Noin puolet opiskelijoista hakeutuu perusopetuksen jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Myös moni aikuinen päätyy opiskelemaan ammatillisia opintoja työuran aikana hankkiakseen lisäkoulutusta tai vaihtaakseen alaa. Vuonna 2018 ammatillisessa koulutuksessa opiskeli noin 322 300 opiskelijaa, joista 15–24-vuotiaita oli 52% ja yli 24-vuotiaita 48%. Ammatillisen tutkinnon suorittajia oli yhteensä noin 79 600, joista perustutkinto-opiskelijoita oli eniten, noin 54 500. Ammattitutkintoja suoritettiin 17 200 ja erikoisammattitutkintoja 7900. Kaikista ammatillisen tutkinnon suorittaneista 55 % oli naisia ja 45 % miehiä. (OPH 2020: Ammatillinen koulutus Suomessa.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa voi opiskella kymmentä eri koulutusalaan, joihin sisältyy ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja. Aloja ovat kasvatusalat, humanistiset ja taidealat, yhteiskunnalliset alat, kauppa ja hallinto, luonnontieteet, tietojenkäsittely ja tietoliikenne, tekniikan alat, maa- ja metsätalous, terveys- ja hyvinvointialat sekä palvelualat. Erilaisia ammatillisia tutkintoja on 164. Vuonna 2018 eniten opiskelijoita oli sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa, liiketoiminnan perustutkinnossa ja sähkö- ja automaatioalan perustutkinnossa. Opiskelija voi suorittaa joko kokonaisen tutkinnon, osia tutkinnosta tai vain yhden tutkinnon osan. (OPH 2020: Ammatillinen koulutus Suomessa.)

Ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 180 osaamispistettä, ja se suoritetaan keskimäärin kolmessa vuodessa. Opiskelijan tulee suorittaa ammatillisia tutkinnon osia 145 osaamispistettä ja yhteisiä tutkinnon osia (YTO-opintoja) 35 osaamispistettä. Yhteisiin tutkinnon osiin kuuluu esimerkiksi 11 osaamispisteen kokonaisuus viestintä ja vuorovaikutusosaaminen. Tähän kuuluvat äidinkieli, toinen kotimainen kieli ja vieras kieli, toiminta digitaalisessa ympäristössä sekä taide ja luova ilmaisu. Äidinkielenä voi oppilaitoksesta riippuen suorittaa suomen, ruotsin, saamen, viittomakielen tai romanikielen. Maahanmuuttajaopiskelijat suorittavat yleensä tämän opintokokonaisuuden suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan. (1 § 673/2017, Ammatillisen tutkinnon osat.)

Nykyisessä ammatillisen koulutuksen toimintamalleissa korostuvat osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Ammatillinen koulutus sekä ammatilliseen koulutukseen valmistava Valma-koulutus uudistettiin osaamisperusteisiksi vuonna 2015. Tarkoituksena oli saada opiskelijoiden ja työelämän tarpeet kohtaamaan joustavasti ja oikea-aikaisesti. Ammatillisissa opinnoissa osaamista osoitetaan tekemällä käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa eli näytöissä. Osaamisen arviointi perustuu siihen, mitä opiskelija **osaa tehdä**, ja suoritetuista kokonaisuuksista saa osaamispisteitä. Asiakaslähtöisyydeksi on määritelty esimerkiksi käytännön järjestelyjen ja aikataulujen sovittelu opiskelijan ja työpaikan tarpeet huomioiden sekä arvioinnin luotettavuuden ja tasapuolisuuden varmistaminen. Uudessa osaamisperusteisessa mallissa on tarkoitus, että opiskelijan aiempi osaaminen ensin tunnustetaan, sitten arvioidaan ja lopuksi tunnustetaan suorituksena. Puuttuva osaaminen kartoitetaan ja opetus kohdennetaan tähän puuttuvaan osaamiseen. Osaamisen osoittamisen jälkeen opiskelija saa suoritusmerkinnän ja opintojen päätteeksi todistuksen osaamisestaan. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus saada tietoa arviointiprosessista ja -perusteista. Arviointi on toteutettava tarkoituksenmukaisesti ja luotettavasti, jotta se välittäisi oikeaa tietoa myös tuleville työnantajille ja vahvistaisi, että opiskelijan osaaminen on tutkinnon perusteiden mukaista. (OPH 2018: 9–10.)

Osaamisen arviointi tehdään kriteeriperusteisesti eli osaamista verrataan ammatillisten perustutkintojen perusteissa määriteltyihin ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. Osaaminen arvioidaan ammatillisissa opinnoissa tutkinnon osittain (esim. sähkö- ja automaatioalan perustutkinto -> sähköverkkoasennukset) ja yhteisissä tutkinnon osissa osa-alueittain (esim. viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä -> toimiminen tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa). (Sähkö- ja automaatioalan perustutkinto 2019.) Arvosana-asteikko on nykyään viisiportainen: arvosanat 1 ja 2 tarkoittavat tyydyttävää, 3 ja 4 hyvää ja 5 kiitettävää. Aikaisemmin asteikko oli kolmiportainen, mutta vuoden 2018 uudistuksessa myös arviointia uusittiin. Viisiportainen asteikko on erottelevampi kuin aikaisempi, joten se välittää tarkempaa tietoa osaamisesta ja lienee myös oikeudenmukaisempi opiskelijoita kohtaan. Se antaa korkeakouluille mahdollisuuden hyödyntää ammatillisen perustutkinnon tutkintotodistuksia paremmin opiskelijavalinnoissa sekä takaa ammatillisen koulutuksen oppimistulosten analysointikelpoisuuden myös kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa. (AMKOP 2018.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (ePerusteet Ammatillinen koulutus) myös itsearviointitaidot määritellään osaksi ammatillista osaamista. Työelämässä

työntekijän on hyvä osata arvioida omaa osaamistaan ja osaamisessa kehittämistä vaativia osa-alueita. Tämä pätee paitsi ammattiosaamiseen, myös kielitaidon hallintaan. Itsearviointia harjoitellaan ammatillisissa opinnoissa, mutta se ei suurimmassa osassa tutkintoja ole velvoite, eikä vaikuta lopulliseen osaamisen arviointiin tai annettavaan arvosanaan. (ePerusteet Ammatillinen koulutus.)

Kaikkien ammatillisten tutkintojen perusteet ovat saatavilla verkosta ePerusteet -palvelusta, johon on koottu kaikki Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelmien, tutkintojen ja koulutusten perusteet. Ammatillisten perustutkintojen perusteita uudistetaan parhaillaan. Uudistamisprosessi alkoi vuonna 2018, ja se tulee päätökseen vuonna 2024. Ensimmäiset uudistetut perusteet ovat jo voimassa, esimerkiksi tieto- ja viestintäteknikan perustutkinnon perusteet sekä sähkö- ja automaatioalan perustutkinnon perusteet, jotka astuivat voimaan 1.8.2018. Uudistuksessa muokataan sekä tutkintojen yhteisiä että ammatillisia osia. Perustutkintojen yhteisten osien ja niiden osa-alueiden arviointiin valmistellaan yhtenäistä arviointikriteeristöä. Tämän uuden arviointikriteeristön arvioitu voimaantuloaika on 1.8.2022. (OPH 2020 Ammatilliset tutkinnot.)

3.2. Suomi toisena kielenä -opiskelijoiden opetus ja arviointi

Vieraskielisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on lisääntynyt 2010-luvulla tuntuvasti. Kun vuonna 2010 vieraskielisiä uusia ammatillisia opiskelijoita oli Suomessa 4668, niin vuonna 2018 heitä oli jo 14 325. Eniten opiskelijoita oli Uudellamaalla, jossa vuonna 2018 aloitti 5289 uutta vieraskielistä opiskelijaa (Vipunen 2018).

Toisen asteen koulutusvaihtoehdot ovat mahdollisia, kun opiskelijalla on osoittaa oppivelvollisuusiässä suoritettu peruskoulun todistus tai muulla tavalla hankittu vastaava osaaminen. Peruskoulun päättövaiheessa tulleet nuoret tai oppivelvollisuusiän juuri ylittäneet nuoret aikuiset, jotka saapuvat maahan, ovat haastavassa tilanteessa, jos heillä ei ole perusopetusta vastaavia valmiuksia tai suomen kielen riittävää hallintaa. (Palomäki 2016: 5.) Aikaisemmin oli tavallista, että ammatilliset oppilaitokset testasivat opiskelijoiden suomen kielen taitotasoa jo valintavaiheessa. Vaatimuksena saattoi olla Eurooppalaisen viitekehyksen asteikolla taso A2 (peruskielitaidon alkuvaihe, johon kuuluvat esim. välittömän sosiaalisen kanssakäynnin hallinta ja lyhyt kerronta) tai B1 (sujuva peruskielitaito, itsenäinen kielenkäyttö). (Ks. esim. Tarnanen ym. 2007.) Vuodesta 2013 lähtien hakijoiden kielitaitoa ei ole testattu erikseen, jos hakijalla on

suomenkielinen peruskoulun tai lukion päättötodistus (Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolut Helsingissä 2014). 2010-luvun alkupuolella Opetushallitus kokosi asiantuntijaryhmän luomaan valtakunnallista kielitestiä ammatillisen koulutuksen pääsykoekäyttöön. B1-tasolle laadittu testi yhdisti kielitaidon ja opiskeluvalmiuksien arviointia ja se pilotoitiin vuonna 2014. Sen tarkoituksena oli yhtenäistää ammatillisen koulutuksen kielitaidon arviointia ja pääsyvaatimuksia. Testi oli tarkoitus ottaa käyttöön kaikissa suomalaisissa ammatillisissa oppilaitoksissa. (Vakuva 2014.) Valtakunnallisesta testauksesta luovuttiin kuitenkin uusien koulutuspoliittisten päätösten myötä.

Vuonna 2015 maahanmuuttajien määrä Suomessa kasvoi nopeasti epävakaan maailmantilanteen ja lisääntyneiden turvapaikanhakijoiden myötä. Tilanne lisäsi hallitukselle painetta uudistaa ja tehostaa kielikoulutuspolitiikkaa, päämääränä maahan muuttaneiden joustava ja riipeä kotouttaminen ja kouluttaminen. Yksi näistä koulutuspoliittisista uudistuksista oli ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittaminen (Hievanen ym. 2020). Hallituksen periaatteena oli, että kielitaitovaatimukset eivät saa tarpeettomasti estää opiskelua tai työllistymistä. Varsinkin pääkaupunkiseudulla huolestuttiin kehityksestä, jossa maahanmuuttajanuoret eivät jatkaneet opintojaan perusasteelta toiselle asteelle samassa määrin kuin kantaväestön nuoret. Nähtiin merkittävänä riskinä maahanmuuttajien jääminen ilman koulutusta ja työpaikkaa, minkä pelättiin johtavan eriytymiseen ja syrjäytymiseen kotoutumisen sijaan, ja vaikuttavan negatiivisesti myös maahanmuuttajaperheiden lapsiin. (Ks. esim. Helsingin kaupunki, lausunto eduskunnalle 2018.) Ratkaisuksi ehdotettiin kielitaitovaatimusten höllentämistä, jotta kaikki halukkaat saisivat toisen asteen koulutuspaikan ja pääsisivät näin kiinni perusasteen jälkeiseen koulutus- ja työllistymisputkeen. Tämä strategia otettiin osaksi suurempaa ammatillisen koulutuksen uudistusta eli reformia, jota ryhdyttiin valmistelemaan yhtenä hallituksen kärkihankkeista vuona 2015, ja joka astui voimaan vuonna 2018. (Ammatillisen koulutuksen reformi 2018.)

Nykyään virallista kielitaidon tasovaatimusta ei ole ammatilliseen koulutukseen haettaessa. Vaatimukset voivat yhä vaihdella hiukan oppilaitos- ja alakohtaisesti, ja oppilaitokset saattavat testata opiskelijoita omilla kielitesteillään, mikäli hakijan kielitaidosta ei ole mitään aikaisempaa todistusta. Myös esimerkiksi S2-opettajan tekemä opiskeluvalmiuksien kartoitus ennen tutkintoon johtavaan koulutukseen valitsemista on mahdollinen. Ilmeistä kuitenkin on, että ammatillisia

opintoja aloittavien maahanmuuttajien suomen kielen taitotaso saattaa olla hyvin vaihteleva. Tämä tarkoittaa sitä, että osa opiskelijoista tarvitsee paljon kielellistä tukea suoriutuakseen opinnoistaan.

Mikäli tukea tarvitsee jo ennen ammatillisia opintoja, tai oma urapolku on epäselvä, voi hakeutua ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen eli VALMA-koulutukseen. Se on suunniteltu ohjaamaan opintoja ja parantamaan ammattiopinnoissa tarvittavia valmiuksia, myös kielitaitoa. VALMA-koulutuksen suomen kielen opinnot kuuluvat opetussuunnitelmassa (2018) koulutuksen osaan nimeltä opiskeluvälistä vahvistaminen. Tämän alla on kuvailtu osa-alue viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, jossa määritellään osaamistavoitteet. Tavoitteet ovat kaikille yhteiset ja ne on muotoiltu varsin yleisellä tasolla, esimerkiksi : ”Opiskelija arvioi ja kehittää suomen/ruotsin kielen taitoaan ja tunnistaa eri tekstilajeja sekä hallitsee ammattiviestinnän perusteita”. Osa-alue arvioidaan hyväksyty/hylätty -periaatteella ja tarvittaessa arvioon voidaan lisätä sanallista arviota kielitaidosta ja opiskelijan saavuttama kielitaidon taso EVK:n asteikolla. Kielitaidon tavoitetasosta sanotaan: ”Vieraskielisten opiskelijoiden/maahanmuuttajien suomen/ruotsin kielen tavoitteena on saavuttaa sellainen kielitaito kuullun ymmärtämisessä, puhumisessa, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa, että se riittää ammatillisen koulutuksen osallistumiseen”. (OPS VALMA 2017.) Tavoitteet on siis määritelty kielitaidon osataitojen kautta, mutta ei sijoitettu taitotasoasteikolle.

Suomen kielen taitoaan voi pyrkiä parantamaan koko opintojen ajan ja jokaisella opiskelijalla on oikeus myös saada tukea ja ohjausta opiskeluunsa. Tukea tarjoavat oma ryhmänohjaaja, S2-opettaja, opinto-ohjaaja tai erityisopettaja, jolta voi hakea apua esimerkiksi oppimisvaikeuksissa. Opiskelijalla on mahdollisuus osallistua oppimisvalmiuksia tukeviin opintoihin (OPVA-opinnot). OPVA-opinnot ovat perustaitoja vahvistavia opintoja eli lisätukea voi saada esimerkiksi matematiikassa, suomen kielessä, tietotekniikassa tai vieraissa kielissä. Oppimisvalmiuksia tukevat opinnot suunnitellaan yksilöllisesti opiskelijan tarpeiden mukaan ja kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. (OPH 2020: Ammatillinen koulutus.) Joissakin oppilaitoksissa toteutetaan myös ns. jalkautuvaa S2-opetusta, jossa suomi toisena kielenä -opettaja liikkuu opiskelijoiden tukena esimerkiksi työharjoittelupaikoissa. Tämä toteutus on saanut hyvää palautetta niin opiskelijoiden kuin työnantajienkin taholta. (Palomäki 2016: 13.)

Useimmat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat opiskelevat S2-oppimäärän mukaisesti, joten heidän osaamistaan arvioidaan S2-kriteerien perusteella. S2-opetuksen järjestämisen tapaa ei

ole määritelty ammatillisten perustutkintojen perusteissa, joten opetuksen järjestelyt vaihtelevat. S2-opiskelijat toki työskentelevät ja opiskelevat suomea äidinkielenään puhuvien kanssa yhteisillä ammatillisilla kursseilla, mutta myös kieliopintoja saatetaan toteuttaa yhteisopetuksena. Toisaalta myös eriytetyt S2-kurssit ovat tavallisia. Ojalan (2016) selvityksen mukaan ammatillisen koulutuksen S2-opinnoissa keskitytään erityisesti ammattisanaston ja tekstilajien opiskeluun. Ammatillisen kielenopetuksen ydin ei kuitenkaan ole sanalistojen opiskelu, vaan toiminnallisen kielitaidon saavuttaminen, jolloin keskeistä on kielen käyttö ja pärjääminen ammatissa vaadittavissa tilanteissa (Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen 2014: 7). Mustonen, Puranen ja Suni (2020) tuovat esiin, että ammatillinen kielitaito syntyy vuorovaikutuksen kautta oppimisympäristöissä, joissa esimerkiksi opettajan ja opetusryhmän muiden jäsenten tuki auttaa kielentämään tekemistä ja ilmaisemaan asioita tilanteen vaatimalla tavalla. Opiskelijoiden ammatillinen ja kielellinen osaaminen rakentuvat limittäin. Ammatillisten aineiden opettajatkin ovat siis kieliasiantuntijan asemassa. Laaksosen (2017) tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että monet ammatillisten aineiden opettajat kokevat, ettei heillä ole riittävästi tietoa tai taitoa S2-opiskelijoiden kielelliseen tukemiseen opetuksessa. Yhteistyö S2-opettajien ja ammatillisten aineiden opettajien välillä näyttäytyy hyvin tarpeellisenä.

Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen on yhdentoista osaamispisteen kokonaisuus, josta neljä osaamispistettä on äidinkielen pakollisten kurssien osuus. Nämä kurssit voi suorittaa suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti. Kokonaisuuteen sisältyy usein neljä yhden osaamispisteen laajuista kurssia, mutta osaamistavoitteita on kolme. Tavoitteet on muotoiltu ”opiskelija osaa” -tyyppisiksi lauseiksi. Näiden tavoitteiden mukaan opiskelija osaa ”1) toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa 2) tulkita erilaisia tekstejä sekä hankkia ja arvioida tietoja eri lähteistä ja 3) tuottaa erilaisia tekstejä ja ilmaista tunteita, ajatuksia, mielipiteitä ja käsitteitä” (Sähkö- ja automaatioalan perustutkinto 2019). Jokaiselle tavoitteelle on määritelty kriteerit arvosanoille 1–5. Opiskelijan osaamista verrataan asteikon kriteereihin ja arvosana määräytyy sen mukaan, mihin kriteereihin osaaminen riittää. Kriteerit eivät kuitenkaan tarjoa oikopolkuja arvosanan antamiseen, eivätkä määrittele osaamista tarkasti. Esimerkiksi tyydyttävän (1) arvosanan kriteereissä vuorovaikutustavoitteen kohdalla mainitaan: ”Ymmärtää jossain määrin oman alansa puhetilanteiden viestintää”. (Sähkö- ja automaatioalan perustutkinto 2019.) Arviointikriteerien tulkitseminen jättää siis opettajalle paljon vastuuta. Pakollisten kurssien lisäksi tarjolla on vaihteleva määrä valinnaisia suomen kielen kursseja.

3.3. Ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisia perustutkintoja on uudistettu noin 5–10 vuoden välein. Edellisen kerran ammatillisten perustutkintojen perusteita uudistettiin vuosina 2007–2010. (Mäkelä ym. 2016.) Uusin ammatillisen koulutuksen uudistus on laajempi rakennemuutos. Ammatillisen koulutuksen reformi on hallituksen koulutuksenuudistamishanke, jonka toimet astuivat voimaan 1.1.2018. Tällöin astui voimaan myös uudistettu laki ammatillisesta koulutuksesta. Reformin taustalla ovat tarve vastata tulevaisuuden työelämän haasteisiin sekä pyrkimys taloudellisiin säästöihin. Tarkoitus on paitsi säästää rahaa, myös uudistaa opetuksen ja hallinnon toimintatapoja ja oppimisympäristöjä, lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisyyttä opintopoluissa sekä vähentää sääntelyä ja päällekkäisyyksiä opinnoissa. Keskeisinä lähtökohtina uudistetussa ammatillisessa opetuksessa ovat osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. (Amisreformi 2018.)

Reformin myötä opiskelusta on pyritty tekemään henkilökohtaisempaa ja joustavampaa opiskelijalle. Osaamisperusteisuuden painotus tarkoittaa sitä, että opiskelijan aikaisempi osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan eli aikaisempia opintoja voidaan hyväksilukea, mikäli ne vastaavat tutkinnossa hankittavaa osaamista ja toimivaltainen viranomainen on ne arvioinut ja todentanut. Mikäli osaamista on, mutta sitä ei ole todennettu, voidaan järjestää näyttökoe, joka arvioidaan ja sen perusteella voidaan myöntää opintosuoritus. Puuttuvaa osaamista täydennetään opiskelemalla ja osaaminen osoitetaan näytöissä. Opiskeluaika on myös joustavampi kuin ennen: opiskelun pituus riippuu osaamistason saavuttamisesta eli kaikkien ei tarvitse edetä samaan tahtiin. Jokaisen opiskelijan on tarkoitus edetä oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmansa (HOKS) mukaisesti. Tarvittaessa opiskeluun on saatavissa tukea ja ohjausta, mikä on osa reformin mukaista henkilökohtaistamis- ja asiakaslähtöisyysperiaatteen toteuttamista. (Amisreformi 2018.)

Arviointia muokattiin myös osaamislähtöiseksi eli opiskelijaa arvioidaan vertaamalla hänen osaamistaan opetussuunnitelman arviointikriteereihin, osaamistavoitteisiin. Entinen arviointiskaala 1–3 muutettiin laajemmaksi ja nykyään opiskelijan suorituksia arvioidaan asteikolla 1–5. Tämän on tarkoitus antaa tarkempaa tietoa opiskelijan osaamisesta ja kannustaa yrittämään lisää. (Ks. Myös luku 3.1.) Jos opiskelija ei saavuta tavoitteissa eriteltyä minimiosaamista vaan saa

arvosanaksi hylätyn esimerkiksi näyttökokeessa, hänellä on mahdollisuus uusia näyttö tai muu osaamisen osoittaminen ja hankkia tätä varten lisää osaamista. (OPH 2020 Ammatillinen koulutus.)

Seuraavassa luvussa käsitellään kielitaidon arviointia laajemmin. Ensin tarkastellaan arvioinnin taustalla vaikuttavia kielitaitokäsityksiä, sen jälkeen arvioinnin luonnetta, erilaisia arviointitapoja ja laadukasta arviointia. Luvun lopussa tarkastellaan eurooppalaisen viitekehysten taitotasoajattelun vaikutusta suomalaiseen arviointijärjestelmään.

4. KIELITAIDON ARVIOINTI

4.1. Kielitaitokäsitykset arvioinnin pohjana

Kielitaidon arvioinnista ei voida puhua ottamatta kantaa kielitaidon sisältöön ja kielen oppimiseen. Arviointi sisältää aina käsityksiä siitä, millaisia ovat hyvät taidot ja mitä kielitaidossa kannattaa arvioida. Huhta ja Takala (1999: 182) toteavat, että kielitestin laatimisessa on kyse yrityksestä muuttaa jokin näkemys kielitaidosta konkreettiseen muotoon. Lähtökohtana arvioinnissa on, että arvioija tuntisi kielitaidon olemusta mahdollisimman hyvin, sillä muuten arvioinnin tulosten tulkinta on vaikeaa (mts. 189). Opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja arvioinnin taustalla on aina jonkinlainen käsitys kielitaidon ja kielen oppimisen olemuksesta. Seuraavaksi käsittelen joitakin tälle tutkimukselle olennaisia käsityksiä kielitaidosta ja kielenoppimisesta eli esimerkiksi käsityksiä, joihin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteet nojaavat.

Kognitiiviset käsitykset kielitaidosta ovat tarkastelleet kielenoppimista mielensisäisinä kognitiivisina prosesseina ja kielen olemusta erillisinä osaitoina. Sosiaaliset ja käyttöpohjaiset teoriat ovat keskittyneet ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kielenkäyttötilanteisiin. Eri aikoina vallalla olleet teoriat näkyvät opetuksessa ja arvioinnissa usein rinnakkain. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 26–27.) Kielenoppimisen todellisuus ei ole vain yhden oppimiskäsityksen mukainen, vaan sitä säätelevät useat eri tekijät. Eri tutkijat vain kiinnittävät huomiota ilmiön eri puoliin. (Nissilä, Martin, Vaarala ja Kuukka 2006: 14.)

Yksi kognitiivisesta perinteestä ammentava tapa jäsentää kielitaitoa on sen näkeminen osaitoina: puhumisena, puheen ymmärtämisenä, luetun ymmärtämisenä ja kirjoittamisena. Sanastoa ja kielioppia on lisäksi pidetty erillisenä osa-alueena. Tämä jako sai alkunsa 1960-luvulla strukturalistisen/kognitiivisen kielitiedenäkömyksen aikaan, jolloin kieli jaettiin osiin opettamista ja arviointia varten (Huhta & Takala 1999: 183). Samankaltaiseen näkömykseen perustuen Nissilä ym. (2006: 40–41) toivat suomi toisena kielenä -opetuksen kielitaidon kämmenmallin. Siinä kielitaitoa ajatellaan kämmenenä, jossa sormina ovat puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Peukalo merkitsee rakenteita ja sanastoa. Peukalo on yhteydessä kaikkiin muihin sormiin, kuten sanasto ja kielioppi kaikkiin osaitoihin. Kämmen itse on kielitaidon yhteinen osa, joka ikään kuin liikuttaa kaikkia muita osia. Vaikka taidot ovat osittain erillisiä, esimerkiksi lukeminen harjoittaa myös kirjoittamisen taitoa.

Nykyiset kielikäsitteet tarkastelevat kieltä kokonaisvaltaisemmin, mutta kielitaidon määrittely osataitojen avulla näkyy yhä monissa yhteyksissä, esimerkiksi arvioinnin alueella. Myös eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvauksissa on nähtävissä yhteys kielitaidon määrittelyyn osataitojen kautta. Lähtökohtaisesti eurooppalainen viitekehys määrittelee kuitenkin kielitaitonäkemyksensä laajaksi ja toiminnalliseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että kielenoppijat nähdään sosiaalisina toimijoina, jotka suorittavat monenlaisia kielellisiä ja viestinnällisiä tehtäviä erilaisten kompetenssien avulla eri tilanteissa. (EVK 2003: 28.) Viitekehys kuvaa oppimista kielen käyttämisenä erilaisissa sosiaalisissa toiminnoissa ja tehtävissä, sekä esimerkiksi käyttää termiä *kielenkäyttäjä* pelkän *kielenoppijan* sijaan, joten kielikäsitteistä voidaan pitää **sosiokognitiivisena**. Kokonaisuutena kielen oppimisessa ja arvioinnissa tulee siis ottaa huomioon niin kielelliset, kognitiiviset kuin sosiaalisetkin näkökulmat.

Nykyisin kielenopetuksesta ja arvioinnista puhuttaessa keskusteluissa vilisee käsitteitä kuten toiminnallisuus, viestinnällisyys, funktionaalisuus, sosiaalisuus ja osallisuus. Kielitaitokäsitteet ja oppimiskäsitteet muokkautuvat ajan kuluessa ja tutkimustrendien vaihtuessa. Nykyinen oppivelvollisuusikäisten perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee oppimiskäsitteensä esimerkiksi aktiivisen toimijuuden, vuorovaikutuksen, prosessioppimisen ja itseohjautuvuuden kautta (POPS 2014). Tätä voidaan pitää lähinnä **konstruktivistisena** oppimiskäsitteeksi (esim. Tynjälä 1999). Luukka et al. (2008: 55) kutsuivat jo edellisen, vuonna 2004 käyttöön otetun opetussuunnitelman oppimiskäsitteistä sosiokonstruktivistiseksi käsitteeksi, jossa korostuivat oppijan oma rooli, vastuu ja yhteistyökyky. Sosiokonstruktivismilla tarkoitetaan yleensä näkemystä, jonka mukaan tieto rakentuu eli konstruoidaan sosiaalisessa kontekstissa, vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Merkitys syntyy ihmisten välisissä suhteissa ja kielenkäytössä. Jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa painotettiin myös viestinnällisyyttä ja kielellä toimimista eli **funktionaalista** kielitaitokäsitteistä. Eurooppalaisen viitekehyksen voidaan katsoa edustavan funktionaalisuutta, koska se painottaa kielen käyttämisen taitoja. (Vaarala ym. 2016.) Myös muut valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat seuranneet samaa kehityslinjaa. Esimerkiksi aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ammatillisen koulutuksen tutkintojen perusteet (ePerusteet) ja kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet nojaavat kielikäsitteissään vuorovaikutukseen, kieliympäristössä toimimiseen ja taitolähtöisyyteen (ks. Turkkila 2020; Laaksonen 2017; Ronkainen & Suni 2019.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsitteessä oppiminen nähdään oppijan aktiivisena

toimintana. Hän tulkitsee ja rakentaa näkemystään maailmasta aina uudestaan aiemman tietopohjansa ja kokemustensa päälle. Opettaja ei siirrä tietoa oppilaalle, vaan ohjaa ja tukee oppimisprosessia järjestämällä oppimistilanteita. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetussuunnitelmassa korostuvat ilmiöt ja ongelman tutkiminen. Koska tieto on suhteellista ja jatkuvasti muuttuvaa, tiedonhankinnan ja elinikäisen oppimisen taidot nousevat tärkeiksi hallita. Asiakokonaisuuksien ymmärtäminen ja merkitysten tulkitseminen on olennaisempaa kuin irrallisten faktojen ulkoa opettelu. (Tynjälä 1999: 61–62, 67.)

Funktionaalisuudessa olennaista on se, mitä kielellä osaa tehdä. Se, millaisista kielenkäyttötilanteista, tehtävistä ja teksteistä oppija selviää taidoillaan, määrittelee kielitaitoa. (Vaarala ym. 2016: 29.) Funktionaalinen kielikäsitys (ks. Halliday 1985) on pohjana kielenopetukselle, jota ohjaavat kielenkäyttötarpeet. (Mitchell & Myles 1998; Aalto, Mustonen, Tukia 2009: 407.) Se on nähty ikään kuin vastakohtana perinteiselle formalistiselle eli sääntöihin ja muotoon perustuvalla käsityksellä kielestä. Funktionaalinen käsitys ammentaa ns. käyttöpohjaisuuden ajatuksesta, jossa huomio ei kiinnity enää muotojen oppimiseen tai kielen rakenteisiin erillisinä asioina, vaan kielen käytön, merkityksen ja muodon ajatellaan liittyvän toisiinsa erottamattomasti (Mitchell ja Myles 1998; Aalto ym. 2009). Kieltä ajatellaan ikään kuin käyttö edellä: kielen käyttötilanne synnyttää tarpeen ilmaista jotakin ja on toisaalta myös edellytys merkitys-muoto-parien syntymiselle. (Vaarala ym. 2016: 30.) Funktionaalisessa opetuksessa oppijoiden oppimisprosessi on ohjaava tekijä, ei välttämättä opettaja. Opetuksen tarkoitus on jäsentää ja täydentää luokkahuoneen ulkopuolella opittua. Oppijan rooli on toimia aktiivisesti erilaisissa ympäristöissä ja kielenkäyttötilanteissa. (Aalto ym. 2009: 407–408.)

Yleisesti voidaan todeta, että toisen kielen oppimisessa on siirrytty holistisiin, kielenoppimisen kokonaisvaltaisuutta painottaviin teorioihin. Näkökulma on muuttunut siten, että keskiössä ei ole oppimistulosten tarkastelu vaan oppimisprosessi. Oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka havainnoi ympäristöään ja toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Oppimista ohjaavat oppijan omat tarpeet ja arvioinnin kriteerinä on se, kuinka hyvin oppija pystyy kieltä käyttämään. Holistisia teorioita ovat esimerkiksi funktionaalinen, sosiokulttuurinen ja ekologinen lähestymistapa. Sosiokulttuurisessa ja ekologisessa tavassa yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhde ovat keskeisiä. (Lehtonen, Lakkala, Eloranta, Rasila 2015: 20: ks. myös van Lier 2007.)

Yksilön kasvaminen yhteisön jäseneksi on oleellista **sosiokulttuurisessa** näkemyksessä

kielenoppimisesta. Sosiokulttuurisuuden käsitteellä Lantolf ja Thorne (2006) tarkoittavat inhimillisen toiminnan sosiaalisia ja kulttuurisia yhteyksiä. Ihmisen käsitykset, ajatukset ja arvostukset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa viestin välittäjänä toimii kieli (Skinnari 2012: 20). Myös kielenoppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä. Kielitaito on taitoa toimia erilaisissa kielenkäyttötilanteissa tarkoituksenmukaisesti, jolloin huomio on kielen moninaisessa kokonaisuudessa, ei yksittäisissä osataidoissa. Kielitaito nähdään toiminnallisena ja tilanteisena taitona, johon vaikuttavat vaihtelevat resurssit (Vaarala ym. 2016: 28–29).

Ekologinen lähestymistapa pohjautuu sosiokulttuuriseen näkökulmaan ja korostaa yksilön ja ympäristön yhteyttä ja vuorovaikutusta. Ekologia on metafora, joka kuvaa kielenoppimisen monimutkaista kokonaisuutta, prosessia, jossa ympäristö eli (eko)systeemi vaikuttaa yksilöön ja yksilö ympäristöön. (Skinnari 2012; Vaarala ym. 2016.) Van Lierin (2004: 3) mukaan ekologisessa kielenoppimiskäsityksessä on kysymys kielen ja oppimisen erottamattomasta yhteydestä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, dialogissa (ks. myös Suni 2008), ja muotoutuu tilanteiden, ajan ja paikan mukaan. Ympäristö ja ympäristön tekstit ymmärretään hyvin laajasti. Ne käsittävät kaiken ympäröivän fyysisen todellisuuden, sosiaalisen kieliympäristön ja multimodaalisen tekstimaailman, johon kuuluvat kaikenlaiset tekstit ja viestintä Youtube-videoista oppikirjoihin (ks. Vaarala ym. 2016: 33). Ekologisessa lähestymistavassa keskeisiä käsitteitä ovat tarjouma eli affordanssi (engl. affordance) ja toimijuus (engl. agency). Tarjouma viittaa yksilön ja ympäristön väliseen suhteeseen: se kuvaa ikään kuin niitä mahdollisuuksia, joita esimerkiksi kielenoppija havaitsee ympäristöstään, ja joihin hän pystyy tarttumaan. (Skinnari 2012: 25–26.) Van Lier (2004: 91) määrittelee tarjouman joksikin, mikä on henkilölle mahdollista tietyssä tilanteessa. Tarjouman käsite on yhteydessä toimijuuteen. Toimijuuden käsitettä on määritelty monilla eri tavoilla, mutta siihen liittyvät yksilön sisäinen kyky ja halu tarttua asioihin, tarjoumien rajoittavat tai mahdollistavat vaikutukset sekä yksilön tietoisuus vastuusta, joka hänellä on omasta toiminnastaan. (Skinnari 2012: 27–28; van Lier 2008.)

Sosiokulttuurisesta perinteestä juontaa juurensa myös kielitaidon arvioinnissa uudehkona näkökulmana tarkasteltava dynaaminen arviointi, jota ovat määritelleet Lantolf ja Poehner (2010). Dynaamista arviointia on aikaisemmin tutkittu varsinkin psykologiassa ja kasvatustieteissä ja hyödynnetty esimerkiksi lasten oppimisvalmiuksien ja erityisopetuksen tarpeen selvittämisessä (Rantanen 2017: 13). Dynaamiseen arviointiin liittyy olennaisena Vygotskin (1987) lähikehityksen

vyöhykkeen teoria. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa oppijan nykyisen osaamisen tason ja hänelle mahdollisen, potentiaalisen osaamistason välistä aluetta. Kielenoppimisessa lähikehityksen vyöhykkeestä puhutaan, kun jokin opittava asia on oppijan taitoihin nähden ylärajalla, hiukan liian vaikea ymmärtää yksin. Oikea-aikaisella tuella (engl. scaffolding) hän kuitenkin voi selviytyä tehtävästä tai ymmärtää uuden asian. (Vaarala ym. 2016; Lantolf & Poehner 2010.) Dynaamisessa arvioinnissa oppijan suoritusta tuetaan ja yritetään selvittää tehtävien avulla strategioita ja prosesseja, joiden avulla oppija voi selvittää tehtävästä itsenäisesti. Tukea vähennetään pikku hiljaa. Dynaamisella arvioinnilla pyritään selvittämään oppimisen etenemistä ja oppimisvalmiuksia. (Rantanen 2017; Lantolf & Poehner 2010.)

4.2 Arvioinnin luonteesta

4.2.1 Mitä arviointi on?

Arviointia kuvataan usein toiminnan tai tulosten arvon määrittelyksi (esim. Linnakylä & Välijärvi 2005; Atjonen 2007), ja sen juuret ovat arvostuksissa. Arvioinnilla itsellään on myös eettisiä arvoja. Eettisesti kestävän arvioinnin pitäisi esimerkiksi olla reilua ja oikeudenmukaista, läpinäkyvää, validia ja reliaabelia. Hyvän arvioinnin pitäisi myös olla sopivan vaativaa ja motivoida oppimaan. (Atjonen 2007: 34–36.) Arviointitiedon hankinnan tulee siis olla luotettavaa ja pätevää, vaikka tiedon käyttäminen ei olekaan neutraalia, vaan viime kädessä tiedon arvottamista suhteessa kulttuurisiin, sosiaalisiin tai taloudellisiin arvostuksiin. Jotta arviointi olisi oikeudenmukaista, näiden intressien tulisi olla julkilausuttuja. Arvostukset näkyvät arviointikriteereissä, jotka taas määrittävät arvioinnin kohteita, arviointitapoja ja arvioinnin seurauksia. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 16.)

Atjonen (2007: 61) tiivistää asian näin: ”mitä arvioidaan, sitä opiskellaan ja opitaan”. Jos arviointi esimerkiksi keskittyy ulkoa opitun muistamiseen, toteutetaan suljetuin kysymyksiin ja on normiviitteellistä, se saattaa edistää pintapuolista tuottamista, opettajalle mieluisten vastausten keksimistä ja keskinäistä kilpailua. Avoimet kysymykset, joissa haastetaan pohtimaan opittavana olleen ilmiön eri puolia, sitä vastoin voivat rohkaista opiskelijaa omien ajatustensa kehittelyyn ja kilpailuun itsensä kanssa. (Atjonen 2007: 61–62.) Arvioinnin suhde oppimiseen ja opettamiseen on siis kiinteä ja muodostaa ikään kuin itseään ruokkivan jatkumon. Mitä opetetaan ja opitaan, sitä

arvioidaan, ja mitä arvioidaan, sitä opetetaan ja opitaan.

Arviointia voidaan määritellä myös arviointitapojen mukaan, jolloin viitataan usein *kriteeriviitteiseen ja normiviitteiseen arviointiin*. Kriteeriviitteisellä arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että arvioinnin tulokset pyritään selittämään jonkin kriteerin avulla, esimerkiksi sanallisella kuvauksella taidosta. Tuloksille annetaan siis jokin merkitys. Kielitaidon tasokuvaukset ovat tyypillinen keino pyrkiä kriteeriviitteiseen arviointiin. Vertailukohtana käytetään usein normiviitteistä arviointitapaa, jossa testattavat asetetaan paremmuusjärjestykseen vertailemalla testituloksia keskenään. Tämän tavan ongelma on siinä, että jos vertailuryhmä on pieni, oppijan arvosana ei määräydykään hänen taitojensa perusteella, vaan sen mukaan, kuinka muut ryhmässä suoriutuvat. Suuremmalla viitejoukolla testattaessa normiviitteinen arviointi on luotettavampaa, ja sitä hyödynnetäänkin esimerkiksi valtakunnallisissa tai kansainvälisissä testeissä, kuten ylioppilastutkinnossa. Kriteeriviitteisessä arvioinnissa pyritään määrittelemään mahdollisimman tarkasti sekä kielitaidon olemus että testitehtävien ja testattavan taitojen suhde. Normiviitteisessä arviointitavassa oppijat kyllä saadaan paremmuusjärjestykseen, mutta hankaluutena on määritellä, mitä arvosana oikeastaan kertoo oppijan taidoista. (Huhta & Takala 1999: 219–220.)

Arviointi on myös vallan käyttämistä ja politiikkaa. Testien avulla päätetään usein arvosanoista ja pääsystä tiettyyn oppilaitokseen tai ammattiin, kansalaisuudesta, tai joissakin tapauksissa maahanpääsystä (ks. esim. McNamara & Shohamy 2008). Vallan käyttö edellyttää myös vastuuta arvioinnin laadusta ja sen seurauksista, ja tutkintojen laatijoilla on velvollisuus osoittaa testitulosten luotettavuus (Huhta & Takala 1999: 180–181).

4.2.2 Miksi arvioidaan?

Arvioinnilla tulisi olla aina jokin selkeä tarkoitus, jonka sekä arvioija että arvioitavat ymmärtävät ja tiedostavat. Arvioinnin tarkoitus määrittelee esimerkiksi sitä, mihin arviointi kohdistuu, ketä arvioidaan, miten arviointi toteutetaan ja mihin siitä saatua tietoa käytetään. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 22.) Arvioinnin tarkoituksen ymmärtäminen on tärkeää, koska yhteen tarkoitukseen hankittu ja siinä luotettavaksi todettu tieto oppijoiden kielitaidosta ei välttämättä sovi käytettäväksi kaikkiin tarkoituksiin (Huhta & Takala 1999: 189).

Koulu- ja opiskelumaailmassa, esimerkiksi kielitaidosta puhuttaessa, arviointi jaetaan usein kahteen päätyyppiin tarkoitustensa mukaan. Näistä tyypeistä voidaan käyttää eri nimityksiä, mutta esimerkiksi Huhta ja Takala (1999: 189–190) nimittävät näitä taitotasoarvioinniksi ja opetukseen

liittyväksi arvioinniksi. Ensimmäisessä arvioidaan opiskelijan yleistä tai tietyn osa-alueen osaamista, tarkoituksena sijoittaa osaaminen jollekin taitotasoasteelle. Taitotasoarviointi selvittää taitojen riittävyyttä johonkin tiettyyn tarkoitukseen, ja sitä hyödynnetään tyypillisesti esimerkiksi eri oppilaitosten pääsykokeissa. Testien sisältö perustuu tällöin teorioihin kielitaidosta ja käsityksiin siitä, millaista kielitaitoa tarvitaan tiettyjen tehtävien suorittamiseen. Toinen tyyppi on nimensä mukaisesti opetukseen liittyvää arviointia ja siinä arvioitavat asiat määräytyvät meneillään olevan tai juuri päättyneen opetuksen sisällön sekä opetuksen tavoitteiden mukaan. Arviointityypit eivät aina ole selvärajaisia, vaan voivat yhdistyä ja mennä päällekkäin.

Arvioinnin tarkoituksen mukaan voidaan muodostaa myös jako **diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen** arviointiin. Diagnostinen arviointi on opiskeluedellytyksiä selvittävää ja suunnittelua tukevaa, formatiivinen opiskeluprosessia ohjaavaa ja motivoivaa, ja summatiivinen oppimistuloksia kokoavaa ja jatkoa ennustavaa arviointia.

Diagnostisessa arvioinnissa on tarkoitus hankkia tietoa opiskelijoiden oppimisedellytyksistä ja valmiuksista koulutuksen, oppimateriaalien ja opetusmenetelmien suunnittelemista varten. Arviointi voi olla laadullista ja perustua opettajan havainnointiin, kyselyihin ja haastatteluihin, jolloin arvioijan ja arvioitavan suhde saattaa muodostua läheiseksi. Etäisempi tapa on käyttää kokeita ja normitettuja testejä, jolloin osaamista verrataan normikriteereihin. Diagnostinen arviointi ajoitetaan opiskelun tai koulutuksen alkuun, ja sen avulla voidaan tunnistaa esimerkiksi oppimisvaikeuksia ja siten suunnitella mahdollisia tukitoimia opetukseen. Arviointitavasta hyötyvät ennen muuta opetuksen suunnittelijat ja opettajat, mutta myös oppija saa tärkeää tietoa pohjatiedoistaan ja kehitettävistä kielitaidon osa-alueistaan. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 26–27.)

Formatiivinen arviointi tarkoittaa opiskeluprosessia seurailevaa tapaa arvioida, ja sen tarkoitus on ohjata, tukea ja motivoida oppimista. Arviointitavat voivat olla ”pehmeitä” opettajan havaintoja, keskusteluja tai kotitehtävien tarkistusta, tai toisaalta kokeita, testejä, projektitöitä ja kyselyjä, joilla seurataan oppimisen edistymistä ja joiden perusteella suunnitellaan tulevaa. Formatiiivinen arviointi voi olla myös itsearviointia tai portfoliotyypistä, ja siitä hyötyvät ensisijaisesti opiskelijat ja opetuksen toteuttajat. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 27–28.)

Summatiivisella tulosarvioinnilla tarkoitetaan koulutuksen tai opintovaiheen päättyessä tehtävää, oppimisen tuloksia mittaavaa arviointia. Arviointi voi olla kriteereihin perustuvaa tai muihin oppijoihin vertaavaa. Tyypillistä summatiivista arviointia on esimerkiksi kurssin tai

lukukauden sisältöjä kokoava lopputentti, koe tai näyttökoe. Arviointi voi tiedollisten sisältöjen ohella kohdistua myös esimerkiksi opiskelutaitoihin, motivaatioon ja asenteisiin tai sosiaalisiin taitoihin. Erityisen tärkeää on arvioinnin luotettavuus ja oikeudenmukaisuus, koska arviointituloksia käytetään usein arvosanojen ja lopputodistusten perusteina, jolloin ne vaikuttavat suoraan opiskelijan mahdollisiin jatko-opintoihin tai työllistymiseen. Summatiivisen arvioinnin tulokset ovat opiskelijalle itselleen tärkeä dokumentti, mutta niitä hyödyntävät myös oppilaitos, opettaja sekä ulkopuoliset, päätöksiä tekevät tahot. (Linnakylä & Välijärvi 2005: 28.)

Ammatillisen koulutuksen arvioinnissa on lähinnä kysymys formatiivisesta jatkuvasta arvioinnista ja summatiivisesta päättöarvioinnista kurssien ja opintokokonaisuuksien päättövaiheessa. Yhä tärkeämpään asemaan on varsinkin ammatillisen koulutuksen reformin myötä noussut myös opiskelijoiden itsearviointi. Oman oppimisen ja oppimistarpeiden arvioinnin taitoa pidetään osana ammattitaitoa (ePerusteet Ammatillinen koulutus). Rusanen ja Tauriainen (2018) toteavat ammattikorkeakoulun osaamisperusteisuutta ja henkilökohtaistamista koskevassa tutkimuksessa, että itsearvioinnin on todettu auttavan opiskelijoita sisäistämään osaamisperusteisuuden periaatteita ja tunnistamaan omaa osaamistaan paremmin. Itsearvioinnin on huomattu tuovan näkyväksi opiskelijan omaa ammatillista osaamista konkreettisella tavalla. Itsearviointi saattaa kuitenkin olla monelle opiskelijalle vieras metodi, joten varsinkin opintojen alkuvaiheessa opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja perehdytystä arvioinnin perusteisiin ja arviointikriteerien tulkitsemiseen.

4.2.3. Laadukkaan arvioinnin periaatteet

Arvioinnin tarkoitus on tuottaa tietoa arvioitavan taidoista. Jotta tämä tieto olisi käyttökelpoista, arvioinnin tulee olla laadukasta. Laadukkaalla arvioinnilla tarkoitetaan yleensä reliaabelia eli luotettavaa, validia eli tarkoituksenmukaista, sekä käytännöllistä arviointia (Huhta & Takala 1999: 211). Muitakin kriteerejä laadukkaalle arvioinnille on määritelty. Pickford ja Brown (2006: 5-6) mainitsevat esimerkiksi reilouden, inklusiivisuuden, läpinäkyvyyden, motivoivuuden ja tehokkuuden onnistuneen arvioinnin vaatimuksiksi, edellä mainittujen lisäksi. Reiludella tarkoitetaan sitä, että kaikilla oppijoilla tulisi olla yhtäläinen mahdollisuus saavuttaa tavoitteensa. Inklusiivisuudella viitataan siihen, että kaikki oppijat erilaisista lähtökohdistaan huolimatta (kuten ikä, sukupuoli, sosiaalinen luokka, vamma, etninen alkuperä tai seksuaalinen suuntaus) voisivat tasa-arvoisesti osallistua samanlaisiin tehtävänantoihin. Läpinäkyvyys tarkoittaa sitä, että arvioijat

ja arvioitavat ovat tietoisia siitä, mistä arvosana muodostuu. Motivoiva arviointi innostaa oppijaa perehtymään aiheeseen ja oppimaan lisää, tehokas arviointi taas suhteuttaa arvioimiseen käytettyä aikaa arvioitavan aiheen tärkeyteen.

Laadukkaan arvioinnin lähtökohtana pidetään usein **reliaabeliutta**. Tämä tarkoittaa arvioinnin samanlaisuutta ja toistettavuutta eri arviointikerroilla eli johdonmukaisuutta ja luotettavuutta. Jos arvioitavien oppijoiden arviointitulokset pysyvät useammalla testauskerralla samoina, voidaan puhua reliaabelista arvioinnista. Reliaabeliutta voidaankin tutkia järjestämällä sama testi kahdesti peräkkäin samoille opiskelijoille tai järjestämällä heille kaksi samanlaista testiä. Monesti käytetään kuitenkin testin sisäistä toistoa eli mitataan samaa taitoa useammalla tehtävällä. Reliaabeli testi antaa johdonmukaisen tuloksen testin eri osioita arvioitaessa. Usein suoritukset kaksoisarvioidaan, varsinkin jos kyseessä on tärkeä tutkinto, kuten ylioppilastutkinto. (Huhta & Takala 1999: 212.)

Reliaabeliuden voidaan sanoa mittaavan myös arvioiden täsmällisyyttä, riippuvuutta ja reiluutta. Riippuvuudella Henning (1987: 73) viittaa siihen, että mikäli oppijat onnistuvat toisella suorituskerralla paremmin kuin ensimmäisellä, tulosten tulisi kohentua yhtäläisesti, jolloin suoritusten keskinäinen järjestys säilyisi samana. Täydellistä reliaabeliutta lienee kuitenkin mahdoton saavuttaa, koska erilaiset tekijät testitilanteessa, kuten testattavan fyysinen ja psyykinen tila, arvioijan epäsystemaattisuus, häiriötekijät testiolosuhteissa tai testin ominaisuudet, saattavat aiheuttaa mittausvirheitä (Henning 1987: 75, Huhta & Takala 1999: 212).

Tärkeimpänä laadukkaan arvioinnin kriteerinä voidaan pitää **validiutta**. Validi arviointi tai testaus mittaa sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. (Huhta & Takala 1999: 213.) Brownin (2013: 2) mukaan testin käyttötarkoitus määrää testattavien taitojen laatua eli esimerkiksi pääsykokeessa tulisi testata sellaisia tietoja ja taitoja, joita kyseisissä töissä tai opinnoissa tarvitaan. Testivalidius riippuu siis testin käytöstä, toiseen tarkoitukseen luotu testi ei välttämättä sovi toiseen. Huhdan ja Takalan (1999: 213) mukaan validius voidaan nähdä myös testin tuloksista tehtävien johtopäätösten ominaisuutena. Validius liittyy siis tulosten tulkintojen perusteltavuuteen.

Validius ja reliaabelius ovat ominaisuuksina sidoksissa toisiinsa, kuitenkin niin, että testi voi olla reliaabeli olematta validi (johonkin tiettyyn tarkoitukseen), mutta validi testi ei voi olla muuta kuin reliaabeli (Henning 1987: 90). Validius on monitahoinen ilmiö arvioinnissa ja se voidaan jakaa eri alalajeihin. Esimerkiksi voidaan tutkia sisällön validiutta eli sitä, onko testin sisältö relevantti ja sopiva, ennustevalidiutta eli sitä, ennustaako testi myöhempää menestystä

opinnoissa tai käsitevalidiutta eli sitä, onko testi linjassa mitattavaa ilmiötä selittävien teorioiden kanssa. (Huhta & Takala 1999: 213.) Arvioinnin validius voi kärsiä monesta syystä, kuten epäsopivan testin valinnasta, vääränlaisesta testin sisällöstä suhteessa opetettuihin asioihin, arvioitavien suhtautumistavasta testin tehtäviin, puutteellisista arviointikriteereistä jne. (Henning 1987: 91–93).

Olellaisena laadukkaan arvioinnin vaatimuksena pidetään myös käytännöllisyyttä. Tämä tarkoittaa, että arviointiin ei pitäisi kuluttaa liikaa resursseja, kuten aikaa, työtä, tai ihmisiä. Arvioinnin käytännöllisyys ei saisi kuitenkaan vähentää laadukkuuden kriteerejä, sillä jos arvioinnin tulokset eivät ole luotettavia tai niitä ei voi tulkita, arvioinnista tulee arvotonta. (Huhta & Takala 1999: 215.)

4.3. Yleiseurooppalainen viitekehys ja sen vaikutus suomi toisena kielenä – arviointiin

Yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK) on laadittu Euroopan neuvostossa kielten oppimista, opettamista ja kielitaidon arviointia varten. Sen avulla on luotu yhteistä pohjaa esimerkiksi kielten opetussuunnitelmien, opinto-ohjelmien, tutkintojen ja oppikirjojen laadintaan eri Euroopan maissa. Viitekehys on tarkoitettu avuksi myös kielitaidon edistymisen seurantaan ja siinä kuvaillaan kielen taitotasot, joiden avulla oppijoiden edistymistä voidaan mitata ja arvioida oppimisen eri vaiheissa. (EVK 2003: 19.) Suomessa EVK:n vaikutus kielikoulutukseen ja kielitaidon arviointiin on ilmeinen. Suomi on ollut edelläkävijämaita Euroopassa EVK:n hyödyntämisessä kielikoulutuksessa ja toisaalta panostanut itse paljon viitekehukseen liittyvään kansainväliseen kehittämistyöhön, esimerkkinä DIALANG-arviointijärjestelmä (ks. Alderson 2005). (Huhta & Hildén 2016: 20.)

Eurooppalaisen viitekehysten ajatus on, että sitä voitaisiin soveltaa mihin tahansa (eurooppalaiseen) kieleen. Se ei siis ole kielikohtainen. EVK esimerkiksi kuvailee, millaisia kommunikatiivisia tehtäviä oppijan pitäisi tietyllä taitotasolla hallita, mutta ei sitä, kuinka näihin tavoitteisiin päästään jossakin tietyssä kielessä (Little 2007: 646). Viitekehys lähestyy kielitaitoa toiminnallisesta näkökulmasta, jolloin kielenkäyttäjät nähdään ensisijaisesti sosiaalisina toimijoina. Yhteiskunnan jäsenet eli nämä sosiaaliset toimijat elävät erilaisissa ympäristöissä, olosuhteissa ja tilanteissa ja suorittavat erilaisia tehtäviä. Tehtävät eivät ole yksinomaan kielellisiä, vaikka niihin

sisältyykin kielellisiä toimintoja, vaan niistä selviytymiseen tarvitaan kommunikaatio- ja opiskelustrategioiden käyttöä. (EVK 2003: 28,36.) Viitekehys määrittelee kielitaitoa ja viestintätaitoja sen mukaan, mitä oppija **osaa tehdä** toisella kielellä (Little 2007: 646).

Viitekehyksessä todetaan, että jokaisen ihmisen kielenoppimisprosessi on yksilöllinen eikä kenenkään kielitaito kehity juuri samalla tavalla kuin toisen. Tämän vuoksi jokainen yritys määrittellä kielitaidon tasoja on jossain määrin keinotekoinen. Kuitenkin käytännön tarpeisiin, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmien laatimista varten, on hyödyllistä jakaa kielenoppimisprosessi osiin. Niinpä oppijoiden kehittyvää kielitaitoa voidaan kuvata nousevana kielitaidon tasojen sarjana. (EVK 2003: 39.)

Alkuperäisiä vuoden 2001 viitekehysten asteikkoja on päivitetty vuonna 2017 täydentävällä osalla. Täydentävässä osassa esimerkiksi määritellään uusi PreA1-taso eli alkuperäisen alkeistason alittava kielitaidon taso, jota voidaan hyödyntää lukutaitokoulutuksessa. Myös A-tason ja C-tason kuvauksia on laajennettu. Lisäksi on korostettu joitakin osa-alueita, jotka ovat vuosien kuluessa muuttuneet merkityksellisemmiksi, kuten monikielisyys ja mediaation käsite. Monikielisyydellä (multilingvaalisuus) tarkoitetaan eri kielten läsnäoloa yksilö- tai yhteisötasolla, ja se erotetaan useakielisydestä (plurilingvaalisuus), joka tarkoittaa yksittäisen oppijan muuttuvaa kielivarastoa. Mediaatio viittaa vuorovaikutukseen ja kielen käyttötilanteeseen: se yhdistää kielen vastaanottamisen, tuottamisen ja vuorovaikutuksen. (OPH 2018 EVK; North & Piccardo 2019.)

EVK jakaa kielitaidon kuuteen tasoon. Tällöin klassinen jako perustasoon, keskitasoon ja edistyneeseen tasoon on laajennettu kulloinkin yhdellä askelmalla ylös- tai alaspäin. Alin A-taso on jaettu alkeistasoon A1 ja selviytyjän tasoon A2. Keskitaso eli B-taso on jaettu kynnystaitotasoon B1 ja osaajan tasoon B2. Ylin C-taso on jaettu taitajan tasoon C1 ja mestarin tasoon C2. A-tason oppijoita kutsutaan perustason kielenkäyttäjiksi, B-tasolla he ovat itsenäisiä kielenkäyttäjiiä ja C-tasolla taitavia kielenkäyttäjiiä. (EVK 2003: 46–47.) Alkeistaso siis vastaa esimerkiksi yksinkertaista turistitaitoa selviytyä hyvin lyhyistä tavaroiden tai palveluiden hankintatilanteista. Opintojen jatkuessa edetään kohti itsenäistä kielenkäyttöä, joka voi tarkoittaa esimerkiksi kielialueella arjen toimista selviytymistä. Lopulta päädytään taitavaksi kielenkäyttäjäksi, joka ei kuitenkaan tarkoita syntyperäisen kaltaista kielitaitoa, vaan erittäin hyvin menestyneille ja tuhansia tunteja kielen parissa käyttäneille opiskelijoille tyypillistä kielenhallintaa. (Hildén & Takala 2003.)

Taitotasoasteikkoja ei pidä kuitenkaan tulkita liian suoraviivaisesti, ikään kuin lineaarisesti etenevänä viivaimen tapaisena mitta-asteikkona. Tasojen välimatkat näytävät taulukoissa yhtä

pitkiltä, mutta todellisuudessa useimmat oppijat tarvitsevat yli kaksinkertaisen ajan päästäkseen keskitasolta ylemmälle osaajan tasolle kuin aiemmin nollapisteestä selviytyjän tasolle. Karkeasti arvioituna kielenoppiminen on siis alussa melko nopeaa, ja edetessään se hidastuu. Tämä johtuu siitä, että kielellinen aines lisääntyy ja toiminnot ja taidot monipuolistuvat siirryttäessä tasolta toiselle. (EVK 2003: 40.)

Kielitaidon taitotasot voidaan esittää eri tavoin erilaisia tarkoituksia varten. Viitekehys sisältää esimerkiksi tiivistetyn, koko kielitaitoa kuvaavan taulukon tasoilla A1-C2, joka on tarkoitettu ikään kuin yleiskuvaukseksi maallikkokäyttäjille sekä suuntaviivoiksi opetukseen. Yksityiskohtaisempiakin kuvauksia kuitenkin tarvitaan. Tällainen kuvaus on esimerkiksi Viitekehysten itsearviointitaulukko, jossa kielenkäytön pääkategoriat kuvaillaan kullakin kuudella taitotasolla. Pääkategorioilla tarkoitetaan viestinnällisiä toimintoja: ymmärtämistä, puhumista ja kirjoittamista. Ymmärtäminen jakautuu kuullun ja luetun ymmärtämiseen, puhuminen suulliseen vuorovaikutukseen ja puheen tuottamiseen. Näin pystyakselilla ovat siis viestintäkategoriat ja vaaka-akselilla taitotasot, jolloin lokerikon avulla voidaan esimerkiksi arvioida omaa kielitaitoprofiilia. (EVK 2003: 48–51.) Edelleen yksityiskohtaisemman taulukon voi laatia taitotasoista ja yksittäisen kategorian eri funktioista. Esimerkiksi puhumista kuvaavia asteikkoja Viitekehyksessä on taitotasoittain eritelty: yleinen, kokemuksen kuvaaminen, asian esittäminen esimerkiksi väittelyssä, julkinen tiedottaminen ja yleisölle puhuminen (EVK 2003: 92). Toisaalta voidaan keskittyä myös jonkin kategorian laadullisiin kriteereihin ja arvioida vaikkapa puhumisen laajuutta, virheettömyyttä, sujuvuutta, vuorovaikutusta ja koherenssia eri taitotasoilla (EVK 2003: 52–53). Tällaisen taulukon avulla voidaan esimerkiksi arvioida suoritusta, kuten puhumista, testissä erilaisten piirteiden avulla.

Viitekehysten asteikkoja ei itsearviointiasteikkoa lukuun ottamatta alun perin kehitetty arviointitarkoituksiin, vaikka niitä on myöhemmin käytettykin kielitaidon arvioinnin apuna. EVK:n asteikoista puuttuu arviointiasteikoille tyypillisiä piirteitä, kuten konkreettiset viittaukset virheisiin oppijan suorituksissa. Tehtäviin, toimintaan ja teksteihin keskittyvinä EVK:n asteikot ovat tyypillisiä kuvailu- ja raportointitarkoituksiin käytettäviä asteikkoja. Viitekehysten asteikkoja onkin mukautettu arviointitarkoituksiin sopivammiksi eri tutkimuksissa ja hankkeissa. (Huhta et al. 2014: 4.)

Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjaa myös suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä kehitetty taitotasoasteikko, jolla määritellään hyvän osaamisen tavoitetaso neljälle

viestintätoiminnolle: kuullun ymmärtämiselle, puhumiselle, luetun ymmärtämiselle ja kirjoittamiselle. Tämä asteikko otettiin käyttöön vieraiden kielten arvioinnin pohjaksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuonna 2004. EVK:n asteikko kuusiportaisena on melko jyrkästi porrastuva, joten suomalaiseen sovellukseen kirjoitettiin hienojakoisemmat alatasokuvaukset. Syy tähän on se, että kielitaitoa omaksutaan kouluopetuksessa melko hitaasti, jolloin tarvitaan pienempiä askelmia asteikkoon kuvaamaan edistymistä (esimerkiksi yhden lukukauden tai -vuoden aikana tapahtuvaa). Oppilaan kielitaidon taso on näin myös tarkemmin määriteltävissä. (Martin 2013: 64.) Taitotasoa on suomalaisessa sovelluksessa kymmenen, kielitaidon alkeiden hallinnasta (A1.1) taitavan kielitaidon perustasolle C1, joka on jo hyvin lähellä äidinkielen kielenkäyttäjän taitotasoa.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti viitata koulusovelluksen kriteeriasteikkoon, mutta nykyiset kriteerit on laadittu niiden viitoittamalla polulla. Nykyisessä opetussuunnitelmassa on määritelty hyvää osaamista tai arvosanan 8 osaamista kuvaavat kriteerit 6. luokan päätteeksi sekä päättövaiheeseen 9. luokan lopuksi. Opetussuunnitelma siis esittää tavoitteet, joihin oppijan osaamista verrataan. S2-opetuksen tueksi on lisäksi laadittu EVK:n ja suomalaisen koulusovelluksen tasokuvausten pohjalta taitotasokuvaus: Kehittyvän kielitaidon asteikko, suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus. Tämä on tukimateriaali opetuksen ja arvioinnin suunnitteluun, varsinainen arviointi tehdään opetussuunnitelmassa eriteltyjen kriteerien avulla. Tässä asteikossa on pyritty huomioimaan nimenomaan toisen kielen oppimisen tarpeet, edellisen koulusovelluksen käyttökokemukset ja nykyinen tutkimustieto, esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Cefling- ja Topling-hankkeet. Asteikon lähtökohtana on EVK:n periaatteiden mukaisesti osaamisen osoittaminen ja funktionaalinen/toiminnallinen kielitaito eli se, mitä kaikkea oppija osaa kielellä tehdä. (Vaarala ym. 2016: 137, 139.) Asteikossa tarkastellaan kielitaitoa sekä osa-alueittain että taitoja vuorovaikutuksessa toisiinsa. Siinä kuvataan, miten kielitaito kehittyy tasolta toiselle (ottaen huomioon, että osa-alueet kehittyvät yleensä eriaikaisesti) ja millaisen tuen avulla oppija voi ylittää senhetkisen osaamisensa. Oppijoiden kielitaitoprofiilit voivat olla hyvin erilaisia, joten asteikko voi auttaa saamaan tietoa kunkin oppijan kielitaidon vahvuuksista ja kehittämiskohteista. (OPH 2020: Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.)

Suomalaista koulusovellusta on käytetty laajasti. Sitä on hyödynnetty perusopetuksen ja toisen asteen arvioinnin ohella esimerkiksi ammatti- ja aikuiskoulutuksessa monissa oppilaitoksissa pääsyvaatimuksissa, tavoitteiden asettamisessa ja arvioinnissa (Martin 2013: 64).

Nykyiset ammatillisen perusopetuksen suomi toisena kielenä -oppimäärän arviointikriteerit ovat osaamisperusteisia ja funktionaalisuuteen perustuvia eli seuraavat EVK:n arviointikäsitysten pitkiä jälkiä.

5. AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄ

5.1. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu neljästä teemahaastattelusta, joissa käsitellään suomi toisena kielenä -opettajien näkemyksiä ja kokemuksia kielitaidon arvioinnista. Aloitin maisteritutkielmani työstämisen jo keväällä 2009, jolloin haastattelin ensimmäistä kertaa S2-opettajia eri koulutusasteilta. Tällöin tutkielmassani oli hiukan erilainen lähestymistapa kuin nyt. Se liittyi löyhästi silloiseen Cefling-tutkimushankkeeseen, joka oli Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke vuosina 2007–2009 Jyväskylän yliopistossa. Cefling-hankkeessa tutkittiin sitä, kuinka toisen ja vieraan kielen oppijan kielitaito kehittyy siirryttäessä taitotasolta toiselle. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikot ja niiden soveltaminen suomalaiseen koulutusjärjestelmään olivat ajankohtaisia teemoja, ja tutkimushankkeen ympärillä tehtiin paljon myös pienimuotoisempaa tutkimusta oppimiseen ja kielitaidon arviointiin liittyen, esimerkiksi maisteritutkielmia. Oma tutkimukseni käsitteli alkujaan S2-opettajien arviointinäkemyksiä ja -kokemuksia eri koulutusasteilla. Etsin haastateltavia S2-opettajien valtakunnallisen sähköpostilistan kautta ja haastattelin yhteydenottooni vastanneita opettajia pääasiassa heidän työpaikoillaan eri puolilla Suomea. Näitä haastatteluja oli viisi. Tutkimukseni jäi kuitenkin litterointivaiheen jälkeen kesken, kun työllistyin vuodeksi suomen kielen opetusassistentiksi Yhdysvaltoihin ja sen jälkeen S2-opetustyöhön Suomeen. Perustin myös perheen. Vuonna 2019 eli kymmenen vuotta myöhemmin palasin tutkimukseni ääreen. Pystyäkseen hyödyntämään edes osan vuoden 2009 aineistosta päädyin muuttamaan tutkimusasetelmani vertailevaksi. Valitsin kaksi aikaisemmin haastattelemani S2-opettajaa, joihin otin yhteyttä, ja he myöntivät uusintahaastatteluihin. Opettajia yhdisti kokemus aikuisten ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajien opettamisesta, minkä vuoksi päädyin ottamaan yhteyttä juuri heihin. Muut aikaisemmin haastattelemani S2-opettajat työskentelivät eri koulutusasteilla. Aikuisten kielitaidon arviointi ja opetus kiinnostivat minua, koska itselläni oli niistä jo hiukan kokemusta. Tutkimusaineistoni käsittää siis neljä haastattelua, kaksi molemmilta haastatelluilta opettajilta. Ensimmäiset kaksi haastattelua ovat vuodelta 2009 ja seuraavat, samojen henkilöiden haastattelut, vuodelta 2019.

Alkuperäisessä tutkimuksessa suunnittelin haastattelurungon pääosin perehtymällä

aikaisempiin samantyyppisiin haastattelututkimuksiin (esim. Tarnanen 2002, Hovila 2009). Päädyin teemahaastatteluun, koska tarkoituksena oli saada opettajat kertomaan melko vapaasti arviointiin liittyvistä kokemuksistaan ja mielipiteistään, kuitenkin niin, että etukäteen mietityt teemat ohjasivat keskustelun kulkua ja auttoivat pysymään tutkimuksen kohteena olevassa aiheessa. Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset olivat pitkälti samanlaisia kuin kymmenen vuotta aikaisemmin, jotta vertailu olisi mahdollista. Uutena tulivat kysymykset kymmenessä vuodessa tapahtuneesta muutoksesta, koska se on yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä teemoista.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000: 41) mukaan tutkimushaastattelua tekevä tutkija pyrkii välittämään haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita. Haastattelu on suora tapa kerätä informaatiota, ja se eroaa tavanomaisesta keskustelusta siinä, että se on ennalta suunniteltua vuorovaikutusta, jolla pyritään tiettyyn päämäärään (Hirsjärvi & Hurme 2000: 41–42). Englannin kielen haastattelua ilmaiseva sana *interview* = *an inter view* paljastaa myös osan haastattelun luonteesta, se on kirjaimellisesti näkemysten vaihtoa kahden (tai useamman) henkilön välillä yhteisesti päätetystä temasta (Kvale 1996: 44).

Haastattelut voidaan jakaa monella eri tavalla erilaisiin tyyppeihin. Tavallisimmin puhutaan strukturoidusta haastattelusta (tai lomakehaastattelusta), jossa kysymykset ja usein myös vastausvaihtoehdot ovat ennalta tarkasti määrättyt sekä strukturoimattomasta eli avoimesta haastattelusta, joka muistuttaa vapaata keskustelua ja jossa pyritään pääsemään mahdollisimman syvälle haastateltavan ajatusmaailmaan (esim. Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2002). Oman tutkimukseni haastattelut muistuttivat lähinnä edellisten välimuotoa, puolistrukturoitua haastattelua, jonka Eskola ja Suoranta (1998: 86) määrittelevät niin, että kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastaukset saavat olla vapaasti muotoiltuja. Teemahaastatteluja tutkimukseni haastattelutilanteet ovat siinä mielessä, että ne etenevät tiettyjen ennalta määrättyjen teemojen varassa (ks. liite 1), mikä onkin teemahaastattelussa keskeisintä. Teemojen esiintymisjärjestys saattaa vaihdella hiukan, eikä eri haastateltavien kanssa keskustella kaikista teemoista välttämättä yhtä paljon. Tarkoitus on antaa tutkittavien äänen kuulua mahdollisimman hyvin ja lähteä ajatuksesta, että ihmisten omat tulkinnat asioista ovat merkityksellisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 48.)

Haastattelut kestivät kerrallaan noin tunnin. Nauhoitin haastattelut digitaalisella nauhurilla, muutin äänitiedostot mp3-muotoon ja litteroin tekstitiedostoiksi Express Scribe -nimisen ohjelman avulla. Uudemmat haastattelut nauhoitin puhelimen sanelimella. Litteroin puheen melko karkeasti

eli pyrin kirjoittamaan kaikki kuulemani sanat ja äännähdykset, myös palautteenannot kuten *mm* ja *joo* sekä naurahdukset ja tauot. Esimerkiksi äänensävyjä tai -voimakkuuksia en eritellyt, koska tutkimus keskittyy puheen sisällön analysoimiseen, ei niinkään muotoon tai kielellisiin piirteisiin. Minimipalautteiden litteroimatta jättäminen olisi kuitenkin tuntunut tekevän puheesta epäluonnollista ja siten vaikuttanut myös sisältöön. Litteroitua haastattelutekstiä tuli yhteensä 124 sivua.

Haastatellut opettajat olivat molemmat kokeneita suomi toisena kielenä -opettajia. Käytän heistä nimiä Heidi ja Leena. Heidi työskenteli molempien haastattelukertojen aikana ammatillisessa oppilaitoksessa suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä -opettajana. Hän on ollut mukana myös ammatilliseen koulutukseen hakevien opiskeluvalmiuksien kartoituksessa kielitaidon osalta. Koulutukseltaan hän on filosofian maisteri, pääaineenaan suomen kieli. Myöhemmin hän on täydentänyt koulutustaan pedagogisilla opinnoilla, suunnaten työharjoittelunsa S2-opetukseen. Leena työskenteli ensimmäisen haastattelun aikaan opinto-ohjaajana ja arvioijana suomen kielen opetusta ja kotoutumiskoulutusta tarjoavassa projektissa. Kymmenen vuotta myöhemmin hän oli jäänyt eläkkeelle työskenneltyään suomen kielen opettajana seitsemän vuotta ammatilliseen koulutukseen valmistavassa (ensin Mava, vuodesta 2015 VALMA) opetuksessa. Hänenkin koulutuksensa on filosofian maisteri, pääaineena suomen kieli, sekä myöhemmin S2-opettajan työhön valmiuksia antava vuoden opintokokonaisuus yliopistossa. Molemmat opettajat ovat osallistuneet työnsä ohessa S2-arviointia koskeviin täydennyskoulutuksiin vuosien varrella.

Analyysiosassa käytän numeroiduissa haastatteluesimerkeissä tunnistekoodeja, koska tutkimus käsittelee kahta aikatasoa vertaillen. HH09 tarkoittaa Heidin haastattelua vuonna 2009 ja HH19 Heidin haastattelua vuonna 2019, vastaavasti HL09 merkitsee Leenan haastattelua vuonna 2009 ja HL19 Leenan haastattelua vuonna 2019. Puheenvuorojen edessä L tarkoittaa Leenaa, H tarkoittaa Heidiä ja J tarkoittaa haastattelijaa. Näiden merkitsemistapojen oletan helpottavan tutkimustulosten lukemista.

5.2. Tutkimuseettiset ratkaisut

Tehdessäni tutkimusta olen ottanut huomioon ihmistieteitä koskevat eettiset periaatteet ja pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen sitoutunut kunnioittamaan tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeutta ja kohtelevasti arvostavasti. Tutkimuseettiset ohjeet ovat

päivittyneet tutkimukseni aloitusajankohdan jälkeen. Ensimmäisten haastattelujen aikaan, vuonna 2009, käytännön järjestelyistä sovittiin sähköpostilla ja suostumus haastatteluun annettiin suullisesti. Vuonna 2019 järjesteltävää oli enemmän. Ennen suorittamiani haastatteluja pyysin kirjallisesti tutkimuslupaa oppilaitoksesta, jossa haastateltavani työskenteli. Lupa myönnettiin. Toisen haastateltavan kohdalla ei tarvittu työnantajan lupaa, koska hän oli haastatteluhetkellä jäänyt eläkkeelle. Lähetin myös molemmille haastateltaville etukäteen tietoa tutkimuksen sisällöstä, haastatteluteemoista ja henkilötietojen käsittelystä. He allekirjoittivat ennen haastattelua osallistumissuostumuslomakkeet, joista ilmeni, että osallistuminen oli vapaaehtoista ja että heillä oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta tai keskeyttää osallistuminen tutkimukseen missä tahansa vaiheessa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä olen suojellut säilyttämällä tutkimusaineistoa tietoturvallisuutta noudattaen, niin ettei ulkopuolisilla ole ollut aineistoon pääsyä. Aineiston käsittelyssä olen muuttanut haastattelemini henkilöiden nimet pseudonyymeiksi ja häivyttänyt heidän tunnistettavuuttaan mahdollistavia tekijöitä, kuten paikan- ja henkilöiden nimiä, paikallismurteellisuuksia puheessa sekä viittauksia alalla tunnistettaviin tilanteisiin ja ihmisiin.

Tutkimukseni käsittelee arviointia ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Itselläni on vuoden työkokemus ammatillisen perusopetuksen S2-opettajuudesta, joten minulla on myös joitakin omia käsityksiä ja kokemuksia arviointiin liittyen. Pyrin kuitenkin tietoisesti pysyttelemään vain haastateltujen opettajien kokemusten ja näkemysten raportoimisessa ja tutkimisessa. Mikäli henkilökohtainen kokemukseni vahvistaa jotakin esille tullutta ilmiötä, voin viitata siihen tuoden samalla ilmi, että kokemus on omani.

5.3. Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa aineiston muodon kuvausta tekstinä, ei-numeraalisesti. Tutkimusmenetelmäni on aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jota pidin sopivimpana metodina, kun tarkoituksena on ymmärtää tutkittavien omaa näkökulmaa asioista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 113). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat aineiston **pelkistäminen** eli epäolennaisen karsiminen ja olennaisen poimiminen, **ryhmittely** eli luokittelu ja tiivistäminen sekä **käsitteellistäminen** eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen ala- ja yläluokkien perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2009: 122–127). Etenin tutkimuksessani näiden vaiheiden kautta.

Aluksi perehdyin litteroimaani aineistoon lukemalla sitä läpi. Pelkistin ja karsin aineistoa tutkimuskysymystä silmällä pitäen ja etsin aineistosta nousevia teemoja, yhtäläisyyksiä ja eroja. Koska osa aineistosta oli kerätty aikaisempaa tutkimusta varten, kaksi haastattelukierrosta ja näin ollen myös haastatteluaineistot olivat hiukan erilaisia. Lähdin luokittelemaan aineistoa vertaillen esiintulleita ilmiöitä kahdella aikatasolla, vuonna 2009 ja vuonna 2019. Tällä tavalla pyrin tuomaan esille opettajien kokemia muutoksia aikuisten kielitaidon arvioinnin ja ammatillisen koulutuksen ympärillä. Ilmiöillä on yhteyksiä toisiinsa, yksi tapahtuma on seurausta toisesta, mutta keskeisenä teemana ja samalla tämän tutkimuksen varsinaisena tutkimusongelmana on muutos. Analyysiluvussa käsittelen muutosta aineistosta nousevien teemojen avulla. Lopuksi pyrin tulkitsemaan analyysin pohjalta, mitä uutta teoreettista tietoa tämä tutkimus voi tarjota.

Hirsjärvi ja Hurme (2000: 150) kuvaavat haastatteluaineiston prosessoinnin vaiheita kolmessa osassa: 1) lähtöaineisto eli muokkaamaton litteraatti, 2) induktiivinen vaihe, jossa aineisto on ryhmitelty luokiksi ja 3) deduktiivinen vaihe, jossa luokiteltua aineistoa on tulkittu. Tämän mukaan deduktiivisessa vaiheessa tutkija tarkastelee luokiteltua aineistoa pyrkimyksenään ymmärtää ilmiötä monipuolisesti ja kehittää sen pohjalta jonkinlainen teoreettinen näkökulma, johon luokiteltu aineisto voidaan yhdistää. Tämäntapaiseen synteisiin pyrin pohdintaluvussa. Aineiston perusteella koin mahdottomaksi analysoida muutosprosessia sinänsä, koska se olisi vaatinut tutkimusta myös prosessin aikana, mutta oli mahdollista tehdä päätelmiä tutkimuksen alkutilanteen (2009) ja päätösvaiheen (2019) välisistä eroista aineistosta nousseiden teemojen kautta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi onkin päättelyä ja tulkintaa, jossa kokemuseräisestä aineistosta liikutaan kohti teoreettisempaa lähestymistapaa tutkittavaan aiheeseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 122).

Seuraavassa luvussa raportoin tutkimukseni tuloksista. Ensin käsittelen aikuisen maahanmuuttajan riittävää kielitaidon tasoa ammatillisen koulutuksen kannalta (luku 6.1). Seuraavassa alaluvussa 6.2 analysoin sitä, millaisia arviointikriteerejä opettajat käyttävät, miten ne muodostuvat ja millainen käsitys kielestä kriteerien taustalla voisi olla. Alaluvussa 6.3 erittelen opettajien käyttämiä arviointikäytänteitä ja sitä, mihin arvioinnilla heidän mukaansa pyritään. Alaluku 6.4 pureutuu haasteisiin ja kokemuksiin arviointityössä, ja viimeisessä alaluvussa 6.5 käyn läpi kymmenen vuoden aikana tapahtuneita muutoksia ammatillisen koulutuksen kielitaidon arvioinnissa.

6. AINEISTON ANALYYSI

6.1. Aikuisen maahanmuuttajan riittävä kielitaito

Riittävästä kielitaidosta puhutaan monissa yhteyksissä, usein melko epämääräisesti. Riittävään suomen kielen taitoon voidaan viitata koulutukseen tai työpaikkaan vaadittavissa ominaisuuksissa, eikä sitä välttämättä määritellä enempää. Vuonna 2009 eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva taitotasojattelu kielitaidon arvioinnissa oli jo vaikuttanut koulutuskenttään ja esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen ja peruskoulun päättövaiheen tavoitetasoksi oli määritelty EVK:n mukaisella asteikolla taitotaso B1.1. Samaa taitotasoa (yleisten kielitutkintojen taso 3) vaadittiin myös kansalaisuutta hakevilta ja julkishallinnon henkilöstöltä. Tällä kielitaidon tasolla kielenkäyttäjät esimerkiksi selviytyy arkipäiväisistä viestintätilanteista ja ymmärtää yleistietoon perustuvasta puheesta ja tekstistä pääajatuksen ja tärkeimmät yksityiskohdat. (Tarnanen & Pöyhönen 2011: 143.) Myös tämän tutkimuksen haastatellut opettajat olivat sisäistäneet tämän tason jonkinlaiseksi riittävän kielitaidon kynnyksitasoksi. Taitotasojattelun sisäistäminen näkyy esimerkiksi siinä, että kysyttäessä riittävästä kielitaidosta, kolmessa neljästä vastauksesta kielitaito määriteltiin heti taitotason kautta (numeraalisesti) ja yhdessä sivuttiin sitä muuten. Kaikille maahanmuuttajan kotoutumispolun toimijoille taitotasojattelu ei kuitenkaan ole tuttua vielä vuonna 2009. Esimerkissä 1 Leena kuvailee tilannetta, jossa hän opinto-ohjaajana yrittää saada selville opiskelijan kielitaidon tasoa.

1) HL09

J: mm onks se ammatillisen koulutuksen sitte se tää lähtötaso ni onks se mikä

L: heil- no

J: //aa kaks vai

L: ku mä kysyn// tällasia eri puolilta nin monet vastaa sanalla **riittävä**

J: ahaa ☐

L: ja sitte ku mä yritän saada tietää

J: sitä ei määritelty siis täl eurooppalaisel viitekehyksel

L: ei oo ku eihän ne t- ne ei ti-

J: ei o siitä tietoa vielä

L: **ei o tietosia sillai**

J: joo

L: tai sit ne sanoo ninku jostain ku mä soitan johonki TEO:oon eli jotka hoitaa noita asioita ninku hoitoalan ihmisten ☐ näit tällasia mitä ammattitaitovaatimuksia

J: joo

L: että se **ykitaso** ☐ sit mä kysyn että nii että mä oon pirullinen mä tiän et ne tarkottaa **kolmosta** mut mä oon pirullinen ja kysyn että niin mikä ykitaso ku siinääh on yhestä kuutoseen niit tasoja

J: nii nii (nauraa) joo

L: no se mikä □ se mikä nyt [naurahtaa] sitte mä oon iha öönä että se mikä sit joku osaa sanoa et **se mikä vaaditaa siihen kansalaisuuteen**

Osa Leenan työtä on testata maahanmuuttajien kielitaitoa eri tarkoituksiin. Ammatilliseen koulutukseen hakevien aikuisten kielitaitotesteistä hän kertoo tekevänsä keskitasoisia eli B-tasoisia. Tämä tarkoittanee, että hän uskoo ammatillisessa koulutuksessa pärjättävän B-tason kielitaidolla. Itse Leena määrittelee aikuisen riittävän kielen osaamisen tason arkielämästä selviytymisenä, että osaa toimia ja viestiä tavallisissa tilanteissa, kuten kaupassa, lapsen koululla tai päiväkodissa, työpaikalla ja virastoissa. On riittävästi taitoa ilmaista ajatuksensa sekä kysyä ja pyytää tarkennusta, jos ei ymmärrä. Astetta vaativampana hän pitää työelämän kielitaitoa ja vielä vaativampana opiskeluun vaadittavaa kielitaitoa. Olennaisena hän pitää, että oman tavoitetasonsa tunnistaisi ja sitten pyrkisi sitä kohti, sillä riittävä kielitaito voi olla hyvin monenlaista riippuen tilanteesta.

Heidillä on vuonna 2009 selkeä kanta aikuisen maahanmuuttajan riittävään kielitaitoon. Hän viittaa peruskoulun päättövaiheeseen, jossa S2-oppilaille oli määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvosanan 8 kriteerit. Nämä vastaavat kielitaidon tasoa B1.1 – B1.2. Esimerkissä 2 hän kertoo, mihin tämä kielitaito hänen mielestään riittää.

2) HH09

H: no mun mielest se mitä on määritelty peruskoulun □ päät- **päättö-**

J: joo

H: **arvioinnin kriteereiks** tai sinne se **kasin arvosana** tai tää

J: joo

H: ni mun mielest se **vastaa ninkun aika hyvin sitä mitä pitäisi** □ **osata**

J: joo

H: tietyllä lailla ja millä oikeesti ehkä ninkun **tulis toimeen ja //jatko-opiskelijana**

J: pystyis toimiin ninku yhteiskunnassa ja//

H: nih

J: joo joo (rykäisee)

H: mä en tiedä oonks mä kauheen ankara

J: (naurahtaa)

H: voi olla mut mun mielest se on näin koska □ se on näin

Molemmat opettajat näkevät riittävän kielitaidon toiminnallisena ja viestinnällisenä taitona sekä välineenä päästä kiinni jatko-opintoihin ja yhteiskunnan toimintaan (ks. myös Tarnanen & Pöyhönen 2011).

Vuonna 2009 haastatteluiden kysymyksenasettelu riittävästä kielitaidosta oli hiukan erilainen kuin vuonna 2019, ensimmäisellä kerralla kysymys koski aikuisen maahanmuuttajan kielitaitoa ja toisella aikuisen, ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan maahanmuuttajan kielitaitoa. Vuonna 2019 Leena määrittelee ammatillisen opiskelijan kielitaitoa (esimerkki 3) B1-

tason kautta, mutta erittelee, että samalle tasolle mahtuu erilaista osaamista. Pärjätäkseen opinnoissa myös opiskelijan motivaation ja oppimistaitojen tulisi olla kunnossa.

3) HL19

L: joo (2) no tota ☐ mä oon sen ajatellu sillä tavalla että kyl must se **B-taso** pitäs olla mut sitte voi olla hyvin erilaisia bee ykkösiäki siinä mielessä et siinä pitäs tavallaan kattoo että minkälaiset on opiskelustrategiat ja ☐ jos on hyvät opiskelustrategiat vaik on heikompi kieli- vähän heikompi kieli no mikä nyt on heikompi kielitaito

J: mm

L: no sanotaa esimerkiks heikko bee ykkönen

J: mm

L: nin se voi pärjätä ☐ no mistäs sen taas tietää no esimerkiks sitä voi kattoo että jos on ollu kuin kauan on ollu maassa jos on ollu kymmenen vuotta maassa ja se on heikko bee ykkönen tai on vuoden ollu maassa ja on heikko bee ykkönen

J: mm

L: nin se ninku vähän kertoo että miten oppii asioita ja miten oppii kieltä

J: aivan

L: ja ehkä myös motivaatiostaki sehän nyt vaikuttaa kaikkee

J: mm

L: et tavallaa mun mielestä ei voi ihan tarkkaan kattoo et tää lempataan pois jos se ei oo bee ykkönen

J: nii

L: bee yks piste yks bee yks piste kaks

J: nii aivan

L: mut (2) mun mielest se melkein pitäs olla kuitenkin ninku mä aattelen että ☐ **must se bee yks piste yks on hirveen (1) vähän (naurahtaa) päästä ammatilliseen koulutukseen**

J: nii

L: ku aattelee että ne on ☐ tekstit on C-tasoa

J: niimpä

L: ja eikä ne saa niin paljo sitä välttämättä sitä äs kakkosen opetusta mitä tarvis saada

L: ja ne menetelmät nyt ko on vähennetty vielä ammatillisesta koulutuksesta sitä opetusmäärää tää viime hallitushan teki sitä et se tuntimäärä vähenee koko ajan se tarkoittaa et pitää olla itsenäistä työskentelyä enemmän ja sit semmoset

J: eli lukemista

L: nii-in eli lukemista kirjottamista ja sitte tuota ☐ ja sit myös et semmoset ninku aatellaa et jos on enemmän tunteja ni sähän voit käyttää monipuolisempia opetusmenetelmiä silloin ja silloin myös tekemällä oppimista tulee ehkä luokkatilanteisii enemmän

J: mm

L: niin niin (rykäisee) et kyl voi olla todella vaikeeta bee yks yks tasolla heikolla bee ykkösellä pärjätä siellä minusta ☐ mä oli aikoinaa jopa sitä mieltä et se pitää olla bee kakkonen se (nauraa) kielitaitotaso

Leenan mielestä B1-tasolla voi pärjätä, mutta koulutuksessa olisi hyötyä paremmasta kielitaidosta, koska S2-opiskelijat joutuvat lukemaan samoja ammattialan tekstejä kuin äidinkielisetkin opiskelijat, eikä tukea tähän ole välttämättä saatavilla. Itsenäinen lukeminen ja kirjoittaminen ovat vaativia opiskelutaitoja, jotka vaativat vahvaa kielitaitopohjaa. Leena näkee S2-opetustuntien määrän vähentämisen entisestään vaikeuttavan pärjäämistä B1-tason kielitaidolla. Hän toteaa, että B1.1 on *hirveen vähän päästä ammatilliseen koulutukseen*, eli että tämä taso on ikään kuin kielitaidon minimitaso, jolla olisi järkevää hyväksyä opiskelija ammatilliseen koulutukseen. Myös Pöyhösen ja Tarnasen (2011: 148) tutkimuksessa kielitaidon riittävydestä liittyen silloiseen

kotoutumiskoulutuksen tavoitetasoon (B1) asiantuntijatahot, esimerkiksi kielikouluttajat, pitivät B1-tasoa riittämättömänä tai minimitasona osaamisessa. Tason katsottiin olevan liian alhainen työelämää varten, joissakin tapauksissa jopa arjessa selviytymiseen. Käytännössä kuitenkin alhaisemmalla kielitaidolla tehdään töitä ja opiskellaan ammatillisissa opinnoissa. Leenakin on laskenut ajan kuluessa omia riittävän kielitaidon standardejaan, koska toteaa, että *mä olin aikoinaan jopa sitä mieltä et se pitää olla bee kakkonen se kielitaitotaso*. Sama ilmiö tulee esiin Heidin haastattelussa, jossa hän viittaa nykyisiin tasovaatimukseen ammatillisessa koulutuksessa ja kielitaitoon, jolla opiskelu voi sujua (esimerkki 4).

4) HH19

H: ja Opetushallitus ei sellasta (riittävää taitotasoa) oikeestaan oo määritelty muuta ku että on **taso jolla pärjää** ☐ käytännössä ☐ se on nii et ku se aikasemmin oli määritelty se B1.1

J: nii

H: niin se nyt oikeestaan ninkun suurinpiirtein semmonen millä pärjää opinnoissa ☐ tuettuna nin se menee siihen **A2.2**:seen suurin piirtein et sillon alkaa olla semmoset opiskeluvalmiudet ☐ et pystyy ehkä niinkun ☐ pystyy opiskelemaan ammattiin ammatillisessa koulutuksessa **kunhan saa tukea läpi opintojen**

Vuonna 2018 toteutetussa ammatillisen koulutuksen reformissa kielitaitovaatimuksia laskettiin. Aikaisemmin riittävänä kielitaidon tasona pidetty B1.1 jätettiin pois, koska nähtiin tarpeelliseksi, että alhaisemmalla kielitaidolla on mahdollista opiskella ammattiin ja päätyä työelämään (ks. esim. Amisreformi 2018). Niimpä arvioijatkin joutuvat laskemaan riittävän kielitaidon määritelmiään. Heidi toteaa, että A2.2:n taidoilla voi opiskella, jos saa tukea läpi koko tutkinnon. Hän jatkaa, että mikäli opiskelija haluaa opiskella suhteellisen itsenäisesti, kielitaidon tason tulisi olla B1.1–B1.2. Se, kuinka paljon kielellistä tukea on tarjolla, riippuu oppilaitoksesta, mutta kaikille opiskelijoille on tarjolla henkilökohtaista opinto-ohjausta ja tarvittaessa opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja, joihin voi kuulua myös suomen kielen taidon vahvistamista. Saman tutkinnon suorittajissa voi olla kielitaidoltaan hyvin eritasoisia oppijoita, mutta heidän pitäisi selviytyä saman oppisisällön omaksumisesta ja osoittaa osaamisensa tavalla tai toisella. (Ks. myös luku 3.2.) Taulukkoon 1 olen koonnut Leenan ja Heidin näkemykset riittävästä kielitaidosta vuosina 2009 ja 2019.

Taulukko 1. Aikuisten (ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien) riittävä kielitaidon taso vuosina 2009 ja 2019.

	2009	2019
Leena	Keskitaso, B-taso	B1.1–B1.2.
Heidi	”Peruskoulun arvosana 8” (B1.1–B1.2.)	A2.2. (tuettuna)

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien kielitaidon arviointi linkittyy vahvasti työelämän tarpeisiin. Työelämän kielitaitovaatimuksista on vaikea sanoa mitään yleispätevää, koska kielitaidon tarve määräytyy toimenkuvan ja työhön liittyvien tilanteiden ja viestintätarpeiden mukaan. Esimerkeissä 5 ja 6 Leena ja Heidi kuvaavat työelämässä riittävää kielitaitoa.

5) HL19

L: ja sitten **mikä riittää työelämään niin se on tietysti taas toinen kysymys että joskus tuntuu että opiskeluis tarvii enemmän sitä kielitaitoo ku työelämässä**

J: nii

L: mut sit seki on aika h- hmm en tiiä onks se halveeraavaa mutta ei nyt kovin miellyttävää seki ku sanotaa et eihän silt siivoojalta tarvita mitää kielitaitoa ☐ jos aattelee että et minkälaisen koulutuksen et jos käy siivousalan koulutuksen nii onhan seki nyt parivuotinen

J: mm

L: yks-kaksivuotinen ☐ ja siellä on monellaisia materiaaleja ja pintoja joita pitää oppia että mitä pintaa milläki materiaalilla ja kaikki happopitosuudet ja mitä muuta siinä on ja pitää *ymmärtää

J: kyllä nii

L: et tuota ei ☐ emmä tiiä no siinä ei sikäli puhekieltä monesti siivoojat tekee yksin sitä työtä

J: mm mm

L: mut sitten ☐ et **riippuu ihan ninku mihin hakeutuu töihin tai mimmosta työtä hakee**

J: nii

L: ja sairaanhoitaja ku se joutuu ymmärtämään potilasta ymmärtämään omaisia

J: mm

L: kollegoja sit pitää kirjottaa raportteja pitää osata kirjottaa sillai et muut ymmärtää mitä mä oon kirjottanu (naurahtaa)

6) HH19

H: et ku ja sit ku joissaki **joissakin työpaikoissa** riittää se A2.2 tai joissakin ninku ☐ **ei tarte melkei mitään ja toisis tarttee iha hirveen hyvän** et se on ihan

J: nii onhan se ihan eri et tekeekö vaikka yksin kun asiakaspalvelua tai

H: nii ja just semmonen kokoonpanotyö esimerkiks jossa sä et ninku hirveesti puhu muiden kanssa mut sun täytyy ymmärtää että ☐ ymmärtää ne työhjeet ja mitä sä mitä sä teet että sä saat kasaa sen jonku tietyn komponentin

Työelämän kielitaitovaatimusten moninaisuus tunnustetaan laajasti. Työpaikkailmoituksissa saatetaan vaatia ”sujuvaa suomen kielen taitoa”, mutta miten tämä määritellään? Sen lisäksi, että ammatillinen kielitaito on ala-, tehtävä- ja työpaikkakohtaista, työpaikoilla tarvitsee monenlaisia viestintätaitoja, että pääsee osalliseksi työyhteisön jäsenyydestä ja mukaan kahvipöytäkeskusteluun (Virtanen 2011: 154). Pöyhönen ja Tarnanen (2011: 150) toteavat, että tarvitaan sekä joustavia että tarkkoja kriteereitä kielitaidon riittävyyden arviointiin ammattiala- ja työtehtäväkohtaisesti. Työelämästä tulisi eettisempää, eikä kielitaito olisi lähtökohtaisesti portinvartijan roolissa eri ammattialoilla. Kielitaidon yhteydessä on syytä muistaa sen jatkumomaisuus ja elinikäisen oppimisen periaatteet: sekä opintojen aikana että työelämässä

kielitaidon taso voi vaihdella. Ammatillisissa opinnoissa tarvitaan kuitenkin vähintään kielitaidon perusteita, kuten Heidi toteaa (esimerkki 7).

7) HH19

H: **siis siel pitää olla ensin se *pohja**

J: mm

H: **mihin voidaan rakentaa** ku sitä ei voi ajatella niin et ammatillisessa pärjää kuka vaan ei tartte olla kielitaitoakaa

8) HH19

H: (2) myös sitte että niillä opiskelijoilla ois niiku jotenki se että ne antais itselleen aikaa siihen että (1) mm monen aikuisen kannattais kuitenkin käydä esimerkiks se **aikuisten peruskoulu** et se sais sen peruskoulun päättötodistuksen koska se tois just sitä tiettyä **perusosaamista siihen millä pärjää täällä**

J: joo

H: mutta sit taas he on aika malttamattomia ja haluavat pian *töihin

J: mm

H: haluavat pian opiskella ammattiin että pääsevät töihin mut kun unohtavat sit taas sen et se kielitaito ei välttämättä □ oookaa et se ei välttämättä kannakaan

J: nii □ se ei riitä sitte

H: ja sitte masennutaan siitä ettei pärjääkään opinnoissa

Heidi tuo esiin kiirehtimisen ongelman kielenoppimisessa (esimerkki 8). Monilla opiskelijoilla on kiire työelämään, eikä suomen kieltä malteta opiskella perusteellisesti. Myös yhteiskunta asettaa paineita. Valtion tukema kotoutumis- ja opiskeluaika on rajallinen ja kielenoppiminen nähdään viranomaisyhteyksissä lähinnä välineenä työllisyyteen, ei arvona sinänsä. Moni maahanmuuttaja, jonka koulutustausta on kotimaassa jäänyt epämääräiseksi esimerkiksi yhteiskunnallisen epävakauden takia, voisi hyötyä aikuisten perusopetuksesta ennen ammatillisia opintoja, vaikka muodollisesti täyttäisikin koulutukseenpääsyvaatimukset.

6.2. Arviointikriteerien muodostuminen ja käsitys kielitaidosta

6.2.1. Arviointikriteerit

Molemmat opettajat ovat varsin tietoisia arvioijia. He pohtivat arviointikysymyksiä ja pyrkivät tarkkailemaan omaa arviointiaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kriteeriperusteisuus on molempien arvioinnissa olennaista. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa oppijoiden suorituksia ei verrata keskenään, vaan osaamista verrataan kriteereissä kuvailtuun osaamiseen ja arvosana (tai taitotasoarvioinnissa tasoarvio) määräytyy sen mukaan, mitä kriteerejä osaaminen parhaiten vastaa.

Vuonna 2009 Leena arvioi kielitaitoa projektissa, jossa pyritään esimerkiksi sijoittamaan opiskelija sopivan tasoiselle suomen kurssille tai ammatillisiin opintoihin. Hän tekee siis diagnostista arviointia testien avulla. Toisaalla hän toimii yleisten kielitutkintojen arvioijana,

jolloin arvioidaan kielitaidon tasoa YKI-asteikolla. YKI-asteikko on sovellettu taitotasoasteikko eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikosta. YKI-asteikolla keskitaso 3 vastaa suurin piirtein viitekehyksen taitotasoa B1. Leena kokee, että erityisesti YKI-arviointi ja -koulutukset ovat auttaneet häntä sisäistämään kriteeriviitteistä arviointia. Esimerkissä 9 hän kertoo arviointikriteerien muodostumisesta.

9) HL09

J: mm ☐ käytätkö esimerkiks **näitä eurooppalaisen viitekehyksen kriteerejä**

L: tota ☐ jossain määrin kyllä

J: joo

L: mm ☐ ja se mutta tää monet jutut perustuu hirveen paljon siihen omaan **Yki-kokemukseen** että mä aattelen että siitä on niin paljo ☐ jonki verran jo siellä **selkäytimessä** että

J: nii

L: et hävettää melkein sanoo että [nauraa] et se tulee osittain ninko sieltä että et mä ninku mietin monesti että ☐ oisko tää ninku esimerkiks ku mä luen kirjoitelmia että ☐ oisko tää ninku yki kolmosta ku se on niin itellä niin vahvasti mielessä

J: tällä hetkellä ei varmaan ninku ☐ tai sitooko sua joku opsi tällä hetkellä ninku

L: no ei oikeestaan koska tää on projekti ni täs vähän tehdään sellasta ☐ omaa mutta sillai se tietysti sitoo että **jos mä teen testiä että osaako suomi yks -kurssin asiat**

J: mm

L: ni sit mun **pitää kattoa sitä opsia että mitä asioita siinä on ollu ja yrittää testata että onko tää henkilö jossain muualla oppinu ne asiat**

J: mm aivan

L: et sillä tavalla kyllä

J: mm eli näissä tapauksissa ikäänku sitte ne kriteerit tulee vähän myös sieltä opista

L: osittain kyllä ja nehän on taas sitte viitekehykseen suhteutettu

J: aivan nii (1) joo mm no joo miten hyvin tunnet yleiseurooppalaista viitekehystä no varmaanki aika hyvin

L: no en mä mitenkää siis mähän koen et se on aika laajaki opus että

J: nii on

L: että kyl **mä käytän sitä Yki-selkärangaa aika paljon noissa arvioinneissa**

J: mm

L: mut sehän on taas **suhteutettu eurooppalaiseen viitekehykseen** mut sit ku mä alan miettimään et onko joku kaks piste yks tasoa vai kaks piste kaks tasoa ni musta se on vaikeeta et se ei oo helppo se eurooppalainen viitekehys

Esimerkistä 9 näkee myös, että Leena kokee EVK:n arviointiasteikon vaikeammaksi tulkita kuin YKI-asteikon, johtuen vahvasta kokemuksesta YKI-arvioijana. Esimerkiksi tason 3 osaamisen piirteet ovat ikään kuin ”selkärangassa” ja tunnistettavissa arvioitavista tuotoksista myös projektityöhön liittyvässä diagnostisessa arvioinnissa. Sen sijaan hiukan hienojakoisempi EVK:n asteikko ei ole käytössä yhtä tuttu. Leena pohtii, että YKI-asteikko on *suhteutettu* eurooppalaisen viitekehyksen asteikkoon, ja kertoo prosessoivansa tietoisesti suoritusten asettumista taitotasolle. Ilmeisesti tulkitessaan EVK:n asteikkoa hän tukeutuu mielessään YKI-asteikon kriteereihin ja vertailee näitä keskenään. Testatessaan tietyn suomen kielen kurssin sopivuutta opiskelijalle hän käyttää testin suunnittelussa apunaan edeltävän kurssin opetussuunnitelmaa, jotta testi selvittäisi,

hallitseeko opiskelija edellä opetetut asiat. Työskenneltyään pitkään alalla hänelle on kertynyt oma ”testipankki”, josta voi räätälöidä testejä maahanmuuttajien tarpeiden mukaan.

Kriteeriperusteisuutta arvioinnissaan toteuttaa vuonna 2009 myös Heidi. Hänen arviointikriteerinsä nousevat ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteista, jotka hän näkee velvoittavina (esimerkki 10).

10) HH09

H: no tähetkisiä oppijoita ku mun mielest **meitä nimenomaa sitoo se opetussuunnitelma ja sen kriteerit**

J: mm

H: ni **ne on ne asiat joita pitää arvioida**

J: joo

H: elikkä ei arvioida sitä että miten tää opiskelija esimerkiks käyttäytyy vaikka sitä tekis mieli joskus arvioida [naurahtaa]

J: joo (naurahtaa)

H: ja sen tekis antaa ninku vaikuttaa siihen arvosanaan mut se ei saa siihen vaikuttaa

J: mm

H: ellei se välity sitte siinä ☐ ninku työssä jollaki lailla tai siinä suorituksessa

J: aivan ☐ nii

H: sitte totaa ☐ nii ☐ et pitäis arvioida tai nii ja pitääki mun mielestä arvioida sitä ninkun ☐ minkälainen se **hänen tuotoksensa on ja sitä et miten hän kehitty näiden (1) ninkun tän kolmen vuoden aikana tai neljän äidinkielen tai suomikakkoskurssin aikana**

J: mm

H: mitä hän täällä opiskelee

J: aiva ☐ eli nää arviointikriteerit on ☐ on hyvi vahvasti pohjautuu siihen //opetussuunnitelmaan

H: **pakko**// ☐ pakko

Opetussuunnitelma on paitsi suunnitelma siitä, mitä koulussa opetetaan, myös ohjeistus arvioinnista ja kuvaus oppisisällöistä. Se voi sisältää myös tietoa opetuksen arvopohjasta ja yleisistä päämääristä. Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu ammentaa kahdesta länsimaisesta suuntauksesta, saksalaisesta bildung-traditiosta ja angloamerikkalaisesta curriculum-perinteestä. Näiden vaikutuksesta suomalaisessa opetussuunnitelmassa korostuvat opettajan itsenäinen rooli opetussuunnitelman tulkitsijana (bildung) ja käyttäytymistieteiden asema tavoitteiden, toteutuksen ja arvioinnin alueilla (curriculum). (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017:61). Opetussuunnitelmien normiluonne on nykyään iskostunut vahvasti kaikkien koulutoimijoiden mieliin. Se on viranomaisen antama ohje, jota tulee noudattaa. (Turkkila 2020: 8–9.) Heidi kuvailee, että omien arviointikriteerien täytyy perustua opetussuunnitelman kriteereihin, eikä muiden asioiden, kuten käyttäytymisen, saa antaa vaikuttaa arviointiin. Hän sanoo, että arvioinnin tulee kohdistua opiskelijan tuotokseen sekä oppimisprosessiin. Opetussuunnitelman arviointikriteereitä noudattamalla välittyy myös tietoa, saavuttako opiskelija tavoitetason (vuonna 2009 B2.1.), joka on opetussuunnitelmassa asetettu koulutuksen päättövaiheeseen (esimerkki 11).

11) HH09

H: ja nehän itse asiassa kuitenkin ne kriteerit □ ni nehän tulee sitte taas opetushallitukselta

J: mm

H: ne arvioinnin kriteerit ja näin että et ja nehän on ajateltu niin että □ **tän ammatillisen koulutuksen lopussa kielitaitotasoa on kaksosella**

J: mm

H: et tavallaan silloin ninkun jos ajattelee sitä niin sittehän siinä se ninku jollain tapaa **välittyy kummit ne kriteereitä noudatetaan □ että saavuttaako tää opiskelija sen kaksosensa vai ei**

J: mm

H: jos se saa ykkösarvosanan ni se tuskin se ei tarkoita sitä et se sitä saavuttaisi

J: nii

H: mut että ku meil on nyt ninku ykkösestä viitoseen tää arvosana-asteikko

J: joo

H: ni jos aattelee viitosta ni sillohan se on jo saavuttanu sen ja ehkä ylittääkin

Ammatillisiin perusopintoihin kuuluvilla S2-kursseilla opiskellaan työelämän tekstilajeja ja kirjoitetaan omaan alaan liittyviä tekstejä. Vuonna 2009 Heidin työhön kuuluu esimerkiksi opinnäytetyön ohjaaminen ja arviointi. Tällaisten tekstien arvioinnissa hän mainitsee kriteereinä oman osaamisen ja työprosessin kielentämisen, jota hän perustelee esimerkissä 12, sekä alkuperäisten lähteiden käytön, viittaustekniikan ja tekstin loogisuuden. Myös lauserakenne, numeroilmaukset ja rakennepiirteet, kuten objektin sijat, ovat tärkeitä.

12) HH09

H: no □ sitte tota (1) ää (1) ootas nyt □ sitten öö sen ninkun **oman osaamisen esille tuominen ja oman osaamisen kielentäminen** ja ammatti-□ et esim tuol av-viestinnän alalla nin semmonen ninku ne tekniset seikat mitä on tehnyt niiden selostaminen sama oikeestaan laboratoriaalalla että **se sen työn □ selostaminen mitä on tehnyt se pitäis osata**

J: aivan nii

H: koska ne joutuu kuitenkin siis kirjottaa työselostuksia ja raportteja ja tän tyyppisiä

J: joo eli nää kaikki asiat liittyy ninku vahvasti siihen työelämään ninku mihin he täällä valmistautuu

H: kyllä joo □ kyllä et et ei oikeesti pärjää siellä et jos ajattelee et joku labralainen sit joutuu kirjottaa niitä työselostuksia et jos hän *niissä tekee virheitä ni sit se kyllä tosiaan työelämässä □ kostautuu et ei o kauheen □ se osottaa epäammattillisuutta

J: nii aivan

H: **epäpätevyyttä ammatissa**

Oman työprosessin kielentäminen on olennaista ammatillisen kielen hallintaa, koska työselostuksia ja erilaisia raportteja on osattava kirjoittaa monella alalla. Heidi tuo esiin näkemyksen, että virheellinen työselostus osoittaa *epäammattillisuutta* ja *epäpätevyyttä ammatissa* esimerkiksi laboratoriaalalla. Käsitys, jossa puutteet kielitaidossa viestivät ammattitaidon puutteesta, on tullut esiin esimerkiksi Virtasen (2011) tutkimuksessa, jossa analysoitiin verkkokeskusteluissa ja asiantuntijahaastattelussa ilmenneitä käsityksiä maahanmuuttajasairaanhoitajien kielitaidosta. Verkkokeskustelijoiden dikotominen käsitys kielitaidosta – taitoa joko on tai ei ole – oli yhteydessä käsitykseen ammatillisesta taidosta. Heidn kohdalla en näe tällaista yhteyttä, vaan hän ehkä pyrkii vain tähdentämään, että tietyillä aloilla,

kuten laboratorioalalla tai hoitoalalla, on tilanteita ja paikkoja, joissa kielivirheet voivat olla todella kohtalokkaita. Toisaalta on niinkin, että ammatillista pätevyyttä tai taitoa on monissa ammateissa vaikea tuoda esiin, jos kielitaidossa on paljon puutteita. Kielitaidon vahvistaminen on myös ammattitaidon vahvistamista, prosessi, jossa yksilön toimijuus kehittyy ja toimintaympäristö laajenee (Virtanen 2017). Ammatillisen kielitaidon kehittyminen vaatii tilanteita, joissa kieltä pääsee käyttämään, väärinymmärryksistä tai virheistä huolimatta. Ekologisen lähestymistavan kautta kielenoppiminen voidaan nähdä vahvasti toimijuuteen kytkettynä: ympäristöstä havaitut kielenoppimismahdollisuudet ja tilanteet, jotka oppija pystyy hyödyntämään, kehittävät hänen toimijuuttaan ja laajentavat tilaa, jossa hän voi toimia. (Virtanen 201: 77–84.)

Kirjallisten tehtävien arvioinnissa Heidi pyrkii pitämään mielessä tehtävänannon eli arvioimaan sitä, mitä kussakin tehtävässä tai suorituksessa on tarkoituskin arvioida ja näin varmistamaan arvioinnin validiuden. Teksteissä huomio kiinnittyy erityisesti lauseen muodostamiseen ja sellaisiin rakenteisiin, jotka ovat oleellisia kyseisillä aloilla (esimerkki 13).

13) HH09

H: että just esimerkiks ninku nää laboratorioalan työselostukset on semmosia et ne kirjoitetaan aina □ passiivin imperfektissä

H: sit siinä mielessä oikeakielisyyseikat että ei tulis virhe- virhearviointeja et ninku esimerkiks joku **objektin sija laboratorioalalla on tosi tärkeä** koska jos sul on väärä objektin sija nii sä voit räjäyttää puljun ilmaan [nauraa]

Heidi kuvailee esimerkissä, kuinka tietyt kielen rakennepiirteet ovat alakohtaisesti ja tekstilajikohtaisesti välttämättömiä hallita, kuten *laboratorioalalla objektin sija*. Oikeakielisyyden vaatimus on usein liitetty formalistiseen näkemykseen kielestä, mutta tässä toteutuu paremminkin funktionaalinen lähestymistapa: kielen rakennepiirrettä tarkastellaan käyttöyhteyden ja merkityksen kautta eli muodon opiskelu lähtee oppijan **tarpeesta** selviytyä tärkeässä **tilanteessa**. (ks. esim. Aalto ym. 2009.) Vaikka S2-opetus ja äidinkielen opetus ammatillisessa koulutuksessa painottuvatkin viestinnällisiin ja vuorovaikutustaitoihin, tarpeellisiin kielioppiasioihin on syytä tarttua. Tätä tukevat myös esimerkiksi Laaksosen (2017: 47) ja Kelan & Kompan (2011: 187) tutkimukset. Kelan ja Kompan mukaan kielen rakenteiden hallitseminen on välttämätöntä tietyissä työtehtävissä, esimerkiksi lääkehoidossa, jotta viesti välittyisi virheettömästi. Samassa tutkimuksessa todettiin myös, että moni ammatillisessa koulutuksessa opiskeleva S2-opiskelija kaipasi opetukseen kielen rakenteiden opetusta. Käytännössä tähän on kuitenkin varsin vähän aikaa pakollisten neljän S2-kurssin aikana.

Suullista kielitaitoa Heidi kertoo arvioivansa lähinnä oppituntien aikana keskusteluissa,

mutta suullisesta osaamisesta ei erikseen anneta arvosanaa. Hänen mukaansa suullisessa ilmaisussa huomio kiinnittyy esimerkiksi lauseen muodostamiseen, loogiseen etenemiseen, sanastoon ja ilmaisun selkeyteen. Hän toteaa, että kriteerit ovat samantapaisia kuin kirjallisessa viestinnässäkin, mutta *ehkä pikkasen vesitetympiä*. Tällä hän tarkoittaa ehkä sitä, että puheilmaus ei ole yhtä tarkkaa kuin kirjallinen, siinä on enemmän korjauksen mahdollisuuksia ja epäröintiä, ja merkityksistä neuvotellaan keskustelukumppanin kanssa, jolloin puheen arvioiminenkaan ei voi olla yhtä tiukasti raamitettua kuin kirjoitetun tekstin. Suullisessa ilmaisussa on Heidän mukaan myös huomioitava persoonan merkitys arvioinnissa, ja joskus arviointia on syytä mukauttaa, jos opiskelijalle esimerkiksi suullinen esittäminen tuntuu mahdottomalta tai kyseessä on oppimis- tai erityisvaikeus (esimerkki 14). Heidän kriteereissä ymmärtämisen taidot eivät juuri tule esille, mutta tämä johtuu myös haastattelun kysymyksenasettelusta, joka keskittyy tuotoksien arviointiin.

14) HH09

H: sitte ku pidetään joku esitelmä ni se saattaa olla ninku opiskelija saattaa olla ihan äärettömän hyvä on se sitte äidinkieli tai suomi kakkonen □ mut sit ku se joutuu kirjottamaan ni se ei välttämättä pärjääkää yhtä hyvin

J: mm

H: **mun mielest tämmösis tapauksissa jos on esimerkiks erityisopiskelija et on vaikka joku oppimisvaikeus**

J: mm

H: (1) **niin se on selvä että se suullinen on tavallaa sillon sen painoarvo on suurempi koska asiathan saattaa olla aivan briljantteja**

J: mm mm

H: ja sit taas vastaavasti meil on kuitenkin niitä jotka on hiljaisia

J: mm

H: et mun mielestä sit taas ninku ninku nyt #esimers näissä **opinnäytetöissä nin oli niitä jotka eivät halunneet sitä esittää**

J: joo □ ninku suulliseti

H: nii

J: joo

H: nin **mun mielestä siitä ei voi kuitenkaa ketää sakottaa jos se kirjallinen työ on loistava tai hyvä**

H: ja sitte toki onhan se niinki että että että ottaa ne yksilöt huomioon et jos se opiskelija on erityisopiskelija tai näkee että se ei nyt ehkä viittä sivua enempää opinnäytetyökseen saa ni sit se on niin

J: nii

H: että **sitte ei vaaditakaa sen enempää**

Tässä esimerkissä Heidi puhuu kielitaidosta osa-alueiden kautta ja jakaa taidon suulliseen ja kirjalliseen osaamiseen. Hän kuvailee, että osaaminen yhdellä osa-alueella voi kompensoida heikompaa suoritusta toisella. Kirjallisen tai suullisen tuotoksen sisältö on tärkeämpää kuin esityksen muoto, johon voivat vaikuttaa persoonan piirteet tai erityisvaikeudet ilmaisussa. Tässä tulevat esiin arvioinnin joustavuus ja henkilökohtaistaminen, jotka ovat olennainen osa nykyistä ammatillisen reformin myötä muokattua arviointikulttuuria ja opetusta. (Ks. Amisreformi 2018.)

Heidi näyttää soveltaneen näitä periaatteita jo vuonna 2009.

Vuonna 2009 Leena kertoo arvioidessaan kiinnittävänsä huomiota ensiksi tehtävänantoon ja arvioinnin tarkoitukseen, eli hän pyrkii validiin arviointiin. Kirjallisessa ilmaisussa hän kertoo kiinnittävänsä huomiota erityisesti sisältöön, loogiseen etenemiseen, sanaston varioivuuteen ja abstraktiotasoon, idiomaattisuuteen sekä kielioppiasioihin. Hän kuitenkin huomauttaa, että *mulla ei kielioppipuoli liikaa häiritse sitä arviointia*. Hän korostaa kielitaidon tarkastelua kokonaisuutena eli holistista näkökulmaa, sekä merkitystä ennen muotoa eli funktionaalista lähestymistapaa. Suullisessa arvioinnissa Leena sanoo huomioivansa dialogin luontevan ja loogisen etenemisen, kielen idiomaattisuuden (sopivien fraasien käytön oikea-aikaisesti) ja ääntämisen. Hän mainitsee esimerkin myös arviointikriteeristä, jonka herättämää tunnereaktiota hän itse tarkkailee ja pyrkii tiedostamaan tämän vaikutuksen arviointiin (esimerkki 15).

15) HL09

L: ja sen mä huomaan et mua häiritsee hirveesti ku monilla on se ettei osaa muodostaa lauseita □
et jättää verbin pois tai sit verbi on aina infinitiivissä

J: mm

L: nin se jostain syystä mua ärsyttää kuin paljo se mua ärsyttää [nauraa]

J: nii (nauraa)

L: # hitto etkö oo oppinu suomi ykkösellä opetettu

J: (nauraa) nii □ nii aivan

L: tommoset on vaa tärkeetä ninko tiedostaa itessä ne mihin kiinnittää huomiota

Kymmenen vuotta myöhemmin Leena luettelee hyvin samantapaisia asioita, joihin hän arvioidessaan kiinnittää huomiota, jopa sanatarkasti. Hän kuvailee olevansa ihmisenä ja arvioijana holistinen, kokonaisuuteen keskittyvä, joka ei kiinnitä paljon huomiota *pikkuasioihin*. Hän toteaa myös, että *mua ei semmoset kielioppivirheet häiritse niin paljoa*. Tekstejä arvioidessaan hän sanoo katsovansa sisältöä, tekstin määrää ja sanastoa, idiomaattisia ilmaisuja ja lauseen rakentumista. Vuonna 2019 Leenan työ oli ollut viimeiset seitsemän vuotta opettaa suomea VALMA-koulutuksessa. Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavat opinnot olivat ennen vuotta 2015 Mava-koulutusta, mutta VALMA:n myötä vuonna 2015 uudistettiin opetussuunnitelmaa. Samaan aikaan ammatillisten opintojen arviointia muutettiin ja sekä ammatillisista opinnoista että VALMA-koulutuksesta tuli osaamisperusteista. Oppiainekeskeisestä ja määrällisestä opintojen suorittamisesta siirryttiin malliin, jossa korostettiin henkilökohtaista opintopolkua, osaamisen tunnistamista ja osoittamista. (Savikko 2018.) Ammatillisen koulutuksen perusteellinen reformi toi osaamisperusteisuuden entistä vahvempana opettajien ja opiskelijoiden tietoisuuteen. Siirtymävaihe uusiin perusteisiin ja uuteen näkökulmaan ei välttämättä ollut opettajillekaan selvä VALMA:n alkuvaiheissa. Leena kuvailee S2-arviointikriteerejä VALMA-

koulutuksen koulukohtaisen opetussuunnitelman kautta (esimerkki 16).

16) HL19

L: kyllä Valmalla oli kans ops

J: mm

L: mutta tota ☐

J: olikse olikse ninkun oliko arviointi tai S2-arviointi siellä määritelty erikseen?

L: hetkinen (2) mun ois pitäny noihin vissiin tutustua vähän mutta **sen perusteella mikä se Valman opsi oli niin mun mielestä ei pystynyt arvioimaan**

J: joo

L: siel ei ninku S2-arviointia ollu mitenkään määritelty

J: okei ☐ onkohan se sit-

L: siel oli ninko äidinkieli äidinkielen osalla ni oli

J: okei okei

L: et **ne oli ninko kivasti sekotettu**

L: tuota se oli ensiks se valtakunnallinen opsi ja meiltä yks opettaja määriteltiin tekemään sen S2-opsin ja tota ☐ oli vähän sellasta kantaa ☐ mä en tiää olikse meiän esimies vai siinä tiimis vai miten se meni että **sitä äs kakkosta ei erikseen sitte laitettu mitenkään**

J: okei ☐ oliko siinä

L: et mun mielestä siin ois sen S2-opettajan pitäny olla tiukempi tottakai miten me arvioidaa näitä että onko ne saavuttanu sen tason

J: nii

L: jos ei sitä äs kakkosta laiteta

J: nii erikseen

L: **ei siks ku kaikki on yhtä ja samaa hyvää kivaa**

J: nii (naurahtaa)

L: että tota **sit se jäi ninko pois sieltä siit meiän koulun opsista**

J: okei ☐ oliko siinä sit kuitenkin **oliko siinä tavallaan sit maahanmuuttajilla kuitenkin joku tavoitetaso mihän heidän ois pitäny ninkun päästä ennen sinne ammatilliseen koulutukseen hakemista?**

L: no **sehä on ollu perinteisesti se B1.1**

J: mm

L: se oli yhdessä vaiheessa B1.2 jossai oli sitte B kakkostaki mutta tota ☐ aa **ei siinä opsissa määritelty sitä mitenkään**

J: eikä sitä sillee testattu beee ykkösen testillä sitte lopuks tai ☐ varsinaisesti

L: tota ☐ **mä olin tekemässä silloin sitä testiä mä en tiää miten se nyt sitte toimii ja kylhän sitä yritettiin saaha siihen beee ykköseksi**

Leena kertoo, että VALMA-koulutusta järjestäneessä oppilaitoksessa ei määritelty erikseen S2-opetussuunnitelman sisältöjä tai tavoitteita. Aikaisemmin koulutuksessa tavoiteltiin B1-tason kielitaitoa, mutta nykyiset VALMA:n opetussuunnitelman perusteet eivät määrittele kielitaidon tavoitetasoa tarkasti (ks. luku 3.2). Käytännössä opetussuunnitelman tekstit on muotoiltu niin väljästi, että vastuu kriteereistä jää oppilaitokselle ja opettajalle itselleen. Riittävää kielitaidon tasoa ei ole määritelty koulutuspoliittisen linjauksen vuoksi, mutta opettajilla on käsitys, että pärjätäkseen ammatillisissa opinnoissa, opiskelijan osaamisen tulisi olla hyvää keskitasoa. Näissä olosuhteissa ei ole ihme, että Leena kokee, ettei S2-oppimäärää ole mitenkään määritelty ja että arvioinnista on tullut sekavaa ja poukkoilevaa.

Samaan aikaan (vuonna 2019) ammatillisen koulutuksen puolella Heidi kertoo ottaneensa

haltuun uudet reformin mukaiset arviointikriteerit. Hän kuvailee, kuinka arvioi opiskelijoiden osaamista kriteereistä nousevien tehtävien perusteella ja vertaa suorituksia kriteereihin. Esimerkissä 17 hän kertoo, mihin arviointi perustuu, ja erittelee osaamisperusteista arviointia.

17) HL19

H: joo siihen opetussuunnitelmaan ja nykyää nykyisen nyt tän **reformin myötä on tosiaa toteutussuunnitelman arviointikriteerit e-perusteet** ja niihin

J: joo

H: sekä **ne tuotokset sieltä mitä millä ninku osoitetaan se osaaminen** (2) millä osoitetaan sitä oppimista ja millä osoitetaan osaaminen ni **ne nousee sieltä kriteereistä**

J: joo

H: joku ninku **läsnäolohan ei enää nykypäivänä ei sillä oo merkitystä koska se on se osaaminen**

J: m-hmm nii

H: se oleellinen □ käytös ei oo ninku sinällään mutta käytös sit taas öö liittyy niihin viestintätaitoihin

J: nii

H: ku puhutaan viestintä- ja vuorovaikutustaidoista nin käytöshän toki vaikuttaa siihen

J: kyllä

H: mut se ei oo itsessään ninku semmonen arvioitava kriteeri tai piirre

Opetussuunnitelman mukaisessa osaamisperusteisessa arvioinnissa opiskelijan läsnäolo tai käyttäytyminen eivät ole arvioinnin kohteena. Oleellista on osaamisen osoittaminen. Opintoja voi suorittaa itsenäisestikin, jos pystyy osoittamaan, että oppimista tapahtuu ja tietty osaamiskriteeri täyttyy. Käytännöt ovat ilmeisesti sovittavissa opettajan ja opiskelijan välillä. Kriteereistä Heidi mainitsee ammattikielen ja -sanaston hallinnan kirjallisesti ja suullisesti, lähteiden käytön ja työelämän tekstilajien hallinnan, esimerkiksi työselostuksen laatimisen. Näiden hän kertoo tulevan suoraan opetussuunnitelman osaamistavoitteista. Osaamisperusteisten kriteerien tulkitseminen herättää keskustelua, etenkin alimpaan arvosanaan oikeuttava osaamistavoite (T1). Heidi kuvailee muutosta arvioinnin suhteen esimerkissä 18.

18) HH19

H: tää on mun mielest ninku hyvin mielenkiintonen

J: joo

H: ninku esimerkiks **tää ykkösen kriteeri täältä** □ vaikka tää **opiskelija toimii tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa** nin täs on että □ T1 joka siis vastaa peruskoulun vitosta

J: joo okei

H: **ymmärtää jossain määrin** oman alansa puhetilanteiden viestintää

J: mm

H: ***pyrkii viestimään *pyrkii ilmaisemaan mielipiteitä *pyrkii käyttämään** blaa blaa blaa

J: nii

H: hän pyrkii **riittää että pyrkii**

J: nii (nauraa)

H: **eli ei tartte välttämättä** □ **osata**

J: aivan

H: ku riittää että pyrkii

H: ja sit tääl **aikasemmin on sitte ollu ninku kuitenkin tää tyydyttävä T1-taso että ymmärtää alan puhetilanteisiin liittyvää viestintää osallistuu keskusteluun käyttämällä puheenvuoroja toimii ryhmä- ja kokoustilanteissa sovitun käytännön mukaisesti mutta tarvitsee ajoittain ohjausta**

J: nii

H: eli tavallaa **nää nää vanhat kriteerit on tietyllä tapaa ollu ninku jo et sun täytyy jo niinkun jo osata kun täällä uudessa on että sä pyrit osaamaan**

J: niinpä ja sitten myöskin et ymmärtää *jossain määrin ni sehän on aika

H: nii ☐ missä määrin

J: nii ☐ aika epämääräinen

H: nii ☐ mutta toisaalta sitte tässä tullaaki nyt siihen et ku me suomen opettajat näitä arvioidaan nin sitte **kielten opettajat tai ammattiaineen opettajat tai muut pyörittelee vaa silmiää ja ihmettelee et miks se tyyppi miten se voi päästä suomen kursseista läpi ku se ei osaa mitää**

J: mm

H: **tollahan se voi päästä läpi**

Heidi kuvailee, kuinka S2-oppimäärän viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen alimman tavoitetason vaatimukset ovat muuttuneet reformin myötä. Aikaisemmin tavoite oli tyyppiä ”osaa tehdä”, kun nykyisissä kriteereissä se on ”pyrkii tekemään”. Tämä tarkoittaa, että saavuttaakseen alimman tavoitetason, mitään ei oikeastaan tarvitse osata, jos kuitenkin yrittää. Samoin kriteeri *ymmärtää jossain määrin oman alansa puhetilanteiden viestintää* ei oikeastaan kerro ymmärtämisen tasosta muuta kuin että osaaja ei voi olla täysin ummikko. Heidn mukaan tästä johtuen hyvin vaatimattomallakin kielen osaamisella voi päästä kursseista läpi, mikä ihmetyttää ammattiaineiden opettajia. Ammatillisen perustutkintokoulutuksen arvioinnin oppaassa (2015) todetaan seuraavasti: ”Peruslähtökohta on, että koulutuksen päättyessä maahanmuuttajalla ja vieraskielisellä on oltava sellainen suomen (tai ruotsin) kielen taito, että hän pystyy harjoittamaan ammattiaan Suomessa. Sen vuoksi opiskelijan on suoritettava äidinkieli-osa-alueelta joko ”äidinkieli, suomi” tai ”äidinkieli, suomi toisena kielenä” -osaamistavoitteet vähintään tyydyttävällä (T1) tasolla.” (Arvioinnin opas 2015.) Tämä ohjeistus on ajalta ennen reformin tuomia muutoksia, mutta ammatin harjoittamiseen riittävän kielitaidon lähtökohta ei ole muuttunut. Eri asia on, saavuttaako opiskelija työelämään riittävän kielitaidon, mikäli suoriutuu suomen kielen kursseista tasolla T1. Muistettava on toisaalta, etteivät kurssisuoritukset mittaa kielitaidon tasoa, vaan kunkin osa-alueen osaamistavoitteiden täyttymistä.

6.2.2. Kielitaitokäsitykset

Se, millaisena opettaja ymmärtää kielen olemuksen ja oppimisen, sekä se, mitä hän pitää tärkeänä, heijastuu opetukseen ja arviointiin. Käsitykset vaikuttavat esimerkiksi oppimateriaalien valintaan sekä siihen, millaista kielitaitoa opetuksessa tavoitellaan ja mitä osaamisen alueita arvioinnissa arvostetaan. Myös opetussuunnitelmat heijastavat kielitaito- ja oppimiskäsityksiä ja vaikuttavat opettajien käsityksiin. Usein eri käsitykset elävät opetuksessa rinnakkain ja limittäin, ja joskus

käsitykset ja käytännön opetus- ja arviointitoiminta saattavat olla ristiriidassa. (Vaarala ym. 2016: 26.) Arvostukset eivät välttämättä siirry käytännön valintoihin, jos opettaja ei ole tietoinen omasta toiminnastaan ja suhtaudu siihen ajoittain kriittisesti.

Opettajien haastatteluissa on kaikuja kognitiivisesta lähestymistavasta esimerkiksi siinä mielessä, että perinteinen jako kielitaidon neljään osa-alueeseen (puheen ymmärtäminen, puhuminen, tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen) ilmenee tapana jäsentää kielen osaamista. Se onkin ollut vallitseva näkemys jo 1960-luvun kognitiivisen ja strukturalistisen kielikäsitteilyn ajoilta, ja vaikuttanut vahvasti myös arviointimalleihin eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoajattelussa ja suomalaissa S2-arvioinnissa. (Ks. esim. Huhta & Takala 1999, Nissilä ym. 2006, Vaarala ym. 2016.) Kognitiivisessa lähestymistavassa on pidetty keskeisenä kognitiivista prosessointia. On ajateltu, että kielen rakenteita opiskellessaan oppijan täytyy ensin omaksua muodoltaan yksinkertaisempia ilmiöitä, jotta voisi edetä kohti mutkikkaampia. Tämän vuoksi esimerkiksi suomen kielen imperfektin opetusta on lykätty melko myöhäiseen vaiheeseen, koska imperfektin muodostamisen säännöt ovat mutkikkaat. Huomioon ei ole otettu, että **tarve muodon käytölle** olisi ollut heti kielen omaksumisen alussa. (Vaarala 2016: 26; Aalto, Mustonen, Tukia 2009.) Tämä on näkynyt myös arvioinnissa, minkä Leena tuo esille vuoden 2009 haastattelussa: *ja sitte must on ninku tylsä et jotai essiiviä ja translatiivia testataa hitosti ku ne ei oo ollenkaa sellasia mitä nyt ehkä tarvii että joku imperfektin käyttö on paljo olennaisempaa ihmisellä elämässä.* Aalto ym. (2009) toteavat, että nimenomaan tarve käyttää rakenteita itselle merkityksellisissä asioissa ja tilanteissa vaikuttaa oppimisen kokemuksen helppouteen tai vaikeuteen. Lisäksi käyttöpohjaisissa kielenoppimisen tutkimuksissa on huomattu, että se, mikä on kielessä yleistä ja usein toistuvaa, opitaan joka tapauksessa riippumatta ilmiön rakenteellisesta kompleksisuudesta. Oppija saa ympäristöstään jatkuvasti ”oikean kielimuodon malleja” ja kielellinen tarkkuus kehittyy käyttämällä kieltä kohdekielisessä ympäristössä. (Vaarala ym. 2016: 151.) Kielenopetuksen ja arjen kielenkäyttötarpeiden olisi ideaalitalanteessa hyvä olla synkroniassa, jolloin ne tukisivat toinen toisiaan. Käytännössä luokkahuoneessa on lähes aina heterogeeninen joukko oppijoita, joilla saattaa olla hyvin erilaisia tarpeita ja tilanteita elämässään, joten kielenopetuksessa on pyrittävä tavoittamaan jonkinlaisia tyypillisiä esimerkkitalanteita.

Jos kielitaitoa pidettiin vanhemmissa suuntauksissa henkilökohtaisena, sisäänrakennettuna taitona, uudemmat suuntauksukset keskittyvät sen sosiaaliin ja kommunikatiivisiin funktioihin, joissa yksilön omat valinnat ja tarpeet ovat ratkaisevassa asemassa (Ahola 2012: 44). Paljon

puhtaasti kognitiivista ja struktuureihin keskittyvää näkökulmaa enemmän opettajien puheessa korostuvatkin kielen käyttötarpeisiin perustuva opetus ja arviointi, viestinnällisyys ja toimiminen kielen avulla. Nykyinen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma perustuu vahvasti funktionaaliseen lähestymistapaan, ja tämä näkyy varsinkin vuoden 2019 haastatteluissa opettajien puheenvuoroissa. Jo vuoden 2009 haastattelussa Leena tuo esiin kielen kokonaisvaltaisempaa hahmottamista osataitojen erittelyyn ja kielioppipainotteisiin testeihin verrattuna (esimerkki 19).

19) HL09

L: tai sitten emmää tiiä onko semmonenkaa kauheen järkevää että ku monet testit saattaa olla kurssien lopussa hirveen kielioppipainotteisia

J: mm

L: et siinä on ninku kymmenen sivua kielioppia ja yks sivu tekstinymmärtämistä ja yks sivu sitte tota kirjottamista

J: aivan

L: ni sehän ninku vinouttaa sitä jotenki että musta se

J: mm se on semmonen hyvin perinteinen (naurahtaa) kielenoppimismalli

L: **must se pitäs aatella liitettynä jotenki siihen että** □ mikä on se kielitaito mitä ih- **mitä on ylipäättäsä kielitaito**

J: nii

L: et siinä et niitä kaikkia kielitaidon osa-alueita jollain tavalla testataan

J: mm

L: ja tietysti **ois kiva jos se vois olla jotenki holistisempaa vielä että nyt tässä on ninku kielitaidot erikseen ne osa-alueet erikseen mutta miten sen mittaa sillai holistisesti että se on mahdollisimman objektiivista**

J: niimpä

L: se on se

J: eli hyvän kielitaidon ee hyvän arvioinnin ninku tunnusmerkkejä ois sitte semmonen objektiivinen laaja-alanen arviointi

L: kyllä □ joo kyllä

Leena puhuu esimerkissä kielioppipainotteisista testeistä, jotka hänestä *vinouttavat* käsitystä kielitaidosta. Tällä hän tarkoittanee sitä, että rakenneosan viedessä suurimman osan testin sisällöstä se välittää melko yksipuolista kuvaa kielitaidosta ja siitä, mitä on tärkeää osata. Validi testi mittaa sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata eli esimerkiksi summatiivisessa arvioinnissa edellä opiskeltujen sisältöjen hallintaa. (Ks. luku 4.2.3.) Kieliopin yliedustus testissä viittaa formalistiseen kielikäsitukseen, jota Leena ehkä pitää vanhentuneena, koska on suuntautunut funktionaaliseen ja holistiseen kielenopetus- ja arviointiajatteluun. Leenan pyrkimys on laatia kielitesti edustamaan kielitaitoa kokonaisvaltaisemmin, niin että kielen eri osa-alueet tulisivat testatuiksi. Hän tuo esiin, että holistinen, kielenoppimista kokonaisvaltaisena prosessina tarkasteleva ja kielen käyttöön pohjautuva lähestyminen (esim. Ahola 2012) olisi paras tapa, ottaen huomioon arvioinnin objektiivisuuden.

Funktionaalinen kielikäsitys näkyy esimerkiksi arvioinnin keskittymisenä osaamiseen,

autenttisina ja työelämälähtöisinä tehtävinä ja oppimateriaaleina (kuten työselostukset, raportit ja ammatillisten alojen tekstit), viestinnällisyyttä ja toiminnallisuutta painottavana opetuksen järjestämisenä ja kokonaisvaltaisena näkemyksenä kielestä. Funktionaalisen käsityksen mukaisesti kieli on ensisijaisesti vuorovaikutuksen ja viestinnän väline ja kielenopetus keskittyy kunkin opiskelijaryhmän kielenkäyttötarpeisiin. Ammatikielen funktionaalinen opetus ja sen painotukset perustuvat tietoon siitä, millaisia kielenkäyttötilanteita ammatissa kohdataan ja millaisia kielikompetensseja ammatilaisilta niissä odotetaan. (Ks. Kela & Komppa 2011: 175.) Riittävä kielitaito määrittyy paitsi tasovaatimuksena, myös erittelyn kautta opinnoissa ja työelämän tilanteissa pärjäämisenä.

Erityisesti Leena painottaa kielenoppimisen ja kielen olemuksen holistista näkökulmaa. Holistisessa lähestymistavassa kieltä tarkastellaan kokonaisuutena, jossa kielen todellinen käyttö ja vuorovaikutustilanteissa merkitysneuvotteluiden kautta syntyneet merkitykset painottuvat (Ahola 2012: 45). Merkitysneuvotteluilla viitataan tilanteisiin, joissa kommunikaatio ei suju toivotulla tavalla, jolloin viestin välittyminen ikään kuin katkeaa ja kielenkäyttäjien täytyy etsiä yhteisymmärrystä esimerkiksi kysymysten ja korjausten avulla. Merkitysneuvottelut ovat tyypillisiä ja tehokkaita oppimistilanteita. (Ks. esim. Sajavaara 1999; Suni 2008.) Holistinen näkemys liittyy läheisesti funktionaaliseen näkemykseen kielestä. Leena kertoo arviointikäsitystensä muokkautuneen paljolti myös yleisten kielitutkintojen (YKI) arvioijana toimimisen myötä (esimerkki 20). Yleisten kielitutkintojen pohjana voidaan pitää funktionaalisia ja holistisia näkemyksiä kielestä (ks. Ahola 2012: 46).

20) HL09

L: ja tuo yki on kyllä muokannu mun käsitystä kielitaidosta ja kielitaidon arvioinnista paljon

J: joo

L: että mä koen sen hirveen positiivisena asiana

J: mm mm

L: mm että mua hirvittä se et jos mä arvioisin kieltä enkä mä ois käyny ykikoulutusta enkä sitä koko ykiprässiä [naurahtaa]

J: nii nii

L: nin tota mua hirvittä se että miten mä uskallan miten joku antaa numeroita ilman että on ninku kouluttautunu

Holistista näkökulmaa kielenoppimiseen edustaa esimerkiksi ekologinen kielikäsitys, joka pyrkii hahmottamaan kielenoppimisen monimutkaisuutta kokonaisvaltaisesti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta. (Ks. luku 4.1.) Kielellinen vaikuttaminen tapahtuu kahteen suuntaan: ympäristö muokkaa oppijan kieltä ja oppija vaikuttaa ympäristöönsä. (Vaarala ym. 2016: 33.) Leena kuvailee vuonna 2019, että pyrkii arvioidessaan hahmottamaan S2-opiskelijan

kokonaiselämäntilannetta, ja pitää ongelmallisena pirstaleista, epäjatkuvaa ohjausta ja arviointia. Hän korostaa kokonaiskuvan näkemistä oppijan opintopolusta ja jatkuvuuden turvaamista. Ohjauksessa ja arvioinnissa tulisi ottaa huomioon myös ympäristön vaikutus, oppijan oppimistaidot ja omat toiveet.

6.3. Arviointikäytännöt ja arvioinnin tarkoitus

Tyypillinen jako arviointikäytännöissä on formatiivinen eli jatkuva arviointi, summatiivinen eli kokoava päättöarviointi ja diagnostinen eli tasoarviointi (esim. Huhta & Hildén 2016). Ammatillisessa koulutuksessa käytetään lähinnä formatiivista ja summatiivista arviointia. Ammatillisen koulutuksen arvioinnin opas (2015) määrittelee arviointikäytännöt oppimisen arvioinnin ja osaamisen arvioinnin kautta. Oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan opiskelijan oppimisen etenemisen seuraamista tukemalla ja ohjaamalla häntä saavuttamaan osaamistavoitteet. Oppimisen arvioinnissa pyritään myös kehittämään opiskelijan itsearviointitaitoja. Tavoitteena on, että opiskelija hahmottaisi, mitä jo osaa ja mitä vielä pitäisi kehittää päästäkseen osaamistavoitteeseen. Oppimista ei arvioida arvosanalla, vaan arvosana muodostuu osaamisen osoittamisesta. (Arvioinnin opas 2015: 39). Osaamisen arvioinnissa opiskelijan osaamista verrataan perustutkinnon perusteissa määriteltyihin osaamistavoitteisiin. Tätä ennen hänellä on täytynyt olla mahdollisuus oppia ja opiskella tutkinnon vaatimat sisällöt. (Mts.: 46.) Jakoa oppimisen ja osaamisen arviointiin on helppo ymmärtää ammatillisten aineiden osalta, joissa osaamisen arviointi tapahtuu yleensä konkreettisissa näyttötilanteissa ja oppimisen arviointi harjoittelussa taitoa tai osaamistavoitteen hallintaa. Perustutkintojen perusteissa ohjeistetaan osaamisen arviointiin osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien avulla (ks. esim. Sähkö- ja automaatioalan perustutkinto 2019).

Vuonna 2009 Heidi kertoo käyttävänsä formatiivista arviointia seuraamalla opiskelijoiden oppimista koko kurssin ajan. Hän teettää opiskelijoilla pieniä tehtäviä, joita arvioi, ja antaa palautetta niistä tai esimerkiksi portfolion, johon liitetään myös itsearviointia tai vertaisarviointia. Myös Vaarala ym. (2016: 153) tuovat esiin portfolion toimivana jatkuvan arvioinnin välineenä: sen avulla voidaan havainnollistaa oppimisprosessin vaiheita sekä opiskelijalle itselleen että opettajalle. Heidi on pohtinut arviointimenetelmiään myös alan kirjallisuuden kautta. Hän viittaa Atjosen (2007) teokseen Hyvä paha arviointi ja sen pohjalta kiteytyneeseen periaatteeseen omassa arvioinnissaan (esimerkki 21).

21) HH09

H: mä luin sen ja jotenkin kirkastuin siinä

J: joo

H: koska siinä puhutaan kolmesta eri arvioinnista formatiivinen diagnostinen ja summatiivinen ja oliko se nyt formatiivinen arviointi tätä jatkuvaa arviointia jos mä muistan oikein nää termit

J: joo

H: ja siinä oli hyvin sanottu että ☐ että se **formatiivinen arviointi on nimenomaan sitä** joka jossa on **joka tehdään ninkun hyvästä tahdosta**

J: mm

H: ja **sitä tehdään prosessin aikana niin että se kannustaa ja edistää opiskelijan oppimista**

J: nii

H: juu ☐ **tämä on se johtotähti mulla**

J: nii

H: **sitä se arviointi mun mielestä on se on se hyöty siinä ja niin sen pitääki olla et meil tietty opiskelijal on tietty tavoite**

J: mm

H: **sitä lähdetään hakemaan ja opettajan tehtävä tukea häntä että hän saavuttaa tämän tavoitteen**

J: mm

H: **ja arviointi on se keino jolla opettaja tukee tämän päämäärän saavuttamista**

Heidi kuvaa hyvin samantyyppisesti formatiivisen arvioinnin tehtävää ja tarkoitusta kuin ammatillisen koulutuksen Arvioinnin opaskin (2015). Jatkuvan arvioinnin kannustava ja opiskelijan oppimisprosessia tukeva merkitys ja toisaalta tarkoitus osaamistavoitteiden saavuttamisen mahdollistajana kiteyttää formatiivisen arvioinnin olemuksen. Heidi ei pidä summatiiviselle arvioinnille tyypillisiä loppukokeita, vaan antaa myös arvosanat kurssin aikana kertyneen informaation perusteella. Hän toteaa, että arvioinnin tarkoitus on nimenomaan auttaa opiskelijoita saavuttamaan päämääränsä ja valmistumaan tutkintoon.

Leena käyttää vuonna 2009 eniten diagnostista arviointia, koska työskentelee projektissa, jossa hänen täytyy arvioida maahanmuuttajien kielitaidon tasoa eri tarkoituksia varten. Myös toimiessaan YKI-arvioijana hän arvioi kielitaitoa tasoittain. Hän on kuitenkin opettanut suomea toisena kielenä jo pitkään ja kertoo käyttäneensä sekä formatiivista että summatiivista arviointia kurseillaan. Hän on käyttänyt arviointivälineinä esimerkiksi alku- ja loppukokeita, kirjallisia ja suullisia tehtäviä, itsearviointia ja palautelomakkeita. Monipuoliset arviointimenetelmät auttavatkin tekemään arvioinnista luotettavampaa, edellyttäen, että arvioinnin tarkoitus (mitä ja miksi) on selvillä jo arviointia suunniteltaessa. Arviointikäytänteitä voidaan joutua harjoittelemaan joskus perusteellisesti, esimerkiksi itsearviointia. Esimerkissä 22 Leena kertoo havaintojaan itsearviointin haasteista.

22) HL09

L: ja täällä mä oon jonkin verran kans tehny noita mutta ☐ mä oon huomannu tollaset viikkopalautesysteemit ☐ ninku onnistuu paremmin ☐ pitäskö sanoo valitettavasti vai ei mutta semmosessa akateemisessa ympäristössä ☐ et ku **ihmiset on tottunu jo analysoimaan asioita ni analysoidaan myös itseä**

J: mm

L: mut täällä näis **maahanmuuttajakoulutuksissa ne on jotenki sellasia että** □ plääh **mikä merkitys tällä on kaikki on hyvää** □ **kaikkea tarvitsen** □ **haluan oppia seuraavaksi suomea**

J: nii (naurahtaa)

L: ninku ei jakseta analysoida □ **ei o totuttu ninku oikee analysoimaa asioita**

J: nii aivan nii se vaatii kyllä tottumusta et // ennenku siitä saa mitää irti

L: se on aika vaativa// musta itseanalyysi on se on ninku tosi vaikee taito

Itsearvioinnin tukeminen opettajan antamien vaihtoehtojen ja mallien muodossa lienee hyvä keino harjoitella oman osaamisen analysointia. Itselläni on samantyyppisiä kokemuksia avoimesta itsearvioinnista kuin Leenalla. Jos kokemusta itsearvioinnista ei ole, opiskelijoiden on todella vaikea sanallistaa omia tavoitteitaan tai oppimistaan. Tarvitaan ohjausta ja vaihtoehtoja. Strukturoidun itsearvioinnin kautta voi siirtyä pikku hiljaa kohti avoimemmin muotoiltua arviointia. Ammatillisen koulutuksen reformin myötä itsearvioinnista on tullut yhä tärkeämpi väline opiskelijoiden oman toiminnan ohjauksessa ja osaamisen arvioinnissa (ks. myös luvut 3.1 ja 4.2).

Vuonna 2019 Heidi kertoo edelleen käyttävänsä eniten formatiivista arviointia, mutta myös summatiivista ja diagnostista. Diagnostista arviointia tarvitaan silloin, kun kartoitetaan opiskelijan opiskeluvalmiuksia ennen tutkintoon valmistavaan koulutukseen valitsemista. Itse S2-kursseilla ei kuitenkaan järjestetä tasokokeita esimerkiksi osaamisen tunnustamiseksi, vaan opiskelun kuluessa pyritään saamaan selville, voisiko osaamista tunnustaa. Tämä on kuitenkin Heidin mielestä S2-opiskelijoiden kohdalla sivuseikka, koska *tärkeintä on, että se että me ninkun parannetaan ja vahvistetaan sitä heidän kielitaitoaan et se ammattiin opiskelu sujuisi itsenäisesti*. Hän kertoo arvioivansa eniten opiskelijoiden osaamista luokkahuoneessa jatkuvana prosessina. Opiskelijat tekevät tehtäviä, joista Heidi antaa arvion ja palautteen. Näin nähdään, onko oppimista tapahtunut ja mihin tarvitsisi vielä keskittyä lisää. Ammattikielen hallintaa hän arvioi esimerkiksi niin, että opiskelija kuvaa videon tai valmistelee power point -esityksen, jonka avulla kertoo oman alansa työprosessista tai alaan liittyvästä ilmiöstä. Hän kertoo, että kielitaitoa voidaan arvioida myös työsaleissa tai työpaikoilla, konkreettisissa työympäristöissä, jossa opiskelija voi kertoa osaamisestaan. Näissä arviointitavoissa voidaan nähdä ekologiseen ja sosiokulttuuriseen kielenoppimiskäsitykseen yhdistettäviä piirteitä, kuten opiskelijan vahvan toimijuuden ja osallisuuden vahvistaminen sekä oppimisympäristön ja oppijan keskinäinen vuorovaikutus. (Ks. Skinnari 2012; Lantolf & Thorne 2006; Vaarala ym. 2016.) Kertoessaan oman alansa ilmiöstä power point -esityksen avulla tai työn ääressä työsalissa oppija on aktiivinen toimija, joka hyödyntää ympäristönsä tarjoamia mahdollisuuksia kielellisesti. Opettaja voi tukea oppimis- ja

arviointitilanteissa oppijaa oikea-aikaisesti ja oppija tarttuu niihin ympäristönsä tarjoamiin mahdollisuuksiin, jotka ovat hänelle merkityksellisiä. (Ks. Skinnari 2012: 20–24.) (Ks. myös luku 4.1.)

Kirjallisia tuottamis- ja ymmärtämistaitoja Heidi sanoo arvioivansa erilaisten tekstien kautta, kuten työselostusten kirjoittamisen tai työhöjeden ymmärtämisen kautta. Heidän mukaan opiskelija-arvioinnin tarkoitus on tuottaa tietoa opiskelijalle omasta osaamisen tasosta ja opettajalle informaatiota siitä, miten ohjata opiskelijaa eteenpäin. Hän mainitsee myös, että tieto jatko-opintopaikkaa tai tulevaa työnantajaa varten on tärkeää. Suoritetuista kursseista kootaan yhteinen arvosana laskemalla yksittäisten kurssien arvosanojen keskiarvo, mutta arviota kielitaidon tasosta ei anneta. Osittain ammatilliseen kielitaidon arviointiin voidaan liittää myös käsitys dynaamisesta arvioinnista (ks. luku 4.1.), jossa pyritään arvioinnin aikana tukemaan oppijaa ja ymmärtämään niitä prosesseja, jotka vaikuttavat oppijan osaamiseen. Tämän oppimisprosessin perusteella on mahdollista tehdä arvioita oppijan tulevasta kehittymisestä ja mahdollisesta tuen tarpeesta tulevaisuudessa. (Rantanen 2017; Lantolf & Poehner 2011.)

Vuonna 2019 Leena kertoo arvioinnin käytänteistä ja tarkoituksista VALMA-koulutuksessa. Hänen työnsä yhdistää ohjausta ja arviointia ja arvioinnilla pyritään esimerkiksi ohjaamaan opiskelija sopivantasoiseen ryhmään tai selvittämään, pystyykö henkilö, jonka kielitaidosta ei ole aikaisempaa tietoa, opiskelemaan tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Tällöin kyse on diagnostisesta arvioinnista. Toisaalta Leena painottaa, että arvioinnin tehtävä on tarjota opiskelijalle tietoa omasta osaamisen tasostaan ja kannustaa opiskelemaan lisää, kehittämään heikompia osaamisen alueita. Testiarvioinnin yksi tarkoitus on myös opettaa testitekniikkaa, eli sitä, miten kokeessa toimitaan. Leena kertoo esimerkin arviointi- ja oppimistilanteesta, jossa opiskelija on suorittanut kielitestin ammatillisia opintoja varten, mutta testin perusteella taidot on todettu riittämättömiksi. Leena käy testiä opiskelijan kanssa läpi, jolloin kielitaidon arviointi, oppiminen sekä opettajan ohjaus ja tuki yhdistyvät (esimerkki 23).

23) HL19

L: ku mä oon sekä S2-ope että opo ja testaja ☐ kielitaidon arvioija niin me katotti yhdessä sen ihmisen kanssa sitä testiä ja sit yhdessä mietittiin oli semmonen ninku tunnin ohjauskeskustelu tavallaan että mihin vois hakea tän jälkeen

J: mm

L: ja että ja tota ☐ ja vähän **mä katoin myös että oliko se ymmärtäny mistä siinä ninku puhuttiin siinä testissä tai mitä siinä haettiin että joittenki kans ku katottiin luettiin tekstiä ja sit mä luin sille sen kysymyksen että missä tähän ninku vastataan tai että mikä vois olla vastaus tähän**

J: nii

L: **saatto sanoo sen oikeen** ☐ sit mä kysyin että miks sä sitte kirjoitit näin

L: ja sitte **ne näkee myös että miksei ne päässy läpi**

J: mm

L: musta se on ninku oikeus nähä se että kato ku sä vastasit näi ja näi näin ni siks tää meni tälle

J: aivan

L: että siihen kannattaa □ siis □ kunnolla ninku lukee nää jutut ja (nauraa) et sun pitää ens kerralla lukee tää kysymys kunnolla et sä olit vastannu ihan eri kysymykseen nytte

J: nii

L: et ku ne lukee sen sillai hötkysti

L: et se oli musta hieno juttu et siellä tehtiin sellasta et sillä tavalla mä sain ohjattua niit eteenpäin et tavallaan sitä □ testiä **et sitä arviointia ninku sitä käytettiin hyväksi ohjauksessa ja nii se pitäs ollakin**

Opiskelija ei ole varsinaisessa testitilanteessa osannut vastata tehtävään oikein. Testin jälkeisessä ohjauskeskustelussa opiskelija kuitenkin suoriutuu tehtävästä saatuaan tukea ja ohjausta. Sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen perustuva käsite scaffolding viittaakin opiskelijan saamaan oikea-aikaiseen vuorovaikutukselliseen tukeen. Tilanteessa, josta opiskelija ei itsenäisesti suoriutuisi, vuorovaikutuksellinen tuki ohjaa häntä kohti ymmärrystä ja uutta tietoa tai taitoa. Opettajan lisäksi myös vertaisoppijat voivat antaa tukea esimerkiksi luokkatilanteessa. (Lehtonen ym. 2015: 29; Vaarala ym. 2016:82–83; ks. myös van Lier 2004.) Oppimisen kannalta pidetään yleisesti tärkeänä, että kielenoppija toimisi sellaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, jotka ovat kognitiivisesti riittävän haastavia eli hänen lähikehityksen vyöhykkeensä ylärajalla. **Lähikehityksen vyöhyke** tarkoittaa erotusta oppijan senhetkisen tieto- ja taitotason ja hänen mahdollisen potentiaalisen kehitystasonsa välillä. Oppija voi saavuttaa tämän potentiaalisen osaamisen tason juuri scaffoldingin avulla, itseään osaavamman ohjaajan tukemana. Lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen on luonut venäläinen psykologi Vygotski vuonna 1978 ja se on yksi sosiokulttuurisen oppimisteorian keskeisiä käsitteitä (Vaarala ym. 2016: 83; Lehtonen ym. 2015: 29.) Ylläolevassa esimerkissä testattava asia on saattanut olla oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä eli hiukan liian vaikea tavoittaa yksin, mutta oikea-aikaisella vuorovaikutuksellisella tuella hän ymmärtää asian, kun Leena auttaa. Vygotskin teoria lähikehityksen vyöhykkeestä liittyy olennaisesti myös dynaamiseen arviointiin, jossa ohjaus ja opettajan tuki auttavat oppijaa esimerkiksi tehtävän suorittamisessa (Lantolf & Poehner 2011). Oma kokemukseni S2-opetuksessa on, että monesti jo se auttaa opiskelijaa, kun opettaja lukee kysymyksen tai tehtävänannon ääneen.

6.4. Haasteita arvioinnissa ja kokemuksia maahanmuuttajan kotoutumispolun seuraamisesta

Vuoden 2009 haastatteluissa kokemusten osuutta käsiteltiin melko lyhyesti, lähinnä siitä

näkökulmasta, että millainen arviointi on opettajien mielestä helppoa/vaikeaa. Vuoden 2019 haastatteluissa tuli esiin laajemmin kokemuksia arviointikulttuurista ja kotoutumisprosessiin liittyvistä piirteistä, joten keskityn tässä osiossa lähinnä vuoden 2019 haastatteluaineistoon.

Molemmat opettajat kokevat, että maahanmuuttajan opinto- ja kotoutumispolulla kaivattaisiin jatkuvuutta ja yhtenäisyyttä. He näkevät ongelmana koulutuspolun katkonaisuuden ja sen, että viesti S2-opiskelijan osaamisesta ei välttämättä kulje toimijalta toiselle. Leena on opinto-ohjaajana toimiessaan havainnut, että eri oppilaitoksissa ja virastoissa kielitaitoa arvioimassa eivät aina ole arvioinnin asiantuntijat, joten arviot on saatettu merkitä epämääräisesti, jos ollenkaan. Leena kritisoi koulutuspolun pirstaleisuutta ja sitä, että opiskelijan koko elämän- ja kotoutumispolkua ei oteta huomioon, nähdään ”vain oppilaitoksen oma pätkä”. Hän korostaa eri toimijoiden ja samassa oppilaitoksessa työskentelevien yhteistyötä, esimerkkinä että opinto-ohjaajat eivät saisi tehdä S2-opiskelijoita koskevia linjauksia ja ohjausta neuvottelematta S2-opettajan kanssa. Ammatillisen koulutuksen reformin yksi tavoite on jaettu asiantuntijuus, jonka tarkoituksena on lisätä opettajien ja muun opetuksen henkilöstön ja työelämän asiantuntijoiden yhteistyötä (Amisreformi 2018).

Leena kokee, että kielitaidon arvioinnin kenttä on muuttunut sekavammaksi Suomessa. Hän kertoo kokemuksestaan muutaman vuoden takaa, jolloin Opetushallituksen aloitteesta koottiin työryhmä, jonka tehtävänä oli kehittää valtakunnallinen kielitaitotesti ammatilliseen koulutukseen hakeville. Aikaisemmin oppilaitokset arvioivat hakijoidensa kielitaitoa kukin tavallaan, eikä testausta ollut laadittu ammattimaisesti ja yhteismitallisesti. Arviointia päätettiin yhtenäistää luomalla valtakunnallinen keskitason (B1.1.) testi, jonka pilottikokeilut vuodelta 2014 saivat hyvää palautetta. (Ks. myös luku 3.2.) Testiä ehdittiin käyttää vuosi tai kaksi, jonka jälkeen opetus- ja kulttuuriministeriöstä (OKM) ilmoitettiin, että testaus lopetetaan. Leenan kokemus oli, että hyvin alkanut ammattimainen kielitestaustamalli romutettiin ja tilalle ei saatu toimivaa mallia, vaan palattiin poukkoilevaan, epävarmaan arviointiin, jota kukin oppilaitos suorittaa tahoillaan.

Leenan kokemus valtakunnallisen arviointihankkeen tarpeen tunnistamisesta, käyttöönotosta ja lopulta alasajosta kertoo laajemmasta koulutuksen ja arvioinnin kentän muutoksesta. Koulutusta ja opetussuunnitelmia uudistetaan jatkuvasti. Maahanmuuttajien koulutusta on uudistettu kiihtyvään tahtiin, ja tälläkin hetkellä käynnissä on esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistus, joka on tarkoitus hyväksyä vuoden 2021 lopussa (OPH Kotoutumiskoulutus 2020). Vuonna 2015 epävakaa ja turvattoman

maailmantilanteen vuoksi Eurooppaan ja Suomeen saapui lyhyessä ajassa paljon turvapaikanhakijoita. Suomesta turvapaikkaa hakeneiden määrä nousi vuonna 2015 noin kymmenkertaiseksi verrattuna aikaisempiin vuosiin (VALKO II 2016). Maahan muuttaneiden kotoutumisesta ja kouluttamisesta huolestuttiin, tilastot kun kertoivat jo aiemmin turvapaikanhakijoina tulleiden heikosta työllistymisestä (AMKE 2015). Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys otti kantaa tilanteeseen: ”Maahan muuttavien koulutus on pirstaleista eikä kukaan koordinoi tai ohjaa heidän koulutuspolkujaan. Ensin tarjotaan kotouttamiskoulutusta erillisinä kursseina ja sen jälkeen erillisiä ammatillisia koulutuksia. Yksilön pitäisi pystyä itse ohjautumaan hänelle parhaiten sopivaan koulutukseen. Kotouttamiskurssien väliin jää pitkiä ajanjaksoja, joiden aikana kielitaito taantuu ja opiskelijat turhautuvat toimeettomuuteen.” (AMKE 2015.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) ryhtyi valmistelemaan esitystä maahanmuuttajien koulutuksen uudistamisesta. Myös ammatillisen koulutuksen reformia valmisteltiin jo, ja maahan muuttaneiden koulutus tuli ottaa huomioon myös siinä. Valtion kotouttamisohjelmassa (VALKO II 2016) vuosille 2016–2019 todettiin turvapaikanhakijatilanteen vaikuttaneen maahan muuttaneiden nopeutetun koulutuksen ja työelämään siirtymisen tarpeeseen. Kotoutumisen tehostamiseksi yhtenä ohjelman tarkoituksena oli saada kaikki maahan muuttaneet työvoimaviranomaisten määrittelemien ja työllistymistä edistävien koulutusten piiriin. Vuonna 2017 Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) teki linjauksen, että ammatillisen koulutuksen yleisestä kielitaitovaatimuksesta on luovuttava koulutuksen pääsyvaatimuksena. Tämä esitys oli linjassa silloisen pääministeri Juha Sipilän hallituksen tavoitteen kanssa, jossa määriteltiin, että kielitaitovaatimukset eivät saa evätä opinnoissa etenemistä tai työllistymistä. (esim. AMKE 2017.)

Leenan kuvailema tilanne ja kokemukset kielitaidon arvioinnin muuttumisesta sekavammaksi liittyvät edellä kuvattujen vuosien koulutuspoliittiseen turbulenssiin. Hän kertoo arviointikoulutuslanteesta, jossa on saanut ristiriitaista informaatiota (esimerkki 24).

24) HL19

mutta jos mä ajattelen sitä koulutusta mis mä oon viimeks ollu (4) mm tota se oli vähä ristiriitasta ☐ **mä koin sen viimeks vähä ristiriitaseks ☐ siksi että tavallaan testeistä piti luopua mut kuitenkin siinä testattii** että se oli semmonen **käymisvaihe** liittyen niihin Okm:n ja Oph:n uusiin linjauksiin

Leena kertoo arviointikäytänteiden muutosvaiheeseen osuneesta koulutuksesta, jossa testausta harjoiteltiin, mutta viesti koulutuksessa oli kuitenkin, että testeistä tulee luopua. Hän koki tämän jonkinlaiseksi arvioinnin *käymisvaiheeksi*, johon liittyi paljon epävarmuutta myös koulutuksen järjestäjätaholla. Leena myös kyseenalaistaa OKM:n asiantuntijuuden tässä yhteydessä, koska

kokee, että päätökset arviointiin liittyen ja perusteet kielitaitotestauksesta luopumisessa vaikuttavat epäammattimaisilta ja toivoo, että tällaisissa päätöksissä kuunneltaisiin arvioinnin asiantuntijoiden mielipiteitä. Toisena haastavana uudistuksena Leena on kokenut sen, että Mava-koulutuksen vaihduttua VALMAksi aikuiset maahanmuuttajat ja kantasuomalaiset perusasteelta valmistuneet nuoret on integroitu samoihin opetusryhmiin. Hänen mukaansa paitsi erot kielitaidossa, myös käytöksessä ja asenteessa ovat niin huomattavat, että ryhmässä toimiminen ja opettaminen ovat vaikeutuneet. Peruskoulun päättäneet suomalaisnuoret eivät Leenan kokemuksen mukaan kunnioita yhteisiä pelisääntöjä samalla tapaa kuin aikuiset maahanmuuttajat.

Heidi ei koe integraatiota ongelmalliseksi ammatillisen peruskoulutuksen suomi toisena- ja suomi äidinkielenä -ryhmissä. Hän kuitenkin painottaa, että erityisen tärkeää on eriyttäminen ja yksilöllinen ohjaus läpi opintojen. Myös Laaksosen (2017: 74) tutkimuksessa S2-opiskelijoiden integroimisesta tavallisiin opetusryhmiin ammatillisessa koulutuksessa kävi ilmi, että S2-opettajat pitivät opiskelijoiden eriyttämistä erittäin tärkeänä. He myös toivoivat erillisiä ryhmiä S2-opiskelijoille ja suomi äidinkielenä -opiskelijoille.

Heidi kertoo, että opetusuran aikana on ollut tilanteita, joissa on kokenut, että opiskelija on ohjattu hänelle sopimattomalle alalle, eivätkä opinnot tahdo sujua. Toisille olisi hyödyksi opiskella nopeammin ja toiset tarvitsisivat enemmän aikaa kuin keskimääräinen tuettu opiskelu-aika. Heidi kokee Leenan tavoin, että opintopolun kokonaisuus pitäisi hahmottaa paremmin, ja ennen ammatillisia opintoja hankkia tarpeeksi vahva pohjakoulutus. Hänen mukaansa monet hyötyisivät varsinkin aikuisten perusopetuksesta, joka vahvistaisi kielitaitoa, oppimisen taitoja ja yleistä tietopohjaa. Esimerkissä 25 Heidi kuvaa, kuinka ammatillisessa koulutuksessa on vaikeaa paikata peruskoulutuksen puutetta opiskeluvalmiuksia tukevilla opinnoilla (OPVA).

25) HH19

H: koska se on sit me yritetään// täällä **paikata tällä opvalla** esimerkiks että **sut on jo valittu tutkintoon** mutta sitte ninku huomataan että ai iik apua **ei tää onnistukaan** nyt äkkiä opvaan tästä näin et

J: mm

H: että saadaan niinku et **se on vähän ninku laastaria laitetaan sitte tommosta haavaa joka pitäis tikata**

Esimerkissä Heidän kuvauksesta voi päätellä, että toisinaan jo tutkintoon valittujen opiskelijoiden kielitaidon tai opiskeluvalmiuksien puute tulee yllätyksenä. Tällöin täytyy tehdä ikään kuin korjausliike ja ohjata opiskelija OPVA-opintoihin täydentämään osaamistaan, jotta hän pystyisi selviytymään tutkintoon johtavasta koulutuksesta. Heidi kokee, että joissakin tapauksissa *haava* on liian suuri ja *laastari* riittämätön, eli että tutkintovaiheessa tarjottu kielellinen tai

oppimisvalmiuksia koskeva tuki ei riitä, jos koulutus pohja on liian hatara.

Molempien opettajien haastatteluissa tulee esiin kokemus, että suomen kielen opetuksen ja kielikoulutuksen arvostus on laskenut. Heidi puhuu kokemuksestaan suhteessa ammattiaineiden opettajiin ja koulutusreformiin, sekä haastavasta ristiriidasta, että suomea pitäisi osata hyvin, mutta aikaa opiskeluun ei saisi kulua (esimerkki 26).

26) HH19

H: varsinki ku mä opetan ammatillista YTO:a nin tää on ollu ninku vähän semmonen kirosana varsinki noille ammattiaineen opettajille et tuntuu et on tullu □ ninku semmonen **ehkä just tän reformin myötä**

□ että et uudelleen ninku semmonen (2) **epäarvostaminen**

J: m-hmm (1) siis

H: välttämätön paha □ kun pitäis vaan opiskella ja opettaa sitä ammattia eikä mitään muuta

J: ai niin niin että

H: sitä kautta

J: sit se **suomen kielen opetus** siinä

H: //nii et se on ninku turhaa □ on joku sivuseikka// tavallaa □ vaikka **sit kuitenkin toisaalta samaan aikaan sit ku tulee just näitä □ paljo tulee maahanmuuttajia** tai maahanm- tai ninku **S2-tyyppejä ni sit kuitenkin ne tarvitsee sitä kielitaitoa mut se kuitenkin ninku tu- tunnustetaan kyllä et sitä tarvitaan mutta** sit että

J: nii

H: et **ne ei sais olla pois sieltä ammattiaineen tunnilta** ja ei pitäis opettaa ninku suomea suomena eikä myöskään äidinkieli suomea suomena

J: mm

H: oppiaineena

J: nii et siin on tämmönen ristiriita tavallaa niis vaatimuksissa ja sit käytännön ninku tarpeissa tai

H: joo joo **plus sitte vielä se että mitä yhteiskunta meiltä odottaa et jos odotetaan et me työnnetään täältä työelämään ni ei mekää ihan ihmeisii sitte kuitenkin sen kielitaidon osalta pystytää**

Heidi kokee, että ammatillisen koulutuksen reformi on lisännyt painetta saattaa opiskelijoita työelämään nopeammin. Koulutuspolkujen vauhdittaminen ja työelämään pääsyn helpottaminen ovatkin olennaisia tavoitteita ammatillisen koulutuksen uudistamisessa ja kotouttamispolitiikassa (ks. Amisreformi 2018; OPH TOT 2017). Ehkäpä tästä syystä S2-opettajat kokevat, että suomen kielen opetuksen merkitystä väheksytään ja keskitytään vain ammatillisiin opintoihin ja valmistumiseen. Samaan aikaan kuitenkin tunnustetaan kielitaidon tarve, mutta kielitaidon hankkimiseen ei saisi kulua aikaa. Tämä asetelma on S2-opetukselle ja -opettajille aika mahdoton. Myös Leena kertoo, että on törmännyt maahanmuuttajien opetuksen ja arvioinnin suhteen mielipiteisiin, joissa on kyseenalaistettu suomen opetusta ja kysely, *miks tällasta vieläki pohditaa että onhan tätä pohdittu jo kaks kyt vuotta sitte*. Hän pohtii myös suhtautumista kielikoulutukseen ja vertaa aikaan kymmenen vuotta aikaisemmin. Hänkin kokee, että suomen kielen koulutukseen suhtaudutaan aikaisempaa negatiivisemmin, koska ajatellaan, että ne vievät aikaa ja maahanmuuttajien pitäisi työllistyä nopeammin. Molemmilla opettajilla on siis samantyyppinen kokemus siitä, että suomen kielen opetusta ei juuri arvosteta, vaikka samaan aikaan riittävä

kielitaitoa vaaditaan.

6.5. Muutokset aikuisten ammatillisen koulutuksen S2-opetuksessa ja arvioinnissa

Opettajien haastatteluissa tuli esiin monia asioita, jotka ovat muuttuneet kymmenessä vuodessa ammatillisen suomi toisena kielenä -opetuksen ja arvioinnin suhteen. Muutokset koulutuspolitiikassa vaikuttavat oppilaitosten, opettajien ja opiskelijoiden arkeen. Keskeisimmät muutokset ammatillisessa kielitaidon arvioinnissa ovat aineistoni valossa tapahtuneet riittävän kielitaidon määrittelyn, arviointikriteerien muokkaamisen, kielitaitokäsitysten muotoutumisen ja opiskelijoiden osaamisen alueilla.

Se, mitä pidetään riittävänä kielitaidon tasona perustutkinto-opiskelussa, on laskenut kymmenen vuoden aikana (ks. Taulukko 2, luku 6.1). Eurooppalaisen viitekehysten perusteella luotujen kielitaidon kuvausasteikkojen yleistettyä suomalaisella arvioinnin kentällä, keskitasosta muodostui ns. kynnystaso, jonka saavuttamalla saattoi hakea opiskelemaan esimerkiksi ammatillista perustutkintoa. Leena kuvailee vuonna 2019 kielitaidon tasovaatimusten muutosta esimerkissä 27.

27) HL19

L: ja sehän oli aikoinaan ☐ aikoinaa **joku vuos vielä sitte ni aikuisopistossa ni he vaativat bee kakkosen kielitaitoa** ☐ ja se on nyt täs tullu koko ajan alaspäin

J: joo

L: **sit heil oli B1.2 nyt heil on B1.1**

J: mm

L: **sit alko oleen koulutuksia ninku se siivouspuolen koulutus johon vaadittii aa kakkosen kielitaito sit sinne saatettii ottaa vielä heikompiakin et se on koko ajan tällai laskenu se (2) hmm (2) se tasovaade**

J: nii nii

L: ja sit se ja sit siinä mietitään että ☐ et monia ihmisiä kauhistuttaa että miten johonki sairaan-sairaalassaki joku **lähihoitaja** mhm# joka **on otettu liian aikasin o- opiskelemaan** sitä **liian pienellä kielitaidolla** ei o oikeastaa oppinu niitä asioita ku ne on esimerkiksi työharjottelussa ni ne on kauhuissaa ku nää ei osaa kieltä nää ei ymmärrä jotai semmosta yksinkertasta sanaa no verikokeen mut jotai vastaavaa

J: mm nii nii

L: ne ei ymmärrä että mitä nyt tehää et mitä tää tarkoittaa et miten tommoset opiskelee

J: nii nii

L: et **samanaikaisesti kaks tällasta juttua et ollaa vähän ninku sillai sekasi että pitääkö ninku arvioida eikö niitä pidä arvioida ja asenteet on koventunu maahanmuuttajia kohtaa** ja mm (2) et sillee ninku se o jotenki kummallista (nauraa) tämmöne jännä käymistila

Leena on huomionnut kielitaidon tasovaatimusten laskemisen aikuisopetuksen eri toimijoilla ja näkee sen ongelmalliseksi esimerkiksi lähihoitajan tutkintoa opiskelevien kohdalla. Hoitohenkilökunnan riittävää kielitaitoa onkin tutkittu melko paljon ja aihe on herättänyt

keskustelua mediassa ja ihmisten arkielämässä. Sairaanhoitajilla kielitaidon minimitasoksi on usein määritelty B1, jota myös Valvira vaatii laillistamisprosessiin hakevilta sairaanhoitajilta, mutta on ehdotettu, että vaatimustasoa nostettaisiin tasolle B2 (ks. esim. Seilonen & Suni 2016). Lääkäreillä Valviran vaatima kielitaidon taso on hoitajilta vaaditun tapaan keskitaso (YKI 3), mutta esimerkiksi Tervolan (2019) mukaan itsenäinen työskentely vaatisi C1-tason kielitaitoa. Lähihoitajina työskenteleviltä edellytetään myös käytännössä B1–B2 -tason osaamista (esim. Wahlberg 2020). Riittävän kielitaidon kriteerit ovat sekä ala- että tehtäväkohtaisia, mutta ammatillisessa peruskoulutuksessa riittävän kielitaidon tasovaatimus on yleisesti alhaisempi kuin ennen, mikä saattaa näkyä ongelmina tulevaisuuden työelämässä.

Riittävän kielitaitotason muutos näkyy myös opettajien omassa ajattelussa. Kun Heidi vuonna 2009 ajattelee, että opiskelija pärjää ammatillisissa opinnoissa B1-tason kielitaidolla, vuonna 2019 hän on sitä mieltä, että A2.2.-tason taidolla pärjää tuettuna. Kuitenkin hän toteaa, että koska osaaminen on aikaisempaa vaatimattomammalla tasolla, *nykyään joudutaan vielä enemmän resursseja kohdentamaan siihen tukeen*. Hän kuvailee opiskelijoiden S2-statuksen muutosta esimerkissä 28.

28) HH19

H: mut sitte tota lähtökohtasesti niin kielitaitotaso on selkeesti muuttunu että aiemmin semmoset S2-opiskelijat joita meil oli nii nehän oli ninkun ne saatto olla maahanmuuttajavanhempien lapsia tai itse tullu maahan suht nuorena □ pienenä

J: mm

H: eli nyt ne jotka on aikasemmin ollu ninku S2-opiskelijoita onki nyt yhtäkkiä tämmösiä äidinkieli suomi -opiskelijoita jollain tapaa se kielitaitotason □ kielitaitotason kautta ja sitte taas ne opiskelijat ää jotka on selkeesti äs kakkosia ne on oikeestaa enemmän näitä aikuisia tääl ammatillisella puolella jotka on tullu ninku aikuisena Suomeen

J: mm-hmm

H: et se on ninku erilaista ja sit siit se arviointi ninku sitä kautta jotenki muuttuu et semmonen opiskelija jolla on maahanmuuttajataustaiset vanhemmat niin □ vaikka hän ois käyny peruskoulussa äs kakkosen

J: mm

H: ni meillä hän oletettavimmin on kuitenkin opiskelee äidinkieli suomea □ ellei hän ehdottomasti halua olla S2

J: okei nii just □ joo

H: koska se taitotaso on kuitenkin ninku saattaa suullisesti olla ihan tosi hyvä ja sit kirjallises voi olla jotain ongelmaa

J: mm

H: mut ku niis äidinkieli suomiki opiskelijoilla on ninku kirjallinen tuotos ongelmallinen

Heidin kertoman mukaan maahanmuuttajataustaiset Suomessa tai ulkomailla syntyneet nuoret (aikuiset) opiskelivat aikaisemmin enemmän S2-oppimäärän mukaisesti ammatillisessa koulutuksessa. Nykyään he opiskelevat enimmäkseen suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaisesti, ja Heidi kokee, että heidän kielelliset taitonsa ovat suurin piirtein verrattavissa kantasuomalaisten

taitoihin. Molemmilla saattaa olla haasteita kirjallisen ilmaisun kanssa, mutta suullinen osaaminen on sujuvaa. Nykyiset S2-opiskelijat ovatkin pääosin aikuisina maahan tulleita, joiden kielitaito luonnollisesti on hyvin erilainen kuin lapsena maahan tulleilla vieraskielisillä. Heidi myös huomauttaa, että oppijoiden kulttuuritaustaa ei enää opetussuunnitelmissa nosteta esiin.

Ammatillisessa kielitaidon arvioinnissa on siirrytty osaamisperusteisuuteen ja osaamistavoitteita on S2-osa-alueessa muokattu niin, että alimman T1-tason voi saavuttaa melko helposti. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan yllä tähän, koska varsinaista kielitaitotasoa ei ole määritelty tutkintoon hakeville. Luvussa 6.4 kuvatulla taitotasovaatimuksista luopumisella on ollut Heidän kertoman perusteella positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia: toisaalta kaikille pyritään löytämään opiskelupaikka, mutta kaikki eivät kielellisesti tai opiskelutaitojensa puolesta pysty paikkaa täyttämään. Pelkkä koulutukseen hyväksyminen ei auta opiskelijaa eteenpäin, jos tukea ei ole riittävästi saatavilla ja peruskoulutus pohja on heikko. Ammatilliseen koulutukseen ei kuulu kielikoulutusta, vaan ammatillisen viestinnän ja vuorovaikutuksen taitojen opetusta. Tällöin jonkinlaisen koulutus pohjan täytyy olla olemassa, muuten opinnoista ei selviä. Heidi kuvaa tilannetta esimerkissä 29.

29) HH19

H: on ☐ **siin on hyvä ajatus mutta se //kääntyy sitä ☐ kohdettaan vastaan tietyllä lailla**

J: mm

H: et me voidaan ajatella että me tehdää hyvää toiselle ihmiselle ☐ **et me tuetaan häntä ku me annetaan hänelle tämä mahdollisuus**

J: mm

H: **mutta kun hän itse näkee ja kokee että hän ei siihen hän ei täytäkää sitä kriteeriä mitä siinä pitäisi** ehkä tietyllä lailla olla ☐ **ni silloin me viedään matto hänen altaan**

Reformin myötä opetuksen ja arvioinnin muutoksilla on pyritty vahvistamaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan oppijan autonomisuutta, yksilöllisiä valintoja ja ammatillista osaamista. Opetuksen pääpaino on toiminnallisuudessa ja funktionaalisuudessa. Vaikka viestinnällinen ja funktionaalinen ajattelutapa on ollut jo pitkään S2-opetuksessa pinnalla, haasteena on ollut saada siitä myös arviointia läpäisevä näkökulma. Esimerkissä (30) Heidi kuvailee vuonna 2019 opetussuunnitelman arviointikriteerien ja samalla oman ajattelutavan muutoksia.

30) HH19

H: mutta sitte **sen mitä noi arviointikriteerit on muuttunu**

J: mm

H: ja miten ninkun **omakin arviointi on tietyllä lailla muuttunu** on se että nyt ei ehkä enää ninkun tuijota semmosta oikeakielisyyttä tai sentyyppistä vaan ennemminki se tekstin **viestin ymmärrettävyys on se mikä niinkun ☐ painottuu enemmän**

J: nii nii

H: et sen ei tarte olla sataprosenttisesti oikein ☐ et tietyllä lailla se riittää että se on ymmärrettävää

J: nii

H: ja toisaalta se **kommunikatiivisuus ehkä onki oleellisempaa ku se että ollaan kieliopillisesti oikeilla jäljillä**

Heidi kertoo omasta ajattelun muutoksestaan arviointikriteerien suhteen. Hän kertoo huomanneensa, että aikaisemmin huomio kiinnittyi enemmän oikeakielisyyteen ja kielioppiin, kun taas nykyään omassa kriteereissä painottuvat viestinnällisyys ja kommunikatiivisuus. Karkeasti sanottuna hän on siis siirtynyt formalistisia ja strukturalistisia piirteitä sisältäneestä arviointikäsituksesta kohti sosiokulttuurisen ja funktionaalisen näkemyksen mukaisia arviointiperusteita. Tämä on suurin piirtein linjassa yleisen kielenoppimis- ja arviointikäsitysten muutoksen kanssa (ks. myös luku 4.1).

Vuonna 2009 Heidi kertoo, että kurssiarvosanan määräytyminen riippuu paitsi kurssin aikana tehdyistä töistä, myös läsnäolosta. Hän kertoo vihkosta, johon merkitsee arvioita tehtävistä kurssin aikana sekä poissaolot. Esimerkissä (31) hän kertoo arviointikriteereistä ja perusteista läsnäolopakolle.

31) HH09

H: tästä mä nään suoraa koska ku **meil on myös läsnäolopakko**

J: mm

H: ja muuta niin **mä saan ne tästä ninku suoraa ja sit mä saan tänne sen arvosanan ja se on siinä**

J: nii justii eli tulee- tuleeeko arvosana sitten ninku mi- **minkä kaiken perusteella se sitte määräytyy**

H: niiden tiettyjen **töiden perusteella**

J: tiettyjen töiden joo

H: ja tota läsnäolo tai*poissaolo voi ninku jonki verran laskea sitä arvosanaa sitte koska sitte **siitähän ei näe tätä tätä tota □ ninku jatkuvaa näyttöä tavallaa et sehä puuttuu sillon jos (1) on pelkkä työ**

Vuonna 2019 arviointikriteerit ovat muuttuneet ja läsnäolopakko poistunut. Arvosana annetaan osaamisen osoittamisen perusteella, eikä oppimisen arviointi tai oppitunneilla käyminen vaikuta arvosanan muodostumiseen. Osaamisen voi osoittaa esimerkiksi Heidin kuvailemalla tavalla: *vaikka sul ois tehtävät mukanaki tekisit itsenäisesti mutta kävisit vaikka välillä näyttämässä että voi nähdä sen että osaaminen kuitenkin kehittyy osaamista □ oppimista tapahtuu.* Osaamisen osoittamiseen on myös hyvin joustavia mahdollisuuksia ja jos ei jostain syystä pysty osoittamaan osaamistaan, voi harjoitella niin kauan, kunnes pystyy sen tekemään. Kesken jääneet suoritukset merkitään arviointisysteemiin, ja arvosanan saa sitten kun on osoittanut osaamisensa. Näin ollen esimerkiksi S2-kursseista ei voi olla pääsemättä läpi. Heidi kertoo arvioinnin käytännöistä esimerkiksi 32.

32) HH19

J: no **onks käytännös sitte onks olemas sellasta vaihtoehtoa enää et he ei pääsekää läpi**

H: ei ole

J: nii no se on aika hassua sitte

H: **et se roikkuu niin kauan kunnes sinä osoitat sen että sinä pääset**

J: mm mm

H: sitte on tietysti sillä lailla et on joitaki noita jotai kursseja mistä sä voit antaa sen hylätyn koska sä oot esimerkiksi teettäny tämmösen osaamisen tunnustamisen

J: mm

H: tai tunnustamisen siis tämmösen ninku kokeen esimerkiksi tai jonkun tehtävän jolla sinä voisit sen osoittaa mutta jos sinä et siitä pääse läpi niin sittehän se on niinkun ☐ se et sä et pääse läpi vaan sit sun **täytyy harjotella lisää ja tehdä se**

J: nii nii ☐ et **sitten jos ihminen** ei tule paikalle ninkun nin se on käytännössä se ehkä tai **ei tee mitään** ni sitte on ninku se

H: no **seki vaan sit roikkuu** //siihen ei voi ninku

J: nii siihen ei//

H: merkata mitään paitsi ehkä sitten hänelle tiedoksi että **osaamisen osoittaminen on kesken**

J: nii nii ☐ mut joku aikaraja onks siin sit joku aikaraja

H: ei

J: jossaki vaihees **eikö eiks tipu missää vaihees siitä systeemistä sitte pois**

H: ei (2)

Käytännössä suurin osa opiskelijoista toki haluaa osoittaa osaamisensa kurssiaikataulujen mukaisesti, jotta opinnot etenevät, mutta ”roikkumaan jääminenkin” on mahdollista. Tällöin osaamisen osoittaminen jää kesken, eikä opiskelija tietenkään valmistu tutkintoon.

Yhteenvetona voisikin todeta, että melko suuria muutoksia ammatillisen arvioinnin kentällä on tapahtunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Haastattelujen perusteella Heidi vaikuttaa hiukan tyytyväisemmältä muutoksiin kuin Leena, vaikka tuokin esille myös vaikeita ja negatiivisia puolia. Hän kuitenkin kertoo pääosin pitävänsä reformia hyvänä asiana, koska se antaa mahdollisuuksia pohtia ja arvioida opetusta uudelleen. Leena taas toteaa suoraan, että hänestä Valma-koulutus on mennyt huonompaan suuntaan. Taitotasotestauksen lopettaminen ja S2-opiskelijoiden sekoittaminen äidinkielisten kanssa samoihin ryhmiin eivät ole hänen mielestään olleet toimivia ratkaisuja, vaan epäammattimaista ja sekavaa toimintaa. Lisäksi hän on huolissaan kovenevista arvoista yhteiskunnassa ja maahanmuuttajia syyttelevästä ilmapiiristä. Leenan haastattelussa tulee myös ilmi, että monet vuonna 2009 hänen haastaviksi tai ongelmallisiksi kokemansa asiat eivät ole juuri muuttuneet. Esimerkkeinä koulutuspolun pätkittäisyys, yhteistyön puute eri toimijoiden kanssa, viitekehysten arviointiasteikon huono tuntemus ja yhtenäisen maanlaajuisen arviointisysteemin puuttuminen. Leena toteaaakin vuonna 2019 sarkastisesti:

33) HL19

L: **aattele miten asiat on menny etteenpäin** (nauraa) et se on muuttunu nii ettei oo mitää yhtenäistä systeemiä muuta ku tää yksi

J: nii (nauraa)

L: **eikä ennää mittää arviointia tarvitakkaa** (nauraa).

7. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt vastaamaan kysymyksiin siitä, millaisia muutoksia aikuisten ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien kielitaidon arvioinnissa on tapahtunut vuosien 2009–2019 aikana ja miten haastatellut opettajat ovat kokeneet nämä muutokset. Tässä luvussa pohdin muutosten yhteyttä toisiinsa ja kokoan tutkimuksen tulokset. Lisäksi arvioin tutkimuksentekoa prosessina ja esitän ajatuksia jatkotutkimuksesta.

7.1 Tulosten yhteenvetoa

Haastattelin vuosina 2009 ja 2019 tutkimustani varten kahta S2-opettajaa, Leenaa ja Heidiä, jotka ovat pitkään opettaneet suomea aikuisille maahanmuuttajille. Leena työskenteli vuonna 2009 kotoutumiskoulutukseen liittyvässä projektissa kielitaidon arvioijana ja opinto-ohjaajana, ja vuonna 2019 hän oli ehtinyt jäädä eläkkeelle opetettuaan seitsemän vuotta S2-opiskelijoita ammatilliseen koulutukseen valmentavassa VALMA-koulutuksessa. Hän on toiminut myös yleisten kielitutkintojen arvioijana eli YKI-arvioijana. Heidi työskenteli sekä vuonna 2009 että vuonna 2019 ammatillisen perusopetuksen suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä -opettajana. Hän on ollut myös mukana arvioimassa ammatilliseen koulutukseen hakevien maahanmuuttajien kielitaitoa opiskeluvälmiuksien kartoitustyössä.

Aineistoni perusteella voidaan sanoa, että merkittäviä muutoksia ammatillisen koulutuksen kielitaidon arviointiin liittyen on vuosikymmenessä tapahtunut kielitaidon riittävän tason määrittelyssä, arviointikriteereissä, opiskelijoiden kielitaidon tasossa ja opiskelijamäärissä, kielellisen tuen tarpeessa sekä S2-opetukseen ja arviointiin liittyvissä asenteissa. Muutosten taustalla vaikuttaa kansallinen koulutuspolitiikka, jonka ilmentymä vuonna 2018 toteutettu ammatillisen koulutuksen reformikin on. Koulutuspolitiikan linjauksista kertovat myös opetusasiakirjat, kuten opetussuunnitelmat ja tutkintojen perusteet, jotka välittävät yhteiskunnan tahtotilaa siitä, mikä on tärkeää ja arvokasta oppia ja opettaa, ja viime kädessä, millaiseen elämään oppijan tulisi pyrkiä (ks. Rokka 2011; Ronkainen 2018). Ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä opetusta ja arviointia ohjaavat ammatillisten perustutkintojen perusteet, joita uudistetaan parhaillaan (ks. luku 3.1).

Vuonna 2009 molemmat haastatteleman opettajat olivat sitä mieltä, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan maahanmuuttajan riittävä vähimmäiskielitaidon taso on EVK-asteikolla B1. Kymmenen vuotta myöhemmin Leena oli yhä samaa mieltä, ja totesi, että parempikin kielitaito olisi opiskelijoille tarpeen, esimerkiksi ammattitekstien ymmärtämisessä. Heidän mielipide oli muuttunut kymmenessä vuodessa hiukan. Hän ajatteli vuonna 2019, että A2.2:n kielitaitotaso riittää opiskeluun, jos opiskelija saa kielellistä tukea läpi koulutuksen. Tämä ajattelun muutos heijastaa yleistä tendenssiä. Koulutuspoliittisten linjausten ja ammatillisen koulutuksen reformin myötä luovuttiin ammatillisen koulutuksen lähtötasotavoitteesta B1.1 sekä päättövaiheen tavoitteesta B2.1. Nykyisiä tavoitetasoja ei ole määritelty, vaan puhutaan opiskeluun riittävästä tasosta. 2010-luvun puolivälissä toteutettiin ammatilliseen koulutukseen hakeneille maahanmuuttajille suunnattu valtakunnallinen kielitestaushanke, jossa testattiin yhteismitallisesti hakijoiden kielitaitoa tasolla B1. Testissä kartoitettiin kielitaidon tason lisäksi opiskelunvalmiuksia, ja sen oli tarkoitus yhdenmukaistaa ammatillisen koulutuksen pääsyvaatimuksia. (Vakuva 2014.) Kielitestauksesta pääsyvaatimuksena kuitenkin luovuttiin pian hankkeen pilottivaiheen jälkeen, mikä johtui koulutuspoliittisista linjauksista, joita tehtiin vuonna 2015 muuttuneen maahanmuuttotilanteen pohjalta. (Ks. myös luku 3.2.)

Maahanmuuttajien kasvava määrä, ja varsinkin vuoden 2015 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden määrän äkillinen kasvu, ovat lisänneet poliittisia paineita tehostaa kotouttamistoimia. Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019 korostettiin kotoutumisen työllistymispäämäärää ja todettiin, että maahanmuuttajien reitit koulutukseen ja työelämään ovat liian pitkiä ja niitä tulee nopeuttaa joustavoittamalla ja tehostamalla järjestelmiä, esimerkiksi poistamalla opintojen päällekkäisyyksiä ja ohjaamalla maahanmuuttajat nopeasti tarkoituksenmukaiseen koulutukseen (VALKO II 2016: 14 – 15). Maahanmuuttajat hakeutuvat useimmiten ammatilliseen koulutukseen (ks. luku 2.3). Työelämäkeskeisyys näkyy myös kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa, jossa painotetaan yhä enemmän kielen oppimista työssä ja ammatillisia opintoja nopeana reittinä kohti työelämää (OPH TOT2017).

Nopea työllistymistavoite tulee esille myös haastatteluaineistossani. Paineita nopeaan valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen tulee sekä opiskelijoiden omista elämäntilanteista että yhteiskunnalta. Opettajat tuovat esiin, että maahanmuuttajan kotoutumis- ja kielenoppimispolku pitäisi nähdä kokonaisuutena, ja se puolestaan pitäisi malttaa rakentaa kestäväälle pohjalle. Varsinkin ne maahanmuuttajat, joiden pohjakoulutus lähtömaassa on jäänyt hataraksi, hyötyisivät

esimerkiksi aikuisten perusopetuksesta. Vaikka aikuisten perusopetuksessa onkin huomattu olevan kehitettävää juuri S2-opiskelijoiden huomioimisessa (ks. Turkkila 2020), sen avulla voidaan rakentaa sekä kielellistä että yleissivistävää pohjakoulutusta. Puuttuvaa pohjakoulutusta, opiskelutaitoja tai kielitaitoa voidaan ammatillisessa koulutuksessa tukea opiskeluvalmiuksia tukevilla opinnoilla (OPVA), mutta suuria aukkoja on vaikea paikata. Tyhjän päälle ei voi rakentaa.

Ammatillisissa opinnoissa S2-opetus keskittyy ammatilliseen viestintään ja vuorovaikutustaitoihin, eikä sinänsä sisällä esimerkiksi alkeistason kielenopetusta, joten kielitaidon tason pitäisi olla riittävä jo ennen koulutukseen tuloa. On hyvä ottaa huomioon kielitaidon jatkumomainen luonne (ks. esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011) eli se, ettei taito ole koskaan ”valmis”, vaan sitä voi kehittää läpi elämän, mutta opintojen sujumisen kannalta kielitaidon tulisi olla tarpeeksi vahvalla pohjalla. Nykyisen ammatillisten perustutkintojen viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, suomi toisena kielenä -kokonaisuuden, joka käsittää 4 pakollista kurssia, ei voida olettaa paikkaavan mahdollista kielitaidon vajetta. S2-opetuksen sisällöt liittyvät esimerkiksi ammatilliseen viestintään, tekstilajien hallintaan ja ammatillisen kirjoittamisen ohjaamiseen (ks. ePerusteet Ammatilliset tutkinnot). Sisällöt ovat pitkälti siis samoja sisältöjä kuin äidinkielisillä opiskelijoilla, mutta arviointikriteerit ovat erilaiset. Ei voida olettaa, että aikaa jäisi perusasioiden kertaamiseen esimerkiksi rakenteiden osalta, vaikka moni opiskelija saattaisikin hyötyä tästä. Rakenteiden opetuksen tarve ammatillisessa S2-opetuksessa on todettu myös esimerkiksi Kelan ja Kompan (2011) sekä Laaksosen (2017) tutkimuksissa. Oma kokemukseni ammatillisen peruskoulutuksen S2-opetuksesta on, että opetussisältöjen toteuttaminen vaatisi opiskelijoilta vähintään keskitason osaamista. Tämä on siinä mielessä ongelmallista, että kielitaidon lähtötasoa ammatillisiin opintoihin ei ole määritelty, joten opiskelijoiden osaamisen taso ei välttämättä riitä esimerkiksi opetussuunnitelmassa määriteltyjen tekstilajien haltuunottoon. Kokemus on linjassa saamieni tutkimustulosten kanssa: opettajat toivat esiin huolensa opiskelijoiden kielellisestä pärjäämisestä erityisesti ammatillisten tekstien tuottamisessa ja ymmärtämisessä.

Toisaalta aineistosta käy ilmi, että nykyisissä arviointikriteereissä alimman tason T1 tavoitteet on melko helppo saavuttaa. Reformin myötä muuttuneissa kriteereissä osaamistavoite on muotoiltu ”pyrkii tekemään” -tyyppisesti, joten varsinaista taitoa ei tarvitse saavuttaa, kunhan sen pyrkii saavuttamaan. Lisäksi osaamisperusteisessa arvioinnissa osaamisen osoittamisen voi uusia, mikäli osaaminen katsotaan riittämättömäksi. Käytännössä tämä tarkoittaa, että melko

vaatimattomalla kielitaidolla voi suorittaa pakolliset viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen kurssit S2-oppimäärän mukaan. (Ks. myös luku 6.2.1.) Aikaisemmin ammatillisen koulutuksen päättövaiheen tavoitetaso oli B2.1, mutta nykyään tavoitetasoa ei ole määritelty. Mikäli opiskelija pystyy tuettuna suorittamaan ammatillisen tutkinnon osat, hän siis saattaa valmistua ammattiin melko heikollakin kielitaidolla. Työssä toki oppii kieltä myös, mihin sekä kotoutumiskoulutuksessa että ammatillisessa koulutuksessa luotetaan (esim. OKM 2019: 30; Ronkainen 2018). Ronkainen ja Suni (2019) toteavat, että kielenoppiminen työssä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan vähintäänkin vaatii säännöllistä suomenkielistä vuorovaikutusta, jossa kieltä voi harjoitella. Kielitaidon tarve on hyvin ala- ja tehtäväkohtaista. Vuorovaikutus voi olla melko vähäistä esimerkiksi siivoustyössä, joka on tällä hetkellä maahanmuuttajien tavallisin ammatti Suomessa, ja ns. tyypillinen sisääntulotyö (Strömmer 2017). Sekä tämän kehityksen että oman tutkimukseni tulosten valossa herää myös kysymys, ohjaako kielitaidon tason määrittelemättömyys maahanmuuttajia entistä vahvemmin aloille, joissa kielitaitoa ei pidetä kovin merkittävänä. Tekeekö yhteiseen hyvään pyrkivä koulutuspolitiikka lopulta karhunpalveluksen yhteiskunnalle ja maahanmuuttajille, jos kotoutumisen johtoajatuksena on pelkästään nopea työllistyminen?

Osaamisperusteinen arviointi ja joustava, yksilöllinen etenemispolku ammatillisessa koulutuksessa vaikuttavat sinänsä hyviltä periaatteilta. Ne vaativat kuitenkin paljon aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta opiskelijoilta – erityisesti S2-opiskelijoilta, joiden pitäisi pystyä kehittämään kielitaitoaan opintojen ohessa. Toisaalta, jos osaamistavoitteita lasketaan hyvin alas, kuten edellä kuvatussa viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen S2:n alimmassa osaamistavoitteessa (T1), onko se samalla viesti, että kieltä ei tarvitsekaan osata kovin hyvin? Vesittääkö ”pyrkii tekemään” -tyyppinen kriteeri osaamisperusteisuuden idean?

Aineistoni perusteella kielitaidon arviointi ammatillisessa koulutuksessa on muuttunut määrittelyltään epäselvemmäksi paljolti siksi, että taitotasoarvioinnista ja kielitaitotestauksesta on luovuttu. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön kokoama asiantuntijaryhmä, joka on asetettu seuraamaan maahanmuuttajien koulutusta ja kotoutumista koskevien uudistusten etenemistä, tunnistaa kielitaitotestauksen luopumisesta johtuvan vajeen. Ratkaisuksi he ehdottavat avoimesti saatavilla olevan sähköisen kielitaidon arviointityökalun luomista Opintopolku.fi-palveluun. Tätä olisi tarkoitus hyödyntää esimerkiksi apuvälineenä opiskelijavalinnoissa, itsearvioinnin välineenä opiskelijoilla ja opintojen ohjaamisen työkaluna. (OKM 2019: 30.) Jonkinlainen yhtenäinen

arviointimalli tai -väline olisi varmasti tarpeen, koska yhteisen testauksen hyödyt ovat ilmeiset. Yhteinen, valtakunnallinen testaus parantaa arvioinnin laatua, koska yksittäisillä toimijoilla ei välttämättä ole mahdollisuutta kehittää luotettavia ja kattavia testejä. Lisäksi arvioinnista tulee tasa-arvoisempaa ja arvioitavan henkilön oikeusturva paranee, kun keskitetyssä testissä arvioiva taho ja koulutuksen järjestäjä ovat erillisiä. (Ohranen ym. 2015: 19.) Aika näyttää, millaisia seurauksia nykyisillä linjauksilla on ja palataanko tulevaisuudessa ammatillisen koulutuksen suhteen taas esimerkiksi kielitaidon lähtötasovaatimuksiin ja tavoitetasoihin.

Aineistossani tuli esiin opettajien kokemus siitä, että kielitaidon arviointiin ja kielen opetukseen liittyvät asenteet ovat muuttuneet kymmenen vuoden aikana. Opettajat kokevat, että kielenopetukseen suhtaudutaan aikaisempaa negatiivisemmin, koska sen katsotaan vievän liikaa aikaa. Samaan aikaan kuitenkin odotetaan, että opiskelijoiden kielitaito olisi riittävän hyvä opiskelua ja työelämää ajatellen. S2-opettajat kokevat paineita koulutuspolitiikan asettamien työllistymistavoitteiden vuoksi, mutta myös jännitteitä ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön kesken. Ristiriita kielenoppimiseen tarvittavan ajan ja resurssien sekä nopean työllistymisen ja työelämässä tarvittavan sujuvan kielitaidon vaatimusten välillä turhauttaa ymmärrettävästi S2-opettajia. Ammatillisen koulutuksen reformissa on painotettu jaettua opettajuutta ja yhteistyötä opetuksen ja arvioinnin ammattilaisten kesken, joten koulutuksen sisällä olisi mielekästä yrittää välttää kilpailuasetelmaa ja pyrkiä rakentamaan yhteistyöhön.

Aineistoni perusteella voidaan kokoavasti todeta, että kymmenessä vuodessa kielitaidon arviointi ammatillisen koulutuksen kentällä on muuttunut tavoitteiltaan ja käytännöiltään holistisempaan suuntaan. Nykyisissä arviointikäytännöissä on nähtävissä piirteitä esimerkiksi funktionaalista ja ekologisesta arvioinnista, kun aikaisemmin formalistiseen perinteeseen liittyvät piirteet tulivat selkeämmin esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi vuonna 2018 toi muutoksia myös kielitaidon arviointiin: esimerkiksi osaamistavoitteita muokattiin. Kansallisen koulutus- ja kotouttamispolitiikan muutokset heijastuvat myös S2-opettajien arviointikäytänteisiin ja -kokemuksiin. Taitotasoarvioinnista luopumista ja lähtötasotestauksen vaihtuvaa voimassaoloa opettajat pitävät poukkoilevana ja epäammattimaisenakin toimintana. Kokonaisuudessaan ammatillisen koulutuksen kielitaidon arviointi on muuttunut määrittelyltään väljemmäksi, minkä S2-opettajat kokevat epämääräiseksi. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on kasvanut ja opiskelijaprofiili on muuttunut niin, että opettajat kokevat S2-opiskelijoiden kielitaidon olevan yleisesti aikaisempaa heikommalla tasolla. Tämä

lisää kielellisen tuen tarvetta. Toisaalta aikaisemmin S2-opiskelijoiksi luokitellut toisen polven maahanmuuttajat ovat nykyään suurimmaksi osaksi suomi äidinkielenä -opetuksen piirissä. Koulutuspolitiikan vahva työelämäpainotus on tuonut S2-opettajille paineita työssä, koska yhtä aikaa tiedostetaan kielitaidon tarve, mutta kiirehditään samalla maahanmuuttajia kohti työelämää. Muuttuvien olosuhteiden keskellä opettajat pitävät tärkeinä S2-opiskelijoiden ammattitaitoista ohjausta ja koulutuspolun jatkumomaisuuden ja eheyden huomioimista.

7.2 Tutkimusprosessin arviointia ja ajatuksia jatkotutkimuksesta

Tämä tutkimusprosessi on ollut siinä mielessä erityinen, että se on ollut niin pitkä. Voisi kai sanoa, että kohtuuttoman pitkä ollakseen maisterintutkielma, mutta toisaalta myös ainutlaatuinen, koska prosessin pitkittyminen avasi mahdollisuuden tarkastella aihepiiriä muutoksen tematiikan kautta. Aiheen rajaaminen ammatilliseen koulutukseen ja kymmenen vuoden aikajänteelle osoittautui minusta onnistuneeksi ratkaisuksi. Kyseinen ajanjakso tuntui mielekkäältä tutkia, koska sen kuluessa oli tapahtunut ilmeisiä muutoksia, ja opettajilla oli aiheesta kiinnostavia näkökulmia. Aiheen kiinnostavuutta lisäsi oma, vaikkakin melko vähäinen, kokemukseni ammatillisen koulutuksen S2-opetuksesta ja sen aikana huomaamani haasteet opiskelija-arvioinnissa ja opetuksen käytänteissä. Pyrin tutkimusta tehdessäni pitämään omat kokemukseni erillään tutkittavista kokemuksista ja näkemyksistä, mutta haastatteluja analysoidessani en voinut välttyä tuttuuden tunteelta monien ilmiöiden kohdalla.

Tutkimusprosessin pituus aiheutti myös ongelmia. Ensinnäkin kauan keskeneräisenä ollut työ aiheutti jatkuvaa stressiä ja huonommuuden tunnetta, mikä oli ehdottomasti raskain puoli prosessissa. Toisekseen päädyin vuosien varrella, työstäessäni alkuperäistä tutkimusaineistoani ja yrittäessäni tarttua tutkimukseen uudelleen, tekemään valtavasti turhaa työtä. Vanhan ja uuden materiaalin yhdistäminen ei onnistunut ongelmitta, koska osa lähteistä oli käynyt vanhentuneiksi ja varhaisemmista ajatusprosesseista oli kulunut liian kauan. Suurin osa tutkimuksen ajatus- ja kirjoitustyöstä on tehty hiljattain, mutta osittain olen säästänyt vanhempaakin materiaalia, mikä saattaa tehdä tutkimuksesta hiukan epäyhtenäisen. Tutkimuksen edetessä ymmärrykseni aiheesta laajeni ja syveni, vaikka herätti myös ajatuksen, että mitä enemmän tutkittavaan aiheeseen perehtyy, sitä paremmin ymmärtää käsittävänsä vain pienen palasen siitä. Tutkimusprosessin myötä sain paljon ajateltavaa myös arvioinnin ja opetuksen suhteen mahdollisiin tuleviin opetustöihini. Oma

arviointi- ja kielikäsitystä on tosiaan tärkeää miettiä tietoisesti, sekä verrata käytännön opetuksen ja arvioinnin toteutusta näihin käsityksiin.

Aineisto itsessään ei ole laaja, joten tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä ammatillisen koulutuksen kentälle kokonaisuudessaan. Tutkimukseni tarjoaa kuitenkin ajankohtaisen sukelluksen ammatillisen kielitaidon arvioinnin todellisuuteen kahden kokeneen opettajan kautta. Uskon, että se voisi myös tuoda lisäarvoa kotoutumisen problematiikkaan liittyvään tutkimukseen, koska aineistoni pohjalta esiin nousseet asiat liittyvät maahanmuuttajan kotoutumisen polun haasteisiin. Toivon myös, että tutkimukseni hyödyttää osaltaan ammatillisen koulutuksen S2-opetukseen ja -arviointiin liittyvää tutkimusta.

Tulevaisuudessa olisi ehdottoman kiinnostavaa nähdä tutkimusta ammatillisen reformin vaikutuksista pidemmällä aikavälillä sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Lisätutkimusta ammatillisten opintojen linkittymisestä työelämän kielenoppimiseen ja seurantatutkimusta työelämän kielenoppimisesta olisi myös mielenkiintoista nähdä monelta tieteenalalta. Monesti maahanmuuttoa ja kielenoppimista koskevia tutkimuksia lukiessa itseäni häiritsee se, maahanmuuttajat itse pysyvät Suomessa lähinnä toimenpiteiden ja tutkimuksen kohteina, eivät tekijöinä. Toiveeni on, että tulevaisuudessa saisimme lukea myös paljon ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien tekemää tutkimusta kielitaidon ja kotoutumisen teemoista. Jotta tämä toive toteutuisi, tarvitsemme lisää tutkimusta maahanmuuttajataustaisten koulutuspolun jatkamisesta toiselta asteelta korkeakouluasteelle. Toistaiseksi tämä on ollut marginaalissa niin tutkimuksen kuin käytännön toteutumisenkin suhteen. Kotoutumisen ja integraation täytyy ulottua myös korkeakoulutukseen, mikä edellyttää yhä muutoksia sekä asenteissa että käytänteissä. Onneksi mikään ei ole niin pysyvää kuin muutos.

LÄHTEET

Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.

Ahola, Sari 2012: *Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja tehtävien laadinnasta*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40753/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201301241110.pdf?sequence=1>.

AIPE OPS 2017 = *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/tiedot> 28.10.2020.

Airas, Maija – Delahunty, David – Laitinen, Markus – Saarilampi, Marja-Liisa – Sarparanta, Tuomas – Shemsedini, Getuar – Stenberg, Heidi – Vuori, Hilla – Väättäin Hanna 2019: *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22: 2019. Tampere.

Alderson, J. Charles 2005: *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. New York: Continuum.

Amisreformi 2018 = Ammatillisen koulutuksen reformi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/amisreformi13.11.2020>.

AMKE 2015 = Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys: *Maahanmuuttajien koulutus vaatii uudistamista*. 21.12.2015. <https://www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/maahanmuuttajien-koulutus-vaatii-uudistamista.html>.

AMKE 2017 = Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys: *Ohjausryhmä esittää kielitaitovaatimuksesta luopumista*. 15.2.2017. <https://www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/ohjausryhma-esittaa-kielitaitovaatimuksesta-luopumista.html>.

AMKOP 2018 = *Ammatillisen koulutuksen opetuksen perusteet 2018*. Ohjeet ja materiaalit. Näytöt ja osaamisen arviointi. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opas/4343283/tiedot> 7.11.2020.

Arvioinnin opas 2015 = *Arvioinnin opas 2015. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot*. Oppaat ja käsikirjat 2015:11. 6. uudistettu painos. Opetushallitus.

Atjonen, Päivi 2007: *Hyvät, paha arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Brown, Annie 2013: Uses of Language Assessments. – Chapelle, Carol A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

ePerusteet Ammatillinen koulutus = Ammatillisen koulutuksen voimassa olevat ammatillisten perustutkintojen, ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammattillinenkoulutus?hakutyyppe=perusteet> 10.12.2020.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

EVK 2003 = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.

Forsander, Annika 2013: Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. – Tuomas Martikainen – Pasi Saukkonen – Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 220–244. Helsinki: Gaudeamus.

Helsingin ulkomaalaisväestö 2010 = Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2010. Tilastoja 30. helsingin kaupungin tietokeskus. https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/10_09_22_Tilastoja_30_Tikkanen.pdf 7.12.2020.

Helsingin kaupunki, lausunto eduskunnalle 2018 = *Eduskunnan asiantuntijakuuleminen ja -lausunto, hallituksen esitys valtion talousarvioksi 2018*. Teema PI 32/Kotouttaminen. Kaupunginkanslia. Helsingin kaupunki. <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-149288.pdf> 6.11.2020.

Henning, Grant 1987: *A Guide to Language Testing. Development, Evaluation, Research*. Cambridge, Massachusetts. Newbury House Publishers.

Hievanen, Raisa – Väättäin, Hanna – Frisk, Tarja 2020: Maahanmuuttajien koulutuspolut. Tiivistelmät 14:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. PunaMusta Oy. Helsinki.

Hildén, Raili – Takala, Sauli 2003: Kielten uusien opetussuunnitelmien taitotasokuvausasteikon validoinnista. – Arja Virta & Outi Marttila (toim.), *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003* s.420–429. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72. Turun opettajankoulutuslaitos.

Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hovila, Elina 2009: *“Napakka teksti – huomiota myös pilkuille! ☺” Äidinkielen opettajat palautteenantajina*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huhta, Ari – Alanen, Riikka – Tarnanen, Mirja – Martin, Maisa – Hirvelä, Tuija 2014: Assessing learners’ writing skills in a SLA study: Validating the rating process across tasks, scales and languages. (hyväksytty julkaistavaksi) – *Language Testing* s. 1–22. Sage Publications.

Huhta, Ari – Hildén Raili 2016: Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. Ari Huhta & Raili Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e, Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016/n:o 9. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä.

Huhta, Ari – Takala, Sauli 1999: Kielitaidon arviointi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 179–228. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Huhta, Ari – Tammelin-Laine, Taina – Hirvelä, Tuija – Neittaanmäki, Reeta – Stordell, Elina 2017: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella*. Aikuiskasvatus 37 (3), 190–204. Jyväskylän yliopisto.

Jyväskylän yliopisto: *Cefling-projekti*. Kielten laitos.

<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kieliet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/cefling/suom.1.8.2014>.

Jäppinen, Tuula 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31(4), 193–214.

Kela, Maria & Komppa, Johanna (2011): Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe Ja Kieli*, 31(4), 173–192.

Komppa, Johanna – Jäppinen, Tuula – Herva, Marja – Hämäläinen, Taija 2014: *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit 16/2014.

Kotouttaminen 2020: *Keskeiset käsitteet*. <https://kotouttaminen.fi/keskeiset-kasitteet> 22.5.2020.

Kvale, Steinar 1996: *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kytömäki, Anu 2020: *Mitä tarkoittaa hyvä suomen kielen taito? Kielitaidon merkitys maahanmuuttajien*

työllistymisessä. Opinnäytetyö. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Laaksonen, Roosa 2017: *Tavalliseen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden arviointi ammatillisessa koulutuksessa*. Maisterintutkielma. Suomen kieli, Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Lantolf, James – Poehner, Matthew 2010: *Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development*. Language Teaching Research 15(1) 11–33. Sage publications.

Lantolf, James – Thorne, S. L. 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lehtonen, Tuija – Lakkala, Minna – Eloranta, Johanna – Rasila, Minna 2015: Pedagoginen perusta kielenoppimisessa. – Yrjö Lappalainen – Mari Poikolainen – Heli Trapp (toim.), *Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 6. Turun yliopiston Brahea-keskus, 20–37.

Linnakylä, Pirjo – Välijärvi, Jouni 2005: *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Little, David 2007: The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy. – *The Modern Language Journal* 91 s. 645–653.

Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf 28.8.2014.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolut Helsingissä 2014: *Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolut Helsingissä*. Työryhmän raportti ja esitys toimenpiteiksi 28.2.2014. Helsingin kaupunki.

Maahanmuuttajien kotoutumispalvelut 2020: *Alkukartoitus ja kotoutumissuunnitelma*. Maahanmuuttajien kotoutumispalvelut. https://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakijalle/tukea_tyollistymiseen/kotoutumispalvelut/alkukartoitus/index.html 19.10.2020.

Maahanmuuttovirasto 2012: *Milloin todistus yleisestä kielitutunnuksesta riittää kansalaisuuden saamiseen?* http://www.migri.fi/suomen_kansalaisuus/kansalaisuuden_hakeminen/edellytykset/kielitaito/yleinen_kielitutkinto 25.9.2014.

Martin, Maisa 2013: The complex *simple* – a problematic adjective in the CEFR writing scales. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2013, 8 (2): 63–85.

McNamara, Tim – Shohamy, Elana 2008: Viewpoint. Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics* 2008, 18 (1): 89–95.

Metropolia 2013 = *Ammattikorkeakouluopintoihin valmentava koulutus maahanmuuttajille*. Metropolia ammattikorkeakoulu 2013. <http://www.metropolia.fi/koulutukset/maahanmuuttajille/> 28.8.2014.

Mitchell, Rosamond – Myles, Florence 1998: *Second language learning theories*. London: Arnold.

Mustonen, Sanna – Puranen, Pauliina – Suni, Minna 2020: Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6).

Mäkelä, Leena – Herranen, Jatta – Koivisto, Jukka – Kurvonen, Lauri – Lehto, Seija – Nordström, Soila – Sandberg, Siv – Kamppi, Päivi – Rumpu, Niina – Saarinen, Jaana 2016: *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden*

uudistamisprosessin arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2016. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Nissilä, Leena – Martin, Maisa – Vaarala, Heidi – Kuukka, Ilona 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.

North, Brian – Piccardo, Enrica 2019: *Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. (PDF) [North, B. & Piccardo, E. \(2019\). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies | Enrica Piccardo - Academia.edu](#)

Ohranen, Sari – Vaarala, Heidi – Huhta, Ari – Kivisik, Kristel – Feller, Marja – Stordell, Elina, 2015: *Selvitys aikuisten maahanmuuttajien suomen/ruotsin kielen taidon arvioinnista: suunnitelma kotoutumiskoulutuksen lähtötason arviointimallin valtakunnallistamisesta: loppuraportti 30.06.2015*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Ojala, Eppu 2016: *Selvitys suomi/ruotsi toisena kielenä -opetustarjonnasta eri koulutusasteilla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:36. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

OKM 2019 = *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.

Opetushallitus: *Maahanmuuttajien koulutus*. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/maahanmuuttajien_koulutus_6.5.2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö: *Ammatillisen koulutuksen reformi 2018*. <https://minedu.fi/amisreformi> 29.9.2020.

OPH Aikuisten lukiokoulutus 2020: *Aikuisten lukiokoulutus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-lukiokoulutus> 1.11.2020.

OPH Kotoutumiskoulutus 2020: *Kotoutumiskoulutus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kotoutumiskoulutus>. 29.11.2020.

OPH Nivelvaiheen koulutukset 2020: *Nivelvaiheen koulutukset*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/nivelvaiheen-koulutukset#anchor-lukiokoulutukseen-valmistava-koulutus---luva> 29.10.2020.

OPH TOT 2017 = Päivitetyt kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf 7.12.2020.

OPH 2008 = Opetushallitus 2008: *Suomen sanoin – monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa*. Opetushallituksen julkaisema esite. Helsinki: Edita Prima Oy.

OPH 2014 = Opetushallitus 2014: *Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet*. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet. 6.5.2016

OPH 2018 = *Osaamisen osoittamisen, arvioinnin ja todentamisen laadunhallinta ammatillisessa koulutuksessa – menettelytapa ja hyviä käytäntöjä koulutuksen järjestäjille*. Oppaat ja käsikirjat 2018:7a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaamisen_osoittamisen_arvioinnin_ja_todentamisen_laadunhallinta_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf 6.11.2020.

OPH 2018 EVK = *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Täydentävä osa ja lisäkuvaimet*. Tiivistelmä. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/evk_companion_volume_tiivistelma.pdf

OPH 2020 Aikuisten perusopetus: *Aikuisten perusopetus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-perusopetus>

[tutkinnot/aikuisten-perusopetus](#) 26.10.2020.

OPH 2020 Ammatillinen koulutus: *Ammatillinen koulutus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus> 2.11.2020.

OPH 2020 Ammatillinen koulutus Suomessa: *Ammatillinen koulutus Suomessa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa> 3.11.2020.

OPH 2020 Ammatilliset tutkinnot: *Uudistettavat tutkinnon perusteet*. Ammatilliset tutkinnot. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uudistettavat-tutkinnon-perusteet> 6.12.2020.

Opintopolku 2020 Perusopetus maahanmuuttajille: *Aikuisten perusopetus maahanmuuttajille*. <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/maahanmuuttajien-koulutus/perusopetus-maahanmuuttajille/> 1.11.2020.

Opintopolku 2020 Aikuiskoulutus: *Aikuiskoulutus*. <https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulutus/aikuiskoulutus/#Kuka%20voi%20hakea> 1.11.2020.

OPS 2008 = *Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Opetussuunnitelman perusteet 2008*. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/140362_MaahanmuuttajatOPS_2008.pdf 20.8.2014.

OPS 2009 = *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf 6.8.2014.

OPS 2010 = *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf 6.8.2014.

OPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Arvioinnin luonne ja yleiset periaatteet. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 6.5.2016

OPS VALMA 2017 = Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA), Opetussuunnitelman perusteet 2017. ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/2910073/reformi/tiedot> 25.11.2020.

Palomäki, Tarja 2016: *Maahanmuuttajanuorten suomen kielen opetus perusasteen jälkeisessä ammatillisessa koulutuksessa, työkokeilussa ja palkkatukityössä 2015*. Arviointimuistio 10.2.2016. Helsingin kaupunki. Tarkastusvirasto.

Pickford, Ruth – Brown, Sally 2006: *Assessing skills and practice. Key Guides for effective teaching in higher education*. Routledge, Taylor and Francis Group.

POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/426523> 8.11.2020.

POPS 2014: Vieraat kielet = *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014*. Vieraat kielet. ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/600170?vlk=428781&vlk=428782&valittu=428782>

POPS 2014: Äidinkieli ja kirjallisuus = *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014*. Äidinkieli ja kirjallisuus. ePerusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/466340?vlk=428781&vlk=428782&valittu=428782>

Pöyhönen, Sari – Tarnanen, Mirja – Kyllönen, Teija – Vehviläinen Eeva-Maija – Rynkänen Tatjana 2009: *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Raivola, Reijo 1995: Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? – Anneli Kajanto (toim.), *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia* s. 21–60. Jyväskylä: BTJ

Kirjastopalvelu Oy.

Rantanen, Eveliina 2017: *Kaksikielisten päiväkotikäisten lasten kielellisten taitojen dynaaminen arviointi – pilottiutkimus*. Pro gradu –tutkielma. Lääketieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto: Helsinki.

Rokka, Pekka 2011: *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1076. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ronkainen, Reetta 2018: *Tavoitteena hyvä elämä: aikuisten maahanmuuttajien opetusasiakirjojen päämääristä rakentuvat diskurssit*. Maisterintutkielma. Suomen kieli. Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ronkainen, Reetta – Suni, Minna 2019: Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. – Kazi, Villiina – Alitolppa-Niitamo, Anne – Kaihovaara, Antti (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Rusanen, Tiina – Tauriainen, Tiia-Mariia 2018: *Osaamisperusteisuus edellyttää jatkuvaa reflektointia, yksilöllistä ohjausta ja selkeitä arviointikriteerejä*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 35.

Saari, Antti – Salmela, Sauli – Vilkkilä, Jarkko 2017: Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. – Autio, Tero – Hakala, Liisa – Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Sajavaara, Kari 1999: Toisen kielen oppiminen. – *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*, Sajavaara Kari & Piirainen-Marsh Arja (toim.). Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, s. 157–178.

Savikko, Tuula 2018: Osaamisperusteisuutta VALMA-koulutuksessa. – Kukkonen, Harri & Raudasoja, Anu (toim.) *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 75-84.

Seilonen, Marja – Suni, Minna 2016: Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin. Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. – *Lahivordlusi, Lähivertailuja* 26: 450–480.

Skinnari, Kristiina 2012: ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä.” *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Jyväskylä Studies in Humanities 188.)

Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa: Neksanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Jyväskylä Studies in Humanities 336.)

Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sähkö- ja automaatioalan perustutkinto 2019. Opetussuunnitelman perusteet. Opintopolku. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/6810751/reformi/tiedot> 4.11.2020.

Takala, Sauli 1994: Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. – Pirjo Linnakylä, Pirjo Pollari & Sauli Takala (toim.), *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena* s. 1–8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Tanhua, Elina 2014: Polku työelämään pitää korjata. – *Etelä-Suomen Sanomat* 24.7.2014.

Tarnanen, Mirja 2000: *Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Tarnanen, Mirja – Huhta, Ari – Pohjala, Kalevi 2007: Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 381–412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari 2011: Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. – *Puhe ja kieli*, 31:4, 139–152.

TEM: Kotouttamisen hallinto ja toimijat 2019. <https://tem.fi/kotouttamisen-hallinto-ja-toimijat> 13.6.2019

TEM: Kotouttamispalvelut 2020. https://tem.fi/kotouttamispalvelut_22.5.2020.

Tervola, Maija 2019: *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet: Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Väitöskirja. Kielten tohtoriohjelma – Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta. Tampereen yliopisto, Tampere.

Tilastokeskus 2019a: Suomen virallinen tilasto (SVT). *Ulkomailla syntyneet*. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomailla-syntyneet.html> 5.10.2020.

Tilastokeskus 2019b: Suomen virallinen tilasto (SVT): *Ulkomaalaistaustaiset*. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html> 5.10.2020.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turkkila, Anu 2020: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma opetuksen suunnittelun välineenä ja kohderyhmänsä määrittäjänä*. Maisterin sivututkielmana raportoitava pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tynjälä, Päivi 1999: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä 2020: *Vieraskielisiä paljon etenkin ammatillisessa koulutuksessa*. 23.10.2020. Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä. Tilastoja Helsingin ulkomaalaistaustaisten, vieraskielisten ja ulkomaan kansalaisten väestörakenteesta, muuttoliikkeestä, asumisesta, koulutuksesta, työssäkäynnistä ja toimeentulosta. Helsingin kaupunki. <https://ulkomaalaistaustaiset.helsingissa.fi/fi/content/vieraskielisi%C3%A4-paljon-etenkin-ammattillisessa-koulutuksessa> 29.10.2020.

Vaarala, Heidi – Reiman, Nina – Jalkanen, Juha – Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Opetushallitus.

Vakua 2014 = Valtakunnallisen kielikokeen perehdytystilaisuus 8.4.2014. PowerPoint-esitys. – Kulmala, Juhani. <https://www.slideserve.com/sirius/valtakunnallisen-kielikokeen-perehdytystilaisuus> 10.12.2020.

Valkendorff, Tiina 2020: Kansanopistot ja opintokeskukset luku- ja kirjoitustaitoa opettamassa – Opettajien kokemuksia. – Tiina Valkendorff & Heidi Luukkainen (toim.), *Maahanmuuttajien lukutaitokoulutus. Kansanopistot ja opintokeskukset uuden sivistystehtävän toteuttajina* s.14–33. Suomen Kansanopistoyhdistys – Finlands Folkhögskolföreningen ry.

VALKO II 2016 = *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019 ja valtioneuvoston periaatepäätös Valtion kotouttamisohjelmasta*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. 45/2016. Helsinki.

van Avermaet, Piet 2009: Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. – Stevenson,

Patrick – Mar-Molinero, Clare – Hogan-Brun, Gabrielle (eds.), *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe*, s. 15-43. John Benjamins Publishing Company.

van Lier, Leo 2004: *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

van Lier, Leo 2007: Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1, 46–65.

van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163–188.

Varmavuori, Marjaana 2020: Opettajaksi opiskeleva Salaado Qasim saa kuulla ihmettelyä harvinaisesta ammatinvalinnastaan. – *Helsingin Sanomat* 29.10.2020 Helsinki-osa s. 8.

Vipunen 2018 = *Ammatillisen koulutuksen uudet opiskelijat äidinkielen mukaan*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Ammatillinen koulutus. Kansainvälisyys. Opetushallitus & Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi-Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20uudet%20opiskelijat%20-%20vieraskieliset%20-%20maakunta.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20uudet%20opiskelijat%20-%20vieraskieliset%20-%20maakunta.xlsb) 6.11.2020.

Virtanen, Aija 2011: Käsitteitä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittämisestä. Mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. *Puhe ja kieli* 31:4, 153–172.

Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

VSL OPSS 2017 = *Vapaan sivistystyön lukulaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vapaan_sivistystyon_lukulaitokoulutuksen_opetussuunnitelmasuositus_2017.pdf

Wahlberg, Annina 2020: *Terveystieteiden alan asiantuntijuuden rakentuminen teksteissä*. Pro gradu -tutkielma. Suomen kieli. Helsingin yliopisto: Helsinki.

Ylioppilastutkintolautakunta 2014: *Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2005-2014*. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. Ylioppilastutkintolautakunta. http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedotot/stat/FS2014A2005T2010.pdf 28.8.2014.

Lait ja asetukset

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

Valtioneuvoston asetus perusopetuksessa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 28.6.2012/422 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Liite 1**S2-OPETTAJIEN TEEMAHAASTATTELU 2009****Taustatietoja (etukäteen sähköpostilla):**

Sukupuoli, ikä, koulutus

Mahdollinen S2-koulutus, esim. mitä kursseja käynyt ja milloin?

Opetus, mitä luokka-asteita opettaa, kuinka kauan on opettanut, opettaako suomea myös äidinkielenä?

1. Johdatusta arviointiin

Arviointikokemus, millaista kokemusta on ja kuinka kauan on arvioinut S2-oppijoita?

Mitä menetelmiä käyttänyt? (KIKE, porttiarviointi tms.)

Onko saanut koulutusta S2-arvioinnin suhteen? Minkälaista?

Kaipaisiko täydennyskoulutusta? Jos, niin minkälaisissa asioissa?

Kuinka paljon tekee yhteistyötä kollegoiden kanssa/saako apua arvioinnissa?

2. Käsityksiä kielitaidosta ja sen arvioinnista

Kielitaito: Mikä on taitoa? Miten se tulee esille? (Millaisia ovat hyvät puhumisen/kirjoittamisen taidot?) Mitä on olennaista osata?

Mitä kielen osaamisessa pitää arvioida?

Arviointikriteerien muodostuminen, Millaisia kriteerejä arvioinnissa käyttää? (Mihin arviointi perustuu?)

Perustuuko ops:aan? (Onko koulun/oppilaitoksen ops:ssa sanottu jotain erityistä S2:n osalta?)

Jos perustuu, niin millä tavalla ops on yhteydessä opetukseen tai arviointiin?

Jos ei perustu, niin minkälaisiin tavoitteisiin, ja onko ne kirjattu johonkin?

Miten hyvin tuntee Yleiseurooppalaista viitekehystä ja sen arviointitaulukkoja? Onko käyttänyt apuna?

3. Arviointi toimintana

Millaisia tehtäviä ja arviointitapoja käyttää?

Mistä esim. jonkin tietty kurssi koostuu? Miten kurssia arvioidaan? (esim. jatkuva, osallistuva, koe..) Minkälainen koe/testi voi esimerkiksi olla?

Mihin asioihin arviointi kohdistuu? Mihin kiinnittää huomiota? (esim. tunnilla, kokeessa tms.)

Painottuuko arviointi jonkun kriteerin mukaan? (Korostuuko tehtävissä ja arvioinnissa esim. jokin kielitaidon osa-alue? Jos, niin mikä?)

Palautteenanto (jos ei tule esille) Miten annetaan ja millaisista asioista?

Mikä vaikuttaa omaan arvioimisprosessiin ja -tilanteeseen? Mitkä tekijät saattavat vääristää arviointia?

Millaista on hyvä/huono arviointi?

4. Kokemuksia arvioinnista

Miten kokee arvioinnin? Millaisia ajatuksia ja tunteita arviointi herättää?

Mikä on haastavaa/merkittävää juuri tällä hetkellä opetettavan koulutusasteen oppijoiden arvioinnissa?

Millainen arviointi on helppoa? Millainen vaikeaa? (tehtävätyypit esim.)

Millaiseksi kokee S2-arvioinnin äidinkieleen verrattuna? (jos kokemusta molemmista)

Millainen arvioija itse kokee olevansa (ominaisuuksia)?

Kokemuksen merkitys arvioinnissa? Onko perinteillä ja ”totutuilla tavoilla” vaikutusta?

Miksi arvioidaan/mihin arvioinnilla pyritään? Mitä vaikutuksia arvioinnilla

on? Opettajalle/oppilaalle? Hyötyvätkö oppilaat arvioinnista?

Miten arviointia voisi kehittää? (tiedonkeruu, että muutkin voisivat hyötyä tästä)

Haastattelukysymykset S2-opettajille, kevät 2019

- Nykytilanne: Mitä tai ketä arvioit (ja opetat) tällä hetkellä/viimeksi?
- Minkä tyyppistä arviointia teet? Esim luokkahuonearviointi/jatkuva/formatiivinen, summatiivinen, diagnostinen..
- Arviointikriteerit: Mihin arviointi perustuu? Millaista on tulkita ops:n kriteerejä?
- Millainen on aikuisen maahanmuuttajan ”riittävä kielitaito”?
- Arviointi toimintana: Mitä arviointitapoja käytät? Mitä asioita arvioit? Mihin piirteisiin huomio kiinnittyy?
- Mihin arvioinnilla pyritään?
- Arviointi 10 vuoden aikana:
 - Miten oma arviointi on muuttunut?
 - Mikä on erilaista nyt kuin aikaisemmin? henkilökohtaisesti(kokemukset) /alalla yleensä (politiikka, lainsäädäntö, ilmapiiri)
 - Millaisena näkee alan tulevaisuuden?
- Kotoutuminen/kotouttaminen, S2-opetuksen ja arvioinnin rooli, aikuisen maahanmuuttajan koulutuspolku
 - Mitä ongelmakohtia?
 - Mitkä asiat toimivat hyvin?
 - Mitä ratkaisuja ongelmiin voisi olla?