



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN



Tarja Leblay, Tiina Lammervo &
Mirja Tarnanen (toim.)

YLEISET KIELITUTKINNOT 20 VUOTTA

Raportit ja selvitykset
2014:16

© Opetushallitus ja tekijät

Raportit ja selvitykset 2014:16

ISBN 978-952-13-5843-2 (nid.)

ISBN 978-952-13-5844-9 (pdf)

ISSN-L 1798-8918

ISSN 1798-8918 (painettu)

ISSN 1798-8926 (verkkojulkaisu)

Kannen kuva: Shutterstock

Taitto: Grano Oy/Erja Hirvonen

www.oph.fi/julkaisut

Painopaikka: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2014

SISÄLTÖ

Kirjoittajat	6
Lukijalle	8
Johdanto	9

OSA I

Yleiset kielitutkinnot ja kielikoulutuspolitiikka	11
--	-----------

Suomalaisen kielipolitiikan historiaa: muuttuvia tarpeita ja kielellisiä tukitoimia	13
<i>Sauli Takala</i>	

Yleisten kielitutkintojen koordinaattoreita ja vastuuhenkilöitä kautta aikojen	19
<i>Mirja Tarnanen,</i>	
<i>Tiina Lammervo</i>	

Yleiset kielitutkinnot 2010-luvulla: mietteitä lainsäädännöstä, haasteista ja kehittämiskohteista	26
<i>Tarja Leblay</i>	

OSA II

Yleisten kielitutkintojen käytettävyys	33
---	-----------

Yleisten kielitutkintojen käytettävyys Maahanmuuttoviraston näkökulmasta	35
<i>Anu Soramäki</i>	

YKI-tutkintojen käyttö puolustusvoimissa	43
<i>Päivi Saarelainen</i>	

Valviran käyttökokemukset YKI-tutkinnoista	44
<i>Iiris Anttila</i>	

Yleisten kielitutkintojen osallistujat taustatietojen valossa	46
<i>Reeta Neittaanmäki &</i>	
<i>Tuija Hirvelä</i>	

OSA III

Tutkintotehtävien laadinta ja tutkinnon laadun validointi Yleisissä kielitutkinnoissa.....	61
---	-----------

Tehtävien elinkaari Yleisissä kielitutkinnoissa	63
<i>Sari Abola</i>	

Pohjoissaamen tutkinto – osallistujan näkökulma	72
<i>Sari Abola &</i>	
<i>Henna Tossavainen</i>	

Ruotsin kielen keskitason tutkintoon osallistujat vuosina 2009–2013: osallistujien tausta, kielitaito ja tutkinnon käyttötarkoitukset	80
<i>Marita Härmälä</i>	
Suomalaisen viittomakielen liittäminen Yleisiin kielitutkintoihin	90
<i>Nina Sivunen, Henna Tossavainen & Sari Abola</i>	
Mitä ymmärtämistestien tehtävät kertovat osaamisen tasosta? Taitotasojen asettaminen Yleisissä kielitutkinnoissa	100
<i>Marita Härmälä, Reeta Neittaanmäki, Tuija Hirvelä & Ari Huhta</i>	

OSA IV

Arviointi	113
Arvioija taidon arvottajana	115
<i>Mirja Tarnanen</i>	
Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutus	125
<i>Henna Tossavainen & Sari Abola</i>	

OSA V

Erilaisia toimijarooleja Yleisissä kielitutkinnoissa	135
Arvioijana Yleisissä kielitutkinnoissa	137
Testitehtävät – kielenkäyttöä viestintätilanteissa	139
<i>Anni Itähaarla</i>	
A view from the interviewer's chair (English advanced level)	143
<i>Eleanor Underwood</i>	
Haastattelija joustaa ja johdattelee	145
<i>Heli Kamppari</i>	
YKI experience: voice recording and item writing	147
<i>Robert Shakspeare</i>	
Yleisten kielitutkintojen järjestäjän näkökulmaa	148
<i>Johanna Heimonen</i>	
Järjestäjän näkökulmasta: YKI, korkokengät ja Jimi Hendrix	154
<i>Päivi Harjusalmi</i>	

OSA VI

Kansainvälisyys ja tutkimus Yleisissä kielitutkinnoissa..... 157

Yleiset kielitutkinnot kansainvälisessä testauskentässä 159

Ari Huhta

Yleisten kielitutkintojen kehittäminen ja tutkimus 169

Ari Huhta &

Tiina Lammervo

Hakemisto 177

Kirjoittajat

AHOLA, SARI, FL, tutkimuskoordinaattori
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

ANTTILA, IIRIS, OTM, lakimies
Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto (Valvira)

HARJUSALMI, PÄIVI, FM, kielten pääopettaja
Linnalan kansalaisopisto

HEIMONEN, JOHANNA, FM, koulutuspäällikkö
Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia

HIRVELÄ, TUIJA, FL, projektitutkija
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

HUHTA, ARI, FT, professori
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

HÄRMÄLÄ, MARITA, FT, tutkija
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

ITÄHAARLA, ANNI, FM, suunnittelija
Turun yliopisto, Brahea kehittämispalvelut

KAMPPARI, HELI, HuK, suunnittelija
Turun yliopisto, Brahea kehittämispalvelut

LAMMERVO, TIINA, PhD, tutkimuskoordinaattori
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

LEBLAY, TARJA, FT, opetusneuvos
Opetushallitus

NEITTAANMÄKI, REETA, FM, projektitutkija
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

SAARELAINEN, PÄIVI, TM, FM, sektorijohtaja
Maanpuolustuskorkeakoulu, kielikeskus

SHAKSPEARE, ROBERT, B.A, freelancer

SIVUNEN, NINA, KM, projektitutkija
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

SORAMÄKI, ANU, OTK, VT, ylitarkastaja
Maahanmuuttovirasto Migri

TAKALA, SAULI, PhD, professori emeritus
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

TARNANEN, MIRJA, FT, professori
Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

TOSSAVAINEN, HENNA, FM, projektitutkija
Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

UNDERWOOD, ELEANOR, M.A. lehtori emerita

Lukijalle

Tämän julkaisun tarkoituksena on tehdä näkyväksi Yleisten kielitutkintojen tutkintojärjestelmässä vuosien varrella tehty toimeenpano- ja kehittämistyö. Kirjoittajien artikkelien kautta luodaan katsaus tutkintojärjestelmän yleiseen kehittämiseen ja tutkimukseen, sidosryhmien toimintaan ja rooleihin, Yleisten kielitutkintojen laadunvarmistusmenetelmiin sekä tutkintojärjestelmän yhteyksiin kansainvälisessä kielitaidon arvioinnin kehyksessä.

Yleiset kielitutkinnot sijoittuvat Opetushallituksen Yleissivistävä koulutus -toimintayksikön Vapaa sivistystyö ja kulttuuriryhmien koulutus -yksikköön, joka vastaa Yleisten kielitutkintojen lisäksi Valtionhallinnon kielitutkintojen sekä Auktorisoidun kääntäjän tutkinnon kehittämisestä. Maahanmuuttajien kielikoulutukseen liittyvät asiat näkyvät yksikön työssä laajalti, ja siten Yleisten kielitutkintojen maahanmuuttajasuorittajien kouluttautumiseen liittyvistä asioista huolehtiminen täydentää entisestään Opetushallituksen maahanmuuttaja- ja kielitaidon arviointiosaamista.

Yleiset kielitutkinnot ovat aikuisille kielenoppijoille tarkoitettuja kielitutkintoja, joissa vieraita kieliä osaavat suomalaiset aikuiset voivat osoittaa kielitaitonsa ja saada taidostaan virallisen todistuksen. Kansallisen kielivarannon kaventumisen aikana Yleisten kielitutkintojen tarjoama mahdollisuus suorittaa virallinen kielitutkinto jopa yhdeksässä eri kielessä on huomionarvoinen asia myös kielipoliittisesti.

Helsingissä 10.9.2014

Jorma Kauppinen

Johtaja, yleissivistävä koulutus

Johdanto

Yleisten kielitutkintojen (YKI) tarina sai alkunsa vuonna 1992, jolloin Opetushallitus (OPH) ja Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI) alkoivat suunnitella kansallista kielitutkintojärjestelmää. Tutkintojärjestelmää koskeva lainsäädäntö astui voimaan vuonna 1994, ja samana vuonna järjestettiin ensimmäiset testit (seitsemän kieltä, kolme tasoa). Tässä vaiheessa käytössä oli 9-portainen taitotasoasteikko ja viisi eri osakoetta: puhuminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen, tekstin ymmärtäminen sekä rakenteet ja sanasto. 9-portainen taitotasoasteikko muuttui 6-portaiseksi vuonna 2002 ja osakokeiden määrä väheni viidestä neljään vuoden 2011 lopussa.

Tutkintoihin osallistujien määrät ovat kasvaneet suuresti vuodesta 1997, jolloin ilmestyi Opetushallituksen julkaisu nimeltään ”Yleiset kielitutkinnot ja kieltenopetus”. Julkaisussa kerrotaan, että vuonna 1997 eli kolmannen toimintavuoden lopussa Yleisten kielitutkintojen osallistujamäärä oli 5295 henkilöä. 20 toimintavuoden jälkeen tutkintoja on suoritettu lähemmäs 80 000 kappaletta.

Eniten osallistujamäärien kasvuun on vaikuttanut se, että suomen kielen keskitason todistusta on käytetty vuodesta 2003 alkaen Suomen kansalaisuuden hakemiseksi edellytettävän kielitaidon osoittamiseen. Maahanmuuttajataustaisten suorittajien suuri määrä on asettanut sekä Yleisten kielitutkintojen tutkintojärjestelmälle että siinä toimivien henkilöiden osaamiselle uusia haasteita, joista voidaan mainita esimerkkinä kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottaminen asiakaspalvelutilanteissa.

Yleisten kielitutkintojen toiminnassa korostuu monikielisyyden tukeminen sitä kautta, että järjestelmä tarjoaa kenelle tahansa aikuiselle mahdollisuuden osoittaa kielitaitonsa jossakin sen nykyisestä yhdeksästä tutkintokielestä. Tutkintojärjestelmän todistuksia käytetään paljon juuri kansalaisuutta haettaessa, mutta myös silloin, kun osoitetaan johonkin tehtävään vaadittavaa kielitaitoa.

Yleiset kielitutkinnot testaavat toiminnallista ja viestinnällistä **yleiskielitaitoa**, joka on kaiken kielitaidon perusta. Pelkän ammatillisen sanaston ja fraseologian hallitseminen ei työelämässä yksin riitä, jos ei hallitse kieleen liittyviä rakenteita, kielioppia ym. kielen perusasioihin liittyviä elementtejä. Työntekijän yleiskielitaidon testaaminen laadukkaalla testillä antaa hyvän pohjan sille, että työntekijää voidaan edelleen täsmäkouluttaa oman alansa kielen hallintaan esimerkiksi lisä- tai täydennyskoulutuksella.

Tämän julkaisun tavoitteena on valottaa Yleisten kielitutkintojen 20-vuotista taivalta monesta eri näkökulmasta. Julkaisu sisältää sekä tieteellisiä että vapaamuotoisia muistelotyyppisiä artikkeleita. Toivomuksena on, että julkaisun tekstien kautta lukijalle muodostuisi kattava kuva muun muassa siitä, millaista on taitotasoarvioinnin ideologialle perustuva kielitaidon arviointi virallisessa kielitutkintojärjestelmässä sekä millaisia toimijoita tutkintojärjestelmässä on.

OSA I

Yleiset kielitutkinnot ja kielikoulutuspolitiikka

Sauli Takala

emeritusprofessori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Suomalaisen kielipolitiikan historiaa: muuttuvia tarpeita ja kielellisiä tukitoimia

Maaailmassa, jossa tällä hetkellä arvioidaan olevan 6000–7000 elävää kieltä, ovat kieltä koskevat olosuhteet ja käytänteet aina heijastaneet ihmisten välistä ja ihmisryhmien sisäistä ja välistä vuorovaikutusta, olipa kyseessä tasavertainen tai alistava vuorovaikutus. Tietoista kielipolitiikkaa ja kielisuunnittelua on tiettävästi toteutettu kuitenkin vasta kohtalaisen lyhyen ajan.

Kirjoittaminen luotiin aikanaan palvelemaan pitkienkin etäisyyksien päässä tapahtuvan kaupankäynnin ja laajentuvan hallinnon tarpeita, joita ei ollut mahdollista hoitaa suullisesti. Paljon myöhemmin kansallisvaltioiden synty ja niiden hallintorakenteiden luominen ja laajentuminen toivat mukanaan myös kielellisiä valintoja ja päätöksiä, joilla oli väistämättömiä seurauksia. Joitakin kielivariantteja alettiin suosia ja muita laiminlyödä tai jopa systemaattisesti sortaa.

Kielipolitiikka ja -kielisuunnittelu tutkimuksen kohteena

Kieliä koskevia toimenpiteitä on selvitetty tutkimuksellisin ottein noin puolen vuosisadan ajan. Kielipolitiikan ja -suunnittelun tutkimuksen alkuna voidaan pitää sitä, kun Einar Haugen otti käyttöön kielisuunnittelun käsitteen (*language planning*) vuonna 1959. Merkittävän panoksensa asiaan ovat antaneet myös mm. Joshua Fishman, Valter Tauli, Jyotirindra Das Gupta, Nancy H. Hornberger, Robert L. Cooper, Robert Kaplan, James Tollefson, Tove Skutnabb-Kangas, Terence Wiley, Jo Lo Bianco, Norman Fairclough, Elena Shohamy, Alastair Pennycook ja Thomas Ricento.

Ricenton (2000, 199–200) mukaan varhaisessa kielisuunnittelussa oli havaittavissa seuraavat piirteet:

1. Kielisuunnittelun tavoitteet liittyivät usein yhdenmukaistamiseen (alue, kansakunta, erilaiset ryhmät), modernisaatioon, tehokkuuteen tai demokratian edistämiseen.
2. Kieltä luonnehdittiin arvokkaaksi resurssiksi, jota oli mahdollista suunnitella.
3. Kielen statusta ja kielikorpusta koskevaa suunnittelua pidettiin pitkälti ideologisesti neutraalina.

4. Kieliä käsiteltiin irrallaan niiden sosiaalis-historiallisesta ja ekologisesta kontekstista (epähistoriallinen ja synkroninen lähestymistapa).

Nämä lähestymistavat joutuivat ajan mittaan kasvavan kritiikin kohteeksi kriittisen lingvistiikan ja sosiolingvistiikan piirissä (Johnson & Ricento 2013). Kielisuunnittelua koskevan kriittisen lähestymistavan alkusysäyksenä voitaneen pitää Tollefsonin (1991) kirjaa *Planning language, planning inequality*. Tässä teoksessa kielisuunnittelun nähdään olevan tulosta historiallisesta taustasta ja yhteiskunnallisista rakenteista ja olevan selvästi poliittista ja ideologista toimintaa, jossa dominoivat ryhmät valtaansa käyttäen edistävät omia intressejään. Vaikka kriittistä kielisuunnittelua on myös kritisoitu mm. liiallisesta determinismistä, sen vaikutus alan keskusteluissa on tuntuva. Tämä näkyy mm. kielisuunnittelua tutkivien etnografisten tutkimusten lisääntymisenä (mm. Hornberger & Johnson 2007).

Kielipolitiikan saralta Suomessa

Maamme systemaattisesta kielipolitiikasta voitaneen puhua vasta autonomian ajalla, jolloin kielitilanne oli varsin erikoislaatuinen: suuriruhtinaskunnan alueella valtaväestön käyttämä kieli oli suomi, hallinnon ja kulttuuritoiminnan kieli oli pääasiassa ruotsi ja emämaan kieli venäjä haki asemaansa. Suomessa oli pitkään vallinnut Ruotsin lainsäädäntö, ja voimakas keskitetty hallinto oli alkanut vakiintua jo Kustaa Vaasan aikana, ja se koski myös maan itäistä osaa (Östlandet). Autonomian aikana vuoden 1734 laki säilyi voimassa, ja osittain sama laki pysyi voimassa jopa itsenäisyyden aikana. Valtiopäivät toimivat suuriruhtinaskunnassa varsin säännöllisesti vuosina 1863–1906, ja poliittisia päätösesityksiä tehtiin suuriruhtinaan hyväksyttäväksi.

Säätyvaltiopäivät säätivät vuonna 1863 kieliasetuksen, joka loi pohjan myös poliittisten puolueiden syntymiselle. Suomen kielen aseman parantamista ajoi fennomaaninen liike, joka jakautui ristiriitojen vuoksi 1890-luvulla nuorsuomalaiseen ja vanhasuomalaiseen puolueeseen. Ruotsinkielinen puolue syntyi vastareaktiona 1870–1880-luvuilla. Lauri Puntilan teos ”Ruotsalaisuus Suomessa: Aatesuunnan synty” (1944) on varhaisimpia analyysejä kielikysymyksen juurista ja sitä koskevasta debatista Suomessa. Vasemmistolaisten ja maalaisten etuja ajavat ”nykyaikaiset” puolueet taas syntyivät vuosisadan vaihteessa.

Kieliasetus merkitsi suomen kielen nousemista tasavertaiseksi ruotsin kielen rinnalle, mutta tämän asian toteutumiseen varattiin kahdenkymmenen vuoden siirtymäaika. Koululaitoksessa suomen kieli tuli valinnaiseksi aineeksi vuonna 1841. Ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu perustettiin vuonna 1858 Jyväskylään ja samoin suomenkielinen seminaari vuonna 1863. Helsingin yliopistoon

perustettiin suomen kielen professuuri vuonna 1851. Yliopistosta tuli kaksikielinen vuonna 1923 ja suomen kielestä pääasiallinen opetuskieli vuonna 1937.

Kielipolitiikka ja -suunnittelu ovat olleet merkittävässä asemassa lainsäädännössä itsenäisen Suomen historiassa. Vuoden 1919 hallitusmuodon 14 § määrittelee, että

suomi ja ruotsi ovat tasavallan kansalliskielet. Suomen kansalaisen oikeus käyttää oikeudessa ja hallintoviranomaisen luona omassa asiassaan äidinkieltään, suomea tai ruotsia, sekä tällä kielellä saada toimituskirjansa on turvattava lailla, vartenottamalla, että maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön oikeus järjestetään samanlaisten perusteiden mukaan. Suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisiä ja taloudellisia tarpeita tulee valtion tyydyttää samanlaisten perusteiden mukaan.

Sama periaate sisältyy 80 vuotta myöhemmin säädettyyn uuteen perustuslakiin (731/1999; 18 §).

Tallroth (2007) on esittänyt tiiviin katsauksen julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta, joka sisältyy perustuslakia täydentävään ns. kielitaitolakiin (424/2003), joka puolestaan korvasi itsenäisyyden alkuvaiheessa annetun lain (149/1922). Lain lähtökohtana on kunkin tehtävän edellyttämä riittävä eli tosiasiallinen kielitaito. Kielitaitolaki on hyvin laaja-alainen, koska sitä sovelletaan tuomioistuimissa ja muissa valtion viranomaisissa, kunnallisissa viranomaisissa ja itsenäisissä julkisoikeudellisissa laitoksissa.

Kielipolitiikan uusi mielenkiintoinen ja merkittävä toimintamuoto on hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta. Valtioneuvosto antaa vaalikausittain eduskunnalle kertomuksen kielilainsäädännön soveltamisesta ja kielellisten oikeuksien toteutumisesta sekä tarpeen mukaan muistakin kielioloista. Kertomuksessa käsitellään suomen ja ruotsin kielten lisäksi ainakin saamen kieltä, romanikieltä ja viittomakieltä. Kertomuksia laaditaan joka neljäs vuosi (2006, 2009 ja 2013), ja niiden teemat voivat jossakin määrin vaihdella, koska kulloinkin ajankohtaiset kielikysymykset voivat vaihdella.

Suomen kielipolitiikan kansainväliset kytkökset

Suomen kielipolitiikkaan vaikuttavat myös monet kansainväliset sopimukset, julistukset ja suositukset. Maamme oli pitkään lähinnä suomen ja ruotsin kieltä puhuvien valtio. Tilanne on kuitenkin muuttunut merkittävästi viime aikoina: Suomessa puhutaan nykyään noin 150 kieltä äidinkielenä ja määrä lisääntyy

todennäköisesti entisestään. Kun ”yksi kansa – yksi kieli” -myytti on ilmiselvästi ollut alun perinkin virheellinen, kielellisiin oikeuksiin liittyviä artikloita on sisällytetty YK:n, Euroopan neuvoston ja EU-oikeuden instrumentteihin. Artiklat koskevat varsinaisia kielellisiä oikeuksia ja toisaalta kieltä koskevan syrjinnän kieltämistä.

Maamme kielipolitiikka on siten aikaisempaa monitahoisempi kansainvälisten sidoksien vuoksi: se määrittelee kansalliskielet ja ne vähemmistökielet, joille on määriteltä tiettyjä oikeuksia. Euroopan neuvoston toiminta asiassa on ollut keskeistä. Sen piirissä on tehty kaksi kielellisten oikeuksien kannalta hyvin merkittävää sopimusta: alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja ja kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus. Suomi on lupautunut soveltamaan velvoitteita, jotka koskevat seuraavia alueellisia ja vähemmistökieliä: saamen kielet, romanikieli, venäjä, tataari, jiddish ja karjalan kieli. Listaan kuuluu myös ruotsi, koska se on kansalliskieliasemastaan huolimatta myös vähemmistön puhuma kieli.

Peruskirjan määräysten kansallisesta täytäntöönpanosta raportoidaan joka kolmas vuosi Euroopan neuvostolle, jonka asiantuntijakomitea antaa suosituksensa valtion määräaikaissraportin ja muiden hankkimiansa tietojen perusteella. Euroopan neuvoston ministerikomitea vahvistaa lopulliset suositukset. Sopimus tuli Suomen osalta voimaan 1.3.1998. Suomen neljäs raportti alueellisia tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan täytäntöönpanosta annettiin syyskuussa 2010. Raportit ovat mielenkiintoisia, koska niissä esitetään Suomen virallinen tulkinta siitä, miten sitoumuksia on noudatettu.

Pohdintaa

En käsittele tässä artikkelissa kielikoulutusta koskevia kielipoliittisia ratkaisuja ja päätöksiä. Olen käsitellyt tätä teemaa useissa muissa yhteyksissä (ks. esim. raportti ”Kielisuunnittelun kysymyksiä”, joka kattaa ajanjakson 1940-luvusta 1970-luvun loppuun). Kielitivoli-raportissa (Takala 2012, 12–23) olen kuvannut viimeaikaista muutosta. En tietoisesti käytä termiä ”kehitys”, koska tehdyt muutokset ovat pääasiassa kaventaneet maamme kielitaitovarantoa.

Todennäköisesti Suomessa kielipolitiikka ja kielisuunnittelu ovat olleet laajempia ja monipuolisempia kuin useimmissa muissa maissa. Niillä on myös lähes 150 vuoden perinne. Tänä pitkänä ajankohtana on julkaistu suuri määrä lakeja, asetuksia ja muita säädöksiä sekä selvityksiä, useita merkittäviä komiteoiden mietintöjä ja työryhmien raportteja, monia ansiokkaita tavoiteohjelmia ja tutkijoiden tieteellisiä tutkimuksia.

Uutena merkittävänä avauksena voidaan pitää kansalliskielistrategiaa (2012), jota olisi toivottavaa täydentää kattavalla kielistrategialla. Jos siis haluaa ymmärtää syvällisesti nykyistä kielipoliittista tilannetta, olisi tarpeen olla tietoinen laajasta lähdeaineistosta, mikä todennäköisesti merkitsisi myös herännyttä tietoisuutta tietämyksensä rajallisuudesta. Meillä olisikin mielestäni tuntuvasti parantamisen varaa kielipoliittisessa tietämyksessä ja päätöksenteossa.

Suomen valtion aikuisille kielenoppijoille tarkoitettu 9-kielinen kielitutkintojärjestelmä Yleiset kielitutkinnot on jo 20 vuoden ajan edistänyt olemassaolollaan kielellistä monimuotoisuutta. Koulutusjärjestelmässä näkyvän vieraiden kielten kielivalintojen kaventumisen vastapainona on tärkeää, että maassamme on tarjolla laadukas kielitutkintojärjestelmä, jolla voidaan osoittaa vieraan kielen osaamista. Yleisissä kielitutkinnoissa tehdään myös arvokasta alueellisia ja vähemmistökieliä edistävää työtä (esim. pohjoissaamen tutkinto ja suunnitteilla oleva viittomakielen tutkinto). Toivottavaa luonnollisesti olisi, että yhteiskunnassa tapahtuva kielivarannon kaventuminen saataisiin pysäytettyä päättäjien ja eri toimijoiden yhteistyöllä.

Lähteet

- Haugen, E. 1959. Planning for standard language in modern Norway. *Anthropological Linguistics* 1(3), 8–21.
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. 2007. Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly* 41(3), 509–532.
- Johnson, D. C. & Ricento, T. 2013. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language* 219, 7–21.
- Puntila, L. A. 1994. Ruotsalaisuus Suomessa: Aatesuunnan synty. Helsinki: Otava.
- Ricento, T. 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4(2), 196–213.
- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 129.
- Takala, S. 2012. Kielitivolit! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja; Luvut 1 ja 2. Helsinki: Opetushallitus, 12–23.
- Tallroth, P. 2007. Kielitaitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista ja niiden merkityksestä viransaannin edellytyksenä. Teoksessa T. Leblay & M. Reuter (toim.) Valtionhallinnon kielitutkinnot – Språkexamina i reviderad form. Helsinki: Opetushallitus, 16–25.
- Tollefson, J. W. 1991. Planning language, planning inequality: language policy in the community. London: Longman.

Lait, asetukset, määräykset, päätökset ja sopimukset

Alueellisia kieliä ja vähemmistökieliä koskeva Eurooppalainen peruskirja 1992.

Suomen Hallitusmuoto 94/1919.

Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012.

Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus 1995.

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003.

Laki valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta 149/1922.

Suomen neljäs raportti alueellisia tai vähemmistökieliä koskevan Eurooppalaisen peruskirjan täytäntöönpanosta.

Suomen perustuslaki 731/1999.

Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006, 2009, 2013.

Yleisten kielitutkintojen koordinaattoreita ja vastuuhenkilöitä kautta aikojen

Koordinaattorin tehtävänä on vastata Yleisiin kielitutkintoihin liittyvän tutkimus-, kehittämis- ja käytännön työn edistämisestä yhdessä Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen (SOLKI) YKI-tiimin kanssa.

Koordinaattori toimii läheisessä yhteistyössä Opetushallituksen Yleisten kielitutkintojen kehittämisestä vastaavan virkamiehen kanssa. Opetushallituksessa YKItä vastuullisina virkamiehinä ovat toimineet Aila Määttä (1993–2001) ja Tarja Leblay 2001–.

Yleisissä kielitutkinnoissa on ollut neljä koordinaattoria 20 toimintavuoden aikana. Koordinaattoreina ovat aikajärjestyksessä toimineet seuraavat henkilöt:

Sari Luoma	1993–1994
Mirja Tarnanen	1995–1996 ja 2004–2011
Kaija Kärkkäinen	1997–2004
Tiina Lammervo	2012–

Jokaisen koordinaattorin työpanos on ollut merkittävä YKI-järjestelmän kehittämiselle. Eri aikoina ja eri koordinaattorien ohjauksessa järjestelmään on vaikiinut lukuisia käytänteitä, jotka nykyisin ovat kiinteä osa YKI-järjestelmää.

YKIn ensimmäisen koordinaattorin *Sari Luoman* koordinaattorikautena laadittiin ensimmäiset tutkinnot ja koulutettiin ensimmäiset arvioijat sekä käynnistettiin tutkintotoiminta.

Mirja Tarnasen koordinaattorikauden aikana kehitettiin erityisesti osioanalyysimetodiikkaa ja otettiin käyttöön arvioinnin osittainen sähköistäminen. Myös arvioijakoulutuksen kehittäminen sekä erillisen sanasto- ja rakenne -kokeen käytöstä luopuminen sijoittuvat Mirjan koordinaattorivuosiin.

Kaija Kärkkäisen toimiessa YKI-koordinaattorina järjestelmässä muun muassa otettiin käyttöön keskitetty arviointi, luotiin perusta osiopankille sekä muunnettiin 9-portainen taitotasoasteikko 6-portaiseksi.

YKI-järjestelmän nykyisen koordinaattorin *Tiina Lammervon* aikana on aloitettu muun muassa systemaattinen standard setting -toiminta ja suunnittelu suomalaisen viittomakielen tutkinnon integroimiseksi tutkintojärjestelmään.

Koordinaattoreista tähän julkaisuun ovat kirjoittaneet Mirja Tarnanen ja Tiina Lammervo.

Mirja Tarnanen

professori

Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Olen toiminut Yleisten kielitutkintojen koordinaattorina kahteen otteeseen vuosina 1995–1996 sekä 2004–2011. Nämä kaksi ajanjaksoa ajoittuvat Yleisten kielitutkintojen 20-vuotisessa historiassa varsin eri kohtiin: ensimmäinen juuri siivilleen nousseen järjestelmän kehittämiseen ja toinen jo väliin puuskuttavan-kin järjestelmän edelleen kehittämiseen eli testikielellä sanoen validointityöhön, jolla ei ole loppua niin kauan kuin testijärjestelmä on olemassa. Luon seuraavassa muistelewan katsauksen näihin kahteen ajanjaksoon.

Kirjepohjia, testipinoja, äkäisiä puheluja ja organisoitumista pikkuhiljaa

Vuoden 1995 alussa, kun aloitin työni koordinaattorina, ensimmäiset testit oli järjestetty edellisen vuoden syksyllä sen jälkeen, kun laki Yleisistä kielitutkinnoista oli astunut voimaan vuoden 1994 elokuussa. Ilmassa oli kansainvälistymisen huminaa Suomen EU:hun liittymisen myötä, ja monipuolinen kielitaito nähtiin arvokkaana resurssina. Sen osoittamiseen tarvittiin Yleisten kielitutkintojen kaltainen testijärjestelmä. Järjestelmään oli palkattu henkilökunta, ja ensimmäiset testinlaatijatiimit, arvioijat ja haastattelijat oli koulutettu sekä valittu testin järjestäjiksi oppilaitoksia eri puolilta Suomea. Sen sijaan yhteydenpito eri tahoihin oli vasta aluillaan, mikä tarkoitti lukuisten kirjepohjien luomista, koska toimijaverkosto oli laaja. Pohdittavaksi tuli muun muassa, käyttäkö puolivirallista vai virallista tyyliä, mitä kaikkea informaatiota kirjeiden tulisi sisältää, miten muotoilla ohje kohteliaaksi mutta vaativaksi – siinäpä tekemistä nuorelle ja varsin kokemattomalle työntekijätiimille.

Testijärjestelmän luomiseen ei ollut maisteriohjelmaa eikä ammattikoulua eikä tuohon aikaan edes toista vastaavaa järjestelmää, josta olisi voinut ottaa mallia. Onneksi apua oli saatavissa esimerkiksi kokeneemmilta kollegoilta, joihin saattoi turvautua sisällöllisissä kysymyksissä. Käytännön kysymykset eivät aina sujuneet yhtä mutkattomasti. Muistelen lämpimästi virnuillen ensimmäisiin testikierrokseen valmistautumista, kun koko tiimi kopioi ja nitoi käsin vihkoja sekä pakkasi lähetyksiä. Yleensä aina oli kova kiire, ja pakkaamisen päätteeksi kuljetimme kumit vinkuen itse paketteja postiin, kun virka-ajan päätyttyä yliopistosta ei enää lähtenyt saman päivän aikana postia eteenpäin. Olimme siis joka paikan höyliä – unohtamatta nauhaäänenä toimimista, testimateriaalin keräämistä ja tutkimuksen tekemistä.

Koska testijärjestelmä oli uusi, olivat käytänteet vielä vakiintumattomia, eikä palvelu ollut aina kyllin nopeaa tai asiakkaalle riittävää. Näin ollen saamamme palaute oli aika ajoin värikästä. Muistan monta kertaa pitäneeni jo antiikiksi muuttuneen lankapuhelimen luuria käden mitan päässä korvastani äänekkään palautteen vuoksi. Onneksi aika kultaa muistot, ja pidän noitakin puheluita parhaimpana osana ammattikoulutustani. Työtä tehtiin hillittömällä tiimihengellä, ja yhteistyöverkosto laatija- ja arvioijatiimeineen koostui osaavista kielialan ammattilaisista. Yhteydet myös Opetushallitukseen olivat toimivat, ja siellä työskentelevät asiantuntijat jakoivat tarvittaessa arkea kanssamme.

Käytänteiden muotoutumiseen vaikutti sekin, että Yleisten kielitutkintojen kaltaisia testijärjestelmiä on ollut ja on Suomessa vähänlaisesti eikä näin ollen osaa mistakaan ole karttunut jaettavaksi. Tuolloin myös teknologisia sovelluksia oli vähän tähän päivään verrattuna, ja ne olivat vasta kehitysmässä, joten esimerkiksi ensimmäinen IT-alan opiskelijavoimin valmistunut osallistujatietokanta oli riemuvoitto, vaikka alkeellinen olikin. VHS- ja kasettinauhat pyörivät ja tallensivat testihistoriallisesti ainutlaatuisessa puhumisen kokeessa tuotettua puhetta. Myös arviointi oli jo tuolloin taitotasoarviointia ja kriteeriviitteistä, vaikka viitekehyyksen asteikosta ei vielä puhuttukaan. Mutta kuka enää muistaa, että testit arvioitiin kotona Opetushallituksessa järjestetyn arvioijakoulutuksen jälkeen? Aikamoinen postittamis-, selvittämisen- ja odottamisrumba liittyi arviointien pyörittämiseen. Mutta kaikesta alun kaaoksesta ja nuoruuden tietämättömyydestä huolimatta testipinot lattialta alkoivat arkistoitua ja asiakirjat muokkautua tiedostoiksi ja käytänteet saada muotonsa – Yleiset kielitutkinnot siis järjestäytyi pikkuhiljaa systeemiksi. Kiitos tuolloiselle YKI-tiimin kaikille tahoille.

Osiopankkia, auditointia, sähköisiä lomakkeita ja hitsautumista

Palasin takaisin Yleisiin kielitutkintoihin vuonna 2003 DIALANG- ja tutkijakouluvaiheen jälkeen – kokeneempänä, viisaudesta en niin tiedä. Yleiset kielitutkinnot oli kehittynyt valtavasti poissaoloni aikana, kun asteikko oli validoitu kuusiporaiseksi ja arviointi muuttunut keskitetyksi. Myös työtehtävät olivat eriytyneet enemmän tarkoituksenmukaisella tavalla, ja suomen testin suorittajamäärä oli kasvanut maahanmuuton ja kansalaisuuslain myötä (359/2003).

2000-luvun haasteet liittyivät pitkälti käytänteiden sujuvoittamiseen mutta myös uusien järjestelmien luomiseen. Näistä ehdottomasti mittavin oli osiopankin luomisen käynnistäminen ja sen myötä Facets-analyysieihin siirtyminen. Tämä tarkoitti tilastollisten resurssien vahvistamista ja tilastollisen osaamisen kehittämistä. Näin siirryimme myös arviointidesigneihin ja keräämään tietoa arvioijien

linjasta, mitä voi pitää erinomaisena laatutyönä testin luotettavuuden parantamiseksi, vaikka tämäkin – niin kuin kaikki testin kehittämistyö – on jatkuvaa ja keskeneräisyyden leimaamaa. Mutta se on erityisesti eettisesti tärkeää.

Teknologinen kehitys näkyi järjestelmässämme myös siten, että Yleisten kielitutkintojen digitoimisesta tehtiin suunnitelma ESR-rahoituksella toteutetussa projektissa 2008–2009. Testijärjestelmän digitalisoimiseen hanke ei kuitenkaan johtanut, mutta se lienee ollut eräänlainen sysäys siihen, että pystyimme lähes kokonaan ilman ulkopuolista rahoitusta laatimaan tietokannan tutkijoiden ja opettajien käyttöön. Tietokantaan tallennettiin nimettöminä osallistujien taustatiedot, tasoarviot sekä puhumisen ja kirjoittamisen suorituksia, ja se sijoitettiin Tampereen yliopiston yhteiskunnallisten aineiden tietoarkeistoon. Tällä halusimme mahdollistaa avoimen pääsyn mielenkiintoiseen testiaineistoon, joka monikielisyysdessään sekä määrällisine ja laadullisine aineistoinen tarjoaa monipuolista tietoa aikuisista kielenkäyttäjistä.

Yleisten kielitutkintojen kielivalikoima suorittajamäärineen herätti keskustelua ja paineita supistaa tutkinnon kielivalikoimaa 2000-luvun puolenvälin jälkeen. Yhtenä vaihtoehtona oli supistaa kielivalikoima kansallisiin kieliin (suomi, ruotsi ja saame) ja englannin kieleen. Pienet suorittajamäärät muissa kielissä kuvastivat ja kuvastavat edelleen laajemmin kielten opiskelun ja kielenopetuksen muuttuneita tendenssejä. Tutkintojärjestelmän kielivalikoima päätettiin kuitenkin pitää entisellään Yleisten kielitutkintojen tutkintotoimikunnan kannanoton mukaisesti. Tätä voi pitää myös kielipoliittisesti suotuisana tekona. Suomen kielen testin suorittajien määrä kasvoi koko 2000-luvun ja jatkui edelleen siirryttäessä 2010-luvulle. Suorittajamäärän kasvun vuoksi suomen kielen keskitason testien suorittamiskertojen määrä nousi ensin kolmeen ja sitten neljään kertaan vuodessa.

Yhdessä kielessä ja yhdellä tutkintotasolla yli 1 400 suorittajaa on työmäärällisesti iso sekä puhumisen arvioinnin että arvioinnin organisoinnin näkökulmasta, varsinkin kun suorituksia liikutellaan edelleen papereina, cd-levyinä ja kasetteinakin. Yksi arvioija arvioi keskimäärin 3–4 suoritusta tunnissa, mikä tarkoittaa yli 350 työtuntia. Arviointidatan kaikkinaisen käsittelyn joustavoittamiseksi ja sujuvoittamiseksi suoritusten arviointiin kehitettiin Excel-pohjaiset lomakkeet, mitä voi pitää tutkinnon digitoimisen ensiasteena. Samoihin aikoihin ilmeni tarve uudistaa myös osallistujatietokanta vastaamaan 2010-luvun teknologisia ratkaisuja, jotta järjestelmä toimisi saumattomammin muiden käytössä olevien järjestelmien kanssa. Viimeisimmän mutta ei varmasti viimeisen suorittajatietokannan suunnittelu- ja hankintatyö sekä käyttöönoton suunnittelu oli itselleni mieleenpainuva ja ravisteleva osoitus siitä, millainen matka oli kuljettu ja millainen muutos järjestelmässä oli tapahtunut sitten vuoden 1995.

Yleisten kielitutkintojen olemassaolo ja sen kehittämistyö ovat kerryttäneet Suomeen testiteoreettista osaamista sekä tieteellisessä että käytännöllisessä mielessä. Yleiset kielitutkinnot on auditoitu ja auditoidaan osana ALTE:n (Association of Language Testers in Europe) toimintaa, mikä yhdessä pohjoismaisen ALTE-yhteistyön ja kansainvälisesti raportoidun tutkimustyön rinnalla rakentaa siltaa kansainväliseen toimintaan ja varmistaa, että tutkinnon kehittämistyössä hyödynnetään laajasti kansainvälistä tietämystä.

Testeihin liittyvä laatutyö, asiakaspalvelu, yhteistyö viranomaisten ja laajan toimijajoukon (tehtävien laatijat, arvioijat, haastattelijat, testin järjestäjät) kanssa teki koordinaattorin työstä monipuolista ja mielenkiintoista mutta myös haastavaa. Hienointa työssä oli se, että olosuhteisiin nähden mahdollisimman luotettavan ja eettisesti kestävä tutkintotodistuksen takana on käsittämätön määrä saumatonta yhteistyötä, joka koskee muun muassa testitehtäviä ja niiden vaikeustasoa ja sopivuutta tutkinnon suorittajalle taustavaikuttajista riippumatta, annettuja arvioita, testiolosuhteita, tietosuojan varjelemista eri yhteyksissä, aikataulussa kulkevia testipaketteja, tutkinnon ilmoittautumiskäytänteitä, tutkintoon osallistuvan saamaa informaatiota ja todistuksen käyttöarvoa.

Takana on 20 vuotta Yleisiä kielitutkintoja, mikä tarkoittaa järjestelmän tulleen aikuisikään. Tutkinnon varhais- ja teinivuosien liittyy monenlaisia käänteitä, jotka eivät tässä tulleet esiin mutta jotka osoittavat, että on siirrytty aikaan, jolloin menneiden muistelu on mahdollista – sitä on siis kasvettu ja kehitytty. Tämä muistelu on hyvä päättää kiitoksiin, jotka haluan välittää yhteisistä kasvuvuosista kaikille yhteistyötahoille – sinulle ja teille.

Tiina Lammervo

tutkimuskoordinaattori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Koko kaksikymmenvuotisen olemassaolonsa ajan Yleisiä kielitutkintoja on kehitetty toimintaympäristön tarpeisiin, ja muutos on ollut tasaisen jatkuvaa. 2012 aloittaessani koordinaattorin tehtävissä tiesin tulevani organisaatioon, jolla oli vuosien rutiini ja osaaminen hoitaa testausvuoden kierto laadukkaasti ja ammattitaitoisesti. Toisaalta ilmeni myös, että YKIn toiminta ja koko toimintakenttä olivat muutosten ketjussa vaiheessa, jossa käytänteitä ja resursseja olisi yhä pohdittava uusiksi.

Huomattavin muutos on Suomen tutkinnon osallistujamäärien voimakas kasvu ja koko S2-kentän kasvavat tarpeet. Suomen keskitason tutkintoon ilmoittautuneiden määrä on kasvanut kullakin tutkintokerralla aikaisempaan vuoteen verrattuna siinä määrin, että arvioinnin ja logistiikan totutut käytänteet ja resurssit ovat todella koetuksella. YKI on toki aina ollut high stakes -tutkinto, ja sen todistus on ollut arvokas väline osoittaa kielitaito työnantajalle, opiskelupaikalle tms., mutta kansalaisuuden hakeminen on vielä merkittävämpi asia ihmisen elämässä. Pelissä on todella paljon. Alkuvaiheessa YKIn osallistujat olivat tyypillisesti vieraan kielen testiä suorittavia suomalaisia, mutta nyt meillä on hyvin kirjava joukko eri äidinkieliä ja kulttuuritaustaisia osallistujia, joiden arvomaailmat ja tavat suhtautua tutkinnon high stakes -asemaan vaihtelevat suuresti.

Koordinaattorikauteni aikana alkoi myös hanke suomalaisen viittomakielen sisällyttämiseksi tutkintoon. Vaikka tämän tutkinnon kohderyhmässä on toki muitakin kuin viittomakielisiä maahanmuuttajia, tätäkin tutkintoa tullaan käyttämään kansalaisuuden hakuprosessissa.

Vaikka monet mieltävät YKI-tutkinnon maahanmuuttajille tarkoitettuna toisen kielen tutkintona, se on kuitenkin yhä myös vieraiden kielten tutkintojärjestelmä. Yleisistä kielitutkinnoista ei siis tule puhua kansalaisuustestinä, kun sen yhdeksästä tutkintokielestä kahden keskitason tutkinnon todistuksella voi osoittaa riittävän kielitaidon kansalaisuushakemusta varten.

Koordinaattorikauteeni osui myös toinen ALTE (Association for Language Testers in Europe) auditointi. Auditoinnilla varmistetaan järjestön testijärjestelmien laatu sovittujen laatuksiteereiden avulla. Kirjoittamishetkellä prosessi on vielä kesken, joten varmistusta auditoinnin tuloksesta ei vielä ole. Raportissa selvitettiin tutkinnon laadun ylläpitämisen ja kehittämisen toimenpiteitä. Tällä auditointikaudella laadun kehittämisessä otettiin tärkeitä askeleita aloittamalla standard setting -toiminta. Tätä oli valmisteltu ja asiaan perehdytty jo aikaisempina

vuosina, mutta varsinainen aineiston kerääminen ja analyysit aloitettiin vuonna 2012 (ks. Härmälä, Neittaanmäki, Hirvelä & Huhta tässä teoksessa).

Paineita siirtyä digitaaliseen järjestelmään on ollut jo kauan, ja ne nousevat aina uudestaan muiden kehittämistarpeiden rinnalle. Oli mielenkiintoista kuulla ruotsalaisilta kollegoilta, että heillä digitaalisesta järjestelmästä on jo luovuttu teknisen ylläpidon mahdottomuuden vuoksi. Meillä tästä ei kuitenkaan lannistuta, vaan ollaan varmoja siitä, että digitalisointi parantaisi järjestelmää ja helpottaisi toimintaa. Tämän vuoksi jatkamme selvitystyön tekemistä, jotta YKI olisi lähitulevaisuudessa digitaalinen tutkinto.

Yleisiin kielitutkintoihin perustuvan tutkimuksen tekoon ovat vuosien varrella osallistuneet sekä YKIn tutkijat että muut tutkijat. Yleisten kielitutkintojen tutkimuksellinen kehittäminen jatkossakin vaatii YKIn aineistoon perustuvaa systemaattista tutkimusta. Tätä tukemaan ollaan käynnistämässä kielitaidon arvioinnin ja YKIn tutkimusohjelmaa, josta tarkempaa tietoa on tässä teoksessa (Huhta & Lammervo).

Yleisten kielitutkintojen tutkijat ovat erikoisessa ja erilaisessa asemassa moniin kansainvälisiin kollegoihinsa verrattuna. Me sekä tuotamme tutkinnon sisällön että tutkimme kielitaidon arviointia omassa tutkinnossamme. Useissa muissa konteksteissa tutkijat ovat eri henkilöitä kuin ne, jotka käytännössä vastaavat tutkintojärjestelmän sisällöistä ja toteutuksesta. Samalla kun tämä kaksoisrooli antaa vahvan näkökulman käytäntöön ja siihen, mikä toimii ja mikä ei, ovat resurssit ikuisena ongelmana. Tutkimukselle onkin vaikea löytää riittävästi tilaa kiihtyvässä tutkintokierron tahdissa.

Toimintakentän muutokset jatkuvat ja kehittämistarpeet kasvavat myös tulevaisuudessa. Paljon riippuu siitä, mihin YKI-todistusta jatkossa käytetään, sillä vain todistuksen käyttötarkoitus ohjaa tutkintoon osallistumista. Oman mielenkiinnon vuoksi tutkintoon tullaan vain harvoin. Osallistujamäärät vieraiden kielten tutkinnoissa, kuten espanja, italia, saksa ja ranska, ovat pieniä varmasti myös siksi, että YKI-todistusta ei voi käyttää kielitaidon osoittamiseen näissä kielissä samassa laajuudessa kuin näiden kielten kansallisten/kansainvälisten tutkintojen todistuksia. Niinpä tälläkin koordinaattorijaksolla kuten aikaisemmillaakin on käyty keskustelua pienten osallistujamäärien tutkintojen ylläpitämisestä. Tois-
taiseksi on kuitenkin päätetty jatkaa koko yhdeksän kielen järjestelmää (kymmenen, kun suomalainen viittomakieli tulee tutkintokieleksi).

Yleiset kielitutkinnot 2010-luvulla: mietteitä lainsäädännöstä, haasteista ja kehittämiskohteista

Yleisten kielitutkintojen tutkintojärjestelmä (YKI) on monista muista kansainvälisistä kielitutkintojärjestelmistä poiketen voittoa tavoittelematon Suomen valtion kielitutkintojärjestelmä, jonka toiminta perustuu säädöksiin. Tutkinnon virallinen asema tulee ottaa huomioon kaikissa päätöksissä ja linjauksissa, joita tutkintojärjestelmässä tehdään. Säädökset määrittelevät viimeisimmän kielitaidon arvioinnin alaan liittyvän tutkimustiedon lisäksi pitkälti tehtäviä ratkaisuja ja valittuja toimintatapoja. Tarkastelen tässä tekstissä lähinnä hallinnollisesta näkökulmasta Yleisiin kielitutkintoihin liittyviä asioita, kuten järjestelmän säädöksiin vuosien varrella tehtyjä muutoksia sekä niiden vaikutuksia. Keskityn erityisesti sellaisiin asioihin, jotka ovat olleet tai ovat edelleen haasteellisia tutkintojärjestelmän toiminnan ja kehittämisen näkökulmasta ja jotka ovat nousseet esille viime aikoina.

Yleisiä kielitutkintoja koskeva ensimmäinen laki (668/1994) oli voimassa 10 vuotta, minkä jälkeen lainsäädäntöä uudistettiin. Vuonna 2004 astui voimaan nykyisin voimassa oleva laki yleisistä kielitutkinnoista (964/2004) sekä valtioneuvoston asetus yleisistä kielitutkinnoista (1163/2004). Vuodelta 1994 peräisin olevia säädöksiä muutettiin nykyisin voimassaoleviin säädöksiin verrattuna muun muassa siten, että säädöksiin lisättiin maininta kuusiportaisen taitotasoasteikon käytöstä (Eurooppalaisen viitekehyksen asteikon mukaisesti), säädettiin arvioijia ja suorittajia koskevista rekistereistä (rekisterien sisältö) ja muutoksenhausta suorittajan oikeusturvakeinona (tarkistusarviointi).

Uusin tutkintojärjestelmää koskeva säädös on valtioneuvoston asetus yleisistä kielitutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen 5 ja 7 §:n muuttamisesta (1109/2011), jossa säädetään muun muassa tutkintojärjestelmän rakenteen muuttamisesta. Järjestelmän rakenne muuttui tämän säädösmuutoksen yhteydessä huomattavasti, ja muutoksella on ollut monenlaisia seurauksia.

Tutkintorakenteen muutos ja sen seuraukset

Aiemmin Yleisissä kielitutkinnoissa arvioitiin kielitaitoa viiden osakokeen avulla (puhuminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen sekä rakenteet ja sanasto). 1.12.2011 voimaan tullessa edellä mainitussa asetuksessa säädettiin kuitenkin, että tutkinnossa on käytössä vain puheen ymmärtämisen, puhumisen, tekstin ymmärtämisen ja kirjoittamisen osakokeet (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011, 10). Jäljelle jäänyt nelirakenne kuvastaa yleistä suuntausta kielitaidon arviointirintamalla, jossa on nähtävillä rakenteiden ja sanaston testaaminen osana tuottamisen ja ymmärtämisen taitoja (ks. esim. http://www.goodlucktoefl.com/1-1-1-TOEFL_exam_details.html).

Myös aikaisemmin todistukseen merkitty yleistasoarvio poistettiin käytöstä. Yleistasoarvion laskeminen perustui tietyn matemaattisen laskentakaaavan avulla määriteltyyn keskiarvotyypin arvoon, joka saatiin eri osakokeiden tasoarvioista. Näiden kahden muutoksen, osakokeiden määrän vähenemisen ja yleistasoarvion poistumisen, jälkeen Yleisten kielitutkintojen tutkintotodistus sisältää tasoarviot yllä mainituista neljästä osakokeesta, mutta ei enää kielitaidon yleistasoarviota.

Suurin osa YKI-todistusten tulkintaa koskevista kyselyistä johtuu siitä, että asiakkaat (ja joskus myös heitä ohjaavat kieltenopettajat) eivät tunne taitotasoarvioinnin ideologiaa, jossa pääfokus on osaamisen tason määrittelyssä tiettyjen ennalta määriteltyjen kriteerien pohjalta. Monien asiakkaiden esittämä kysymys ”pääsinkö läpi testistä vai en, kun todistuksessa lukee 3, 3, 3 ja alle 3” kertoo siitä, että he ovat tottuneet nk. läpäisytesteihin, jossa suoritus on joko hyväksytty tai hylätty. YKI-tutkinnossa tällaista arviointia ei kuitenkaan käytetä ja siten edellä esitetyn kaltainen kysymys, joka monissa muissa yhteyksissä voi olla hyvinkin paikallaan, ei ole relevantti YKI-järjestelmässä käytetyn arvioinnin osalta.

Tarvekohtaisten taitotasovaatimusten määrittäminen

Erityisesti yleistasoarvion poistuminen on herättänyt lukuisia kysymyksiä. Monet Yleisten kielitutkintojen todistuksia käyttävät tahot (esim. oppilaitokset, korkeakoulut, viranomaiset, työnantajat) ovat tottuneet määrittämään kielitaitovaatimuksen tiettyyn tarkoitukseen tai tehtävään Yleisten kielitutkintojen yleistasoarvion avulla. Todistusten loppukäyttäjät opastetaan nykyään määrittämään tarvekohtaisesti silloin, kun lainsäädännölliset seikat sen sallivat, millaista kielitaitoa missäkin tilanteessa tarvitaan. Kun määritellään taitotasovaatimusta tarvekohtaisesti, on hyvä pitää mielessä, että YKIn osakokeista puhuminen ja puheen ymmärtäminen edustavat suullista kielitaitoa, kun taas kirjoittaminen ja tekstin ymmärtäminen edustavat kirjallista kielitaitoa.

Taitotasovaatimuksen määrittelemisen tarkoittaa käytännössä sitä, että pohditaan, ovatko kaikki kielitaidon osataidot yhtä tärkeitä vai pitäisikö joitakin kielitaidon osataitoja painottaa, kun taas muissa osataidoissa saattaisi riittää alempikin taitotasoa. Kielitaitovaatimuksia on mahdollista määritellä myös siten kuin on tehty syyskuussa 2011 voimaan tulleessa laissa kansalaisuuden muuttamisesta (579/2011), jossa Suomen kansalaisuuden hakijalta edellytetään suomen tai ruotsin kielen taidon osoittamiseksi Yleisten kielitutkintojen tiettyjen osakokeiden yhdistelmien suorittamista taitotasolla kolme. Tässä tapauksessa Yleisten kielitutkintojen todistusten käyttäjä Maahanmuuttovirasto on päättänyt, että Suomen kansalaisuuden hakemista varten riittää, kun kielitaito on osoitettu siten, että jokin määritellyistä osakoe yhdistelmistä on suoritettu taitotasolla 3. Tähän tarkoitukseen hyväksyttävät osakoe yhdistelmät ovat seuraavat: 1. kirjoittaminen ja puhuminen, 2. kirjoittaminen ja puheen ymmärtäminen ja 3. puhuminen ja tekstin ymmärtäminen.

Toiminnallinen kielitaito ja sen arvioiminen

Yleisten kielitutkintojen todistuksia on nyt käytetty hieman yli 10 vuoden ajan Suomen kansalaisuuden hakemiseen edellytettävän kielitaidon osoittamiseen. Siitä huolimatta, että maahanmuuttajat suomen kielen keskitasolla ovat tänä päivänä Yleisten kielitutkintojen suurin suorittajaryhmä, on syytä muistaa, että YKI-tutkinto EI ole kansalaisuustesti tai -koe. Kansalaisuuteen liittyvät asiat eivät kuulu Opetushallituksen vastuulle, eikä Yleisten kielitutkintojen järjestelmän säädöksissä missään kohdassa viitata kansalaisuuden hakemisprosessiin ja/tai siihen edellytetyn kielitaidon osoittamiseen. Testien sisältöä ei myöskään ole suunniteltu silmällä pitäen sitä, että järjestelmän tutkintotodistuksella haetaan Suomen kansalaisuutta. Huolimatta siitä, että kommunikatiivista ja toiminnallista kielitaitoa testaavaa YKI-tutkintoa ei ole suunniteltu kansalaisuuden hakemista varten, tutkinto soveltuu erittäin hyvin myös tähän tarkoitukseen. Tästä osoitukseksi on testikerroittain varsin korkea prosenttiosuus (75–78 %), joka ilmaisee niiden tutkinnon suorittajien määrää, jotka keskitasolla saavuttavat kansalaisuuden hakemiseen vaadittavan taitotason. Suomen kielen tutkinnon taitotason kolme suorittaneiden osallistujien prosenttiosuuksia seurattaessa on kuitenkin syytä muistaa, että viime aikoina Suomen kansalaisuuden hakijat näyttävät tulevan testiä suorittamaan huolimatta siitä, että heidän kielitaitonsa ei välttämättä ole vielä taitotasolla kolme. Tämä tendenssi saattaa siten vaikuttaa nyt ja tulevaisuudessa siihen, miltä näyttävät tilastot, jotka kuvaavat taitotason kolme suorittaneiden prosentuaalisia osuuksia.

Kielitaito kansalaisuuden edellytyksenä?

Joskus kuulee sanottavan, että tietyn maan kansalaisuuden saamisen ei tulisi millään tavalla liittyä siihen, hallitseeko kyseisen maan kieltä vai ei. Asiasta voidaan tietenkin olla eri mieltä, mutta maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa vuosia toimineena uskaltaisin väittää, että Suomen kaltaisessa maassa yhteiskuntaan integroituminen ja oman paikkansa löytäminen vaikeutuvat huomattavasti, jos suomen (tai ruotsin) kieli ei ole hallussa tietyllä tasolla. Kokonaan toinen asia sitten on keskustelu siitä, millä tasolla kansalaisuuden saamiseen liittyvän kielitaitovaatimuksen tulisi olla, jotta se olisi maahanmuuttajan kannalta kohtuullinen, mutta samalla riittävä omien asioiden hoitamiseen ja yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä toimimiseen. Olipa kansalaisuuteen vaadittavan kielitaidon taso sitten mikä tahansa, kielitaidon osoittaminen virallisella ja yhdenmukaisella kielitutkinnolla palvelee sekä maahanmuuttajien että suomalaisen yhteiskunnan etua.

Kulttuuriosaamista tarvitaan

Osallistujamäärien ja suorittajien heterogeenisyyden kasvaessa myös tilanteet ja vaatimukset tutkintotoiminnassa muuttuvat. Tutkintotoiminnassa mukana olevilta henkilöiltä löytyy onneksi monenlaista kielitaitoa, mutta se ei enää yksin riitä. Kaikilta tutkintojärjestelmässä toimivilta vaaditaan entistä enemmän aikaa, kärsivällisyyttä, perehtymistä ja osaamista, kun eri kulttuurien edustajat tulevat suorittamaan kielitutkintoa. Tutkintoja koskevien kyselyjen määrä ja neuvonnan tarve kasvavat jatkuvasti samanaikaisesti, kun työntekijöitä vähennetään eri aloilta ja kaikilta tasoilta. Kulttuuriosaamisesta ja kulttuurisensitiivisyydestä on parhaimmillaan tullut arkipäivää sekä tutkinnon järjestäjien, Opetushallituksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen (SOLKI) että esimerkiksi haastattelijoina toimivien henkilöiden kohdalla.

Yleisten kielitutkintojen haasteita

YKI-tutkintojärjestelmän lähivuosien haasteista voidaan ensimmäisenä mainita kasvavien suorittajamäärien hallintaan liittyvä tutkintopaikkojen riittävyys. Suurin osa maahanmuuttajataustaisista tutkinnon suorittajista asuu pääkaupunkiseudulla, joten tutkintopaikkojen riittävyys pk-seudulla edellyttää jatkuvaa seurantaa. Yleisten kielitutkintojen lainsäädännössä säädetään, että järjestäjä-sopimuksia tehtäessä on otettava huomioon, että tutkintotilaisuuksia on tarjolla alueellisesti riittävä määrä (964/2004, 4 §). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkinnon suorittamispaikkoja on oltava eri puolilla Suomea tarpeeksi, jotta halukkaat pääsevät suorittamaan YKI-tutkinnon. Koska pääkaupunkiseudun

tutkintopaikat täyttyvät tutkintoon ilmoittautumisaikana nopeasti, toivottavaa olisi, että tutkintoihin osallistujia kehoitettaisiin kääntymään muualla kuin pk-seudulla sijaitsevien tutkintopaikkojen puoleen. Kynnys matkustaa pääkaupunkiseudulta muualle Suomeen tuntuu kuitenkin olevan suurempi kuin toisinpäin. Alueellisesta tasapuolisuudesta huolehtiminen tutkintopaikkojen sijainnin osalta on monessa suhteessa edelleen tärkeää. Nähtäväksi kuitenkin jää, miten tämänhetkinen kiristynyt taloudellinen tilanne vaikuttaa YKI-tutkintopaikkojen alueelliseen sijoittumiseen.

Suuriin suorittajamääriin liittyvä toinen haaste tutkintopaikkojen riittävyyden lisäksi on tutkintotilaisuuksien aikana ilmenneet erilaiset vilpilliset yritykset tai selvät vilppitapaukset. Myös vakavampaan epäasialliseen käyttäytymiseen (esim. uhkailu, tutkintotilaisuuden häirintä) tai jopa rikolliseen toimintaan liittyvien toimintatapojen ilmeneminen (esim. väärällä henkilöllisyydellä esiintyminen) vaativat säännöllisesti toimenpiteitä sekä järjestäjiltä, SOLKIlta että Opetushallitukselta. Varsinaiseen tutkintotoimintaan kuulumattomien tehtävien hoitaminen edellyttää jälleen lisäresursseja ja erityyppistä osaamista kaikilta toimijoilta (mm. miten toimitaan, jos/kun tutkintopaikalla joudutaan tekemisiin rikoksen tai vilpinyrityksen kanssa tai miten käytännössä näytetään toteen tutkintotilaisuuden aikana tapahtunut vilppi). Onneksi edellä mainitun kaltaisia ylilyöntejä on kuitenkin määrällisesti vähän suuriin tutkinnon suorittajamääriin suhteutettuna.

Kolmas seikka, joka vaatii suunnittelua ja ratkaisujen löytämistä, on muiden kuin suomen, ruotsin ja englannin kielten tutkintojen osallistujamäärien kasvattaminen tutkinnon markkinoinnin ja tunnetuksi tekemisen kautta. Vaikka YKI-järjestelmä on laadukas kielitutkintojärjestelmä, se on kuitenkin kansallisena tutkintojärjestelmänä yllättävän vähän tunnettu. Selvää varmasti on, että valtion hallinnoimassa tutkintojärjestelmässä ei ole käytössä samanlaisia markkinointikoneistoja kuin esimerkiksi voittoa tavoittelevilla monilla muilla kielitutkintojärjestelmillä. Hiipuvista resursseista huolimatta tutkintojärjestelmän vieraiden kielten tutkintojen tunnettuutta olisi kuitenkin pystyttävä edistämään.

Neljäntenä YKI-järjestelmän kehittämiskohteena voidaan mainita tutkintojärjestelmän digitoiminen, jota on suunniteltu jo vuosien ajan ja joka toteutuessaan edellyttää riittävän resursoinnin turvaamista. Toivottavaa olisi, että erityisesti yo-tutkinnon sähköistämiseen liittyvä työ voisi edistää myös YKI-järjestelmän digitoinnin suunnittelua ja toteutusta. Tätä varten eri tutkintojärjestelmissä toimivien henkilöiden yhteistyö on avainasemassa.

Viidentenä kehittämiskohteena, jolla on eittämättä pr-arvoa koko Suomen valtiolle ja suomen (ja ruotsin?) kielille, olisi Yleisten kielitutkintojen järjestäminen ulkomailla. Aiheesta tulee säännöllisesti kyselyjä eri puolilta maailmaa, ja siksi

olisikin paikallaan, että ulkomailta tuleva kysyntä voitaisiin ottaa huomioon YKI-järjestelmän säädöksiä uudistettaessa.

Yleisten kielitutkintojen tärkeisiin kehittämiskohteisiin lukeutuvat myös suomalaisen viittomakielen testin suunnittelu ja liittäminen Yleisten kielitutkintojen tutkintojärjestelmään sekä se, että tutkintojärjestelmä pystyy tarjoamaan tutkinnon suorittamismahdollisuuden erilaisille erityisjärjestelyjä tarvitseville tutkinnon suorittajille.

Yleiset kielitutkinnot ovat vakiinnuttaneet paikkansa suomalaisessa kielitaidon arviointikontekstissa 20 vuoden aikana. Järjestelmää pitää kuitenkin kehittää koko ajan, jotta se pysyy mukana muutoksessa ja pystyy vastaamaan asiakkaiden ja suomalaisen yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Kehittämistyöllä on siten vahva asema tutkintojärjestelmässä, jonka tutkinnot ovat tyypillisesti high stakes -tutkintoja, joilla on vaikutusta tutkinnon suorittajien elämään. Jo kaksi vuosikymmentä jatkunut tutkintotoiminta sekä kansallinen ja kansainvälinen yhteistyö kielitaidon arvioinnin alalla antavat kokemukseen perustuvaa näkemystä siitä, mihin suuntaan tutkintoa tulisi kehittää.

Lähteet

Laki kansalaisuuslain muuttamisesta 579/2011.

Laki yleisistä kielitutkinnoista 668/1994.

Laki yleisistä kielitutkinnoista 964/2004.

Opetushallitus 2011. Yleisten kielitutkintojen perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Valtioneuvoston asetus yleisistä kielitutkinnoista 1163/2004.

Valtioneuvoston asetus yleisistä kielitutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen 5 ja 7 §:n muuttamisesta 1109/2011.

ETS (Educational Testing Service). 2012. TOEFL iBT Exam Details. [on line]. Saatavissa: http://www.goodlucktoefl.com/1-1-TOEFL_exam_details.html.

OSA II

Yleisten kielitutkintojen käytettävyys

Anu Soramäki
ylitarkastaja
Maahanmuuttovirasto Migri

Yleisten kielitutkintojen käytettävyys Maahanmuuttoviraston näkökulmasta

Johdanto

Tyydyttävä suullinen ja kirjallinen suomen tai ruotsin kielen taito on yksi kansalaisuuslain (359/2003, muut. 579/2011) 13 §:ssä säädetty kansalaisuuden myöntämisen edellytys, kun kansalaisuutta haetaan hakemuksella. Nykyinen kansalaisuuslaki on tyhjentävä siltä osin, kuin siinä säädetään kielitaidon osoittamisesta. Myös kielitaitoedellytyksestä poikkeamista on säädelty nykyisessä laissa entistä tarkemmin. Silti lukuisat poikkeuspyynnöt etenkin terveydentilan perusteella ovat kansalaisuusyksikön vaativin työsaara, koska jokainen hakemus käsitellään tapauskohtaisesti.

Maahanmuuttovirasto myönsi vuonna 2013 noin 8 500 hakijalle Suomen kansalaisuuden. Kielitaitoedellytyksestä poikettiin kokonaan 130 tapauksessa ja osittain 240 tapauksessa. Yli 500 kielteisestä päätöstä tehtiin sillä perusteella, että hakija ei täyttänyt kielitaitoedellytystä joko siksi, että esitetty kielitodistus ei ollut kansalaisuuslain mukainen tai riittävää poikkeusperustetta ei ollut. Useat kielteisen päätöksen saaneet hakijat olivat pyytäneet poikkeamista kielitaitoedellytyksestä, mutta poikkeamiselle ei ollut lain mukaisia perusteita. Viime vuosien perusteella selvästi suurin osa (lähes 90 %) hakijoista täyttää kielitaitoedellytyksen.

Kielitaitovaatimus on ollut ennen vuoden 2003 kesäkuussa voimaan tullutta kansalaisuuslakia pelkkä maininta asetustasolla. Kansalaisuuslain kokonaisuudistuksen jätti paljon soveltamiskäytännön varaan. Tarkan sääntelyn puuttuessa työläintä oli etukäteen ja päätöksentekovaiheessa sen selvittäminen, millaisilla todistuksilla kielitaidon voi osoittaa. Tätä ongelmaa ei enää ole, mutta ongelmattomaksi kielitaitoedellytys ei ole muuttunut vielääkään juuri kielitaitoedellytykseen liittyvien poikkeuspyyntöjen vuoksi.

Lainsäädännön historiaa

Alla olevassa listassa on lueteltu tärkeimmät Suomen kansalaisuuden saamista, menettämistä ja säilyttämistä säädelleet lait:

- Suomen hallitusmuoto (94/1919)
- Laki ulkomaalaisen ottamisesta Suomen kansalaiseksi (33/1920)
- Laki Suomen kansalaisuuden menettämisestä (181/1927) 1.1.1928–30.6.1941
- Laki Suomen kansalaisuuden saamisesta ja menettämisestä (325/1941) 1.7.1941–30.6.1968
- Kansalaisuuslaki (401/1968) 1.7.1968–31.8.1984
- Kansalaisuuslain muuttamisesta annettu laki (584/1984) 1.9.1984–31.5.2003
- Kansalaisuuslaki (359/2003) 1.6.2003 alk.
- Kansalaisuuslain muuttamisesta annettu laki (579/2011) 1.9.2011 alk.

ja seuraavat asetukset (kaikkia muutosasetuksia ei ole listattu):

- asetus ulkomaalaisen ottamisesta Suomen kansalaiseksi annetun lain toimeenpanosta (34/1920), annettu 20.2.1920
- asetus ulkomaalaisen ottamisesta Suomen kansalaiseksi annetun lain toimeenpanosta (165/1930), annettu 25.4.1930
- Suomen kansalaisuuden saamisesta ja menettämisestä annetun lain soveltamisesta annettu asetus (326/41) 1.7.1941–30.6.1968
- Kansalaisuusasetus (402/1968) 1.7.1968–31.8.1984
- Kansalaisuusasetus (699/1985) 1.9.1984–31.5.2003
- Valtioneuvoston asetus kansalaisuudesta (799/2004) 1.9.2004–30.4.2013
- Valtioneuvoston asetus kansalaisuudesta (293/2013) 1.5.2013 alk.
(huom. asetukseton tila 1.6.2003–31.8.2004)

Vuosien 1920 ja 1930 asetuksissa säädettiin, että ”ulkomaalaisen, jolle Suomen kansalaisuusosoikeus on myönnetty, tulee tehdä suomen- tai ruotsinkielellä säädetty uskollisuudenvala”. Vasta vuoden 1968 kansalaisuusasetuksen 1 §:ssä säädettiin kielitaidosta siten, että hakijan tulee liittää hakemukseensa ”selvitys hänen suomen- tai ruotsinkielen taidostaan”. Niin ikään seuraavan kansalaisuusasetuksen (699/1985) 1 § 2 momentin mukaan oli hakemukseen ”liitettävä selvitys hakijan suomen tai ruotsin kielen taidosta”. Edellytetyn kielitaidon tasoa ei määritelty eikä sitä, millainen ja kenen tai minkä tahon antama selvityksen tulisi olla.

Kielitaitovaatimus on siis ennen 1.6.2003 ollut vain asetuksen tasolla. Suomen tai ruotsin kielen taitoa edellytettiin myös hakijalta, joka haki Suomen kansalaisuuden säilyttämistä (kansalaisuusasetus 699/1985, 5 § 2 mom.) Hakemus Suomen kansalaisuuden säilyttämiseksi sisältyi vuoden 1984 kansalaisuuslain muutokseen ja poistui kansalaisuuslain (359/2003) tultua voimaan 1.6.2003. Kansalaisuuden

säilyttämistä saivat hakea ne ulkomailla asuvat Suomen kansalaiset, jotka olivat vaarassa menettää Suomen kansalaisuutensa 22-vuotiaana. Koska nämä hakijat asuivat ulkomailla, oli heiltä edellytetyn kielitaidon taso hyvin matala. Käytännössä riitti läheisen ilmoitus siitä, että hakija osasi suomea muutaman fraasin verran. Usein äiti vakuutteli, että poika osaa sanoa reippaasti suomeksi hyvää yötä tai toivotella hyvät joulut. Joskus kielitaitoa osoitti Suomessa käyty rippileiri.

Kansalaisuuden hakijoilla soveltamiskäytännöksi muodostui vaatimus tyydyttävästä suomen tai ruotsin kielen suullisesta taidosta. Todistuksen antajan tuli olla pääsääntöisesti suomen kielen opettaja. Turhan tarkkoja titteleistä ei oltu, mutta työnantajan tai naapurin antamaa todistusta hyvästäkään kielitaidosta ei hyväksytty. Ongelmaksi muodostui se, että hakijat saivat riittävän todistuksen verrattain helposti riippumatta todellisesta kielitaidon tasosta. Tiettyjen todistusten antajien nimi kului ja luotettavuus karisi. Kerran pari hakija kutsuttiin virastoon epävirallista keskustelua varten, koska epäily esitetyn kielitodistuksen tasosta oli herännyt. Toisaalta alkoi esiintyä myös painostusta. Todistusten antajien luo alkoi ilmestyä hakijoita tukijoukkoineen riittävää todistusta penäämään.

Kansalaisuuden saamisesta päätti tasavallan presidentti 14.8.1998 asti. Presidentin esittelyssä kielteisten päätösten tekeminen oli hankalaa; kielteisiä saatiin vain muutama vuodessa eikä näistäkään voinut tietenkään valittaa. Muiden hakemusten käsittely jäi käytännössä kesken, kun myönteistäkään päätöstä ei voitu tehdä. Vasta kun Ulkomaalaisvirasto sai itsenäisen viraston aseman ja toimivallan 15.8.1998 (laki kansalaisuuslain muuttamisesta 481/1998), mahdollistui kielteistenkin päätösten lisääntyminen, ja näistä saattoi jo valittaakin.

Vaikka kielitaito mainittiin vain asetustasolla ja soveltamiskäytännössä vaadittiin vain suullista kielitaitoa, aihio nykyiselle kielitaitoedellytykselle oli kuitenkin luotu: kielen ammattilaisen tuli arvioida kielitaidon tasoa, jonka tuli olla vähintään tyydyttävä.

Sääntelytarpeen tunnistamisesta kohti nykyistä kielitaitoedellytystä

Kansalaisuuslain kokonaisuudistuksen yhteydessä kielitaitoedellytys haluttiin nostaa lain tasolle ja samalla määritellä edellytettävän kielitaidon taso. Edellytyksellä pyrittiin edistämään ja tehostamaan hakijan mahdollisuuksia toimia yhteiskunnassa. Tarkoitus oli myös varmistaa hakijan riittävä valmiustaso niiden oikeuksien ja velvollisuuksien haltijaksi, joita kansalaisuus tuo mukanaan. Tähän liittyi myös kansalaistamiseen vaaditun asumisajan nostaminen viidestä kuuteen vuoteen.

1.6.2003 voimaan tullut kansalaisuuslaki edellytti, että hakijalla on suomen tai ruotsin kielen tyydyttävä suullinen ja kirjallinen taito tai suullisen kielitaidon sijasta vastaavan tasoinen suomalaisen viittomakielen taito. Kielitaidon osoittaminen jäi kuitenkin suurelta osin hyvinkin tulkinnanvaraiseksi. Kielitaidon saattoi osoittaa suorittamalla yleinen kielitutkinto yleistaitotasolla kolme, valtion kielitutkinto tyydyttävällä suullisella ja kirjallisella taidolla tai perusopetuksen oppimäärä suomi tai ruotsi äidinkielenä. Kielitaidon saattoi osoittaa myös muulla koulusivistyksellä tai muulla tavalla, jos valtion kielitutkinnon tutkintotodistuksen antaja oli arvioinut kielitaidon tason vastaavan kielitaitoedellytystä. Valtioneuvoston kansalaisuudesta antaman asetuksen (799/2004) 7 §:ssä annettiin tarkempia määräyksiä kielitaidon osoittamisesta. Kielitaitoedellytyksen täyttyminen voitiin osoittaa myös suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa annetun asetuksen (481/2003) 15–17 §:ssä säädetyin tavoin. Kielitutkintolautakunnilla oli mahdollisuus antaa (silloiselle) Ulkomaalaisvirastolle suositusluontoisia yleislausuntoja siitä, että kielitaito vastaa laissa edellytettyä kielitaitovaatimusta. Poikkeuksellisesti lausunto voitiin antaa myös yksittäisen hakemuksen perusteella (vastaavuusarvioinnit). Näitä ei kuitenkaan esitetty kovinkaan monta. Erityisen paljon työtä teettivät eri yliopistojen kieliopintojen soveltuvuuden selvittäminen. Kielitaidon osoittamistapojen tyhjentävän luettelon puuttuminen laista oli ongelmallista niin hakijan kuin viranomaistenkin kannalta.

Koska sääntely oli niinkin yleisellä ja tulkinnanvaraisella tasolla, tuli 1.9.2011 voimaan tullut kansalaisuuslain muutos erittäin suureen tarpeeseen. Nyt saatetaan turvautua siihen, että kansalaisuuslain (359/2003, muut. 579/2011) 17 §:n luettelo tavoista osoittaa riittävä kielitaito on tyhjentävä. Tämä on merkinnyt erittäin suurta helpotusta, joskin entisestään kasvavat poikkeuspyynnöt ovat jo pitkään työllistäneet Maahanmuuttovirastoa epätarkoituksenmukaisella tavalla. Nykyinen 17 § ei ole tyhjentävyydestään huolimatta kuitenkaan täydellinen, koska siitä puuttuu sellaisia kielitaidon osoittamistapoja, jotka aiemmin soveltuivat ja joiden olisi suonut soveltuvan edelleen. Jos kansalaisuuslakia vielä tullaan uudistamaan, tulee lain 17 § olemaan huomion keskipisteenä.

Vuoden 2011 kansalaisuuslain muutosta valmisteltaessa virisi keskustelu Suomen kansalaisuuden merkityksestä ulkomaalaisen integroitumisessa. Aiemmin kansalaisuus oli nähty kotoutumisen päätepisteenä, mutta nyt se alettiin nähdä osana kotoutumisprosessia, jolloin myös kielitaidon merkitys korostui entisestään. Vertailukohdaksi otettakoon Ruotsi, joka ei ole koskaan edellyttänyt ruotsin kielen taitoa kansalaisuuden saamiseksi. Luonnollisesti hakijamäärätkin ovat aivan eri suuruusluokkaa kuin Suomessa, mutta kielitaitoedellytyksen puuttuminen tuskin perustuu pelkästään tähän.

Kansalaisuuslain muuttuessa 1.9.2011 yleisten kielitutkintojen uudistus ei ollut vielä tullut voimaan, mutta uudistus huomioitiin hallituksen esityksessä (80/2010) kansalaisuuslain muuttamiseksi. Näin muutostarvetta perusteltiin hallituksen esityksessä:

”Kielitaidon osoittamistapojen yksinkertaistaminen nopeuttaisi merkittävästi kansalaisuushakemusten käsittelyä Maahanmuuttovirastossa. Nykyinen mahdollisuus osoittaa kielitaito usealla eri tavalla on johtanut merkittävään työmäärään virastossa. Virastossa joudutaan usein pyytämään Opetushallitukselta arvioita niin ennakolta kuin päätöksentekovaiheessakin hakijan toimittamien todistusten soveltuvuudesta kielitaidon osoittamiseksi, mikä vaikuttaa huomattavan hidastavasti hakemusten käsittelyyn. Muutos selkiyttäisi tilannetta myös hakijoiden kannalta, kun etukäteen olisi tiedossa kuinka kielitaito voidaan osoittaa joko opintojen yhteydessä tai suorittamalla yleinen kielitutkinto. Nykyisin myös hakijoiden keskuudessa vallitsee epätietoisuutta siitä, täyttävätkö heidän erilaisissa yhteyksissä hankkimansa kielitodistukset kansalaisuuslain mukaisen kielitaitoedellytyksen. Myös hakijoiden yhdenvertaisuuden kannalta muutos olisi perusteltu, kun kaikkia hakijoita koskisivat yhteismitalliset kielitaidon osoittamistavat.

Yleisin kielitaidon osoittamistapa on suorittaa yleinen kielitutkinto taitotasolla kolme. Tällä hetkellä yleisissä kielitutkinnoissa arvioidaan hakijan kielitaitoa viiden eri osakokeen avulla: puhuminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen sekä rakenteet ja sanasto. Näistä puhuminen ja kirjoittaminen ovat tuottamistaitoja ja puheen ymmärtäminen ja tekstin ymmärtäminen ymmärtämistaitoja. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee parhaillaan rakenne- ja sanastokokeen poistamista tutkinnoista, sillä nämä taidot tulevat mitatuiksi neljän jäljelle jäävän osakokeen yhteydessä. Lisäksi on todennäköistä, ettei jatkossa enää annetta lainkaan yleistasoarviota vaan todistuksesta selviäisivät osakokeiden tasoarviot erillisinä. Osakokeiden arviointiin perustuva yksityiskohtainen taitotasoprofiili antaisi läpinäkyvämmän ja ymmärrettävämmän kuvan henkilön kielitaidosta kuin keskiarvolaskentatapaan pohjautuva yleistasoarvio.

Mahdollisella muutoksella yleiseen kielitutkintoon olisi vaikutuksia myös kansalaisuuslain kielitaitoedellytyksen osoittamiseen. Jotta edellytettävän kielitaidon taso jatkossakin vastaisi nykyisin edellytettyä tutkinnon tasoa kolme, tulisi osakokeista edellyttää kahden suorittamista neljästä. Jotta sekä suullinen että kirjallinen kielitaito tulisivat osoitetuksi, tulisi toisen suoritettua osakokeen olla joko kirjoittaminen tai tekstin ymmärtäminen ja toisen suoritettua osakokeen olla joko puhuminen tai puheen ymmärtäminen. Lisäksi ainakin toisen suoritetuista osakokeista tulisi olla tuottamistaito, eli joko kirjoittaminen tai

puhuminen. Näin ollen kielitaito voitaisiin osoittaa seuraavilla osakokeiden yhdistelmillä: kirjoittaminen ja puhuminen, kirjoittaminen ja puheen ymmärtäminen sekä puhuminen ja tekstin ymmärtäminen, mikä vastaisi pitkälti nykyistä edellytettyä tutkinnon tasoa kolme. Kolmen osakokeen suorittaminen nostaisi edellytettävän kielitaidon tason selkeästi korkeammalle kuin nykyisin edellytettävä taso kolme. Tasoa kolme on pidetty kansalaisuuslaissa tarkoitetun kielitaidon tason ja Suomeen kotoutumisen kannalta tarkoituksenmukaisena, joten edellytettyä kielitaidon kokonaistasoa ei ole tarpeen muuttaa.

Yleisen kielitutkinnon mahdollinen muutos vaikuttaisi myös lain 18 §:n mukaisiin kielitaitoedellytyksistä tehtäviin poikkeuksiin. Poikkeusryhmien kohdalla voitaisiin painottaa kielitutkinnon eri osa-alueita tai edellyttää vain tiettyjen osioiden suorittamista.”

Yleisen kielitutkinnon käytettävyys

Lainsäädännössä jo 11 vuotta ollut Yleinen kielitutkinto on yksiselitteinen tapa osoittaa riittävä kielitaito. Koska vaadittu yleistaitotaso oli tarkasti määritelty, oli asia selkeä niin viranomaisen kuin asiakaskunnankin näkökulmasta. 1.1.2012 jälkeen hyväksytyt osakoe yhdistelmät (ks. hallituksen esitys edellä) on pyritty saattamaan hakijoiden ja muiden toimijoiden tietoon mahdollisimman tehokkaalla tiedottamisella (mm. kotisivut, hakemuslomakkeet, asiakaspalvelu puhelimitse ja asiointipisteessä ja sähköinen asiointi).

Alun perin Yleinen kielitutkinto ei ollut tarkoitettu kansalaisuutta hakeville, mutta se soveltuu vaatimustasoltaan hyvin osoittamaan kansalaisuuslaissa tarkoitettua kielitaitoa (suomen tai ruotsin kielen keskitason testi). YKI-todistus onkin ollut yleisin muiden kuin nuorten hakijoiden ja kanssahakijoiden käyttämä tapa osoittaa riittävä kielitaito, vaikka tilastoja esitetyistä kielitodistuksista ei kerätäkään. Tutkinnon käytettävyyden kannalta ongelma on testikertojen harvalukuisuus (suomen kielen keskitaso neljä kertaa vuodessa). Kansalaisuuslain 45 §:n mukaan hakijan on liitettävä selvitys kielitaidostaan jo hakemukseensa (pakollinen liite), mutta melko usein todistus jää puuttumaan, koska kielitutkintoa ei ole syystä tai toisesta suoritettu; silkasta unohduksesta kyse on hyvin harvoin. Tutkintoon on voinut olla hankalaa mahtua tai sitten halutaan vedota poikkeusperusteisiin kyseenalaisena vaihtoehtona kielitaidon osoittamiselle laisaa edellytetyllä tavalla.

Kansalaisuushakemusten saavuttua poliisilta kansalaisuusyksikköön ns. seulonnassa pyydetään pääsääntöisesti hakijaa toimittamaan puuttunut kielitodistus (tai toimittamaan uusi kielitodistus, jos hakemuksen liitteenä ollut todistus oli riittä-

mätön). Tällä hetkellä hakemusten jono on noin puoli vuotta, jolloin hakijalla on vielä mahdollisuus toimittaa todistus Yleisestä kielitutkinnosta. Hakemuksen tultua käsittelyyn hakijalta voidaan vielä tiedustella, sattuisiko hänellä olemaan riittävä kielitodistus (mukaan lukien todistus Yleisestä kielitutkinnosta), mutta harvoin näin on. Hakijalle voidaan tarjota vielä mahdollisuus suorittaa Valtionhallinnon kielitutkinto, mutta seuraavaan Yleiseen kielitutkintoon ei enää anneta lisää aikaa. Joskus hakijat toimittavat kielteisen kansalaisuuspäätöksen saatuaan sinänsä riittävän kielitodistuksen valitustuomioistuimeen. Jos kielitodistus on päivätty Maahanmuuttoviraston ratkaisupäivän jälkeen, asiaa ei ole pääsääntöisesti palautettu Maahanmuuttovirastoon, koska kansalaistamisen edellytysten tulee täytyä hakemuksen ratkaisupäivänä. Hakija voi tehdä uuden kansalaisuushakemuksen, kun todistus riittävästä kielitaidosta on hankittu. Maahanmuuttovirasto on ohjeistanut kotisivuillaan ja asiakaspalvelussa nimenomaan siihen, että kansalaisuushakemusta ei tulisi jättää, ennen kuin kaikki edellytykset täyttyvät ja pakolliset liitteet ovat hakemuksessa mukana. Nykyisin hakemukset tulevat käsittelyyn verraten nopeasti, joten ajan kulumisellakaan ei voi oikoa mutkia. Aiemmin jonojen ollessa kahden tai kolmenkin vuoden mittaisia ehti hakija hyvinkin kokeilla onneaan useammassa tutkinnossa.

Valtionhallinnon kielitutkintoa käytetään kielitaidon osoittamiseen hyvin harvoin. Tutkinnon rakenne, tarkoitus ja vaatimustaso eivät ole olleet kovinkaan hyvin kansalaisuuden hakijoiden tarpeisiin soveltuvia.

Todistusvääreennökset ja tutkintovilpit

Vuosina 2008–2010 Maahanmuuttovirastossa huomattiin, että jotkut todistukset Yleisen kielitutkinnon suorittamisesta olivat tavallisuudesta poikkeavia. Keskusrikospoliisin rikosteknisen laboratorion tutkimuksissa poikkeavat todistukset osoittautuivatkin vääreennöksiksi. Maahanmuuttovirasto teki tutkintapyyntöjä poliisille, ja osa niistä on johtanut rikosprosessiin ja tuomioihinkin. Viime vuosina vääreennöksiä ei ole enää havaittu.

Muutama vuosi sitten alettiin niin poliisissa kuin Maahanmuuttovirastossakin kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen, että hakijan suullinen kielitaito ei vastaa hakemukseen liitetyn Yleisen kielitutkintotodistuksen mukaista (riittävä) suullista kielitaitoa. Hakija saattoi olla täysin kykenemätön asioimaan suomeksi jättäessään kansalaisuushakemusta tai Maahanmuuttoviraston virkailijan soittaessa hänelle. Hakijan luvalla hänen koemateriaalinsa tilattiin Soveltavan kielentutkimuksen keskukselta (SOLKI) ja hakija pyydettiin Maahanmuuttovirastoon kirjoittamaan testissä olleita koetehtäviä. Näin saatu materiaali toimitettiin Keskusrikospoliisin rikostekniseen laboratorioon, joka suoritti käsialavertailun.

Lausuntojen mukaan tapauksissa oli erittäin epätodennäköistä, että kyseessä olisivat olleet samat kirjoittajat. Tämänkaltaisia vilppitapauksia on onneksi ilmennyt vain vajaa kymmenkunta.

Jatkossakin on tärkeää, että poliisi kansalaisuushakemuksen vastaanottavana viranomaisena tekee huomioita hakijan kielitaidosta. Ylitulkitsemista tulee kuitenkin välttää, koska poliisi ei toimi kielitaidon arvioijan roolissa, eivätkä siinä toimi Maahanmuuttoviraston virkailijatkaan. Tarkoitus on lähinnä huomata tärkeimmät ristiriidat todistuksen mukaisen ja käytännön kielitaidon välillä ja saattaa asia lisätutkimuksiin.

Kielitaitoedellytyksen osalta Maahanmuuttoviraston ja Opetushallituksen välinen vuoropuhelu ja aktiivinen yhteistyö ovat vasta viime aikoina ottaneet ensiaskeleensa, mutta yhteistyön merkitys tulee korostumaan jatkossa huomattavasti. Yhteistyöllä voidaan vähentää ja jopa ehkäistä tutkinnon suorittamiseen ja tutkintojärjestelmän todistuksiin liittyviä vilppejä. Maahanmuuttoviraston edustaja onkin 20.6.2013 nimitetty Yleisten kielitutkintojen tutkintotoimikunnan asiantuntijajäseneksi.

Kansalaisuutta hakee yhä useampi

1.6.2003 voimaan tullut kokonaan uusittu kansalaisuuslaki mahdollisti niin sanotun monikansalaisuuden. Suomen kansalaisuutta hakevan ei tarvinnut enää vapautua silloisesta kansalaisuudestaan. Tämä lisäsi kansalaisuutta hakevien määrää ymmärrettävistä syistä. Koska ulkomaalaisten määrä Suomessa on jatkuvasti lisääntynyt, myös kansalaisuutta hakevien määrä on lisääntynyt. Kansalaisuuslain muuttamisesta annettu laki (579/2011) lyhensi asumisaikaedellytyksen kuudesta vuodesta viiteen vuoteen, mikä merkitsi selvää hakemusten määrän nousua. Vuonna 2014 hakijamäärät ovat edelleen lisääntyneet merkittävästi, mihin vaikuttavat tärkeimpinä tekijöinä kansalaisuushakemuksen käsittelymaksun alentaminen, sähköisen asioinnin lisääntyminen ja käsittelyaikojen merkittävä lyhentyminen.

Päivi Saarelainen
sektorijohtaja
Maanpuolustuskorkeakoulu, kielikeskus

YKI-tutkintojen käyttö puolustusvoimissa

Yleisiä kielitutkintoja hyödynnetään puolustusvoimissa toiminnallisen kielitaidon todentamiseen. Yleisen kielitutkinnon suorittaminen yhdessä vieraassa kielessä on ollut edellytyksenä kansainvälisiin tehtäviin tai tiettyyn koulutuskokonaisuuteen hakeutumiselle sekä nykyisen tai suunnitellun tehtävän mukaisen (monikielisen) osaamisen osoittamiselle. Tilanteenmukaisen toimintakyvyn olemassaolo kielitaidon eri osa-alueilla on usein osoitettu nimenomaan englannin kielen keskitason kielitutkintotodistuksella.

Yleiset kielitutkinnot tarjoavat kustannustehokkaan tavan todentaa kielitaidon osataitojen taitotasot vertailukelpoisesti ja validoidusti siten, että lopputuotos, kielitutkintotodistus, on läpinäkyvän käyttökelpoinen sekä eurooppalaisessa työelämässä että erilaisiin jatko-opintotarkoituksiin.

Kielitaitotason ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttävät läpi työuran jatkuvaa säännöllistä, tavoitteiltaan saavutetun osaamistason haastavaa ja ylittävää harjoittelua. Jatkuvaan omaehtoiseen ja itseohjautuvaan jatko-opiskeluun kannustaminen on sekä organisaation että organisaatiota palvelevan yksilön etujen mukaista. Ennakointinäkökulmasta tulisi vaihtelevissa tehtävissä palvelevien yksilöiden osaamisen kattaa kansalliskielten ja yhden vieraan kielen rinnalla monikielisessä ja kulttuurien välisessä viestinnässä käytettäviä maailmankieliä enenevästi niissä kielissä ja niillä osaamistasoilla, joita myös työelämätarpeet tulevaisuudessa puoltavat. Tässä laajenevaan kielitaitorepertuaariin kannustamisessa soisi Yleisillä kielitutkinnoilla olevan edelleen kasvava merkitys, ovathan ne kustannustehokkaita ja vertailukelpoisia vieraskielisen viestinnän osaamista todentavia välineitä.

Iiris Anttila

lakimies

Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto (Valvira)

Valviran käyttökokemukset YKI-tutkinnoista

Valvira on sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalan keskusvirasto, jonka tehtävänä on muun muassa potilasturvallisuuden varmistaminen. Potilasturvallisuuden yhtenä olennaisena osana on terveydenhuollon ammattihenkilöiden riittävä kielitaito. Terveydenhuollon ammattihenkilöllä pitää olla sellainen suomen tai ruotsin kielen taito, että hän pystyy sen avulla selviytymään tehtävistään. Riittävä kielitaito on toisaalta potilaan oikeus, mutta myös terveydenhuollon ammattihenkilön velvollisuus. Terveydenhuollossa käytettävästä kielestä ja terveydenhuollon ammattihenkilöiden kielitaitovaatimuksista on säädetty muun muassa terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain (559/1994) 18 a §:ssä, lain potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992) 3 §:ssä, kielilain (423/2003) 10, 18 ja 20 §:issä sekä terveydenhuoltolain (1326/2010) 6 §:ssä.

Valviran menettely on kirjallista. Valvira käyttää hakijoiden kielitaidon arvioimiseen YKI-todistuksia ja Valtionhallinnon kielitutkintotodistuksia. Hakijan kansalaisuus ratkaisee sen, tarvitaanko kielitutkintotodistusta. Jos henkilö, joka hakee oikeutta työskennellä Suomessa terveydenhuollon ammattihenkilönä, ei ole EU/ETA-valtion kansalainen tai sellaiseen rinnastettava, hänen on esitettävä hakemuksensa liitteenä todistus siitä, että hän on suorittanut hyväksytysti keskitason YKI-tutkinnon tai Valtionhallinnon kielitutkinnon tyydyttävän taitotason. YKI-tutkinnoissa riittäväksi osoitukseksi kielitaidosta katsotaan taitotasot 3–4 kaikilla YKI-tutkinnon osa-alueilla (tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen ja puhuminen). Toisinaan hakijat eivät yllä vaadittavalle tasolle kaikilla osa-alueilla.

Nykyisin voimassa olevan lainsäädännön mukaan Valvira ei voi vaatia Suomen ja muiden EU/ETA-valtioiden kansalaisilta todistusta kielitaidosta. On kuitenkin huomattava, että myös Suomen ja muiden EU/ETA-valtioiden kansalaisilla on oltava riittävä kielitaito niihin terveydenhuollon ammattihenkilön tehtäviin, joita he suorittavat. Suomen ja muiden EU/ETA-valtioiden kansalaisten riittävästä kielitaidosta ovat vastuussa terveydenhuollon ammattihenkilöt itse sekä terveydenhuollon työnantajat. Työnantajat voivat tarvittaessa edellyttää esimerkiksi YKI-tutkinnon suorittamista osoituksena riittävästä kielitaidosta.

Valvira on saanut terveydenhuollon ammattihenkilöiltä ja työnantajilta palautetta siitä, että YKI-tutkinto ei olisi aina riittävä väline ammatillisen kielitaidon mittaamiseen. Samoin palautetta on annettu siitä, että nykylainsäädännön mukaan kielitaitotodistuksia voidaan vaatia vain niiltä hakijoilta, jotka eivät ole Suomen tai jonkun muun EU/ETA-valtion kansalaisia. Valviran tiedossa on, että jotkut työnantajat ovat järjestäneet ulkomaiselle terveydenhuoltoalan henkilöstölle omia ammatilliseen tarpeeseen räätälöityjä kielikoulutuksia. Kokemukset tällaisista lisäkoulutuksista ovat olleet myönteisiä.

Reeta Neittaanmäki

projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Tuija Hirvelä

projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Yleisten kielitutkintojen osallistujat taustatietojen valossa

Tässä artikkelissa esittelemme Yleisiin kielitutkintoihin vuosina 2012–2013 osallistuneiden demografisia taustoja, sukupuolta, äidinkieltä, peruskoulutusta, sosioekonomista asemaa ja toimialaa. Lisäksi valaisemme tutkintotodistuksen käyttötarkoituksia ja sitä, kuinka monta vuotta osallistujat olivat opiskelleet tutkintokieltä ennen tutkintoon osallistumista. Aluksi esittelemme kuitenkin Yleisten kielitutkintojen osallistujamäärän kehittymistä 20 vuoden ajalta eri tutkintokielissä ja -tasoilla sekä siihen keskeisesti vaikuttaneita syitä, koska nämä osaltaan selittävät ja auttavat ymmärtämään paremmin osallistujien taustoja.

Osallistujamäärän kehittyminen eri tutkintokielissä ja -tasoilla

Yleisiin kielitutkintoihin on osallistunut tutkinnon perustamisesta vuodesta 1994 kevääseen 2014 mennessä 79358 osallistujaa (ks. taulukko 1). Osallistujamäärä on kasvanut voimakkaasti viime vuosien aikana. Kasvuun on vaikuttanut Yleisten kielitutkintojen vahvistunut asema kielitaidon virallisena osoittamistapana mm. viranomaisia, työnantajaa tai opiskelupaikkaa varten. Näin ollen tutkinnon merkitys osallistujan henkilökohtaiseen elämään on suuri, koska tutkintotulos vaikuttaa merkittävästi osallistujaa koskevaan päätöksentekoon (*ns. high stakes-arviointi*).

Yleisten kielitutkintojen selkeästi suosituin tutkintotaso kaikissa kielissä on keskitaso. Noin 83 % osallistujista suoritti keskitason tutkinnon, 9 % prosenttia ylimmän tason ja 8 % prosenttia perustason tutkinnon. Ylivõimaisesti suosituin tutkinto on suomen keskitason tutkinto, jonka suoritti 57 % Yleisten kielitutkintojen osallistujista. Seuraavaksi eniten osallistujia oli englannin keskitason tutkinnossa (18 %) ja englannin ylimmän tason tutkinnossa (6 %) sekä ruotsin keskitason tutkinnossa (5 %) (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Yleisiin kielitutkintoihin osallistuneiden määrä tutkintokieltittäin ja -tasoittain ajanjaksolla 1.1.1994–30.6.2014.

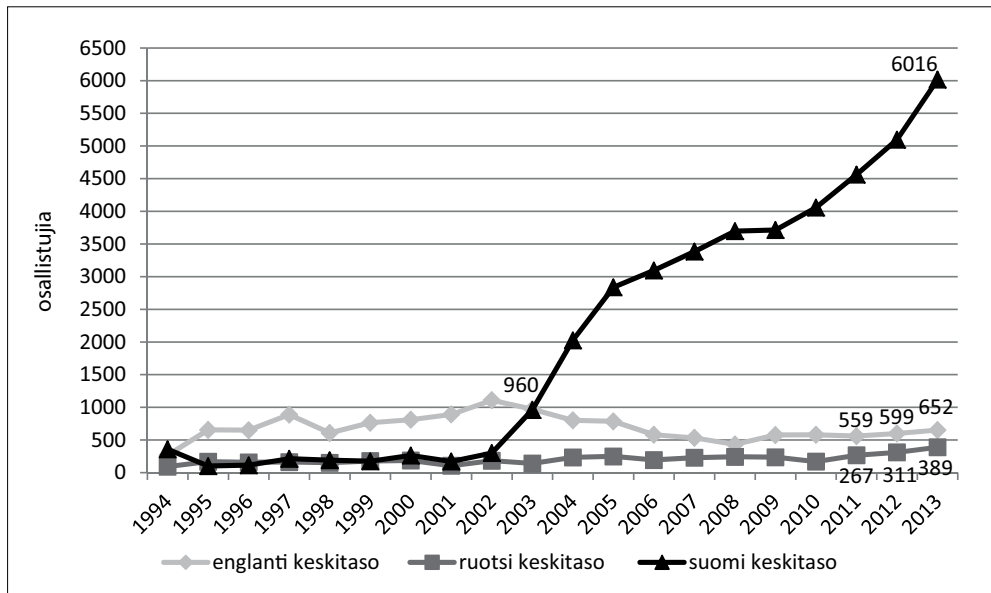
	Perustaso	Keskitaso	Ylin taso	Yhteensä
Englannin kieli	1626	14267	4565	20458
Espanjan kieli	111	253	61	425
Italian kieli	52	135	*	187
Ranskan kieli	196	540	150	886
Ruotsin kieli	940	4272	662	5874
Saksan kieli	145	672	309	1126
Saamen kieli	105	183	21	309
Suomen kieli	2354	44862	1584	48800
Venäjän kieli	569	588	136	1293
Yhteensä	6098	65772	7488	79358

* Italian ylimmän tason tutkinto ei kuulu tutkintojärjestelmään.

Kuviossa 1 esitetään osallistujamäärän kehittyminen kolmen suurimman tutkintokielen suomen, ruotsin ja englannin keskitason tutkintojen osalta Yleisten kielitutkintojen aloitusvuodesta 1994 lähtien. Kuten kuviosta huomataan, englannin keskitason tutkinto oli tutkintojärjestelmän suosituin kieli vuoteen 2003 saakka. 2000-luvun alun jälkeen englannin osallistujamäärä lähti varsin jyrkkään laskuun, joka on kuitenkin taittunut, ja osallistujamäärä on kasvanut lievästi viimeisimpien vuosien aikana. Viime vuosien kasvuun on vaikuttanut osittain se, että englannin keskitason tutkintotodistus käy kielitaidon osoituksena haettaessa muun muassa puolustusvoimien kansainvälisiin kriisinhallinta- tai rauhanturvatehtäviin.

Suomen keskitason tutkinnon vuosittainen osallistujamäärä on kasvanut 20 vuodessa 358 osallistujasta 6016 osallistujaan (ks. kuvio 1). Tutkinnon osallistujamäärä lähti voimakkaaseen kasvuun vuonna 2003 kansalaisuuslain (359/2003) voimaantulon myötä. Lain mukaan yhtenä kansalaisuuden edellytyksenä oleva suomen tai ruotsin kielitaitovaatimus voidaan osoittaa Yleisten kielitutkintojen keskitason tutkinnolla. Suomen osallistujamäärä onkin yli kuusinkertaistunut kymmenen viimeisimmän vuoden aikana. Kansalaisuuslailla ei ole ollut samalaista vaikutusta ruotsin keskitason tutkintoon, vaikkakin ruotsin keskitason kasvua selittää pitkälti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten osallistujien lisääntyminen viime vuosina (ks. Härmälän artikkeli tässä teoksessa). Lisäksi suomen ja ruotsin

tutkintojen osallistujamäärään vaikuttaa se, että tutkintotodistuksella voidaan osoittaa julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittava kielitaito (424/2003).



Kuvio 1. Suomen, englannin ja ruotsin keskitason tutkinnon osallistujamäärä vuosina 1994–2013.

Espanjan, italian, ranskan, saksan ja venäjän keskitason tutkintojen ennestäänkin pienet osallistujamäärät ovat laskeneet 2000-luvulla, mutta vakiinnuttaneet paikkansa tutkintojärjestelmässä. Myös näiden kielten tutkinnot soveltuvat kielitaidon osoittamiseen muun muassa kansainvälisten kriisinhallinta- tai rauhan-turvatehtävien haussa ja ulkoasiainministeriön Kavaku (Kansainvälisten asioiden valmennuskurssi) -haussa. Saamen kielen keskitason tutkinnon osallistujamäärä on puolestaan noussut vuodesta 2004, jolloin astui voimaan saamen kielilaki (1086/2003) turvaamaan saamenkieliset palvelut saamelaisalueella.

Ylimmän tason tutkintotodistusta hyödynnetään keskitasolla mainittujen käyttö-tarkoitusten lisäksi kielitaidon osoittamiseen haettaessa muun muassa tutkinto-kielisiin opetustehtäviin. Osallistujamäärät ylimmän tason tutkinnoissa ovatkin kasvaneet jonkin verran viimeisimmän kymmenen vuoden aikana. Perustason tutkinnoista suomen kielen tutkinto on ainut, jossa osallistujamäärä ei ole läh-tenyt laskuun vaan pysynyt samalla tasolla 2000-luvulla.

Koska tutkintokielten osallistujamäärät ovat vuosien myötä muuttuneet merkit-tävästi, on tutkinnon kehittämisen kannalta syytä tarkastella, keitä tutkintoihin on viime aikoina osallistunut. Ennen osallistujien taustojen esittelyä, esittelemme aineiston, johon artikkelin tiedot perustuvat.

Aineiston esittely

Yleisiin kielitutkintoihin osallistuvia pyydetään täyttämään taustatietolomake tutkintoon ilmoittautumisen yhteydessä. Taustatietolomakkeessa kysytään osallistujan perustaustatietojen (sukupuoli, äidinkieli, peruskoulutus, sosioekonominen asema ja toimiala) ja tutkintotodistuksen käyttötarkoituksen lisäksi tutkintokielen opiskeluun ja käyttöön liittyviä asioita. Lomakkeessa kysytään muun muassa kuinka monta vuotta osallistuja on opiskellut tutkintokieltä sekä missä ja kuinka usein hän käyttää tutkintokieltä erilaisissa arjen tilanteissa, kuten perheen tai ystävien kanssa, opiskelussa, työssä, asioita hoitaessaan, lukiessaan tai seuratesaamalla mediaa. Osallistujia pyydetään myös arvioimaan, miten hyvin he osaavat puhua ja kirjoittaa tutkintokieltä ja miten hyvin he ymmärtävät tutkintokielisiä tekstejä ja tutkintokielistä puhetta.

Seuraavissa luvuissa kuvaamme Yleisten kielitutkintojen osallistujaprofilia vuosien 2012–2013 aikana kerätyn taustatietoaineiston valossa. Tarkastelujakso rajoittui näihin kahteen vuoteen, koska taustatietolomake uudistettiin vuonna 2012. Tänä aikana Yleisten kielitutkintojen tutkinnon suoritti 14410 osallistujaa, joista noin 90 % vastasi taustakyselyyn. Vastausprosentti vaihteli tutkintokielen ja -tason mukaan 80–100 %. Sama henkilö saattoi vastata useamman kerran kyselyyn silloin kun osallistuja oli suorittanut eri kielten tutkintoja, vaihtanut tutkintotasoa tai pyrkinyt korottamaan aikaisempaa tutkintotulosta.

Koska eri kielten keskitason tutkintoihin osallistui selvästi eniten osallistujia muihin tutkintotasoihin nähden, artikkelissa tarkastellaan ensin keskitason tutkintoon osallistuneita ja heidän profiileitaan. Seuraavaksi valotetaan ylimmän tason ja tämän jälkeen perustason osallistujien profiilia. Tarkasteluissa keskitytään tutkintotodistuksen käyttötarkoitukseen ja osallistujien perustaustatietoihin rakentamalla tutkintotasokohtaiset osallistujaprofiilit kielittäin osallistujamäärän niin salliessa. Artikkelin ulkopuolelle jätettiin kysymykset, jotka liittyivät tutkintokielen käyttöön ja itse arviointiin. Lopuksi pohdimme lyhyesti, miten tutkintojärjestelmä hyötyy erilaisten osallistujaprofilien tuntemisesta.

Keskitason tutkintoon osallistuneiden taustoista

Seuraavassa kuvaillaan keskitason tutkinnon osallistujaprofiileja. Suomen, englannin ja ruotsin keskitason tutkintojen osallistujamäärät mahdollistivat kielikohtaisen osallistujaprofiilin rakentamisen, mutta osallistujamäärältään pienemmille kielille rakennettiin kielten yhteinen osallistujaprofiili. Saamen kielen tutkintoon osallistuneet kuitenkin erosivat taustoiltaan selvästi muista osallistujamäärältään pienistä tutkintokielistä, joten heille luotiin oma kielikohtainen osallistujaprofiili

(ks. Ahola ja Tossavainen tässä teoksessa). Lisäksi ruotsin keskitason tutkintoon osallistuneet jaettiin kahteen erilliseen ryhmään, äidinkieleltään suomenkielisiin ja ei-suomenkielisiin, koska näillä osallistujaryhmillä oli osittain selkeästi erilaiset tavoitteet ja tarpeet tutkinnon suorittamiselle (ks. seuraava kappale).

Mihin keskitason tutkintotodistusta käytetään?

Yleisten kielitutkintojen keskitason tutkintotodistusta hyödynnetään monipuolisesti erilaisiin käyttötarkoituksiin. Osallistuja voi tutkinnon avulla esimerkiksi osoittaa kielitaitonsa viranomaisille ja työnantajalle. Tutkintokieli vaikuttaa siihen, mitä käyttötarpeita osallistujat painottavat, mutta kaikille tutkintokielille on tällä tasolla kuitenkin keskeistä tutkintotodistuksen hyödyntäminen työelämän tarpeisiin. Tutkintoa käytetään varsin yleisesti myös palautteen saamiseksi omasta kielitaidosta.

Taulukko 2. Tutkintotodistuksen käyttötarkoitus keskitason tutkintoihin osallistuneilla.

	Suomi (n=10157)	Ruotsi suomen- kieliset (n=226)	Ruotsi ei-suomen- kieliset (n=440)	Englanti (n=1052)	Espanja, italia, ranska, saame, saksa, venäjä (n=103)
hakeakseni Suomen kansalai- suutta	78 %	0 %	76 %	0 %	0 %
työnhakuun	33 %	43 %	30 %	54 %	44 %
osoittaakseni kie- litykseni nykyiselle työnantajalleni	6 %	58 %	17 %	40 %	37 %
opiskeluun	25 %	9 %	18 %	9 %	17 %
saadakseni palautet- ta kielitaidostani	16 %	29 %	22 %	16 %	33 %
muuhun	1 %	4 %	3 %	3 %	6 %

Kuten edellisestä taulukosta 2 on havaittavissa, suomen keskitason osallistujista peräti 78 % ilmoitti tutkintotodistuksen käyttötarkoitukseksi Suomen kansalaisuuden hakemisen, kolmasosa tarvitsi tutkintotodistusta työnhakuun ja neljäsosa opiskelua varten. Ruotsin keskitason tutkintoon osallistuneiden jakautuminen äidinkieleltään suomenkielisiin ja ei-suomenkielisiin näkyi erityisesti tutkintotodistuksen käyttötarkoituksessa: suomenkieliset hyödynsivät todistusta työelämän tarkoituksiin, erityisesti osoittamaan kielitaitonsa nykyiselle työnantajalle

(58 %), ja vastaavasti ei-suomenkieliset kansalaisuuden hakemiseen (76 %). Vajaa kolmasosa ei-suomenkielisistä osallistujista tarvitsi todistusta myös työnhakuun (ks. taulukko 2).

Englannin keskitason tutkintotodistusta käytettiin pääasiassa työnhakuun (54 %) ja osoittamaan kielitaito nykyiselle työnantajalle (40 %). Myös espanjan, italian, ranskan, saamen, saksan ja venäjän tutkintotodistusta hyödynnettiin työperäisiin tarkoituksiin. Espanjan, ranskan ja saamen kielen tutkintotodistusta käytettiin työnhakuun ja vastaavasti venäjän kielen tutkintotodistusta tarvittiin erityisesti osoittamaan työnantajalle riittävä kielitaito (ks. taulukko 2).

Mitä tiedämme keskitason tutkintoon osallistuneista?

Seuraavassa kuvaamme keskitason tutkinnon osallistujaprofiileja, jotka perustuvat seuraavissa otsikoissa mainittuihin taustatietoihin. Osallistujaprofiilit esitellään lisäksi kuviossa 2.

Sukupuoli:

Keskitason tutkinnoista ruotsin ja saamen osallistujajoukko oli selkeästi naisvaltainen. Ruotsin keskitason tutkinnon suomenkielisistä osallistujista 75 % ja ei-suomenkielisistä 58 % sekä saamen osallistujista 82 % oli naisia. Suomen keskitason tutkintoon osallistui vähän enemmän naisia (53 %) kuin miehiä. Vastaavasti englannin osallistujat olivat pääosin miehiä (83 %). Myös espanjan, italian, ranskan, saksan ja venäjän osallistujista reilusti yli puolet (55 %) oli miehiä (ks. kuvio 2).

Ikä:

Keskitason tutkintojen nuorin osallistuja oli 13-vuotias ja vanhin 75-vuotias. Suurin osa keskitason tutkinnon osallistujista oli kuitenkin parhaassa työiässä. Ruotsin tutkinnon suomenkielisten osallistujien ikäjakauma painottui 30–49-vuotiaisiin (51 %), vastaavasti muiden kielten osallistujien 20–39-vuotiaisiin (66–76 %) (ks. kuvio 2).

Peruskoulutus:

Keskitason tutkintoon osallistuneiden peruskoulutus vaihteli jonkin verran tutkintokielittäin. Osallistujat ilmoittivat yleisimmin peruskoulutukseen yliopistotasoiset opinnot kaikissa muissa kielissä paitsi saamessa ja ruotsin suomenkielisissä, joiden peruskoulutus keskittyi ammatillisiin opintoihin. Muista kielistä poiketen suomen keskitason osallistujat ilmoittivat toiseksi yleisimmäksi peruskoulutukseen peruskoulua vastaavat opinnot. Englannin osallistujissa oli myös suhteellisen paljon lukiotaustaisia (27 %) (ks. kuvio 2).

Tutkintokielen opiskelu:

Suomen keskitason tutkintoon osallistuneista reilusti yli puolet (54 %) oli opiskellut tutkintokieltä 1–3 vuotta ja 23 % alle vuoden, toisin sanoen 77 % suorittajista osallistui keskitason tutkintoon opiskeltuaan kieltä enintään 3 vuotta. Ruotsin ei-suomenkielisillä osallistujilla oli hyvin samankaltainen opiskeluhistoria: osallistujista yli puolet (51 %) oli opiskellut kieltä 1–3 vuotta ja 29 % alle vuoden. Saamen keskitason tutkintoon osallistuttiin yleisesti jo alle vuoden opinnoilla (57 %) (ks. kuvio 2).

Muissa kielissä osallistujien suomalainen peruskoulutustausta heijastui tutkintokielen opiskeluvuosiin. Englannin keskitason tutkintoon osallistuneet olivat opiskelleet englantia yli 10 vuotta (47 %) tai 7–9 vuotta (38 %) ja ruotsin tutkintoon osallistuneet suomenkieliset olivat pääsääntöisesti opiskelleet tutkintokieltä 4–6 vuotta (38 %) tai 7–9 vuotta (34 %). Espanjan, italian, ranskan, saksan ja venäjän kielten tutkintoon osallistuneiden opinnot painottuivat 4–6 vuoteen (40 %) ja ensimmäiseen kolmeen vuoteen (32 %) tutkintokielen mukaan (ks. kuvio 2).

Työssäkäynti:

Suurin osa osallistujista oli tutkintoa ajalla työelämässä lukuun ottamatta saamen ja suomen osallistujia. Suomen keskitason tutkintoon osallistuneet olivat yleisesti työssä (44 %), mutta myös työttömien ja opiskelijoiden osuus oli suhteellisen suuri, sillä vajaa viidesosa oli työttömänä, 14 % työvoimakoulutuksen opiskelijana ja 16 % opiskelijana. Saamen osallistujista 43 % oli opiskelijoita ja neljäsosa työelämässä (ks. kuvio 2).

Keskitason tutkintojen osallistujaprofilissa näkyi julkisyhteisöjen henkilöstöltä ja kansainvälisissä kriisinhallintatehtävissä vaadittava kielitaito, joka voidaan osoittaa Yleisten kielitutkintojen todistuksella. Englannin osallistujista 77 % oli työssä, ja 60 % heistä ilmoitti toimivansa turvallisuusalalla, pelastustoimessa ja maanpuolustuksen parissa. Ruotsin tutkinnon suomenkielisistä 74 % oli työelämässä, ja he työskentelivät yleisimmin terveys- ja sosiaalipalveluissa (44 %). Suomen keskitason tutkintoon osallistuneista reilu viidesosa ilmoitti toimivansa kaupan, majoituksen ja ravitsemustoiminnan piirissä ja vajaa viidesosa terveys- ja sosiaalipalveluissa. Ruotsin tutkinnon ei-suomenkielisistä osallistujista 20 % ilmoitti työskentelevänsä terveys- ja sosiaalipalveluissa ja 16 % teollisuudessa. Saamen osallistujat työskentelivät yleisimmin terveys- ja sosiaalipalvelujen parissa (44 %). Espanjan, italian, ranskan, saksan ja venäjän osallistujaryhmästä 38 % toimi turvallisuusalan, pelastustoimen ja maanpuolustuksen parissa. Kielikohtaiset erot olivat kuitenkin varsin suuria. Esimerkiksi venäjän keskitason tutkintoon osallistuneista 73 % ja ranskan ja saksan tutkintoon osallistuneista noin kolmannes toimi turvallisuus-, pelastustoimi- ja maanpuolustusalailla. (Ks. kuvio 2.)

Äidinkieli:

Suomen ja ruotsin tutkintojen osallistujia lukuun ottamatta keskitason tutkintoihin osallistuneet olivat pääasiassa kieli- ja kulttuuritaustaltaan suomalaisia. Suomen ja ruotsin tutkintoihin osallistuneiden kieli- ja kulttuuritaustat olivat puolestaan moninaiset ja eri äidinkieliä oli suomen keskitasolla peräti 200–230 ja ruotsin keskitasolla noin 60. Tarkkaa lukua ei voida varmuudella sanoa, koska eri kielten todentaminen on haasteellista jo osittain siksi, että osallistujat eivät aina tiedä suomen- tai ruotsinkielistä kirjoitusasua äidinkielelleen.

Suomen keskitason tutkintoon osallistuneista 28 % ilmoitti äidinkielekseen venäjän. Venäjänkieliset oli selkeästi suurin ryhmä, sillä seuraavaksi yleisimpien äidinkielen osuudet jäivät 2–7 %:iin. Arabiankielisiä oli 7 % osallistuneista, samoin kurdinkielisiä. Viron, englannin, somalin ja turkin mainitsi äidinkielekseen kutakin kieltä kohti 4 % osallistujista. Osallistujista 3 % ilmoitti äidinkielekseen kiinan, albanian, espanjan ja darin. Ruotsin, thain, bengalin ja urdun mainitsi äidinkielekseen 2 % osallistujista.

Ruotsin keskitason tutkintoon osallistuneista kolmasosa ilmoitti äidinkielekseen suomen, kymmenen prosenttia venäjän ja myös kymmenen prosenttia bosnian. Osallistujista 4 % mainitsi äidinkielekseen englannin, 4 % latvian, 3 % romanian ja 3 % viron. Thain, espanjan, arabian ja vietnamin mainitsi 2 % osallistujista kutakin kieltä kohti.

	Suomi (n = 10157)	Ruotsi ei-suomenkieliset (n = 440)	Ruotsi suomenkieliset (n = 226)	Englantii (n = 1052)	Espanja, italia, ranska, saksa, venäjä (n = 75)	Saame (n = 28)
sukupuoli	naisia 53 %	naisia 58 %	naisia 75 %	miehiä 83 %	miehiä 55 %	naisia 82 %
ikä	30–39-vuotiaita 45 % 20–29-vuotiaita 29 %	30–39-vuotiaita 42 % 20–29-vuotiaita 28 %	30–39-vuotiaita 28 % 40–49-vuotiaita 23 %	20–29-vuotiaita 45 % 30–39-vuotiaita 31 %	20–29-vuotiaita 33 % 30–39-vuotiaita 33 %	20–29-vuotiaita 39 % 30–39-vuotiaita 29 %
koulutus	yliopisto 34 % peruskoulu 20 %	yliopisto 41 % ammattikorkeakoulu 16 %	ammattilinen oppilaitos 31 % ammattikorkeakoulu 26 %	yliopisto 28 % lukio 27 % ammattilinen oppilaitos 26 %	yliopisto 71 %	ammattilinen oppilaitos 32 %
sosioekonomisen aseman toimiala	työssä 44 %	työssä 60 %	työssä 74 %	työssä 77 %	työssä 85 %	opiskelijat 43 %
	kauppa-, majoitus- ja ravitsemustoiminta 20 %	terveys- ja sosiaalipalvelut 20 %	terveys- ja sosiaalipalvelut 44 %	turvallisuus-, pelastustoimi ja maanpuolustus 60 %	turvallisuus-, pelastustoimi ja maanpuolustus 38 % koulutus ja tutkimus 19 %	terveys- ja sosiaalipalvelut 44 %
äidinkieli	venäjä 28 %	venäjä 14 % bosnia 14 %	suomi 100 %	suomi 95 %	suomi 95 %	suomi 96 %
tutkintokielen opiskelu vuosina	1–3 vuotta 54 %	1–3 vuotta 51 %	1–3 vuotta 38 %	10 vuotta tai yli 47 %	4–6 vuotta 40 % 1–3 vuotta 32 %	alle vuoden 57 %
tutkintotodistuksen käyttötärköitys	Suomen kansalaisuuden hakeminen 78 %	Suomen kansalaisuuden hakeminen 76 %	kielitaidon osoittamiseen nykyiselle työnantajalle 58 %	työhakuun 42 % kielitaidon osoittamiseen nykyiselle työnantajalle 40 %	kielitaidon osoittamiseen nykyiselle työnantajalle 43 % työhakuun 37 %	työhakuun 61 % palautteen saamiseksi kielitaidosta 36 %

Kuvio 2. Yleisten kielitutkimintojen keskitason tutkimintoon osallistuneiden osallistujaprofiili tutkimuskielittain.

Ylimmän tason tutkintoon osallistuneiden taustoista

Seuraavassa esitellään englannin, suomen ja ruotsin ylimmän tason osallistujaprofiileja. Lisäksi osallistujamäärältään pienemmät kielet espanja, ranska, saame, saksa ja venäjä yhdistettiin ja niille rakennettiin yhteinen osallistujaprofiili.

Mihin ylimmän tason tutkintotodistusta käytetään?

Ylimmän tason tutkintotodistusta käytettiin pääsääntöisesti työnhakuun, osoittamaan kielitaito nykyiselle työnantajalle tai saamaan palautetta kielitaidosta (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Tutkintotodistuksen käyttötarkoitus ylimmällä tasolla tutkintokielittäin.

	Englanti (n = 305)	Suomi (n = 326)	Ruotsi (n = 42)	Espanja, ranska, saame, saksa, venäjä (n = 19)
hakeakseni Suomen kansalaisuutta	0 %	17 %	2 %	0 %
työnhakuun	38 %	46 %	38 %	32 %
osoittaakseni kielitaitoni nykyiselle työnantajalleni	49 %	18 %	33 %	47 %
opiskeluun	14 %	36 %	24 %	5 %
saadakseni palautetta kielitaidostani	26 %	39 %	48 %	32 %
muuhun	9 %	4 %	12 %	11 %

Taulukossa 3 havaitaan, että englannin tutkintoon osallistuneet halusivat pääasiassa osoittaa kielitaitonsa työnantajalleen (49 %) ja käyttää tutkintotodistusta työnhakuun (38 %). Suomen kielen tutkintotodistusta tarvittiin eniten työnhakuun (46 %), vastaavasti ruotsin tutkintoon osallistuneet halusivat pääasiassa palautetta kielitaidostaan (48 %). Muiden kielten tutkintojen osallistujat halusivat osoittaa kielitaitonsa nykyiselle työnantajalle (42 %) sekä käyttää tutkintotodistusta työnhakuun ja lisäksi saada palautetta kielitaidostaan. Pieni osa suomen ja ruotsin tutkintoon osallistuneista käytti tutkintotodistusta myös Suomen kansalaisuuden hakemiseen.

Mitä tiedämme ylimmän tason tutkintoon osallistuneista?

Seuraavassa kuvaamme ylimmän tason tutkinnon osallistujaprofiileja, jotka perustuvat seuraavissa otsikoissa mainittuihin taustatietoihin. Osallistujaprofiilit esitellään lisäksi kuviossa 3.

Sukupuoli:

Suomen ja ruotsin ylimmän tason tutkintoon osallistuneet olivat suurimmaksi osaksi naisia. Suomen tutkinnossa 79 % ja ruotsin tutkinnossa 83 % oli naisia. Englannin tutkintoon osallistui vähän enemmän miehiä (52 %) kuin naisia. Muissa kielissä ylimmän tason tutkintoon osallistuneiden sukupuolijakauma oli miesvaltainen (58 %) (ks. kuvio 3).

Ikä:

Ylimmän tason tutkintoon osallistuneiden ikä vaihteli 15 vuodesta 69 vuoteen. Suurin osa englannin, suomen ja ruotsin ylimmän tason tutkinnon osallistujista oli iältään 20–39-vuotiaita (62–70 %). Muiden kielten osallistujien ikä vaihteli tasaisesti 18 vuodesta 61 vuoteen (ks. kuvio 3).

Peruskoulutus:

Peruskoulutukseltaan ylimmän tason tutkintoon osallistujat olivat yliopistokoulutukseen osallistuneita. Jokaisessa osallistujaprofilissa yliopistokoulutuksen osuus oli vähintään 70 %. Lukion ja ammattikorkeakoulun käyneiden osuus oli myös samankaltainen (n. 10 %) englannin, suomen ja ruotsin tutkinnoissa. Muiden kielten ryhmässä lukiolaisten osuus oli suurempi kuin englannin, suomen ja ruotsin tutkinnoissa (16 %) (ks. kuvio 3).

Työssäkäynti:

Tutkintoon osallistuneet olivat ylimmällä tasolla pääasiassa työssäkäyviä tai opiskelijoita. Englannin tutkintoon osallistuneissa kolme suurinta ryhmää olivat työssäkäyvät (75 %), opiskelijat (14 %) ja työttömät (5 %). Suomen tutkinnon osallistujien sosioekonominen tausta vaihteli enemmän: työssäkäyviä (58 %), työttömiä (14 %), opiskelijoita (13 %) ja työvoimakoulutuksen opiskelijoita (5 %). Muiden kielten tutkintoon osallistuneet olivat työssäkäyviä (79 %) ja opiskelijoita (16 %) (ks. kuvio 3).

Englannin, suomen ja ruotsin tutkintoon osallistuneista vähintään kolmasosa työskenteli koulutuksen ja tutkimuksen parissa. Lisäksi englannin tutkintoon osallistuneet toimivat turvallisuusalan, pelastustoimen ja maanpuolustuksen (31 %) parissa sekä suomen ja ruotsin tutkintoihin osallistuneet terveys- ja sosiaalipalveluissa (14–16 %). Muissa kielissä vahvana toimialana esiintyi turvallisuusala, pelastustoimi ja maanpuolustus (59 %) (ks. kuvio 3).

Tutkintokielen opiskelu:

Osallistujat olivat käyttäneet tutkintokielen opiskeluun aikaa eri tavalla. Englannin tutkintoon osallistuneista 69 % oli opiskellut kieltä vähintään 10 vuotta ja 21 % 4–6 vuotta. Suomen tutkinnossa yli puolet osallistujista oli opiskellut

tutkintokieltä 1–6 vuotta, lähes kolmasosa ilmoitti opiskeluvuosien määräksi enintään 3 vuotta. Ruotsin tutkinnon osallistujista 71 % oli opiskellut ruotsia yli 7 vuotta. Muiden kielten ryhmässä 61 % osallistujista oli opiskellut kieltä vähintään 10 vuotta (ks. kuvio 3).

Äidinkieli:

Äidinkieleltään ylimmän tason tutkintoon osallistujat olivat suurimmaksi osaksi suomenkielisiä. Englannin tutkinnossa suomenkielisiä oli 87 % ja ruotsinkielisiä 3 %. Ruotsin tutkinnossa suomenkielisiä oli 91 %. Muiden kielten ryhmässä äidinkielet olivat suomi (84 %) ja ruotsi (11 %). Suomen tutkintoon osallistuneiden suurimmat äidinkieliyryhmät olivat venäjä (42 %), viro (13 %) ja ruotsi (9 %) (ks. kuvio 3).

	Englanti (n = 305)	Suomi (n = 326)	Ruotsi (n = 42)	Espanja, ranska, saame, saksa, venäjä (n = 19)
sukupuoli	miehiä 52 %	naisia 79 %	naisia 83 %	miehiä 58 %
ikä	30–39-vuotiaita 40 % 20–29-vuotiaita 30 %	30–39-vuotiaita 38 % 20–29-vuotiaita 28 %	30–39-vuotiaita 36 % 20–29-vuotiaita 26 %	20–29-vuotiaita 37 % 40–49-vuotiaita 26 %
koulutus	yliopisto 71 %	yliopisto 71 %	yliopisto 71 %	yliopisto 74 %
sosioekonominen asema	työssä 75 %	työssä 58 %	työssä 71 %	työssä 79 %
toimiala	koulutus ja tutkimus 34 % turvallisuus-, pelastustoimi ja maanpuolustus 31 %	koulutus ja tutkimus 39 %	koulutus ja tutkimus 33 %	turvallisuus-, pelastustoimi ja maanpuolustus 59 %
äidinkieli	suomi 87 %	venäjä 42 %	suomi 91 %	suomi 84 %
tutkintokielen opiskelu vuosina	10 vuotta tai yli 69 %	1–3 vuotta 28 % 4–6 vuotta 24 %	väh. 10 vuotta 39 %	väh. 10 vuotta 61 %
tutkintotodistuksen käyttötarkoitus	kielitaidon osoittaminen työnantajalleni 49 %	työnhakuun 46 %	palautteen saami- nen kielitaidosta 48 %	kielitaidon osoitta- minen työnanta- jalle 47 %

Kuvio 3. Yleisten kielitutkintojen ylimmän tason tutkintoon osallistuneiden osallistujaprofiili tutkintokieltäin.

Perustason tutkintoon osallistuneiden taustoista

Seuraavassa tarkastellaan vain ruotsin ja suomen perustason osallistujien taustoja, koska muissa kielissä perustason osallistujamäärä jäi vuosina 2012–2013 sen verran pieneksi, että määrällinen tarkastelu ei ollut järkevää.

Mihin suomen ja ruotsin perustason tutkintotodistusta käytetään?

Perustason tutkintoon osallistuneet halusivat lähinnä saada palautetta kielitaidostaan tai tarvitsivat tutkintotodistusta opiskelua tai työn hakua varten. Suomen perustason osallistujat tarvitsivat tutkintotodistusta yleisimmin palautteen saamiseksi omasta kielitaidosta (39 %) ja opiskelua varten (39 %). Vastaavasti ruotsin perustason osallistujat käyttivät tutkintotodistusta kielitaidon osoittamiseen nykyiselle työnantajalle (44 %) ja työnhakuun (42 %).

Mitä tiedämme suomen ja ruotsin perustason tutkintoon osallistuneista?

Seuraavassa kuvaamme suomen ja ruotsin perustason tutkinnon osallistujaprofiileja, jotka perustuvat seuraavissa otsikoissa mainittuihin taustatietoihin. Osallistujaprofiilit esitellään lisäksi kuviossa 4.

Sukupuoli:

Suomen perustason osallistujista 55 % ja ruotsin perustason osallistujista 72 % oli naisia.

Ikä:

Nuorin osallistuja oli 15-vuotias ja vanhin 63-vuotias. Suomen perustason osallistujajoukko oli kaiken kaikkiaan nuorta, alle 20-vuotiaita suorittajia oli 46 %. Ruotsin perustason osallistujista yli neljäsosa oli 20–29-vuotiaita ja vajaa viidesosa alle 20-vuotiaita (ks. kuvio 4).

Peruskoulutus:

Perustason osallistujien peruskoulutustaustassa näkyi osallistujien nuori ikä. Suomen perustason osallistujista 38 %:lla oli peruskoulutuksena lukio ja yli viidenneksellä peruskoulu. Ruotsin perustason osallistujista 30 % oli suorittanut ammatillisen oppilaitoksen opinnot. Lisäksi vajaa neljännes ruotsin perustason osallistujista oli lukiotaustaisia (ks. kuvio 4).

Työssäkäynti:

Suomen perustason osallistujista 57 % ja ruotsin perustason osallistujista 44 % oli opiskelijoita. Työssäkäyvien osuus oli ruotsin perustason osallistujista myös varsin korkea (37 %). Suomen osallistujista 27 % oli työelämässä (ks. kuvio 4).

Tutkintokielen opiskelu:

Perustason tutkintoon osallistuttiin tyypillisesti tutkintokielen opiskelun alkuvaiheessa: suomen perustason osallistujista 69 % ja ruotsin 42 % oli opiskellut tutkintokieltä alle vuoden osallistuttuaan tutkintoon. Noin neljäsosa suomen osallistujista ja kolmasosa ruotsin osallistujista osallistui tutkintoon opiskeltuaan tutkintokieltä 1–3 vuotta (ks. kuvio 4).

Äidinkieli:

Suomen perustason osallistujilla oli 30 eri kielitaustaa. Yleisimmät äidinkielet olivat venäjä (23 %), englanti (18 %), espanja (10 %), kiina (8 %) ja saksa (7 %). Venäjänkielisiä lukuun ottamatta yleisimmät perustason osallistujien ilmoittamat äidinkielet erosivat suomen keskitason ja ylimmän tason tutkintoon osallistuneiden yleisimmistä äidinkielistä. Ruotsin perustason osallistujilla oli 17 eri kielitaustaa, joista kolme suurinta olivat suomi (29 %), venäjä (12 %) ja viro (10 %) (ks. kuvio 4).

	Suomi perustaso (n = 253)	Ruotsi perustaso (n = 43)
sukupuoli	naisia 55 %	naisia 72 %
ikä	alle 20-vuotiaita 46 %	20–29-vuotiaita 26 % alle 20-vuotiaita 19 %
koulutus	lukio 38 %	ammattillinen oppilaitos 30 %
sosioekonominen asema	opiskelija 57 %	opiskelija 44 % työssä 37 %
äidinkieli	venäjä 23 % englanti 18 %	suomi 29 %
tutkintokielen opiskelu vuosina	alle vuoden 69 %	alle vuoden 42 %
tutkintotodistuksen käyttötarkoitus	opiskeluun 38 % palautteen saamiseksi kielitaidosta 39 %	kielitaidon osoittamiseen nykyiselle työnantajalle 44 % työnhakuun 42 %

Kuvio 4. Suomen ja ruotsin perustason tutkintoon osallistuneiden osallistujaprofiili.

Osallistujaprofiilien hyödyntäminen Yleisissä kielitutkinnoissa

Yleiset kielitutkinnot on kehitetty kansalliseksi kielitutkintojärjestelmäksi aikuisille, joille syystä tai toisesta on tarve saada todistus vieraan kielen taidosta. Toiminnan alkuvaiheessa osallistujajoukko oli hyvin suomalaistaustainen ja erityisesti eurooppalaisia kieliä testattiin ja myös opiskeltiin paljon. Kansalaisuuslain tuoman kielitaitoedellytyksen vuoksi suomen tutkinnon osallistujamäärä on kasvanut voimakkaasti ja sen myötä eri kielitaustojen ja kansalaisuuksien kirjo. Myös ruotsin kielen perus- ja keskitason tutkinnoissa ulkomaalaistaustaisten osallistujien osuus on lisääntynyt viime vuosina. Näiden osuus on jo suurempi kuin suomalaisten. Lisäksi englannin ylimmän tason tutkintoon osallistuu entistä enemmän ulkomaalaistaustaisia.

Vuosien 2012–2013 osallistujaprofiilit eri tutkintokieliissä ja -tasoilla ovat erilaisia, vaikka tutkintotasokohtaisia yhdistäviäkin tekijöitä on. Kaikissa kielissä perustason osallistujat olivat kielen opiskelun alkuvaiheessa ja halusivat palautetta kielitaidostaan, suomen ja ruotsin keskitason tutkintoja suoritettiin Suomen kansalaisuuden hakemista varten ja keski- ja ylimmän tason osallistujia yhdistivät työelämän vaatimukset kielitaidosta joko uuden työn hakuvaiheessa tai nykyisissä työtehtävissä. Ylimmän tason osallistujia yhdisti lisäksi koulutustausta. Eri tutkintokielten ja -tasojen olemassaolo kielenoppimisen ja kielitaidon osoittamisen kannalta on näin ollen perusteltua ja tarpeellista.

Osallistujaprofiilien säännöllinen seuraaminen on tärkeää, jotta niissä tapahtuneet selkeät muutokset havaitaan ja huomioidaan hyvissä ajoin. Tehtävien laadinnan, tutkintojen koostamisen ja arvioinnin kannalta on hyödyllistä tietää, keitä tutkintoon osallistuu. Tehtävien aihepiirien ja sisältöjen tulee olla sellaisia, että ne toimivat esimerkiksi osallistujan sukupuolesta, iästä tai kieli- ja kulttuuritaustasta riippumatta eikä tehtävien pidä suosia tai syrjiä mitään osallistujaryhmää. Samoin arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota siihen, että ketään ei syrjitä tai suosita taustansa vuoksi.

Yleisten kielitutkintojen haasteena onkin tällä hetkellä seurata erityisesti suomen ja ruotsin kielten tutkintojen osallistujaprofilissa tapahtuvia muutoksia, joita osallistujamäärien kasvaminen mahdollisesti aiheuttaa. Miten muutokset vaikuttavat tehtävien toimivuuteen ja arviointiin sekä eri tutkintokertojen väliseen vertailtavuuteen? Entä mitä vaikutuksia on sillä, että osallistujamäärien kasvessa osallistujat tulevat entistä varhaisemmassa vaiheessa keskitason tutkintoon? Osallistujien ohjaaminen oikealle tutkintotasolle olisi ensiarvoisen tärkeää muun muassa siksi, että osallistujat pääsisivät varmasti näyttämään kielitaitonsa tason.

OSA III

Tutkintotehtävien laadinta ja tutkinnon laadun validointi Yleisissä kielitutkinnoissa

Sari Ahola

tutkimuskoordinaattori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Tehtävien elinkaari Yleisissä kielitutkinnoissa

Yleisten kielitutkintojen arviointi perustuu taitotasoarviointiin, jossa testitehtävien kautta määritellään, miten kielenkäyttäjä hallitsee erilaiset jokapäiväiset kielenkäyttötilanteet. Koska arvioinnissa ei ole merkitystä sillä, miten testiin osallistuva on kielitaitonsa hankkinut tai miten paljon hänellä on taustalla kyseisen kielen opiskelua, ovat tehtävät avainasemassa kielitaidon tason määrittelyssä. Tehtävien avulla pyritään saamaan selville testiin osallistujien senhetkinen osaamisen taso ja taitojen riittävyys. Tehtävien tulee pystyä mittaamaan osallistujia yhdenvertaisesti yleistiedosta ja/tai koulutuksesta riippumatta, sillä kouluarviointiin verrattuna testiin osallistujien taustamuuttujat (ikä, koulutus, kokemus testeistä ym.) usein vaihtelevat, ja tällaisista vaihtelevista tekijöistä huolimatta kielitaidosta tulee pystyä antamaan luotettava arvio kaikille osallistujille. Testiin osallistujan on myös selviydyttävä testistä itsenäisesti ilman apua, joten tehtävien ja tehtäväohjeiden on oltava selkeitä. (Esim. Alderson, Clapman & Wall 1995; Brindley & Wigglesworth 1997; Messick 1994; Bachman & Palmer 1996.)

Tässä artikkelissa kuvataan, keitä ovat Yleisten kielitutkintojen laatijat ja millaista on heidän koulutuksensa. Lisäksi artikkelissa selostetaan, millainen on tehtävän matka laatijan työpöydältä laadukkaaksi ja toimivaksi testitehtäväksi. Testitehtävää laadittaessa on hyvä muistaa, että sen ensisijainen tehtävä on olla väline, jolla kielitaidosta tehdään päätelmiä. Tästä syystä tehtävän on tärkeä täyttää testikohtaisten kriteereiden lisäksi myös laadukkaalle arvioinnille asetetut kriteerit. Seuraavaksi määrittelen hyvään ja laadukkaaseen arviointiin liitetyt peruskriteerit testitehtävien ja laadinnan näkökulmasta.

Testitehtävät ja laadukkaan arvioinnin peruskriteerit

Yleisten kielitutkintojen arviointi perustuu standardipohjaiseen arviointiin, johon liittyvät käsitteet *validius*, *reliaaabelius* ja *käyttökelpoisuus* sekä *eettisyys*. Nämä neljä käsitettä ovat käytetyimmät ja tärkeimmät ominaisuudet määriteltäessä standardipohjaisen arvioinnin laatua.

Validius liitetään usein testistä saatuihin tuloksiin ja tulosten perusteella tehtyihin johtopäätöksiin, ja siksi validius on vahvasti yhdistetty arviointiprosessiin.

Validius on yhteydessä tulosten ja arvioinnin lisäksi kuitenkin kiinteästi itse testiin ja sen sisältöön. Testin validius on merkki siitä, että testi ja sen sisältö ovat uskottavia ja ne mahdollistavat oikeanlaiset tulkinnat taidosta. (Huhta & Takala 1999.) Testitehtävän näkökulmasta validiudella tarkoitetaan sitä, että testitehtävän avulla arvioidaan sitä, mitä on tarkoituskin arvioida, ja arvioinnista saatu informaatio antaa tarkasti ja luotettavasti tietoa kielitaidosta. Tehtävän validiuteen liittyy myös se, että osallistuja pitää tehtävää kiinnostavana ja henkilökohtaisesti merkityksellisenä. (Validiudesta esim. Messick 1989, 1994; Kane 2001.)

Reliaabeliuden käsite liittyy toistettavuuteen ja johdonmukaisuuteen. Tehtävien reliaabelius viittaa siihen, että tehtävät mittaavat testikerrasta toiseen samalla tavoin osallistujan taitoa. (Reliaabeliudesta esim. Bachman ja Palmer 1996; Henning 1987.) Yleisissä kielitutkinnoissa testitehtävät eivät ole kertakäyttöisiä, vaan joka kerta testikokonaisuudessa on mukana tietty määrä jo aiemmin testeissä olleita testitehtäviä. Jokaiselle tutkintokerralle testikokonaisuudet pyritään koostamaan siten, että osallistujien kielitaitoa mitataan testikerrasta toiseen mahdollisimman samalla tavoin. Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeissa (2012) määritellyt tehtävätyypit ja Yleisten kielitutkintojen perusteisiin (2011) kirjatut aihepiirit ja kielenkäyttöfunktiot varmistavat sen, että testikokonaisuudet muistuttavat toisiaan sisällöllisesti. Myös tehtävien vaikeustaso ja toimivuus pyritään pitämään testikerrasta toiseen samankaltaisina, vaikkakin esimerkiksi tehtävän paikka testivihkossa saattaa vaikuttaa jonkin verran tehtävän vaikeustasoon ja jopa sen toimivuuteen. Näiden edellä mainittujen seikkojen lisäksi tehtävän avulla osallistujia arvioivien arviointilinjalta ja testikokonaisuuden muilla tehtävillä on vaikutusta tehtävän reliaabeliuteen (Tarnanen 2002). Jotta tehtävien toimivuus ja vaikeustaso voidaan todeta, tehtävistä tarvitaan tilastollisia tunnuslukuja. Tilastollisia tunnuslukuja saadaan kuitenkin vain jo käytössä olleista tehtävistä, ja siksi uusien tehtävien kohdalla tehtävien laatuun pyritään vaikuttamaan laadinnan ohjauksen, selkeiden laadintaohjeiden ja tehtävien kommentoinnin kautta.

Käyttökelpoisuus on kolmas laadukkaaseen arviointiin liitetty piirre. Se on yhteydessä testin tarkoitukseen ja sisältöön. Yleisissä kielitutkinnoissa testin tarkoitus ja sisältö ovat määritelty tarkasti tutkinnon perusteissa (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011) ja tehtävän laadintaa ohjaavissa laadintaohjeissa (Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeet 2012). Nämä edellä mainitut asiakirjat ohjaavat tehtävän laatijoita laatimaan tehtäviä, jotka mittaavat aikuisten toiminnallista kielitaitoa Yleisten kielitutkintojen kolmella tutkintotasolla. Tehtävien tarkoitus on testata kielenkäyttöä erilaisissa viestintätilanteissa ja jokapäiväisen elämän tilanteissa. Käyttökelpoisuuskriteerin täyttävän tehtävän suorittaminen onnistuu sille määritellyssä ajassa, ja se on muodoltaan ja sisällöltään sellainen, että sen avulla voidaan mitata kyseessä olevaa taitoa helposti ja luotettavasti.

Arvioinnilta odotetaan myös eettisyyttä, koska arviointi vaikuttaa osallistujan käsityksiin itsestään kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä. Hyvä arviointi tukee minäkäsitystä, ei lannista mutta ei myöskään anna kielenkäyttäjälle liioittelevan myönteistä kuvaa taidoista (Huhta & Takala 1999; Tarnanen 1998). Tehtävän eettisyys liittyy vahvasti edellä mainittuihin muihin laadukkaan arvioinnin kriteereihin; tehtävä mittaa luotettavasti sitä taitoa ja taitotasoa, joihin se on laadittu, ja se mittaa taitoa kerrasta toiseen yhtä luotettavasti. Eettisyyden taustalla on kuitenkin näiden edellä mainittujen kriteereiden lisäksi paljon muitakin laadullisia vaatimuksia, jotka on määritelty mm. laadintaohjeissa. Kielitesteissä, joissa osallistujajoukko on paljon heterogeenisempi verrattuna esimerkiksi tietyn opilaitoksen kurssikokeen osallistujajoukkoon, tulee tarkkaan miettiä, millaisia tehtävien sisällöt ovat ja kohtelevatko tehtävät samanarvoisesti kaikkia osallistujia. Näillä asioilla on merkitystä testissä menestymiseen, ja sitä kautta käsityksiin omasta kielitaidosta.

Validius, reliabelius, käyttökelpoisuus ja eettisyys ovat hyvän tehtävän laadinnan perusta tutkintoa ohjaavien asiakirjojen rinnalla. Tutkinnon viitekehyksenä toimivat tutkinnon perusteet ja laadintaa ohjaavat laadintaohjeet antavat hyvän tuen tehtävien laadinnalle. Tehtävien laadinta yhdeksään tutkintokieleen edellyttää kuitenkin tutkintojärjestelmältä myös muita toimenpiteitä, mm. kielikohtaisten laatijatiimien ylläpitoa, laatijoiden koulutusta ja ohjausta. Näihin toimenpiteisiin keskityn seuraavassa luvussa.

Yleisten kielitutkintojen tehtävänlaatijat ja laatijakoulutus

Jokaisessa yhdeksässä Yleisten kielitutkintojen tutkintokieleessä toimii tehtävien laatijatiimi. Laatijatiimien koko vaihtelee tutkintokielittäin, ja laatijoiden määrä on yhteydessä siihen, miten paljon tehtäviä tutkintokieleessä tarvitaan. Tutkintokielissä, joissa testejä järjestään useammin ja joissa osallistujia on enemmän, tehtäviä tarvitaan enemmän. Laatijat tekevät tehtävät oman päivätyönsä ohessa, joten laatijatiimien kokoon vaikuttaa lisäksi se, miten laatijat pystyvät osallistumaan tehtävien laadintatyöhön kullakin laadintakierroksella.

Laatijatiimit on pyritty kokoamaan siten, että tiimeissä toimii sekä miehiä että naisia, joilla on opetuskokemusta eri koulutusasteilta ja eritasoisten oppijoiden opettamisesta. Heidän kokemuksensa laadinnasta vaihtelee, sillä samassa laadintatiimeissä saattaa olla laatijoita, jotka ovat olleet mukana aivan toiminnan alkua ajoista lähtien, ja osa laatijoista taas on tullut mukaan laatijatiimiin vasta muutama vuosi sitten. Jokaiseen tiimiin on pyritty löytämään tutkintokieltä sekä äidinkielenään puhuvia että suomenkielisiä tutkintokieltä opiskelleita opettajia ja kielen asiantuntijoita. Suurimmalle osalle laatijoista Yleiset kielitutkinnot jär-

jestelmänä on jonkin muun toiminnan kautta tuttu, sillä useat laatijat toimivat myös tutkintojen arvioijina ja/tai puhumisen osakokeeseen liittyvän haastatteluosuuden haastattelijoina. Tietämys kielitutkinnoista ja arvioinnista on nähty tutkintojärjestelmän puolella laadintaa ja tehtävien laatua edistävänä seikkana, sillä toiminnassa aktiivisesti mukana olevat laatijat tuntevat varsin hyvin tutkintojärjestelmän tasot kuvauksineen.

Kaikkien Yleisten kielitutkinnon laatijoina toimivien tulee suorittaa laatijakoulutus ennen varsinaista laadintatyön aloittamista. Laatijakoulutus on usein hyvin yksilöllistä, sillä tiimeihin koulutetaan tarpeen mukaan kerrallaan noin 1–5 laatijaa. Koulutuksessa tulevat laatijat perehdytetään tutkinnon perusteisiin, laadintaohjeisiin, tehtävien arviointiin ja tutkintojen rakenteisiin sekä tutkinnoissa käytettäviin tehtäviin. Jokainen laatija saa itselleen kirjalliset laadintaohjeet (spesifikaatiot), joita voidaan pitää eräänlaisena laatijan käsikirjana. Laadintaohjeet toimivat laatijan ohjeistona hänen laatiessaan tehtäviä itsenäisesti.

Laadintaohjeiden käyttöä tukevat useat tutkimukset, sillä niiden on todettu vaikuttavan testin reliabeeliuteen ja validiuteen. Laadintaohjeiden avulla varmistetaan, että tehtävät ovat yhdenmukaisesti laadittuja ja arvioinnin näkökulmasta osallistujille taataan tasavertainen asema riippumatta siitä, minkä kielen tutkintoon he osallistuvat. (Laadintaohjeista esim. Davidson ja Lynch 2002; Weir 2005; Kim ym. 2010; Tarnanen 2007.)

Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeet perustuvat tutkinnon perusteisiin, joissa määritellään tutkinnon taitotasot ja osakokeet, aihealueet ja kielenkäyttölanteet (funktiot) sekä esitellään eri osataitoihin liittyvät taitotasokuvaukset ja kielitaidon kehittymistä kuvaava kielitaidon tasojen kuvausasteikko (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011). Tutkinnon perusteet antavat raamit laadinnalle, mutta laadintaohjeissa laatijoille annetaan hyvin yksityiskohtaisiakin ohjeita tehtävien laadintaan ja laadintaprosessiin liittyvistä asioista. Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeissa mm. kuvataan tarkasti tutkintoihin kuuluvat taidot ja taitoihin liittyvät taitotasot, esitellään osakokeissa käytettävät tehtävätyypit sekä lisäksi annetaan ohjeita tehtävien ja arviointiohjeiden laatimiseen. Kirjallisten ohjeiden tueksi laadintaohjeisiin on liitetty esimerkkejä erilaisista tehtävätyypeistä eri taitotasoilta sekä esimerkkejä tehtävistä saatavista tilastollisista tiedoista. Yleisten kielitutkintojen tilastolliset menetelmät esitellään myös kattavasti laadintaohjeissa, sillä laatijoiden on tärkeää saada kokonaiskuva siitä, millaisten prosessien kautta tehtävät päätyvät käytettäväksi eri testikerroilla.

Laadintaohjeet ovat hyvä apu laadintaprosessin eri vaiheissa, mutta laadintaa oppii parhaiten laatimalla tehtäviä. Tämän vuoksi laatijoiden koulutuksen alkuvaiheeseen kuuluu varsinaista tehtävien laadintaa. Koulutettavat laativat 3–4

erityyppistä tehtävää, joista he saavat palautetta laatijatiimiä ohjaavalta ja toisilta koulutettavilta sekä mahdollisuuksien mukaan myös kokeneimmilta laatijatiimin jäseniltä. Palautekäytänteet ovat keskeinen osa laatijana toimimista, ja palautteen saamiseen, antamiseen ja palautteen hyödyntämiseen laatimistyössä on hyvä tottua toiminnan alusta lähtien. Laatijapalaveria ja palautekäytänteitä pidetään laatijoiden keskuudessa keskeisinä tekijöinä laatijaksi kehittymiselle. Toisten tiimiläisten kannustus, motivointi ja tuki ovat tärkeitä, mutta kommentointi opettaa vastaanottamaan negatiivistakin kritiikkiä. Laatijat ovat kokeneet saavansa kommentointipalavereissa uusia näkemyksiä arvioinnista ja tehtävien laadinnasta sekä oppineensa välttämään virheitä laadinnan aikana. Tehtävien kannalta tämä vaihe laadintaprosessissa on myös merkityksellinen, sillä tehtäviä tarkastelevat useat ihmiset, ja usein jo tässä vaiheessa huomataan tehtävän mahdolliset ongelmat ja puutteet. (Ahola 2012.)

Kun laatija on läpikäynyt laatjakoulutuksen ja saanut harjoitustehtävät hyväksytävästi suoritettua, hän tekee Yleisten kielitutkintojen kanssa kirjallisen laatijasopimuksen. Tämän jälkeen hän voi toimia laatijana ja saada palkkion laatimistaan tehtävistä. Sopimuksessa sovitaan myös testimateriaalin omistus- ja tekijänoikeuksien siirtymisestä Yleisille kielitutkinnoille tehtävän luovuttamisen jälkeen.

Laatijat ovat tärkeä osa tutkintojärjestelmää, vaikka heihin ei olla yhteydessä niin usein kuin esimerkiksi testisuoritusten arvioijiin. Tämä johtuu siitä, että tehtävätilauksia ei tehdä yhtä testikertaa varten, vaan tilaukset keskitetään, ja tilatut tehtävät ovat tarkoitettut useammalle testikerralle. Seuraavaksi kuvaan, miten laadintaprosessi lähtee liikkeelle ja mitä eri vaiheita siihen kuuluu.

Yleisten kielitutkintojen laadintaprosessi

Laadintaprosessi lähtee liikkeelle tehtävätarpeesta. Laatijatiimin ohjaaja kartoittaa tehtävätarpeen ja laittaa sen mukaisen tehtävätilauksen laatijatiimin jäsenille sähköpostitse. Usein ennen tilauksen lähettämistä ohjaaja tarkistaa tiimiläisiltä, kuinka moni laatijoista pystyy osallistumaan laadintakierrokselle ja millaisella laadintapanoksella. Kartoitusta tehdään siksi, että tilauksessa tehtävien määrä ja sisältö suunnitellaan varsin tarkkaan, ja jokaisen laatijan odotetaan tuottavan häneltä tilattu määrä tehtäviä määräaikaan mennessä.

Tehtävätilauksessa on laatijakohtaisesti määritelty, mille taitotasolle, mitä tehtävätyyppejä, kuinka monta osiota ja mitä tekstilajia edustavia tekstejä laatijalta tilataan. Tilauksen saatuaan laatijoilla on noin kaksi kuukautta aikaa työstää ensimmäiset versiot tehtävistä valmiiksi. Työstetyt versiot (1. versio) lähetetään laatijatiimin ohjaajalle, joka välittää tehtävät edelleen muille tutkintokielen laatijatiimin jäsenille

kommentoitavaksi. Laatijoilla on noin kaksi viikkoa aikaa kommentoida toistensa tehtäviä ennen yhteiseen kommentointipalaveriin kokoontumista.

Kommentointipalaverissa tehtäviä tarkastellaan yhdessä laadullisesti. Laatijat saavat siis pääosin laadullista palautetta työstään, mutta myös kvantitatiivista palautetta pyritään antamaan. Kvantitatiivinen palaute viittaa tässä jo käytössä olleiden tehtävien osiokohtaisiin analyysihin, joita käydään laatijapalaverin alussa yhdessä läpi laatijoiden kanssa ja joiden avulla pohditaan tehtävien toimivuutta ja vaikeustasoa.

Saatuaan toisilta laatijoilta kommentit laatijoilla on 1–2 viikkoa aikaa tehdä korjaukset tehtäviin kommenttien perusteella. On laatijan oma päätös, missä määrin hän muokkaa tehtäviä kommenttien mukaisesti. Saatuaan korjaukset tehtyä laatijat lähettävät korjatut versiot (2. versio) laatijatiimin ohjaajalle, joka joko hyväksyy tai hylkää korjatut versiot tai tekee lisää korjausehdotuksia tehtäviin. Kun tehtävä on laatijatiimin ohjaajan mielestä laadintavaiheen osalta valmis siirtymään testitehtäväksi, laatija voi laskuttaa Yleisiä kielitutkintoja tehtävästä ja tehtävän omistusoikeus siirtyy Yleisille kielitutkinnoille. Laatijan tulee tässä vaiheessa hävittää kaikki tehtävään liittyvät tiedostot tietokoneeltaan ja tuhota mahdolliset paperiversiot.

Tehtävä ei kuitenkaan ole vielä tässä vaiheessa valmis, sillä tehtävän toimivuutta ja vaikeustasoa ei voida tietää ennen kuin se on ollut varsinaisessa testissä. Uusia tehtäviä käytetään joka testikierroksella, ja niiden osuus on osakokeissa noin 20–30 %. Koska Yleisten kielitutkintojen tehtäviä ei esitestata, testikierroksella käytetään aina aiemmin testeissä olleita, hyväksi havaittuja testitehtäviä testikonaisuuden toimivuuden varmistamiseksi.

Laadintaprosessin aikana tehtävää tarkastellaan useaan otteeseen laadullisesti. Kuten jo aiemmin mainitsin, laadintaprosessin aikana laatijatiimien jäsenet ja Yleisten kielitutkintojen laatijatiimiä ohjaavat tarkastelevat tehtäviä kommentointia varten tehtyjen ohjeiden avulla. Seuraava laadullinen tehtävien tarkastelu tapahtuu tehtävän siirtyessä testivihkoon. Testikokonaisuutta ja osakokeiden tehtäviä kommentoivat Yleisten kielitutkintojen tutkinnoista vastaavat tutkijat, mutta heidän lisäksi kommentointiin osallistuu vielä ulkopuolinen henkilö, joka voi tehdä ehdotuksia yksittäisten tehtävien tai testikokonaisuuden sisältöön. Monitahoisen laadullisen tarkkailun jälkeen tehtävä voi jatkaa eteenpäin testijärjestelmässä, jos se täyttää myös tehtävälle asetetut määrälliset vaatimukset. Määrällisten vaatimusten täyttymistä seurataan erilaisilla tilastollisilla menetelmillä, jotka esittelen seuraavaksi.

Testitehtävien tilastolliset analyysit

Tehtävistä saadaan joka testikerran jälkeen tilastollista tietoa siitä, miten johdonmukaisesti tehtäväosiot ovat toimineet ja mikä osioiden vaikeustaso on. Suomen, ruotsin ja englannin keskitason tutkimuksissa tehtävien toimivuudesta ja vaikeustasosta saadaan osiokohtaista tietoa IRT-menetelmän¹ avulla, mutta muissa tutkintokielissä ja -tasoilla tilastollista tietoa saadaan klassisen analyysin² kautta. IRT-menetelmien käyttö edellyttää aina tietyn osallistujamäärän, jotta analyysit voidaan pitää luotettavina, ja tämän vuoksi kaikissa tutkintokielissä ei tätä menetelmää voida käyttää, vaan pienen osallistujamäärän vuoksi niissä käytetään klassista analyysia.

Klassisen analyysin antama tieto on aina testikohtaista, joten yhdeltä testikerralta saadut tulokset eivät välttämättä ole verrannollisia muilta testikerroilta saatuihin tuloksiin, sillä osallistujajoukko ja testin kokonaisuus vaikuttavat analyysiin. Klassisen analyysin avulla voidaan todentaa, oliko tehtävä juuri tällä testikerralla sopiva testiin. Toki analyysi antaa jonkinlaista kuvaa tehtävien toimivuudesta yleisesti, lähinnä osioiden helppoudesta ja vaikeudesta sekä erottelevuudesta. Yleisissä kielitutkinnoissa klassista analyysia käytetään pääasiassa sellaisissa tutkintokielissä (mm. saksa, venäjä, espanja, italia, pohjoissaame ja ranska), joissa testiin osallistujat ovat taustoiltaan varsin samankaltaisia, ja siksi he todennäköisesti myös suoriutuvat tehtävistä samalla tavoin. Näin ollen voidaan olettaa, että testikohtainen tilastollinen tieto on jossakin määrin hyödynnettävissä myös muilla testikerroilla.

Niissä kielissä, joissa suorittajamäärä on riittävä IRT-menetelmän käyttöön, analyysit eivät ole sidottuja yhteen testikertaan. Kun tehtävä on ollut testissä, mallin avulla saadaan määriteltyä tehtäväosioille vaikeustaso ja erottelukyky sekä pystytään tekemään päätelmiä tehtävän johdonmukaisuudesta. Tilastolliset analyysit osoittavat tarkasti, miten tehtävän suorittajan taito ja tehtävän ominaisuudet ovat vaikuttaneet tuloksiin. Jos mallin tuottamissa tuloksissa on raja-arvioista poikkeavia lukuja, tehtävää on syytä tarkastella laadullisesti. Jos tehtävä osoittautuu hyväksi ja toimivaksi, se siirtyy osiopankkiin, josta voidaan valita tehtäviä seuraaville testikerroille.

1 IRT= item response theory. Latentin piirteen teoria= matemaattinen malli, jolla pyritään suhteuttamaan kokeensuorittajan suoritus hänen taitotasoonsa. Taustalla on perusteoria, jonka mukaan testin suorittajan todennäköinen osiosuoritus (esim. vastaus kysymykseen) on osion vaikeustason, testin suorittajan ja arvioijan taitotason tulos. (Törmäkangas & Törmäkangas 2009.)

2 Klassinen analyysi perustuu mittateoriaan, joka rakentuu oletuksiin havaittujen pistemäärien ja pistemääriin vaikuttavien tekijöiden suhteelle (Wright & Stone 1979).

Jos tehtävässä havaitaan puutteita laadullisten tai tilastollisten analyysien pohjalta, tehtävää – tai useimmin yksittäisiä tehtäväosioita – muokataan uudelleen tai tehtäväosioita poistetaan. Koska ennen testiin päätymistä tehtävä käy läpi varsin tehokkaan laadullisen tarkastelun, kokonaista tehtävää harvoin poistetaan osiopankista huonojen tunnuslukujen takia. Yksittäisenkin osion muokkaaminen tai poistaminen kuitenkin aiheuttaa sen, että muokattu osio on tilastollisten analyysien näkökulmasta uusi. Yksittäisen osion muuttaminen saattaa vaikuttaa myös koko tehtävän vaikeustasoon. Ne tehtävät, jotka todetaan toimiviksi ja hyvin kyseisellä taitotasolla testiin osallistujia erotteleviksi, siirretään osiopankkiin ja tehtävätietokantaan. Osiopankkiin tallennetaan tehtävien IRT-mallilla saadut osiokohtaiset tiedot, ja tehtävätietokantaan puolestaan viedään kaikki tutkintojärjestelmässä käytettävät tehtävät ja tehtäviin liittyvät arviointiohjeet sekä puhumisen ja puheen ymmärtämisten käsikirjoitukset.

Tehtävän matka tutkintojärjestelmässä on pitkä ja monivaiheinen. Itse laadintaprosessi kestää pari kuukautta, mutta ennen kuin tehtävää voidaan pitää luotettavana ja hyvin osallistujien taitoa mittaavana, saattaa prosessissa kulua useita kuukausia. Poiketen joistakin muista tutkinnoista Yleisten kielitutkintojen tehtävät eivät ole kertakäyttöisiä, eikä niitä julkisteta testin jälkeen, vaan niiden elinkaari voi olla useiden vuosien mittainen. Jotta tehtävä voi olla käyttökelpoinen ja ajankohtainen vuodesta toiseen, vaatii se tutkintojärjestelmältä jatkuvaa laadun tarkkailua, laatijoiden koulutusta ja ohjausta sekä laadintaprosessin kehittämistä.

Lähteet

- Ahola, S. 2012. Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja tehtävien laadinnasta, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto 2012, Lisensiaattitutkielma.
- Alderson J. C., Clapman C. & Wall D. 1995. Language test construction and evaluation. Cambridge University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. Language testing in practice. Oxford University Press.
- Brindley, G. & Wigglesworth, G. 1997. Access: Issues in language test design and delivery, Brindley, G. and Wigglesworth, G. (toim.). National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University: Sydney.
- Davidson, F. & Lynch, B. K. 2002. Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications. Yale University Press: New Haven and London.
- Henning, G. 1987. A guide to language testing. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa Kielenoppimisen kysymyksiä, Sajaavaara, K. & Marsh-Piirainen, A. (toim.). Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Kane, M. 2001. Current concerns in validity theory. Journal of Educational Measurement, 38(4), 319–342.

- Kim, J., Chi, Y., Huensch, A., Jun, H., Li, H. & Roullion V. 2010. A case study on an item writing process: use of test specifications, nature of group dynamics, and individual item writer's characteristics. *Language assessment quarterly*, 7:2 s. 160–174.
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa Linn, R., L. (toim.) *Educational Measurement* (3. painos) Phoenix (Az.): Oryx, 13–104.
- Messick, S. 1994. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13–23.
- Tarnanen, M. 1998. Ymmärtämisen arvioinnin monet kasvot. *Tempus* 7, s. 13–15.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä – kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopistopaino.
- Tarnanen, M. 2007. Tehtävien laadintatyön käynnistäminen. Teoksessa T. Leblay & M. Reuter (toim.) *Valtionhallinnon kielitutkinnot – språkexamina i reviderad form*. Helsinki: Opetushallitus, s. 49–57.
- Törmäkangas, K. & Törmäkangas, T. 2009. Osioanalyysi testien arvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Wright, B. D. & Stone, M. H. 1979. Best test design. MESA.
- Weir, C. J. 2005. *Language testing and validation*. Chippenham and Eastbourne.
- Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Määräys 24/001/2011. Opetushallitus. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeet 2012. Lammervo, T., Tarnanen, M., Ahola, S., Hirvelä, T., Neittaanmäki, R., Ohranen, S., Tossavainen, H. Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja Opetushallitus. Jyväskylä 2012.

Sari Ahola

tutkimuskoordinaattori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Henna Tossavainen

Projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Pohjoissaamen tutkinto – osallistujan näkökulma

Tässä artikkelissa tarkastelemme pohjoissaamen tutkintoon osallistuneita ja heidän näkemyksiään tutkinnosta ja pohjoissaamen kielestä. Osallistujan näkökulma on mielestämme tärkeä, koska se auttaa muodostamaan kokonaiskuvan tutkinnosta ja sen käytettävyydestä sekä tutkinnossa käytettyjen testitehtävien validiudesta osallistujan näkökulmasta. Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä: inarinsaamea, koltansaamea ja pohjoissaamea, mutta Yleisten kielitutkintojen tutkintokielenä näistä kolmesta saamesta on ainoastaan pohjoissaame. Tästä syystä artikkelissamme käytetty yleisnimitys saame viittaa ainoastaan pohjoissaamen kieleen ja Yleisten kielitutkintojen pohjoissaamen tutkintoon.

Ketkä osallistuvat pohjoissaamen tutkintoihin?

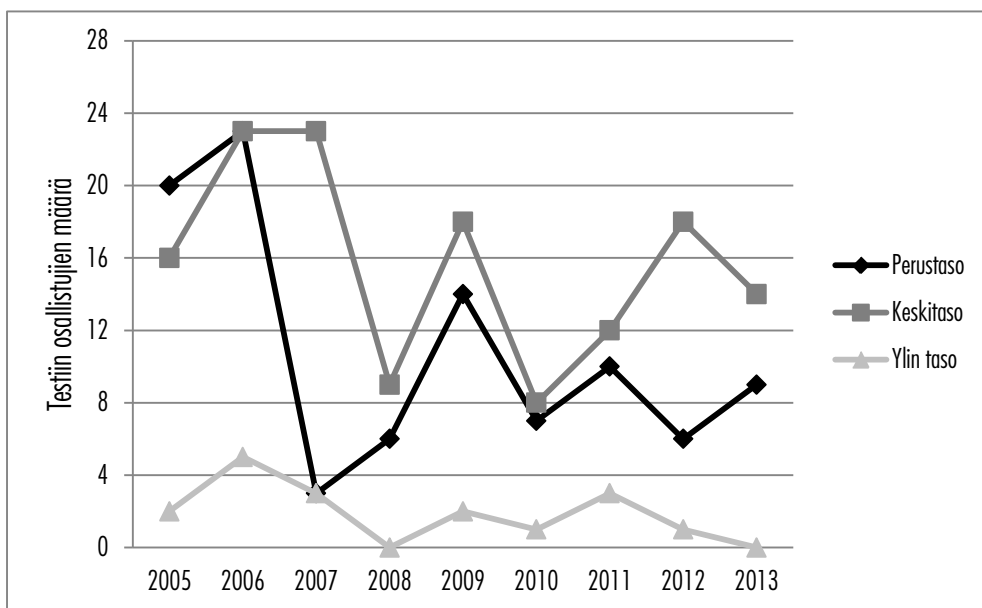
Kun osallistujat ilmoittautuvat yleisten kielitutkintojen tutkintoihin, heitä pyydetään täyttämään taustatietolomake, jossa kysytään yleisiä demografisia taustatietoja sekä tietoja koulutuksesta ja ammatista. Näiden lisäksi on kysymyksiä kohdekielen opiskelusta ja käytöstä sekä tutkintotodistuksen käyttötarkoituksesta. Taustatietolomakkeista kerättyjen tietojen perusteella on mahdollista luoda yleiskuva siitä, keitä Yleisten kielitutkintojen osallistujat ovat ja mihin he tutkintotodistustaan tarvitsevat.

Saamen kielen tutkintoihin osallistuneet ovat taustatietolomakkeista saatujen vastausten mukaan olleet pääosin työikäisiä, 40–49-vuotiaita naisia, joilla on joko ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinto. Yleisimmin he ovat tarvinneet tutkintotodistusta työntajaa tai opiskelua varten. Useat osallistujat ilmoittivat olevansa työssä julkisessa palvelutehtävässä, useimmiten opettajina. Suurin osa osallistujista raportoi puhuvansa äidinkielenään suomea, ja lisäksi he ilmoittivat käyttävänsä saamen kieltä viikoittain, jotkut jopa päivittäin.

Saamen tutkinnoissa on naispuolisten osallistujien määrä ollut suuri (75 %), mikä korostuu erityisesti ylimmällä tasolla, jolla kaikki osallistujat ovat olleet naisia.

Mielenkiintoista on myös havaita, että reilu kymmenes osallistujista (12, 2 %) on ilmoittanut äidinkielekseen saamen kielen. Syitä siihen, että äidinkieleltään saamelainen osallistuu tutkintoon, jossa saamea testataan toisena kielenä, voi olla useita. Yksi syy voi olla se, että Suomessa ei ole ylioppilastutkinnon lisäksi tarjolla muuta virallista pohjoissaamen tutkintoa, johon aikuinen kielenkäyttäjä voisi osallistua. Tutkintoon osallistumista ei ole rajoitettu, vaan se on tarkoitettu kenelle tahansa aikuiselle riippumatta siitä, miten ja missä hän on saamea oppinut.

Yleisten kielitutkintojen saamen kielen osallistujia on ollut vuosien 1998 ja 2013 välisenä aikana 296. Suurimmillaan määrät ovat olleet heti saamelaisten kielilain (1086/2003) voimaantulon jälkeisinä vuosina, jolloin osallistujamäärään saattoi vaikuttaa lain mukanaan tuoma alkuinnostus. Vaikka saamen tutkintoon on voinut osallistua jo vuodesta 1998, kielilain jälkeen tutkintotodistusta on ehkä pidetty aikaisempaa merkityksellisempänä. Myös entistä paremmat mahdollisuudet opiskella saamea toisena ja vieraana kielenä ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkinnon suosioon. Kuviosta 1 voi tarkastella vuoden 2003 jälkeen tutkintoihin osallistuneiden määriä, joissa on tapahtunut jonkin verran muutoksia vuosien aikana. Vaikka viime aikoina osallistujamäärät ovat parhaista vuosista hieman vähentyneet, jokaiselle tutkintokerralle on kuitenkin löytynyt osallistujia etenkin keskitason tutkintoon, joka onkin kautta aikojen ollut suosituin testitaso kaikissa Yleisten kielitutkintojen tutkintokieliissä.



Kuvio 1. Pohjoissaamen tutkintoon osallistuneet vuosina 2003–2014

Kysely testiin osallistujille

Keväällä 2013 saamen kielen tutkintoon osallistuneita pyydettiin Yleisten kielitutkintojen kaikissa tutkinnoissa käytettävän taustatietolomakkeen lisäksi vastaamaan erilliseen kyselylomakkeeseen. Saamen osallistujia varten laaditun kyselylomakkeen avulla haluttiin selvittää osallistujien tärkeimpiä syitä osallistua tutkintoon ja saada yksityiskohtaisempaa tietoa heidän saamen kielen käytöstä jokapäiväisessä elämässä sekä myös saada palautetta tutkinnosta.

Kyselylomakkeeseen saatiin vastauksia yhteensä 21 osallistujalta. Heistä suurin osa oli osallistunut keskitason tutkintoon (n=14) ja loput vastaajista (n=7) olivat perustason tutkinnon osallistujia. Kyselylomakkeessa oli kahdeksan pääosin avointa kysymystä, joissa osallistujien toivottiin kertovan mielipiteensä tutkinnosta sekä kuvailevan yksityiskohtaisemmin tilanteita, joissa he tarvitsevat saamen kielen taitoa. Lisäksi osallistujilta kysyttiin saamen kielen oppimiseen liittyvistä vaikeuksista ja piirteistä, joita he arvostavat saamen kielen hallinnassa sekä saamen kielen merkityksestä heidän elämässään. Seuraavaksi tarkastelemme tarkemmin osallistujien antamia vastauksia kyselylomakkeessa esitettyihin kysymyksiin. Kyselylomakkeessa käytetyt kysymykset esitetään tekstissä otsikkoina.

Miksi osallistuit pohjoissaamen tutkintoon?

Tutkintoon ilmoittautumisen yhteydessä kerättävien taustatietojen perusteella pohjoissaamen tutkintoon on osallistuttu pääasiassa työelämän vaatimusten vuoksi. Esimerkiksi vuonna 2012–2013 keskitason tutkintoon osallistuneista 60 % ilmoitti tarvitsevansa todistusta työnhakuun. Myös opiskelu oli keskeinen syy osallistua tutkintoon, sillä 29 % (vuosina 2012 ja 2013) keskitason osallistujista mainitsi sen syyksi tutkinnon suorittamiselle.

Nämä syyt näkyivät myös osallistujien kirjoittamissa kyselylomakkeen vastauksissa, sillä seitsemän kyselyyn vastanneista ilmoitti tarvitsevansa todistusta *”työnbakemiseen”* tai tulleen testiin *”työnantajan kehotuksesta”*. Kyselyn perusteella tärkein syy kuitenkin näytti olevan halu saada palautetta omasta kielitaidosta: *”balusin testata kieliosaamistani; huomata, missä voisin petrata ja mikä sujui”,* *”baluan testata, millä tasolla oma kielitaito on nyt”*. Palautteen saaminen omasta kielitaidosta mainittiin kymmenen osallistujan vastauksessa. Osa vastaajista oli tutkintohetkellä tai oli ollut juuri ennen tutkintoon osallistumista saamen kielen kursseilla ja/tai saamen opetusta sisältäneellä työvoimapolitiittisella kurssilla. Ehkä tästä syystä tieto oman kielitaidon kehittymisestä kiinnosti.

Mitä pidit testistä?

Osallistujat vastasivat kyselyyn heti tutkinnon jälkeen, joten kyselyn avulla saatiin myös lisätietoa, miltä testitilanne ja testien sisältö osallistujista tuntuivat. Osallistujat olivat vastausten perusteella pääsääntöisesti tyytyväisiä sekä testin sisältöön että järjestelyihin. Heidän mukaansa *"testi oli hyvä ja varmasti testasi vaadittua asiaa"*, *"järjestelyt sujuivat mutkattomasti"* ja *"testi oli vaativa, mutta selkeät, hyvät ohjeet"*. Kritiikkiä osallistujilta tuli puheen ymmärtämisen ja puhumisen osakokeista, joissa he kokivat, että tehtävien suorittamiseen varattu aika ei riittänyt. Osallistujista *"kuuntelutehtävissä meinasi aika loppua vastausta kirjoittaessa kesken"* ja puhumisen osakoe oli taas *"bankala"*, sillä *"puhumisen suunnitteluun olisi tarvinnut enemmän aikaa"*. Tekstin ymmärtämisen ongelmaksi muutama osallistuja mainitsi, että *"luetun ymmärtämisen koe oli paikoin monitulkintainen"* ja oikeissa vastauksissa oli *"tulkinnan varaa"*. Kuitenkin yleiskuva tutkinnosta oli positiivinen, ja eräs osallistuja kirjoittikin, että testi *"sai esiin, mitä en osannut ja mitä osaisin"*.

Tarvitsetko arkielämässäsi saamen kielen taitoa?

Tähän kysymykseen vastaajia pyydettiin rastittamaan joko *"kyllä"* tai *"ei"*. Saadaksemme tarkempaa tietoa arkielämän kielitaidon käyttämisestä kysymystä tarkennettiin vielä alakysymyksillä: missä tilanteissa luet saameksi, missä tilanteissa kirjoitat saameksi, milloin puhut saamea ja mitä kuuntelet saameksi.

Suurin osa vastanneista (n=15) oli valinnut ensimmäiseen kysymykseen vastauksesi *"kyllä"*. Näillä vastaajilla saamen kieli kuului heidän arkeensa ja oli osa jokapäiväistä elämää. He myös käyttivät vastausten perustella kielen eri osaitoja varsin monipuolisesti. Ne, jotka olivat vastanneet tähän kohtaan *"ei"* (n=6), tarvitsivat saamen kieltä lähinnä vain opiskelussa, ja kielenkäyttö oli yhteydessä opiskelutarpeisiin ja oppitunteihin.

Kysymykseen *"missä tilanteissa luet saameksi"* saatiin kaikilta kyselyyn vastanneilta vastaus. Kaikki kertoivat lukevansa jotain saameksi. Tyypillisimmin he kertoivat lukevansa netistä saamenkielisiä uutisia (esim. Ylen nettisivut) ja seuraavansa tapahtumia saamenkielisten sanomalehtien kautta (esim. Ávvir). Muutama heistä mainitsi myös lukevansa kotona saamenkielisiä kirjoja ja töissä työhön liittyviä tekstejä saamen kielellä.

Vähän samankaltaisia vastauksia saatiin kysymykseen *"mitä kuuntelet saameksi"*. Osallistujat kertoivat kuuntelevansa saamenkielisiä ohjelmia radiosta (n=11). Yhdeksän vastaajaa mainitsi kuuntelevansa pääosin uutisia, joilla viitattiin yleensä radiouutisiin tai tv-uutisiin (Yle Sápmi, Yle Ođđasat). Vastausten perusteella

oli varsin yleistä, että osallistujat olivat kosketuksissa saamen kielen kanssa myös musiikin kautta, sillä 11 osallistujaa kirjoitti kuuntelevansa saamenkielistä musiikkia ja saamenkielisiä levyjä.

Ymmärtämisen taitoja käytettiin tuottamisen taitoja useammin arkipäivän kielenkäytössä. Toki ymmärtämisen taidot ovat ehkä helpommin saavutettavissakin, jos osallistujan elinpiiri ei sijaitse aivan saamenkielisessä ympäristössä tai perheessä ei käytetä saamen kieltä. Tuottamisen taidoista taas kirjoittaminen oli puhumista vähemmän käytössä osallistujien arjessa, sillä kymmenen osallistujaa raportoi kirjoittavansa saameksi harvoin muuta kuin opiskeluun liittyviä asioita. Neljä osallistujaa kertoi kirjoittavansa sähköpostiviestejä saameksi, mutta viestien lähettäminen tapahtui vain *”joskus”* tai kyseessä oli *”helppoja viestejä saamelaisille työkavereille”*. Lopuissa osallistujilta saaduissa vastauksissa oli mainittu kirjoittamisen yhteydessä vain sanat: *”tekstiviestit”*, *”muistilaput”*, *”töissä”* tai *”työbakemus”*. Saameksi kirjoittaminen ei selkeästikään kuulunut arkipäiväiseen kielenkäyttöön tai sitä tehtiin harvoin, ja vastausten perusteella osallistujat kirjoittivat saameksi pääasiassa vain viestejä.

Vaikka puhutun saamen kielen käyttö oli yleisempää kuin kirjoittaminen, suurin osa vastaajista kirjoitti myös puhuvansa saamea harvoin. Kymmenen vastaajista ilmoitti puhuvansa saamea lähinnä vain opiskelujen yhteydessä tai satunnaisissa tilanteissa. Tilanteilla viitattiin yksittäiseen paikkaan tai tiettyyn konkreettiseen tilanteeseen, jolloin saamen kieltä käytettiin. Kielen avulla esimerkiksi toimitettiin *”joskus arkipäiväisiä asioita Saamenmaalla”*, sitä käytettiin *”Kautokeinon reissuilla”*, *”joskus työssä”*, *”joidenkin saamenkielisten ystävien kanssa”* ja *”asiakaspalvelutilanteissa”*. Saamen puhumiseen kuitenkin suhtauduttiin hyvin positiivisesti, vaikka saamen puhuminen ei ollut päivittäistä. Osallistujien vastauksista tuli esiin tarve ja halu sekä yritys puhua. Vastauksissa kerrottiin, että saamea puhuttiin *”aina kun on mahdollista”*, ja jos kotipaikassa ei saamen kielellä voinut kommunikoida, saamea käytettiin *”muualla kun pystyn”*. Ne vastaajat, jotka ilmaisivat käyttävänsä saamen kieltä usein (n=10), käyttivät kieltä työssä ja perheen (lasten) ja/tai ystävien kanssa. Heille saamen kieli vaikutti olevan osa jokapäiväistä elämää.

Koska testiin osallistujat suorittivat tutkinnossa neljä erillistä osakoetta ja toisaalta usealla heistä oli opintoja saamen kielestä, kiinnostavaa oli saada tietää, mitä he ajattelivat saamen kielestä ja mitä pitivät saamen kielessä vaikeana. Tämän lisäksi haluttiin tietää, mikä merkitys saamen kielen taidolla ja itse kielellä on vastaajille. Seuraavaksi tarkastelemme näihin asioihin liittyviä vastauksia.

Mikä saamen kielessä on sinulle vaikeinta ja miksi?

Saamen kielen vaikeuksista nousi kolme asiaa selkeästi ylitse muiden. Vaikeimpana mainittiin useimmiten joko kieliopilliset asiat, sanasto tai puhuminen. Vastausten mukaan kieliopillisista asioista eniten vaikeuksia tuottivat etenkin verbien, substantiivien ja adjektiivien taivutukset. Sanastoon ja kielioppiin liittyvät ongelmat olivat muutaman osallistujan vastausten perusteella yhteydessä osallistujien äidinkielen, suomeen: *”suomi äidinkielenä auttaa, mutta siihen liittyvät myös suurimmat vaikeudet: suomen rakenteet ujuttautuvat saameen”*. Sanaston yhteydessä suomi mainittiin myös, sillä sanoja muistellessa *”ei kannata ajatella asioita suomen kielen kannalta”*. Sanaston oppimista ja sanastovaraston ylläpitoa haittasivat myös se, että *”kielenkäytön mahdollisuudet ovat niin rajalliset ja aibeuttavat sen, että kieli helposti unohtuu”* ja että *”sanojen saaminen aktiiviseen sanavarastoon”* ei ole helppoa.

Myös puhumista pidettiin usein vaikeana asiana. Puhumisen vaikeudet liittyivät jo aiemmin mainittuun asiaan, saamen kielen käyttötaajuuteen, mutta puhumisen yhteydessä mainittiin vaikeutta lisäävänä tekijänä myös saamen kielen astevaihtelu. Astevaihtelua pidetäänkin yleensä vaikeana asiana äidinkieleltään suomalaisille, koska saamen astevaihtelu poikkeaa suuresti suomen astevaihtelusta. Saamen käyttötaajuuteen liittyvät ongelmat liittyivät siihen, että etenkin puhutun saamen kielen käyttömahdollisuuksia oli tarjolla harvoin: *”harjoittelua on ollut liian vähän”* ja *”kun ei ole paljon ihmisiä, joiden kanssa keskustella”*. Toisaalta puhutun kielen käytön vähäisyyden taustalla saattoi olla myös huono luottamus omiin taitoihin. Muutama osallistuja kirjoittikin, että vähäisen suullisen kielitaidon taustalla on *”oman osaamisen väheksyminen”* tai että omasta mielestään *”passiivisesti tietää jotain, mutta oman kielen tuottaminen on vaikeaa”*.

Mitä hyvään saamen kielen taitoon mielestäsi kuuluu?

Vaikka puhumisen taitoa pidettiin yhtenä vaikeimmista asioista saamen kielen oppimisessa, sitä myös arvostettiin ja se nähtiin merkinä hyvästä kielitaidosta. Yhdeksän vastaajista mainitsi puhumisen taidon kuuluvan osana hyvään saamen hallintaan. He kirjoittivat esimerkiksi, että hyvä saamen taito on sama kuin *”rohkeus puhua, eikä kannata pelätä virheitä”*, *”sujuva puhe”* ja *”puhumisen omaksuminen arjen tilanteissa”*. Muita hyvään saamen kieleen liitettyjä asioita olivat sanasto (*”monipuolinen sanavarasto”*, *”osaa sanat ja osaa taivuttaa ja lausua ne oikein”*, *”koko ajan kasvava sanavarasto”*) ja kielen eri osataitojen hallinta (*”osaa kommunikoida, ymmärtää puhetta ja tekstiä”*; *”kaikkien osalueiden hallitsemista suhteellisen tasapuolisesti”*). Kielen osataitoihin ja yksittäisiin kielellisiin piirteisiin liittyvien arvostusten lisäksi hyvään saamen kielen

taitoon kuuluvaksi annettiin vastaukseksi asioita, jotka eivät suoraan liittyneet kielitaitoon, vaan enemmän kieleen liittyvään kulttuuriin ja identiteettiin. Näissä vastauksissa mainittiin, että hyvä saamen kielen taito on *"ajatusmaailmaan sisään pääsemistä, luonnollista kieltä"* tai taito on sellainen, että *"voin siirtää lapsilleni esi-isänsä ja -äitiensä kielen"* ja että *"kieli säilyisi"*.

Mitä saamen kieli merkitsee sinulle?

Jo edellä tulleista vastauksista voi tehdä johtopäätöksen, että saamen kieli oli muutamille kyselylomakkeeseen vastaajille hyvin läheinen kieli perheen ja/tai sukulaisten kautta. Sen takia myös tähän kysymykseen osa vastaajista mainitsi sanat *"identiteetti"*, *"esi-isien kieli"*, *"suvun kieli"*. Vastaajista kahdeksan kirjoitti saamen kielen liittyvän jollain tavalla omaan sukuun ja/tai identiteettiin. Useat eivät osanneet omasta mielestään tarpeeksi hyvin saamea, mutta halusivat käyttää kieltä enemmän oman perheensä kanssa ja siten säilyttää kielen suvussaan ja edistää saamen kielen käyttöä. Ne vastaajat, joilla ei ollut henkilökohtaista sidettä kieleen perheen tai suvun kautta, mainitsivat saamen kielen olevan *"hyvin kaunis kieli"*, jonka oppiminen on *"uusi rikkaus elämässä"*, tai saamen taito nähtiin tärkeänä, koska kieltä *"pubutaan läbellä asuinpaikkaa"* tai kieltä *"tarvitaan työssä"*.

Miten muiden kielten taito auttaa tai haittaa saamen kielen oppimista?

Muut kielet eivät suurimmasta osasta vastaajia haitanneet saamen kielen oppimista. Vaikka joitakin sekoittavia ja haittaavia piirteitä mainittiin, kuitenkin suurimaksi osaksi omaa äidinkieltä (suomi) ja ruotsia pidettiin kielenoppimista edistävänä tekijänä. Suomen kielen taito auttoi ennen kaikkea rakenteiden oppimisessa, sillä suomen ja saamen sanojen taivuttamisessa oli paljon yhteistä. Vastaajien mukaan suomen taito edesauttoi jonkin verran myös sanaston oppimista. Lainasanojen oppimisessa taas erään vastaajan mukaan *"ruotsin kielen taito helpottaa lainasanojen muistamisessa"*, mutta ruotsi taas saattoi puolestaan sekoittaa jonkin verran *"pronominiinien oppimista"*. Minkä tahansa kielen opiskelu kuitenkin nähtiin oppimista vahvistavana tekijänä. Kaksi osallistujaa totesi vastauksissaan, että kielen kuin kielen oppimisessa *"auttaa kun tietää kielten opiskelusta ennestään"* ja jos on *"opiskellut kieliä, niin kyllä niistä on hyötyä"*.

Millaisena pidät saamen kielen asemaa tulevaisuudessa?

Osallistujien näkemykset saamen kielen tulevaisuudesta olivat pääosin hyvin positiivisia, ja muutama vastaajista oli vahvastikin sitä mieltä, että *"tämänhetken noseen perusteella kieli vahvistuukin"*. Positiivisista näkymistä huolimatta,

monet heistä kuitenkin myös totesivat kielen olevan *"edelleen uhanalainen"*. Heistä oli hyvä, että saamen kielen *"asema on onneksi nostettu esiin"* ja kielen asema on *"turvattuna, kun kieleen on alettu panostaa enemmän valtiollisellakin tasolla"*, mutta huolta aiheutti ennen kaikkea se, että tulevaisuudessa ei ehkä ole *"enää ihmisiä, joille saame on oikeasti äidinkieli"*. Yhtenä syynä tilanteeseen mainittiin muuttoliike, joka on aiheuttanut muutoksia saamen kielen asemaan ja kielen käyttöön ihmisten arjessa. Muuttoliikkeen lisäksi kielen asemaa heikensi vastausten mukaan saamen kielen käytön vähäisyys ihmisten arjessa ja saamen kielen opetuksen taso, joka vaikuttaa lasten/nuorten kielitaitoon. Pohjoissaamen asemaa pidettiin kuitenkin hyvänä verrattuna muihin Suomessa puhuttuihin saamen kielisiin, joiden olemassaolo nähtiin synkkänä: *"toki parannuksia on tehty, ja toivottavasti myös vielä tehdään, mutta ne vaikuttavat lähinnä kosmeettisilta. Toki toivon, että tilanne ei ole näin synkkä"*. Kielen käyttö jokapäiväisessä elämässä nostettiin tärkeänä tekijänä kielen säilymiselle, sillä *"jos kaikkien annetaan puhua sitä, asema vahvistuu tulevaisuudessa"*.

Lopuksi

Yleiset kielitutkinnot ovat omalta osaltaan mukana vahvistamassa pohjoissaamen asemaa Suomessa. Pohjoissaamen liittäminen Yleisten kielitutkintojen yhdeksi testijärjestelmän tutkintokieleksi on osoitus Opetushallituksen tekemästä työstä vähemmistökielten hyväksi. Yleisten kielitutkintojen näkökulmasta saamen kielen tulevaisuus näyttää valoisalta, sillä tutkintoon on riittänyt osallistujia joka vuosi ja kiinnostus saada todistus saamen kielen taidosta on säilynyt. Osallistujien mainitsemat huolet kielen säilymisestä ja tulevaisuudesta ovat kuitenkin todellisuutta, joten kaikki työ, joka edesauttaa saamen tunnettavuutta, on tärkeää – Yleiset kielitutkinnot mukaan lukien.

Osallistujilta saadut mielipiteet saamen kielestä ja sen testauksesta antavat meille näkökulman paitsi pohjoissaamen kielen ja tutkinnon tärkeydestä, myös avaimia tutkinnon kehittämiseen jatkossa. Tulevilla tutkintokerroilla on hyvä pohtia, millaisilla tehtävillä esimerkiksi saamen kielen kirjoittamisen taitoa on relevanttia mitata, sillä kyselyn perusteella jokapäiväisen elämän kirjoittaminen saameksi näyttäytyy kovin vähäiseltä. Ylipäänsä tutkinnon kehittämisessä on tärkeä ottaa huomioon kielen omat lähtökohdat ja erityispiirteet sekä tarkemmin määritellä ne arkipäivän tilanteet, joissa kieltä oikeasti käytetään ja voidaan käyttää. Esimerkiksi käytetyt aihepiirit, joissa saameksi puhutaan, eivät aina ole samoja, joita muissa kielissä pidetään varsin keskeisinä. Tällaisia ovat esimerkiksi rautatieasemien ja tavaratalojen kuulutukset. Pohjoissaamen tutkintojen sisällössä on tärkeää pitää mukana ajatus saamen kieleen olennaisesti kuuluvasta kulttuurista ja sen maantieteellisestä sijainnista.

Marita Härmälä

tutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Ruotsin kielen keskitason tutkintoon osallistujat vuosina 2009–2013: osallistujien tausta, kielitaito ja tutkinnon käyttötarkoitukset

Yleinen kielitutkinto ruotsin kielessä muuttui yksikieliseksi keväällä 2009. Sitä ennen perus- ja keskitason tutkinnon oli voinut suorittaa sekä kaksi- että yksikielisenä kevästä 2004 lähtien, mutta ylimmän tutkintotason vain kaksikielisessä tutkinnossa. Kaksikielinen tutkinto tarkoitti sitä, että tehtävien ohjeistus, vastausvaihtoehdot ja vastauskieli oli suomi, mutta yksikielisessä tutkinnossa kaikki tutkintomateriaali on kohdekielellä eli tässä tapauksessa ruotsiksi. Kahden rinnakkaisen tutkinnon taustalla oli aluksi osallistujaryhmien erilaiset tutkintotodistuksen käyttötarkoitukset: kaksikielistä tutkintoa käytettiin pääasiassa työelämän tarpeisiin, yksikielistä kansalaisuuden hakemiseen. Keskimääräinen osallistujamäärä kaksikielisessä ruotsin tutkinnossa kevästä 2004 syksyyn 2008 oli 85 henkilöä, yksikielisessä tutkinnossa 27.

Kahden rinnakkaisen tutkinnon järjestäminen oli kuitenkin työlästä tutkintojen vähäisten osallistujamäärien vuoksi. Lisäksi pohdittiin, miten mielekästä ylipäänsä oli tarjota kahta erillistä tutkintoa yhdestä ja samasta kielestä. Yksikieliseen ruotsin kielen tutkintoon siirtymistä perusteltiin aluksi lähinnä siis käytännön järjestelyistä noussein argumentein. Tuolloin ei osattu vielä täysin ennakoida, miten merkittävä muutos osallistujaprofiilissa lähivuosina tapahtuisi. Tutkinnon yksikieliseksi muuttaminen olikin tutkinnon tämänhetkisen osallistujaprofiilin näkökulmasta varsin perusteltua. Nykyisin ruotsin keskitason tutkintotodistusta käytetään yhä kasvavassa määrin osoittamaan kansalaisuuslaissa edellytettyä kielitaitoa ja tutkintoon osallistuu sekä ruotsia vieraana kielenä että toisena kielenä opiskelleita.

Tarkastelen artikkelissani ruotsin kielen keskitason tutkintoon osallistuneiden henkilöiden taustoja, tutkintotodistuksen käyttötarkoituksia sekä osallistujien eri osakokeissa saamia tuloksia kevään 2009 ja syksyn 2013 välisenä aikana. Osallistujien äidinkieltä, sukupuolta ja peruskoulutusta koskevat taustatiedot on koottu tutkintoon ilmoittautumisen yhteydessä yhteensä 1 223 henkilöltä. Kaiken kaikkiaan kevään 2009 ja syksyn 2013 välisenä aikana ruotsin keskitason tutkintoon osallistui 1 372 henkilöä, ja heistä noin 90 prosenttia täytti taustatietolomakkeen. Yhdistämällä osallistujien eri osataidoista saamat tulokset heidän

taustatietoihinsa haluttiin saada tarkempi käsitys siitä, keitä ruotsin keskitason tutkintoon osallistujat olivat ja miten osallistujien tausta näkyi eri osataitojen tuloksissa.

Kuvailen ensin osallistujien taustoja, minkä jälkeen tarkastelen eri taustatekijöiden yhteyksiä tutkinnossa osoitettuun kielitaitoon. Lopuksi pohdin ruotsin kielien tutkinnon tulevaisuuden näkymiä ja kehittämistarpeita erityisesti keskitason tutkinnon näkökulmasta.

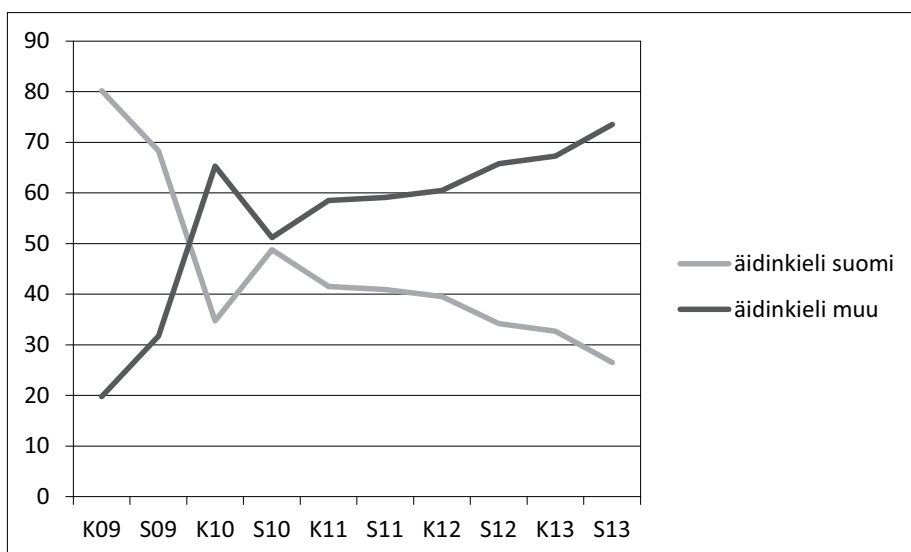
Osallistujien taustatiedot

Keskitason tutkintoon vuosina 2009–2013 osallistuneista enemmistö oli naisia (797). Sukupuolittain tarkasteltuna naisten osuus kyseisenä ajanjaksona vaihteli 53–72 prosenttiin, mutta miesten osuus pysyi syysjä 2009 ja 2012 lukuun ottamatta alle 40 prosentin.

Osallistujien ikä tarkasteltuna ajanjaksona oli 15–73 vuotta. Tyypillisin ikä oli 30–34 vuotta (19 %), seuraavaksi eniten oli 35–39- (17 %) ja 25–29-vuotiaita (16 %). Yli 65-vuotiaita osallistujia oli alle yhden prosenttiyksikön. Vaikka Yleiset kielitutkinnot on pääasiassa aikuisille tarkoitettu tutkinto, osallistuu tutkintoon jonkin verran myös nuoria opiskelijoita. Kyseisenä ajanjaksona esimerkiksi ruotsin keskitason tutkintoon osallistuneista oli seitsemän prosenttia 20-vuotiaita tai sitä nuorempia, heistä kolme prosenttia ainoastaan 15-vuotiaita. 15-vuotiaista valtaosa oli suomenkielisiä kaksikielisellä paikkakunnalla asuvia tyttöjä. Koko osallistujajoukon keskimääräisessä iässä tarkasteluajankohtana ei ollut eroja sukupuolittain: sekä miesten että naisten keskimääräinen ikä oli 36 vuotta.

Kaikista keskitason tutkintoon vuosina 2009–2013 osallistuneista noin kolme viidennestä oli äidinkieleltään ei-suomenkielisiä. Ei-suomenkielisistä hieman yli puolet oli naisia (58 %) ja suomen kieltä äidinkielenään puhuvista kolme osallistujaa neljästä. Miesosallistujista jotain muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oli näin ollen naisia enemmän.

Muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien osuus kasvoi keväästä 2009 keväeseen 2010 voimakkaasti, minkä jälkeen määrässä oli reilun kymmenen prosenttiyksikön lasku syksyllä 2010. Syksyn 2010 jälkeen ei-suomenkielisten osuus on kasvanut tasaisesti, ja syksyllä 2013 se oli jo noin 74 prosenttia kaikista keskitason tutkintoon osallistuneista. Ruotsin keskitason tutkintoon osallistuvien äidinkieli muuttui näin ollen todella radikaalisti vuosina 2009–2013. Tämä tarkoitti myös sitä, että suomea äidinkielenään puhuvien osuus laski 80 prosentista vajaaseen kolmannekseen, kuten kuvio 1 selkeästi osoittaa.



Kuvio 1. Ruotsin keskitason tutkintoon osallistuneiden äidinkieli vuosina 2009–2013

Keskitason tutkintoon osallistuneet edustivat yhteensä 88 eri kansallisuutta, joista suomen lisäksi suurimman ryhmän muodostivat venäläiset ja bosnialaiset. Ruotsin kielen tutkinnossa venäläisten suhteellinen osuus oli kuitenkin esimerkiksi vuosina 2012–2013 huomattavasti pienempi kuin suomen kielen keskitason tutkinnossa (suomen keskitaso noin 28 %, ruotsin keskitaso noin 10 %). Kansallisuudet, joista tutkintoon osallistujia oli yli 20, on koottu osallistujamäärittäin taulukkoon 1. Suomen kansalaiseksi itsensä ilmoittautumishetkellä merkinneistä käytännössä kaikkien äidinkieli on koko tarkastelujakson ajan ollut suomi. Vain kolme suomalaista on ilmoittanut äidinkielekseen ruotsin ja kuusi jonkin muun kielen.

Taulukko 1. Osallistujien yleisimmät kansallisuudet 2009–2013

Kansallisuus	Lukumäärä	%
suomalainen	520	42,5
venäläinen	87	7,1
bosnialainen	75	6,1
latvialainen	36	2,9
romanialainen	34	2,8
iranilainen	31	2,5
virolainen	27	2,2
filippiiniläinen	24	2,0
thaimaalainen	24	2,0
pakistanilainen	20	1,6

Äidinkielistä yleisimmät suomen kielen ohella olivat venäjä (9 %), bosnia (6 %) sekä englantia, albania ja latvia, joita kutakin puhui äidinkielenään noin kolme prosenttia osallistujista.

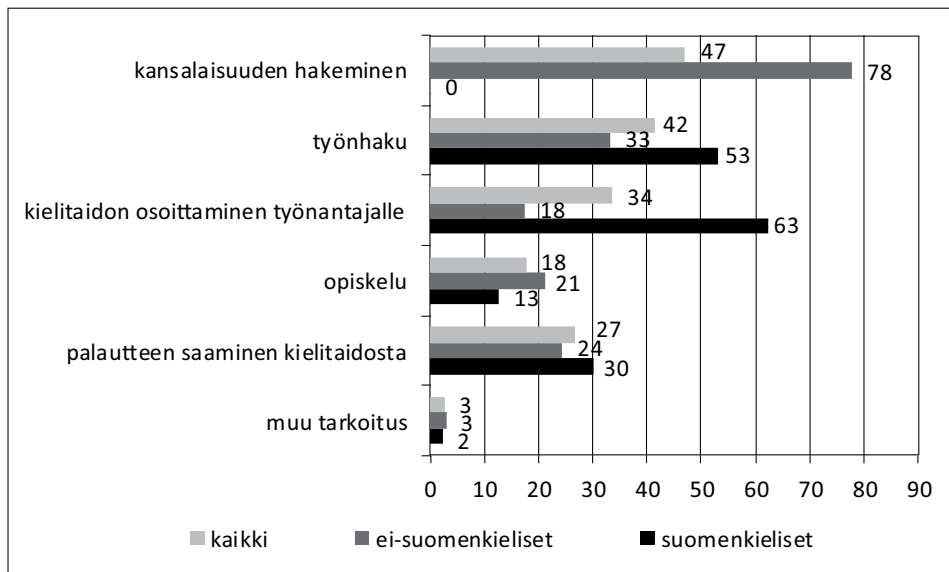
Osallistujien peruskoulutuksessa oli havaittavissa äidinkielen ja sukupuolen mukaisia eroja. Kolmannes osallistujista oli suorittanut yliopistotutkinnon, seuraavaksi yleisimmät peruskoulutukset olivat ammattikorkeakoulu tai ammattikoulu. Molempia oli suorittanut noin viidennes osallistujista. Lukion päästötodistus oli 12 prosentilla, perus- tai kansakoulun oli suorittanut 13 prosenttia osallistujista. Kun osallistujien peruskoulutusta tarkastellaan suhteessa äidinkieleen, ei-suomenkielisten osuus yliopistotutkinnon suorittaneista oli lähes kaksinkertainen suomenkielisten osuuteen verrattuna. Suomenkielisillä yleisin peruskoulutus oli ammattikorkeakoulututkinto, joka oli reilulla neljänneksellä, samoin neljännes oli suorittanut toisen asteen ammatillisen tutkinnon. Ei-suomenkielisistä noin 40 prosentilla oli yliopistotutkinto. Peruskoulu/kansakoulu, lukio, ammatillinen oppilaitos tai ammattikorkeakoulututkinto oli noin 13 prosentilla ei-suomenkielisistä osallistujista. Miesten peruskoulutus oli jonkin verran naisia korkeampi: kahdella miehellä viidestä oli yliopistotutkinto, naisista vajaalla kolmanneksella. Miehistä oli kuitenkin naisia jonkin verran suurempi osuus sellaisia, joilla oli vain perus-/kansakoulu (naiset 12 %, miehet 17 %), naisilla sen sijaan oli miehiä useammin joko toisen asteen tai korkea-asteen ammatillinen koulutus (naiset 23 %, miehet 13 %).

Runsas kolme osallistujaa viidestä oli ansiotyössä, vajaa viidennes ilmoitti olevansa opiskelija. Työttömiä oli osallistujista noin yhdeksän ja työvoimakoulutuksen opiskelijoita viisi prosenttia. Suomenkielisistä osallistujista oli työssäkäyviä lähes kolme neljännestä, ei-suomenkielisistä noin kolme viidestä.

Ei-suomenkielisten korkeasta koulutustasosta (esim. Eronen, Härmälä, Jauhainen, Karikallio, Karinen, Kosunen, Laamanen, Lahtinen 2014) voidaan päätellä, että heistä ainakin osa oli tullut Suomeen työperäisinä maahanmuuttajina, joiden oli osoitettava kielitaitonsa esimerkiksi kansalaisuuden tai työpaikan saamiseksi. Tämän vuoksi he olivat päätyneet osoittamaan kielitaitonsa suomen kielen sijasta ruotsin kielessä. Suomenkielisillä tutkinnon suorittajilla oleva ammatillinen toisen tai korkea-asteen tutkinto puolestaan kieli siitä, että he tarvitsivat tutkintotodistusta ennen kaikkea työelämässä. Kaiken kaikkiaan osallistujien korkea työllisyysaste osoittaa, että ruotsin kielen tutkinnon suorittaminen oli voimakkaasti kytköksissä työelämästä nousseisiin tarpeisiin.

Lähes puolet tutkinnon suorittaneista ilmoitti käyttävänsä tutkintotodistusta kansalaisuuden hakemiseen, mikä olikin loogista suhteessa ei-suomenkielisten osallistujien suureen määrään aineistossa. Seuraavaksi yleisimmät todistuksen käyttötarkoitukset olivat työnhaku ja kielitaidon osoittaminen työnantajalle.

Kieliryhmittäin tarkasteltuna suomenkielisillä osallistujilla yleisin tutkintotodistuksen käyttötarkoitus oli kielitaidon osoittaminen työnantajalle ja työnhaku, ei-suomenkielisillä kansalaisuuden hakemisen lisäksi työnhaku ja palautteen saaminen kielitaidosta. Alle 20-vuotiaat käyttivät todistusta joko työnhakuun (78 %) tai opiskeluun (55 %). Kuviossa 2 on koottu tutkintotodistuksen käyttötarkoitukset koko aineistossa ja osallistujien äidinkielen mukaan jaoteltuna.



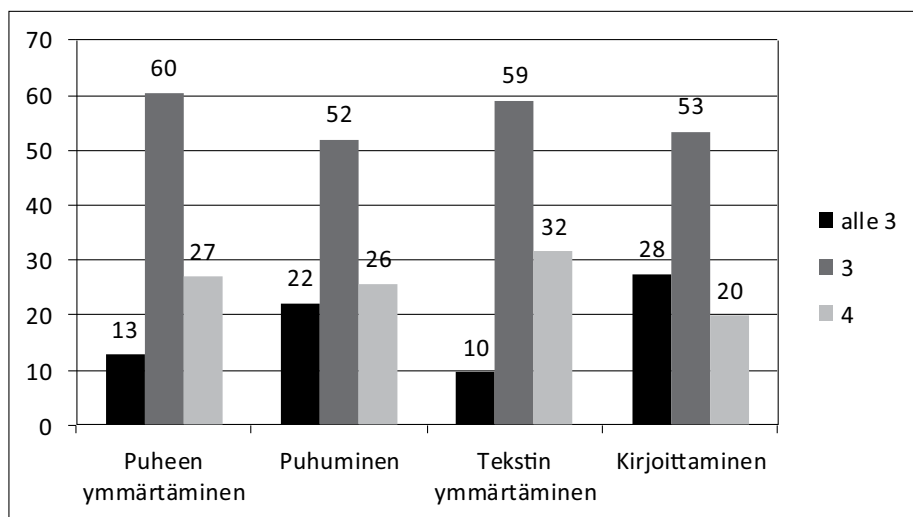
Kuvio 2. Tutkintotodistuksen käyttötarkoitus koko aineistossa ja äidinkielen mukaan eriteltynä

Miehillä selkeästi yleisin tutkintotodistuksen käyttötarkoitus oli kansalaisuuden hakeminen (60 %), seuraavaksi yleisimmät työnhaku (32 %) ja kielitaidon osoittaminen työnantajalle (28 %). Naiset sen sijaan käyttivät todistusta yleisimmin työpaikan hakemiseen (47 %). Kansalaisuuden hakemiseen tutkintotodistusta käytti kaksi naista viidestä, hieman harvempi (37 %) kielitaitonsa osoittamiseen työnantajalle. Se, että naisilla kansalaisuuden hakemista yleisempi tutkintotodistuksen käyttötarkoitus oli työpaikan hakeminen, selittyy osin sillä, että suomenkielisistä osallistujista valtaosa oli naisia. Tulosten tulkintaa haittaa kuitenkin osaltaan se, että taustatietolomakkeen vaihtoehdot ”työpaikan hakeminen” ja ”kielitaidon osoittaminen työnantajalle” liittyvät varsin läheisesti toisiinsa eikä näin ollen ole täyttä varmuutta siitä, miten vastaajat ovat ne vastauksissaan erotelleet.

Seuraavaksi tarkastellaan osallistujien tutkinnossa osoittamaa kielitaitoa suhteessa sukupuoleen, äidinkielen ja sosioekonomiseen taustaan. Ensin kuvaillaan kuitenkin eri osataitojen tulokset koko aineistossa.

Osallistujien tutkimuksessa osoittama kielitaito ja sen yhteydet taustatekijöihin

Osataidoittain tarkasteltuna oli vuosina 2009–2013 suoritetuissa tutkinnoissa eniten taitotason 3 alle jääneitä kirjoittamis-, sitten puhumistehtävissä. Kirjoittamistehtävissä taitotason 3 alle jäi runsas neljännes osallistujista, puhumistehtävissä runsas viidennes. Ymmärtämistehtävissä taitotason 3 alle jääneitä oli huomattavasti vähemmän, tekstin ymmärtämistehtävissä yksi osallistuja kymmenestä, puheen ymmärtämistehtävissä hieman useampi. Eniten taitotasolle 4 yltäneitä oli tekstin ymmärtämistehtävissä, seuraavaksi eniten puheen ymmärtämis- ja puhumistehtävissä. Haastavinta taitotasolle 4 pääseminen oli kirjoittamistehtävissä. Vastaavanlaisia päätelmiä nimenomaan kirjoittamistaitojen haastavuudesta on tehty Yleisissä kielitutkinnoissa aikaisemminkin (Tarnanen, Härmälä & Neittaanmäki 2010), samoin kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa (Tuokko 2009; Hildén & Rautopuro 2014). Osallistujien saamien taitotasoarvioiden jakaumat osataidoittain on koottu kuvioon 3.

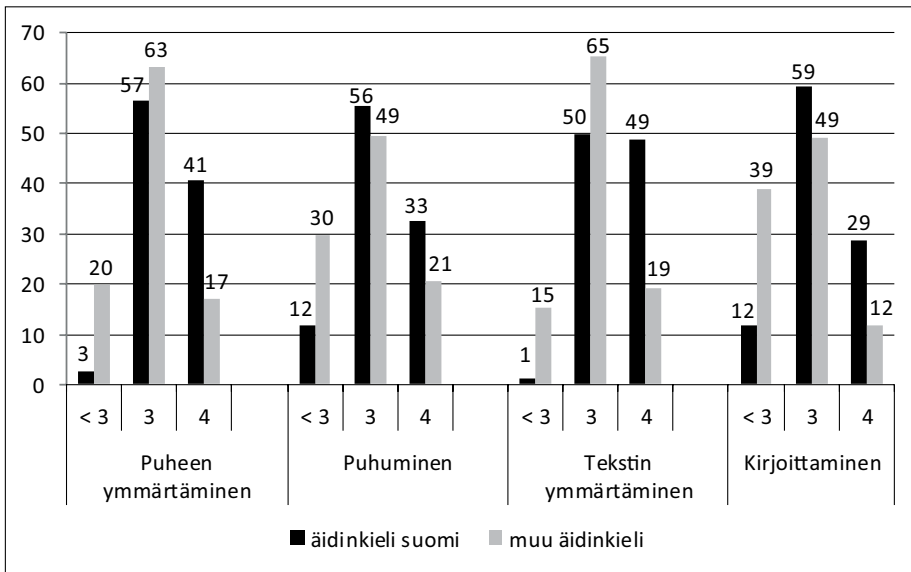


Kuvio 3. Ruotsin keskitason tutkintoon vuosina 2009–2013 osallistuneiden (N = 1223) saamat taitotasot osataidoittain

Äidinkieli ja kielitaito

Äidinkielen vaikutus eri osataidoissa saavutetuissa tuloksissa näkyi aineistossa selkeästi. Suomenkielisten osuus taitotasolle 4 eri osataidoissa yltäneistä oli ei-suomenkielisten osuutta runsaat kaksi kertaa suurempi kaikissa muissa osataidoissa paitsi puhumisessa. Puhumistehtävissä taitotasolle 4 ylsi suomenkielisistä kolmannes, ei-suomenkielisistä reilu viidennes. Myös alle taitotason 3 jääneistä ei-suomenkielisten osuus oli suomenkielisiä suurempi. Taitotason

3 saavuttaneissa suurimmat erot suomenkielisten ja ei-suomenkielisten välillä olivat tekstin ymmärtämistehtävissä, seuraavaksi suurimmat kirjoittamis- ja puhumistehtävissä. Puheen ymmärtämistehtävissä erot ryhmien välillä olivat pienimmät.

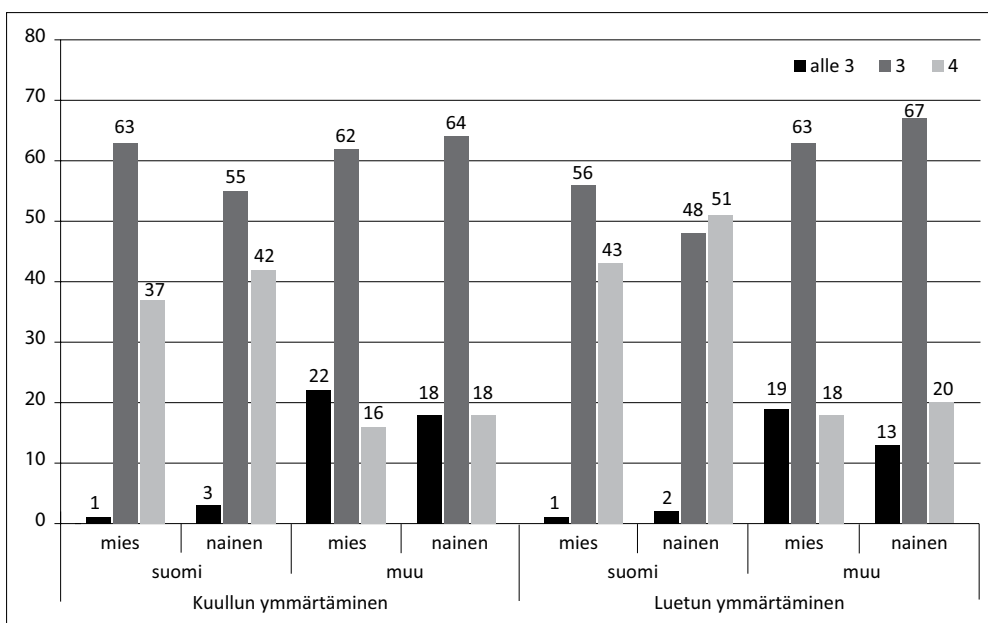


Kuvio 4. Osakokeissa saatujen taitotasojen jakaumat äidinkielittain

Äidinkieli, sukupuoli ja kielitaito

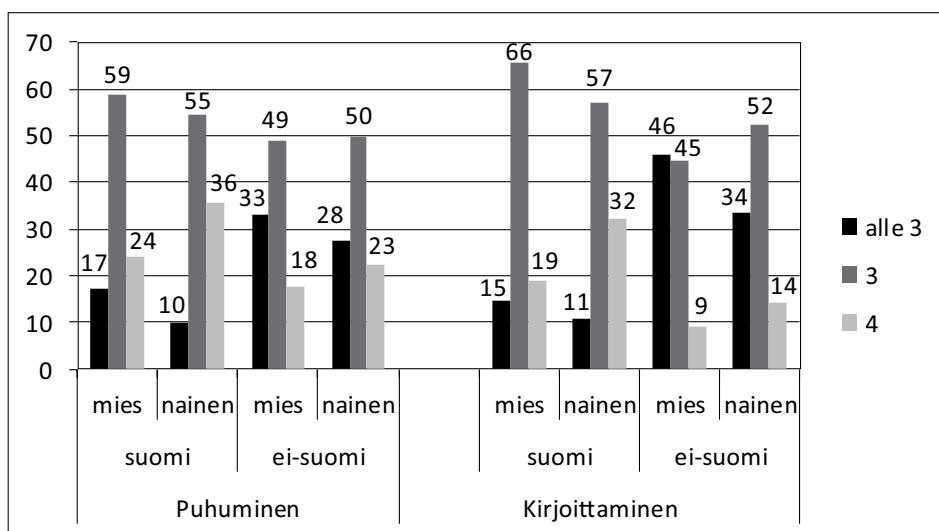
Kun tarkastellaan saavutettuja taitotasoja äidinkielen ja sukupuolen mukaan, tyypillisin taitotaso *kuullun ymmärtämistehtävissä* oli taso 3: sekä suomenkielisistä miehistä että ei-suomenkielisistä miehistä ja naisista sille ylsi noin 60 prosenttia osallistujista. Taitotason 3 alle jääneitä oli eniten ei-suomenkielisissä miehistä, vähiten suomenkielisissä miehistä. Taitotasolle 4 ylsi eniten suomenkielisiä naisia.

Luetun ymmärtämistehtävissä suomenkielisten naisten tyypillisin taitotaso oli 4, kaikkien muiden taso 3. Taitotason 3 alle jääneitä oli jälleen eniten ei-suomenkielisissä miehistä. Ymmärtämistehtävien tuloksissa näkyy myös selkeästi, että suomenkielisistä osallistujista ei juuri kukaan jäänyt taitotason 3 alle.



Kuvio 5. Ymmärtämistaidoissa saavutetut taitotasot äidinkielen ja sukupuolen mukaan jaoteltuna

Pubumistehtävissä tulokset olivat hyvin samansuuntaiset: tyypillisin taitotaso äidinkielestä ja sukupuolesta riippumatta oli taitotaso 3: sen saavutti suomenkielisistä lähes kolme viidestä, ei-suomenkielisistä noin puolet. Suurin osa taitotason alle 3 saaneista oli ei-suomenkielisiä miehiä ja taitotason 4 saaneista naisia, joiden äidinkieli oli suomi.



Kuvio 6. Tuottamistaidoissa saavutetut taitotasot äidinkielen ja sukupuolen mukaan jaoteltuna

Kuten kuvio 6 osoittaa, myös *kirjoittamistehtävissä* tyypillisin taitotaso oli taso 3 kaikilla muilla ryhmillä, paitsi ei-suomenkielisillä miehillä, joista taitotason 3 alle jäi lähes yhtä suuri osuus kuin sen saavuttikin. Sekä puhumis- että kirjoittamistehtävissä taitotasolle 4 yltäneitä oli eniten suomenkielisissä naisissa, taitotason 3 alle jääneitä ei-suomenkielisissä miehistä.

Sosioekonominen tausta ja kielitaito

Kuten edellä todettiin, oli suomenkielisistä osallistujista työssäkäyviä lähes kolme neljännestä, ei-suomenkielisistä 57 prosenttia. Kun saavutettuja taitotasoja tarkasteltiin osataidoittain ja suhteessa osallistujan sosioekonomiseen asemaan, havaittiin, että taitotason 4 eri osataidoissa saavuttaneissa oli erityisen paljon työssä käyviä. Varsinkin tekstin ymmärtämistehtävissä ero työssäkäyvien ja muiden osallistujaryhmien välillä oli merkitsevä ($p < 0,001$). Puhumistehtävissä alle taitotason 3 jääneissä työttömien osuus oli suurempi kuin muissa ryhmissä ($p < 0,01$). Sen sijaan suomenkielisten ja ei-suomenkielisten tuloksissa ei ollut sosioekonomisen taustan mukaisia eroja. Puhumistehtävissä menestymisen yhteys työssäkäyntiin oli sinänsä mielenkiintoinen tulos ja vahvistaa edelleen aitojen vuorovaikutustilanteiden tarvetta puhumistaitojen opettelussa.

Keskeisten tulosten koontia ja tulevaisuuden näkymiä

Millainen on tyypillinen ruotsin kielen keskitason tutkintoon osallistuja saatujen tulosten perusteella? Ensinnäkin hänen äidinkiellensä on jokin muu kieli kuin suomi. Hän on iältään 30–34-vuotias nainen. Peruskoulutuksena tutkinnon suorittajalla on toisen tai korkea-asteen ammatillinen tutkinto, tutkinnon suorittamishetkellä hän on työelämässä ja käyttää tutkintotodistusta kansalaisuuden tai työpaikan hakemiseen. Tutkinnosta hän saa keskimäärin taitotason 3, joskin hänen ymmärtämistaitonsa ovat jonkin verran tuottamistaitoja vahvemmat. Heikoiten puolestaan menestyy tulosten valossa ei-suomenkielinen, työtön mies.

Vaikka osallistujien suoritusprofiili karkeasti määriteltynä voisikin näyttää edellä kuvatun kaltaiselta, ovat viime vuosina ruotsin keskitason osallistujajoukon taustoissa tapahtuneet muutokset olleet niin nopeita, että tulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa. Tällä hetkellä osallistujamäärät vielä kasvavat tutkintokerroittain, mutta miten esimerkiksi ruotsin kielen opiskelun pakollisuudesta perusopetuksessa ja korkea-asteen tutkinnoissa käyty keskustelu jatkossa vaikuttavat tutkinnon osallistujamääriin? Jos ruotsin kielen taitoa ei enää vaadittaisi työelämässä esimerkiksi kaksikielisillä paikkakunnilla työskenneltäessä, miten kielitaitovaatimuksen poistuminen näkyisi Yleisten kielitutkintojen ruotsin tutkinnon osallistujamäärissä? Jo nyt on ollut nähtävissä, miten ruotsin kielen vapaaehtoisuus on esimerkiksi ylioppilastutkinnoissa vähentänyt kirjoittajien lukumäärää. Lisätutkimusta tarvitaan

myös siitä, missä määrin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistymismahdollisuuksiin vaikuttaa se kieli, millä hän on suomen kansalaisuutta hakenut ja miten ruotsin kielen taito voitaisiin myös heillä huomioida työllistymismahdollisuuksia parantavana erityisosaamisena.

Ruotsin kielen tehtävien laadintanäkökulmasta osallistujajoukon profiloituminen entistä enemmän ruotsin kieltä jokapäiväisessä elämässään käyttäviin tutkinnon suorittajiin on erittäin myönteinen asia. Tutkinnossa käytettyjen tehtävien sisällöt ja aihepiirit ovat jo nyt tulleet entistä käytännönläheisemmiksi ja jokapäiväisiin kielenkäyttötilanteisiin nivoutuneiksi. Myös suomenkielisten koulujen oppikirjoja ja muuta opetusmateriaalia tulisi kehittää samansuuntaisesti. Tämä puolestaan voi osaltaan lisätä ruotsin kielen opiskelumotivaatiota: ruotsin kieli on elävä kieli, jota tarvitaan ja joka myös näkyy suomalaisessa yhteiskunnassa päivittäin, jos vain niin halutaan.

Huomioitava piirre ruotsin keskitason tutkinnossa on kuitenkin jo nyt havaittavissa oleva tulosten polarisoituminen osallistujan äidinkielen mukaan. Taitotasolle 4 yltäneissä korostuu taustaltaan suomenkielisten osuus ja taitotason 3 alittaneissa ei-suomenkielisten osuus. Tuleekin pohtia, missä määrin erot johtuvat puhtaasti kielitaidon riittävyteen liittyvistä tekijöistä ja missä määrin tuloksiin vaikuttavat ns. testitekniset seikat, esimerkiksi eri tehtävätyyppien ratkaisemisessa tarvittavien strategioiden tuntemus. Myös kulttuurista taustatietoa edellyttävien aihepiirien sisältymistä tutkintotehtäviin on tarkasteltava nykyistä kriittisemmin.

Kirjallisuus

Eronen, A., Härmälä, V., Jauhiainen, S., Karikallio, H., Karinen, R., Kosunen, A., Laamanen, J.-P. & Lahtinen, M. 2014. Maahanmuuttajien työllistyminen. Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 6/2014.

Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. (tulossa) Ruotsin pitkän oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Opetushallitus.

Tarnanen, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki, R. 2010. *Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot*. Teoksessa. M. Garant & M. Kinnunen (toim.) AFINLA-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia nro 2, 2010. Jyväskylä: AFinLA, 2010.

Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Opetushallitus.

Nina Sivunen

projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Henna Tossavainen

projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Sari Ahola

tutkimuskoordinaattori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Suomalaisen viittomakielen liittäminen Yleisiin kielitutkintoihin

Johdanto

Tässä artikkelissa käsittelemme suomalaisen viittomakielen liittämistä Yleisiin kielitutkintoihin. Suomalaisella viittomakielellä tarkoitetaan Suomessa yleisimmin käytettyä viittomakieltä. Kuurojen Liiton (2010) mukaan Suomessa arvioidaan olevan noin 4 000–5 000 kuuroa ja noin 6 000–9 000 kuulevaa viittomakielistä. Viittomakielisten oikeus tulkitsemis- ja käännösapuun sekä tarve näiden oikeuksien turvaamisesta on kirjattu perustuslakiin (731/1999, 17§). Jotta viittomakielisten oikeuksien ja laadukkaiden omakielisten palveluiden toteuttaminen voidaan turvata, on viittomakielen tulkkien ja muiden viittomakielisten kanssa työnsä vuoksi toimivien henkilöiden kielitaidon tason määrittäminen tärkeää. Tähän saakka viittomakielen taidon arvioinnista on vastannut Kuurojen liitto, jolla on 30 vuoden ajan ollut käytössään kaksiportainen tenttijärjestelmä (A- ja K-tason tentit). Suomalaista viittomakielen taitoa on arvioitu intuitiivisesti ja ilman tarkemmin määriteltyä teoreettista viitekehystä tai kielitaidon arviointiin keskittyntä ja erikoistunutta tutkintojärjestelmää (ks. Alanne 2004).

Viittomakielen tutkinnon tarvetta on myös lisännyt kuurojen maahanmuuttajien määrän kasvu viime vuosien aikana. Kuuroista maahanmuuttajista ei ole saatavilla virallisia tilastoja, mutta arviointi perustuu Kuurojen liiton aluetyöntekijöiden näkemykseen ja Kuurojen kansanopiston maahanmuuttajalinjan suosion kasvuun (Opetushallitus 2012, 22). Vuonna 2003 voimaan astunut kansalaisuuslaki (359/2003) ja sen vaatimukset kielitaidon osalta ovat tuoneet mukanaan paineita myös suomalaisen viittomakielen taidon arvioinnille. Kansallisena kielitaidon arviointijärjestelmänä Yleisillä kielitutkinnoilla on yhteiskunnallinen tehtävä, jois-

ta vähäisimpänä ei voida pitää kielitaidon osoittamista kansalaisuushakemusta varten. Myös tähän vaatimukseen pyritään vastaamaan liittämällä viittomakielen tutkinto Yleisten kielitutkintojen tutkintojärjestelmään.

Viittomakielen liittämällä viralliseen kielitutkintojärjestelmään saattaa olla kyseisen kielen opetusta ohjaava vaikutus, kuten usein tapahtuu puhutuissa kielissä. Mahdollisen liittämisen seurauksena viittomakielen opetuksen kenttä Suomessa voi tutkinnon tavoitteiden mukaan määritellä, mihin asioihin opetuksessa kannattaa keskittyä. Esimerkiksi Yleisten kielitutkintojen jokapäiväisen elämän kielenkäyttöön liittyvät aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset sekä kielitaidon kehittymisen ja taitotasojattelun näkökulma voivat tuoda uusia sisältöjä viittomakielen opetukseen. Suomalaisen viittomakielen liittäminen toisen ja vieraan kielen tutkintojärjestelmään ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan edellyttää monenlaisia testin teoreettiseen viitekehykseen ja taustaan sekä testikäytänteisiin liittyviä selvitettäviä ja tarkennettavia asioita. Käsitlemme tässä muutamia näistä seikoista.

Tutkintojärjestelmään liittämisen peruskysymyksiä

Suomalainen viittomakieli on toteutuessaan Yleisten kielitutkintojen kymmenes tutkintokieli. Eri kielten tutkinnot Yleisissä kielitutkinnoissa noudattavat samankaltaista rakennetta, ja niiden sisältöjä ohjaavat tutkinnon perusteet. Nykyisten kielten tutkinnot pohjautuvat kielitaidon nelijakoon (kirjoittaminen, puhuminen, tekstin ja puheen ymmärtäminen), jota käytetään myös vastaavissa kansainvälisissä testijärjestelmissä.

Arvioinnin perustana oleva Eurooppalainen viitekehys (2003) on perinteisesti yhdistetty erityisesti puhuttujen kielten opetukseen ja arviointiin. Myös kielitaidon testausjärjestelmien taustalla oleva toiminnallinen ja viestinnällinen näkemys kielitaidosta yhdistetään usein juuri suulliseen kielitaitoon. Viittomakielen ja puhuttujen kielten erot kuitenkin vaikuttavat siihen, että puhuttujen kielten tutkinnoissa käytetty perinteinen osataitojen nelijako ei sovellu viittomakielen tutkinnon pohjaksi. Puhutut ja viitotut kielet käyttävät viestien tuottamisessa ja vastaanottamisessa eri kanavia. Viittomakieltä tuotetaan käsien ja kehon liikkeitä ja ilmeitä käyttäen ja viesti vastaanotetaan näön kautta; viesti voidaan toisinaan myös vastaanottaa tunnon ja kosketuksen kautta (Jantunen 2003, 9). Viittomakielestä puuttuu sekä ääni että myös kirjoitusjärjestelmä, jotka taas ovat keskeisessä asemassa muiden testijärjestelmän tutkintojen osakokeissa. Tämän vuoksi nelijaon soveltaminen suoraan puhutusta kielestä viittomakieleen ei ole mahdollista.

Viittomakielen tutkinnon rakenteen taustalla on Opetushallituksen toimeksianosta laadittu selvitys, jossa päädyttiin ehdottamaan suomalaisen viittomakielen taidon arviointia kolmen osataidon kautta: viittomakielen tuottaminen, viittomakielinen keskustelu ja viittomakielen ymmärtäminen (Opetushallitus 2012). Selvityksen laadinnan tueksi perustettiin työryhmä, jonka tehtävänä oli yksilöidä ne toimenpiteet, joita suomalaisen viittomakielen sisällyttäminen Yleisiin kielitutkintoihin edellyttää. Työryhmä päätyi esittämään, että viittomakielelle laaditaan yksikielinen tutkinto ensin perus- ja keskitasolle ja myöhemmin kysynnän mukaan mahdollisesti myös ylimmälle tasolle. Selvityksessä annettiin myös ehdotuksia siitä, kuinka suomalainen viittomakieli on sovitettavissa Yleisten kielitutkintojen tutkintojärjestelmään ja kuinka tutkinnon sisällöt ja rakenteet voidaan toteuttaa uudessa tutkintokielessä. Tämän lisäksi selvitys sisälsi arvion tulevasta osallistujamäärästä ja siitä, ketkä mahdollisesti osallistuvat tutkintoihin. Selvityksessä otettiin niin ikään kantaa siihen, miten suoritusten arviointi ja tehtävien laadinta sekä osakokeissa tarvittavien haastattelujen järjestäminen toteutetaan ja miten tutkinnon laadinta- ja arviointitehtäviin löydetään henkilöt, jotka täyttävät asetuksessa (1109/2011, 7 §) edellytettävät kelpoisuusvaatimukset.

Varsinainen viittomakielen suunnittelutyö aloitettiin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa syksyllä 2013, jolloin rekrytoitiin projektitutkija suunnittelemaan ja valmistelemaan suomalaisen viittomakielen liittämistä tutkintojärjestelmään. Tavoitteena on, että suomalaisen viittomakielen tutkintoa voi tulevaisuudessa suorittaa kahdesti vuodessa. Ennen kuin tämä on mahdollista, projektitutkijan on ollut tärkeää perehtyä kielitutkintojen perusteisiin ja muissa tutkintokielissä käytettyjen tehtävien laadintaohjeisiin erityisesti viittomakielen näkökulmasta. Oman haasteensa tuovat myös tehtävien laadintatyöstä vastaavan tiimin kokoaminen ja kouluttaminen sekä arvioijien kouluttaminen.

Suomalainen viittomakieli yhdeksi tutkintokieleksi

Yleiset kielitutkinnot on toisen ja vieraan kielen taitotasotesti, joka on tarkoitettu kenelle tahansa aikuiselle kielenkäyttäjälle riippumatta siitä, miten ja missä tutkintoon osallistuja on hankkinut kielitaitonsa. Tutkintoon osallistuja valitsee itse omalle taitotasolleen omaa kielitaitoaan vastaavan tutkintotason. Todennäköisimmät suomalaisen viittomakielen tutkintoon osallistujat ovat maahanmuuttajia ja suomenkielisiä, jotka ovat huonokuuloisia, kuuroja tai kuulevia. On haastavaa saada aikaan toimiva ja kaikkia tasapuolisesti palveleva suomalaisen viittomakielen tutkinto, koska tutkintoon tulevilla on erilaiset kielenoppimismodaliteetit ja myös heidän koulutustaustansa vaihtelevat. Kielenoppimismodaliteetilla tarkoitetaan sitä, että kuurot oppivat kielen visuaalisesti, kun taas kuulevien kielenoppiminen tapahtuu yleensä auditiivisesti. Toisaalta Yleisissä kielitutkinnoissa on

tutkintojärjestelmän alusta asti ollut mukana maahanmuuttajia ja tutkintoon tulevien koulutustaustoista on koottu kattavaa tietoa, jota voidaan hyödyntää myös suomalaisen viittomakielen tutkinnon suunnittelussa.

Yleisissä kielitutkinnoissa suoritusten arviointi perustuu puhtaasti kertaluonteiseen näytteeseen kielitaidosta, mikä poikkeaa kouluarvioinnista usealla tavalla. Kouluarvioinnissa opettaja pystyy seuraamaan opetettavaansa pitkänkin aikaa ja monen erilaisen taidonnäytteen avulla. Oppija ja hänen taitonsa kehittyminen tulevat opettajalle tutuksi. Standardoiduissa kielitutkinnoissa osallistuja ei ole arvioijalle tuttu, ja siksi on tärkeää erilaisin sanallisesti määritellyin ja tilastollisin tunnusluvin varmistaa tulosten luotettavuus ja johdonmukaisuus. Yhtenä osana järjestelmän toimivuutta ovat sanallisesti määriteltävät kuvaukset kielitaidosta, sen osa-alueista ja kielitaidon etenemisestä. Koska viittomakielen taidon etenemisestä ei ole selkeää kuvausta Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoteikolla, asteikkojen ja kuvausten kehittäminen ja järjestelmään kalibrointi ovat tärkeitä tutkintokielen liittämässä osaksi tutkintojärjestelmää. Samalla tulee täydentää Yleisten kielitutkintojen perusteita niiltä osin, jotka koskevat suomalaisen viittomakielen eri osataitojen kuvauksia ja taitojen kehittymistä.

Yleisten kielitutkintojen tutkinnot mittaavat aikuisen toiminnallista kielitaitoa. Käsite toiminnallinen kielitaito viittaa siihen, miten sujuvasti ja luontevasti henkilö suoriutuu erilaisista kielen ymmärtämisestä ja käyttämisestä vaativista jokapäiväisen elämän tilanteista. Yleisissä kielitutkinnoissa mitataan viestinnällistä kielitaitoa, jonka kielenkäyttökontekstit on perusteissa määritelty aihealueiden ja kielenkäyttötarkoitusten mukaan. Perus- ja keskitason aihealueisiin ja funktioihin kuuluvat muiden muassa tavalliset henkilökohtaisen arkielämän kielenkäyttötilanteet ja jotkut työelämän tilanteet, jälkimmäiset lähinnä keskitasolla. Yleisissä kielitutkinnoissa tärkeää on myös vuorovaikutuksellisuus, mikä puhuttujen kielten tutkinnoissa tarkoittaa lähinnä kykyä ymmärtää ja tuottaa kieltä erilaisissa kirjallisissa ja suullisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011.) Kielitaidon määrittelemistä kielenkäyttötilanteiden ja kielenkäyttötarkoitusten kautta voidaan hyödyntää myös suomalaisen viittomakielen tutkinnon tarpeisiin.

Viittomakielen tutkintojärjestelmään liittämisen yhteydessä on pohdittava, mitä esimerkiksi toiminnallinen kielitaito viittomakielessä tarkoittaa. Tutkintoa rakennettaessa on tarkkaan selvitettävä, mitkä ovat osallistujan näkökulmasta sellaisia arkielämän tilanteita, joissa viittomakieltä käytetään. Suomalaista viittomakieltä ei välttämättä käytetä jokapäiväisesti, ellei käyttäjä itse ole aktiivisesti mukana kuu-rojen yhteisössä tai työskentele viittomakielisessä ympäristössä. Todennäköistä on, että tutkintoon osallistujien kokemukset viittomakielen käytöstä ja tarpeesta jokapäiväisessä elämässä vaihtelevat. Mahdolliset osallistujat ovat oletettavasti pää-

asiassa toisen ja vieraan kielen oppijoita, mutta joukossa on myös ehkä sellaisia, jotka ovat kaksikielisiä tai äidinkielisiä ja elävät viittomakielisessä ympäristössä päivittäin. Tutkintojärjestelmässä on kuitenkin kokemusta hieman vastaavista tutkinnoista, sillä esimerkiksi pohjoissaamen tutkintoihin osallistujissa on saamea äidinkielenään, toisena ja vieraana kielenä puhuvia. Lisäksi saamessa jokapäiväiseen kielenkäyttöön liittyy piirteitä (esim. kielenkäytön liittyminen tiettyihin tilanteisiin ja paikkoihin), jotka mahdollisesti nousevat esiin myös viittomakielen tutkinnon kohdalla. (Ks. Ahola ja Tossavainen tässä julkaisussa.) Ongelmaksi pienen yhteisön käyttämän kielen tutkinnossa saattavat muodostua myös jääviyskysymykset, kuten löytyykö tarpeeksi sellaisia arvioijia ja laatijoita, jotka eivät ole liian läheisesti yhteydessä tutkinnon suorittajiin.

Koska mahdollisten suorittajien taustat saattavat vaihdella äidinkielen ja myös muiden taustamuuttujien osalta, on yksi tutkintojärjestelmän tärkeimmistä tehtävistä päättää, millä kielellä tai millä kielillä tutkinnon voi suorittaa. Yleisissä kielitutkinnoissa on käytössä kahdenlaisia tutkintoja, yksi- ja kaksikielisiä. Yksikielinen tutkinto tarkoittaa sitä, että tutkinto järjestetään kokonaisuudessaan kohdekielellä, ja kaksikielisyys sitä, että tutkinnon ohjauskieli on suomi tai ruotsi. Tällä hetkellä yksikielisiä ovat suomen ja ruotsin kielen kaikkien tasojen ja englannin kielen ylimmän tason tutkinnot, muut tutkinnot ovat kaksikielisiä. Viittomakielen tutkinto suunnitellaan yksikieliseksi. Seuraavaksi tarkastelemme, mitä perusteita viittomakielen tutkinnon yksikielisyydelle on havaittu ja mitä haasteita yksikielisyys on tuonut tutkinnon suunnitteluun.

Yksi- vai kaksikielinen tutkinto

Opetushallituksen ohjauksessa toteutetussa viittomakielen selvityksessä (2012) päädyttiin esittämään yksikielistä tutkintoa. Tämä tarkoittaa sitä, että vastauskielen ja tehtävien lisäksi kaikkien tehtävien ohjeistus ja muu testimateriaali ovat viittomakielisiä. Yhtenä tärkeimmistä syistä tutkintojen yksikielisyyteen on yleensä osallistujajoukon heterogeenisyys, jonka vuoksi yhteistä ohjauskieltä on mahdoton löytää. Tästä syystä esimerkiksi suomen ja ruotsin kielen tutkinnot ovat yksikielisiä. Suomessa puhutuista kielistä pohjoissaamen kielen tutkinto päätettiin aikanaan toteuttaa kaksikielisenä, ja osallistujat ovatkin taustatietojen perusteella melko yhtenäinen joukko suomenkielisiä ja suomen kieltä taitavia (Toivola, Tossavainen & Neittaanmäki 2011). Viittomakielen kohdalla taas tutkintoihin ei odoteta pelkästään suomenkielisiä osanottajia, vaan myös sellaisia maahanmuuttajia, joilla ei ole muuta yhteistä kieltä kuin suomalainen viittomakieli. Yksikielisyyden näkökulmaa puoltavat siis toisaalta osallistujien heterogeenisyys, toisaalta se, että tutkintojärjestelmässä on kokemusta yksikielisten tutkintojen järjestämisestä.

Viittomakielen yksikielisyys tarkoittaa monenlaisia uusia haasteita tutkintojärjestelmälle. Tekniset ratkaisut ovat näistä haasteista suurin, sillä tutkinnon toteuttaminen edellyttää enemmän teknisiä ratkaisuja kuin perinteinen paperi ja kynä-testi. Esimerkiksi viittomakielen ymmärtämistaidon testaaminen ei ole järkevää tai edes mahdollista toteuttaa siten kuin ymmärtämistaidon mittaaminen tällä hetkellä puhutuissa kielissä tehdään, koska osallistujia ei voi velvoittaa kirjoittamaan tai lukemaan suomen tai ruotsin kielellä. Mitään muutakaan puhuttua kieltä ei ole luontevaa käyttää ohjauskielenä.

Yksikielisyyden takia tutkinnon suorittaminen ja arviointiprosessi tapahtuvat liikkuvan kuvan avustuksella. Tästä nousee väistämättä erilaisia kysymyksiä, esimerkiksi miten kaikki tehtävässä tarvittavat elementit (esim. ohjeistus, viitottu teksti ja tehtävään liittyvät osiot) voidaan nähdä yhtä aikaa, kuinka osallistujan on mahdollista nähdä haluamiansa kohtia toistettuna ja miten osallistuja voi palata johonkin tiettyyn kohtaan korjataakseen viittomaansa. Teknisiin ratkaisuihin liittyy useita kysymyksiä, mutta viittomakielen tutkinnon digitointi on kuitenkin monessa suhteessa pidemmällä aikavälillä järkevää, koska erilaisista teknisistä ratkaisuksista on esimerkiksi viittomakielen tulkikoulutuksessa jo jonkin verran kokemusta. Tutkintojärjestelmässä ei kuitenkaan kannata digitoida vain yhtä tutkintokieltä, koska digitointi vaatii suurta taloudellista panostusta. Viittomakielen tutkinnon alustan suunnittelussa ja rakentamisessa on huomioitava, että se on helppokäyttöisyyden lisäksi sovellettavissa tutkintojärjestelmässä jo olemassa oleviin käytänteisiin ja myös muihin tutkintokieliin. Tutkinnon sisältö ja tekniset ratkaisut ovat yhteydessä toisiinsa. Toisaalta tekniset ratkaisut asettavat tutkinnon sisällölle tietyt ehdot, ja toisaalta taas sisältö voi määrittää sen, miten tutkintoa lähdetään teknisesti toteuttamaan. Näiden kahden huomioiminen tutkinnon suunnittelussa ja rakentamisessa vaatii perehtymistä viittomakielen taitoon ja taidon arviointiin, mutta myös erilaisiin teknisiin ratkaisuihin viittomakielen opettamisessa ja testaamisessa.

Teknisten vaatimusten ja haasteiden lisäksi yksikielisyys tuo eteen myös muita ratkaistavia tutkinnon sisältöön liittyviä asioita. Tehtävän ohjeistukset ja tehtävänannot on pystyttävä laatimaan siten, että myös perustason suorittaja, jolla on hyvin heikko kielitaito, voi itsenäisesti ymmärtää, mitä häneltä kussakin tehtävässä odotetaan. Samoin osakokeiden tehtäviä ja suorittamisaikoja ei voida suoraan siirtää puhuttujen kielten tutkinnoista viittomakieleen. Tämän vuoksi tutkinnon ja tutkintojen sisältöön liittyvien asioiden testaaminen ennakoon on tärkeää. On tärkeää saada tarkkaa tietoa siitä, missä ajassa tehtävistä voidaan suoriutua ja mitkä tehtävätyypit mittaavat kutakin taitoa parhaiten.

Teknisistä haasteista huolimatta yksikielisyyttä puoltavat vahvat argumentit niin alkuselvityksen kuin osallistujien edunkin kannalta. Vaikka tutkinto toteutet-

taisiin yksikielisenä, viittomakielen liittäminen osaksi Yleisten kielitutkintojen järjestelmää vaatii viittottujen ohjeiden lisäksi suomenkielisiä kirjallisia dokumentteja esimerkiksi kielitaidon osa-alueiden ja taitotasosteikon kuvauksista sekä laatija- ja arviointiohjeista. Kirjallisella dokumentilla tarkoitetaan sellaisia ohjeita, joiden avulla muut kuin viittomakieleltä ymmärtävät Yleisissä kielitutkinnoissa työskentelevät henkilöt voivat tarvittaessa tarkistaa esimerkiksi tehtävien laadinta- ja arviointiohjeiden sisältöä. Myös kielitutkintojen perusteisiin joudutaan tekemään lisäyksiä, jotka edellyttävät lainsäädännöllisiä muutoksia. On kuitenkin selvää, että viittomakielen tutkinto ei voi olla samanlainen paperille painettu ja kirjallisesti osakokeittain suoritettava tutkinto kuin muiden kielten tutkinnot. Näin esimerkiksi siksi, että viittomakieleen olennaisesti kuuluvat kielipiilliset ilmeet, eleet ja liikkeet eivät välity tekstin tai staattisen kuvan avulla. Seuraavassa kappaleessa tarkastelemme viittomakieleen tarvittavien dokumenttien sisältöjä. Kuvaamme viittomakieleen suunniteltuja osataitoja ja niiden arviointia koskevia piirteitä sekä esittelemme viittomakielen taidon kehittymistä kuvaavat taitotasosteikot ja niihin liittyviä tutkintojärjestelmän kannalta keskeisiä seikkoja.

Viittomakielen osataidot ja taitotasojen rakentuminen

Yleisten kielitutkintojen kuusiportainen taitotasosteikko on aikanaan linkitetty yleiseurooppalaiseen viitekehykseen, ja tutkintojen teoreettisena taustana ovat sekä kielitaidon arvioinnin teoreettiset mallinnukset (pääasiassa Canale & Swain 1980 ja Bachman & Palmer 1996) että Eurooppalaisen viitekehyksen kuvaukset kielitaidosta ja kielitaidon osa-alueista. Koska käytetyt teoreettiset taustat eivät anna avaimia viittomakielen kielitaidon arviointiin, on ollut tarkoituksenmukaista pyrkiä määrittelemään kielitaito viittomakielen näkökulmasta. Lisäksi on ollut tärkeää määritellä kielen osaamisen osataidot sekä mahdollisimman tarkasti kuvata kielitaidon eteneminen taitotasolta toiselle. Tärkeää on ollut myös tarkastella, mitkä Yleisissä kielitutkinnoissa kuvatut taidon piirteet kuvaavat myös viittomakielen taitoa. Näitä ovat esimerkiksi viestinnällisyys ja vuorovaikutteisuus. Lisäksi kielitaidon yleinen jako tuottamis- ja ymmärtämistaitoihin sopii myös viittomakielen kuvaukseen ja osataitojen määrittelyyn.

Selvityksen pohjalta viittomakielen tutkintoon ehdotettiin kolmea osataittoa, jotka ovat ymmärtäminen, tuottaminen ja viittomakielinen keskustelu, joihin ikään kuin upotettaisiin nykyiset puhutuissa kielissä olevat taidot eri tehtävätyyppien avulla. Tutkinnon suunnitteluvaiheessa tällainen soveltaminen ei ole kuitenkaan ollut ongelmaton. On tullut selkeästi esiin, että puhuttujen kielten tutkintoja ei voi sellaisenaan siirtää viittomakieleen, vaikka tehtävätyypeistä suurinta osaa voikin soveltaen ja mukauttaen käyttää.

Yleisten kielitutkintojen osataidoista kirjoittamisen taito ei sovellu sellaisenaan viittomakielen tutkintoon. Viittomakielillä ei ole vakiintunutta kirjallista muotoa, vaikka viittomakielen merkitsemisjärjestelmä, *sign writing*, onkin olemassa (ks. www.signwriting.org), joskaan sitä Suomessa ei ole otettu vielä käyttöön. Myöskään tekstin ymmärtämistäittoa ei liitetä viittomakielen tutkintoon pääosin samoista syistä kuin kirjoittamisen taitoa.

Ymmärtäminen itsessään muodostaa yhden osataidoista. Tarkasteltaessa viittomakielen ymmärtämisen taitoa suhteessa Yleisten kielitutkintojen ymmärtämistaitoihin (tekstin ja puheen ymmärtäminen) havaittiin, että puheen ymmärtämisen taidon kuvaus oli lähempänä sellaista viestinnällistä ja vuorovaikutteista taitoa, jota viittomakielen ymmärtäminen edellyttää. Koska sellaisenaan aikuisille toisen ja vieraan kielen oppijoille soveltuvaa viittomakielen ymmärtämisen taidon määrittelyyn tarkoitettua tutkimusta makro- ja mikrotasoisista sekä ymmärtämisstrategioista ei vielä ole käytettävissä, viittomakielen tutkinnossa ymmärtämisen taitoa tarkastellaan soveltamalla pääosin puhutun kielen ymmärtämisen kuvauksia.

Ymmärtämisen taidon lisäksi tutkinnossa arvioidaan viittomakielen tuottamisen taitoa, joka jakaantuu tuottamis- ja keskustelutaitoihin. Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeissa määritellyjä diskurssityyppejä sekä pragmaattisia ja sosiolingvistisiä taitoja voidaan hyvin soveltaa näissä kahdessa viittomakielen tuottamisen taidossa (Yleisten kielitutkintojen laadintaohjeet 2012). Keskustelutaidossa pääpaino on vuorovaikutustaidoissa ja keskustelun etenemisessä. Osallistujalla on oltava mahdollisuus kysyä, tarkentaa ja toistaa tuottamaansa ja ymmärtämänsä asiaa. Tuottamisen taidossa taas tavoitteena on arvioida, miten hyvin testattava tuottaa itsenäisesti viittomakieltä tilanteissa, joihin ei liity vuorovaikutusta. Viittomakieleen ei, sen enempää kuin puhuttuunkaan kieleen, kuulu arkipäivässä paljon sellaisia tilanteita, joissa kielenkäyttäjä puhuu tai viittoo yksinään. Oikeastaan tällaisia tekstilajeja ovat lähinnä jotkut puheet ja lyhyet tiedonannot. Kun tavoitteena on, että arvioinnin välineinä pyritään käyttämään mahdollisimman luonnollisia ja arkipäiväisiä tilanteita, on tarpeen selvittää, miten monipuolisesti näiden taitojen hallinta tulee arvioiduksi. Toisaalta testi-arvioinnissa on aina kyse todellisuuden simuloinnista ja perimmäisenä tarkoituksena on kuitenkin riittävän tuotoksen aikaansaaminen arviointia varten.

Taitotasokuvausten muokkaamisen lisäksi kaikkia puhuttujen kielten tehtävätyyppejä ei voida ongelmitta käyttää suomalaisen viittomakielen tutkinnoissa. Esimerkiksi puhuttujen kielten tuottamistaitojen tehtävätyypeistä puheenvuoro ja mielipide ovat viittomakielen näkökulmasta varsin lähellä toisiaan. Esimerkiksi *Televisiossa on liikaa väkivaltaa* voi olla sekä kirjoittamistehtävän mielipide että puhumistehtävän puheenvuoro. Jotkut puhutun ja kirjoitetun kielen tekstilajit eivät myöskään ole viittomakielelle tyypillisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi puhu-

misen osakokeessa varsin usein käytetyt kuulutukset. Tutkinnon perusteiden ja laatijaohjeiden taitokohtaisten kuvausten lisäksi on siis tärkeä selvittää, millaisia tehtävätyyppejä voidaan käyttää ja mitä tekstilajeja, aihealueita ja kielenkäyttö-tarkoituksia suomalaisessa viittomakielessä liitetään jokapäiväisen elämän kielenkäyttöön. Esimerkit kuvaavat sitä, miten tärkeää on tarkkaan määritellä, mitä viittomakielen eri osataidoilla tarkoitetaan ja millaisilla tehtävätyypeillä taitoja voidaan arvioida. Tutkinnon sisältöä suunniteltaessa on pidettävä mielessä, että viittomakielessä ymmärtämisen ja tuottamisen arvioinnissa viestintä on yksisuuntaista, kun taas keskustelun osataidossa käytetään kahdensuuntaista viestintää. Tuottamisen ja keskustelun taidoissa ero on lähinnä tuotoksen luonteessa.

Muutamissa Euroopan maissa (mm. Hollanti ja Norja) on rakennettu oman maan viittomakielelle taitotasosteikkoja, mutta Suomessa ei ole laadittu aikuisten viittomakielen arviointiin virallista taitotasosteikkoa. Suomalaisen viittomakielen taitotasosteikkoa Yleisiin kielitutkintoihin rakennettaessa muiden eurooppalaisten viittomakielten taitotasosteikoista on kuitenkin ollut hyötyä. Viittomakielen taitotasosteikkoa on pyritty rakentamaan siten, että se on yhdenmukainen Yleisten kielitutkintojen muiden tutkintokielen asteikkojen kanssa viittomakielen erityispiirteet huomioiden. On kuitenkin selvää, että viittomakielen taitotasosteikko on kalibroitava testijärjestelmään sopivaksi. Tarvitaan myös asteikkoa noudattavat ja siihen soveltuvat eri osataitojen arviointia varten laaditut taitotasokuvaimet, joiden toimivuus on myös ennen käyttöönottoa pysyttävä perustellusti osoittamaan.

Lopuksi

Suomalaisen viittomakielen liittäminen Yleisten kielitutkintojen testijärjestelmään on hyvällä mallilla ja edistyy edellä kuvatuista haasteista huolimatta vakaasti. Tutkinto sopii hyvin osaksi kansallista tutkintojärjestelmää. Tutkinnon sisällön ja tasokohtaisten taitojen määrittely on tarkoituksenmukaista tehdä mahdollisimman tarkasti, jotta tutkinnosta tulisi mahdollisimman läpinäkyvä ja jotta se noudattaisi niitä luotettavuuden, validiuden, käytännöllisyyden ja käytettävyyden sekä eettisyyden periaatteita, joita jokaiselle viralliselle kielitutkinnolle asetetaan.

Tutkinnon valmistuttua viittomakielen tutkinnon osallistuja saa suorituksestaan todistuksen, jossa on erillinen taitotasoarvio kaikista kolmesta taidosta: viittomakielen ymmärtämisestä, tuottamisesta ja keskustelusta. Viranomaiset, työnantajat ja muut todistusta käyttävät päättävät itse, miten he sitä tulkitsevat, toisin sanoen mitä osataidoista painotetaan ja millaista taitotasoa kustakin taidosta halutaan. Koko uuden tutkinnon kehittäminen tähtää kuitenkin siihen, että on käyttötarkoitus mikä tahansa, todistus antaa mahdollisimman hyvän kuvan osallistujan senhetkisestä kielitaidosta.

Lähteet

Ahola, S. & Tossavainen, H. 2014. Pohjoissaamen tutkinto – osallistujan näkökulma (tässä teoksessa).

Alanne, K. 2004. Suomalaisen viittomakielen taidon arvioinnin arviointia. Käsillä Kääntäjät 2/2004. Helsinki: Kuurojen Liitto ry. 3–13.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. Language teaching in practice. Oxford University Press: Oxford.

Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1 (1). Oxford: Oxford University Press.

Eurooppalainen viitekehys 2003. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Porvoo: WSOY.

Jantunen, T. 2003. Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn Lectura, s. 9.

Kuurojen Liitto ry. 2010. Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 60. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Opetushallitus. 2012. Selvitys viittomakielen sisällyttämisestä Yleisiin kielitutkintoihin. Raportit ja selvitykset 2012: 9.

Signwriting. <http://www.signwriting.org/> (Luettu 17.3.2014)

Toivola, S., Tossavainen, H. & Neittaanmäki, R. 2011. Esitelmä ”Testing North Sami as L2 in Finland” konferenssissa ”Four or more languages for all: Language policy challenges of the future” 23.8.2011.

Yleiset kielitutkinnot

Yleiset kielitutkinnot laadintaohjeet 2012. Toim. Lammervo, T., Tarnanen, M., Ahola, S., Hirvelä, T., Neittaanmäki, R., Ohranen, S. & Tossavainen, H. Jyväskylä, Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja Opetushallitus.

Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Määräys 24/011/2011. Opetushallitus.

Lait ja asetukset

Kansalaisuuslaki (359/2003)

Suomen perustuslaki (731/1999)

Valtioneuvoston asetus yleisistä kielitutkinnoista (1109/2011)

Marita Härmälä

tutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Reeta Neittaanmäki

projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Tuija Hirvelä

projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Ari Huhta

professori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Mitä ymmärtämistestien tehtävät kertovat osaamisen tasosta? Taitotasojen asettaminen Yleisissä kielitutkinnoissa

Ymmärtämistehtävien vaikeustason määrittely on Yleisissä kielitutkinnoissa perustunut pitkälti tehtävänlaatijoiden ja kielentutkijatiimin ennakkokäsityksiin tehtävien sopivuudesta kullekin tutkintotasolle. Tehtävävihkojen koostamisvaiheessa kielentutkijoilla on ollut lisäksi käytettävissään tilastollista tietoa tehtäväosoiden toimivuudesta, esimerkiksi vaikeustasosta tai erottelukyvystä. Kielitaidon testausjärjestelmissä, joissa uusia tehtäviä ei esitestata ennen varsinaista tutkintoa, on tärkeää, että niin laatijoiden kuin tehtävävihkojen koostajienkin käsitykset eri taitotasoilla edellytetystä osaamisesta ovat keskenään mahdollisimman yhdenmukaiset.

Laadittujen tehtävien lopullinen vaikeustaso konkretisoituu kuitenkin vasta tutkintotilaisuudessa. Tutkinnon suorittajan näkökulmasta yksittäisen osion vaikeuteen vaikuttavat hänen kielitaitonsa lisäksi monet seikat, kuten tehtävän aihepiiri, paikka tehtävävihkossa, tehtävätyyppi, tutkinnon suorittamisajankohta ja -paikka. Se, miten hyvin arviointitehtävät onnistutaan kohdistamaan eri tutkintotasoille niin, että tehtävien avulla saadaan mahdollisimman monipuolinen käsitys tutkintoon osallistujan kielitaidosta, on koko tutkintojärjestelmän luotettavuuden kannalta olennainen seikka.

Artikkelissa tarkastellaan Yleisissä kielitutkinnoissa vuonna 2012 käynnistettyä prosessia, jossa suomen kielen keskitason tutkinnossa käytettyjen tekstin ymmärtämistehtävien vaikeustasoa on alettu systemaattisesti määritellä ns. taitotasolle asettamisen (engl. *standard setting*) avulla. Jatkossa tätä menettelyä laajennetaan suomen kielen puheen ymmärtämistehtäviin sekä muihin kieliin ja eri tutkintotasolle. Kuvailimme ensin lyhyesti taitotasolle asettamisen yleisiä periaatteita ja yleisimmin käytettyjä menetelmiä. Sen jälkeen tarkastelemme Yleisissä kielitutkinnoissa käytettyä sovellusta käytännön esimerkkien avulla. Lopuksi pohdimme standardoinnin mukanaan tuomia haasteita ja tulevaisuuden näkymiä.

Miksi taitotasolle asettamista tarvitaan?

Taitotasojen asettaminen liittyy tarpeeseen raportoida testin tai tutkinnon tulokset jonkin osaamista kuvaavan määritelmän, standardin, suhteen. Standardi on normi tai suositus siitä, miten joku asia tulisi tehdä. Standardoinnilla puolestaan pyritään yhtenäistämään ja vähentämään käytänteiden kirjavuutta (Nykysuomen sanakirja). Yksi esimerkki kielitaidon arviointitutkimuksessa kehitetyistä standardeista on Eurooppalainen viitekehys (EVK 2003) ja sen 6-portainen taitotasosteikko. Asteikkojen alkuperäisenä tarkoituksena oli eräänlaisen kuvailevan viitekehysten luominen, jonka avulla oppijan kielitaidon kehittymistä voitaisiin kuvata yhteismitallisesti Euroopan eri maissa. Vuosien saatossa EVK:n asteikoista on tullut normi: niiden avulla määritellään kielen opetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä arvioidaan saavutettua osaamista. Standardeja ovat myös muut yleisesti käytetyt osaamista jollakin tavalla ilmaisevat asteikot, kuten EVK:sta muokattu opetussuunnitelmien vieraiden kielten osaamista kuvaava 10-portainen asteikko (Opetushallitus 2004) sekä Yleisten kielitutkintojen 6-portainen asteikko, joka on linkitetty EVK:n asteikkoon. Myös kouluissa käytetty asteikko arvosanasta neljä arvosanaan kymmenen on yksi standardi, jonka avulla ilmaistaan osaamisen tasoja. Toisin kuin EVK:n kaltaiset asteikot, koulujen arvosana-asteikoilla ei ole yhtä merkitystä, vaan arvosanojen tulkinta riippuu kieliaineissa opiskeltavasta kielestä ja oppimäärästä (esim. lyhyt tai pitkä oppimäärä) sekä tietenkin vuosiluokasta – viidennen luokan arvosana yhdeksän englannissa ei merkitse samanlaista osaamista kuin kahdeksannen luokan arvosana yhdeksän.

Kielitaitoa mittaavassa testissä normien ja standardien asettelu ilmenee monin eri tavoin: yksittäisten tehtävien laadinnasta testin käytännön järjestelyistä huolehtimiseen, suoritusten pisteyttämiseen ja tulosten raportointiin. Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena oleva ymmärtämistehtävien vaikeustason määrittelemineen on osa tehtävien standardointia ja siksi olennainen osa koko testausprosessia. Osallistujien eri tehtävistä saamien pistemäärien tai muiden luokitteluperiaatteiden kautta määritellään rajat hyväksytylle ja hylätylle suoritukselle. Jotta osallistujan

ymmärtämistehtävistä saaman pistemäärän voidaan katsoa vastaavan esimerkiksi Yleisten kielitutkintojen taitotasolla 3 vaadittua osaamista, on testissä käytettyjen tehtävien kohdistuttava mahdollisimman tarkasti juuri kyseiselle taitotasolle.

Toisin kuin ymmärtämistaidot, puhumisen ja kirjoittamisen hallintaa mittaavat testit arvioidaan melkein aina sellaisen arviointiasteikon avulla, joka muistuttaa testin tulosten raportoinnissa käytettävää asteikkoa. Tyypillisesti arviointiasteikossa on yhtä monta taitotasoa kuin raportointiasteikossa, mutta se kuvaa osaamisen eri tasoja huomattavasti yksityiskohtaisemmin, jotta arviointi sen avulla olisi helpompaa (ks. esim. Alderson 1991). Tällöin suorituksista annettavat arviot ovat suoraan käytettävissä tulosten raportointiin vaikkapa todistuksessa arvosanoina. Puheen ja tekstin ymmärtämisen sekä myös sanaston ja rakenteiden hallinnan arviointi suoraan oppijoiden suorituksia havainnoimalla ei kuitenkaan ole mahdollista samalla tavalla kuin puhumisen ja kirjoittamisen arvioinnissa. Näitä taitoja testataan erillisillä tehtävillä ja osioilla, joista kustakin saadaan yksi tai useampi piste, jos vastaus on oikein. Osioiden pistemäärä lasketaan yhteen kokonaispistemääräksi. Pistemäärä ei kuitenkaan automaattisesti kerro, mikä taitotaso tai arvosana sen perusteella pitäisi antaa, vaan testaajien täytyy jollakin perusteltavissa olevalla tavalla päättää, että tietyistä testistä esimerkiksi pistemäärä 15 oikeuttaa taitotasoon 3, mutta 16 pisteellä suorittaja saakin tasoarvioksi 4. Menettelyä, jolla tällaiset päätökset tehdään, kutsutaan taitotasojen tai taitotasorajojen asettamiseksi tai yksinkertaisesti standardoinniksi (engl. *standard setting*). Tuloksena on katkaisukohtia tai katkaisupistemääriä (engl. *cut-off scores*), joiden avulla testin pisteet muutetaan taitotasoiksi. Edellisessä esimerkissä pistemäärä 16 on siis testin katkaisukohta tasojen 3 ja 4 välillä.

Taitotasojen asettamiseksi on kehitetty kymmeniä erilaisia menetelmiä (Kaftandjieva 2004; Cizek & Bunch 2007). Yksinkertaisin, perinteisin ja tavallisin menetelmä on tarkastella testipisteiden jakaumaa ja tehdä päätökset taitotasojen rajoista perustuen erilaiseen kokemuseräiseen tietoon ja oletuksiin testin vaikeustasosta ja osallistujien taidoista. Hyvin yleisesti vaaditaan esimerkiksi, että osallistujan pitää saada puolet (50 %) maksimipistemäärästä, jotta hän ylipäänsä pääsee testistä läpi ja saavuttaa alimman hyväksyttävän arvosanan. Tällainen päättely on kuitenkin usein hyvin vaikutelmanvaraista eikä perustu tehtävien tai osallistujien järjestelmälliseen analyysiin. Sen takia onkin kehitetty menettelyjä, joiden avulla arvioidaan testitehtäviä tai testin suorittajia systemaattisesti, jotta muodostuisi parempi ymmärrys siitä, miten vaikeita tehtävät kyseisessä testissä ovat ja mikä testin suorittajien kielitaito on.

Useimmat taitotasojen asettamistavat koskevat testin osioiden ja (useammasta osiosta koostuvien) tehtävien analysointia. Näissä joukko testattavien taitojen asiantuntijoita tarkastelee kutakin osiota ja tehtävää ja arvioi, miten vaativa teh-

tävä on. Useimmiten arvio tehdään suhteuttamalla tehtävän vaatima taito johonkin taitotasoon; voidaan esimerkiksi arvioida, että voidakseen vastata tehtävään oikein testin suorittajan on hallittava vähintään Yleisissä kielitutkinnoissa tason kolme (EVK B1) osaaminen. Tehtävien arviointi voidaan tehdä ilman mitään ennakkotietoa siitä, miten testiin osallistuneet oppijat olivat niistä suoriutuneet tai sitten tällaista oikeista tai pilottitesteistä kerättyä tietoa käytetään apuna, kun tehdään arvioita tehtävän vaatimasta osaamistasosta. Tähän saakka Yleisissä kielitutkinnoissa tehty taitotasojen asettaminen on perustunut testin osioiden ja tehtävien vaativuuden arviointiin.

Toinen tapa asettaa taitotasoja on ensin arvioida, millä taitotasolla testin suorittajat ovat esimerkiksi puheen ja tekstin ymmärtämisessä, ja sitten antaa heidän suorittaa näitä taitoja mittaavia tehtäviä. Vastausten perusteella sitten päätellään, mitkä tehtävät edustavat kutakin taitotasoa. Tällainen oppijakeskeinen taitotasojen asettaminen edellyttää luonnollisesti sitä, että oppijoiden osaamistason arvioivat henkilöt tuntevat nämä tarpeeksi hyvin, jotta he pystyvät mielekkäisiin arvioihin. Useimmissa tapauksissa ainoat kyseeseen tulevat arvioijat ovat opettajia, jotka ovat opettaneet arvioitavia oppijoita tarpeeksi kauan tunteakseen heidät tarpeeksi hyvin. Toistaiseksi Yleisissä kielitutkinnoissa ei ole käytetty tätä lähestymistapaa, mutta se lienee mahdollista tulevaisuudessa ainakin täydentävänä keinona päätettäessä, miten ymmärtämistestien pisteet muunnetaan taitotasoiksi.

Taitotasorajojen asettaminen on väistämättä subjektiivista ja eri menetelmät tuottavat yleensä jonkin verran erilaisia tuloksia, mikä onkin tärkein syy siihen, että taitotasorajojen asettaminen on yksi arvioinnin vaikeimmista haasteista. Täysin objektiivisia katkaisukohtia on mahdotonta saavuttaa. Järjestelmällinen testitehtävien vaatimustason arviointi (tai osallistujien osaamistason, jos se on käytännössä mahdollista) on kuitenkin parempi ja perustellumpi keino päättää tasorajoista kuin pelkkä arvailu. Jos suinkin mahdollista, kannattaa käyttää useampaa kuin yhtä menetelmää ja yhdistää niiden tulokset testipisteiden katkaisukohdista päätettäessä.

Taitotasojen asettaminen Yleisissä kielitutkinnoissa

Yleisissä kielitutkinnoissa on käytännön syistä päädytty määrittelemään yksittäisten tehtävien ja tehtäväosioiden, ei niinkään kokonaisen testin vaikeustaso. Kokonaisen testin standardoinnin tekee hankalaksi se, että uusia tehtäviä ei ole mahdollista esitellä, jolloin tieto tehtävien toimivuudesta saadaan vasta tutkitokerran jälkeen. Lisäksi tutkintotodistusten toimittamisaika osallistujille on tarkkaan määritelty, mikä puolestaan rajoittaa testin jälkeisten analyysien laajuutta.

Osiokohtaisen lähestymistavan valinnan taustalla on ollut osiopankki, johon on vuosien mittaan koottu hyvin toimineita tehtäväosioita kielissä, joissa on suuret osallistujamäärät. Esimerkiksi suomen keskitason tutkinnossa osallistujamäärä on keskimäärin 1 500, jolloin jo yhdellä tutkintokerralla saadaan riittävästi tietoa osion toimivuudesta. Ruotsin ja englannin kielen tutkinnoissa, joissa keskitason osallistujamäärät ovat 200–400, on sama osio oltava tutkinnossa useamman kerran, ennen kuin se voidaan siirtää osiopankkiin. Osiopankin tietoja päivitetään tutkintokerroittain lisäämällä sinne uutta tietoa tehtäväosioiden toimivuudesta. Osiopankkia rakennetaan IRT³-pohjaisilla menetelmillä (Törmäkangas & Törmäkangas 2009; Wright & Stone 1979), joiden etuna on tuloksien riippumattomuus testikerrasta toiseen. Tämä puolestaan mahdollistaa eri tutkintokertojen testien vertailemisen keskenään.

Osiokohtaisuuden ohella toinen tärkeä kriteeri Yleisiin kielitutkintoihin soveltuvan menetelmän kehittämiselle on ollut, että taitotasolle asettelulla ei pyritä määrittelemään kokonaisen testin pisterajoja, vaan löytämään osiopankin vaikeustasoja kuvaavalle skaalalle eri taitotasojen katkaisukohtia. Yleisten kielitutkintojen tehtävävihkot ovat tutkintokohtaisia, ja ne koostuvat osin vanhoista, osin uusista tehtävistä. Hyvin toimineiden tehtävien kierrättämisellä varmistetaan eri tutkintokertojen linkittyminen toisiinsa sekä minimoidaan uusien, esitestattomien tehtävien korostuminen tuloksissa.

Nämä reunaehdot asettivat rajat ymmärtämistehtävien standardointiin käytävissä oleville menetelmille. 2000-luvun alkupuolella Sauli Takala ja Felianka Kaftandjjeva aloittivat Yleisten kielitutkintojen englannin testien ymmärtämistehtävien taitotasojen asettamisen, mutta toiminta hiipui sittemmin resurssien puutteeseen. Nytemmin työ on aloitettu uudestaan ja taitotasoa määritellään Yleisissä kielitutkinnoissa kahdella eri menetelmällä. Ensimmäinen menetelmä keskittyy hyödyntämään panelistiryhmän asiantuntijuutta. Toisessa menetelmässä painotetaan asiantuntijuuden lisäksi osallistujan näkökulmaa osioiden vaikeustasosta eli osioiden vaikeustason arvioinnissa käytetään hyväksi tietoa siitä, miten suuri osa osallistujista osasi vastata osioon oikein.

Seuraavassa tarkastelemme tekstin ymmärtämistehtävien vaikeustason määrittelyä suomen kielen keskitason tutkinnossa. Kuvaamme panelistien valintaa ja kouluttamista sekä prosessia, jonka mukaisesti taitotasolle sijoittaminen käytännössä eteni. Lisäksi pohdimme standardoinnin jatkamista edistäviä ja sitä hankaloittavia tekijöitä.

3 IRT = Item Response Theory

Esimerkki tekstin ymmärtämistehtävien standardoinnista

Tehtävien standardointi on aloitettu suomen keskitason tutkinnosta ja siellä tekstin ymmärtämistehtävistä. Standardointitilaisuuksia on ollut kolme, ensimmäinen syyskuussa 2012, toinen helmikuussa 2013 ja viimeisin syyskuussa 2013. Tilaisuudet on järjestetty Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa, ja niihin on osallistunut panelistien lisäksi Yleisten kielitutkintojen tutkijoita sekä muuta avustavaa henkilöstöä.

Tehtävien taitotasolle asettaminen käynnistyi asiantuntijapaneelin koolle kutsumisella syksyllä 2012. Asiantuntijapaneelin kokoonpano on vaihdellut tapaamiskerroittain kymmenestä neljääntoista. Panelistien pääasiallisena valintakriteerinä oli tutkintojärjestelmän syvälinen tuntemus. Käytännössä tämä tarkoitti, että kaikki panelistit olivat toimineet joko Yleisten kielitutkintojen arvioijana ja/tai laatijana sekä osallistuneet aktiivisesti keskitettyihin arviointitilaisuuksiin ja/tai tehtävänlaadintaan. Lisäksi enemmistöllä oli suomi toisena kielenä -opintoja, opettajan pedagoginen pätevyys ja/tai kokemusta suomen kielen opettamisesta maahanmuuttajataustaisille henkilöille.

Kun sopivat henkilöt oli rekrytoitu, alkoi heidän kouluttamisensa. Ennen ensimmäistä tapaamiskertaa panelistit tekivät etätehtävän, jonka tarkoituksena oli perehdyttää heidät tekstin ymmärtämisen taitotasokuvaimiin. Panelistien tehtävänä oli järjestää suuri joukko eri taitotasolle sijoittuvia, tekstitaitoja, tekstin ymmärtämisen mikrotaitoja sekä rakenteiden ja sanaston hallintaa kuvaavia lausekkeita loogisesti eteneväksi kokonaisuudeksi. Ensimmäisellä tapaamiskerralla keskusteltiin kuvaimien sisällöstä ja merkityksistä. Tavoitteena oli, että panelisteille syntyisi mahdollisimman yhdenmukainen kuva eri taitotasoista ja niillä edellytetystä osaamisesta.

Etätehtävästä keskustelemisen jälkeen työskentely jatkui tekstin ymmärtämistehtävillä, jotka oli valittu suomen kielen keskitason osiopankista. Tehtävät sisälsivät erityyppisiä tekstejä ja kolmentyyppisiä tehtäväosioita (avoimet tehtävät, oikein/väärin väittämät ja monivalintatehtävät), ja ne edustivat vaikeustasoltaan kattavasti suomen keskitason osiopankkia. Panelistien tehtävänä oli asettaa tekstit ja niihin liittyvät tehtäväosiot taitotasolle. Panelisteille ei kerrottu etukäteen, miltä tutkintotasolta tehtävät olivat, vaan heitä ohjeistettiin käyttämään koko 6-portaista Yleisten kielitutkintojen asteikkoa.

Ensimmäisen tapaamiskerran pääasiallisena tarkoituksena oli kokeilla menetelmän soveltuvuutta, harjoitella työskentelytapoja ja tutustuttaa panelistit kuvainten sisältöihin ja yleensäkin taitotasolle asettamiseen. Osallistujilta toivottiin siksi palautetta työskentelyn sujumisesta ja mahdollisista kehittämiskohteista

jatkotyöskentelyä silmällä pitäen. Panelistien antama palaute kohdistui ennen kaikkea kuvaimiin ja tehtäväosioiden taitotasoihin. Keskustelua herättivät erityisesti tehtäväosiot, joissa panelistien omat käsitykset olivat ristiriidassa osallistujajoukon osaamisen kanssa. Koska panelisteilla ei juurikaan ollut aikaisempaa kokemusta vastaavanlaisesta työskentelystä, myös koko prosessia toivottiin selkeämmäksi. Saatu palaute oli ensiarvoisen tärkeää sekä menetelmän että tilaisuuden kulun ja avoimuuden kehittämisen kannalta.

Ensimmäisessä tapaamisessa konkretisoitui myös selkeästi, miten tärkeä rooli taitoa kuvaavilla kriteereillä on taitotasolle asettamisessa. Taitotasokuvaimien tulee olla riittävän yksityiskohtaisia, yksiselitteisiä ja helposti tulkittavia. Näin ollen tekstin ymmärtämistaitoja kuvaavia kriteereitä on koettu tarpeelliseksi yhä edelleen työstää ja täsmentää. Erillisen rakenne- ja sanasto-osuuden poistuttua tutkinnosta vuonna 2012 muiden osataitojen kuvaimiin onkin jo lisätty myös sanaston ja rakenteiden hallintaa kuvaavia lausekkeita.

Standardointityöskentelyn kahdessa seuraavassa koulutustilaisuudessa työskentely eteni samoja vaiheita noudattaen: ensin panelistit tutustutettiin kuvaimiin ja niiden käyttöön. Sen jälkeen he perehtyivät tehtäväosioihin tekemällä ne itse. Lopuksi he sijoittivat tehtäväosiot taitotasolle kahden eri menetelmän avulla. Olennainen osa työskentelyä oli keskustelu kuvaimista, tehtäväosioista ja niiden taitotasolle asettamisesta. Tavoitteena oli saavuttaa mahdollisimman samankaltaiset käsitykset asioista.

Ensimmäinen panelistien käyttämä menetelmä vaati heitä arvioimaan kunkin osion vaikeustason suhteessa Yleisten kielitutkintojen 6-portaiseen ymmärtämisen tasokuvaukseen. Arvio perustui heidän käsitykseensä tekstin ja siihen liittyvän kysymyksen vaativuudesta käyttäen hyväksi ymmärtämisen tasokuvauksia, tietoaan suomi toisena kielenä -oppijoista yleensä sekä kokemustaan siitä, kun he itse vastasivat kyseiseen osioon juuri ennen arviointia. Heidän tehtävänsä oli arvioida, millä tasolla oleva oppija pystyisi todennäköisesti vastaamaan oikein kyseiseen osioon. Menetelmä muistuttaa ns. Angoffin menetelmän versiota, vaikka panelisteja ei pyydettykään arvioimaan, millä todennäköisyydellä jollakin tietyllä taitotasolla oleva oppija pystyy suorittamaan kyseisen osion.

Toinen Yleisissä kielitutkinnoissa käytetty taitotasojen asettamismenetelmä pohjautuu pitkälti Bookmark-menetelmään (Cizek & Bunch 2007; Lewis, Mitzel, Mercado & Schultz 2011), jonka perusmuodossa yksittäisen osion vaikeusaso määritellään suhteessa muiden, samassa testissä olleiden osioiden vaikeus-tasoon. Panelisteilla on käytössään tehtäväosioista koostettu erillinen vihko, jossa osiot on järjestetty helpoimmasta vaikeimpaan sen mukaan, miten helpoksi tai vaikeaksi kukin osio testiin osallistujille osoittautui. Kullakin sivulla on yksi

osio ja sen oikea vastaus, avotehtävissä eri pistemäärän tuottavat vastaukset ovat kukin omalla sivullaan. Panelistien tehtävänä on merkitä vihkoon eri taitotasojen katkaisukohdat eli viimeinen osio, jonka tietyllä taitotasolla (esim. EVK B1) oleva osallistuja ratkaisee todennäköisesti oikein. Sitä seuraava osio edustaa tällöin automaattisesti ylempää taitotasoa (esim. EVK B2). Panelistien merkitsemät katkaisukohdat kootaan sen jälkeen yhteen ja Bookmark-menetelmän perusmuodossa näiden pohjalta päätetään katkaisukohdat ottamalla panelistien merkitsemistä katkaisukohdista esimerkiksi keskiarvo.

Bookmarkista on kehitetty versio, jossa panelisteille vielä esitellään kooste heidän merkinnöistään, jolloin he näkevät, kuinka paljon ehdotetuissa katkaisukohdissa on hajontaa ja miten heidän ehdotuksensa suhteutuu muiden näkemyksiin. Tämän jälkeen panelistit keskustelevat katkaisukohdan ympärillä olevista osioista ja niiden ominaisuuksista. Tarkoitus on selventää panelistien käsityksiä katkaisukohdan ylä- ja alapuolisten taitotasojen tulkinnasta ja sen rajakohdalla olevien tehtävien vaatimasta osaamisesta. Keskustelun jälkeen panelisteilla on mahdollisuus vielä muuttaa merkitsemiään katkaisukohtia, jos he ovat vakuuttuneet kuulemiensa argumenttien perusteella, että he ovat yli- tai aliarvioineet jonkin osion vaatimustason. Yhteiskeskustelun jälkeen panelistien arviointilomakkeet kerätään ja katkaisukohdille lasketaan jokin keskiluku (moodi, mediaani tai keskiarvo), joka kuvaa sitten kullekin taitotasolle vaadittavaa pistemäärää.

Bookmark-menetelmässä panelistit siis saavat tietää kunkin osion vaikeustason suhteessa muihin osioihin. Mikäli tieto osioiden keskinäisestä vaikeudesta perustuu riittävän suureen ja edustavaan otokseen testiin osallistujista, tämä empiirinen suoritusaineisto tarjoaa panelistien päätöksenteolle merkittävän avun. Menetelmä myös vähentää arvioinnin kognitiivista haastavuutta (esim. Wang 2003) verrattuna siihen, että heidän pitää arvioida todennäköisyys, millä tietyllä taitotasolla oleva testin osallistuja ratkaisee kunkin yksittäisen osion oikein (ks. Angoff 1971). Kokonaisen testin vaikeustasoa määriteltäessä päätökset katkaisukohdista kohdistuvat kerrallaan myös lukumäärällisesti harvempiin osioihin, mikä puolestaan vähentää virheiden määrää (Buckendahl, Smith, Impara & Plake 2002). Joskus myös panelistien käsitykset yksittäisten osioiden vaikeusjärjestyksestä voivat erota hyvinkin paljon tutkinnon suorittajan kokemuksesta, mikä voi vaikeuttaa heidän päätöstään sijoittaa tasojen katkaisukohta tiettyyn paikkaan.

Taitotasoille asettaminen onnistui Yleisten kielitutkintojen panelisteilta varsin hyvin, sillä he määrittelivät suurimman osan tehtäväosioista melko yhdenmukaisesti eri taitotasoille. Toisin sanoen he olivat joko täysin samaa tai lähes samaa mieltä tehtäväosioiden taitotasosta. Panelistien näkemykset tehtäväosioiden taitotasosta lähenivät selkeästi toisiaan, kun heillä oli arvioinnin/määrittelyn tuke-

na tieto siitä, miten testiin osallistujat olivat menestyneet osioissa. Tehtäväosiot, joiden taitotasosta panelistit olivat selkeästi eri mieltä, jätettiin määrittelemättä taitotasolle ja ne päätettiin laittaa mahdollisesti myöhemmin uudelleen standardoitaviksi. Nämä tehtäväosiot herättivät myös paljon keskustelua siitä, miten erottaa tehtäväosion heikkous sen vaikeustasosta.

Yksi tehtäväosioiden taitotasolle määrittelyn tavoitteista oli löytää suomen keskitason osiopankin vaikeustasoa kuvaavalle skaalalle eri taitotasojen katkaisukohdat. Tulokset olivat tässäkin mielessä rohkaisevia, koska ne noudattivat johdonmukaisesti suomen keskitason osiopankin tehtäväosioiden vaikeustasoskaalaa. Ts. tehtäväosiot, jotka määriteltiin ylemmille taitotasolle, saivat suuremman vaikeustasoparametrin kuin tehtäväosiot, jotka määriteltiin alemmille taitotasolle. Koska osiopankki sisältää satoja tehtäväosioita, on tällä hetkellä esimerkiksi peräkkäisten taitotasojen välillä vielä kymmeniä taitotasolle määrittelemättömiä tehtäväosioita. Tämän vuoksi tehtäväosioiden määrittelyä taitotasolle on hyvä jatkaa edelleen, jotta osiopankin vaikeustasoasteikolle saadaan luotettavat taitotasorajat.

Standardoinnin haasteita nyt ja tulevaisuudessa

Tehtävien taitotasolle asettamisen suurimmat haasteet nyt ja tulevaisuudessa liittyvät sekä menetelmällisiin että hyvinkin käytännönläheisiin kysymyksiin.

Pitkän aikavälin tavoitteena on saada standardointi kiinteäksi osaksi koko tutkintojärjestelmää ja laajennettua se suomen kielen lisäksi myös muihin kieliin. Se, miten näihin tavoitteisiin käytännössä päästään, on pitkälti henkilöstö- ja kustannuskysymys. Ratkaisua vaatii muun muassa nykyisen tehtävätietokannan muokkaaminen joustavammaksi ja tarkoitustaan paremmin palvelevaksi. Esimerkiksi taitotasolle asettelun myötä kerätty tieto tehtävien vaikeustasosta tulisi olla helposti saavutettavissa ja hyödynnettävissä.

Menetelmällisistä haasteista tärkein liittyy Yleisissä kielitutkinnoissa kehitetyn menetelmän osio- ja tehtäväkohtaisuuteen. Standardoinnin pääasiallinen tavoite on, että tehtäväpankkiin tallennettujen osioiden vaikeustasoa kuvaavia tunnuslukuja hyödynnetään myös jatkossa eri tutkintokertojen vaikeustason vakioimisessa. Tällöin ei kuitenkaan voida täysin ennakoida, miten esimerkiksi tehtävän paikka tehtävävihkossa vaikuttaa osioiden kulloiseenkin vaikeustasoon osallistujan näkökulmasta. Tarvitaankin lisätietoa siitä, mikä vaikutus ensinnäkin tehtävän sijoittelulla on saatuihin tuloksiin, toiseksi, miten vuosien mittaan kerätty tieto tehtävien toimivuudesta kynä-paperi-testeissä voidaan hyödyntää tutkintojärjestelmän mahdollisessa digitalisoinnissa.

Standardointiin osallistuvien panelistien näkökulmasta nykyinen, artikkelissa kuvattu kaksivaiheinen menetelmä on osoittautunut varsin helppokäyttöiseksi. Ongelmia on jonkin verran aiheutunut siitä, että panelistien käsitys tehtävän vaikeustasosta voi erota varsin paljon tutkinnon suorittajan kokemuksesta. Myös tässä suhteessa taitotasokuvaimet ja niiden edelleen kehittäminen ovat avainasemassa. EVK:ssa olevat ymmärtämistaitojen kuvaimet on useassa yhteydessä todettu suppeiksi ja liian yleisluonteisiksi verrattuna esimerkiksi puhumistaitoa kuvaaviin kriteereihin. Yleisissä kielitutkinnoissa on havaittu sama ongelma, ja siksi kuvaimia on ollut tarpeen kehittää. Myös kielikohtaisten kriteerien tarpeesta on keskusteltu. Esimerkiksi kirjoittamisen kriteereissä muodollisen ja epämuodollisen rekisterin erottaminen mainitaan vasta Yleisten kielitutkintojen kuvaimissa tasolla 4, mutta erityisesti romaanisissa kielissä puhuttelumuotojen hallintaa voidaan edellyttää jo tasolla 2. Missä määrin siis kielikohtaisten ”lisäkriteerien” kehittäminen olisi perusteltua ja ylipäättään mahdollista toteuttaa?

Standardointijärjestelmään koulutettujen panelistien sitouttaminen on työskentelyn jatkuvuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Koulutustilaisuudet on myös jatkossa järjestettävä niin, että mahdollisimman moni pääsee niihin osallistumaan. Työ on koettava mielekkääksi, koko tutkintojärjestelmää kehittäväksi toiminnaksi, joka antaa myös osallistujille kokemuksia oman asiantuntijuutensa kehittymisestä. Yksi merkittävä piirre Bookmark-tyyppisessä standardoinnissa panelistien kouluttautumisen kannalta on se, että he joutuvat koko ajan vertaamaan omaa ennakkokäsitystään osioiden keskinäisestä vaikeudesta suoritusaineiston osoittamaan tilanteeseen. Tehtävän vaikeustason arviointi ilman tietoa sen vaativuudesta oikean testin osana on erittäin vaikeaa. Yllättävän vaikeiksi tai helpoiksi osoittautuneet osiot todennäköisesti kehittävät panelistien kykyä arvioida osioiden vaikeustasoa, koska he joutuvat yhdessä pohtimaan, mitkä tekstin ja tehtäväosion ominaisuudet johtivat yllättävään lopputulokseen.

Myös Yleisten kielitutkintojen henkilöstön kannalta osa standardoinnin haasteista liittyy juuri koulutustilaisuuksiin ja niiden käytännön toteutukseen. Panelistien erilainen työskentelytahti ja jaksaminen vaikuttavat myös siihen, paljonko standardoitavia tehtäviä voidaan antaa. Omat haasteensa tuo myös esimerkiksi puheen ymmärtämistehtävien standardointi. Miten standardointi toteutetaan käytännössä niin, että panelistien käsitys tehtävien vaikeustasosta vastaa mahdollisimman tarkasti tutkinnon suorittajan aidossa tutkintotilaisuudessa saamaa käsitystä?

Muita lähinnä tehtävätason ongelmia ovat muun muassa avotehtävien pisteytykseen liittyvät asiat. Avotehtävät voivat tällä hetkellä olla yhden tai kahden pisteen tehtäviä. Taitotasoille asettamisessa yhden pisteen vastaus ei ole aina osoittautunut osallistujille kahden pisteen vastausta helpommaksi. Tällöin joutu-

taan pohtimaan vastausten pisteytystä ja sen loogisuutta: onko kysymys todella sellainen, josta kahden pisteen saaminen on mitta paremmasta kielitaidosta kuin yhden pisteen vastaus? Jotta panelistien tehtävä olisi helpompi, tällaiset ristiriitaiset avovastausten pisteytystavat kannattaakin korjata jo etukäteen ja muuttaa esimerkiksi huonosti toiminut kahden pisteen vastausasteikko yksinkertaisemmaksi 0/1-asteikoksi.

Toinen tehtävätason haaste liittyy kokonaisen tehtävän taitotason määrittelymiseen. Yleensä yksi tehtävä sisältää kolmesta viiteen osiota. Ratkaistavaksi jää, miten tällöin määritellään koko tehtävän vaikeustaso, sillä osa osioista on kenties helpompia, osa vaikeampia kuin itse teksti, johon osiot liittyvät. Muodostuuko tehtävän vaikeustaso tällöin osioiden vaikeustason keskiarvosta vai jostain muusta? Ja kuinka monta osiota tutkinnon suorittajan tällöin pitäisi saada tehtävästä oikein, jotta hänen kielitaitonsa voitaisiin sanoa olevan esimerkiksi taitotasolla 3?

Taitotasojen asettamiseen liittyy siis monia haasteita, joihin ei välttämättä ole olemassa täysin aukottomia ratkaisuja. Työ on kuitenkin välttämätöntä, jotta ymmärtämistestien pistemäärät voitaisiin nykyistä tarkemmin ja perustellummin kytkeä raportoinnissa käytettyyn 1–6-taitotasoasteikkoon. Tällainen standardointi on myös yksi osa laadukasta ja ammattimaista kielitaidon testausta, johon Yleiset kielitutkinnot on sitoutunut mm. olemalla jäsenenä kansainvälisessä ALTE-tutkintojärjestössä⁴ ja osallistumalla sen tekemiin toiminnan auditointeihin. Kuten edellä jo todettiin, taitotasojen asettaminen palvelee myös tutkinnossa mukana olevien opettaja-arvioijien täydennyskoulutusta. Tehtävien intensiivinen tarkastelu ja niiden vaatimustasojen arviointi suhteessa tasokuvauksiin on mitä parasta kouluttautumista ymmärtämiseen ilmiönä sekä sitä mittaavien testitehtävien laadintaan.

4 ALTE = Association of Language Testers in Europe

Lähteet

- Alderson, J. C. 1991. Bands and scores. Teoksessa Alderson, J. C. ja North, B. (Eds.) *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. Lontoo: Macmillan, 71– 86.
- Angoff, W. H. 1971. Scales, norms, and equivalent scores. Teoksessa R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd ed.) Washington, DC: American Council on Education.
- Buckendahl, C., Russell, W., Impara, J. & Plake, B. 2002. A Comparison of Angoff and bookmark standard setting methods. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 39 (3), 253– 263.
- Cizek, G. & Bunch, M. 2007. *Standard setting. A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Sage Publications. California: Thousand Oaks.
- EVK, Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Alkuteoksesta *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Suomentaneet I. Huttunen ja H. Jaakkola. Euroopan Neuvosto. WSOY.
- Kaftandjieva, F. 2004. Section B: Standard setting. Council of Europe. Reference Supplement to the Preliminary Pilot Version of the Manual for Relating Language Examinations to the CEFR for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Language Policy Division.
- Lewis, D., Mitzel, H. Mercado, R. & Schultz, M. 2012. The bookmark standard setting procedure. Teoksessa G. Cizek (Ed.) *Setting Performance Standards: Foundations, Methods, and Innovations* (2nd ed.). New York: Routledge, 225–254.
- Nykysuomen sanakirja. 1980. Porvoo; Helsinki; Juva: Suomalaisen kirjallisuuden seura: WSOY.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Törmäkangas, K. & Törmäkangas, T. 2009. Osioanalyysi testien arvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Wang, N. 2003. Use of the rasch IRT model in standard setting: An Item-Mapping Method. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 40 (3), 231–253.
- Wright, B. D. & Stone, M. H. 1979. *Best test design*. MESA.

OSA IV

Arviointi

Mirja Tarnanen
professori
Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Arvioija taidon arvottajana

Luotettavuus ja eettisyys lähtökohtana

Kielitaidon arviointi on kuten mikä tahansa systeeminen prosessi, joka on sitä laadukkaampi, mitä saumattomammin sen toisiinsa kytkeytyvät osaset tavoittelevat yhteisesti neuvoteltua päämäärää. Arvioinnin toimivuuteen, luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttaa se, miten osuvasti sen kaikki yksittäiset osa-alueet, kuten arvioinnissa käytettävät tehtävät, arviointikriteerit ja arvioijan toiminta, kohdistuvat siihen, mitä on tarkoitus arvioida. Jos jokin yksittäinen osa-alue ei täytä sille asetettuja vaatimuksia, se ei voi olla vaikuttamatta tavalla tai toisella koko arviointiketjuun.

Tarkastelen artikkelissani arviointiprosessin yhtä vaihetta, arvioijan toiminnan vaikutusta arvioinnin luotettavuuteen ja eettisyyteen. Tavoitteenani on tarjota karkeahko yleiskuva arviointiprosessin luonteesta arvioijan näkökulmasta sekä käydä läpi siinä vaikuttavia tekijöitä. Arvioijan työtä, suoritusten pisteittämistä, sijoittamista määritellylle taitotasosteikolle tai kuvaamista sanallisin kriteerein, voidaan tarkastella sekä arvioijan sisäisen johdonmukaisuuden että arvioijien välisen yhdenmukaisuuden näkökulmasta. Esimerkiksi koulukontekstissa voidaan kysyä, onko opettajan arviointi johdonmukaista, jos suhteellisesti yhtä hyvän tekstin kirjoittaneet Kim ja Kerttu saavat eri arvion samalta opettajalta? Tai missä määrin testikontekstissa yhdenmukaisuuden vaatimus täyttyy, jos oman opettajan arvio ylioppilasaineesta on 20 pistettä heikompi kuin sensorin arvio samasta aineesta?

Käsitys johdonmukaisuudesta ja yhdenmukaisuudesta voi vaihdella jonkin verran sen mukaan, tehdäänkö arviointia luokahuoneessa vai testikontekstissa. Luokahuoneessa opettaja voi ottaa huomioon esimerkiksi pitkään tuntemiensa oppilaiden lähtötason ja muutokset opiskeluun sitoutumisessa tai yleensäkin oppimisprosessissa, minkä vuoksi arviot voisivat periaatteessa vaihdella Kimin ja Kertun tapaisesti. Tällöin ei olisi kuitenkaan kyse arvioinnin epäjohdonmukaisuudesta ja epäreilueudesta, vaan siitä, että arviot perustuvat tietoisesti harmittuihin ja myös tekstin ulkopuolisiin kriteereihin. Ihannetapauksessa kriteerit ovat kytkeytyneet oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja ne olisivat myös oppilaiden tiedossa ja ehkä myös heidän kanssaan neuvoteltuja. Sen sijaan jos Ker-

tun heikompia arvio johtuu esimerkiksi opettajan subjektiivisista mieltymyksistä, kriteerien satunnaisesta vaihtelevuudesta suorituksesta toiseen tai arviointitilanteen epäsuotuisista olosuhteista, arviointi on eittämättä epäjohdonmukaista ja epäreilua arvioitavan henkilön kannalta. Kouluarvioinnin epäyhdenmukaisuus mutta myös epäjohdonmukaisuus nousevatkin aika ajoin keskusteluun kansallisten arviointitutkimusten seurauksena (ks. esim. Lappalainen 2008, 2010; Ouakrim-Soivio 2013). Kouluarvioinnissa keskustelua on herättänyt myös se, että suomalaisten opettajien kansainvälisestäkin suhteellisesta toimintavapaudesta huolimatta koearviointia käytetään paljon eikä arviointivastuuta jaeta oppilaiden ja opettajien välillä kovinkaan paljon. Osoituksena tästä on itsearviointi ja varsinkin vertaisarviointi vähäinen käyttö yläkoulussa – puhumattakaan siitä, että ne vaikuttaisivat oppilaiden saamiin arvosanoihin (esim. Tarnanen & Huhta 2011).

Testiarviointi on usein luonteeltaan institutionaalista, ja sen tavoitteena on luotettavuus ja standardoitavuus, koska arviointeja käytetään päätöksenteossa ja tulokset voivat näin ollen vaikuttaa yksilön elämään merkittäväällä tavalla. Siksi on tärkeää, että arvioijat toimivat, varsinkin puhumisen ja kirjoittamisen taidon arvioinnissa, mahdollisimman yhdenmukaisesti ja johdonmukaisesti. Jos näin ei ole, on oikeastaan yhdentekevää, miten hyviä ja toimivia arvioinnissa käytettävät tehtävät ovat (Shaw & Weir 2007). Yhteisesti neuvoteltuihin kriteereihin perustuvassa testiarvioinnissa, jossa arvioijien välistä yhdenmukaisuutta ja johdonmukaisuutta tarkkaillaan ja varmistetaan systemaattisesti, arvioiden välistä vaihtelua pyritään tasaamaan muun muassa kriteerien läpinäkyvyydellä, arvioijien koulutuksella, tilastollisilla analyyseillä sekä huomioimalla myös tehtävien ja arvioitavan kyvyn vaikutus arviointiin (esim. Weigle 1994; Linn & Gronlund 1995; Knoch 2010). Toinen asia on tietysti se, missä määrin ihmisen toiminta voi yleensäkin olla ihanteellisella tavalla johdonmukaista ja yhdenmukaista. Sanotaan, että jos arvioijan sisäinen johdonmukaisuus ei toteudu, arviointi ei voi olla myöskään yhdenmukaista. Toisaalta arvioijat voivat olla kyllä sisäisesti johdonmukaisia, mutta arviointi ei ole siitä huolimatta yhdenmukaista. Tarkastelen seuraavassa luvussa, millaiset tekijät vaikuttavat tutkimusten mukaan arvioijien johdonmukaisuuteen ja yhdenmukaisuuteen testikontekstissa.

Arvioija vuorovaikutuksen keskiössä

Sekä arvioijan toiminta että arviointitehtävien toistettavuus liittyvät reliabiliteetin käsitteeseen eli siihen, miten johdonmukaista, toistettavaa yksilön tai ryhmän arviointi on eri aikoina samojen tehtävien perusteella. Nämä kaksi reliabiliteetinäkökulmaa eivät kuitenkaan ole välttämättä toisistaan riippuvaisia. Arvioinnin dynaamisuuden vuoksi sen luotettavuus ei ole staattista, vaan luo-

tettavuus ilmenee aina suhteessa johonkin ajanjaksoon, eri tehtäviin, arviointiasteikkoon tai arvioijiin (esim. Feldt & Brennan 1993; Linn & Gronlund 1995; Weigle 2002).

Testiteoriassa reliaabelius on ennen kaikkea tilastollinen termi, eli se on mitattava ilmiö. Olettamukset ja päätelmät esitetään matemaattisin käsittein ja reliaabeliuden tarkastelu on yleensäkin mahdotonta ilman numeerista dataa. Tällaista reliaabeliutta pidetään psykometrisenä entiteettinä (Moss 1994; Waltman ym. 1998). Reliaabeliutta voidaan lähestyä myös holistisemmasta näkökulmasta ja sitä voidaan tarkastella sen osasten valossa. Tällaista näkökulmaa edustaa hermeneuttinen reliaabeliuskäsitys, jonka mukaan reliaabeliutta voidaan tarkastella myös epistemologisena ja eettisenä kysymyksenä (Moss 1994). Nämä kaksi näkökulmaa eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan ne yhdessä auttavat ymmärtämään ilmiötä kokonaisvaltaisesti.

Arvioijan toiminta voi vaihdella useilla eri tavoilla, ja vaihteluun voi yhtä lailla olla useita eri syitä (esim. McNamara 1996; Weigle 2002). Klassisessa testiteoriassa puhutaan arvioijalähtöisistä mittausvirheistä. Mittausvirheitä ovat muun muassa arvioijan ankaruus ja lempeys sekä sädekehävaikutus (Saal, Downey & Lahey 1980; Engelhard & Stone 1998). Lempeä arvioija käyttää lähinnä asteikon yläpäättä tai parempia arvioita ja ankara taas asteikon alatasolla olevia eli heikompia arvioita. Arvioijalla voi olla taipumus myös asteikon keskivälin arvioiden käyttöön (*central tendency*). Arvioijan arviointilinjaa, sitä onko arvioija johdonmukaisesti ankara tai lempeä, pidetään jokseenkin pysyvänä ominaisuutena, ja se otetaan huomioon IRT (item response theory) -analyysseissa. IRT-analyysit mahdollistavat useiden piirteiden huomioimisen analyysseissa, esimerkiksi osion vaikeustason, erottelukyvyn ja johdonmukaisuuden sekä arvioijan linjan, jotka kaikki vaikuttavat testin suorittajan kyvystä annettavaan arvioon. Nämä eri tekijät on mahdollista saada yhteen käyttämällä FACETS-mallinnusta (many-facet Rasch measurement model).

Sädekehävaikutuksesta on puolestaan kyse silloin, kun arvioija ei kiinnitä huomiota niihin tekijöihin, joita arviointiasteikko edellyttää häneltä, vaan hänen arviointiaan ohjaavat esimerkiksi hänen henkilökohtaiset mieltymyksensä. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi kirjoittamisen arvioinnissa käsiala tai tekstin pohjalta syntyvät vaikutelmat kirjoittajan taustatekijöistä, kuten sukupuolesta, äidinkielestä tai koulutuksesta. Puhumisen arvioinnissa tällaisia olisivat edellisten lisäksi esimerkiksi testinsuorittajan äänen miellyttävyys.

Mutta millaiset muut tekijät vaikuttavat arvioijan toimintaan kuin hänen henkilökohtainen taipumuksensa tietynlaiseen arviointilinjaan? Arvioijan toimintaa koskevat tutkimukset ovat nostaneet esiin muun muassa arvioijan vireystilan ar-

viointihetkellä, arvioijan kokemukset ja asiantuntijuuden sekä arviointistrategiat. Esimerkiksi väsymyksen ja taukojen ajoituksen määrän on havaittu vaikuttavan merkittävästi sisäiseen johdonmukaisuuteen (esim. Harwell 1999). Arvioijan kokemus, se miten pitkään hän on tehnyt arviointityötä ja asiantuntemuksen kehittyminen kokemuksen myötä, on niin ikään kiinnostanut tutkijoita eri aikoina. Kokemus ja asiantuntijuus eivät välttämättä ole riippuvaisia toisistaan siten, että pitkä kokemus arvioijana lisäisi automaattisesti asiantuntemusta. Asiantuntevien arvioijien on todettu tekevän esimerkiksi kirjoittamisen arviointia keskeytyksettä, pitäytyvän antamassaan arviossa arvion antamisen jälkeen ja kiinnittävän enemmän huomiota kokonaisuuksiin kuin yksittäisiin kohtiin suorituksessa, mutta kuitenkin hyödyntäen tasapuolisesti kaikkia kriteereitä (esim. Cummingin 1990; Huot 1993; Lumley 2000; Barkaoui 2010). Tutkimusten mukaan kokenut arvioija taas pystyy usein nopeampaan päätöksentekoon ja saattaa tuntea olonsa varmemmaksi päätöksenteon jälkeen (esim. Cumming 1990; Huot 1990).

Arvioijat näyttävät tutkimusten mukaan olevan myös arviointistrategioiltaan yksilöllisiä, esimerkiksi sen suhteen, miten he käyttävät arviointikriteereitä arvioidessaan ja millaisia lukemis- ja kuuntelemisstrategioita he käyttävät suoritusta läpikäydessään. Arviointistrategioiden erilaisuus voi näkyä esimerkiksi kirjoittamisen arvioinnissa siinä, miten arvioija vaihtelevat lukutapoja kahdesta silmäilystä, kerran lukemisesta pysähtelevään useaan kertaan lukemiseen (Milanovich, Saville & Shuhong 1996). Lukemisen ja kuuntelemisen strategioihin voivat toki myös vaikuttaa arvioijan havaitsemiskyvyn ja työmuistin rajoitukset. Strategioiden välillä voi olla eroa myös siinä, perustuuko arvioijan antama arvio esimerkiksi ensivaikutelmaan tai suorituksen tiettyyn kohtaan (esim. Vaughan 1991; DeRemer 1998; Tarnanen 2002).

Arviointistrategioiden käytön erilaisuus ei kuitenkaan itsessään aiheuta epäyhdensuuntaisuutta arvioijien välillä, jos erot arviointistrategioissa eivät vaikuta annettuihin arvioihin. Rärkeimmillään erot arviointistrategioissa ovat esimerkiksi silloin, kun toinen arvioija hyödyntää työssään annettuja kriteereitä ja toinen ei (esim. Vaughan 1991; Milanovich, Saville & Shuhong 1996; DeRemer 1998; Smith 2000). Arviointistrategioiden käyttöön voidaan jossakin määrin vaikuttaa arvioijakoulutuksella ja esimerkiksi tarjoamalla arvioijien käyttöön maamerkkisuorituksia, jotka ovat edustavia näytteitä tietyntasoisista suorituksista.

Arvioijan toimintaa voivat ohjata edellisen lisäksi muutkin tekijät, kuten arvioijan koulutustausta ja tilanne, jossa arviointia tehdään (esim. Nystrand 1990; Tarnanen 2002; Fox 2003; Johnson & Lim 2009). Arviointiprosessin erittelyä ja siinä mukana olevien ja prosessiin eri tavoin vaikuttavien tekijöiden listaa voitaisiin varmaan tästäkin jatkaa. Listan pituus sinällään ei ole kiinnostavaa, vaan se, miten se lisää ymmärrystä reliabiliteetista hermeneuttisesta näkökulmasta.

Koska arviointiprosessin tutkiminen on myös arvioinnin validiuden tutkimista, on tärkeä saada lisätietoa siitä, missä määrin ja miten osuvasti arvio kuvaa sitä taitoa, mitä sen oletetaan kuvaavan.

Psykometrisesti tarkasteltuna lista voisi puolestaan olla kiinnostava, mikäli se vaikuttaa annettuihin arvioihin lisäämällä epäyhdenmukaisuutta ja epäjohdonmukaisuutta, koska arviointihan voi olla yksilöllisistä eroista huolimatta yhdenmukaista ja johdonmukaista. Jos arvioijasta johtuvat erot lisäävät arvioinnin epäyhdenmukaisuutta ja epäjohdonmukaisuutta, on aiheellista selvittää, millaisin keinoin eroihin voidaan vaikuttaa arvioinnin luotettavuuden ja eettisyyden varmistamiseksi.

Arvioijakoulutuksella laadukkaampaa arviointia

Koska arvioijan toimintaan vaikuttavat niin monenlaiset tekijät, ei liene ihme, että arvioijien koulutusta pidetään merkittävänä keinona vaikuttaa arvioijien yhden- ja johdonmukaisuuteen (esim. Weigle 1998; Knoch 2010). Testijärjestelmille eri maissa onkin tyypillistä, että ne varmistavat arvioinnin luotettavuutta kouluttamalla arvioijia. Tosin testijärjestelmät voivat vaihdella siinä, missä vaiheessa arvioijakoulutusta järjestetään ja/tai millaista koulutukseen osallistumista koulutukseen arviointitoiminnassa mukana olevilta arvioijilta edellytetään. Koulutus voi olla edellytys sille, että testisuorituksia saa ylipäättään arvioida, eli se varmistaa arviointioikeuden. Arvioijakoulutusta voidaan järjestää myös kunkin testikierroksen jälkeen, ja kyseisen kierroksen testisuoritusten arviointiin osallistuminen on mahdollista vain osallistumalla koulutukseen.

Arvioijakoulutukset koostuvat yleensä tutustumisosuudesta, harjoitusarviointien tekemisestä, niistä saatavasta palautteesta sekä tehtäviin että harjoitusarviointeihin liittyvästä keskustelusta (Lane & Stone 2006). Tutustumisosuudella tarkoitetaan tutustumista testijärjestelmään sekä testitehtäviin ja arviointikriteereihin, kun on kyse arvioijien peruskoulutuksesta. Testikierroskohtaisissa arvioijakoulutuksissa ovat myös testitehtäviin tutustuminen sekä arviointikriteerien mieleen palauttaminen aina uudelleen ja uudelleen keskeisessä asemassa. Arviointikoulutusten kesto voi vaihdella testijärjestelmittäin ja myös sen mukaan, onko kyse arvioijien peruskoulutuksesta vai jo peruskoulutuksen saaneiden arvioijien koulutuksesta ennen testikierroskohtaisten suoritusten arvioimista.

Yleisesti ottaen arvioijakoulutukseen uskotaan ja myös tutkimustulokset puhuvat sen puolesta (esim. Weigle 1994; Moss 1994). Arvioijakoulutuksen vaikutus ei kuitenkaan ole niin vahva kuin on oletettu, sillä sen on todettu vaikuttavan oletettua vähemmän arvioijien väliseen vaihteluun (esim. Shohamy, Gordon & Kraemer 1992). Arvioijakoulutuksella ei voida eliminoida arvioijasta johtuvaa

vinoumaa, esimerkiksi hänen lempeyttään tai ankaruuttaan, mutta sillä voidaan vaikuttaa siihen, miten johdonmukaisesti arvioija arvioi suorituksia suorituksesta toiseen. Lisäksi arvioijakoulutuksen vaikutus on todettu lyhytkestoiseksi, minkä vuoksi koulutuksen tulisi olla säännöllistä ja edeltää jokaista arviointikertaa (Lumley & McNamara 1995; Weigle 1998; Eckes 2008).

Arvioijakoulutus on ollut perinteisesti ryhmäkoulutusta, minkä vuoksi tutkijoita on alkanut kiinnostaa myös yksilöllisen palautteen merkitys arvioijien toiminnassa. Jo aikaisemmin mainitun FACETS-mallinnuksen käyttö mahdollistaa yksilöllisen palautteen antamisen arvioijille ja useampien tekijöiden huomioimisen palautteessa, esimerkiksi ankaruuden ja johdonmukaisuuden yhtä aikaa. Mielenkiintoista on, että yksilölliseen palautteeseen positiivisesti suhtautuneiden arvioijien on todettu pystyvän hyödyntämään palautetta arviointityössään (Elder, Knoch, Barkhuizen & von Randow 2005). Toisaalta yksilöllisen palautteen vaikutuksesta johdonmukaisuuden lisäämiseksi on myös päinvastaista näyttöä (O'Sullivan & Rignall 2007; Knoch 2010). Arvioijissa on luonnollisesti eroja sen suhteen, miten vastaanottavaisia he ovat yhtäältä koulutustavalle ja toisaalta palautteen antotavalle ja miten he pystyvät hyödyntämään arviointityössään annettua palautetta.

Palautteen merkitystä on siis tutkittu sekä yleisellä että yksilöllisellä tasolla, mutta uusimmissa tutkimuksissa huomiota on kiinnitetty arvioijien antamien arvioprofilien identifioimiseen. Parempi ymmärrys ja tietämys arvioprofileista ohjaisivat suuntaamaan myös arvioijakoulutusta niiden mukaisesti siten, että arviointikriteereitä käytettäisiin tasapainoisemmin arvioinnissa. Eckes (2008) esittääkin tutkimusartikkelissaan hypoteesien sarjan: koulutetut ja kokeneet arvioijat eroavat keskenään siinä, miten he tulkitsevat kriteereitä, mikä puolestaan näkyy vaihteluna arvioissa. Arvioijat voidaan luokitella tai klusteroida toisistaan erotettavissa oleviksi ryhmiksi sen mukaan, miten tärkeänä arvioija pitää arviointikriteereitä arviota antaessaan.

Eckesin (2008) tutkimuksen tulokset tukivat vahvasti hypoteeseja, sillä arvioijat erosivat merkittävästi siinä, miten he käyttivät yhdeksää paljon käytettyä ja hyvin muotoiltua kriteeriä. Tuloksista kävi myös ilmi, että kriteereitä soveltaessaan ja tulkitessaan arvioijilta tuntui puuttuvan yhteinen pohja tai tulkintakehys. (Eckes 2008.) Tämän tyyppinen lähestymistapa ohjaa arvioijakoulutusta pois ”one size fits all” -tyyppisestä ajattelusta ja tullee tulevaisuudessa muokkaamaan arvioijakoulutusta yhä enemmän yksilölliseen suuntaan ainakin annettavan palautteen osalta, mikäli tutkimustulokset tulevaisuudessa puhuvat sen puolesta. Tulevaisuuden osalta on myös mielenkiintoista nähdä, miten teknologian kehittyminen vaikuttaa yhtäältä arviointitehtävien ja toisaalta arviointitoiminnan kehittämiseen ja kehittymiseen.

Yleistäen voisi todeta, että arvioijakoulutukselta odotetaan jatkuvuutta ja sisällöllistä osuvuutta, mikä tarkoittaa käytettävän arviointiasteikon sopivuutta sekä sen yhdenmukaista tulkintaa ja soveltamista arvioitaviin suorituksiin (esim. Lumley & McNamara 1995; Tyndal & Keyon 1996; Knoch 2010). Myös henkilökohtaisella palautteella voi katsoa olevan merkittävä osuus oman arviointilinjan tuntemisessa ja sen tietoisessa ohjaamisessa. Tarkastellaanpa arvioijan toimintaa psykometrisesta tai hermeneuttisesta näkökulmasta: tietoinen arvioija pystyy herkemmin kiinnittämään huomiota arviointityöhönsä vaikuttaviin tekijöihin, kuten vireys- ja tunnetilaan (Tarnanen 2002). Myös kriteereistä ja niiden soveltamisesta keskusteleminen on tärkeää tulkintakehyksen rakentamiseksi (vrt. Eckes 2008 edellä). Avoin keskustelu voi lisätä arvioijien tietoisuutta oman taitokäsityksen ja arviointijärjestelmän taitokäsityksen mahdollisista eroista sekä kollegojen taitokäsitysten kirjosta. Myös erilaiset arvioinnin johdonmukaisuuteen vaikuttavat tekijät voivat tulla kielennetyksi tällaisissa keskusteluissa, esimerkiksi viehtymys tietynlaiseen aksenttiin, puhetapaan tai ääneen, sisällön tietynlainen käsittelytapa, arvioitavan suorituksen tahaton tai tarkoitettu koomisuus. Tässä mielessä keskustelun merkitys on ilmeinen arvioijakoulutuksessa.

Positiivista epävarmuutta ja itsereflektion voimaa

Arvioijan toimintaa ja sen laatua voidaan lähestyä sekä mitattavasta ja mallinnettavasta näkökulmasta mutta myös laadullisesta, toimintaa ymmärtävästä hermeneuttisesta näkökulmasta. Mitattavassa näkökulmassa, esimerkiksi edellä esiin tulleessa arvioprofilien klusteroinnissa, on tärkeää päästä käsiksi tiettyyn toimintaan vaikuttavaan tekijään, esimerkiksi arvioijan tapaan käyttää arviointiasteikkoa. Laadullinen näkökulma puolestaan lähtee toiminnan moninaisuudesta ja sen ymmärtämisestä. Se, miten arvioija itse kielentää tuntemuksiaan ja puhuu kokemuksistaan arviointiprosessin aikana, tarjoaa ikkunan tarkastella, millaiset tekijät vaikuttavat numeroiden takana. Ne voivat vaihdella arvioijasta toiseen mutta myös samalla arvioijalla suorituksesta toiseen tai jopa saman suorituksen aikana. Arviointi on pitkälti päätöksentekoa, johon voi liittyä niin varmuuden kuin epävarmuudenkin tunteita.

Arvion päättämisestä voi jäädä epävarma olo kokeneellekin arvioijalle. Epävarmuuden tunne on varmasti kaikille arvioijille tuttu, eikä se aina liity vain päättämishetkeen, vaan se voi kiusata pitkään arviointiprosessin jälkeenkin. Epävarmuus voi koskea arvioijaa monella tavalla. Se voi liittyä esimerkiksi siihen, 1) millainen käsitys arvioijalla on arvion mitattavuudesta eli olettaako arvioija, että on olemassa jokin yksi absoluuttisesti oikea arvio, 2) missä määrin ja miten arvioija vertailee omia arvioitaan toisten antamiin arvioihin, 3) missä määrin arvioija kantaa huolta

arvioinnin eettisyydestä ja 4) miten arvioija suhtautuu omaan asemaansa ja valtaansa ”kaikkitietävänä” lukijana tai kuuntelijana (Tarnanen 2002).

Näin ollen arvioinnin luotettavuus ja eettisyys arvioijan toiminnan näkökulmasta linkittyvät viime kädessä hänen itsereflektioonsa. Vaikka laatimalla yhä toimivampia ja yksiselitteisempiä arviointikriteereitä ja arviointiohjeita, järjestämällä säännöllistä arviointikoulutusta sekä varmistamalla luotettavuutta kaksois- tai kolmoisarvioinnilla voidaankin parantaa tehokkaasti sekä arvioijan sisäistä johdonmukaisuutta että arvioijien välistä yhdenmukaisuutta, arvioija säätelee itse toimintaansa viime kädessä. Arvioijan kyky ohjata ja vaikuttaa arviointiprosessin kulkuun ja laatuun on keskeistä, vaikka arviointilinja olisikin jokseenkin pysyvä ominaisuus.

Asiantuntijuuden lisäksi arviointiin liittyy luonnollisena osana epävarmuutta ja emotionaalisuutta, mikä tekee siitä inhimillistä toimintaa. Tämänlaatuinen subjektiivisuus ei siis turmele arviointia, jos olemme tietoisia subjektiivisista tekijöistä ja yritämme vaikuttaa niihin. Pyrkimys luotettavuuteen ja eettisyyteen ei ole pyrkimystä absoluuttisuuteen ja yli-inhimillisyyteen; se on reilun ratkaisun löytämistä tunteen, tahdon ja järjen ohjaamana. Parhaimmillaan psykometrinen ja hermeneuttinen näkökulma tarjoavat yhdessä hedelmällisen ja kokonaisvaltaisen tavan kehittää arviointia sellaiseen suuntaan, että sitä voidaan pitää luotettavana ja eettisenä.

Lähteet

- Barkaoui, K. 2010. Variability in ESL essay rating processes: The role of the rating scale and rater experience. *Language Assessment Quarterly* 7, 1, 54–74.
- Cumming, A. 1990. Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing* 7, 1, 31–51.
- DeRemer, M. L. 1998. Writing assessment: Raters' elaboration of the rating task. *Assessing Writing* 5, 1, 7–29.
- Eckes, T. 2008. Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing* 25, 2, 155–185.
- Elder, C., Knoch, U., Barkhuizen, G. & von Randow, J. 2005. Individual feedback to enhance rater training: Does it work? *Language Assessment Quarterly* 2, 3, 175–196.
- Engelhard G. Jr. & Stone, G. E. 1998. Evaluating the quality of ratings obtained from standards-setting judges. *Educational and Psychological Measurement* 58, 2, 179–196.
- Feldt, L. S. & Brennan, R. L. 1993. Reliability. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational measurement*. National Council on Measurement in Education. American Council on Education. Phoenix: The Oryx Press, 105–146.

- Fox, J. 2003. From products to process: An ecological approach to bias detection. *International Journal of Testing* 3, 1, 21–48.
- Harwell, M. 1999. Evaluating the validity of educational rating data. *Educational & Psychological Measurement* 59, 1, 25–38.
- Huot, B., 1990. The literature of direct writing assessment: major concerns and prevailing trends. *Review of Educational Research* 60, 2, 237–263.
- Huot, B. A. 1993. The influence of holistic scoring procedures on reading and rating student essays. In M. M. Williamson & B. A. Huot, editors, *Validating holistic scoring for writing assessment: Theoretical and empirical foundations*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 206–236.
- Johnson, J. S., & Lim, G. S. 2009. The influence of rater language background on writing performance assessment. *Language Testing* 26, 4, 485–505.
- Knoch, U. 2010. Investigating the effectiveness of individualized feedback to rating behavior – a longitudinal study. *Language Testing* 28, 2, 179–200.
- Lane, S., & Stone, C. A. 2006. Performance assessment. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement*. Westport, CT: American Council on Education, 387–431.
- Lappalainen, H.-P. 2010. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2008. On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Opetushallitus.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. 1995. *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lumley, T. & T. McNamara 1995. Rater characteristics and rater bias: implications for training. *Language Testing* 12, 1, 54–71.
- Lumley, T. 2000. *The process of writing performance: the rater's perspective*. Julkaisematon väitöskirja. The university of Melbourne: Department of Linguistics and Applied Linguistics.
- McNamara, T. 1996. *Measuring second language performance*. New York: Longman.
- Milanovic, M., Saville N. & Shuhong, S. 1996. A study of the decision-making behaviour of composition markers. Teoksessa M. Milanovic & N. Saville (toim.) *Performance testing, cognition and assessment: selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium*, Cambridge and Arnhem. Cambridge: Cambridge University Press, 92–114.
- Moss, P. 1994. Can there be validity without reliability? *Educational Research*, 23, 2, 5–12.
- Nystrand, M. 1990. Sharing word: the effects of readers on developing writers. *Written Communication* 7, 13–24.
- O'Sullivan, B., & Rignall, M. 2007. Assessing the value of bias analysis feedback to raters for the IELTS writing module. Teoksessa L. Taylor & P. Falvey (toim.), *IELTS Collected Papers*. Cambridge: Cambridge University Press, 446–476.
- Ouakrim-Soivio, N. 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Helsinki: Opetushallitus.
- Saal, F. E., Downey, R. G., & Lahey, M. A. 1980. Rating the ratings: Assessing the psychometric quality of rating data. *Psychological Bulletin* 88, 2, 413–428.

- Shaw, S. D. & Weir, C. J. 2007. *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E., Gordon, C. M. & Kraemer, R. 1992. The effect of rater's background and training on the reliability of direct writing test. *The Modern Language Journal* 76, 1, 27–33.
- Smith, D. 2000. Rater judgement in the direct assessment of competency-based second language writing ability. Teoksessa G. Brindley (toim.) *Studies in immigrant English language assessment*. Volume 1. Research series 11. Sidney: Macquarie University, 159–189.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa – Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arvointia. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M. & Huhta, A. 2011. Foreign language assessment and feedback practices in Finland. Teoksessa D. Tsagari & Csepes, I. (toim.) *Classroom-based language assessment. Language Testing and Evaluation Series*, 25, Grotjahn, R. & G. Sigott (general eds). Frankfurt: Peter Lang, 129–146.
- Tyndal, B. & Kenyon, D. M. 1996. Validation on a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. Teoksessa A. Cumming & R. Berwick (toim.) *Validation in language testing*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 39–57.
- Vaughan, C. 1991. Holistic assessment: What goes on in the rater's mind? Teoksessa L. Hamp-Lyons (toim.) *Assessing second language writing in academic contexts*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 111–126.
- Waltman, K., A. Kahn & G. Koency 1998. Alternative approaches to scoring: The effects of using different scoring methods on the validity of scores from a performance assessments. CSE Technical Report 448. Los Angeles: University of California.
- Weigle, S. C. 1994. Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing* 11, 2, 197–223.
- Weigle, S. C. 1998. Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing* 15, 2, 263–287.
- Weigle, S. 1999. Investigating rater/prompt interactions in writing assessment: quantitative and qualitative approaches. *Assessing Writing* 6, 2, 145–178.
- Weigle, S. C. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Henna Tossavainen

projektitutkija

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Sari Ahola

tutkimuskoordinaattori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutus

Johdanto

Kielitestien tuloksilla voi olla huomattava merkitys arvioitavan nykyhetkeen ja/tai tulevaisuuteen. Niiden avulla tehdään ratkaisevia päätöksiä esimerkiksi ihmisten oikeudesta osallistua koulutukseen, saada työpaikka tai jopa jonkin maan kansalaisuus. Koska kyse on yhteiskunnallisesti ja poliittisesti tärkeistä päätöksistä, testijärjestelmän tehtävänä on taata mahdollisimman luotettava mittausväline, jonka avulla testattavan kielitaidosta voidaan tehdä päätelmiä. Mittarin luotettavuuden lisäksi testausjärjestelmän on kyettävä osoittamaan, että kielitaidon arvioinnissa käytetyt välineet ja keinot sopivat niihin tavoitteisiin, joita testille on asetettu, ja että arvioinnissa noudatetaan yleisesti hyväksytyjä eettisiä ja moraalisia periaatteita oikeudenmukaisuutta unohtamatta. (Esim. Tarnanen 2002: 14–15; Weir 2005: 1; ks. myös Tarnanen tässä teoksessa.)

Standardoidussa testissä arvioijan työ on toiminnan keskiössä, ja arviointityön laatu on testausjärjestelmän vastuulla. Arvioijat koulutetaan yleensä arvioimaan tuottamistaitoja (kirjoittaminen ja puhuminen), mutta tuottamistaitojen lisäksi myös ymmärtämistaitojen produktiivisten tehtävien arviointiin (esim. avoimet kysymykset, täydennystehtävät) tarvitaan arvioijien työpanosta. Testijärjestelmät varautuvat arviointiprosessiin siten, että arvioijia koulutetaan arviointikriteerien ja arviointiasteikkojen käyttöön ja tutustutetaan testitehtävien asettamiin vaatimuksiin (esim. McNamara 2000, 37).

Arvioijien työtä täytyy myös tarkkailla ja jatkuvasti kehittää, minkä myös kuuluisi olla osa testijärjestelmän pysyviä käytänteitä. Shohamy (2001, 379) peräänkuuluttaa demokraattisia arviointikäytänteitä, joista yhdeksi hän mainitsee testin laadun tarkkailun ja jatkuvan kehittämisen. Yksi laatuun vaikuttavista tekijöistä ovat testin arviointikäytännöt. Kun kouluarvioinnissa voidaan opetuksen ja arvioinnin integroinnilla, opettajan ja arvioitavan yhteistyöllä sekä diagnostisella arviointimenetelmällä pyrkiä laadun parantamiseen ja demokraattisempiin

käytänteisiin, on opetussuunnitelmiin integroimattomien taitotasotutkintojen pyrittävä varmistamaan laatunsa ja oikeudenmukaiset käytäntönsä toisenlaisilla lähestymistavoilla. Keinoina ovat esimerkiksi arvioijille annettava koulutus, arvioijien työn tarkkailu ja kehittäminen sekä palautteen antaminen arviointityöstä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme Yleisten kielitutkintojen arviointikäytänteitä. Kuvaamme arvioijana toimimista ja testijärjestelmässä järjestettävien arvioijakoulutusten sisältöä ja merkitystä sekä havainnollistamme tutkintojen arviointikäytänteitä. Lisäksi esittelemme niitä toimenpiteitä, joilla Yleisissä kielitutkinnoissa tarkkaillaan arvioijien toimintaa ja joiden avulla pyritään kehittämään ja parantamaan arvioinnin laatua.

Yleisten kielitutkintojen arvioijat

Yleisten kielitutkintojen arvioijarekisterissä on pysyvästi noin 200 arvioijaa, joista suurin osa toimii suomen, englannin ja ruotsin arvioijina. Jotkut arvioijat arvioivat useampaa kuin yhtä kieltä. Arvioijat tekevät työtä oman päivätyönsä ohessa, joten arvioijien aktiivisuus osallistua arviointitilaisuuksiin vaihtelee arvioijan oman elämäntilanteen mukaan. Arviointikokemuksen määrään ja aktiivisuuteen vaikuttavat myös arvioitavan kielen osallistujamäärät. Testikielissä, joissa osallistujamäärät ovat suuret, arvioijat tavallisesti osallistuvat arviointitilaisuuksiin 1–2 kertaa vuodessa, suomen kielessä jopa kuusi kertaa vuodessa. Niiden kielten tutkinnoissa, joissa on vähän osallistujia, voi käydä niin, että kaikki halukkaat arvioijat eivät pääse arvioimaan suorituksia joka vuosi. Arvioijia pyritään kuitenkin kierrättämään eri arviointikerroilla siten, että arviointituntuma säilyisi eikä arviointi jäisi liiaksi yksittäisen toimijan varaan.

Arvioijat ovat pääosin tutkintokielen opettajia, joilla on kokemusta Yleisten kielitutkintojen tutkintokielen opettamisesta aikuisille. Vaikka oppilaitoksissa tehtävä arviointi poikkeaa monin tavoin testiarvioinnista, testijärjestelmässä arvioijana toimineet ovat kokeneet saavansa työstä varmuutta myös omaan arviointiin ja opettamiseen. Nykyisin Suomessa sekä taitotasotestit että opetusarviointi noudattavat Yleisten kielitutkintojen tapaan Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojattelua ja kielitaidon kuvauksia, ja siksi Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutus ja kokemus arvioinnista lisäävät arvioijien tietämystä arvioinnin perusteista sekä vahvistavat viestinnällistä ja toiminnallista näkökulmaa kielten opettamisessa ja kielitaidon arvioinnissa.

Arvioijaksi kouluttautuminen ja arvioijana toimiminen

Yleisten kielitutkintojen arvioijana toimimisesta on säädetty asetuksella (1163/2004), jonka mukaan arvioijaksi haluavalla täytyy olla tutkintokielen opinnot tai/ja yliopiston ja ammattikorkeakoulun opettajalta vaadittu kelpoisuus tutkintokielestä. Oikeus arvioida perus- ja keskitason sekä ylimmän tason suorituksia riippuu arvioijan tutkintokielen opintojen laajuudesta, mutta kyse on myös arvioijan omasta käsityksestä siitä, mitä kohdekielen hallinta pitää sisällään. Esimerkiksi ylimmän tason taitojen arvioinnissa arvioijan oman kielitaidon täytyy olla erinomainen, jotta hän kykenee luotettavasti havaitsemaan esimerkiksi erittäin hyvän ja erinomaisen kielitaidon erot.

Edellisten vaatimusten lisäksi arvioijien tulee suorittaa Opetushallituksen hyväksymä arvioijakoulutus. Arvioijakoulutus on osa tutkinnon standardoimisprosessia, ja siinä arvioijat koulutetaan soveltamaan testissä noudatettavia standardeja. Testijärjestelmien täytyy kyetä arvioimaan testattavan suoritukset luotettavasti ja validisti sekä eettisiä ja oikeudenmukaisia periaatteita noudattaen, ja arvioijien tulisi olla tietoisia siitä, mitä nämä asiat pitävät sisällään. Arvioijien toiminnassa pyritään johdonmukaisuuteen ja jonkinasteiseen yhdenmukaisuuteen, ja työ vaatii tarkkuutta. Kun testissä tehdään arviointityötä koskevia muutoksia, on tärkeää, että arvioijat koulutetaan uusiin käytänteisiin. Esimerkiksi Yleisissä kielitutkinnoissa arvioijat koulutettiin aluksi 9-portaiseen tutkintojärjestelmään ja noin kymmenen vuotta sitten heidät koulutettiin soveltamaan arvioinnissaan nykyistä 6-portaista taitotasoasteikkoa. Arvioijakoulutus tähtää tutkinnossa käytettäviin testiteoreettisiin taustoihin ja käytännön periaatteisiin tutustumiseen. (Arvioijakoulutuksesta esimerkiksi ALTE Manual 2011, 43.)

Opetushallituksen hyväksymä arvioijakoulutus on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa koulutettavat perehdytetään tutkintojärjestelmän ja standardoidun arvioinnin erityispiirteisiin, käytettyihin testitehtäviin, arviointimenetelmiin ja arvioitaviin taitoihin. Koulutuksen toisessa vaiheessa arvioijakoulutettavat osallistuvat kokeneempien arvioijien kanssa ennen varsinaista arviointia järjestettävään koulutukseen, jonka jälkeen he arvioivat tietyn määrän ennalta valittuja testisuorituksia. Näiden arviointien pohjalta he saavat sekä suullista että kirjallista palautetta omasta arviointilinjastaan. Jos koulutettavan arviointilinja pysyy tiettyjen kriteeriarvojen rajoissa, hänen katsotaan suorittaneen koulutus hyväksyttävästi. Koulutettavalle lähetetään todistus arvioijakoulutuksesta, ja hän voi tämän jälkeen tehdä Opetushallitukselle hakemuksen Yleisten kielitutkintojen arvioijarekisteriin merkitsemisestä. Saatuaan oikeuden toimia arvioijana arvioija voidaan pyytää arvioimaan suorituksia arviointitilaisuuksissa, joissa arvioijien kouluttaminen sekä arviointityön tarkkailu ja palautteenanto jatkuvat.

Opetushallituksen hyväksymä koulutus antaa valmiudet toimia arvioijana, mutta kehittyminen johdonmukaiseksi ja luotettavaksi arvioijaksi edellyttää aktiivista osallistumista arviointitilaisuuksiin ja säännöllistä arviointityötä. Koska tehtävät eri tutkintokerroilla eivät ole samoja, tarvitaan koulutusta ennen jokaista arviointitilaisuutta. Ennen arviointia on tärkeää palauttaa mieleen arvioinnissa käytettävät kriteerit. Yleisissä kielitutkinnoissa arviointi tapahtuu yhteisessä arviointitilaisuudessa eli ns. keskitetyissä arvioinneissa. Keskitetyissä arvioinneissa suoritukset arvioidaan tietynä aikana sovitussa paikassa ja tilaisuus aloitetaan aina yhteisellä koulutuksella, jota kuvaamme seuraavassa tarkemmin.

Koulutus Yleisten kielitutkintojen arviointitilaisuuksissa

Koska arviointi on luonteeltaan aina jossakin määrin subjektiivista, arvioinnin yhdenmukaisuuden ja johdonmukaisuuden varmistaminen koulutuksen kautta on tärkeää. Arviointitilaisuuksissa annettavaan koulutukseen kuuluu olennaisena osana keskustelu, jonka tehtävänä on ohjata arvioijia keskinäiseen yhdenmukaisuuteen, toisin sanoen siihen, että samasta suorituksesta annetaan samansuuntainen arvio. Koulutuksen perustana ovat arviointia ohjaavat arviointikriteerit, joissa kukin taitotaso kuvataan sanallisesti. Arviointikriteereiden lisäksi koulutukseen kuuluvat olennaisena osana eritasoiset suoritusnäytteet, joiden avulla pyritään löytämään mahdollisimman yhtenäinen käsitys suorituksista ja löytämään arviointikriteerit, jotka parhaiten kuvaavat näitä suorituksia.

Koulutus toteutetaan yleensä avoimen keskustelun muodossa. Koulutuksen tavoitteena on yhdenmukaistaa kriteerien tulkintaa ja keskustella siitä, mitkä asiat vaikuttavat erilaisiin tulkintoihin. Yksi useimmin keskustelua herättävä asia on arvioijien käsitys siitä, mitä kielitaidolla ymmärretään. Erilaiset käsitykset johtavat siihen, että arvioijat saattavat painottaa arvioinnissa itselleen tärkeitä kriteereitä, vaikka käytössä on useita kriteereitä. Esimerkiksi kirjoittamisessa mahdollisia kriteereitä ovat koherenssi, rakenteiden tarkkuus, sanaston laajuus sekä sujuvuus. Jos arvioija on vahvasti rakenteisiin orientoitunut arvioija, hän saattaa painottaa kieliopillisia virheitä / rakenteiden tarkkuutta muita kriteereitä enemmän. Tekstitaitoihin mieltynyt kirjoittamisen arvioija puolestaan saattaa keskittyä vaikka koherenssiin. Kriteerien tasapuolinen painottaminen on tärkeää holistis-analyttisessä arvioinnissa, jollainen on käytössä myös Yleisissä kielitutkinnoissa. Arvioijalla on käytössä useista piirteistä koostuva, kutakin taitotasoa kuvaava arviointikriteeristö, jonka perusteella hän antaa kuitenkin vain yhden taitotasoarvion kriteerien perusteella. Arvioinnin yhdenmukaisuuden kannalta on hyödyllistä keskustella kriteerien tulkinnasta. Arvioijakoulutuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena on se, että yksi yksittäinen kriteeri – esimerkiksi kielen rakenteet – ei ole arvioinnin ainoa perusta, vaan että arvioija käyttää koko taitotasoa eri puolilta kuvaavaa kriteeristöä.

Keskustelun toisena tehtävänä on määrittää, mitä kullakin tehtävällä mitataan, mitkä tulkinnat tehtävästä ovat hyväksyttäviä ja miten tehtävän avulla saadaan eroteltua eri taitotasot. Esimerkiksi puhumisen tehtävät pyritään valitsemaan siten, että osallistuja joutuu tehtävien avulla osoittamaan erilaisten kielenkäyttöfunktioiden hallintaa. Yhteisten keskustelujen avulla pyritään tarkemmin määrittelemään, miten eri funktiot ilmaistaan kielellisesti (esim. rohkaiseminen tai pahoittelu). Koska Yleisissä kielitutkinnoissa testataan ja arvioidaan samanlaisesti kahden eri taitotason (1–2, 3–4, 5–6) hallintaa, on myös tuottamistaitoa mittaavien tehtävien kohdalla keskeistä sopia yhteisesti, millainen suoritus tehtävästä voi saavuttaa taitotason 3 ja millainen taas puolestaan taitotason 4. Erilaisten näytteiden avulla on mahdollisuus demonstroida arvioijille, millaisia vastausvariaatioita löytyy tehtäville, joiden toimivuutta ei ole esitestauksen avulla tutkittu ja jotka ovat arvioijille tuntemattomia. Erityisesti heterogeeninen osallistujajoukko tuottaa monenlaisia reaktioita tehtävänantoihin, ja näistä eri variaatioista on tärkeä keskustella arvioijien kanssa. Keskusteluja ohjaavat näytteet, jotka tulee valita huolellisesti. Sopivan ja kattavan suoritusnäytteiden variaation koostaminen edellyttää aina koulutusnäytteistä vastuussa olevalta kielentutkijalta myös itseltään useiden suoritusten arviointia ja perehtymistä tehtävästä tuotettuihin eri reaktioihin. Arvioijakoulutuksen yhteydessä on arvioinnin yhtenäisyyden näkökulmasta pystyttävä mahdollisimman kattavasti ottamaan esiin tehtäviin liittyvät huomautukset ja arviointisuositukset.

Yhdenmukaisuuden lisäksi arvioijakoulutuksella pyritään vaikuttamaan arvioijien sisäiseen johdonmukaisuuteen. Tutkimuksissa on todettu, että vaikka arvioijakoulutuksissa usein haetaan yhtenäistä käsitystä jonkin suorituksen tasosta, arvioijakoulutus vaikuttaa enemmän yksittäisen arvioijan johdonmukaisuuden kuin arvioijien yhdenmukaisuuden kehittymiseen (esim. Weigle 1994). Koulutamattomia ja koulutettuja arvioijia vertailevissa tutkimuksissa (esim. Shohamy, Gordon & Kraemer 1992) on yleensä tultu siihen tulokseen, että kokeneet arvioijat ovat luotettavampia kuin aloittelevat ja että arvioijien ankaruuseroja pystytään koulutuksen avulla vähentämään mutta ei täysin poistamaan. Kokemattomien arvioijien koulutuksen on todettu olevan selvästi merkittävä arvioinnin johdonmukaisuuden edistäjä. Vaikka Yleisten kielitutkintojen kaltaisessa järjestelmässä voidaan vaikuttaa arvioijien ankaruuden/lempeyden tuottamaan tulokseen tilastollisten analyysien avulla, tärkeintä on kuitenkin se, että koulutuksella voidaan vaikuttaa arvioijan johdonmukaisuuteen. Sen korjaaminen onkin testijärjestelmän tilastollisten vaikuttamiskeinojen näkökulmasta haasteellisempaa.

Taitotasoajatteluun pohjautuvassa arvioinnissa on tärkeää, että arvioijilla on selkeä käsitys kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Tätä pyritään vahvistamaan siten, että arvioijille tarjotaan mahdollisuuksia arvioida arviointitilaisuuksissa eri taitoja ja myös eri taitotason suorittajia. Arviointikertoja ja -määrää pidetään yhtenä

keskeisenä asiana arvioijana kehittymiselle. Vertaillen kokeneita ja kokemattomia kirjoittamisen arvioijia yhdellä testikerralla Lim (2011) havaitsi, että kokeemattomat arvioijat erosivat alkuarvioinneissaan huomattavasti kokeneista, mutta että erot kaventuivat hyvin nopeasti arviointimäärien kasvun myötä. Hänen mukaansa arvioijien arviointilinja myös pysyi muuttumattomana arviointikerasta toiseen, mikä hänen mukaansa tukee aikaisemmin paljon käytössä olleen käsitteen asiantuntija-arvioija hyväksymistä. On kuitenkin myös mahdollista, kuten Hamp Lyons on todennut julkaisemattomassa tutkimuksessaan (2013), että kokeneet arvioijat saattavat etääntyä kauas arviointiskaalasta ja tarvitsevat toistuvasti uusintakoulutusta. Kaiken kaikkiaan tutkimukset ovat todenneet arvioijakoulutuksen hyödylliseksi, mutta yksittäisten koulutusten vaikutuksia ei kuitenkaan pidetä kovin pitkäikäisinä. (Ks. myös Tarnanen tässä teoksessa.)

Yleisissä kielitutkinnoissa arvioija ei voi toimia tehtävässä ilman testikohtaista arvioijakoulutusta, jos hän arvioi puhumista tai kirjoittamista. Myös ymmärtämisen taitoihin liittyvien avointen kysymysten arviointiin pyritään mahdollisuuksien mukaan liittämään koulutus, vaikka arviointia ohjaavat näissä taidoissa tarkat pistekohtaiset arviointiohjeet. Tutkinnoissa, joissa on suuri osallistujamäärä, testikohtainen arvioijakoulutus järjestetään taitokohtaisesti ja joskus tasokohtaisesti. Tällöin testeissä arvioijat voivat keskittyä arviointikerralla vain tiettyyn taitoon ja yhteen taitotasoon, mikä myös arvioijien itsensä mukaan tuo varmuutta arviointiin. Esimerkiksi suomen keskitason suorituksia usean vuoden ajan arvioineet pitävät keskitason taitotasoa puhumisen ja kirjoittamisen osalta varsin tuttuina, koska jo yhden keskitetyn arviointitilaisuuden aikana he saavat arvioitavakseen varsin hyvän ja kattavan edustuksen eritasoisia keskitason suorituksia.

Niiden kielten testeissä, joissa suorittajamäärät ovat pienet, arvioijat arvioivat usein kaikkia taitoja ja jopa kaikkia taitotasoa, ja myös näihin arviointitilaisuuksiin liittyy arvioijakoulutus. Arviointimäärien vähäisyyden vuoksi arviointilinjan löytyminen saattaa kestää arvioijilla kauemmin, mutta he taas saavat yhdellä arviointikerralla laajemman kuvan eritasoisesta kielitaidosta. Hehän arvioivat kaikkia suorituksia perustason auttavasta kielitaidosta edistyneeseen ylimmän tason kielenkäyttäjään.

Koulutuksen yhtenä etuna voidaan pitää sitä, että koulutustilaisuudessa arvioijat oppivat toisiltaan. Arvioijan oman äänen kuuluminen ja yhteistoiminta toisten arvioijien kanssa ovat myös tärkeä osa testien kehittämistä. Arvioijat ovat pitäneet hyvin hedelmällisenä etenkin sitä, että kuulevat toistensa kommentteja suorituksista ja toisaalta voivat pari- ja ryhmäkeskusteluissa saada toisilta arvioijilta myös tukea omaan arviointilinjaansa. Uusien, vasta toimintansa aloittavien arvioijien on tärkeää saada kuulla kokeneempien arvioijien kommentteja. Koska

johdonmukaisuus on tärkeää arviointityössä, myös oman linjan hakeminen ja peilautuminen toisten arvioijien linjaan kuuluu olennaisesti keskusteluun.

Sen lisäksi, että arvioijien kouluttaminen testijärjestelmän arviointiprosessiin on välttämätöntä, se voi myös olla haasteellista. Haasteellisimpana tuottamistaitojen arvioinnissa on pidetty arvioinnin subjektiivisuutta. Vaikka arviointikriteerit pyritäänkin kirjoittamaan mahdollisimman yksitulkintaisiksi ja arvioijia koulutamaan yhdenmukaiseen arviointiskaalan käyttöön, kirjoittamisen ja puhumisen taitojen arvioinnissa subjektiivisuudelta ei voi välttyä. McNamara (2000, 37) mukaan arvioinnissa on aina jonkin verran sattumaa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, miten arvioijat tulkitsevat ns. rajatapauksia. Arvioinnin kohteena olevan tulevaisuudelle sattumalla voi siis olla suuri merkitys. Tämän lisäksi koulutuksen kannalta haasteellista on se, että arvioijat eivät aina toimi johdonmukaisesti, vaan eri arviointikertojen välillä voi olla suuriakin heittoja.

Yleisissä kielitutkinnoissa – kuten muissakin vastaavissa testijärjestelmissä – sattuman ja arvioijien mahdollisten epäjohdonmukaisuuksien vaikutukseen pystytään vaikuttamaan siten, että samasta suorituksesta annetaan useampi arviointi, arvioijat linkitetään toisiinsa ja heidän arviointityötään seurataan ja analysoidaan. Arvioijien työn tarkkailu on tärkeää siitä syystä, että seurannan avulla voidaan saada poikkeavista arvioinneista tietoa koulutuksen kehittämiseen ja arvioijille annettavan palautteen sisältöön. Tärkeää arvioijien työn seuranta on tietenkin myös siitä syystä, että poikkeavat arvoinnit ja mahdolliset virheet voidaan eliminoida lopullisesta arvioinnista. (Tarnanen 2002, 72; ks. myös Tarnanen tässä julkaisussa.)

Arvioijien arviointilinjan tarkkailu on osa testijärjestelmän laadun varmistusta. Jokaisella arvioijalla on oma käsitys siitä, onko hän lempeä vai ankara arvioija ja miten johdonmukaisesti hän arvioi suorituksia. Näiden käsitysten taustalla vaikuttavat arvioijan omat arvostukset ja käsitykset arvioitavasta taidosta ja henkilökohtaiset tulkinnat ja painotukset arviointikriteereistä (Tarnanen 2002). Oman arviointilinjan reflektointi on osa arvioijana kehittymistä sekä pyrkimystä arvioinnin luotettavuuteen ja johdonmukaisuuteen. Tätä pyritään Yleisissä kielitutkinnoissa tukemaan arvioijille annettavalla palautteella. Tilastollisin menetelmin saatu tieto arvioijan toiminnasta ei hyödytä ainoastaan arvioijaa itseään, vaan sillä on suuri merkitys koko Yleisten kielitutkintojen arviointiprosessille. Seuraavaksi kuvaamme Yleisissä kielitutkinnoissa käytettäviä tilastollisia analyysimenetelmiä ja niiden merkitystä arvioijakoulutukselle ja arvioijana toimimiselle.

Tilastanalyysit osana arvioijakoulutusta ja arvioijana toimimista

Arvioijien toiminnan tarkkailu myös tilastollisin menetelmin on tärkeää sekä osallistujan että testijärjestelmän kehittämisen näkökulmista. Yleisissä kielitutkinnoissa arvioijien johdonmukaisuutta ja ankaruutta/lempeyttä tarkkaillaan joka arviointikerran jälkeen niissä tutkintokielissä, joissa osallistujamäärä mahdollistaa tämän. Luotettavat analyysit edellyttävät aina tietyn määrän arvioituja suorituksia ja toisaalta taas tietyn määrän muita arvioijia, joihin yhtä yksittäistä arvioijaa voidaan verrata. Nykyisten monia vaihtelun lähteitä yhdistävien analyysimallien avulla esimerkiksi saadaan tietoa, joka yhdistää suorittajat, arvioijat ja jopa tehtäväosiot. Tällaisten psykometriikassa kehitettyjen IRT (item response theory) -pohjaisten mallien (esim. Raschin malli) avulla saadaan määriteltyä testissä käytettyjen tehtäväosioden vaikeustaso, suorittajien osaamisen taso ja arvioijien ankaruuden ja lempeyden määrä. Koska nämä eri ulottuvuudet huomioidaan samanaikaisesti ja samalla asteikolla, voidaan niitä myös tarkastella samanaikaisesti ja verrata keskenään.

Käytännössä edellä esitettyjä monia vaihtelun lähteitä yhdistäviä tilastomenetelmiä voidaan hyödyntää vain Yleisten kielitutkintojen suurimmissa testikielissä (suomi, englanti, ruotsi), koska arvioitavien suoritusten ja arvioijina toimivien määrä näissä kielissä mahdollistaa vaihtelun. Pienten suoritusmäärien kielissä arvioijien kouluttaminen ja itse arviointityö tapahtuvat usein samanaikaisesti ja yhdessä keskustellen. Arviointikriteerien tulkinnassa esiintyvät mahdolliset erot ovat tällöin heti paikannettavissa keskustelun aikana. Toisaalta tällaisessa arvioinnin ja koulutuksen yhdistämisessä voi olla vaarana, että jonkin yksittäisen arvioijan dominointi voi ohjata arvioinnin suuntaa. Tähän pyritään vaikuttamaan siten, että lisätään itsenäisesti annettavien arviointien määrää sekä kaksoisarviointia ja arvioijien linjaa tarkastellaan suhteessa toisiinsa.

Arvioijapalautteen tarkoituksena on antaa arvioijille tietoa siitä, miten he sijoittuvat ankaruus/lempeys-asteikolla ja kuinka johdonmukaisia he ovat arvioijina. Arvioijien ankaruudessa olevia eroja voidaan verrata laittamalla arvioijat samalle ankaruus-lempeysskaalalle tilastollisen mallin avulla. Testin suorittajan näkökulmasta ongelmia tuottaa se, että arvioijat eivät suinkaan ole yhtä ankaria tai yhtä lempeitä yhdenmukaiseen tulkintaan pyrkivästä arvioijakoulutuksesta huolimatta. Arvioitavalle ei siten ole sama, arvioiko testisuorituksen ankara vai lempeä arvioija. Vastaparien ääripäät voivat käyttää arviointiasteikkoa eri tavoin. Tämän kaltaisen mallin käyttöä arvioijien työn seuraamisessa puoltaa myös se, että edellä kuvatut tilanteet pystytään ottamaan huomioon lopullista taitotasoarviota määriteltäessä. Malli huomioi suorittajan saamat tasoarviot ja pystyy tarvittaessa korjaamaan ne arvioijille määriteltyjen ankaruusparametrin avulla.

Täten lopullisen arvioinnin mallin avulla ohjelma voi määritellä suorittajalle ylemmän tasoarvion, jos arvioija on ollut liian ankara. Arvioijan kohdalla malli pystyy määrittelemään arvioijan ankaruuden/lempeyden myös tilanteissa, joissa arvioitavat suoritukset ovat varsin samankaltaisia. Suorittajien heikot suoritukset eivät näy arvioijan linjassa ankaruutena, vaan malli osaa huomioida myös osallistujan todellisen kyvyn. Tällaisen arviointiasetelman toteutuminen vaatii tarkkaa suunnittelua ja lisäksi jokaiselta arvioijalta täytyisi olla suuri määrä arvioitua aineistoa.

Arvioijapalautteen antaminen voi olla sekä henkilökohtaista että koulutuksen yhteydessä yhteisesti annettavaa. Suurin osa Yleisten kielitutkintojen arvioijista arvioi varsin johdonmukaisesti, mutta niissä tapauksissa, joissa johdonmukaisuudessa on ollut huolestuttavia piirteitä, taustalta on usein löytynyt ymmärrettäviä syitä siihen. On havaittu, että jos arvioijalla on edellisestä arviointikerrasta aikaa, se vaikuttaa arvioinnin johdonmukaisuuteen. Samoin myös tilanteet, joissa arvioija on kertonut olleensa arviointitilaisuudessa hyvin väsynyt tai hänen on ollut vaikea keskittyä, ovat saattaneet näkyä hänen arviointilinjassaan. Johdonmukaisuuteen vaikuttaa jonkin verran myös se, miten paljon arvioijat ovat tekemisissä arvioitavan kaltaisten kielenoppijoiden kanssa. Jos jokapäiväinen kosketuspinta tutkintokielen opettamiseen ja vieraan kielen oppijoihin puuttuu, näyttäisi myös tällä olevan vaikutusta joidenkin arvioijien kohdalla arvioinnin johdonmukaisuuteen ja lempeys/ankaruus-asteikkoon. Näistä edellä mainituista asioista ei testijärjestelmässä ole vielä tutkittua tietoa, mutta joka kerta arviointikierroksen jälkeen tehtävien analyysien perusteella näin voidaan päätellä. Myös arvioijien kirjoittamat tai suullisesti kertomat havainnot omasta toiminnastaan ja siihen vaikuttaneista tekijöistä voidaan ottaa tarkastelussa huomioon.

Lopuksi

Arvioijien työtä ohjaa ja auttaa Yleisissä kielitutkinnoissa kahdenlainen koulutus. Toisaalta arvioijat koulutetaan saamaan oikeus arvioida suorituksia, toisaalta arvioijakoulutus on mukana varsinaisessa arviointitilanteessa, joka tapahtuu keskitetysti. Tällaisen arvioinnin etuna on se, että kullakin tutkintokerralla toimivat arvioijat saavat saman koulutuksen, mikä vähentää eroja esimerkiksi tehtävänantojen tulkinnassa. Koulutuksella on myös yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutteisuutta edistävä tehtävä, koska arvioija voi keskustella omasta toiminnastaan paitsi muiden arvioijien myös arvioijakoulutuksesta vastaavien kanssa. On myös tärkeää, että arvioijat tuovat koulutustilanteeseen oman näkemyksensä kielenoppijoista ja kielitaidon piirteistä, sillä heillä on usein hyvin pitkä ja monipuolinen kokemus kohdekielen opettamisesta erilaisille kielenoppijoille. Yhteisen koulutuksen ja siitä annettavan tilastanalyysiin perustuvan arviointilinjatiedosta

on opettajalle puolestaan taas hyötyä hänen omassa opetustyössään. Tärkeintä kuitenkin arvioijille annettavassa koulutuksessa ja koko arviointiprosessissa on varmistaa testin suorittajan saamien taitotasoarvioiden luotettavuus. Mitä paremmin koulutettuja arvioijat ovat ja mitä johdonmukaisimmin koko arviointiprosessi etenee, sitä luotettavammin voidaan määritellä testiin osallistujien kielitaito.

Lähteet

- ALTE manual for language test development and examining. 2011. Council of Europe.
- Weigle, S. C. Using FACETS to model rater training effects.
- Hamp-Lyons, L. 2013. Keskustelu L-Test-sähköpostilistalla (luettu 20.10.2013).
- Hamp-Lyons, L. 1997: Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language testing* 14: 295–303.
- Lim, G. S. 2011. The development and maintenance of rating quality in performance writing assessment: A longitudinal study of new and experienced raters. *Language Testing* 28(4) 543–560.
- McNamara, T. 2000. *Language testing*. Oxford University Press.
- Shohamy, E. 2001. Democratic assessment as an alternative. *Language testing* 18 (4): 373–391.
- Shohamy, E., Gordon, C. M. & Kraemer, R. 1992. The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *The Modern Language Journal*, 76(1), 27–33.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa, suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopistopaino.
- Weigle, S. C. 1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11(2), 197–223.
- Weir, C. J. 2005. *Language testing and validation. An Evidence-Based Approach*. Palgrave Macmillan.

OSA V

Erilaisia toimijarooleja Yleisissä kielitutkinnoissa

Arvioijana Yleisissä kielitutkinnoissa

Kun YKI-arvioijilta tiedusteltiin kommenttipuheenvuoroja tähän julkaisuun, he ehdottivat, että useammat arvioijat voisivat antaa lyhyitä kommentteja ja niistä koottaisiin arvioijien näkökulmaa valottava teksti. Tähän tekstiin on siten koottu yhteen pääasiassa suomen kielen arvioijien mietteitä ja kokemuksia arviointityöstä Yleisissä kielitutkinnoissa.

Parasta YKIn arvioijana toimimisessa

Useimmin mainittu paras asia on kollegoiden tapaaminen ja ajatusten vaihto arvioinnista, opetuksesta ja kielitaidosta laajemminkin. ”Missä muussa koulutuksessa saisi tavata oman alan ihmisiä niin laajalti ja toistuvasti koko maasta.” ”YKIssä parasta on kollegoiden tapaaminen ja vahva jakamisen kokemus.”

Itse arviointityössä parasta sanottiin olevan sen, että on oppinut ymmärtämään taitotasot ja kielitaidon prosessina. ”Kyse on myös toiminnallisen kielitaitokäsityksen laajemmasta omaksumisesta ja täsmentämisestä.” ”Pelkästään se, että saa jatkuvaa koulutusta, jolla arvioidaan yhdenmukaisia, valtakunnallisia kokeita ja valvotusti tehtyjä testisuorituksia EVK:n perustuvien arviointikriteerein, on iso anti.”

Nimenomaan S2-arviointiin liittyen mainittiin ”mahdollisuus tutustua hyvin erilaisiin tapoihin hallita suomen kieltä” ja että ”YKIssä saa melko kattavan kuvan mamujen suomen osaamisesta”.

Arviointityön sanottiin olevan tärkeää, mielenkiintoista ja vastuullista työtä. Siitä myös pidettiin.

Hyöty arviointityöstä

Selkeä hyöty arvioijana toimimisesta on ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen. Arvioijatyö vahvistaa ja tukee ammattitaitoa sekä lisää luottamusta omaan arviointitaitoon. Palaute omasta arvioijalinjasta koetaan hyödylliseksi. Arvioijakoulutus ja arviointityö auttavat operoimaan taitotasoilla myös omassa työssä. Arvioijana toimimisen koetaan myös muokanneen käsitystä siitä, mitä kannattaa opettaa, mikä yleensä on kielenoppijalle vaikeaa tai helppoa oppia. ”Arviointi tukee opetusta, koska oppii analyyttisesti tarkkailemaan kielenkäyttäjän tuotoksia ja samalla saa monipuolisen kuvan siitä, miten erilaisia oppijoita ja oppilaitoksia onkaan olemassa.”

Toiminta arvioijana on meriitti, jota työnantajat arvostavat. ”Hyötyä on ollut eri tilanteissa siinä, kun on voinut mainita CV:ssä olevansa arvioija. Se on poikanut joitakin koulutus- ja työkutsuja, siitä saa arvostusta.” Tutkintoa järjestävissä opilaitoksissa työskenteleville opettajille YKIn tuntemisesta on hyötyä järjestämiin ja tutkintoon liittyviin kysymyksiin vastaamisessa.

”Koen kielitutkinnon osana ammatillista jatkokoulutusta etenkin nyt, kun oppilaitoksissa koulutus- ja kurssirahat ovat niukat.”

Miten YKI on muuttunut?

Koska vastanneet arvioijat ovat työskennelleet YKIssä eripituisia aikoja, on koettujen muutosten määrässä ja laadussa eroja. Pisimpään arvioijina toimineet muistavat ajat, jolloin arviointi tehtiin kotona ja suoritukset ja arviot kulkivat postilla. Keskitettyyn arviointiin siirtyminen koettiin tämän jälkeen edistysaskeleena.

Rakenne- ja sanastokokeen poistuminen huomattiin mainita, samoin yleisarvosanan poistuminen. Suorittajamäärien kasvu suomen tutkinnossa mainitaan usein ja todetaan, että töitä on tullut entistäkin enemmän. Toisaalta arviointimäärän kasvu lisää toistoa ja tuo osaltaan varmuutta arviointiin.

Arviointikoulutuksen on huomattu tiivistyneen ja koulutuksen ja järjestelyjen todetaan olevan sujuvampia kuin aikaisemmin. Koulutuksissa korostetaan henkilökohtaista johdonmukaisuutta yhteisen linjan sijaan. Tilastolliset analyysit arvioijan työstä ja niiden pohjalta saatu palaute koetaan myös hyväksi muutokseksi.

”Standardoitunut, selkiytynyt. Kehitys on ollut positiivista.”

Muuta hyvää

Arviointityö YKIssä on ollut henkireikä oman työn vastapainona. Keskitetyissä arviointitilaisuuksissa on ollut hauskaa suuresta työmäärästä huolimatta: ”Huumorista kehittyy yhteistä: ulkopuoliset eivät ymmärrä mitään työstämme, saati sen hauskuudesta.” Erityisesti arvostetaan sitä, että arvioijia kutsutaan eri puolilta Suomea myös ”periferiasta”, esimerkiksi Rovaniemeltä tuleva arvioija sanoo.

”Arviointirupeamaa ei tarvitse koskaan miettiä etu- eikä jälkikäteen, kaikki on hoidettu täysin valmiiksi ja apu on aina ystävällistä, voi keskittyä vain työn tekemiseen, ateriat ovat maukkaita, keskustelut eri puolilta tulevien kollegojen kanssa antoisat ja yöpyminen helppoa = täydellinen sivutyö.”

Anni Itähaarla
suunnittelija
Turun yliopisto, Brahea kehittämispalvelut
Suomen ja venäjän testitehtävien laatija (YKI)

Testitehtävät – kielenkäyttöä viestintätilanteissa

Opettajantyössäni olen saanut kuulla muutamien kirjailijoiden kuvausta omasta luomistyöstään. Muistan heistä jonkun kertoneen, että hän kirjoittaa tekstiään uudelleen ja uudelleen, muokkaa sitä ja hioo lauseitaan, kunnes on aika päättää, että nyt jätän tämän tekstin käsistäni. Valmis se ei ole, mutta se on yksi versio kaikista mahdollisista maailman teksteistä. Minun valintani.

Tunne keskeneräisyydestä on hyväksyttävä myös kielitutkintotehtäviä laadittaessa. Itse tehtäväthän ovat monen harkinnan pohjalta tehtyjä valintoja ja monen henkilön muokkaamia kompromisseja. Laatijakaan ei ole koulutuksesta huolimatta koskaan valmis, ja laadintatyö on joka tilauksen tullessa aloitettava yhtä lailla alusta. Laadintaprosessi on aina työläs, mutta silti kiehtova työrupeama. Omien työtuntien laskeminen laatimistyössä kannattaa siis heti alkuun unohtaa.

Laadintatyö alkaa laatijatiimille osoitetusta tehtävätilauksesta. Tiimissä on kolmesta kymmeneen jäsentä, ja kullekin laatijalle on tilauksessa tasapuolisesti nimetty omat tehtävät. Vieraiden kielten laatijatiimeissä on sekä syntyperäisiä kielenpuhujia että suomalaisia kyseistä kieltä opiskelleita, mikä on osoittautunut ehdottoman hyväksi malliksi niin kielen kuin kulttuurituntemuksenkin takia. Siinä missä vieraskielinen korjailee helposti oman äidinkiелensä tekstien virheet ja avaa kielen idiomaattisimmat salat, suomenkielinen tarkistaa testitehtävien kielen.

Tehtävätilauksia ei tule joka vuosi, ja laatija voi vaikuttaa tilauksen tehtävämäärään kiireittensä mukaan. Tilaus on tehtäväpankin tarpeen pohjalta tarkasti rajattu. Siinä määritellään tehtävien taso, tekstilaji, aihepiiri, kielenkäyttötarkoitus, tehtävätyyppi ja osioiden määrä. Tekstin ymmärtämisen ja puheen ymmärtämisen tehtävissä määritellään myös kuunneltavan käsikirjoituksen tai luettavan tekstin pituus rivimääränä. Näillä eväillä laatiminen alkaa.

Oman tilaukseni puran otsikoimalla tehtävät tason, aiheen, tehtävätyypin, pituuden ja muiden annettujen ohjeiden mukaan. Näin tilaukseni palastellen hahmotan laatimiseen kuluva työmäärä ja aikaa: montako tehtävää tuotan, millaisia käsikirjoituksia etsin ja keksin. Sen jälkeen alkaa yksi mielenkiintoisimmista vaiheista eli viestintätilanteiden tarkkailu YKI-korvalla ja -silmällä:

Saisiko kaupan kassalta jutunjuurta dialogiin?

- Moi, moi.
- Moi.
- Laitetanks tää pieneen pussiin?
- Joo kiitos.
- Plussakorttii?
- Joo-o.
- Kiitos, hei
- Hei.

Entä junamatkalta?

- Kärystä?
- Mä otan kahvin.
- Maitoo, sokerii?
- Maitoo kiitos.
- Kiitos.

Tee näistä tilanteista sitten autenttisia dialogeja! *Small talk* on meillä Suomessa, vai pitäisikö tässä kirjoittaa meillä Länsi-Suomessa, Lounais-Suomessa vai Turussa, nimensä mukaan *small*. Onneksi laadintaohjeissamme muistutetaan, ettei autenttinen tarkoita, että tehtävien tulisi olla aitoja ja alkuperäisiä, vaan todellisuudessa mahdollisia, luontevia kielenkäyttötilanteita, joihin vieraan kielen aikuinen käyttäjä voi joutua. Näin laatijalla on vapaus kuvitella, miten me rupatellemme sosiaalisissa tilanteissa, ja laatia kuvitelmista käsikirjoituksia dialogeihin.

Laatimistyötä ajattelin kuunnellessani jo pitkään Suomessa asuneen saksalaisnaisen kertomusta kulttuurieroista. Saksalaisessa työyhteisössä uuteen työntekijään tutustuminen vie vain muutaman minuutin: Hetkessä on selvää, missä työkaveri asuu, miten kulkee työmatkat, missä lapset ovat hoidossa ja koulussa, missä puoliso on töissä ja ovatko ukki ja mummi elossa ja mitä sairauksia heillä on. Lisäksi uusi työntekijä saa besserwisser-neuvoja ja on hetkessä sisään ajettu työyhteisöön. Saksalaisella oli käsitys, etteivät työkaverit Suomessa vuosikausiin tiedä, oletko naimisissa, onko sinulla perhe, missä asut, onko sinulla sukulaisia, mitä harrastat ja niin edelleen. Juolahti mieleeni, että onkohan vieraiden kielten tehtävien laatijoiden helpompi käsikirjoittaa puheen ymmärtämisen tekstejä!

Joka tapauksessa arkiympäristön havainnointi ja median seuraaminen kielitutkintotehtäviä varten on mielenkiintoista. Siinä tekee havaintoja, joita ei muuten tulisi tehneeksi. Hämmästyttävän vähäisellä sanamäärällä ja ilmankin voi viestiä paljon, kun kulttuuri ja kieli ovat tuttuja. Kerran Tampereella astui Turkuun läheteeseen junaan lipuntarkastaja, joka huuteli: *Taa-ampereelta* nääs! Viestin sisältö saattoi jäädä ulkomaalaiselta ymmärtämättä, tosin tilanne ja virkapuku puhuivat

puolestaan. Taso kaiketi olisi ylintä mahdollista puheen ymmärtämisen testissä, jos tämän testiin olisi kelpuuttanut.

Vaikka laatimistyöhön annetaan riittävästi aikaa ja vaikka tekstit olisivat ajoissa koossa ja muokattu, tehtävien lopulliseen työstämiseen kuluu palautuspäivämäärän edellä viimeisetkin illat. Tuntuu vaikealta keksiä uusia aiheita kirjoittamisen ja puhumisen tehtäviin; kaikista aiheista on kirjoitettu viestejä, kaikissa tilanteissa on jo puhuttu ja mielipiteitäkin on ilmaistu laajasti.

Puheen ymmärtämisen käsikirjoituksen laatimisessa vaikeutena on se, ettei tiedä, kenen puhuttavaksi tekstiä kirjoittaa. Hyväkin käsikirjoitus voi luettuna muuttua kovin erilaiseksi kuin on kuvitellut. Lisäksi tekstin kirjoittaminen puhekielelle on arveluttavaa, sillä lukija tulkitsee kuitenkin käsikirjoituksen omasta viitekehksestään käsin. Kysymykset tehtävän validiudesta eli siitä, mittaako tehtävä sitä, mitä on tarkoitus mitata, ja saako laatimillani arviointiohjeilla tarkkaa tietoa osallistujan taidoista, askarruttavat läpi laatimisprosessin.

Tehtävätyypeistä työläin on monivalintatehtävä, riittävän väittämien määrän ja sopivien harhauttajien kehittäminen. Hyvä harhauttaja kun on todellinen ja järkevä, tekstiin liittyvä ja samalla sopivasti väärä sekä samanmittainen ja samankaltainen kuin muut vaihtoehdot. Maailmantietoa väittämä ei saa olla eikä antaa vastausvinkkejä muihin kysymyksiin. Parasta onkin jo tehtävän tekstiä valittaessa tunnustella, sopiiko teksti avokysymystehtäväksi vai oikein-väärin-tehtäväksi vai onko siitä mahdollista laatia monivalintaväittämiä.

Tehtävät lähetetään määräpäivänä Solkiin, ja paluupostissa jokainen laatijatiimin jäsen saa toistensa laatimat tehtävät tutustuttaviksi ja kommentoitaviksi. Tarvitaan useita silmäpareja tarkastelemaan tehtäviä, useita mielipiteitä ja näkökulmia sekä ratkaisuja, jotta onnistutaan laatimaan tehtäviä, jotka mittavat luotettavalla tavalla kielitaitoa. Tämä on laadunvarmistusta, mutta myös laatijakoulutuksen jatkovaihetta. Ilman tiimin jäsenten tehtäviin tutustumista ja keskinäistä kommentointia emme pääsisi perehtymään niin laajaan tehtävämäärään emmekä pystyisi peilaamaan omaa kielitaitotasokäsitystämme niin tarkasti muiden käsityksiin.

Tehtävien kommentointipalaveri on sovittuna päivänä laatijatiimin ja SOLKIn asiantuntijoiden kesken. Kommentointipalaverit ovat täyttä työtä, ei vain palautteen vastaanottamista vaan myös sen antamista. Pitää innostua toisten laatimista tehtävistä sekä rohkeasti ja pilkuntarkasti puuttua heikkoihin kohtiin. Pitää vastaanottaa ja arvioida saamaansa palautetta sekä muokata tehtäviä tarkoituksenmukaisesti palautteen pohjalta. Tehtävien ruotiminen ei aina tunnu hyvältä, varsinkaan kun tehtävä, kysymys tai väittämä menee uusiksi, kun toinen ym-

märtääkin oman viimeiseen asti hiotun, hienon väittämän aivan toisella tavalla kuin laatija on itse ajatellut. Opettajien kriittisyys ja pilkunviilauskyky ovat tässä tilanteessa paikallaan.

Palaverin jälkeen kukin muokkaa omat tehtävänsä kommenttien pohjalta ja tarvittaessa laatii uusia tehtäviä. Korjatut versiot laatija palauttaa laatijatiimin ohjaajalle, joka hyväksyy ne tai palauttaa niitä vielä korjattavaksi. Ohjaajan hyväksymä tehtävä on laatijan näkökulmasta valmis ja menee testikäyttöön. Testijärjestelmän näkökulmasta tehtävä on valmis eli siirtyy tehtävätietokantaan vasta kvantitatiivisen varmennuksen jälkeen. Olen saanut oman tehtäväni takaisin tilastollisen analyysin jälkeen, koska testinjälkeisessä analyysiprosessissa havaittiin toimimattomuutta tehtävän monivalinnoissa. Koska käsikirjoitus oli todettu hyväksi, oli päätetty tilata monivalintojen tilalle sekä oikein-väärin-väittämät että avokysymykset. Uudet tehtäväversiot siirtyivät sitten testattaviksi ja uuteen analyysivaiheeseen.

Testinlaatijallekin tärkeää palautetta tulee omien opiskelijoiden testituloksista. Itsellä on oman opiskelijan kielitaidosta näkemys. Kun testitulos sitten vahvistaa, että taso on juuri olettamasi, tuntuu hyvältä. Kysymyksiä jää ilmaan, jos esimerkiksi vankka B2-tason taitajaksi ajateltu testattava ei ylläkään ylimmälle tasolle. Tällöin on hyvä tarkistaa oma kielitaitokäsitys, pohtia tehtävien vaatimustasoa sekä arvioinnin reliabiliteettia eli johdonmukaisuutta ja yhdenmukaisuutta.

A view from the interviewer's chair **(English advanced level)**

I decided to apply for training as a YKI interviewer because of my years of experience as an interviewer-examiner for the Cambridge examinations in English as a foreign language. There one used to be both interviewer and examiner. YKI interviewers are just that – interviewers, not examiners – so one doesn't have the responsibility of evaluating the candidates while one is conducting the interview. The YKI interviewer's task is not easy, however, because he / she still faces two potentially conflicting demands. On the one hand, he/she needs to stretch and challenge the candidates so that they show the range and the possible limits of their language skills to the examiners who are going to be looking at the recordings later. On the other hand, he / she needs to create a supportive and encouraging atmosphere in which every candidate can show at their best when speaking in a foreign language in which they might not feel completely at home, and in the stressful circumstances of an exam on which much may depend for them.

From the point of view of getting the evidence for the examiners, the interviewer's task is clearly set out and there is not much room for manoeuvre, but with each candidate one should give the impression that this is a genuine and natural conversation between two people who happen to have just met. The timing is stipulated down to the last half-minute in the instructions, and the subjects are also limited to four, once the initial warm-up is over. When one first receives notice of the 4 subjects one might wonder how on earth one is going to provoke a pleasant and worthwhile discussion with an unknown, nervous person who is also possibly not particularly interested in any of them. If candidates have little to say on any of the subjects, the interviewer might begin to feel that they are not getting from them the evidence the examiners need (and the candidate needs to give in order to succeed in the test). One tries to keep the subject going without spending too much time talking oneself – the examiners are not in the least interested in the interviewer, and interviewer talking time is wasted from the examiners' point of view. For a camera-shy interviewer this knowledge is comforting. On the subject of filming, however, one comes to another potential problem: operating the video camera and recording equipment, making sure that it is working, that the candidate is in the picture (particularly difficult with men, who tend to throw themselves around more), and that one has remembered to turn on both the camera and the audio

recorder - and doing all this without drawing it to the candidate's attention, as that in itself could impose greater strain on the candidate than simply the fact that one is taking an exam.

Meeting the candidates is the plus side: talking to people whom one would otherwise not meet is the greatest pleasure of being an interviewer. My reward for interviewing is that I have met different kinds of people and found out a lot of odd and different things about Finnish life. But as the interviewer one has a personal responsibility to each candidate to make sure that the exam goes as well as possible for them. What most candidates have in common is that they are nervous, because they know they are doing an exam. From the interviewer's point of view, the two main "types" would be the silent ones and the talkative ones. The silent ones may be silent by nature and even in Finnish it would be difficult to get a lot of conversation out of them. Faced with a totally unknown English woman and the need to talk about a possibly uninteresting subject in English in an examination that is being video-ed and audio recorded, it is not surprising if the inclination of people like this is to be even more silent than usual. Nobody is at their best speaking a foreign language when they are under any kind of pressure - I know that from my own experience. I try to be positive and encouraging: not gushing or too talkative myself, but giving the candidate time to get used to my voice, waiting for their answers, nodding, throwing in the occasional "mmmm" when my English tolerance of silence - already stretched by my years in Finland - reaches its limit. I think that if I am calm but somehow look positive and interested in what they are saying they might also feel a little calmer, and get more courage. The talkative ones are in many ways easier, but the challenge then is to make sure that they talk about the set subjects rather than what comes easily to them, and to get a word in edgewise so that one can throw some more difficult thought or grammatical structure at them so that they show the extent of what they can cope with - and then to get them to stop "naturally" when their time is up. The reward with any candidate, especially the shy ones is if, at the end, they say, "That was so much better than I feared".

Of course the interviewer never knows what happens to the candidates he / she has spoken to. Although the interviewer is not the evaluator, I can't help evaluating the candidate's performance informally to myself, and I often wonder whether they got the certificate they needed or not. If they were applying for promotion that depended on a certain proficiency profile from the examination, did they get it? If new regulations meant that they wouldn't be able to keep their present job unless they could prove their competence in English, did they keep it? If they wanted to study abroad and needed the qualification, did they get there? I will never know. All I can do is each time try to make the interview go as well as possible for each candidate, so that they have the best possible chance of success.

Heli Kamppari

suunnittelija

Turun yliopisto, Brahea kehittämispalvelut

Suomen kielen haastattelija (YKI)

Haastattelija joustaa ja johdattelee

Kokemukseni Yleisten kielitutkintojen suomen kielen haastattelijana on lähes yhtä pitkä kuin kielitutkinnon historia – tarkasti en muista, milloin tein ensimmäisen keikkani, mutta muutamat haastattelut ovat kyllä jääneet lähtemättömästi mieleen. Alkuaikoina testien arvioijat saivat järjestää testitilaisuuksia itse (tai joutuivat järjestämään), keskitason testiinkin osallistuvat haastateltiin, ja C-kasettinauhurit olivat vähintään kymmenen kertaa nykyisiä digitallentimia kookkaampia. Kun sitten yhdestä naapurimaakunnan aikuisoppilaitoksesta tilattiin ja maksettiin testi kaikille maahanmuuttajakurssien opiskelijoille eli 30 osallistujalle, meitä lähti Turusta viiden arvioijan/haastattelijan iskujoukko toteuttamaan sitä aikatauluista ja tilajärjestelyistä lähtien. Ensin piti tehdä yksi puolen päivän matka oppilaitoksen tiloihin tutustumista varten, jotta pystyttiin suunnittelemaan osallistujien kulkureitit ja ohjaus niin, etteivät haastattelussa jo olleet päässeet vaihtamaan tietoa vuoroaan odottavien kanssa. Kaikki meni onneksi suunnitelmien mukaisesti ja sujuvasti – vähän liiankin liukkaasti siinä mielessä, että yksi osallistujista päätti ensimmäisten osakokeiden jälkeen luistaa pois testipaikalta ennen haastattelua; kurssikaverit nappasivat karkulaisen parkkipaikalta ja palauttivat ruotuun!

Vaikka testihaastattelu on lyhyt ja teemoiltaan rajattu, on joskus yllättävää, miten henkilökohtaisia asioita ihmiset kertovat itsestään, lähinnä alun lämmittelyosiossa, mutta myös muissa yksityiseen elinpiiriin liittyvissä aiheissa. Asumista käsittelevässä tehtävässä keski-ikä ylittänyt inkerinsuomalaisnainen kertoi lapsuutensa asunnosta Siperiassa, jossa soppa piti lusikoida suuhun sanomalehdellä suojatulta lautaselta. Syynä tähän erikoiseen ruokailutapaan olivat lutikat, jotka pudottautuivat katosta toiveenaan päästä höyryävälle aterialle... Suomen kielen opiskelusta puhuttaessa liettualainen, puoli vuotta kieltä iltakurssilla opiskellut hammaslääkäri siteerasi koko säkeistön verran Jesse Kaikurannan tuoretta levytystä. Selityksenä oli luonnollisesti se, että vastaanoton kaiuttimista kuului päivät pitkät suomenkielinen iskelmämusiikki – vastarintaan kykenemättömien potilaiden mielipiteistä välittämättä.

Mutta vaikka osallistujalta juttua tulisi, haastattelijan kurja tehtävä on ohjata keskustelu melko nopsasti jo seuraavaan aiheeseen tai loppuun. Tätä tehtävää

helpottaa tietoisuus siitä, että arvioijan työtä ei kannata rasittaa ylipitkillä haastatteluilla. Tosin perustason haastatteluissa ongelma on joskus päinvastainen. Eri syiden vuoksi jotkut tulevat testiin kielenoppimisen varhaisessa vaiheessa, jopa niin, ettei niitä muutamia yksittäisiä suomen sanojakaan tahdo löytyä, vaikka haastattelija hymyilisi poskilihaksensa maitohapoille. Tällöin tulee tunne siitä, että osallistuja on mahdollisesti jo muissa osakokeissa todennut osaavansa odotuksiaan vähemmän eikä jaksakaan enää ponnistella haastattelussa. Toisaalta joitakuita voi vaivata erityisesti puhumisen tai vieraan ihmisen kohtaamisen pelko – silloinkaan haastattelijan lempeydestä ja ystävällisyydestä ei ole ehkä apua, sillä lyhyessä ajassa ei ehdi tulla kovin tutuksi. Jotta paras mahdollinen näyte kielitaidosta saataisiin esille ja talteen, on haastattelijan sekä taivuttava osallistujan ilmaisulle myötäiseksi että ohjattava tätä tuottamaan eri näkökulmia valittuun aiheeseen.

En voi olla vertaamatta YKI-haastattelukokemuksia toiseen haastattelutyyppiin, josta minulla on enemmän kokemusta: maahanmuuttajille suunnattujen koulutusten valintahaastattelut. YKI-haastattelujen tavoin niiden perusteella arvioidaan haastateltavan suomen kielen taitoa sekä odotetaan tämän antavan siitä parhaan ja totuudenmukaisimman näytteen. Molempien haastattelujen tuloksella voi olla merkittäviä vaikutuksia osallistujan myöhempään elämään. Haastattelijan vastuu on siis suuri. Mutta YKI-testin jälkeen haastattelija voi jättää työn tuloksen toisen asiantuntijan arvioitavaksi, kun taas valintatilaisuuden jälkeen haastattelija arvioi, tekee päätökset ja mahdollisesti jatkaa vielä haastateltavan opettajana ja ohjaajana.

Toivon, että saan jatkaa tätä uraani vielä kolmannen vuosikymmenen, siitä huolimatta (tai ehkä juuri siksi), että haastattelu on joka kerta haaste itselleni: miten saan houkuteltua tuon vieraan ihmisen mahdollisimman luontevaan kommunikaatioon itseni kanssa parissa minuutissa, karussa luokkahuoneessa, tallennusvälineiden punaisten merkkivalojen hohteessa.

Robert Shakspeare
freelancer

YKI experience: voice recording and item writing

Among the many tasks I have performed for YKI has been the one of sitting in the language laboratory recording the general instructions for the test. Occasionally this work could seem like being a mouse in a real laboratory as I performed endless repetitions of near identical phrases: Question number one, question number two, question number three... At first this seemed boring, but easy. However, maintaining concentration was never easy and concentration was essential in order not to stumble over words – and also to remember which number you were up to.

The quality of the voice itself was also important. Clarity was paramount and I was fortunate in that I have no noticeable accent. People who do not know me, including other English people, have a great deal of difficulty in guessing which part of England I come from. The speed of speech was also important. It should be slow enough for the test taker to clearly understand and yet not too slow in order to reflect the high level of the test. The tone of the voice mattered. It needed to be calm and reassuring to ensure that the level of stress the test taker may be experiencing as a result of taking the exam was not increased. All of this was difficult to maintain sometimes at the end of a long recording session.

The work recording my voice for YKI finished some years ago and in 2012 I moved to Japan after nearly 23 years in Finland. This was not a decision lightly taken and among many other things I assumed that my long connection with YKI would be severed forever. However, in late 2013 I was asked to become an item writer, something for which my location in Hokkaido was irrelevant. So far this has included writing a text with questions for students at the advanced level. The difficulty here has been introducing sufficiently advanced vocabulary without making it seem unnatural. Also I have had to come up with situations which require an appropriate verbal response from the students. This has sometimes taxed my creativity to the limit. This work is still in its early stages but I look forward to writing more and staying involved with YKI.

Johanna Heimonen
koulutuspäällikkö
Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia

Yleisten kielitutkintojen järjestäjän näkökulmaa

Aika ennen YKIä

Yhtenäisen suomen kielen taitotasoarvioinnin tarve oli pääkaupunkiseudulla jo 1990-luvulla ilmeinen. Maahanmuuttajamäärät olivat kasvussa, samoin kielikoulutukset, joiden kesto, laajuus ja laatu olivat melko kirjavia. Kouluttajien yhteistyöllä saatiin aikaan maahanmuuttajien kielitaitoa kuvaava tähtiluokitus, jossa kielitaidon osaamistasoa merkittiin tähtimerkeillä *_****. Yksi tähti tarkoitti suunnilleen tasoa 1 Yleisessä kielitutkinnossa eli A.1, ja neljä tähteä tasoa 3 eli B.1. Yhtenäisiä kriteerejä tähdille ei kuitenkaan saatu tuotettua. Tähtiluokitusta ei käytetty muualla Suomessa eikä sitä voinut käyttää kansalaisuuden anomiseen.

1990-luvulla kävi pääkaupunkiseudun oppilaitoksissa jo paljon asiakkaita, jotka tarvitsivat kielitodistusta kansalaisuusanomusta varten. Heille pidettiin pieni haastattelu, josta osallistuja sai kirjallisen arvion: puhuu ja ymmärtää suomen kieltä auttavasti – tyydyttävästi – hyvin – erittäin hyvin. Kirjoitustaitoa ei lausunnossa arvioitu, eikä tämäkään arviointiasteikko ollut yleisessä käytössä. Käytännöt olivat todella vaihtelevat, eikä ohjeistusta juurikaan ollut.

Kasvun aika

Lainmuutos vuonna 2003 toi YKI-testin kansalaisuusanomuksen osaksi opettajien kirjoittamien lausuntojen tilalle. Tämä oli tervetullut uudistus yhdenmukaisen käytännön luomisen kannalta. Samalla alkoivat kuitenkin osallistujamäärät kasvaa huimasti, mikä ei tutkintojen järjestäjän näkökulmasta ole ollut pelkästään hyvä asia. Tutkinnon jatkuvasti kasvava suosio maahanmuuttajien keskuudessa on johtanut jo osittain koko tutkinnon leimautumiseen kansalaisuustestiksi.

Työhallinto alkoi vuonna 2003 hankkia oppilaitoksilta valmentavia koulutuksia, joissa YKI-testi toimi tavallaan päättökokeena. Koulutukset olivat suosittuja, niihin jonotettiin työvoimatoimistossa ja paikoista kilpailtiin. Monilta osallistujilta tuntui hämärtyvän aktiivisen kielen opiskelun merkitys, kun he odottivat vain testiä ja sen jälkeen Suomen passin saamista. Totta kai myös ahkeria opiskelijoita oli todella paljon, ja heille aiheutti pettymyksen se, ettei YKI-kurssin jälkeen voinutkaan enää jatkaa maksuttomassa työvoimakoulutuksessa. Työhallinnon

tavoitteena ollut taitotaso 3 (B.1.1) oli saavutettu, jos testi läpäistiin, ja kielen opiskelu loppui siihen. Näinhän asia vaikuttaa ikävä kyllä edelleenkin olevan.

YKIin valmentava suomen kielen koulutus päättyi pääkaupunkiseudulla vuonna 2012, mikä on lisännyt painetta muuhun kotoutumiskoulutukseen ja jättänyt monet kokonaan koulutusten ulkopuolelle. YKI-testien kävijämäärät ovat kuitenkin jatkaneet kasvuaan. Monet testiin tulijat eivät ole opiskelleet suomea kielikursseilla, mikä näkyy mm. siinä, että järjestäjän kanssa asioidaan englanniksi eikä testin vaatimustasosta ole käsitystä.

Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniassa alettiin järjestää YKI-testejä suomen kielessä vuonna 2007. Siihen asti suomen kurssilaiset oli ohjattu johonkin toiseen oppilaitokseen suorittamaan YKI-testi, mutta tämä kävi mahdottomaksi testien täyttyessä nopeasti. Ensimmäisessä Palmenian järjestämässä suomen kielen keskitason YKI-testissä oli osallistujia vain parikymmentä.

Muiden kielten ylimmän taitotason YKI-testit tulivat Opetushallituksen ehdotuksesta Palmenian järjestettäväksi vuonna 2010, ja nykyisin testejä järjestetään englannin, espanjan, ranskan, saamen, saksan ja venäjän kielessä. Testien järjestäminen on ollut kiinnostavaa ja hauskaakin kieliammattilaisten näkökulmasta, joskin ruuhkahuippujen aikaan eli ilmoittautumisaikojen alkaessa myös varsin työlästä. On mielenkiintoista tavata osallistujia testipäivinä ja kuulla, mihin he testiä tarvitsevat ja miten moninaisilla tavoilla he ovat kielitaitonsa hankkineet. Testin eri osioiden välillä on yleensä jonkin verran odottelua, jolloin ehditään juttelemaankin. Vuonna 2011 oppilaitoksessamme alettiin järjestää myös englannin ylimmän tason testiin valmentavaa koulutusta.

Kuten edellä todettiin, testien kävijämäärät ovat kasvaneet hyvin nopeasti alkuvaiheen muutamista kymmenistä. Tällä hetkellä kaikissa YKI-testeissä käy Palmeniassa yhteensä n. 350 henkeä vuodessa, heistä 250 suomen kielen keskitasolla sekä ylimmällä tasolla. Kävijämäärä on siis oikeastaan edelleen varsin maltillinen, mutta järjestäjän näkökulmasta kuitenkin jo mittava, koska neuvontaan, ilmoittautumisiin ja testipäivien käytännön järjestelyihin sekä audio- ja videomateriaalien editointiin liittyy paljon työvaiheita.

Vaikka YKI-testien järjestäminen onkin monella tavalla antoisaa, siihen tarvitaan myös resursseja. Varsinaisen ilmoittautumisvaiheen kyselyjen lisäksi kysymyksiä tutkinnosta tulee päivittäin ympäri vuoden. Testien järjestäminen ei ole kenenkään päätyö, vaan se tehdään muun toiminnan ohessa. Työ on kuitenkin motivoivaa, koska kaikki tähän työhön osallistuvat ovat asialleen omistautuneita suomen ja/tai jonkin muun kielen opettajia, jotka haluavat pysyä ajan tasalla ja kehittää

sekä itseään että omaa organisaatiotaan. Kaikki Palmenian ”YKI-henkilöt” ovat testien järjestämisen lisäksi mukana myös testien arvioijina tai ylimmän tason haastattelijoina. Koulutettuja haastattelijoita on suomen ja englannin kielissä välillä vaikea saada riittävästi. Testipäiväthän ovat samat koko Suomessa, ja hyväksi todetut haastattelijat ovat kysyttyjä. Paras ratkaisu tähän on ollut se, että oma henkilökunta on kouluttautunut YKI-haastattelijaksi.

Suomen ja englannin kielen testien yhteinen ongelma on se, että osallistujia olisi pääkaupunkiseudulla tulossa huomattavasti enemmän kuin paikkoja on tarjolla. Paikat täyttyvät jo ensimmäisenä ilmoittautumispäivänä, ja kuukauden ajan on kyselijöille kerrottava jonotusmahdollisuudesta tai hakeutumisesta testiin muualle Suomeen. Helsinkiläisille tuntuu joskus olevan ylitsekäymätön paikka matkustaa toiselle paikkakunnalle kielitestin takia. Muiden kielten testeissä sen sijaan kävijöitä kaivattaisiin lisääkin, sillä osallistujia ilmoittautuu testikertaa kohti 1–4 tai jopa ei yhtään. Kävijämäärissä vallitsee todellinen epäsuhta, joka tuntuisi olevan kasvamaan päin.

Nykytilanne ja tulevaisuus

Yhdenmukaisen ja standardoidun kielitestin käyttöönotto on tuonut mukanaan paljon hyviä asioita: arvioinnista on tullut luotettavampaa, taitotasoa voidaan vertailla, asteikko on sama eri puolilla Suomea, tehtävätyyppejä voidaan harjoitella opetuksessa jne. Kehitettävää kuitenkin on myös paljon. Päällimmäinen ongelma pääkaupunkiseutulaisen järjestäjän näkökulmasta ovat riittämättömät testipaikat suomen ja englannin testeissä. Testitilaisuuksia olisi oltava ainakin kaksi kertaa enemmän, jotta kaikki halukkaat pääsisivät suorittamaan testin.

Ilmoittautumismenettely

Ilmoittautumismenettely ruuhkasiin testeihin eli ennen muuta suomen keskitalle ei tällä hetkellä ole optimaalinen. Monet ilmoittautuvat suunnilleen jokaiseen listalla olevaan oppilaitokseen heti, kun hakuaika alkaa. Kun yksi paikka varmistuu, alkaa muiden peruuttaminen. Järjestyksessä on oltava tarkkana, koska sähköisten ilmoittautumisten välillä voi olla vain muutaman sekunnin ero. Vahvistusta peruutuspaikan vastaanottamisesta joudutaan usein odottamaan, ja sillä aikaa on kyselijöille kerrottava testin olevan täynnä. Jonotuslista elää koko ilmoittautumisajan.

Tähän haasteeseen ei ole vielä löytynyt viisasten kiveä, mutta uusia ratkaisuja on kehitteillä. Toivottavaa olisi, että löytyisi yhtenäinen valtakunnallinen menettely, joka olisi asiakkaalle mahdollisimman helppo.

Vilpin ehkäiseminen

Osallistujamäärien kasvaessa ovat vilppitapaukset tai vilpin yrittäminen myös lisääntyneet. Niiden ehkäisemiseen liittyvä Opetushallituksen ohjeistus tarkentuu koko ajan. Henkilötietojen huolellinen tarkistaminen on tietenkin tärkeää, ja Palmeniassa passit tai henkilötodistukset katsotaankin nykyään luupin ja ultraviolettilampun avulla. Testien järjestäjille on pidetty koulutusta henkilötietojen tarkistuksesta, mm. siitä, millaisia ovat aitojen ja millaisia väärennetyjen henkilöpaperien tunnusmerkit ja millaisiin asioihin passikuvassa kannattaa kiinnittää huomiota.

Ilman testipaikkaa jääneet ehdottavat usein, että testiin pitäisi ottaa enemmän osallistujia. Luokkatiloissa on kuitenkin vilpin ehkäisemiseksi istuttava väljästi, mikä vähentää suorituspaikkoja. Valvojia ja myös luokkia tai kielistudioita voidaan saada vain tietty määrä käyttöön, joten osallistujamäärän lisääminen ei ole aivan yksinkertaista, vaikka paineita siihen olisi.

Osallistujat oikealle tasolle

Järjestäjän kannalta on ikävä huomata, että suomen kielen testeihin osallistuu melko paljon kokeilaita, joiden kielitaidon taso on liian heikko. Ilmoittautumisvaiheessa on hyvin vaikeaa torjua osallistujia, vaikka hän asioisi englanniksi eikä tuntuisi ymmärtävän lainkaan, mihin on ilmoittautumassa. Tämä ongelma on suurin suomen kielen keskitasolla, ylimmillä tasoilla osallistujat yleensä ovat osanneet arvioida osaamisensa suhteellisen oikein.

Englannin testeissä käy jonkin verran maahanmuuttajia, jotka haluaisivat opiskelemaan johonkin englanninkieliseen opinto-ohjelmaan. Yleensä niihin vaaditaan taitotasoa 4, mutta keskitason YKI:ssä ohjeistus on suomeksi. Jos osallistujat eivät osaa suomea, he tulevat ylimmän tason englanninkieliseen testiin. Usein osallistujien taidot eivät kuitenkaan vielä riitä ylimmän tason testiin. Ohjausta ja neuvontaa tarvittaisiinkin lisää.

Testin suorittamiseen tarvitaan kielitaidon lisäksi myös testitaitoja. Työssäkäyvillä maahanmuuttajilla ei aina ole ollut aikaa ja mahdollisuutta opiskella kielikursseilla. Heillä voi olla sujuva suomen ja/tai englannin puhekielen taito ja kirjoitustaitoakin, mutta testitaitoa ja -tekniikkaa ei välttämättä lainkaan. Kaikki testin suorittajat eivät osallistu tutkintoa edeltäviin YKI-infotilaisuuksiin eivätkä ehkä edes lue ilmoittautuneille lähetettävää tiedotetta linkkeineen, joten esimerkiksi testikeskustelussa vaadittavan roolin omaksuminen ja annetusta aiheesta puhuminen tai kirjoittaminen voi tuntua oudolta. Järjestävän oppilaitoksen ja koko testijärjestelmän näkökulmasta olisi tärkeää, että testin suorittajan kielitaito

ja testin suorittamiseen liittyvä osaaminen olisivat sillä tasolla, että osallistuja voisi selviytyä testin suorittamisesta. Kenenkään edun mukaista ei ole se, että osallistuja jättää tyhjän tehtävävihkon.

Maksuttoman suomen kielen työvoimakoulutuksen päätyminen tasolle B.1.1. (joka on siis kutakuinkin sama kuin YKI 3) on johtanut siihen, että keskitason YKI-testiä pidetään kielen opiskelun loppukokeena. Vaikka motivaatiota ja halua kielenopiskeluun olisi, on vaikeaa löytää siihen tilaisuuksia. Maksullista koulutusta on ylemmillä tasoilla vain vähän tarjolla, maksutonta ei lainkaan. Opiskelijoilla voi myös olla väärä mielikuva C-tason vaativuudesta, sillä eihän kyse kuitenkaan ole ”täydellisestä” kielitaidosta. Joskus käy niinkin, että selvästi C-tason osaaja haluaa ilmoittautua keskitason testiin, koska hän ei usko kielitaitonsa olevan riittävän hyvä. Oppilaitoksille voisikin heittää haasteen, että ne alkavat tarjota opiskelijoille mahdollisuutta C-tason kieliopintoihin ainakin suomen ja englannin kielissä.

Onneksi myös suomen kielen ylimmän tason suorittajia on koko ajan enemmän, koska heidän ovat menestyjä-maahanmuuttajia, jotka työskentelevät asiantuntija-tehtävissä ja ovat integroituneet muutenkin hyvin. YKIn ylimmän tason kielitaito on usein hankittu työelämässä ja ahkeralla itseopiskelulla.

YKIn tunnetuksi tekeminen

YKIn tunnettuutta olisi hyvä saada paremmaksi, koska tällä hetkellä mm. työnantajat ihmettelevät, miten joku on voinut saada kielitodistuksen, vaikkei osaa ”mitään”. Yleensä tarkoitetaan silloin YKI kolmosta, joka tietysti monen työnantajan mielestä ei ole juuri mitään. Työnantajilta puuttuu tietoa kielitaidon tasoista ja kielen oppimisen prosessinomaisuudesta. Kolmosen suorittanutta voisi ja pitäisikin ohjata opiskelemaan ja suorittamaan seuraavaksi nelosen. Ohjausta tai joustavia, monipuolisia kielenopiskelumahdollisuuksia ei tällä hetkellä ole systemaattisesti saatavilla, ja nämä olisivatkin tärkeitä kehitettävä asioita maahanmuuttajien integroitumisen kannalta.

Järjestäjän ja myös kouluttajan näkökulmasta YKI-testi toimii hyvin kielitaidon mittarina, silloin kun henkilö on opiskellut kieltä ja tuntee myös edes jotenkin testin tehtävätyyppejä. Suomalaisen koululaitoksen kasvatille tehtävätyypit eivät ole ongelmallisia, mutta maahanmuuttajien laita on toisin. Pystymetsästä testiin ei kannataisi tulla, mutta tämän kasvavan ilmiön estäminen on järjestäjille vaikeaa.

Avainhenkilöitä YKI-testien tunnetuksi tekemisessä ovat testin järjestäjien lisäksi S2-opettajat ja muut kieltenopettajat, jotka eivät aina tunne testin rakennetta ja

vaatimustasoja. He ohjaavat oppilaitaan menemään YKlin, mutta valmennus jää puutteelliseksi. Kursseilla laadittavista CV:istäkin usein unohtuu kokonaan pois maininta YKI-testistä. Sen sijaan kerrotaan esimerkiksi suomen kielen taidon olevan ”melkein hyvä”, vaikka tällainen itsearvio ei välttämättä auta CV:n lukijaa tai on jopa harhaanjohtava.

Opettajat päivittelevät monesti sitä, miten joku heidän heikohko opiskelijansa on saanut YKistä kolmoset ja toinen huomattavasti parempi samoin, vaikka oli odotettu nelosia. Kielten opettajat eivät ehkä riittävästi tunne YKI-järjestelmän arviointikäytänteitä eivätkä siksi pidä niitä luotettavina, ja tämä käsitys voi levitä testiin osallistuvien keskuuteen. Tiedon levittäminen ja testin tunnetuksi tekeminen auttaisivat ymmärtämään sekä testin vaatimuksia että arvioinnin käytänteitä paremmin.

YKI on suosittu vaikkakaan ei kovin hyvin tunnettu kielitesti. Suomalaiset osallistujat kyselevät kielitaitonsa riittävyttä englannin testiin ylioppilastutkinnon pohjalta tai YKIn vastaavuutta IELTS- ja TOEFL-testeihin. Maahanmuuttajien keskuudessa viidakkorumpu on paras tiedonvälittäjä, ja tieto testeistä leviää suullisesti sekä järjestäjien puhelinnumeroita jakamalla. Opetushallituksen sivut eivät heikosti kieltä osaaville ole ensisijainen tietolähde. Järjestäjät tekevät palveluksen kaikille osapuolille pitämällä testiä ja sen vaatimustasoja näkyvästi esillä omassa markkinoinnissaan sekä mahdollisuuksien mukaan kouluttamalla omaa opettajakuntaansa jakamaan YKI-tietoa.

Päivi Harjusalmi
kielten pääopettaja
Linnalan kansalaisopisto

Järjestäjän näkökulmasta: YKI, korkokengät ja Jimi Hendrix

Linnalan kansalaisopiston hakiessa Yleisten kielitutkintojen järjestäjäoikeuksia keväällä 1994 arvelimme, että suurin huolestus olisi kielistudion vuokraaminen. Sitäkään emme pitäneet merkittävänä puutteena, olimmehan saaneet silloiselta Kansainvälisen viestinnän laitokselta (KVL) lupauksen yliopistonmäen studion käytöstä. Sama lupaus oli tosin ehditty antaa toisellekin hakijalle, mutta koska Savonlinnan kokoiselle kaupungille oli odotettavissa vain yhdet järjestäjäoikeudet, se ei haitannut. Lienevätkö opiston olemassaolon vakaus, silloin 55 toimintavuotta, ja vakituisen kieltenopetushenkilöstön olemassaolo olleet ratkaisevia tekijöitä, sillä jo saman vuoden elokuussa lupa saatiin ja saatoimme alkaa pohtia tutkinnon käytännön järjestelyjä.

Vapaan sivistystyön oppilaitokselle virallisten valtakunnallisten tutkintojen järjestäminen ei ollut aivan tavanomaista. Kielistudion tekniikka toi myös omat jännitystekijänsä. Periaatteessa oli helppo toimia SOLKIn selkeän kielistudiokäsikirjoituksen mukaan: masternauha pyörimään NYT, äänitys NYT, äänitys SEIS. Yliopiston kielistudioamanuessi joutui kuitenkin soittamaan laitevalmistajalle varmistaakseen, että on todella mahdollista pysäyttää kokelaitten nauhat, vaikka masteri pyörii koko ajan. Onneksi ensimmäisillä tutkintokerroilla lähes kaikki kokelaat olivat parkkiintuneita ylioppilaskokeen läpikäyneitä englannin tutkinnon suorittajia, sillä studion hallintapöydän takana istui hyvin hermostunut valvoja edessään osin piiloon teipattu nappula-arsenaali. Vuonna 2001 KVL siirtyi digiaikaan ja lahjoitti analogisen studiosa Linnalalle. Kalusteet ovat kestäneet aikaa hyvin, mutta itse laitteisto vaihdettiin lähes kymmenen Linnala-vuoden jälkeen digitaaliseksi vuonna 2010. Ilman YKI-kimmoketta omaa, opiston opiskelijoiden keskuudessa sittemmin suosituksi noussutta studiota olisi tuskin hankittu. Analogisen laitteiston jännitysmomentti piili nauhoissa, niin opettajan kuin opiskelijoidenkin paikoilla: pyöriikö, katkeaako? Aina palvelualtis SOLKI toimitti kyllä uusintakokeen masterin nopeana bussirahtina, mutta lähetyksen odottaminen vaakasuoraan ryöpyvässä sateessa isänpäiväateriaan osallistumisen sijasta sai haaveilemaan kehittyneemmästä teknologiasta. Digistudio on osoittautunut toimintavarmaksi, vaikka sielläkin on pyyhitty jumittunutta CD-levyä puseronhelmaan. Olemme myös huomanneet, että studiovalvojan on hyvä hallita tut-

kintokieltä riittävästi ja tuntee opiston käsimikrofonien kätköpaikat, jotta voi tarvittaessa hoitaa puheen osakokeen äänittämisen manuaalisesti ja lukea dialogin toisen osapuolen repliikit käsikirjoituksesta. Digistudio vaatii valvojalta myös enemmän aikaa, onhan äänitiedostot haettava jokainen erikseen ja poltettava rompuille, mikä hoitui analogisessa studiossa automaattisesti C-kaseteille. On kuitenkin todettava, että näiden kahdenkymmenen vuoden aikana tekniikkaan liittyneet ongelmatilanteet ovat olleet luettavissa yhden käden sormin, vaikka valvojat jännityksen hetket hyvin muistavatkin.

Studion toiminnasta vastaamisen lisäksi siirtyminen yliopiston tiloista opistolle toi mukanaan yllättäviä kohtaamisia. Käytävässä opasteet toki pysyivät hiljaisuutta, mutta emme arvanneet, että lasten laulukilpailun palkintojenjaon myrskyisät aplodit kuuluisivat juhlasalin yläpuoliseen kielistudioon, jossa 15 Karjalan tasavallasta tullutta suomen opettajaa keskittyi kuunteluun. Totesimme, että tutkintojen aikaan salissa voi olla korkeintaan Tai Chi'tä, joka myös kiinalaisena aamuvoimisteluna tunnetaan. Opettajat olivat aiemmin voineet pitää viikonloppuisin tuntejaan vapaasti, kunnes flamencoryhmä ilmaantui YKI-ruotsin luokkasuuden aikaan seinän taakse harjoittelemaan. Onneksi kokeilaita oli vain yksi ja siirtyminen kaksi kerrosta ylemmäksi tutkinnon osien välillä helppoa. Korkojen vaimea, rytmikäs kopse kuului tosin sinnekin. YKI-valvojat tietävät myös sen, että virvoitusjuomatölkkien ns. klipsuista tehtäessä kierrätyspussukoita käytetään vasaraa ja että Jimi Hendrixin esittämä Yhdysvaltain kansallislaulu saattoi kuulostaa hienolta Woodstockissa, mutta opistotalossa YKI-päivänä kitaroituna ei. Myös valvojan avaimen on syytä riippua nauhasta kaulassa, koska se muuten helposti unohtuu luokan pöydälle, minkä huomaa vasta sysättyään oven takanaan lukkoon.

1990-luvun alussa uutta kielitestausta markkinoitiin OPH:n ensimmäisissä esitteissä räväkästi, ja niin mekin teimme: "Luuletko osaavasi kieliä? Lopeta luuleminen ja hanki todistus!" Arvelimme aikuisten haluavan todistaa suullisen kielitaitonsa, joka ei koulutodistuksissa näkynyt, tai sertifioivan vapaan sivistystyön opinnoissa hankittua osaamistaan. Jonkin verran näin tapahtuikin, ja alkuvuosina 10–20 kokeilasta suoritettiin pääasiassa englannin ja suomen kielen tutkintoja. Vuodesta 2003 kokeilaiden määrä alkoi nousta ja saavutti nykyisen 70–80 vuotuisen luvun sen jälkeen, kun tutkinnoilla voi osoittaa Suomen kansallisuuden saamiseksi edellytettävän kielitaidon. Savonlinnassa maahanmuuttajat ovat suurin kokeilasryhmä, koska YKI on osa kotoutumiskoulutusta. YKI-todistus auttaa myös opiskelu- ja työpaikan hakemisessa, mikä on näkynyt toiseksi suurimman kokeilasryhmän kohdalla: rauhanturvatehtäviin hakeutuminen edellyttää englannin keskitason kokeen suorittamista. Valtion lisäksi jossain määrin myös muut työnantajat ovat käyttäneet YKIä työntekijöidensä kielitaidon kehittymisen ja nykytilan arviointiin. Linnala palvelee oman talousalueensa lisäksi koko Itä-

Suomea ja, hieman yllättäen, myös Helsingin seudulta tulevia, jotka hakeutuvat Linnalaan pääkaupunkiseudun suomen kielen tutkintopaikkojen täytyttyä. Säännöllisesti kokelaita saadaan myös Petroskoin ja Pietarin alueilta. Kasvanut kiinnostus YKIä kohtaan heijastuu väistämättä työmääriin; on vaikea arvioida etukäteen, paljonko työaika tutkinnot valvoilta ja neuvoilta vaativat ja kattavatko tutkintomaksut kulut. Sitoutuminen tutkintoihin merkitsee väistämättä talkootyötä ja opiston omien resurssien käyttöä.

Tutkintotoiminnassa mukana oleminen on opettanut niin valvoville kieltenopettajille kuin toimistohenkilöstöllekin kulttuurien kohtaamista. Joillekin suomalaisen, itsenäistä suoriutumista vaativa tutkintokäytäntö on uutta kuten myös se, ettei asioita voi järjestää puhumalla, vaan säännöt ovat samat kaikille. Joskus jo ilmoittautumislomakkeen täyttäminen on hankalaa. Selittäessämme, miksi lapsia ei voi ottaa mukaan tutkintoon auttamaan tai ettei tulkki voi olla läsnä, koemme olevamme osa kotouttamisprosessia. Ilmoittautumisaikojen noudattamisessa on kantasuomalaisillakin ollut opittavaa. Uskomme tullemme ymmärretyiksi, sillä osallistujapalautteen mukaan ”Linnalassa on tiuka kuri – se on huva!” Pyrimme palvelemaan kokelaita mahdollisimman hyvin: sijoittamaan samalta suunnalta kenties kimppakyydillä tulevat ja puoliset samaan testiryhmään, ottamaan toiveet aloitusajasta huomioon ja keventämään tunnelmaa leppoisalla juttelulla ennen tutkintoa. Suomen valmennuskurssit luotiin Opetushallituksen kokeilu- ja kehittämisrahoituksella yhteistyössä Linnalan maahanmuuttajatyön kanssa, ja ne helpottavat keskitason tutkintoihin valmistautumista ja ehkäisevät jännittämisestä aiheutuvia ongelmatilanteita. Olemme myös harjaantuneet arvioimaan, milloin kutsukirje kannattaa lähettää kenties kauankin matkalla viipyvän kirjeen sijasta sähköpostina. YLEn YKI-treenit ja SOLKIn suomen testeihin perehdyttävät nettisivut ovat olleet tervetullut apu harjoittelumahdollisuuksia kyseleville kokelaille.

Yhteistyö SOLKIn ja Opetushallituksen kanssa on toiminut hyvin, ja järjestäjien toiveet sekä kokemukset on otettu huomioon kiitettävästi. Kielitutkintojen myötä opiston kielikurssit on sijoitettu taitotasosteikolle, mistä hyötyvät tutkintoihin osallistumattomatkin. YKI on myös avannut opiston kielikoulutukselle näkymät kielitaidon nykyaikaiseen arviointiin ja eri kansalaisryhmien kielitaito- ja koulutustarpeisiin. Tutkintojen merkitys asiakkaillemme on ilmeisen suuri ja on hyvä, että voimme opistona heitä palvella myös tällä tavoin.

OSA VI

Kansainvälisyys ja tutkimus Yleisissä kielitutkinnoissa

Ari Huhta

professori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Yleiset kielitutkinnot kansainvälisessä testauskentässä

Johdanto

Tässä artikkelissa käsittelen kielitaidon arviointia kansainvälisestä näkökulmasta ja tarkastelen tällä alueella tapahtunutta kehitystä. Erityistä huomiota kiinnitän suuriin, pääasiassa kansainvälisiin kielitutkintoihin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin ja tarkastelen Yleisten kielitutkintojen perustamista ja nykyistä asemaa tästä laajemmasta näkökulmasta.

Vieraan kielen taidon arviointi on tieteen ja tutkimuksen alueena varsin uusi, vaikka kielitaidon arviointia on erilaisissa muodoissa tehty niin kauan kuin asiasta on olemassa kirjallisia lähteitä (esimerkiksi Raamatusta löytyy esimerkki eräänlaisesta kielitestistä; ks. tarkemmin Spolsky 1995). Modernin kielitaidon arvioinnin ”isinä” pidetään amerikkalaisia Robert Ladoa ja John B. Carrollia, jotka molemmat julkaisivat ensimmäiset vaikutusvaltaiset julkaisunsa vuonna 1961 Yhdysvalloissa (Lado 1961; Carroll 1961). Aluksi kielitestejä koskeva tutkimus ja teoreettinen kehittäminen olivatkin pitkälti pohjoisamerikkalaisten tutkijoiden käsissä, vaikka suuria ja vaikutuksiltaan tärkeitä (engl. *high stakes*) kielitutkintoja oli jo pitkään käytetty sekä kansainvälisesti (esim. Cambridgen yliopistossa kehitetyt englannin kielen tutkinnot) että kansallisesti. Jälkimmäisistä on esimerkki suomalainen ylioppilastutkinto, joka äidinkielen ja vieraiden kielten hallintaa mittaavine kokeineen luotiin jo 1800-luvulla. Nytemmin kenttä on laajentunut, ja vieraan kielen testien järjestelmällistä, tutkimuspohjaista kehittämistä on tehty yleisesti Euroopassa ja erityisesti viime aikoina myös Itä-Aasian maissa.

Tiivistäen voi sanoa, että 1900-luvun tärkeimmät kehitykslinjat kielitutkinnoissa liittyvät kahteen asiaan. Ensinnäkin mittaamisen periaatteet ja haasteet ymmärretään nykyään huomattavasti paremmin kuin aikaisemmin ja tutkintojen laatijat ottavat ne myös vakavammin huomioon. Käsityksemme siitä, mitä testit ovat ja mikä tekee niistä laadukkaita, on siis kehittynyt. Toiseksi ymmärryksemme testauksen kohteesta eli kieli- ja viestintätaidosta on muuttunut ja laajentunut huomattavasti siitä, mitä se oli esimerkiksi 1960-luvulla, jolloin ammattimainen kielitaidon arviointi sai alkunsa. On hyvä huomata, että nämä kaksi trendiä eivät suinkaan ole erillisiä, vaan ne ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yhä toisiinsa. Esi-

merkiksi päätökset tiettyjen tehtävätyyppien tai arviointimetodien käyttämisestä liittyvät sekä mittaamiseen (miten luotettavaa tietoa kyseinen tehtävätyyppi tuottaa testattavista ominaisuuksista) että testattavaan kielitaitoon (mahdollistaako kyseinen tehtävä jonkin sellaisen osaamisalueen testaamisen, joka muuten jäisi huomiotta).

Käsitys testeistä on muuttunut

Tarkastelen ensin kehityskulkua, joka on johtanut siihen, että testauksen teknisiin, mittaamiseen liittyviin seikkoihin suhtaudutaan nykyään vakavammin kuin aikaisemmin. Perinteinen lähestymistapa on oikeastaan ollut jättää testien tekninen toimivuus (testin laatu mittarina) huomiotta ja uskoa siihen, että tietyt sopivuuskriteerit täyttävät testin laatijat pystyvät automaattisesti tuottamaan myös teknisessä mielessä toimivan testin (ks. Spolsky 1995; Eckes ym. 2005). Pätevyydeksi on voinut riittää se, että testin laatijat osaavat kyseistä kieltä ja heillä on jokin virallinen asema: he ovat esimerkiksi jonkin ministeriön virkamiehiä. Parhaassa tapauksessa testin laatijoilla on jotakin kieleen liittyvää koulutusta ja taustaa: he ovat esimerkiksi kyseisen kielen opettajia, lehtoreita tai professoreita. Kielitaidon arvioinnin formaali koulutus on niin uutta, että vain ani harva testaaja on voinut hankkia merkittävää pohjakoulutusta juuri tältä alueelta. Tiivistetysti voi siis sanoa, että mitä arvovaltaisempi taho on ollut vastuussa tutkinnosta, sitä itsestään selvemmin siihen on ajateltu voitavan luottaa.

Monissa maissa ei kuitenkaan enää uskota, että testit ovat automaattisesti laadukkaita pelkästään niiden laatijoiden arvovallan ja (mahdollisen ja toivottavan) pätevyyden ansiosta. On havaittu, että testien toimivuutta täytyy myös tutkia empiirisesti, erityisesti, jos kyse on tärkeistä testeistä. Tilanne toki vaihtelee maan ja alueen mukaan (ks. Eckes ym. 2005), mutta trendi on selvä esimerkiksi Euroopassa.

Syitä tähän asennemuutokseen on todennäköisesti useita. Yksi on kielitaidon arvioinnin nousu omaksi tieteen ja tutkimuksen kohteeksi soveltavassa kielitieteessä. Tätä osoittavat kielitaidon arvioinnin kansainvälisten kielitaidon arviointijärjestöjen perustaminen 1980-luvulta lähtien. Niiden keskeinen tehtävä on kehittää testien ja arviointijärjestelmien laatua. Merkittävimmät järjestöistä ovat ALTE (Association of Language Testers in Europe, www.alte.org), ILTA (International Language Testing Association, www.iltaonline.com) ja EALTA (European Association for Language Testing and Assessment, www.ealta.eu.org). Tärkeä osa toimintaa on ollut julkaista suosituksia hyvistä arvioinnin käytänteistä sekä yksityisille testaajille ja järjestöille (opettajista tutkinnon laatijoihin) että erilaisiin konteksteihin (luokkahuoneista isoihin tutkintoihin). Tällaiset ohjeet löytyvät myös suomeksi ja ruotsiksi EALTA:n verkkosivuilta.

Joissakin maissa myös testitulosten käyttäjien aktiivisuus ja kiinnostus tulosten luotettavuutta kohtaan on pakottanut tutkinnon kehittäjät kiinnittämään huomiota testien tekniseen laatuun ja avoimeen tiedottamiseen. Testitulosten käyttäjien vaikutusmahdollisuudet riippuvat kuitenkin siitä, miten hyvin he ja yhteiskunta yleensä tuntevat arviointiin liittyviä kysymyksiä (engl. *assessment literacy*). Mitä valveutuneempia käyttäjät ovat, sitä todennäköisempää on, että testeistä vastuussa olevat joutuvat kiinnittämään huomiota toimintansa laatuun myös teknisessä mielessä. Sekä suuren yleisön että valitettavasti myös koulutuksen ammattilaisten tietoisuus arvioinnista on kuitenkin useimmissa maissa varsin vähäistä. Useimmiten testeiltä ei siis osata vaatia laatua, vaan niiden laadun kehittäminen on yleensä testeistä vastuussa olevien aloitteellisuuden ja valveutuneisuuden varassa. Niinpä tutkintojen teknisen ja muun laadun kehittämiseen voidaan todennäköisesti vaikuttaa parhaiten sillä, että tutkinnoissa mukana olevat osallistuvat aktiivisesti alan järjestöjen konferensseihin, koulutukseen ja muuhun toimintaan.

Käsitys kielitaidosta on muuttunut

Toinen suuri muutos, joka kielitaidon arvioinnin alalla on tapahtunut viime vuosikymmenten aikana, on käsitys kielitaidosta. Perinteisen strukturalistisen kielitieteen perua on edelleen hyvin yleinen tapa jakaa testit puhumisen, kirjoittamisen, puheen ymmärtämisen ja tekstin ymmärtämisen osiin (esim. Lado 1961). Käsitys kielitaidosta yhtenä, integroituna kokonaisuutena on kuitenkin sekin varsin vanhaa perua, sillä Carrollin vuoden 1961 julkaisu tuo esille näkemys kielitaidon osa-alueiden välttämättömästä yhteispelistä silloin, kun käytämme kieltä. Ehkä myös perinteinen tapa testata kielitaitoa käännoستهتävien avulla edustaa eräänlaista integratiivista ajattelua kielitaidosta.

Tyypillistä perinteisemmälle kielenopetukselle ja -arvioinnille oli keskittyminen kielen rakenteisiin. Yleisesti puhutaankin ”kielioppi-käännös-menetelmästä”, kun viitataan 1970-lukua edeltäneeseen aikaan. Täysin kielioppikeskeistä ei opetus ja arviointi tuolloinkaan kuitenkaan ollut, koska myös sanaston hallintaa pidettiin tärkeänä. Kielten opetus ja arviointi olivat siis 1970-luvulle asti hyvin tietopainotteisia: huomion kohteena oli tieto kielestä, erityisesti sen kieliopillisten sääntöjen hallinta. Vähitellen käsitys kielestä, kielitaidosta ja sitä kautta myös arvioinnista alkoi muuttua. Varsinkin sosiologien, etnografien ja viestintän tutkijoiden ajatukset alkoivat vähitellen vaikuttaa myös teorioihin kielestä ja kielenopetuksesta (esim. Halliday 1970; Hymes 1972). Ajatus siitä, että keskeistä kielitaidossa on kyky käyttää kieltä erilaisiin tarkoituksiin ja erilaisissa sosiaalisissa viestintäkonteksteissa sai jalansijaa. Nämä ajatukset formalisoitiin yhtenäiseksi malliksi kommunikatiivisesta kompetenssista Canalen ja Swainin (1980) kielitaitomallissa, jossa kielitaito jaoteltiin entisten makrotaitojen sijasta

kielellisen tietoon (sanasto, rakenteet), tietoon diskursseista, sosiolingvistiseen tietoon ja lisäksi strategiseen kompetenssin. Viimeksi mainittu kompetenssi on itse asiassa ei-kielellinen metataito, jonka avulla kielenkäyttäjä voi esimerkiksi paikata puutteita kielellisessä osaamisessaan.

Canalen ja Swainin (1980) ja Canalen (1983) esittämä näkemys kielitaidosta on edelleen ajankohtainen, vaikka siitä on esitetty erilaisia päivitettyjä malleja (esim. Bachman 1990). Vaikka kielitestit näyttävätkin edelleen noudattavan perinteistä jaottelua neljään makrotaitoon, niiden sisältö ja arviointiperusteet laaditaan nykyään yleisesti niin, että osallistujilla on mahdollisuus osoittaa myös tekstuaalista kompetenssiaan ja usein myös jonkin verran sosiolingvistista ja strategista osaamistaan. Eurooppalaiseen kielikoulutukseen ja myös arviointiin eniten viimeisimpien 15 vuoden aikana vaikuttanut dokumentti, Eurooppalainen viitekehys (EVK; Euroopan neuvosto 2001), perustuu sekin edellä kuvatulle käsitykselle toiminnallisesta, funktionaalisesta kielitaidosta. Myös Canalen, Swainin ja Bachmanin luomat formaalit mallit kielitaidon ulottuvuuksista ovat mukana EVK:n kielellisten kompetenssien määritelmässä.

Ehkä tärkein uudenlainen ajatus kielitaidosta, joka on esitetty soveltavan kielitieteen alalla sitten Canalen ja Swainin aikojen, liittyy kielitaidon omistajuuteen. Perinteisesti on ajateltu, että kielitaito on yksilön ominaisuus, vaikka esimerkiksi sosiolingvistisen kompetenssin käsite tuo mukaan myös yksilön suhteen muihin: osa kielitaitoa on taito muokata omaa kieltään niin, että se sopii käytettäväksi kulloisenkin puhe- tai kirjoituskumppanin kanssa. Viime aikoina on kuitenkin esitetty, että etenkin suullinen kielitaito ei ole puhtaasti yksilön oma ominaisuus, vaan se suoritus, joka syntyy vuorovaikutuksessa toisen kielenkäyttäjän kanssa molempien puhujien yhteisesti luomana ja josta eri henkilöiden osuutta on vaikea erotella toisistaan (McNamara & Roever 2007). Suoritus eli senhetkinen osoitus arvioitavasta kielitaidosta syntyy siis interaktiossa kahden tai useamman puhujan välillä. Interaktiossa syntyvän, yhteisesti luodun kielitaidon yhteisarviointia ei ole tietääkseni yritetty tehdä kielitutkinnoissa, vaikka sitä todennäköisesti jonkin verran käytetään formatiivisessa luokkahuonearvioinnissa.

Miten muutokset näkyvät kielitutkinnoissa?

Yleiset kielitutkinnot suunniteltiin 1990-luvun alkuvuosina, jolloin molemmat edellä kuvatut isot trendit olivat jo selvästi nähtävissä ainakin niiden keskuudessa, jotka seurasivat, mitä kielten opetuksessa ja arvioinnissa tapahtui kansainvälisesti. Näkemys kielitaidosta taitona käyttää kieltä kommunikaation välineenä oli lyönyt läpi suomalaisessa kielenopetuksessa viimeistään 1980-luvulla, mikä näkyi sekä opetussuunnitelmissa että -materiaaleissa. Kehitystä tuki myös ylioppilastutkinnon uudistuminen 1970-luvulla, jolloin käännöstestit korvattiin

testeillä, joissa suorittajat joutuvat ymmärtämään ja tuottamaan kieltä ainakin osittain todellisia tilanteita simuloivissa tehtävissä. Oli kuitenkin epävarmuutta siitä, missä määrin aikuisten kielenopetuksessa ja erityisesti arvioinnissa nojauttiin kommunikatiivisuuden kielen elementtien ja kielioppisääntöjen hallinnan sijasta. Yksi syy YKIn perustamiseen olikin vahvistaa kielitaidon opetuksen ja arvioinnin kommunikatiivisuutta aikuisten kielikoulutuksessa.

Yleisten kielitutkintojen kommunikatiivisuus oli siis luonnollinen lähtökohta tutkinnon kehittämiseksi 1990-luvun alussa (ks. tarkemmin esim. Martin ym. 1994). Eurooppalaista viitekehystä ei tosin vielä ollut olemassa, mutta sitä suunniteltiin jo. EVK:n kannalta ratkaiseva Rüslikonin konferenssi Sveitsissä 1991 oli jo pidetty ja oli tiedossa, että Euroopan neuvosto ryhtyisi luomaan yhteistä viitekehystä (Euroopan neuvosto 1992). YKIn suunnittelun kannalta oli tärkeää, että EVK:n pohjana olevat yksityiskohtaiset määritelmät B1- ja A2-tasoista (engl. *Threshold* ja *Waystage*) oli myös julkaistu. Näitä hyödynnettiin YKIn sisältökuvauksien laadinnassa.

Yleisten kielitutkintojen perustamisvaiheessa YKIn suunnittelijat olivat tietoisia myös kielitaidon arvioinnin teknisemmistä kysymyksistä. Arviointiosaamista oli Suomessa pyritty aktiivisesti kehittämään mm. järjestämällä seminaareja, joihin oli kutsuttu alan kansainvälisiä asiantuntijoita. Näitä järjestettiin jo 1980-luvulla Tampereella ja Heinolassa (Kohonen, von Essen & Klein-Braley 1985; Kohonen & Pitkänen 1985) ja sittemmin 1990-luvun alussa Jyväskylässä soveltavan kielitutkimuksen vuotuisen kesäkoulun yhteydessä ja myös erillisissä tapahtumissa (Huhta, Sajavaara & Takala 1993a). Yleisten kielitutkintojen suunnittelussa hyödynnettiin myös yliopistojen kielikeskuksissa 1980-luvulla tehtyä testien kehitystyötä ja erityisesti suomi toisena kielenä -kielen tasotestien ja Työelämän kielidiplomin kehittämistä (Martin ym. 1994; Huhta, Sajavaara & Takala 1993b). Oli siis selvää, että YKIn laadun varmistamiseen kiinnitettäisiin huomiota heti alusta alkaen. Tähän pyrittiin myös tekemällä tutkimusta, joka suoraan tai epäsuorasti palveli tutkintoa (esimerkkejä YKIn alkuvuosilta ovat mm. Huhta 1994; Luoma 1997, 2001, 2004; Tarnanen 2002). Konkreettisia osoituksia laatuajattelusta YKIssä ovat mm. tutkinnon perusteiden ja yksityiskohtaisten tehtävänlaadintaohjeiden ja arviointikriteerien laatiminen, järjestelmällinen tehtäväluonnosten arviointi ja muokkaus, testien ja testisuoritusten arvioinnin järjestäminen mahdollisimman standardoiduissa olosuhteissa sekä testin tulosten laadulliset ja tilastolliset analyysit. Tutkinnon laatua pyritään varmistamaan lisäksi tehtävänlaatijoiden, arvioijien, haastattelijoiden ja testin järjestäjien säännöllisellä kouluttamisella.

Merkittävä periaatteellinen askel Yleisten kielitutkintojen laadun näkökulmasta oli tutkinnon hyväksyminen eurooppalaisten kielitutkintojen etu- ja yhteistyöjärjestön ALTEn jäseneksi pian 1990-luvun puolivälin jälkeen. ALTEn

jäsenyyskriteereiden vuoksi teknisesti ottaen vain YKIn suomen kielen tutkinto on järjestön jäsen, mutta koska kaikki YKIn kielet toimivat samojen periaatteiden mukaisesti, ALTE:n kautta saatavaa palautetta voidaan hyödyntää muissakin kielissä. Yksi ALTE:n tavoitteista on kehittää jäsenjärjestöjensä laatimien kielitutkintojen laatua. Tämän vuoksi ALTE:n jäsenet auditoivat eli arvioivat toistensa tutkintoja ja antavat palautetta siitä, millä alueilla tutkinto täyttää järjestön määrittelemät laadulliset vähimmäistavoitteet, millä ne ylitetään ja millä mahdollisesti vielä jäädytään minimitalvoitteesta. YKIn suomen keskitason tutkinto on auditoitu kahdesti, vuonna 2007 ja 2013; kummallakin kerralla auditoijat totesivat tutkinnon täyttävän tai ylittävän vähimmäisvaatimukset eri laatuksiteereissä.

Kielitutkintojen tunnustaminen kansainvälisesti

Vaikka Yleiset kielitutkinnot ovatkin ALTE:n jäsen, järjestelmän englannin, saksan, ranskan tai muiden kielten tutkintoja ei yleisesti tunnusteta ulkomailla. Merkittävin poikkeus on YKIn ruotsin kielen ylin taso, jonka ruotsalaiset yliopistot hyväksyvät osoitukseksi opintojen edellyttämästä kielitaidosta. Kansainvälisiä sopimuksia kielitutkintojen keskinäisestä tunnustamisesta ei ole, vaan testituloksia hyödyntävät oppilaitokset ja organisaatiot voivat yleensä vapaasti päättää, mitä ne kelpuuttavat osoitukseksi vaadittavasta kielitaidosta. Tilanne ei ole oleellisesti muuttunut siitä, mitä tämän artikkelin kirjoittaja kuvasi yhdessä kollegansa kanssa, kun käsitelimme YKIn kansainvälistä asemaa melkein 20 vuotta sitten (Huhta & Takala 1997). Oppilaitokset ja muut isot testitulosten hyödyntäjät hyväksyvät yleensä vain joitakin omassa kielii- ja kulttuuripiirissään laadittuja testejä. Syyt liittyvät pääasiassa kansallisiin ja kulttuurisiin perinteisiin: käytetään vain niitä testejä ja tutkintoja, jotka tunnetaan jo ennestään ja joiden tuloksia on jollakin tavalla opittu ymmärtämään ja suhteuttamaan kielitaidolle asetettuihin vaatimuksiin. Mukana on usein myös kaupallisia ja koulutuspoliittisia intressejä.

Uuden testin ja tutkinnon on vaikea saavuttaa yleistä hyväksyntää, etenkin jos se tulee maasta, jossa ei edes puhuta testattavaa kieltä kovin yleisesti. Uuden tutkinnon on ylipäänsä vaikea saada jalansijaa kovin nopeasti edes oman kielialueensa tutkintomarkkinoilla, mistä on hyvä esimerkki kansainvälisen Pearsonin kustannusyhtyrksen uusi yliopistosektorille suunnattu tutkinto Pearson Test of English - Academic. Massiivisesta markkinoinnista huolimatta tutkinto ei vielä ole saavuttanut testattavien suosiota läheskään samalla tavalla kuin perinteiset, kuluttajien ennestään tuntemat TOEFL- ja IELTS-tutkinnot.

Yksi eurooppalaiselle viitekehykselle asetetuista toiveista oli, että se helpottaisi kielitutkintojen vertailtavuutta ja siten niiden keskinäistä tunnustamista. Tämä toive on toteutunut lähinnä vertailtavuuden osalta. Useimmat kansainväliset ja

monet kansallisetkin kielitutkinnot ovat verrantaneet testejään EVK:n taitotasoihin. Jopa Euroopan ulkopuoliset kielitutkinnot ovat usein halunneet tai olleet markkinointisyyistä pakotettuja analysoimaan suhdettaan EVK-tasoihin. Hyvä esimerkki on amerikkalainen TOEFL, joka joutui linkittämään testinsä EVK-tasoihin säilyttääkseen markkina-asemansa Euroopassa. Täällä käyttäjille ei enää riittänyt tieto TOEFL:n pistemääristä, vaan he halusivat myös tietää, mitä pisteet tarkoittivat EVK-tasoina (ks. Tannenbaum & Wylie 2008).

Eri tutkintoja on siis nykyisin helpompi vertailla kuin ennen, koska monet niistä on linkitetty EVK-tasoihin. Kaikissa tapauksissa verrantamista ei ole kuitenkaan tehty kovin luotettavasti, koska EVK-vertailuissa on kyse myös esimerkiksi kaupallisista intresseistä. Myös tunnettujen kielitutkintojen EVK-linkityksistä ollaan joskus erimielisiä todennäköisesti monista eri syistä (kaupalliset intressit, metodologiset erot linkityksessä, näkemyserot EVK-tasojen sisällöstä; ks. esim. de Jong 2009).

Tiedämme nyt enemmän eri tutkintojen vaatimustasoista kuin ennen EVK:n julkaisemista. Tämä ei ole kuitenkaan vielä merkittävästi lisännyt kielitutkintojen tunnustamista yli kansallisten ja kulttuuristen rajojen. Vaikka Yleisiä kielitutkintoja ei pääsääntöisesti tunneta ja tunnusteta ulkomailla, tämä ei tarkoita, etteikö niitä kannattaisi tarjota osoitukseksi kielitaidosta ulkomaillakin. Oppilaitoksilla ja yrityksillä on yleensä varsin vapaat kädet hyväksyä myös uusia, niille ennestään tuntemattomia todistuksia kielitaidosta, mikäli ne vakuuttuvat todistuksen pätevyydestä.

YKI ja muut kielitutkinnot: eroja ja yhtäläisyyksiä

Edellä kävi ilmi, että Yleisillä kielitutkinnoilla on kansallisesta luonteestaan huolimatta monia kansainvälisiä ulottuvuuksia. Sitä ei suinkaan suunniteltu ja laadittu tyhjiössä, vaan sen sisältöön vaikutti mm. sen suunnittelijoiden kokemus ulkomaisista kielitutkinnoista ja kansainvälisistä arviointihankkeista. Tutkinnon suunnittelussa ja ylläpidossa ovat lisäksi olleet mukana kaikki aikuisten kielikoulutuksen tärkeimmät tahot (opettajat, oppilaitosten hallinto, tutkijat ja opetusviranomaiset), mikä on auttanut luomaan järjestelmän, joka pyrkii ottamaan huomioon mahdollisimman monen eri tahon tarpeet. YKIn jäsenyys ALTE-järjestössä on erityisesti viime vuosina tuonut uudenlaisia, ulkoapäin asetettuja odotuksia ja velvollisuuksia kansainvälisten auditointien muodossa.

Tiivistäen voisi sanoa, että YKI muistuttaa kansainvälisiä ja myös monia aikansa seuraavia kansallisia kielitutkintoja. Se testaa kommunikatiivista kielitaitoa kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Tutkinto kattaa kaikki EVK:n tasot eli valtaosan

kaikista kielitaidon tasoista vasta-alkajista kieltä erittäin hyvin osaaviin. Se on myös linkitetty EVK:n taitotasoihin. Lisäksi tutkinnon laatiminen ja suoritusten arviointi ja analyysit tehdään ammattimaisesti ja noudattaen kansainvälisiä laa-
tustandardeja.

Toisaalta YKI eroaa joissakin suhteissa tyypillisistä kansainvälisistä kielitutkinnoista. Merkittävin ero on se, että YKI kattaa poikkeuksellisen laajan kirjon eri kieliä. Useimmat kansainväliset tutkinnot kohdistuvat vain yhteen, tyypillisesti laajasti käytettyyn kieleen. YKIn kaltaisia monikielisiä järjestelmiä toki löytyy, mutta ne ovatkin YKIn tapaan useimmiten kansallisia järjestelmiä ja palvelevat tyypillisesti kunkin maan omaa koulujärjestelmää eli ne on suunnattu nuoremmille oppijoille. Nimenomaan aikuisille suunnatut monikieliset kielitutkinnot ovat harvinaisia. Kielten kirjo on Yleisille kielitutkinnoille myös suuri haaste laadun varmistamisen näkökulmasta. Kaikille kielille yhteiset perusteet, tehtävänlaadintaohjeet ja arviointiperusteet lisäävät toki eri kielten testien vertailukelpoisuutta, mutta on selvää, että osallistujamäärältään erilaiset testit ovat hyvin eri asemassa, mitä tulee mahdollisuuksiin analysoida testitehtävien ja arviointien toimivuutta tilastollisesti. Sama koskee mahdollisuutta rakentaa analyysien pohjalta osiopankkeja. Suomessa, englannissa ja ruotsissa osallistujamäärät riittävät varsinkin keskitasolla hyvinkin edistyneiden osioanalyysien tekemiseen, mutta tämä ei päde muihin kieliin. Joidenkin kielten kohdalla ei yksinkertaisesti ole mahdollista kerätä kovin vankkaa empiiristä aineistoa, jonka avulla testien tekeminen toimivuus voitaisiin varmistaa. Joudumme siis näissä kielissä nojautumaan huolelliseen valmisteluun ja yritämme hyödyntää isompien kielten analyyseista saatavaa yleisempää tietoa.

Tutkintorakenteensa puolesta YKI sijoittuu kaikkia kielitaidon tasoja ja vain yhtä taitotasoa mittaavien tutkintoja väliin. Joistakin tutkinnoista on vain yksi versio, joka testaa melkein kaikkia kielitaidon tasoja. Esimerkiksi brittiläis-australialaisen englannin kielen IELTS-tutkinnon arvosanat 1–9 vastaavat tutkintojärjestelmästä vastuussa olevien oman näkemyksen mukaan EVK:n tasoja A1–C2. Myös amerikkalaisen TOEFL-tutkinnon pisteskaala kattaa hyvin suuren osan EVK-asteikosta (Tannenbaum & Wylie 2008). Tavallisempaa on kuitenkin, että yhdellä tutkinnolla voi osoittaa vain kielitaitoa, joka vastaa 1–2 EVK-tasoa. Esimerkiksi ranskalaisista DELF- ja DALF-tutkinnoista ja englantilaisista Cambridgen tutkinnoista on nykyään erilliset tutkinnot jokaiselle EVK-tasolle. YKI jakautuu kolmeen eritasoiseen tutkintoon, joista kukin kattaa kahta EVK-tasoa vastaavan osan kielitaitojatkumosta.

Yleiset kielitutkinnot pyrkivät tulevaisuudessakin olemaan ajan hermolla. Tämä on itse asiassa nykyään helpompaa kuin tutkinnon alkuaikoina, koska YKIn tutkimuspohja ja kansainväliset yhteydet ovat laajemmat ja monipuolisemmat.

Tutkintojärjestelmässä tehdään nykyään varsin monipuolista tutkimusta, osaksi yhteistyössä muiden kielentutkijoiden kanssa. YKI-tutkijat osallistuvat säännöllisesti perinteisen ALTE-toiminnan lisäksi myös esimerkiksi pohjoismaisten kielitutkintojen yhteisiin tapaamisiin sekä raportoivat tutkimuksistaan kielitaidon arvioinnin ja soveltavan kielentutkimuksen konferensseissa. Useat entiset ja nykyiset YKI-tutkijat ja koordinaattorit ovat lisäksi hankkineet myös muodollista pätevyyttä väittelemällä joko arviointiin tai kieleen liittyvistä aiheista (Luoma 2001; Mäntylä 2004; Tarnanen 2002; Lammervo 2005; Härmälä 2008). Tämän lisäksi kaksi YKI-tutkijaa tekee parhaillaan väitöstutkimusta työnsä ohessa.

Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin Yleisten kielitutkintojen tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Osa tästä työstä perustuu tutkinnon ylläpidon ja laadun varmistamisen tarpeisiin. Osa puolestaan juontaa juurensa kielitaidon arvioinnin kansainväliseen kehitykseen, jossa etenkin tutkintojen siirtyminen tietokoneella suoritettaviksi on sekä suuri haaste mutta myös uusien mahdollisuuksien avaaja.

Lähteet

- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47.
- Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. Teoksessa J. Oller (toim.) *Test Validity*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 19–32.
- Carroll, J. B. 1961. *Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students*. Washington, DC: Testing Center for Applied Linguistics.
- Eckes, T., Ellis, M., Kalnberzina, V., Pižorn, K., Springer, C., Szollás, K. & Tsagari, C. 2005. Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language testing*, 22(3), 355–377.
- Euroopan neuvosto 2001. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. 1970. Language structure and language function. Teoksessa J. Lyons (toim.) *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140–165.
- Halvari, A. 1996. Two communicative tests in comparison. A study of the National Certificate and the ICC test. Pro gradu työ. Jyväskylän yliopisto, englannin kielen laitos.
- Huhta, A., Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) 1993a. *Language testing: New openings*. Institute of Educational Research: University of Jyväskylä.
- Huhta, A., Sajavaara, K. & Takala, S. 1993b. Recent developments in national examinations in Finland. Teoksessa A. Huhta, K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Language testing: New openings*. Institute of Educational Research: University of Jyväskylä, 136–159.
- Huhta, A. 1994. *Suullisen kielitaidon arviointiasteikkojen validius*. Lisensiaatintyö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

- Huhta, A. & Takala, S. 1997. Yleiset kielitutkinnot kansainvälisessä kielentestaus-käytännössä. Teoksessa Huhta, A., Määttä, A., Takala, S. & Tarnanen, M. (toim.) Yleiset kielitutkinnot ja kieltenopetus. Helsinki: Opetushallitus, 44–61.
- Hymes, D. 1972. Towards communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Härmälä, M. 2008. Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Väitöskirja. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Kohonen, V., von Essen, H. & Klein-Braley, C. 1985. Practice and problems in language testing 8. AFinLAN julkaisu 40. Tampere.
- Kohonen, V. & Pitkänen, A. (toim.) 1985. Language testing in school. AFinLAN vuosikirja 1985. AFinLAN julkaisu 41. Tampere.
- Lado, R. 1961. Language testing. Lontoo: Longman.
- Lammervo, T. 2005. Language and culture contact and attitudes among first generation Australian Finns. Väitöskirja. University of Queensland.
- Luoma, S. 1997. Comparability of a tape-mediated and a face-to-face test of speaking. A triangulation study. Lisensiaatintyö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Luoma, S. 2001. What does your test measure? Construct definition in language test development and validation. Väitöskirja. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Luoma, S. 2004. Assessing speaking. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, M., Aalto, E., Huhta, A., Siitonen, K. & Suni, M. 1994. Developing national proficiency tests of Finnish as a second language: The process and problems. Teoksessa A. Golden & A. Hvenekilde (toim.) Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andrespråk. Oslo: Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo, 294–302.
- McNamara, T. & Roever, K. 2007. Language testing: The social dimension. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Mäntylä, K. 2004. Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. Väitöskirja. Kielenlaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Spolsky, B. 1995. Measured words. Oxford: Oxford University Press.
- Tannenbaum, R. & Wylie, E. 2008. Linking English-language test scores onto the Common European Framework of Reference: An application of standard-setting methodology. ETS Research Report RR-08-34, TOEFLiBT-06. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Väitöskirja. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Verkkolähteet

- de Jong, J. 2009. Unwarranted claims about CEF alignment of some international English language tests. Esitelmä EALTA-konferenssissa. Turku. http://www.ealta.eu.org/conference/2009/docs/friday/John_deJong.pdf
- Euroopan neuvosto 1992. Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_en.pdf

Ari Huhta

professori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Tiina Lammervo

tutkimuskoordinaattori

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus (SOLKI)

Yleisten kielitutkintojen kehittäminen ja tutkimus

Tutkimusperustaisuus on ollut Yleisten kielitutkintojen toimintaa ohjaava periaate aivan sen alkuaajoista lähtien. Valintojen perusteena on käytetty mahdollisuuksien mukaan ajantasaista tutkimusperustaista tietoa, joka on liittynyt muista kielitesteistä ja tutkinnoista tai Yleisistä kielitutkinnoista tehtyyn tutkimukseen. Edellisessä luvussa kuvattiin, kuinka 1990-luvun alkuun mennessä tapahtunut kehitys kielitaidon arvioinnissa ja kielikäsitteyksissä vaikutti moniin linjanvetoihin, jotka tehtiin tutkinnon perustamisvaiheessa. Esimerkkeinä voidaan mainita toiminnallinen kielitaitokäsitys ja se, että tutkinnolle laadittiin yksityiskohtaiset kirjalliset perusteet ja tehtävänlaadintaohjeet – jälkimmäinen tapahtui ilmeisesti ensimmäistä kertaa maamme kielitaidon arvioinnin historiassa.

Edellisistä esimerkeistä käy jo ilmi yksi tutkimusperustaisuuden keskeinen piirre. Kyse ei välttämättä ole yksittäisistä tutkimuksista, jotka kohdistuvat Yleisiin kielitutkintoihin, vaan pitkän ajan kuluessa kertyneeseen ymmärrykseen siitä, millaisten toimenpiteiden avulla arvioinnin validiutta, reliabiliteettia ja muita laadun ulottuvuuksia voidaan kehittää. Suuri osa tällaisesta kumuloituneesta tiedosta kiteytyy kansainvälisten arviointijärjestöjen laatimissa hyvän arvioinnin ohjeistoissa ja laatukriteereissä (ks. tarkemmin edellinen luku). Näitä noudattamalla vältytään useimmilta todella vakavilta tutkintoa koskevilta puutteilta ja ongelmilta. Yhteisten ohjeistojen käyttäminen säästää aikaa ja vaivaa, sillä yksittäisillä järjestelmillä ei ole taloudellisia eikä ajallisia resursseja tutkia perusteellisesti kaikkia vastaan tulevia ongelmia ja vasta sitten tehdä tarvittavat ratkaisut. Tutkimusperusteinen testien kehittäminen tarkoittaa siis lähtökohtaisesti muiden tutkijoiden muista testijärjestelmistä hankkiman tutkimustiedon järkevää soveltamista omaan testauskontekstiin. Oma tutkimus on hyödyllistä, koska se kartuttaa asiantuntemusta arvioida kriittisesti tutkimustietoa ja tietysti myös siksi, että tarvitaan välttämättä sellaista tutkimusta, joka täydentää olemassa olevaa tietoa erityisesti oman tutkinnon tarpeiden näkökulmasta. Koska selvittävää on aina enemmän kuin siihen on resursseja, yksi tutkinnosta vastaavien keskeisiä tehtäviä on päättää tutkimus- ja kehittämistoimien priorisoinnista niiden kiireellisyyden ja merkityksen kannalta.

On myös paikallaan tarkastella, mitä tarkoitamme kielitutkintoon liittyvällä tutkimuksella ja kehittämisellä. Nämä kaksi käsitettä edustavat mielestämme saman jatkumon eri puolia, eikä niitä kannata aina pyrkiä edes erottelemaan toisistaan. Kehittämistoimen onnistuminen parantaa tutkinnon toimivuutta ja laatua jollakin selkeästi todennettavalla tavalla. Tavallaan kehittäminen on tutkinnon perustoimintaa, jota sen tuleekin jatkuvasti suorittaa. Yksi selkeä ero tutkimukseen on, että kehittämishankkeesta ei tyypillisesti pyritä julkaisemaan mitään esimerkiksi kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä. Syy tähän on yleensä se, että kehittämishankkeella on monesti hyvin tarkkaan rajatut tavoitteet, joista on hyötyä pääasiassa vain sille tutkinnolle, jota se koskee. Esimerkki tästä on vaikkapa se, että tutkinnossa huomataan ymmärtämistestien osioiden vaatimustasojen kaipaavan määrittelyä, jotta ymmärtämistestien pistemäärät voitaisiin perustellummin muuntaa tutkintotodistuksissa raportoitaviksi arvosanoiksi tai tasoarvioiksi. Toimenpide suoritetaan todennäköisesti jollakin muissa tutkimuksissa jo aikaisemmin käytetyillä standard setting -menetelmillä, jolloin asialla ei yleensä ole sellaista uutuusarvoa, että siitä laaditun raportin saisi julkaistua jossakin kansainvälisessä arviointijulkaisussa (ks. Härmälä ym. tässä teoksessa).

Tutkimushankekin voi kohdistua johonkin tutkinnossa esille tulleetseen akuuttiin ongelmaan, jota pyritään ratkaisemaan. Hankkeessa on kuitenkin jokin sellainen uusi, mielenkiintoinen piirre, joka tekee siitä muitakin kielitaidon arvioijia kiinnostavan kysymyksen. Esimerkiksi YKIn puhumistestien arvioijien analysointi on puhdasta kehittämistoimintaa, kun siinä tarkastellaan arvioijien perusominaisuuksia, kuten heidän johdonmukaisuuttaan ja eroja lempeiden ja ankarien arvioijien välillä. Tällainen tieto arvioijista on tutkinnolle arvokasta, koska sen avulla heille voidaan antaa palautetta, joka toivottavasti lisää heidän johdonmukaisuuttaan ja vähentää liian suuriksi koettuja eroja arvioijien linjassa. Tällaista toimintaa tekevät kuitenkin useimmat muutkin tutkinnot, joten tulokset eivät ole yleisemmin kiinnostavia. Arvioijia koskevan normaalin kehittämistoiminnan voi kuitenkin usein kääntää tutkimushankkeeksi. Koska etenkin isojen tutkintokielten arvioijista on kerätty tietoa jo hyvin monelta tutkintokerralta, on mahdollista tarkastella heidän arviointipiirteidensä pysyvyyttä ja mahdollisia muutoksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä pitemmän ajan kuluessa. Pysyvätkö muihin verrattuna ankarammat arvioijat ankarina vuodesta toiseen ja vastaavasti lempeämmät lempeinä vai muuttuuko joidenkin arviointilinja ajan myötä? Entä onnistuvatko aluksi jonkin verran epäjohdonmukaisesti arvioineet muuttamaan linjaansa johdonmukaisemmaksi, kun he ovat osallistuneet arviointikoulutukseen useamman kerran? Tällaisista aiheista on tehty erittäin vähän tutkimusta, joten tästä näkökulmasta YKI-arvioijia tarkasteleva analyysi kiinnostaisi todennäköisesti myös kansainvälistä tutkimusyhteisöä.

Kielitutkintoa koskevalla tutkimuksella voi toki olla vain epäsuora vaikutus kyseiseen tutkintoon. Tällöin tutkimusaihe ei nouse tutkinnossa havaitusta ongelmasta tai ehkä kyse on asiasta, jonka luonteesta ei ole olemassa kovin varmaa tietoa. Esimerkki tästä on tuonnempana tarkemmin kuvattava tutkimushanke, jossa tarkastellaan YKI-arvioijien suhtautumista erilaisista kielitaustoista tuleviin suomi toisena kielenä -puhujiin. Kyse on tutkimuksesta, joka voi kiinnostaa sekä kielitaidon arvioijia että tutkijoita, jotka tarkastelevat kieltä kieli-ideologisista ja sosiolingvivistisistä lähtökohdista. Tutkimus voi vaikuttaa myös YKI-arvioijien koulutukseen, mutta miten ja missä määrin, sitä on mahdotonta tietää ennen kuin tutkimus on tehty.

Yleisissä kielitutkinnoissa kehittäminen ja tutkimus ovat aina nivoutuneet läheisesti yhteen. YKI-tutkijat ovat vuosien mittaan tehneet kielitaidon arvioinnista ja siihen liittyvistä teemoista useita opinnäytteitä, julkaisseet artikkeleita ja jopa kirjoja sekä pitäneet lukuisia esitelmiä sekä suomalaisissa että ulkomaisissa konferensseissa, kuten edellisessä luvussa totesimme. Viime vuosien muutokset yliopistojen rahoituspohjassa ovat tehneet tutkimuksesta ja siihen liittyvästä julkaisemisesta yliopistoille yhä tärkeämpää toimintaa. Niinpä Yleisistä kielitutkinnoista vastuussa olevalla Soveltavan kielentutkimuksen keskuksella ja sitä kautta myös tutkinnossa työskentelevillä on aikaisempaa voimakkaampia ulkoisia paineita lisätä tutkimus- ja julkaisutoimintaansa.

Uusimmissa toimentasuunnitelmissa Soveltavan kielentutkimuksen keskus kuvaa tutkimusstrategiaansa. Yksi alue, jota laaditun strategian mukaan pyritään edistämään, on Yleisiä kielitutkintoja koskeva tutkimus. Kuvaamme seuraavaksi lyhyesti joitakin YKIin liittyviä hankkeita, joissa tutkimus ja kehittäminen yhdistyvät. Osa hankkeista on jo ollut meneillään jonkin aikaa tai on juuri alkamassa, mutta osa on sellaisia, jotka pystytään aloittamaan vasta joskus tulevaisuudessa ja jotka voivat riippua ulkopuolisen rahoituksen saamisesta.

Kansainväliset tutkimukselliset velvoitteet

Yleiset kielitutkinnot on eurooppalaisen kielitutkintojärjestön ALTE:n jäsen suomen kielen tutkinnon osalta. ALTE:n keskeisiä tehtäviä on kehittää jäsentensä tutkintojen laatua. Se pyrkii myös varmistamaan, että tutkinnot täyttävät yhteisesti määritellyt laatukriteerit. Niinpä ALTE auditoi jäsentensä tutkintoja säännöllisin väliajoin, tai tarkemmin sanottuna kyse on ALTE:n jäsenten suorittamasta vertaisarvioinnista ALTE:n nimissä. Yleisten kielitutkintojen suomen keskitason tutkinto auditoidaan viiden vuoden välein. Ensimmäinen auditointi tapahtui 2008 ja viimeisin 2013. Auditoinnissa tarkastellaan järjestelmän prosessien, järjestäjäasioiden ja osallistujien opastamisen lisäksi mm. arvioinnin tarkkuutta ja

luotettavuutta sekä tehtävien ja arvioinnin yhdenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta. Näitä on toki koko ajan seurattu YKIssä ja tuloksia hyödynnetty suoraan toiminnan kehittämisessä. ALTEn jäsenyys tuo tähän toimintaan mahdollisuuden saada vertaispalautetta muiden eurooppalaisten tutkintojen edustajilta, jotka käytännössä suorittavat auditoinnin. Salassapitovelvoitteen vuoksi tällainen tutkimus jää vain järjestelmän sisäiseen tietoon. Tavoitteena on kuitenkin myös systematisoida tätä tutkimusta ja mahdollisuuksien mukaan saattaa myös julkaistavaan muotoon.

Uudet YKI-kielet ja -tutkinnot ja niihin liittyvä tutkimus

Yleisiin kielitutkintoihin ollaan lisäämässä täysin uusi ja monella tapaa mielenkiintoinen kieli: suomalainen viittomakieli (SVK). Tutkinnon suunnittelu aloitettiin vuonna 2013, ja sen valmistelu on osoittautunut varsin haastavaksi. Vaikka esimerkkejä maailman muiden viittottujen kielten testauksesta on voitu käyttää apuna tutkinnon valmisteluissa, on moni asia kuitenkin pitänyt selvittää juuri tätä kontekstia varten. SVK-taidon etenemisen kuvauksen laatiminen viitekehyksen taitotasosteikolla on ollut välttämätön työ tutkinnon pohjaksi. Tämän kalibroimista, tarkentamista ja kehittämistä jatketaan. Samalla pyritään määrittelemään tarkemmin, millaista jokapäiväisen elämän kielenkäyttö tällä kielellä on, mikä on tyypillistä eri osataidoille (tuottaminen, ymmärtäminen) ja millaiset tehtävät sopivat parhaiten osa-alueiden testaamiseen.

Selvitystä vaativat oikeastaan kaikki testintuottamisen työvaiheet, sillä puhuttujen ja kirjoitettujen kielten testien malli ei ole avuksi, kun lähes kaiken tulee yksikielisessä tutkinnossa tapahtua viittoen, ainakin testin suorittamisen aikana (kirjallisia dokumentteja, kuten perusteita ja taitotasokuvaimia, käytetään toki muissa tutkinnon järjestämisen vaiheissa). Kieli asettaa erityisvaatimuksia myös tekniselle toteutukselle laadinnasta suorittamiseen ja arviointiin. Yksi haaste onkin sovittaa yhteen viittomakielen tutkinnon vaatimat tietotekniset ratkaisut ja YKIn muiden kielten digitointi, jota kuvataan tarkemmin tuonnempana.

Viittomakielen tutkintoa laadittaessa on tullut esille myös tarve tehdä eräänlaista perustutkimusta viittomakielestä. Edellä mainittiin jo, että tehtävien suunnittelua varten analysoidaan viittomakielen käyttötilanteita, mutta alue vaatii varmasti myös lisätutkimusta jatkossa. Toinen perustietoa kaipaava alue on viittomakielen oppiminen, jonka kunnollinen tutkiminen kestää varmasti vielä pitkään, mutta josta saatava tieto voi myöhemmin auttaa tarkentamaan SVK:n taitotasokuvauksia ja arviointiperusteita (ks. Sivunen ym. tässä teoksessa).

Muita uusia kieliä ei ole lähivuosina suunniteltu lisäävän Yleisiin kielitutkintoihin. On kuitenkin mahdollista, että jostakin tutkintokielestä – todennäköisimmin suomi toisena -kielenä tutkinnosta – laaditaan jollekin ammattialalle suunnattu tutkintoversio. Opetus- ja kulttuuriministeriön perustama työryhmä tarkasteli vuonna 2013 EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevan terveydenhuollon henkilöstön kielitaitovaatimuksia ja esitti vaihtoehtoja heidän suomen kielen taitonsa riittävyden toteamiseksi. YKI-tutkinnon suomen kielen testien muokkaaminen terveydenhuollon alan sisältöihin sopivaksi oli yksi esitetyistä vaihtoehdoista. Mikäli tämä ehdotus hyväksytään jatkokehitystä varten, se tarkoittaa, että jonakin päivänä YKI:ssä on siis tällainen erityisalan kielitaitoa testaava tutkinto. Tässä yhteydessä kannattaa muistuttaa mieliin, että aivan YKIn alkuaikoina englannin tutkinnosta oli jonkin aikaa käytössä myös yhdelle tai kahdelle erityisalalle suunnattu versio, josta kuitenkin luovuttiin pienen kysynnän vuoksi.

Arvioijia koskeva tutkimus

Puhumisen ja kirjoittamisen arvioijien tutkimus on osa YKIn kaltaisen tutkinnon välttämätöntä perustoimintaa, koska arvioijien sisäinen johdonmukaisuus ja heidän keskinäinen yhdenmukaisuutensa ovat keskeisiä huolen aiheita kaikissa tutkinnoissa. Jotkin näkökulmat tällaisessa tutkimuksessa voivat kiinnostaa tiedeyhteisöä myös laajemmin, kuten aikaisemmin mainittu esimerkki arvioijien toiminnan ja heidän arviointilinjansa mahdollisista muutoksista pitemmän ajan kuluessa. Erityisesti suomen kielen arvioijista on YKI:ssä kansainvälisestikin varsin harvinainen aineisto, jota voidaan hyödyntää tutkimuksessa ja josta voidaan saada myös tutkinnon kannalta hyödyllistä tietoa.

Toinen puhumisen arvioijia koskeva tutkimus on jo aloitettu. Siinä lähdettiin tutkimaan aksentin merkitystä puhumisen suorituksissa suomen keskitason tutkinnossa. Alue on laaja, ja siitä onkin valmisteilla useampi kuin yksi hanke. Aineistoa on kerätty puhumisen arvioijilta: mihin he kuulemassaan suorituksessa kiinnittävät puhujan aksentissa huomiota, miten kuvailevat kuulemaansa jne. Toistaiseksi arvioijilta on kerätty aineistoa venäjän ja arabiankielisten suorittajien puhumisen suorituksista. Muita osallistujaryhmiä, joiden aksenttia aiotaan tutkia, ovat esimerkiksi thain ja suomen ruotsin puhujat. Kieli-ideologioiden näkökulmasta tutkimuksessa tarkastellaan purismin ja kielellisen puhtauden (engl. *verbal hygiene*) ilmentymiä arvioinnin kontekstissa. Muita tutkimuksessa esille tulevia näkökulmia ovat kulttuurisidonnaiset stereotypiat ja asenteet sekä natiivipuhujan myytti. Suunnitteilla on myös toinen hanke, jossa pyritään selvittämään käsityksiä aksentista ja stereotypioista ja näiden mahdollisia vaikutuksia puhumisen arvioihin.

Yleisten kielitutkintojen vaikutukset

Testeillä ja tutkinnoilla on monenlaisia vaikutuksia ei vain niiden osallistujien elämään, vaan YKIn tapauksessa myös esimerkiksi aikuisten kielikoulutuksen parissa työskenteleviin opettajiin, oppilaitoksiin ja oppimateriaalin laatijoihin. Koska YKI-tutkinnoilla on maassamme lakiin perustuva virallinen asema ja koska niitä käytetään laajalti mm. kansalaisuuden hakuprosessissa, tutkinto voi vaikuttaa myös siihen, millaisia päätöksiä ja linjauksia erilaiset viranomaiset ja jopa ministeriöt tekevät. YKIn aseman vuoksi olisikin tärkeä ymmärtää nykyistä paremmin, mitkä tutkinnon vaikutukset ovat sekä yksilöiden (osallistujat, opettajat) että instituutioiden ja yleisemmin suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta. Toistaiseksi tietoa YKIn vaikutuksista on saatu jonkin verran viranomaisten ja ministeriöiden selvityksistä, jotka koskevat mm. maahanmuuttajien kotoutumista ja kansalaisuuden hakemista, mutta varsinainen tutkimus YKIn erilaisista vaikutuksista on ollut varsin vähäistä (esim. Migrin puheenvuoro tässä teoksessa).

Testien vaikutuksiin (engl. *impact* tai *washback*) on alettu kiinnittää huomiota viime vuosikymmeninä siksi, että arvioinnin vaikutukset on alettu nähdä yhtenä osana arvioinnin validiutta. Ei riitä, että testi toimii teknisesti hyvin ja perustuu ajantasaiseen käsitykseen kielitaidosta, vaan testissä vastuussa olevien tulisi olla selvillä sen erilaisista vaikutuksista ja seurauksista (ks. esim. Messick 1989). Testeillä tulisi olla myös myönteinen vaikutus sekä osallistujiin että muihin testitulosten käyttäjiin, tai ainakaan niillä ei pitäisi olla haitallisia vaikutuksia. Vaikutusten positiivisuus tai negatiivisuus ei ole yksiselitteinen, koska esimerkiksi testiin osallistuvan yksilön ja vaikkapa jonkin instituution edut eivät välttämättä kohtaa. Tutkinnon vastuutahoilla ei myöskään aina ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, miten jotkut tahot käyttävät tutkinnon tuloksia. Kuitenkin vähintä, mitä tutkinto voi tehdä, on pyrkiä selvittämään, millaisia sen vaikutukset ovat eri tahoilla ja pyrkiä vaikuttamaan mahdollisesti havaittuihin ongelmiin tällä alueella.

Kielitestien vaikutuksia on alettu tutkia erityisesti silloin, kun jonkin maan arviointijärjestelmässä tai jossain kansainvälisessä tutkinnossa tapahtuu merkittävä uudistus, jonka vaikutuksista halutaan saada tietoa. Tästä esimerkki on amerikkalaisen TOEFL-tutkinnon uudistus 2000-luvulla, johon liittyi systemaattinen lähtötilanteen kartoitus ja muutosten vaikutusten selvittäminen useissa maissa (ks. Wall & Horák 2006, 2008, 2011). Koska suunnitelmissa on siirtää YKI-tutkinto tietokoneen avulla suoritettavaksi lähivuosina, tutkimus pelkästään näin suuren muutoksen vaikutuksista olisi enemmän kuin paikallaan.

Tietokoneen avulla suoritettava YKI-tutkinto

Yhä useammat testit ja tutkinnot suoritetaan nykyään tietokoneella. Suurista kansainvälisistä kielitutkinnoista TOEFL iBT siirtyi 2000-luvun lopulla tietokoneaikaan. Siinä testit järjestetään verkon ja tietokoneen välityksellä, ja lisäksi tietotekniikka on mukana muissakin tutkinnon vaiheissa. Esimerkiksi arvioijat arvioivat puhe- ja kirjoitussuoritukset kotoaan käsin etäyhteyden avulla. Lisäksi yhdessä kirjoitustehtävässä yksi arvioijista on tietokone. Se arvioi osallistujan suorituksen tietyn algoritmin perusteella, joka ottaa huomioon koko joukon kirjoitetun tekstin ominaisuuksia. (Burstein, Tetreault & Madnani 2013.) Pearsonin kustannusyhtiön uusi, opiskelussa tarvittavan englannin testi menee tietotekniikan hyväksikäytössä vieläkin pitemmälle, koska tietokone kaiken muun lisäksi myös arvioi osallistujien kaikki suoritukset, mukaan lukien puhumisen ja kirjoittamisen. Ihmisarviointia käytetään siinä vain satunnaisiin tarkistuksiin laadun varmistamiseksi.

Suomessakin tutkinnot ovat siirtymässä tietokoneella suoritettaviksi. Varsin pienimuotoinen inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kielitesti IPAKI suoritettiin testin loppuvuosina tietokoneella (DIPAKI-testi). Suuri muutos on, kun yliopilastutkintoa ryhdytään suorittamaan tietokoneella 2010-luvun loppuvuosina. On siis luontevaa, että Yleiset kielitutkinnotkin ovat tällaisen muutoksen edessä lähivuosina. Yleisten kielitutkintojen digitointia eli tietokoneistamista selvitettiin jo varsin perusteellisesti 2008–2009 (Tarnanen, Juntila & Westinen 2009), mutta digitoinnin aloittamiseen ei vielä silloin ollut rahoitusta. YKIn digitointihanke on kuitenkin juuri aloitettu uudestaan, joten on varsin todennäköistä, että lähimpien vuosien aikana myös oma kielitutkimme ottaa tämän suuren askeleen. Tutkinnon siirtyminen tietokoneelle ei vaadi vain laajaa käytännön kehittämistyötä, vaan muutos vaatii myös tutkimusta. Avaahan digitointi monenlaisia mahdollisuuksia, mm. uusia tehtävätyyppejä, jotka vain tietotekniikka mahdollistaa. Kovin radikaaleja uudistuksia ei kuitenkaan voi tehdä sokeasti, vaan niiden tulee perustua tutkittuun tietoon siitä, millainen vaikutus muutoksilla on tutkinnon laatuun.

Lähteet

- Burstein, J., Tetreault, J. & Madnani, N. 2013. The E-rater automated essay scoring system. Teoksessa M. Shermis & J. Burstein (toim.) *Handbook of Automated Essay Evaluation: Current Applications and New Directions*. New York: Routledge, 55–67.
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational Measurement* (3. painos). New York: American Council on Education/Macmillan, 13–103.
- Tarnanen, M., Junttila, J. & Westinen, E. 2009. Suunnitelma Yleisten kielitutkintojen suomen kielen keskitason testin digitalisoinnin toteuttamiseksi. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Wall, D. & Horák, T. 2006. The impact of changes in the TOEFL® examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe: Phase 1, The Baseline Study. TOEFL Monograph No. MS-34. Educational Testing Service, Princeton. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-06-18.pdf>
- Wall, D. & Horák, T. 2008. The impact of changes in the TOEFL® examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe: Phase 2, Coping With Change. Report No. TOEFLi-BT-05. Educational Testing Service, Princeton. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-37.pdf>
- Wall, D. & Horák, T. 2011. The impact of changes in the TOEFL® exam on teaching in a sample of countries in Europe: Phase 3, The Role of the Coursebook, Phase 4, Describing Change. Report No. TOEFLiBT-17. Educational Testing Service, Princeton. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-11-41.pdf>.

Hakemisto

Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja I

Arvioija IV, V, I, II, III

Arvioijakoulutus IV, I

Auditointi I, VI

Digitointi III, I, VI

Eettisyys III, I, IV

Haastattelija V, VI, I, III

High stakes I, II, VI

Kansalaisuus ja sen hakeminen II, I, V, VI

Kansalliskielistrategia I

Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus I

Keskitetty arviointi I

Kielellinen monimuotoisuus I

Kielipolitiikka I

Kielisuunnittelu I

Kielitaitovaranto I

Käyttökelpoisuus III, II

Osiopankki III, I

Osakokeiden määrän väheneminen I, II

Osallistujaprofili II

Reliaabelius III, IV

Standard setting III, VI, I

Tarvekohtaiset taitotasovaatimukset I

Tehtävänlaadintaohjeet III, VI

Tehtävänlaatija III, I

Toiminnallinen kielitaito ja -käsite III, I, VI

Tutkinnon perusteet III, I, VI

Tutkintojärjestelmän rakenteen muuttaminen I

Validius III, IV, I, V, VI

Vähemmistökieli III, I

Yleistasoarvio (ja sen poistaminen) I, II

Yleisten kielitutkintojen tutkintotoimikunta I, II



Painettu
ISBN 978-952-13-5843-2
ISSN 1798-8918

Verkkojulkaisu
ISBN 978-952-13-5844-9
ISSN 1798-8926

Suomen valtion kansallinen kielitutkintojärjestelmä Yleiset kielitutkinnot on ollut toiminnassa jo 20 vuoden ajan. Alusta alkaen tutkintojärjestelmää ja sen tutkintoja on kehitetty yhteistyössä laajan kansallisen ja kansainvälisen yhteistyöverkoston kanssa.

Yleisten kielitutkintojen kautta Suomi on liittynyt osaksi kielitaidon arvioinnin asiantuntijayhteisöä, jonka tarkoituksena on mm. taata, että kielitaidon arviointiin käytetyt testit täyttävät virallisille kielitutkintojärjestelmille asetettavat laadulliset ja eettiset kriteerit.

Tässä julkaisussa puheenvuoron saavat Yleisiin kielitutkintoihin, niiden kehittämiseen ja käyttämiseen osallistuvat toimijat ja asiantuntijat. Julkaisun tavoitteena on toisaalta tehdä näkyväksi järjestelmän eri toimijoiden näkökulmien kautta tutkintojärjestelmässä tehtävä työ ja toisaalta levittää yleistä arviointitietämystä siitä, mitä tarkoittaa virallisen kielitutkintojärjestelmän laadunvarmistamistyö.