

*Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) 2012. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012 / n:o 4. 60–79.*

**Outi Toropainen, Marita Härmälä & Sinikka Lahtinen**

Jyväskylän yliopisto

## **Kaksi asteikkoa, kaksi eri tilannetta: äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien kriteeripohjaisen arvioinnin haasteita**

The article examines the use of two CEFR-based rating scales in assessing L1 and L2 texts in Swedish. The texts were from different student groups in Finland (n = 174), and from one group in Sweden (n = 42). The aim was to find out what features caught raters' attention when rating L1 and L2 texts with the same scales, and how did the task prompts affect the use of the scales. Bruce's (2008) distinction between social and cognitive genre worked as a theoretical framework. Raters' (n = 5) written comments during the rating process were collected and analyzed qualitatively. The results show that the scales used did somewhat affect the rating process for both groups, e.g. by drawing more attention to linguistic features, and not offering enough genre descriptors. The study clearly shows that using same scale for different purposes is not straightforward.

**Keywords:** written L2 and L1 Swedish, CEFR proficiency scale, assessment, genre

**Teksti A:**

Hej Kaisa!

Vi skulle ju träffas idag men jag kan tyvärr inte.

Har blivit sjuk!

Men vi kan väl träffas nästa vecka istället och ta en fika eller något? Hör av dig!  
puss & kram / Maija

**Teksti B:**

Hej!

Jag ville vara säga att vi kan inte träffas i kafeet i morgon efter lektionerna. Jag har så många läxorna att göra och jag har ingen tid i kväll, så måste jag göra den genast efter lektionerna.

Men skulle vi möta på onsdag klockan tre, framför restaurangen? Då har jag fritid och platsen är bra, eftersom det verkligen inte finns många människor där, och vi kan äta där i fred.

Vi ses,

Maija

## 1 Tutkimuksen tausta

Yllä olevan kaltaiset ruotsiksi kirjoitetut tekstit ovat olleet virikkeenä tälle artikkelille, jossa tarkastellaan kahden arviointiasteikon käyttöä kahden kirjoittajajoukon tekstien arvioinnissa. Artikkeliksi keskittyy arvioijien kohtaamiin haasteisiin arviointiprosessin aikana ja niihin argumentteihin, joilla arviointia pyrittiin perustelemaan. Tavoitteena on saada tietoa siitä, miten kaksi eri arviointiasteikkoa soveltuu työkaluksi, kun arvioitavana on sekä vieraalla kielellä että äidinkielellä kirjoitettuja tekstejä.

Sanallisten arviointiasteikkojen käyttö on jo tuttua monelle vieraan kielen opetuksen parissa työskentelevälle. Eurooppalaiseen viitekehukseen (EVK) perustuvat arviointikriteerit tulivat kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2003 (lukio), 2004 (perusopetus) ja 2008 (toisen asteen ammatilliset perustutkinnot). Kriteeripohjaista arviointia on toteutettu myös kansallisissa perusopetuksen kielten oppimistulosten arvioinneissa ja ylioppilaskirjoituksissa kieliaineiden kirjallisten suoritusten arvioinnissa. (Ks. Toropainen 2010; Tuokko 2009; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008.)

Kuusiportaisen EVK:n taitotasokuvaimista on perusopetukseen laadittu kymmenportainen sovellus (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 280–297), jonka avulla on mahdollista hienojakoisemmin kuvata kielenoppijan taitojen kehittymistä. Tässä artikkelissa tarkastellaan opetussuunnitelmaan sisältyvän kirjoittamisasteikon (OPS-asteikko) ja tiettyjen EVK-asteikon kirjoittamiseen liittyvien kriteerien (Eurooppalainen viitekehys 2003: 96–97, 121–122, 175–176) käyttökelpoisuutta ruotsin kielellä kirjoitettujen tekstien arvioinnissa kahdessa eri tilanteessa: silloin kun ruotsi on kirjoittajalle vieras kieli, eli toinen kotimainen kieli, ja silloin kun ruotsi on kirjoittajan äidinkieli.

Tutkimusaineisto on kerätty Suomen Akatemian ja Jyväskylän yliopiston rahoittaman Topling-tutkimushankkeen (2010–2013) yhteydessä (ks. lisää <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/topling>).

Topling-tutkimushankkeessa paneudutaan englannin kielen, ruotsin kielen ja suomi toisena kielenä kirjoitustaitojen kehityskulkuun. Ruotsin aineisto kerättiin neljältä eri kirjoittajaryhmältä: perusopetuksen 8.-luokkalaisilta (n = 80), lukion ensimmäisen ja toisen kurssin opiskelijoilta (n = 71) ja yliopiston ensimmäisen vuoden ruotsin kielen pääaineopiskelijoilta (n = 23). Suomessa kerätyn aineiston lisäksi aineistossa on tekstejä myös vain ruotsia kotikielensä käyttäviltä ja ruotsin lisäksi jotakin muuta kieltä käyttäviltä lukiolaisilta Ruotsista (n = 42). Kirjoittajien kielitausta käy ilmi heidän täyttämästään taustalomakkeesta, jossa kysytään vastaajan kotikieltä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan erotella kaksikielisiä omaksi ryhmäkseen, vaan kaikkiin Ruotsissa aineistonkeruuseen osallistuneisiin viitataan äidinkielisinä kirjoittajina. Taulukko 1 tiivistää ruotsin aineiston kirjoittajien lukumäärät ja heidän kielitaustansa.

TAULUKKO 1. Topling-hankkeen ruotsin aineiston kirjoittajat ja heidän kielitaustansa.

kielitausta	yläkoulun 8.-luokka	lukion 1. kurssi	lukion 2. kurssi	yliopisto	yhteensä
suomi L1	78	56	15	22	171
ruotsi L1		16	15		31
kaksikielinen	2*	5**	6**	1***	14
yhteensä	80	77	36	23	216

\* = Suomesta, suomi, englantia

\*\* = Ruotsista, ruotsi ja joku muu kieli

\*\*\* = Suomesta, ruotsi, suomi

Topling-aineisto koostuu viidestä tehtävänannosta kirjoitetuista teksteistä. Tehtävät laadittiin ja pilotoitiin Topling-hanketta edeltäneen Cefling-hankkeen (ks. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/cefling/suom/cefling>) yhteydessä englantia ja suomi toisena kielenä kirjoittamista varten. Ne pyrittiin laatimaan sisällöltään relevanteiksi sekä toisen ja vieraan kielen oppimisen että kielitaidon arviointitutkimuksen näkökulmasta. Tehtävien tuli sopia eri-ikäisille ja eritasoisille kielenoppijoille, olla kommunikatiivisia ja edustaa eri genrejä ja tekstityyppejä. (Alanen, Huhta & Tarnanen 2010.) Ruotsin tehtävät pohjautuvat englannin ja suomen tehtäviin. Arvioitavat tekstit kirjoitettiin oppitunneilla; tekstien pituutta ei määritelty, mutta kirjoittamisaika tehtävää kohden oli 20 minuuttia. Suomessa kirjoitetut tekstit kirjoitettiin hajautetusti noin puolen vuoden aikana. Ruotsissa kerätty aineisto kirjoitettiin puolestaan yhden oppitunnin aikana.

Tekstit arvioi viisi arvioijaa (luku 3.2) käyttäen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) kuusiportaista asteikkoa (A1–C2) ja kansallisten opetussuunnitelmien (OPS) kymmenportaista asteikkoa (A1.1–C1.1). Asteikot on alun perin laadittu toisen ja vieraan kielen taitojen arviointiin, mutta sekä Cefling- että Topling-hankkeessa EVK-asteikkoa on sovellettu myös äidinkielisten tekstien arviointiin.

Ennen luvun 3 tarkempaa kuvailua tutkimuksen tavoitteesta, arvioijista ja aineistosta tehdään lyhyt yhteenveto äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten oppimistavoitteista ja arviointiperusteista suomalaisessa perus- ja lukio-opetuksessa. Näin luodaan pohjaa tehtävänantojen edellyttämien tekstien ja taitotasoitettujen suoritusten paremmalle ymmärtämiselle. Arviointiin vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan luvussa 4. Ennen päätäntöä esitellään tulokset luvussa 5, jossa annetaan esimerkkejä myös arvioijien kommentista ja tarkastellaan kirjoittamistaitojen arvioinnissa käytettyjä tehtävänantoja.

## 2 Kriteeripohjaisen arvioinnin todellisuus ja haasteet kahdessa oppiaineessa

Kansallisissa opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan kielenkäytön sosiaalista luonnetta sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että pääosin myös kielten oppiaineissa. Näiden oppiaineiden arviointikäytänteet ja opetuksen sisältö ovat luonnollisestikin erilaiset. Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten taidot arvioidaan kriteeriperustaisesti mainitulla kymmenportaisella asteikolla siten, että hyvän osaamisen (arvosana 8) tasoiksi kirjoittamisessa on toisen kotimaisen kielen perusopetuksen päättöarvioinnissa ja lukion oppimäärän tavoitteissa määritelty taulukon 2 mukaiset taitotasot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 131, 133; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: 84).

TAULUKKO 2. Kirjoittamisen taitotasot toisen kotimaisen kielen perusopetuksen ja lukion päättöarvioinnissa.

Kouluaste	Perusopetus		Lukio	
	A-oppimäärä	B-oppimäärä	A-oppimäärä	B-oppimäärä
Päättöarvioinnin taitotaso	A 2.1	A1.3	B1.2	B1.1

Perusopetuksen ja lukion kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa ei äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ole sovellettu kriteeripohjaista arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (POPS 2004) on annettu hyvän osaamisen kritee-

rit perusopetuksen vuosiluokille 6 ja 9, kun taas lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003: 33) äidinkielen ja kirjallisuuden kurssiarviointiin tulee perustua ”kirjalliseen ja suulliseen tuottamiseen sekä oppilaan aktiiviseen osallistumiseen”.

Ylioppilastutkinnon arviointia koskeissa määräyksissä sovelletaan kriteeripohjaista arviointia äidinkielen ja muissa kielissä toisistaan hiukan poikkeavalla tavalla: Äidinkielen ylioppilaskokeessa on pistemäärien tukena eritasoisten suoritusten kuvaimia koskien muun muassa tehtävänannon noudattamista, annetun aineiston hyödyntämistä ja kielen muodollisia seikkoja (Äidinkielen kokeen määräykset 8.12.2006). Kieliaineita koskeissa ylioppilastutkinnon arviointiohjeissa korostuu kielen viestinnällisyys, mutta myös tekstin rakenteeseen ja sisältöön sekä kielen laajuuteen ja tarkkuuteen kiinnitetään huomiota (Kielikokeen määräykset ja ohjeet 21.9.2007).

Kriteeripohjaista arviointia näytettäisiin kaivattavan myös syntyperäisten kielenkäyttäjien arviointiin: kansainvälisessä arviointia käsittelevässä tutkimuksessa on pohdittu syntyperäisten sosio-kulttuurisen osaamisen merkitystä ja ehdotettu jopa taitotasoa D. Syntyperäiset ovat todennäköisesti C2-tason kriteerein arvioituina sosio-kulttuuriselta kielitaidoltaan vahvempia kuin kieltä vieraana tai toisena kielenä oppineet, mutta saattavat olla heikompia joissakin C-tasolle kuuluvissa, eksplisiittisesti opetetuisa taidoissa heikompia: ”But some C2 descriptors of educated competences evidently denote levels of skill well beyond the capacity of many native speakers.” (Jones 2011: 45–46.) EVK:n C2-tason ei ole tarkoituskaan viitata syntyperäisen kielenkäyttäjän taitoihin, vaan se on tarkoitettu erittäin hyvin menestyvien, kieltä toisena tai vieraana kielenä oppivien taitojen luonnehtimiseen ja kuvaamiseen (EVK 2003: 63).

Äidinkielisten tekstien kriteeripohjaiseen arviointiin tuo oman haasteensa myös se, että äidinkielen opetuksen katsotaan kohdistuvan pääasiassa oppijan diskurssitaitojen rakentamiseen (EVK 2003: 174). Kansallisessa äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiluokkien 6–9 opetussuunnitelmassa nostetaan esille erilaisten tekstien ja tekstilajien hallinnan tärkeys (POPS 2004: 53–57). Tekstitaidot näyttävätkin saaneen perusopetuksen opetussuunnitelmassa keskeisen roolin (Harmanen & Takala 2009; POPS 2004; Luukka 2003), ja ne ovat arkipäivää myös lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa jo osittain ylioppilaskirjoitusten tekstitaidon kokeen vuoksi.

Tekstitaidot ei käsitteenä kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen; Luukan (2009) mukaan tekstitaidot näyttäisivät liittyvän enemmän lukemiseen ja tekstien tulkintaan kuin kirjoittamiseen. Tekstitaitoisuudella tarkoitetaan tällöin ”taitoa toimia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti tekstien kanssa erityyppisissä tilanteissa.” (Luukka 2009: 21). Tällaisten taitojen arviointi yksittäisillä mittareilla on kutakuinkin mahdotonta, sillä ne arvioivat aikaansaatuja tuotoksia, eivät näin monipuolisen ja ehkä jopa hiukan selkeyttämättömänkin käsitteen hallintaa ja osaamista. Ylioppilaskirjoitusten tekstitaidon osakokeen voidaan siis ajatella mittaavan kokelaan kykyä tuottaa erilaisia tekstejä ja kykyä

tiedostaa niiden tavoitteet ja kontekstit. Lisäksi siihen liittyy kyky tunnistaa tehtävään liittyvä pohjateksti ja poimia siitä olennaiset seikat omaan tekstiinsä (Valtonen 2011).

### 3 Tutkimuksen toteuttaminen

#### 3.1 Tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten kaksi eri arviointiasteikkoa soveltuu työkaluksi, kun arvioitavana on vieraalla kielellä ja äidinkielellä kirjoitettuja tekstejä. Tutkimuksen innoittajana oli kysymys siitä, mihin seikkoihin arvioijat kiinnittivät huomionsa arvioidessaan toisaalta äidinkielisten ja Ruotsissa asuvien kaksikielisten toisaalta ruotsia vieraana kielenä kirjoittavien tekstejä. Tulosten pohjalta haluttiin selvittää, kuinka tarkoituksenmukaista on käyttää lähtökohtaisesti ei-äidinkielisten kielitaidon arviointiin tarkoitettua asteikkoa äidinkielisten kirjoittajien arvioinnissa. Tutkimus konkretisoituu seuraaviin kysymyksiin:

- Mihin seikkoihin arvioijien huomio kiinnittyi, kun arvioitavana on äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitettuja tekstejä?
- Miten tehtävänanto vaikutti arviointiprosessiin?

Ensimmäisen kysymyksen avulla paneudutaan arvioijien subjektiiviseen arviointiprosessiin ja siihen, miten käytetty asteikko tuki arvioijan toimintaa kahden erilaisen kirjoittajaryhmän kohdalla. On syytä huomata, että arvioijat pystyivät halutessaan tarkistamaan, mitkä tekstit olivat äidinkielisten ja mitkä vieraskielisten kirjoittamia, mikä puolestaan mahdollisti tekstien arvioimisen omina ryhminään. Toinen kysymys tarkastelee asteikkojen käyttökelpoisuutta tehtävänantojen näkökulmasta. Tehtävänannoilla on kaksisuuntainen vaikutus: ensinnäkin ne ohjeistavat kirjoittajaa tuottamaan tehtävänmukaisen tekstin ja toiseksi ne antavat kvasivastaanottajalle (tässä tapauksessa arvioijalle) kontekstin, johon arvioitava teksti on kirjoitettu. Tekstilajien osaaminen korostuu etenkin silloin, kun mietitään samojen tehtävätyyppien soveltumista eri-ikäisille kirjoittajille. Verkko kauppaan lähetettävän sähköpostiviestin voi olettaa olevan tutumpi yliopisto-opiskelijalle kuin perusopetuksen päättövaiheessa olevalle nuorelle.

#### 3.2 Aineisto

Tutkimuksen aineisto on kolmiosainen. Ensisijaisen aineiston muodostavat arvioijien antamat kommentit asteikkojen käytettävyydestä ja arvioinnin perustana olevista kri-

teereistä. Muuna aineistona ovat EVK:n ja OPS:n arviointiasteikot sekä kirjoittajille annetut tehtävänannot, joihin arvioijien antamia kommentteja heijastetaan.

Tekstien arviointiin osallistui kaiken kaikkiaan viisi arvioijaa, joista jokainen arvioi Suomesta kerättyä aineistoa molemmilla asteikoilla. Ruotsista kerätyn aineiston arviointiin osallistui näistä arvioijista neljä, joista kolme arvioi aineistoa molemmilla asteikoilla ja yksi ainoastaan EVK-asteikolla. Siihen, miksi kaikki viisi arvioijaa eivät arvioineet Ruotsista kerättyä aineistoa, palataan tarkemmin luvussa 5. Taulukko 3 tiivistää arvioijien osallistumisen arviointiprosessiin ja heidän äidinkieltensä.

TAULUKKO 3. Arvioijien osallistuminen arviointiin ja heidän äidinkieltensä.

arvioija	A	B	C	D	E
osallistuminen arviointiin	vain Suomessa kerätyn aineiston arviointi	molempien aineistojen arviointi	molempien aineistojen arviointi	molempien aineistojen arviointi	molempien aineistojen arviointi
Suomessa kerätyn aineiston EVK- ja OPS-arviointi	Kyllä Kyllä	Kyllä Kyllä	Kyllä Kyllä	Kyllä Kyllä	Kyllä Kyllä
Natiiviaineiston EVK- ja OPS-arviointi	Ei Ei	Kyllä Ei	Kyllä Kyllä	Kyllä Kyllä	Kyllä Kyllä
äidinkieli	ruotsi	suomi	suomi	suomi, kaksikielinen	suomi

Kaikkien viiden arvioijan kommentit kerättiin arviointiprosessin yhteydessä. Arvioijat kirjasivat tarkoitusta varten laadituille lomakkeille arviointiprosessin aikana heränneitä ajatuksiaan sekä teksteistä että käytetyistä asteikoista. Kun tekstit oli arvioitu, kommentit kerättiin yhteen ja ryhmiteltiin teemoittain. Arvioijat arvioivat tekstit itsenäisesti, ensin EVK-asteikon ja sitten OPS-asteikon avulla, yhdessä taitotasoitettuihin maamerkkisuorituksiin (luku 4.1) ja kulloiseenkin asteikkoon tukeutuen.

Topling-hankkeessa käytetyt EVK-asteikon kriteerit on alun perin laadittu Cefling-hankkeeseen yhdistelemällä eurooppalaisen viitekehyksen kirjoittamisen kriteereitä (luku 1). Käytössä olleeseen asteikkoon valitut EVK-kriteerit ohjaavat tarkastelemaan tekstiä sekä yleiseltä tasolta (yleiskuvaus) että erilaisin kriteerein, jotka liittyvät kielen tuottamiseen (kirjoittamisen yleiset taitotasot, luova kirjoittaminen), vuorovaikutukseen (yleinen kirjallinen vuorovaikutus, kirjeenvaihto, kirjelaput, viestit, lomakkeet) ja diskurssikompetenssiin (tekstin sidosteisuus).

OPS-asteikko noudattaa EVK:n perusasteikkoa, mutta se on hienojakoisempi ja virhelähtöisempi. Käsitteet **virhe** tai **virheetön** esiintyvät tasokuvauksissa kaikilla muilla paitsi alimmalla A1.1-tasolla: ”hyvin paljon kaikenlaisia virheitä” (A1.2), ”monenlaisia virheitä” (A1.3), ”tekee toistuvasti virheitä” (A 2.1), ”tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa” (A2.2), ”eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin” (B2.1), ”virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa” (B2.2), ”virheitä voi esiintyä satunnaisesti” (C1.1), ”suhteellisen virheettömiä” (B1.1), ”kohtuullisen virheetöntä kieltä” (B1.2). (POPS 2004: 280–297.)

Kolmannen osan aineistoa muodostavat kirjoitustehtävien tehtävänannot. Tehtävänannot oli ohjeistettu kirjoittajien äidinkielellä, ja ne olivat vaikeudeltaan eritasoisia: viesti ystävälle oli helpoin ja mielipiteen ilmaiseminen kirjoittajalle haastavin. Tehtävät ja niille määritellyt vaikeustasot ovat seuraavat (Alanen ym. 2010: 35–36):

1. viesti ystävälle	A2
2. viesti opettajalle	B1
3. sähköpostiviesti verkkokauppaan	B1
4. mielipide	B2
5. kertominen	B1

Kolme ensimmäistä tehtävää ohjeistivat kirjoittamaan sähköpostiviestin, joiden muodollisuusaste vaihteli. Sähköpostiviesti ystävälle oli tarkoitettu tuttavalliseksi, kun taas verkkokauppaan lähetettävältä viestiltä edellytettiin muodollisempaa kieltä. Tehtävänannon perusteella neljännen tehtävän mielipideteksti näyttää olevan sekoitus verkkolehden lähetettävää lyhyttä kommenttia ja sanomalehdessä ilmestyvää mielipidekirjoitusta (ks. luku 4.2). Tehtävänanto oli myös hieman erilainen eri-ikäisille kirjoittajille. Viidennessä tehtävässä pyydettiin kirjoittamaan tarina jostakin hauskaasta, hienosta, pelettavasta (perusopetus ja lukio) tai mieleenpainuvasta (yliopisto) tapahtumasta.

Tehtävänantojen ja arviointiasteikkojen lisäksi myös arvioijat ja heidän toimintansa vaikuttavat arvioinnin luotettavuuteen. Seuraavaksi tarkastellaan näitä lähemmin.

## 4 Arviointiprosessiin vaikuttavia tekijöitä

### 4.1 Arvioijien toiminta

Jokaisen arviointiprosessin luotettavuuden kannalta on olennaista, että suoritukset tulevat arvioiduiksi johdonmukaisesti ja samoihin periaatteisiin nojautuen. Arvioijien on tärkeää päästä mahdollisimman hyvään yhteisymmärrykseen erilaisten tekstien taitotoista tukeutumalla käytettävissä olevaan kriteeristöön ja sen kuvaimiin jo ennen varsi-

naisten tekstien arviointia ja harjoittelemalla kriteerien käyttöä tekstinäytteitä yhdessä arvioimalla. Näin toimiessaan arvioijat tavallaan kalibroivat mittaristonsa, ja heille kehittyy yhteinen ymmärrys erilaisista tekstikäytännöistä, jotka puolestaan muodostavat perustan eri genreille ja erilaisille teksteille asetetuille odotuksille. (Berge 2005, 2009.)

Arviointikriteerien yhdenmukaista tulkintaa lisää paitsi arvioijien aikaisempi kokemus kriteeriviitteisestä arvioinnista, myös arvioinnin tueksi kerätyt maamerkkitekstit, jotka mahdollisimman monipuolisesti edustavat eritasoisia tekstejä. Myös Topling-hankkeessa arvioijien käyttäytymistä pyrittiin standardoimaan maamerkkitekstien avulla ja keskustelemalla kriteerien yhdenmukaisesta tulkinnasta. Tällä tavalla toimittiin myös ruotsin kielen aineiston kanssa.

Asteikon kuvaimien ja maamerkkitekstien avulla pyritään lähtökohtaisesti minimoimaan arvioijien omia tulkintoja varsinaisia tekstejä arvioitaessa. Jos arviointia ohjaava asteikkoa ei kuitenkaan syystä tai toisesta koeta käyttökelpoiseksi, ei asteikko myöskään ohjaa arviointia. Sen funktio muuttuu ohjaavasta työkalusta arvioijan omia, muissa vastaavanlaisissa tilanteissa hankittuja tulkintoja tukevaksi työkaluksi.

Kun arvioitavana on samasta tehtävänannosta sekä syntyperäisen että vieraan kielen kirjoittajan tekstejä, voi arvioija joko tietoisesti tai tiedostamattaan muuttaa arviointikäytäntöitään siitä huolimatta, että kriteeristö pysyy samana. Vieraalla kielellä kirjoitettua tekstiä voi olla vaikea ymmärtää siinä esiintyvien kielellisten puutteiden ja epätarkkuuksien vuoksi, mikä on epätodennäköistä syntyperäisen kirjoittaman tekstin kohdalla. Kun arvioitava teksti muuttaa tällä tavalla luonnettaan, voi tekstin kokonaisarviointi kohdistua syntyperäisen kirjoittajan kohdalla johonkin muuhun relevanttiin seikkaan, kuten tekstin asiasisältöön.

## 4.2 Arvioitavan tekstin luonne

Toinen arviointiprosessin aikana havaittu seikka liittyy tekstilajiin eli genreen ja tekstityyppiin. Genre voi määritellä monella tavalla, eikä aina kovin yksiselitteisesti. Bruce (2008: 39) erottaa genressä kaksi toisiaan täydentävää puolta: sosiaalisen ja kognitiivisen genreen. Sosiaalisiksi genreiksi voidaan ymmärtää kokonaiset tekstit tai tekstin alaluvut (esimerkiksi tieteellisen artikkelin metodi-luku), jotka luokitellaan tekstien sosiaalisen tarkoituksen ja funktion perusteella. Henkilökohtaiset viestit, tieteelliset artikkelit ja romaanit ovat siis erilaisia sosiaalisia genrejä niiden sosiaalisesti tarkoitettujen ja sellaisenaan ymmärretyen tavoitteensa vuoksi. Tavoite tarkoittaa tässä yhteydessä kohdeyleisön ja kontekstin huomioimista.

Kognitiivinen genre puolestaan painottaa tekstin retorisia ja viestinnällisiä tavoitteita. Kognitiivinen genre on ymmärrettävissä tekstin sisäiseksi retoriseksi rakenteeksi, jolla on myös tietty viestinnällinen tavoite. Tällaisia voivat olla jostain tapahtumasta

kertominen, prosessin selostaminen tai mielipiteen perustelevinen, joissa kussakin käytetään erilaisia kognitiivisia genrejä. Retorinen tavoite vaikuttaa suoraan tekstin rakenteeseen, sen diskursiiviseen järjestykseen. Näin henkilökohtainen viesti sosiaalisena genrenä ymmärrettyinä koostuu erilaisista kognitiivisista genreistä ja retorista tavoitteista. Kognitiivinen genre siis vastaa kutakuinkin sitä, mitä tutkimuksessa on kutsuttu tekstityypiksi. (Bruce 2005.)

Tekstityyppeinä voidaan pitää kertovaa, selostavaa, kuvailevaa, argumentoivaa tai ohjailevaa tekstiä (Pilegaard & Frandsen 1996) tai eurooppalaisen viitekehyksen makro-funktioita (EVK 2003: 177). Viitekehyyksessä makrofunktioita kuitenkin kutsutaan edellä esitetyn perusteella vakiintuneiden suomen kielen käytänteiden vastaisesti tekstilajeiksi eli genreiksi, kuten myös Kalliokoski (2006: 245) huomauttaa.

Jos luvussa 3.2 esiteltyjä tehtävänantoja tarkastelee Brucen (2008) termein sosiaalinen ja kognitiivinen genre, ei ole aivan yksiselitteistä, haluttiinko niiden pohjalta kirjoitettujen tekstien edustavan genreä vai tekstityyppiä. Näihin kysymyksiin palataan tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa kootaan tutkimuksen tulokset vastaamalla luvussa 3.1 esitettyihin kysymyksiin.

## 5 Tulokset

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen koskee arvioinnissa käytettyjä asteikkoja. Luvussa 5.1. tarkastellaan arvioijien kirjoittamien kommenttien avulla sitä, mihin arvioijien huomio kiinnittyi äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitetuissa teksteissä. Toinen tutkimuskysymys liittyy tehtävänannon vaikutukseen arviointiin. Luvussa 5.2 tarkastellaan sitä, miten tehtävänanto ja sen edellyttämä genre vaikuttivat arviointiprosessiin. Genreen liittyvät arvioijakommentit ja -viittaukset käsitellään kuitenkin pääasiassa jo luvussa 5.1.

### 5.1 Asteikot arvioijien tukena

Kuten edellä todettiin, kaikki viisi arvioijaa arvioivat Suomesta kerättyjä vieraskielisiä suorituksia molemmilla asteikoilla (luku 3.2). Natiiviaineisto arvioitiin molemmilla asteikoilla, mutta sen arviointiin OPS-asteikolla osallistui vain kolme arvioijaa ja EVK-asteikolla neljä arvioijaa. Kahden arvioijan mielestä OPS-asteikko ei yksinkertaisesti soveltunut natiivitekstien arviointiin, minkä vuoksi he eivät osallistuneet natiiviaineiston arviointiin OPS-asteikolla.

Äidinkielisten kirjoittamia tekstejä arvioidessaan kaksi arvioijista joutui ensimmäistä kertaa soveltamaan vieraan kielen opettamiskontekstissa hankittua osaamistaan syntyperäisten kirjoittajien tekstien arviointiin. Aiemmissa yhteyksissä äidinkielisten tekstejä on kyllä arvioitu EVK-asteikolla, mutta erona on ollut, että arvioijat ovat olleet

kyseistä kieltä äidinkielenään käyttäviä. Näin esimerkiksi silloin, kun Cefling-hankkeen yhteydessä kerättiin suomea äidinkielenään kirjoittavien tekstejä. Tekstejä arvioivat tällöin äidinkieleltään suomenkieliset ja vain EVK-asteikolla.

Seuraavissa, EVK- ja OPS-asteikon käyttöä kuvaavissa luvuissa, ei ole olennaista, keneltä arvioijista kommentit ovat, vaan se, millaisia kommentteja arvioijaryhmä kokonaisuudessaan antoi EVK- ja OPS-asteikon kriteereistä sekä niiden käyttökelpoisuudesta vieras-kielisten ja natiivitekstien arviointiin.

### 5.1.1 EVK-asteikko

EVK-asteikkoa käyttäessään eri arvioijat kiinnittivät huomiota melko lailla samoihin seikkoihin riippumatta siitä, oliko kirjoittaja vieraan kielen oppija vai ruotsia äidinkielenään käyttävä. Lisäksi arvioijien kommentit näyttäisivät pääosin liittyvän asteikon kuvaimiin (taitotaso käy ilmi sulkeista).

Vieraalla kielellä kirjoitettuja tekstejä EVK-asteikolla arvioidessaan arvioijien huomio kiinnittyi ennen kaikkea yleisen tason seikkoihin, kuten irrallisiin ilmauksiin, yksinkertaisiin lauseisiin (A1) sekä tekstin yhtenäisyyteen (B1). Toisaalta tekstejä tarkasteltiin kirjallista vuorovaikutusta kuvaavien ilmiöiden, kuten kysymisen ja vastaamisen (A1) ja tärkeiden asioiden korostamisen (B1) kautta. Tekstien luovuutta, tematiikkaa ja koheesiota kommentoitiin esimerkiksi todeten, että teksti vastaa asialuetteloa (A2) tai siinä liitetään yksittäisiä sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa *ja* ja *sitten* konjunktioiden (A1).

Vaikka monet arvioijien kommentteista liittyivätkin pääasiassa A1 ja A2 -tason kuvaimiin (johtuen vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien yleisestä tasosta), niin arvioijien kommentteissa oli myös jonkin verran viittauksia A2-tasoa korkeampiin kuvaimiin, esimerkiksi ymmärrettävyyden osalta. Ymmärrettävyys mainitaan EVK-asteikossa ensimmäisen kerran vasta tasolla B1, mutta arvioijat kiinnittivät siihen huomiota jo alemmilla taitotasoilla olevien kirjoittajien teksteissä (*aivan käsittämätön, hyvällä tahdolla ymmärrettävää; text, men utan förståelse av finska: obegripligt*). Myös viestin perillemenoaa (*asia ei tule selväksi; svårt förstå budskapet*), tyylin sopivuutta ja kohteliaisuutta (*tässä miehen taas viestin suoruutta ja tyyliä, onko liian suora?, hövlighet?*) kommentoitiin jo alemmilla taitotasoilla. Asteikon ulkopuolisista kriteereistä mainittiin tekstin pituus (*kort men flyt; kort enkel text; lång text men obegriplig*) ja siinä esiintyneet kielivirheet (*aikamuodot?*) muiden kielten käyttö (*englantia; alltför mycket finska*) ja tehtävänannon täytyminen (*ei vastaa tehtävänantoa; tehtävänanto ei täyty, mitä pitäisi tehdä?*). Muutama kommentti koski genreä (*ingen berättelse*) ja kirjoittajan käsialaa (*oläsbar handstil*).

Äidinkielisten teksteissä huomio kiinnittyi samankaltaisiin EVK-asteikon kuvaimiin kuin edellä. Tekstejä tarkasteltiin yleisellä tasolla, ja niiden todettiin olevan selkeitä ja yksityiskohtaisia (B2) sekä hyvin jäsenneltyjä ja sopivasti lopetettuja (C1). Kirjoittajien vuorovaikutuksellisista taidoista arvioijat nostivat esiin sen, että teksteissä korostuivat

tärkeät asiat (B1), niissä ilmaistiin tiedot ja näkemykset tehokkaasti (B2) sekä vastaanottajan huomioitiin joustavasti ja tehokkaasti (C2). Tekstin luovuutta, tematiikkaa ja koheesiota tarkastellessaan arvioijat kiinnittivät huomionsa ajatusten välisten yhteyksien selkeään ilmaisemiseen kyseessä olevan tyylilajin vakiintunein käytäntein (B2) ja kohdeyleisön huomioon ottamiseen sopivalla, varman persoonallisella ja luontevalla tyylillä (C1).

Myös äidinkielisissä teksteissä kommentoitiin EVK-asteikon ulkopuolisia seikkoja, kuten niukkuutta ja yksinkertaisuutta (*banal och enkel berättelse*), mutta myös teknisiä seikkoja mainittiin (*ei välimerkkejä*). Tekstin sisältöä ja genrelle ominaisia piirteitä nostettiin esiin (*viss upprensning av argument*). Toisaalta osan genreen liittyvistä kommentaateista voi ymmärtää tekstin niukkuuteen tai tehtävänannon vaikutukseen liittyviksi ilmiöiksi. Lisäksi kommentoitiin tekstin pituutta ja sen vaikutusta taitotason määrittelyyn. Erinomaisena tekstinä pidettiin lyhyttäkin tekstiä, jos se muutoin täytti tehtävänannon ja kielelliselle ilmaisulle asetetut vaatimukset. Äidinkielisen kirjoittajan tekstiä saatettiin lyhydestä huolimatta pitää viestinnällisesti tehokkaana, sujuvana ja selkeänä sekä sen tyyliä tilanteeseen sopivana: *Tyypillinen nuoren viesti. Bör inte straffas för mycket för att det är kort. Budskapet går definitivt fram och även om avskalad text, så är meddelande fullt effektivt*. Tosin arvioijat pohtivat myös, kuinka lyhyt teksti itse asiassa riittää näytteeksi tietyn tasoisesta suorituksesta. Kuinka paljon evidenssiä arvioijalla pitää olla arviointinsa tueksi?

Äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstin arvioinnissa eri taitotasoa käytettiin hiukan eri tavoin. Äidinkielisten tekstien arvioinnissa kuusiportaisen EVK-asteikon alin käytetty taso oli taso B1, kun taas vieraana kielenä ruotsia kirjoitettujen tekstien arvioinnissa käytettiin myös asteikon alempia taitotasoa. Ero on luonnollinen, sillä äidinkielisten aineistoa kerättiin ainoastaan lukiolaisilta, kun taas vieraalla kielellä kirjoitettu aineisto on laajempi koostuen aina 8.-luokkalaisten kirjoittamista teksteistä ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamiin teksteihin. Vieraan kielen kirjoittajien kielitaito on jo lähtökohtaisesti hyvin eritasoinen: Hyvän osaamisen kirjoittamisen taitotaso toisen kotimaisen kielen (ruotsi) perusopetuksen päättöarvioinnissa on A1.3 (B-oppimäärä) ja lukion osalta B1.1. Lähes puolelta (49 %) perusopetuksen ruotsin kielen B-oppimäärän oppilaista jää perusopetuksessa saavuttamatta hyvän osaamisen taitotaso (A1.3) kirjoittamisessa. Alle A1.1-taitotason jää 14 % oppilaista. Vain 3 % saavuttaa taitotason B1.2. (Tuokko 2009: 65.) Tämä tarkoittaa, että suurin osa lukion ensimmäisen ja toisen ruotsin kurssin opiskelijoista (lukion tekstien kirjoittajat) ei todennäköisesti vielä ole saavuttanut kirjoittamisen osalta tasoa B1.1.

Kun tarkastelee asteikon ulkopuolisia kommentteja, voi havaita, että ne ainakin yhdeltä osin liittyivät samaan seikkaan, olipa sitten kirjoittaja äidinkielinen tai vieraskielinen. Tällainen yhteinen piirre liittyi arvioitavan tekstin pituuteen. Onko kiitettävän

suorituksen yhtenä kriteerinä tekstin pituus? Toisaalta, miten suhtautua melko pitkään tekstiin, jossa on runsaasti kielivirheitä? Vieraskielisiä tekstejä arvioidessaan arvioijat nostivat kommentteissaan odotetusti esiin kielivirheet ja niiden seurauksena ilmenevän vaikeuden ymmärtää tekstiä. Äidinkielisissä teksteissä niin sanotut mekaaniset seikat, kuten kielen virheet, eivät ole keskeisiä, vaan niiden tilalle kommentteissa nousee tekstin sisältö, sujuvuus, selkeys ja pituus. Näistä piirteistä etenkin tekstiltä odotettavissa oleva sisältö on riippuvainen tehtävänannosta. Tehtävänannon vaikutukseen palataan tarkemmin luvussa 5.2.

### 5.1.2 OPS-asteikko

Kymmenportaista OPS-asteikkoa näyttäisi puoltavan ainakin vieraskielisten tekstien arvioinnissa sen virhelähtöisyys (ks. luku 3.2). Arvioijien kommenttien perusteella OPS-asteikon käyttö vieraskielisten tekstien arvioinnissa tuki arviointiprosessia siinä mielessä, että tekstien kielellisille seikoille oli saatavissa asteikosta tukea (ks. myös Alanen ym. 2010: 34). Tällaisia ovat kirjoittajan ulkoa opettelemat fraasit (A1.2), taivutusten tuottamat ongelmat (A2.1), aikamuotojen osaaminen (A2.1), sidossanojen käyttö (A2.1), tekstin tehokkuus (B2.1), selväpiirteisyys ja jäsenytyneisyys (B2.2). Muiden kielten (englannin, suomen ja saksan) käytöstä oli paljon huomioita jo alemmilla taitotasoilla, joskin interferenssi mainitaan OPS-asteikossa vasta tasolla B1.1. Kielellisistä seikoista mainittiin lisäksi sivulauseet ja alisteisuus (B1.2). Kohteliaisuusasteeseen ja tyyliin kiinnitettiin huomiota varsinkin ylemmillä taitotasoilla, alempien tasojen osalta arvioijan kommentin mukaan *ei tässä voi tyyliä ja sopivuutta ajatella*. Myös virheiden vaikutusta viestin perillemenoon arvioitiin (*virheet voivat johtaa väärinkäsitykseen*).

Asteikon ulkopuolelta mainittiin vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien arvioinnissa muun muassa genreen liittyviä seikkoja, kuten viestin aloitus, lopetus ja osittain myös itse tehtävänantoon liittyvä seikka, nimittäin kirjoittajan yhteystietojen antaminen. Arvioijien huomio kiinnittyi myös siihen, että teksti ei ollut kertomus, vaikka tehtävänanto ohjeisti kertomaan. Lisäksi arvioijat kommentoivat tekstin sisältöä ja tehtävänannon täyttymistä: *ei kysy oikeista asioista, ei täytä tehtävänantoa*. Tehtävänannon täyttymistä ei mainita kummassakaan arviointiasteikossa, tosin arvioijien saamista ohjeissa todetaan, että täysin aiheen vierestä kirjoitettu teksti tai jonkin todella olennaisen asian puuttuminen voivat laskea taitotasoa. Mikäli tehtävänannon täyttymättä jääminen vaikutti arviointiin, oli arvioijan mainittava siitä arviointilomakkeessa.

OPS-asteikon käyttö äidinkielisten tekstien arvioinnissa on asteikon virhekeskeytyden vuoksi ongelmallista, ja siksi kaksi arvioijista oli sitä mieltä, että OPS-asteikon käyttö ei ollut perustelua äidinkielisten tekstien arvioinnissa. Arvioijat kokivat, että kriteerit eivät esimerkiksi ylemmillä taitotasoilla olleet tarpeeksi monipuoliset ja kattavat. Asteikon alimman tasojen kuvaimet ovat puolestaan sellaisia, että ne soveltuivat

huonosti natiivitekstien arviointiin, varsinkin kun tekstien kirjoittajina olivat nuoret. On vaikea kuvitella äidinkielen lukiolaisen kirjoittavan tekstiä, johon sopisivat A1.1-tason kuvaimet, kuten ”ei kykene vapaaseen tuotokseen” tai ”osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja”, tai edes A2.1 tason kuvain ” tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus)” (OPS-asteikko, POPS 2004).

Äidinkielisten kirjoittamissa teksteissä arvioijien huomio kiinnittyi asteikossa mainittuihin tekstin sidosteisuuteen (B1.1), tukitiedon käyttöön (B1.2), sävyyn ja tyyliin (B2.1), selkeyteen, jäsenytyneisyyteen ja persoonalliseen tyyliin (C1.1). Myös tekstien luettelomaisuutta kommentoitiin, joka kriteerinä mainitaan tasolla A2.1 (*kysymykset luettelona; luettelomaista, mutta joustavaa ja luontevaa; rabblar upp frågorna avslutningsvis*).

Kommenttien perusteella arvioijia mietitytti myös moni asteikon ulkopuolinen seikka, muun muassa tekstin puhekielimäisyys (*puhekielenomaisuus, puhekielinen -> tökkii vähän mutta sopii tyyliin*), toisto (*upprepping*), käsiala sekä viestin aloitus ja lopetus (*avsändaren?, efternamn, väl avslutad*), ja loppukysymys. Lisäksi arvioijat kommentoivat tehtävänannon täyttymistä (pyydettyjen asioiden sisältyminen tekstiin), tekstin genreä ja kielen sujuvuutta. Yksi arvioijista totesi, että natiivien virheetön, sujuva ja usein myös kompleksi kielenkäyttö kiinnitti tekstejä lukiessa ensimmäisenä huomion ja OPS-asteikko houkutteli antamaan korkean taitotason. Hänen mielestään natiivitekstien arviointiin olisi hyvä olla oma sovellettu asteikko, jossa olisi mukana esim. koherenssin, sujuvuuden, tekstikokonaisuuden ja tyylin hallintaan liittyviä kriteereitä.

Kommenttien perusteella voi kuitenkin todeta niiden osoittavan sen, mikä muissa tutkimuksissakin on huomattu: Syntyperäisten ja kielenoppijoiden suorituksia arvioidaan osin eri kriteerein (esim. McNamara 1997). Molemmat käytetyt asteikot houkuttelivat arvioijia käyttämään asteikon ulkopuolisia kriteereitä, mutta molempiin asteikkoihin myös tukeuduttiin. Asteikosta ja kirjoittajaryhmästä riippumatta arvioijien huomio kiinnittyi tekstin pituuteen, tehtävänannon täyttymiseen ja genrelle ominaisiin piirteisiin, joiden merkitykseen arvioinnissa ei koettu saatavan tukea asteikoista.

## 5.2 Genre osana arviointia

Arvioijien kommenttien perusteella genre näyttäisi olevan merkityksellinen. Se nousee esiin kahdesta näkökulmasta, nimittäin tehtävänannon täyttymiseen liittyvien kommenttien kautta ja puhtaasti genreen, tiettyihin odotettavissa oleviin tekstin piirteisiin, liittyvinä kommentteina. Tässä luvussa selvitetään tehtävänantojen genremäisyyttä ja sen vaikutusta arviointiprosessiin.

Brucen (2008) jaottelu sosiaaliseen ja kognitiiviseen genreen (ks. luku 4.2) näyttäisi nimittäin soveltuvan varsin hyvin eksplikoimaan niitä pohdintoja, joihin arvioijat törmäsivät arvioidessaan kahden erilaisen kirjoittajaryhmän eri tehtävänannoista kirjoittamia

tekstejä. Kaikkien viiden tehtävänannon perusteella voi nimittäin odottaa vastaukseksi kokonaista tekstiä, mikä mahdollistaa niiden ymmärtämisen sosiaalisiksi genreiksi.

Kahdessa ensimmäisessä tehtävässä tehtävänanto vastaa sosiaalista genreä. Näissä tehtävissä on määritelty tekstile yksiselitteinen vastaanottaja (ystävä tai opettaja). Kolmas sähköpostiviesti näyttäisi vastaavan myös kohtalaisesti sosiaalisen genren vaatimuksia, vaikkakin vastaanottaja (verkkokauppa) on epämääräisempi kuin kahdessa ensimmäisessä viestissä. Kyseessä on kuitenkin verkkokaupasta tilattuun tuotteeseen liittyvä reklamaatio, jonka voi katsoa noudattavan ainakin osittain tiettyä konventionaalista rakennetta. Kaikilla tehtävänantojen mukaan kirjoitetuilla teksteillä ei kuitenkaan ole yksiselitteistä sosiaalista tavoitetta, joka määräytyy muun muassa tekstin kvasivastaanottajan ja tekstin viestinnällisen tarkoituksen ja kontekstin kautta.

Sosiaalisen tavoitteen ongelmat näkyivät etenkin neljännessä ja viidennessä tehtävässä (mielipide ja kertomus), joissa tehtävänannon perusteella epäselväksi jäi odotetun genren viestinnällinen ja sosiaalinen tavoite ja konteksti. Näissä tehtävissä tekstin vastaanottaja alkaa nimittäin olla häilyvä. Neljäs tehtävä on otsikoitu mielipidekirjoitukseksi, ja se on tarkoitettu lähetettäväksi sähköisessä muodossa. Tehtävänantona on kaksi väitettä riippumatta kirjoittajaryhmästä (kaksi väitettä suomeksi vieraalla kielellä kirjoittaville ja kaksi väitettä ruotsiksi äidinkielellä kirjoittaville) ja kirjoittajan odotetaan paitsi ilmaisevan, onko hän samaa vai eri mieltä valitsemansa väitteen kanssa myös perustelevan mielipiteensä. Tehtävänannon perusteella on vaikea hahmottaa kenelle ja miksi teksti kirjoitetaan. Vastaanottajaksi on väljästi määritelty kirjoittajajoukko relevantiksi ajateltu (sanoma)lehti. Yliopisto-opiskelijat ohjataan ilmaisemaan perustellun mielipiteensä kirjoittamalla *Svenska Institutenin* blogisivulle, joka vastaanottajaryhmänä lienee myös heille varsin etäinen. Kun vastaanottajana on lehden sähköpostiosoite, odotetaan, että teksti kirjoitetaan sähköpostin muotoon. Epäselväksi jää, julkaistaanko teksti painetussa lehdessä, verkkolehdessä vai kenties lehden keskustelupalstalla. Näistä jokainen voi olla argumentoiva teksti (kognitiivinen genre), mutta mielipidetekstin rakennetta voinee odottaa vain painetun lehden tai sen sähköisen näköispainoksen argumentoivalta tekstiltä, jolla on selkeä sosiaalinen funktio, esimerkiksi yhteiskunnallinen vaikuttaminen (sosiaalinen genre). On perusteltua kysyä, kenet kirjoittajan on itse asiassa ajateltava tekstinsä vastaanottajaksi, sillä lukijakunta voi vaihdella riippuen tekstin julkaisukanavasta.

Kertomukselle ei ole tehtävänannossa määritelty sosiaalista kontekstia, ei vastaanottajaa eikä tekstin funktiota. Sosiaalisen genren vaatimukset täyttyvät siinä mielessä, että tekstin odotetaan olevan kokonaisuus. Kertomuksen tehtävänannon perusteella kirjoitettua tekstiä voisikin pitää kognitiivisena genreinä, joka vastaa lähinnä sitä, mitä tekstityypillä tarkoitetaan.

Jokainen tehtävänannon perusteella kirjoitettu teksti sisältää useita retorisia tavoitteita, jotka vaikuttavat tekstin rakenteeseen. Tehtävänannoissa pyydetään kirjoittajaa esimerkiksi perustelemaan mielipiteensä, ehdottamaan uutta paikkaa ja aikaa peruuntuneelle tapaamiselle, esittämään kysymyksiä, esittelemään itsensä sekä aloittamaan ja päättämään sähköisin viestintäkanavin lähetetyt viestit sopivalla tavalla. On kuitenkin muistettava, että tehtävänannot ovat eräänlaisia kompromisseja kielitaidon arvioinnin ja sen kehittymisen tutkimuserinteiden kesken. Tehtävänantojen eksplisiittisillä retorisisilla tavoitteilla on funktionsa; niiden avulla pyritään turvaamaan muun muassa tutkimusaineiston tekstien sisällöllinen samankaltaisuus ja vertailukelpoisuus. Samalla ne antavat tietoa siitä, millä tavoin sama sisältö voidaan kielellisesti ilmaista, mikä on olennaista tietoa esimerkiksi tarkasteltaessa kielitaidon kehittymistä tasolta toiselle.

Eri tehtäväännoista haasteellisimpina genreinä arvioijat kokivat kommenttien perusteella paitsi verkkokauppaan lähetetyn viestin myös mielipidetekstin. Verkkokaupaviestin arvioinnin teki haasteelliseksi kirjoittajan vähäisten kokemusten ja matalan iän heijastuminen teksteistä (tilanteeseen sopimattomia viestejä), kun taas mielipidetekstien epämääräisyys ja puutteellinen sosiaalinen tavoite vaikeuttivat odotettavissa olevan kokonaisuuden hahmottamista.

Näyttäisi siltä, että käytetyt asteikot (EVK ja OPS) eivät sovellu kovin hyvin äidinkielisten kirjoittamien tekstien arviointiin, koska asteikkoihin sisältyvät sosiaalisen tavoitteen kuvaimet (vastaanottajan ja kontekstin huomioiminen) ovat niukat. Asteikon kuvaimiin sisältyy maininnan tasolla eri genrejä (henkilökohtaiset kirjeet, yksinkertaiset tarinat ja runot, selkeät kuvaukset ja kertomukset, lyhyet yksinkertaiset viestit, arvostelut), mutta niiden sosiaaliseen kontekstiin liittyvät kuvaimet ovat lähes olemattomat. Toisin sanoen taitotasojen kuvainten perusteella on haastavaa, jopa lähes mahdotonta arvioida esimerkiksi kirjoitetun tekstin kuvitellun vastaanottajan (ryhmän) huomioonottamista tai genreen liittyvien konventionaalisten piirteiden hallintaa. Itse tehtävät näyttäisivät vastaavan äidinkielen oppiaineen tekstitaitoihin liittyvää erilaisten tekstien kirjoittamisen osaamistavoitetta (luku 2). Sen sijaan käytetyt asteikot eivät tukeneet tekstin kontekstiin sopimisen ja tavoitteen toteutumisen arviointia sopivien kuvainten puuttuessa. Tähän viittaavat myös arvioijien kommentit, jotka liittyvät käytettyjen asteikkojen ulkopuolisiin kriteereihin (luku 5.1). Vastaavanlaisia ongelmia oli havaittavissa myös vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien arvioinnissa.

Tehtävänannon täytyminen puolestaan vaivasi arvioijia kirjoittajajoukosta huolimatta: Kun kirjoittamiselle luodaan kommunikatiivinen konteksti vastaanottajineen ja konteksteineen, olisi luonnollista sisällyttää tämä taito myös arviointikriteereihin. Nämä sosiolingvistiseen tarkoituksenmukaisuuteen (EVK 2003: 171) liittyvät kuvaimet eivät kuitenkaan olleet osana arvioinnissa käytettyä EVK-asteikkoa. Arvioijat eivät myöskään johdonmukaisesti kommentoineet tekstien asiasisältöä.

## 6 Päätäntö

Artikkelissa on tarkasteltu kahden eri arviointiasteikon, EVK-asteikon ja OPS-asteikon soveltuvuutta kahden erilaisen kirjoittajaryhmän tekstien arviointiin. Kirjoittajaryhmistä toinen käytti ruotsia äidinkielenään ja toinen käytti ruotsia vieraana kielenään. Näistä ensimmäisen ryhmän tekstit oli kerätty Ruotsista ja toisen Suomesta. Artikkelissa esitellyt tulokset perustuvat arvioijien kirjallisiin kommentteihin, jotka on kerätty arviointiprosessin yhteydessä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten mainitut arviointiasteikot soveltuvat työkaluksi, kun arvioitavana on vieraalla kielellä ja äidinkielellä kirjoitettuja tekstejä.

Arvioijien kommenttien perusteella käytetyt asteikot soveltuvat eri kirjoittajaryhmien tekstien arviointiin eri tavoin: Siinä missä OPS-asteikko palvelee paremmin vieraalla kielellä kuin äidinkielellä kirjoitettujen tekstien arviointia, toimii EVK-asteikko päinvastoin. EVK-asteikko oli arvioijien mielestä käyttökelpoisempi äidinkielisten tekstien arviointiin kuin OPS-asteikko.

Arvioijat pitivät EVK-asteikkoa yleensä helppokäyttöisempänä kuin OPS-asteikkoa muun muassa portaiden pienemmän lukumäärän vuoksi. OPS-asteikko viehätti puolestaan osaa arvioijista ulkoisten seikkojen takia: kaikki kuvaimet olivat samassa ruudussa, eivätkä neljässä erillisessä kuten EVK-asteikossa. Äidinkielisten tekstien arvioinnissa arvioijien epärointi kasvoi molempien asteikkojen kohdalla sopivien kuvaimien niukkuuden vuoksi. Epävarmuus siitä, mitä tuli arvioitua, käy selkeästi ilmi arvioijien kommentteista. Kumpaankin asteikkoon kaivattiin syntyperäisten tekstien arviointia varten erityisesti genre-osaamiseen ja sosiolingvistiseen kompetenssiin liittyviä kuvaimia.

OPS-asteikossa vaikutti kaikesta huolimatta olevan enemmän juuri kielen oppijan kielitaidon arviointiin soveltuvia kielellisiä kuvaimia. Käyttökelpoisiksi kielellisiksi kriteereiksi koettiin asteikon lauseisiin ja virkkeisiin liittyvät kuvaimet. Asteikon yhtenä haasteena näyttäisi kuitenkin olevan genreen ja tematiikkaan liittyvät kuvaimet, kuten ”osaa kirjoittaa yksinkertaisen postikortin” (A1.3), ”tehdä muistiinpanoja” (B1.2) ja ”laatia muodollisen sosiaalisen viestin kuten liikekirjeen” (B2.1). Näiden soveltaminen itse arviointiin koettiin hankalaksi osittain senkin takia, että tekstit oli kirjoitettu tehtävännannoista, joiden taitotaso oli määritelty (ks. luku 3.2.). Toisaalta myös jotkut kuvaimissa mainitut genret, kuten liikekirje, ovat kovin etäisiä arvioitaessa 8.-luokkalaisten tekstejä.

Eryityisesti OPS-asteikko sai arvioijan pohtimaan kriteerien toimivuutta myös suhteessa kirjoittajan ikään, esimerkiksi silloin kun tekstin kirjoittaja on yläkoululainen, kirjoitti hän äidinkielellään tai vieraalla kielellä. Taitotasolla B2.2 olevaa tekstiä luonnehditaan muun muassa ”selkeäksi jäsentyneeksi tekstiksi, jossa kirjoittaja ilmaisee kantansa, kehittelee argumentteja systemaattisesti, analysoi, pohtii ja tiivistää tietoa ja ajatuksiin”. Voiko perusopetuksessa oleva oppilas saavuttaa tällaisen kognitiivisen tason kir-

joitti hän äidinkielellään tai jollakin vieraalla kielellä? Onko arvioinnissa enää kyse kielitaidosta – vai jostakin muusta?

Äidinkielisten tekstien arviointi poikkesi vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien arvioinnista ennen kaikkea siksi, ettei asteikkojen viestin perillemenoon ja tekstin ymmärrettävyyteen liittyviä näkökulmia koettu tarkoituksenmukaisiksi äidinkielisten tekstejä arvioitaessa. Käyttämässämme EVK-asteikossa viestin välittyminen ymmärrettävästi mainitaan tasolla B1. Arvioijien kommentoissa ymmärrettävyyteen viitattiin kuitenkin myös jo alle B1-tason olevissa teksteissä. Kyseessä näyttäisikin olevan havainto, joka on ilmeisesti vaikuttanut arviointiin myös asteikon alemmilla taitotasolla (luku 5.1).

Tehtävänannot näyttäsivät palvelevan molempia kirjoittajaryhmiä siitä huolimatta, että etenkin neljäs ja viides tehtävä ovat viestinnällisen tavoitteen ja kontekstin osalta puutteellisia. Ne täyttävät vain osin sosiaalisen genren vaatimukset. Sekä äidinkielen että vieraan kielen näkökulmasta tehtävänannot ovat vähintäänkin toimivia erilaisten tekstien kirjoittamista ajatellen. Arviointiasteikot eivät kuitenkaan täysin tue tehtävänantojen perusteella kirjoitettujen tekstien arviointia siinä mielessä, että asteikoista puuttuvat tekstien tavoitteisiin ja konteksteihin liittyvät kuvaimet. Tältä osin äidinkielisten kirjoittamia tekstejä ei tulisi lähtökohtaisesti ryhtyä arvioimaan näytteinä tekstitaidoista. Tehtävänannot ja arviointikriteerit eivät yksiselitteisesti täytä tekstitaidon käsitteen vaatimuksia. Vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien arviointia asteikot eivät puolestaan tue sosiolingvistisen kielitaidon näkökulmasta, mikä nousee esille myös arvioijakommenteista.

Näin lopuksi on syytä muistuttaa, että arvioijilla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä eri asteikkoja eurooppalaisesta viitekehuksesta otettiin käyttöön. Etenkin äidinkielisten kirjoittajien tekstien arvioinnissa tukeuduttiin enemmän arviointiasteikkojen kuvaimiin kuin vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien arvioinnissa. Tähän voi olla monia syitä: Ensinnäkin vieraskielisten kirjoittajien tekstien arvioinnissa jokaisella arvioijalla oli aiempaa kokemusta, mikä saattoi luonnollisesti vaikuttaa siihen, että tekstejä arviointiin aiempaan kokemukseen perustuen ja myös rutinoitummin kuin äidinkielisten tekstejä. Toisaalta käytössä olleet asteikot on tarkoitettu nimenomaan vieraskielisten kielitaidon arviointiin, mikä näkyy siinä, että ne olivat kuvaimiltaan vieraskielisten tekstien arviointiin soveltuvammat kuin äidinkielisten teksteihin. On myös mahdollista, että arvioijien vähäisempi kokemus äidinkielisten arvioinnista vaikutti siihen, että tukea omalle arvioinnille oli haettava asteikkojen kriteereistä.

Jatkossa olisikin toivottavaa, että muun muassa vieraan kielen ja äidinkielen asiantuntijat, niin opettajat kuin tutkijat, innostuisivat käymään keskustelua yli perinteisten oppiainerajojen myös (kielitaidon) arvioinnin osalta. Taitavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden raja kun ei enää välttämättä kulje oppiaineittain, vaan esimerkiksi kaksikielisten oppilaiden osuus suomalaisessa koulujärjestelmässä oletettavasti kasvaa. Toisaal-

ta pitäisi aina muistaa, mitä itse asiassa on arvioimassa, koska vain sillä tavalla arvioinnista tulee luotettavaa. Artikkelissa kuvatussa tilanteessa ei arvioinnin yhteydessä ole juurikaan huomioitu kontekstia, jota varten etenkin OPS-asteikko on alun perin laadittu. Näitä konteksteja ovat kielen oppiminen, opettaminen, itsearviointi sekä suomalaisen perusopetuksen vieraiden kielen taidon kehittymisen kuvaaminen ja arviointi.

Artikkelin lopuksi palataan alun tekstiesimerkkeihin. Niistä ensimmäisen (A) on kirjoittanut ruotsia äidinkielenään käyttävä lukiolainen ja toisen (B) ruotsia toisena kotimaisena kielenä opiskeleva yliopisto-opiskelija. Molemmat tekstit täyttävät tehtävänannon ja noudattavat genrelle ominaisia piirteitä muun muassa tervehdysten osalta. Tekstit eroavat toisistaan pituudeltaan ja myös kielen tarkkuuden ja sujuvuuden näkökulmasta. Äidinkielen kirjoittajan teksti onkin arvioitu EVK-taitotasolle B2 ja vieraalla kielellä kirjoitettu teksti taitotasolle B1. Molemmat tekstit ovat maamerkkitekstejä, joiden taitotasosta oltiin varsin yksimielisiä ja joita voitiin käyttää varsinaisen arvioinnin tukena.

## Kirjallisuus

- Alanen, R., A. Huhta & M. Tarnanen 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. Teoksessa I. Bartning, M. Martin & I. Vedde (toim.) *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. EUROSLA Monographs. European Second Language Association, 21–56.
- Berge, K.L. 2005. Tekstikulturer og tekstkvaliteter. Teoksessa K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (toim.) *Ungdommers skrivekompetanse, Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget, 11–190.
- Berge, K.L. 2009. Er tolkningsfelleskap mulig å oppnå i skriveprøver? Teoksessa O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (toim.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget, 44–54.
- Bruce, I. 2005. Syllabus design for general EAP writing courses: A cognitive approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 239–256.
- Bruce, I. 2008. Cognitive genre structures in Methods sections of research articles: A corpus study. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 38–54.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Helsinki: WSOY.
- Harmanen, M. & T. Takala 2009. Tekstitaitojen opetus: lopuksi tanssitaan ruusuilla? Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.) *Tekstien pyöryksessä: Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 5–9.
- Jones, N. 2011. Linking assessments to international frameworks of language proficiency: the Common European Framework of Reference. Teoksessa *Research Matters: Special Issue 2: Comparability*. A Cambridge Assessment Publication. Cambridge: University of Cambridge, 42–47.
- Kalliokoski, J. 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: SKS, 240–265.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, M-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä*, 3, 413–419.

- Luukka, M-R. 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.) *Tekstien pyörytyksessä: Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- Luukka, M-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- McNamara, T.F. 1997. *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Pilegaard, M. & F. Frandsen 1996. Text type. Teoksessa J. Verschueren, J.-O. Östman, J. Blommaert & C.C. Bulcaen (toim.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1–13.
- Toropainen, O. 2010. *Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009*. Uppföljningsrapporter 2010: 1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Tuokko, E. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Valtonen. P. 2011. Äidinkielen tekstitaidot ylioppilaskokeen tuottamistehtävien haasteita ja mahdollisuuksia. *Virittäjä*, 3, 350–362.

### Verkkolähteet

- Kielikokeen määräykset ja ohjeet 21.9.2007* [online]. Ylioppilastutkintolautakunta [luettu 14.12.2011]. Saatavissa: <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/maaraykset/ainekohtaiset/>.
- Äidinkielen kokeen määräykset 2006* [online]. Ylioppilastutkintolautakunta [luettu 14.12.2011]. Saatavissa: <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/maaraykset/ainekohtaiset/aidinkieli2007.html>.