Charles, M. & Hiidenmaa, P. (toim.) 2001. Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta. AFinLAn vuosikirja 2001. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaiuja nro 59. Jyväskylä. s. 132–149

▼▼▼▼

Kokeilu kirjoittamisen itsearvioinnista tietokoneella

Mirja Tarnanen ja Sari Luoma
Jyväskylän yliopisto

This article discusses an experiment which we are conducting in the field of Finnish as a second language. We are developing an Internet-based program that learners of Finnish can use to assess their own writing skills. The program code originally comes from the DIALANG project, which is developing a diagnostic language assessment system for 14 languages for the Internet. We selected two new writing tasks for the program, and constructed related sets of benchmark performances to enable the learners to assess their own abilities. In the article, we first discuss the concepts of learner autonomy and self-assessment, in other words the theoretical framework that underlies the program. This is followed by a description of how the program works and a discussion of the process and outcomes of a pilot experiment with one learner.

Keywords: self-assessment of writing, computer-based assessment, Finnish as a second language

1 Lähtökohtia kokeilulle

1.1 Tietoisuus ja autonomisuus

Sekä kielenopetuksessa että arvioinnissa varsinkin aikuisoppijoille on tärkeää kyky ja mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseen. Jos kielenoppiminen nähdään persoonallisena ja tiedollisena kasvuna, tietoisuus omasta oppimisesta ja sen kehittämiskeinoista lisää oppijan itsenäisyyttä ja on oikeastaan edellytys sille, että oppija voi ottaa vastuuta oppimisestaan (ks. esim. Kohonen 1988). Tässä yhteydessä omaan oppimiseen liittyvää tietoisuutta voidaan kutsua kielitietoisuudeksi, joka ilmenee affektiivisina, sosiaalisina, kognitiivisina ja kielenkäyttöön liittyvinä ominaisuuksina (James & Garrett 1992). Tietoisuus, reflektointikyky ja vastuu liittyvät kiinteästi itsearviointiin, joka korostaa oppijakeskeisyyttä ja oppijan autonomisuutta, koska valta oman taidon analysoinnista ja sen arvottamisesta on pääasiassa oppijalla itsellään.

Oppijoiden itseohjautuvuudesta on puhuttu jo pitkään ja sitä tukevia vieraan kielen opetus- ja oppimismenetelmiä on kehitetty, mutta tilaa jatkokehittelylle on erityisesti arvioinnin alueella (ks. esim. Benson 1997; Kaikkonen 1994). Ongelmana on muun muassa se, että oppijoita ei voi noin vain pyytää reflektoimaan ja analysoimaan oppimistaan tai taitotasoaan, koska heillä ei välttämättä ole kokemusta siitä (Holmes & Ramos 1992). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö oppijat olisi tietoisia oppimisprosessistaan ja siihen liittyvistä tekijöistä; vaikeus liittynee lähinnä siihen, että tiedostaminen ei liiku joko tai -akselilla, vaan se voi olla eriasteista (ks. esim. Dufva et al. 1996). Vaikka asioiden syvempi tiedostaminen ei olekaan automaattista, asioita voidaan nostaa tietoisemmaksi esimerkiksi keskustelun avulla. Arvioinnin näkökulmasta haasteellista on se, millaisia työkaluja oppijoilla on käytettävissään oman oppimisensa ohjaamiseen arvioinnin avulla.

Oppijat tarvitsevat sekä konkreettisen toimintakehikon, jonka avulla he voivat rajata tilanteen, jossa he itseään arvioivat, että käsitteellisiä työkaluja, joiden avulla he voivat arvioida omaa taitoaan. Oppijan tekemät tulkinnat tehtävistä ja arviointikriteereistä eivät

välttämättä ole aivan samoja kuin kielenopetuksen ammattilaisten käyttämät käsitteet ja viitekehykset. Kaiken arviointiin liittyvän ei tarvitse olla myöskään täysin tietoista toimintaa, mutta itsearviointi yhtenä reflektion muotona voi kuitenkin toimia tiedonhankinnan keinona, joka auttaa oppijaa ymmärtämään ja ohjaamaan paremmin omaa toimintaansa (ks. Ojanen 2000). Tätä kautta oppijat ja opettajat voivat käydä merkitysneuvotteluja esimerkiksi siitä, mitä oppimistavoitteet, taitotaso ja osaaminen merkitsevät ja miten niiden saavuttamista voitaisiin edesauttaa entistä tehokkaammin.

Tässä artikkelissa esittelemämme ohjelma kantaa mukanaan tietynlaista kielitaito- ja oppimiskäsitystä, joka ei ehkä ole yhdenmukainen oppijoiden käsitysten kanssa. Päästäksemme käsiksi oppijoiden ennakkotietoihin, kokemuksiin ja käsityksiin, on jokainen oppija kohdattava yksilönä, koska prosessit ovat yksilöllisiä kognitiivisista lainalaisuuksista huolimatta (ks. esim. Kaikkonen 1994). Niinpä tiedon kerääminen siitä, miten oppijat selviytyvät itsearvioinnista, miten he osoittavat tietoisuuttaan, mihin he kiinnittävät huomiota, miten he suhtautuvat arviointiprosessiin ja miten he pystyvät ottamaan siitä vastuun odotusten mukaisesti, on ohjelman kehittämisen kannalta välttämätöntä.

1.2 Itsearviointi arviointitapana

Itsearviointi sopii autonomiseen oppimiskäsitykseen, koska se rohkaisee oppijoiden aktiivista osallistumista oppimisprosessiin ja sen ohjaamiseen. Arviointi tai siihen liittyen arvottaminen on ihmiselle ainakin jossakin määrin luontainen toiminto, sillä oppijathan arvioivat omaa osaamistaan joka tapauksessa joko tiedostaen tai tiedostamattaan. Tietoiseksi tehty itsearviointi on siis jo olemassa olevien kokemusten ja tietojen tunnistamista ja hyväksikäyttämistä oppimisprosessin apuna. Samalla arvioinnin vastuu ja arviointioikeus siirtyvät osaksi oppijan toimintaa, jolloin hänen sitoutumisensa oppimisprosessiin vahvistuu.

Itsearviointia voidaan toteuttaa varsin monella tapaa, esimerkiksi erityyppisten kyselylomakkeiden, kuvailun ja reflektoinnin (esim.

oppimispäiväkirjojen), portfolioiden tai muiden oppijaprofiilien avulla. Itsearviointia toteutetaan myös siten, että oppijat osallistuvat itse muodollisten kokeiden laatimiseen ja arviointiin (ks. Cram 1995). Nämä erilaiset itsearviointitavat sisältävät laajan kirjon arviointitehtäviä. Kyselylomakkeille on tyypillistä, että ne koostuvat kielenkäyttöä koskevista väittämistä tai tilannekuvauksista. Niissä oppijan tehtävänä on arvioida, miten hyvin hän selviytyisi kyseisistä tilanteista. Joissakin kyselylomakkeissa voi olla myös taitotasoasteikkoja, joita apuna käyttäen oppija arvioi oman taitonsa tasoa. Oppimispäiväkirjat tai vastaavanlaiset itsearviointimenetelmät voivat olla päiväkirjamaisen avoimia tai niissä voi olla tukena kysymyksiä tai muunlaisia reflektointia tukevia tehtäviä.

Luonteeltaan dynaamisemmassa johonkin tilanteeseen tai tehtävän suorittamiseen liittyvässä itsearvioinnissa opettaja tai ohjaaja pyytää oppijaa reflektoimaan jotakin kielenkäyttötilannetta ja siitä selviytymistä suorittamisen aikana tai välittömästi sen jälkeen. Omaa suoritusta voidaan käydä läpi joko vapaasti omin sanoin kertoen tai annettuihin kysymyksiin vastaten. Portfolioarviointiin liittyy niinikään usein sarja kysymyksiä tai ehdotuksia, joita läpikäymällä oppija voi itse koostaa monipuolisen ja -tasoisen kuvan omasta prosessistaan ja sen tuloksista. Näitä omien suoritusten arvioinnissa käytettäviä kysymyksiä tms. voitaisiin kutsua myös arviointikriteereiksi eli konkreettisesti ne ovat asioita, joihin oppija kiinnittää huomiota omaa suoritusta arvioidessaan.

Kokeilemassamme versiossa taitotasoja kuvataan muiden oppijoiden suorituksilla eli esimerkkiteksteillä. Tämän lisäksi itsearviointia suorittavilla oppijoilla on käytössään arvioijien kommentteja kyseisistä esimerkkisuorituksista. Esimerkkitekstien ja kommenttien tarkoituksena on konkretisoida taitotasoja, minkä tavoitteena on taas se, että arviointityökalut annetaan oppijan käyttöön ja hallintaan. Oppijalla on valta ja vapaus tulkita ja soveltaa annettuja työkaluja omien käsitystensä mukaisesti, joskin taustaoletuksena on, että arvioi omia suorituksiaan annettuihin käsitteisiin ja ohjeisiin tukeutuen - ainakin teoriassa. Tarkoituksemme on tutkia ohjelman avulla sitä, kuinka valmis oppija on ottamaan arviointivallan itselleen ja kaipaako hän ulkopuolelta tulevaa vahvistusta omalle arviolleen.

2 Kokeilun tekninen ympäristö

2.1 Ohjelman projektitausta – DIALANG

Sekä kehittämämme ohjelman taustalla oleva kielitaitokäsitys että ohjelman koodi rakentuvat DIALANG-projektin perustyölle. DIALANG on EU:n tukema eurooppalainen yhteistyöprojekti, jossa kehitetään kielitaidon diagnostista arviointijärjestelmää Internetiin. Järjestelmä on 14x14-kielinen eli sekä testattavaksi kieleksi että tehtäväohjeiden kieleksi voi valita minkä tahansa ohjelman 14 kielestä. Mukana ovat kaikki 11 EU:n virallista kieltä sekä norja, iiri ja islanti. Perusjärjestelmässä on viisi testattavaa taitoa: puheen ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, sanasto ja rakenteet. Oppija voi itse valita, minkä taidon hallintaa hän haluaa testata.

Kirjoittamisen arviointi on DIALANGin perusjärjestelmässä epäsuoraa eli siinä arvioidaan lähinnä tietoa kirjoittamisesta, esimerkiksi kirjoittamisen konventioiden tuntemusta. Sen sijaan kokeilussamme kirjoittaminen on ns. suoraa kirjoittamista eli oppijat suorittavat kaksi kirjoitustehtävää, minkä jälkeen ohjelma ohjaa heitä arvioimaan omia tekstejään.

DIALANG-järjestelmä perustuu Euroopan neuvoston yleiseurooppalaiseen viitekehykseen (Council of Europe, 2001), jossa kielitaidon etenemistä kuvataan kuusiportaisen asteikon avulla. Taitotasojen sisältöä kuvataan viitekehyksessä sanallisesti sekä yleisasteikon tasolla että erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin liittyvien yksityiskohtaisempien asteikkojen avulla. Myös DIALANG-järjestelmän tulokset raportoidaan taitokohtaisesti tämän kuusiportaisen asteikon mukaisesti. Kokeilumme maamerkkitekstit ovat niinikään kuvauksia tästä asteikosta.

Kuten Euroopan neuvoston viitekehyksessä, myös DIALANGissa kantavana ajatuksena on oppijan itseohjautuvuus. Koko järjestelmä on suunnattu itsenäiselle kielenoppijalle; se tuottaa palautetta, ei todistuksia. Arviointiprosessi alkaa siitä, että oppijaa pyydetään arvioimaan omaa taitoaan itsearviointilauseiden avulla. Sitten ohjelma esittää hänelle joukon sen taitokomponentin testitehtäviä, jonka

oppija on valinnut. Lopuksi hän saa eteensä palautevalikon. Siinä oppija saa tietoa taitotasostaan sekä vertailun itsearvioinnin ja testitehtävistä suoriutumisen välillä. Lisäksi oppija voi halutessaan palata suorittamiinsa tehtäviin ja verrata omaa vastaustaan hyväksyttäviin vastauksiin sekä tutustua ohjeisiin ja neuvoihin, jotka koskevat itsearvioinnin ja testiarvioinnin välisiä eroja. Oppijalla on myös mahdollisuus saada konkreettisia ehdotuksia siitä, miten hän voisi kehittää taitojaan edelleen.

2.2 Kirjoittaminen ja sen arviointi tietokoneympäristössä

Viime aikoina arvioinnissa on yhä enemmän suunniteltu ja kokeiltu tietokonepohjaisia testejä, jotka kuitenkin pääosin ovat perustuneet monivalintatyyppisiin tehtäviin. Niinpä myös kirjoittamista on testattu pääasiassa epäsuorasti aukkotäydennysten ja monivalintojen avulla, koska niiden pisteittäminen on mekaanista ja koska ne ovat varsinkin tietokonepohjaisessa ympäristössä helppo, käytännöllinen ja pisteityksen kannalta luotettava ratkaisu. Oppijan tuottaman tekstin tai puheen arviointi automaattisesti on sitä vastoin nykytekniikalle erittäin vaativa tehtävä ja ihmisen tekemä arviointi on ainakin toistaiseksi useimmissa tilanteissa käytännöllisempää ja nopeampaa.

Kun tuottavien taitojen (puhumisen tai kirjoittamisen) arviointia on toteutettu tietokoneella, eniten huomiota ovat saaneet tekniikat, joissa on koetettu saada koko arviointi automaattiseksi tai sitten apuna on käytetty ammattiarvioijia. Vähäisimpään asemaan ovat jääneet sellaiset kokeilut, jossa oppijaa olisi ohjattu itse arvioimaan omaa suoritustaan. Joitakin esimerkkejä on kuitenkin olemassa, esimerkiksi Dandenaultin tutkimus (1997), joka käsittelee puhumisen itsearviointia, ja tämä meidän DIALANG-projektista ponnistanut kokeilumme.

Molemmissa projekteissa perusajatus on, että oppijalle annetaan konkreettisia esimerkkejä skaalasta, jolla hänen pitäisi arvioida

omaa taitoaan. Skaalan koostavia esimerkkisuorituksia kutsutaan maamerkeiksi. Ne koostetaan yleensä niin, että joukko oppijoita suorittaa ensin jonkun tehtävän, jonka jälkeen melko suurta ryhmää arvioijia pyydetään arvioimaan nämä suoritukset. Suorituksista valitaan edustava sarja esimerkkejä, joista arvioijat ovat mahdollisimman yksimielisiä ja jotka valaisevat koko sitä arviointiskaalaa, jota käytetään kohteena olevien taitojen arviointiin.

Dandenaultin (1997) tutkimuksessa maamerkit liittyivät puhumistehtävään, jossa ranskankieliset englanninoppijat kertoivat kuvasarjaan perustuvan tarinan. Uuden oppijaryhmän piti sitten arvioida omaa englannin puhumistaitoaan suhteessa nauhalta kuultuihin maamerkkisuorituksiin. Meidän kehitystyössämme maamerkit ovat suomenoppijoiden kirjoitelmia, ja kokeiluumme osallistuvien tehtävänä on suorittaa ensin kirjoitustehtävät ja arvioida sitten kirjoittamiaan tekstejä suhteessa kyseiseen tehtävään liittyviin maamerkkeihin.

Mutta mitä teksteistä sitten arvioidaan? Kärjistetysti ilmaisten kirjoittamisen arviointi vieraassa kielessä kulkee tavallisesti niin, että ensiksi opettaja korjaa oppijan tekstistä rakenne-, sanasto ja oikeinkirjoitusvirheet, joita oppilaan oletetaan sitten reflektoivan askel askeleelta esimerkiksi siten, että hän harjoittelee enemmän aikamuotoja, käyttää sanakirjaa ahkerammin ja tarkkailee sanojen kirjoitusasua huolellisemmin. Todellisuudessa tekstien ja niissä esiintyvien heikkouksien ja vahvuuksien reflektointi on usein näennäistä ja korjaukset ovat enemmänkin opettajalle itselleen informaatiota oppijan tasosta. Tosin uusien arviointimuotojen kuten portfolioarvioinnin myötä arviointi on muuttumassa kirjoittaja-, prosessi- ja sisältökeskeisemmäksi.

Kielenoppijoiden omat mielipiteet siitä, millaista palautetta he haluaisivat saada, näyttävät vaihtelevan. Yhtäältä he haluavat vähemmän palautetta rakenteista, sanastosta, oikeinkirjoituksesta ja enemmän sisällöstä ja tekstin jäsentelystä ja toisaalta taas toisin päin (ks. esim. Cohen & Cavalcanti 1990). Vieraan kielen kirjoittamisessa on tärkeää painottaa myös ymmärrettävyyttä, vaikka se onkin osin subjektiivista. Oppija voi kirjoittaa toimivan ja tehtävänannon täyttävän tekstin, vaikka se olisikin rakenteiltaan ja sanastonkäytöltään epätarkkaa. Kun kyseessä on itsearviointi, on tärkeää löytää

teksteihin sellainen näkökulma, että se auttaa kirjoittajaa nostamaan tekstistään esiin sekä vahvuudet että heikkoudet, olivatpa ne sitten kielen hallintaan tai tekstin sisältöön tai jäsentelyyn liittyviä.

Tietokone tuo kirjoittamiseen myös oman lisänsä. Se voi olla kirjoittamista edistävä tai hidastava sen mukaan, minkä verran kirjoittajalla on kokemusta tietokoneesta. Joidenkin tutkimusten mukaan tietokoneella kirjoittaminen verrattuna paperilla kirjoittamiseen lisää oppijoiden tekstin pituutta, selkiyttää kappalejakoa ja motivoi kirjoittamaan paremmin (ks. esim. Russell & Haney 1997). Tietokoneen käyttö ei saa olla kuitenkaan liian monimutkaista, koska liian haastavan tehtävän edessä oppijat saattavat turhautua. Tietokoneen arvo on lähinnä välineellinen, joten sen olisi toimittava ikään kuin huomaamattomasti. Se ei kirjoita tekstiä eikä myöskään arvioi sitä; sen tekee oppija itse.

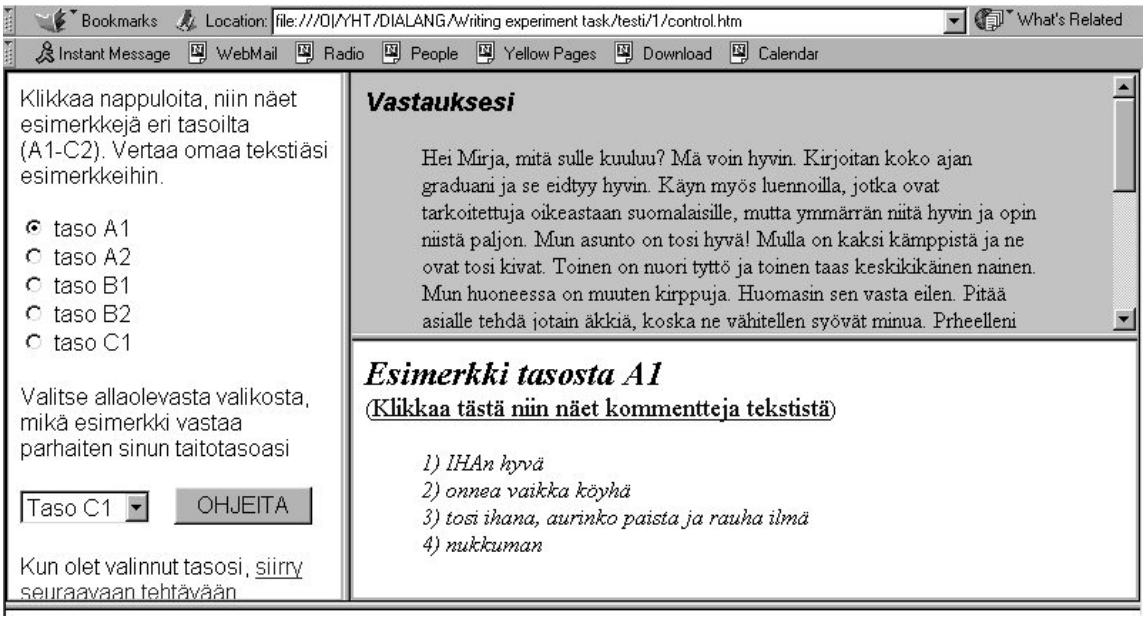
2.3 Miten ohjelma toimii?

Kehittämämme ohjelman rakenne on erittäin yksinkertainen. Siinä on aloitusruutu ja kaksi toimintaruutua, joista ensimmäisessä oppija kirjoittaa vastauksensa tehtävään ja toisessa hän arvioi oman taitotasonsa vertaamalla omaa suoritustaan maamerkkisuorituksiin. Rakenteen yksinkertaisuudella on pyritty siihen, että toimintakokonaisuudet olisivat tarpeeksi konkreettisia ja että oppijan ei tarvitsisi hyppiä ruutujen välillä.

Aloitusruudulla on lauseen mittainen ohje siitä, että ohjelmassa on kaksi kirjoitustehtävää, sekä linkit molempiin tehtäviin. Ohje on saatavissa sekä suomeksi että englanniksi, ja kieltä voi vaihtaa myös ohjelman kuluessa. Aloitusruudun tavoite on antaa nopea yleiskuva tulossa olevasta tehtävästä ja saattaa oppija alkuun.

Kirjoitusruudulla oppija lukee tehtävänannon ja kirjoittaa vastauksensa. Molemmat tehtävät ovat ohjattuja eli niissä tuetaan sisältövihjeiden ja toivomusten avulla sitä, mitä oppijan pitäisi sanoa. Oppijan tekstille tarkoitettu laatikko muistuttaa joidenkin webpohjaisten sähköpostiohjelmien ikkunaa. Kun oppija vierittää kir-

joituslaatikon näkyviin, yleisohjeet katoavat mutta sisältöohjeet jäävät näkyviin. Kun teksti on valmis, oppija lähettää sen kuin sähköpostin ja jatkaa arviointiin.



Kuvio 1. Ohjelman arviointiruutu.

Arviointiruutu on jaettu kolmeen osaan (ks. kuviota 1). Vasemmalla ovat oppijan arviointityökalut, eli nappeja painamalla hän pääsee vaihtamaan ruudulla näytettävien esimerkkikirjoitelmien tasoa. Lohkon alalaidassa on oman taitotason valintavalikko. Arviointiruudun oikea puoli on jaettu kahtia. Lähtötilanteessa ruudun yläosassa näkyy oppijan oma kirjoitelma ja alaosassa esimerkki taitotasosta A1. Vasemmalla olevan toimintavalikon avulla oppija voi vaihtaa esimerkin tasoa. Kaikki esimerkkitekstit ovat eri tasoisten kielenoppijoiden kirjoittamia vastauksia samaan tehtävään, jonka oppija on itse juuri suorittanut. Ne esitetään ruudulla aluksi sellaisenaan, ilman mitään korjaus- tai kommentointimerkintöjä.

Oppija voi kuitenkin klikata linkkiä, jonka avulla hän näkee kommentteja tekstistä. Kommentit näkyvät ruudun oikeassa ylälohkossa, eli niitä lukiessaan oppija ei voi katsoa samanaikaisesti omaa tekstiään. Kun oppija sulkee kommenttiruudun, hänen oma tekstinsä tulee jälleen näkyviin. Kun oppija on valinnut oman taitotasonsa,

hän klikkaa linkkiä nimeltä ”Valmis”, josta hän pääsee seuraavan tehtävän kirjoitusruudulle. Kirjoittaminen ja oman suorituksen arvioiminen tapahtuvat samalla tavalla kuin ensimmäisessäkin tehtävässä, ja ”Valmis”-linkkiä klikattuaan oppija pääsee Kiitos-ruudulle.

2.4 Millaisia tehtäviä?

Kirjoitustehtäviä oli kaksi: ensimmäinen tehtävä oli kirje ystävälle ja toinen kuvasta kertominen. Molemmat tehtävät oli ohjeistettu siten, että kirjoittajaa pyydettiin kertomaan tietyistä asioista: kirjeessä omista kuulumisista, perheen voinnista, säästä ja tulevan loman ohjelmasta. Kuvatehtävän ohjeistus taas liittyi kronologisuuteen siten, että kirjoittajaa pyydettiin kertomaan kuvaa edeltävistä, kuvan ja kuvan jälkeisistä tapahtumista siten, että niistä tulee yhtenäinen tarina. Tarinan kuva liittyi sairaalaan, jossa kipsijalkainen tyttö makaa kirjaa lukien sängyllä ja hänen vieressään seisoo lääkäri. Kummassakaan tehtävässä ei ohjeistettu mitenkään tekstin pituutta eikä myöskään tehtävään käytettävää aikaa.

Miksi sitten juuri kirje ja tarina? Viime aikoina arvioinnissa on entistä enemmän alettu suosia todellisiin kielenkäyttötilanteisiin liittyviä ns. ”autenttisia” tehtäviä eli oppijat saavat tehtäväkseen kirjoittaa kokonaisia tekstejä, esimerkiksi kirjeitä, ilmoituksia, hakemuksia jne. Kirjoittaminen ei ole kuitenkaan vain käytännön tekstien kirjoittamista, vaan siihen kuuluu myös luova kirjoittaminen (Kaikkonen 1994). Niinpä tehtävien valinnassa oli lähtökohtana se, että toinen teksteistä liittyisi nk. jokapäiväiseen kirjoittamiseen ja toinen tehtävä vaatisi taas tukeutumista narratiivisuuteen ja mahdollistaisi mielikuvituksen käytön.

Toinen tehtävien valintaan vaikuttanut tekijä oli se, miten ne soveltuvat eri vaiheessa oleville oppijoille. Kirjeen puolesta puhuu se, että sen kirjoittamiseen harjaannutaan jo alkeisopinnoissa, vaikka esimerkiksi aloitukset ja lopetukset eivät olisikaan tilanteeseen tai kohdekielen käytänteisiin sopivia. Toiseksi kirje on tekstimuotona hyvin tuttu tavallisuudessaan ja se on joustava sen suhteen, miten vaikeasti ja monimutkaisesti tai yksinkertaisesti asioista voi kirjoit-

taa, joskin asteikon ylätasoja tällainen tuttavallinen kirje ei enää erottele. Kirjeen aihe, omat kuulumiset, mahdollistaa myös sen, että kirjoittaja voi kertoa omista asioistaan ilman keinotekoista roolitilannetta. Kirjeen negatiivisena puolena voisi ehkä pitää sitä, että se voi olla kulttuurisidonnainen sen suhteen, miten ja mistä asioista voi ja saa kirjoittaa. Toisekseen se voi ruokkia kaavamaista kirjoittamista ja fraasien käyttöä.

Kuvatehtävä taas sopii kirjettä vielä paremmin myös aivan alkeistasolle, koska kuvasta voi nimetä asioita, vaikka ei osaisi tuottaa lauseita. Toisekseen kuva voi auttaa kirjoittamisen sisällön keksimisessä, joskin yhtä lailla juuri se ”keksiminen” voi olla jollekin este tai hidaste. Myös tarinan kirjoittaminen yksinkertaisesti piirretystä kuvasta voi olla joidenkin mielestä keinotekoista ja lapsellista. Toisaalta kuvatehtävä voi olla kirjettä vähemmän kulttuurisidonnainen, joskin taas kuvan lukeminen ja ymmärtäminen voi olla riippuvainen kirjoittajan lähtökulttuurista. Myös vaikutelmat tarinasta voivat arviointimielessä olla hyvinkin subjektiivisia. Joka tapauksessa puutteistaan huolimatta mielestämme nämä kaksi tehtävää täydentävät hyvin toisiaan ja tarjoavat myös kirjoittajalle mahdollisuuden osoittaa sekä luovan että käytännön kirjoittamisen taitoa.

2.5 Mistä maamerkit ja miten niistä tuli maamerkkejä?

Kirjoittamisen maamerkit eli esimerkkitekstit, joihin ohjelmaa käyttävät oppijat vertaavat omia tekstejään, on poimittu suurehkosta oppijoiden kirjoittamien tekstien joukosta; tarinatehtävän kirjoittajia oli kaikkiaan 247 ja kirjetehtävän kirjoittajia 57. Molempien tehtävien suorittajat saivat arvion kymmeneltä arvioijalta, ja arvioijat arvioivat suoritukset ohjelmassa käytetyn 6-portaisen asteikon mukaan. Maamerkkitekstit valittiin sen perusteella, kuinka yksimielisiä arvostelijat tekstin tasosta olivat. Käytännössä tilastollinen valintaperuste oli annettujen tasoarvioiden moodi, eli esimerkiksi tason kaksi maamerkiksi valittiin sellainen teksti, jonka tyyppiarvo

oli kaksi ja jossa vaihtelu arvioiden välillä oli korkeintaan yksi. Muutamassa maamerkkitekstissä vaihtelu oli nolla eli kaikki arvioijat antoivat tekstille saman tasoarvion.

Sen jälkeen, kun maamerkkien tasoedustavuus oli varmistettu, niiden vahvuuksia ja heikkouksia kommentoitiin sanallisesti. Kommentit olivat kahden tyyppisiä (ks. kuvio 2). Nimitämme kommentteja 1) yleisiksi kommenteiksi, jotka antavat yleiskuvauksen tekstistä ja kertovat mikä siinä on toisaalta hyvää ja mikä huonoa ja 2) linkeiksi, jotka osoittavat kustakin esimerkkitekstistä suoraan kommentoivat kohdat. Tässä yhteydessä kaikkein vaikeinta oli löytää oppijoille sopiva näkökulma eli käyttää mahdollisimman vähän metakieltä, korostaa tekstistä niitä puolia, jotka auttavat oppijaa havainnoimaan tekstistä tasapuolisesti kielellisiä, tekstuaalisia, tyylillisiä ja ymmärrettävyyteen liittyviä tekijöitä.

YLEISTÄ:	∏ lyhyt mutta teksti ∏ melko helppo ymmärtää ∏ on kirje
HYVÄÄ:	∏ pääajatus on helppo ymmärtää ∏ on teksti – kokonaisia lauseita ∏ on kirje (aloitus ja lopetus)
HUONOA:	∏ joitakin lauseita vaikea ymmärtää ∏ joidenkin sanojen merkitys ei ole tavallinen ∏ ei ole kysymyslauseita, esim. ”*Onko perheesi terve*?” ∏ kirjeen lopetus, esim. ”*terveisin*”

☐ Ymmärrettävyys	*kursiivi*
☐ Sanasto	alleviivaus
☐ Rakenteet	**lihavointi**
☐ Oikeinkirjoitus	harmaa

Esimerkki tasosta 2

Hei ! Minulla on kaikki hyvin. Opiskelen
suomea ja *teen toiset asiat*. Perheesi
on terve ja *kaikki opiskelevat sama*.
Sää on meillä **lämpi** noin 16°.
Lomalla me teeme paljon retkea
ja kylästämme *vaimoni vanhoja*.
Kaikkille tutuille terveiset.
Hei hei Alexsander

Kuvio 2. Esimerkki kirjetehtävän maamerkistä taitotasolta 2.

Meillä oli alussa idealistinen tavoite sen suhteen, mitä asioita tekstistä kommentoitaisiin, mutta sitten tulivat ohjelman rajat ja konkreettisuus vastaan. Näin ollen jouduimme linkkien kohdalla tyytymään ohjelman sallimaan neljään vaihtoehtoon, joiksi valitsimme ymmärrettävyyden, sanaston, rakenteet ja oikeinkirjoituksen. Kyseisiin linkkeihin liittyvät kohdat korostuvat esimerkkitekstistä silloin, kun oppija klikkaa linkkiä. Tekstuaalisuuteen, esimerkiksi koheesioon ja tyyliin kuten kirjeen aloitukseen tai lopetukseen liittyvät seikat kommentoitiin sitten yleiskommenttien kohdalla, vaikka alun perin halusimme sisällyttää ne linkkeihin. Vaikka yleiskommentit eivät ole teknisesti korostettavissa tekstistä, ne ovat kuitenkin automaattisesti oppijan luettavissa, kun hän avaa kommenttiruudun. Hänen ei siis tarvitse erikseen klikata mitään niin kuin linkkien kohdalla.

Vaikka käyttämäämme neljää linkkiä voitaneen pitää varsinkin toisen kielen kirjoittamisen peruskomponentteina, antavat ne kuitenkin yksipuolisen kuvan kirjoittamisesta taitona. Toisaalta ne ovat konkreettisempia kuin esimerkiksi koheesio siinä mielessä, että teksteistä on helpompi osoittaa rakenteelliset puutteet ja eritellä niitä tasokohtaisesti. Toisekseen ymmärrettävyyden mukana olo on ehkä kaikkein tärkeintä varsinkin tasoilla 1 – 3, koska tekstit voivat muodostaa ehjän ja ymmärrettävän kokonaisuuden, vaikka niissä olisikin runsaasti rakenteellisia ja oikeinkirjoituksellisia puutteita.

3 Kokeilun tuloksia

3.1 Miten pilotointi järjestettiin?

Ohjelman pilotoinnin tavoitteena oli saada tietoa sen toimivuudesta, ohjeiden ymmärrettävyydestä, maamerkkien käytettävyydestä ja ohjailevuudesta sekä siitä, miten ohjelma motivoi oppijaa kirjoittamaan ja analysoimaan omaa tekstiään kielenoppijan näkökulmasta. Tässä raportoimaamme pilottiin osallistui Orsi, joka on unkarilainen 24-vuotias naispuolinen suomen kielen opiskelija. Valitsimme hänet siksi, että hän on itse kielen opiskelija ja valmistumassa Unka-

rissa kielten opettajaksi, minkä vuoksi oletimme hänen kiinnittävän huomiota asioihin sekä oppijan että opettajan näkökulmasta.

Pilotissa Orsi kävi ensin läpi ohjelman edellä kuvatun prosessin mukaisesti. Se, mitä hän teki näytöllä nauhoitettiin videolle. Itse istuimme hänen selkänsä takana ja seurasimme reaaliajassa tv-monitorilta hänen näyttöänsä. Teimme samalla muistiinpanoja hänen kirjoitusprosessinsa etenemisestä, ajasta, jonka hän käytti tehtävien suorittamiseen sekä arviointiprosessin etenemistä. Tämän jälkeen Orsia haastateltiin ja haastattelun aikana katsottiin tehtävien suorittamista ja arviointia koskeva videonauhoitus. Haastattelu oli puolistrukturoitu ja se nauhoitettiin audiokasetille.

3.2 Miten kirjoittamis- ja arviointiprosessi sujui?

Orsi käytti kirjetehtävän kirjoittamiseen 17 minuuttia ja tarinatehtävään 15 minuuttia. Hän ei suunnitellut kumpaakaan tekstiä, vaan alkoi heti kirjoittaa niitä. Kokonaisuutena hänen kirjoitusprosessinsa eteni lineaarisesti ja nopeahkosti, mikä viestinee osin siitä, että tehtävät olivat hänelle helppoja. Kirjoittamisen aikana esiintyi toki taukoja, joiden aikana hän sanoi miettineensä sitä, mitä kirjoittaa seuraavaksi. Hän siis suunnitteli tekstin sisältöä sitä kirjoittaessaan.

Myös kielelliset seikat pysäyttivät hänet; hän mietti esimerkiksi rakenteita, lähinnä rektioita ”*törmätä jotakin vai jonkun*” ja sanastoa lähinnä toiston välttämisen, esim. *nähdä-huomata* ja käytön tarkkuuden, esim. *myöhään (merkityksessä ilta)-myöhäistä* näkökulmasta. Poikkeuksellista hänen mielestään näitä tehtäviä suorittaessa oli se, että hän käänsi jonkin verran ilmaisuja unkarista suomeksi, mitä hän ei mielestään tee tavallisesti.

Tekstejä kirjoittaessaan Orsi mietti myös sitä, onko sopivaa käyttää puhekieltä. Hän ehdottikin haastattelussa, että ohjeisiin lisättäisiin maininta puhekielen käytöstä. Varsinkin kirjetehtävässä puhekielen käyttö tuntui luontevalta. Kirjetehtävä oli muutenkin hänen mielestään helppo, koska hän kirjoittaa paljon kirjeitä. Sen sijaan

kuvatehtävässä häntä mietitytti kuvan rooli, vaikka kuva oli hänestä selkeä ja se helpotti tarinan kirjoittamista. Eniten hän epäili omaa mielikuvitustaan, koska mielestään hänellä ei ole mielikuvitusta, vaikka toisaalta hän sanoi keksineensä heti, mistä kirjoittaisi tarinan.

Kun Orsi siirtyi arviointiruudulle, hän luki ensin oman tekstinsä läpi uudelleen. Sitten hän alkoi lukea maamerkkitekstejä. Hän kiinnitti ensin huomiota tekstin yleistasoon, oliko se parempi vai huonompi kuin hänen omassa tekstissään. Hän ohitti nopeasti taitotasot A1, A2 ja B1, koska ne olivat hänen mielestään selvästi liian alhaisia. Taitotasolla B2 hän viipyi jo kauemmin, mutta kävi kuitenkin läpi kaikki esimerkkitekstit ennen kuin teki varsinaisesti päätöksen omasta taitotasostaan. Arvioidessaan hän kiinnitti huomiota virheiden määrään, erityisesti taivutuksiin, rektioihin ja oikeinkirjoitukseen. Sanaston laajuus ja ilmaisujen valinta olivat myös tärkeitä arviointikriteerejä, ja lisäksi tarinatehtävässä hän kiinnitti huomiota tekstin tarinamaisuuteen.

Nämä kriteerit olivat hyvin lähellä ohjelmassa kommentoituja esimerkkitekstien piirteitä siitäkin huolimatta, että ensimmäisen tehtävän maamerkkejä läpikäydessään Orsi ei huomannut, että teksteistä oli mahdollista nähdä kommentteja. On tietysti mainittava, että Orsi oli kielenopiskelija, ja hänen huomioimansa piirteet ovatkin ehkä sellaisia, joita kielikoulutus meitä kouluttaa huomaamaan. Kaikesta huolimatta oli ilahduttavaa havaita, että oppijan ja ohjelman kielikäsitykset kohtasivat ainakin jossain määrin.

Oman tekstin vertaaminen toisten oppijoiden teksteihin oli Orsille uusi kokemus; ennen hän oli arvioinut itseään vain suhteessa suomenkielisiin kirjoittajiin ja suomen kielen normeihin. Hänen mielestään ulkomaalaisten oppijoiden kirjoittamia tekstejä oli vaikeampi ymmärtää kuin suomalaisten tekstejä varsinkin alemmilla taitotasoilla, koska niissä oli enemmän kielellisiä ja tekstuaalisia puutteita. Orsin kertoman mukaan esimerkkitekstien ymmärtäminen sujui kuitenkin melko hyvin ja hänestä oli ”*mukavaa*” havaita, että hänen oma taitonsa oli esimerkkitekstejä parempi.

Vaikeinta hänelle oli päättää oma taitotaso, koska hän oli mielestään kahden maamerkkitekstin välissä. C2-tason tekstin hän totesi aivan liian hyväksi, ”*kuin äidinkielisen kirjoittamaksi*”, mutta B2- ja C1-tason tekstien välillä valinta oli vaikea, vallankin kun tarinateh-

tävässä enemmän virheitä sisältänyt B2-tason teksti oli hänen mielestään parempi tarina kuin C1-tason esimerkissä. Toisaalta ei ole ihme, että arvion päättäminen on vaikeaa oppijalle, kun se on sitä myös arviointia ammatikseen tekeville.

Oman suorituksen arviointi ei kuitenkaan vaikuttanut mahdottomalta; ohjeet oli Orsin mielestä helppo ymmärtää ja oman tason summittainen paikka skaalalta löytyi vaivattomasti, sillä ääripäät olivat selkeästi liian alhaisia tai korkeita. Hän oli myös sitä mieltä, että kommentit esimerkkiteksteistä auttoivat oman tekstin arvioinnissa, sillä niiden avulla hän oli varmempi siitä, mihin pitäisi kiinnittää huomiota. Lisämahdollisuutena hän olisi kaivannut rektio- ja oikeinkirjoitusvirheiden osoittamista myös omasta tekstistään. Tämän kaltaista parseripalvelua meidän on kuitenkin mahdotonta liittää ohjelmaamme tässä vaiheessa.

4 Miten tästä eteenpäin?

Kokeilumme Orsin kanssa auttoi meitä näkemään paremmin ohjelman vahvuudet ja heikkoudet. Tosin Orsin panos oli yhden oppijan näkökulma ja tämä kokeilu oli vasta pilotti ja varmistus siihen, että voimme aloittaa ohjelman testaamisen vähän suurem-malla informanttijoukolla. Orsi esitti kuitenkin sellaisia parannusehdotuksia, jotka päätimme lisätä ohjelmaan:

- *Tekstin pituus*: lisäsimme kirjoittamisohjeisiin tarkennuksen, että tekstin pituudella ei ole väliä, kunhan käsittelee kaikkia pyydettyjä asioita.
- *Puhekielen käyttö*: lisäsimme kirjetehtävään maininnan, että siinä voi käyttää puhekieltä, mikäli kirjoittaja niin haluaa.
- *Kommenttilinkit:* helpotimme sen havaitsemista, että esimerkkiteksteistä voi katsoa kommentteja.

Tutkimusmenetelmän osalta havaitsimme, että suoritustilanteen tarkka observointi ei ollut välttämätöntä, koska ruudun tapahtumat kuitenkin tallentuivat videokasetille.

Kokeilun tutkimuksellisten tavoitteiden suhteen pilotti Orsin kanssa osoitti, että videoinnin ja haastattelun yhdistelmä antaa mahdollisuuksia tutkia sitä, mistä olimme kiinnostuneitakin. Aineistosta saa selville, mitä oppijat tekevät, kun he suorittavat tehtäviä ja mihin he kiinnittävät huomiota toisaalta kirjoittaessaan, toisaalta arvioidessaan omaa suoritustaan. Tosin kaikki käsitykset eivät välttämättä ole oppijoille tietoisia eivätkä he välttämättä käytä kielitieteellisiä termejä, kuten opettajaksi opiskeleva Orsi käytti.

Haastattelussa esille tulevista teemoista voi kuitenkin päätellä, minkä tyyppiset asiat ovat oppijoille tärkeitä omassa kirjoituksessa. Jatkossa on tutkijan näkökulmasta kiinnostavaa verrata oppijan itsensä esiin nostamia asioita siihen, mitä niin sanotusti asiantuntijat eli opettaja-arvioijat pitävät osallistujien kirjoittamien tekstien hyvinä ja huonoina puolina. Yhtä mielenkiintoista on katsoa, miten hyvin itsearvioinnit täsmäävät ulkopuolisten arvioiden kanssa. Lisäksi on kiinnostavaa nähdä, toistuuko Orsin kaltainen epävarmuus omasta arviosta myös muilla oppijoilla. Tosin Orsia varmuuden puuttuminen ei tuntunut suuresti haittaavan, mutta hän olikin aktiivinen kielenopiskelija, joka saa henkilökohtaista palautetta kirjoitustaidostaan muualta

Orsin kielitaitokäsitys tuntui olevan melko lähellä kokeiluohjelmamme käsitystä. Ohjelman tukikäsitteet olivat siis hänelle helppokäyttöisiä ja hänen maailmaansa sopivia. Saattaa kuitenkin olla, että seuraavien kokeiluun osallistujien käsitemaailmat ovat erilaisia. Jatkohaasteisiimme saattaa siis kuulua myös neuvottelu maailmojen yhteensaattamisesta, ainakin tutkijankammiosta käsin. Konkreettisena tavoitteenamme on kuitenkin kehittää ohjelmaa niin, että se toimii oppijaryhmien autonomisena työkaluna. Parhaimmillaan se voisi olla hedelmällinen lähtökohta oppijoiden ja opettajien väliselle arviointikeskustelulle.

Lähteet

Benson, P. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.) Autonomy & independence in language lear-

ning. London: Longman, s. 18 - 34.

Cohen, A. & M. C. Cavalcanti 1990. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. Teoksessa B. Kroll (toim.) Second language writing. Research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 155 - 177.

Cram, B. 1995. Self-assessment: from theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. Teoksessa G. Brindley (toim.) Language assessment in action. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 271-305.

Council of Europe 2001. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Dandenault , E. 1997. Self-assessment of communicative ability: Investigation of a novel tool for ESL learners. Julkaisematon opinnäytetyö (MA thesis), The TESL Centre, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.

Dufva , H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. Arkielämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Holmes, J. & R. Ramos 1992. Talking about learning: establishing a framework for discussing and changing learning process. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) Language awareness in the classroom. London: Longman, s. 198 - 212.

James, C. & P. Garret 1992. The scope of language awareness. Teoksessa C. James & P. Garrett (toim.) Language awareness in the classroom. London: Longman, s. 3 – 20.

Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.

Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto, s. 184 – 231.

Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Russell, M. & W. Haney 1997. Testing writing on computers: An experiment comparing student performance on test conducted via computer and via paper-and-pencil. Education policy analysis archives 5, 3.