Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional Communication, Education and Culture. AFinLAn vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. Jyväskylä. s. 105–122.

▼▼▼▼

TESTITEHTÄVIEN LAADINTA OSANA OPETTAJIEN TYÖTÄ

Sari Toivola
Jyväskylän yliopisto

This paper discusses the item writing process in the Finnish National Certificates (NC) and the impact that item writing has on the item writers' working life. In the NC, we have 36 item writers in nine languages. Most NC item writers are working or have worked as teachers in higher or adult education. This article is based on a questionnaire (N=30) and an interview (N=15). In the questionnaire, item writers were asked to identify the difficulties they had faced during the item writing process, what they had found to be easy and how the item writing work affected their everyday working life. To find out more information and personal comments about the item writing process, some of the item writers were further interviewed. The findings suggest that item writers find their work rewarding but difficult and the item writing process takes time. Writing a good item requires a variety of qualities and skills and item writing has a variety of positive impacts on teaching. Teachers point out that they can now write better exams for their students and use more authentic material in their lessons. They can also better understand how demanding test and exam situations are for their students. They also point out that item writing has changed their views on what language proficiency and different subskills consist of on different levels of proficiency. Working as a member of an item writing team was considered supportive of teaching and inspiring, and regarded as continuing education.

Keywords: item writers, item writing, language testing

1 JOHDANTO

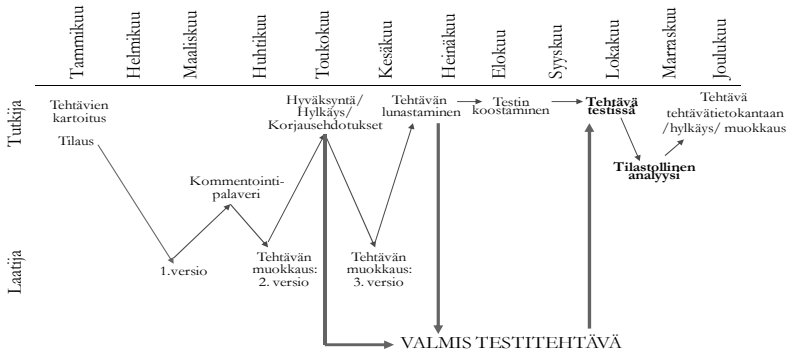
Testitehtävien laadinnan perimmäisenä tarkoituksena on houkutella kielen oppija tuottamaan puhetta, kirjoitusta tai osoittamaan ymmärtämistään sellaisella tavalla, että taidon arviointi on mahdollista käytössä olevien arviointitapojen mukaan. Testitehtävien laatiminen yleistä kielitaitoa mittaaviin testeihin on verrattavissa perinteisiin opetuskäyttöön tehtyjen kokeiden ja harjoitusten laatimiseen, mutta testikäyttöön tarkoitetut tehtävät ovat usein vaativampia laatia. Testit noudattavat testiteoreettisia periaatteita, ja niiden antama evidenssi oppimisesta perustuu ainoastaan testitehtäviin. Yleistä kielitaitoa mittaavia testejä ei voi sisällöllisesti sijoittaa mihinkään oppimäärään tai kurssiin, vaan ne ovat aina itsenäisiä kokonaisuuksia. Testitehtävien tulee pystyä mittaamaan osallistujia yhdenvertaisesti yleistiedosta tai koulutuksesta riippumatta, ja testiin osallistujan on selviydyttävä testistä itse. Siksi tehtävien on hyvä olla yksiselitteisiä, jotta osallistuja ymmärtää ne ilman ulkopuolista apua. (Ks. Alderson, Clapman & Wall 1995.)

Tehtäviin liittyy aina kiinteästi arviointi. Testiarviointi perustuu yleensä taitotasoarviointiin, jolloin kukin osataito arvioidaan erikseen kirjallisten arviointikriteereiden mukaan, kun taas opetuskäyttöön tehdyt koetehtävät perustuvat tavallisesti luokkahuonearviointiin, jonka tehtävänä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen sekä vaikeuksien diagnosointi. Tehtävät tehdään henkilölle, joka saa opetusta kyseisessä kielessä, ja arviointi lähtee opetuksen sisällöistä ja tarpeista. (ks. Spolsky 1992; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; Brindley & Wigglesworth 1997; Brown & Hudson 2002; Tarnanen 2002.)

Testitehtävien laadintaprosessissa tulee erottaa laadintaprosessi ja laadinnan tuloksena syntynyt osio tai kokonainen tehtävä. Laadinta on monimutkainen prosessi, joka lähtee liikkeelle tehtävän tarpeesta ja päätyy valmiiseen, toimivaan testitehtävään. Ennen kuin esimerkiksi puheen tai tekstin ymmärtämisen tehtävä on valmis kokeiltavaksi testiin, se käy läpi seuraavia vaiheita: materiaalin valinta ja siihen perehtyminen, alkuperäisen materiaalin

muokkaus, tehtävätyypin valinta, osioiden laatiminen, osioiden muokkaus, arviointiohjeiden laatiminen, kommentointi ja kommentoinnista aiheutuvien muutosten tekeminen. Laadullisen analyysin, eli muilta saatujen suullisten ja kirjallisten kommenttien, jälkeen laatija saattaa joutua muokkaamaan ja tekemään tehtävään korjauksia useamman kerran, ennen kuin tehtävä hyväksytään testiin. Kuviossa 1 esitetään Yleisten kielitutkintojen laadintaprosessi, joka havainnollistaa, kuinka toimivan testitehtävän laatiminen vaatii aikaa ja useita muokkauksia.

Kuvio 1. Laadintaprosessin vaiheet.



Ensimmäistä kertaa testissä ollut tehtävä käy vielä testin jälkeenkin useita eri vaiheita ennen kuin voidaan sanoa, että tehtävä on toimiva testitehtävä, joka erottelee hyvin osallistujia ja on vaikeustasoltaan sopiva taitotason testitehtäväksi. Testin jälkeen tehtävää saatetaan vielä muokata tilastollisten analyysien perusteella, jos siinä on huonosti toimivia osioita; se voidaan jopa hylätä kokonaan, jos se osoittautuu huonoksi.

2 TUTKIMUS JA AINEISTO

Tässä artikkelissani tarkastelen Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä testitehtävien laadinnasta ja laadintatyön merkityksestä laatijoiden omalle päivätyölle, opettajana toimimiselle. Artikkeli pohjautuu tekeillä olevaan tutkimukseeni Yleisten kielitutkintojen laatijoiden työstä. Kiinnostuin aiheesta, koska tehtävän laatijoista ja laadintaprosessista ei ole tehty aikaisemmin tutkimusta. Testin laadintaan, koostamiseen, laadintaohjeiden kirjoittamiseen (ks. esim. Weir 1993, 2005; Alderson ym. 1995; Bachman & Palmer 1996; Davidson & Lynch 2002), tehtävätyyppien toimivuuteen, osiopankkiin ja vaikeustasoon (ks. esim. Skehan 1998; Iwashita, McNamara & Elder 2001; Haladyna 2004) sekä arviointiin (ks. esim. Alderson 2000; Buck 2001; Tarnanen 2002; Weigle 2002; Fulcher 2003; Luoma 2004) liittyvää tutkimusta puolestaan löytyy paljon niin maailmalta kuin kotimaastakin.

Yleiset kielitutkinnot on kansallinen kielitutkintojärjestelmä, jossa kielitutkinto on mahdollisuus suorittaa yhdeksässä eri kielessä (suomi, englanti, ruotsi, espanja, italia, ranska, saksa, pohjoissaame ja venäjä) kolmella eri taitotasolla: perustaso (taitotasot 1–2), keskitaso (taitotasot 3–4) ja ylin taso (taitotasot 5–6). Italiassa tutkintoja järjestetään vain perus- ja keskitasolla. Joka tasolla osataitoja on viisi: tekstin ymmärtäminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen, puhuminen sekä sanasto ja rakenteet. Kielitutkintojen tehtävät laativat tehtävään erikseen koulutetut laatijat. Joka tutkintokielessä on oma laatijatiimi, jonka toiminnasta vastaa tutkintokielestä vastaava tutkija.

Tutkimus koostuu kahdesta osasta, kirjallisesta kyselystä ja laatijoiden haastatteluista. Kirjallinen kysely lähetettiin vuonna 2008 kaikille Yleisten kielitutkintojen laatijoille, joita silloin oli 40. Näistä 30 laatijaa vastasi kyselyyn. Kyselyssä laatijoilta kysyttiin tehtävien laadinnasta eri taitojen, taitotasojen ja tehtävätyyppien osalta. Lisäksi heiltä kysyttiin itse laadintaprosessiin liittyvistä asioista: mikä on heille vaikeinta ja mikä helpointa, mihin asioihin he kiinnittävät huomiota valitessaan tekstejä ymmär-

tämisen tehtäviin, millä tavalla he muokkaavat alkuperäisiä tekstejä ja mitä lähteitä he käyttävät. Myös kommentoinnin merkitystä laadintatyölle ja laadintatyön merkitystä normaalille päivätyölle haluttiin selvittää kyselyn avulla. Vuonna 2009 haastatteluihin osallistui 15 laatijaa eri tutkintokielten laatijatiimeistä. Haastattelut jatkuvat vielä, ja tavoitteena on saada kaikista laatijatiimeistä mahdollisimman kattava haastatteluaineisto, jossa olisi huomioitu useampia muuttujia, kuten eri kielitausta, laadintakokemus sekä tehtävien laadinta toisen ja vieraan kielen tutkintoihin. Haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelujen teemat nousevat yhtäältä tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä ja toisaalta kyselyn tulosten pohjalta. Haastattelujen analyysit perustuvat etnografis-fenomenografiseen viitekehykseen, sillä niiden tarkoituksena on kuvata laatijoiden ajattelu- ja toimintatapaa sisältäpäin sekä päästä käsiksi siihen, millaisia – ehkä keskenään ristiriitaisiakin – käsityksiä arvioijilla on laadintatyöstä.

Tutkimusta voidaan luonnehtia toimintatutkimukseksi, koska sen tavoitteena on saada laatijoiden käsityksistä tietoa, jonka avulla voidaan kehittää tehtäviä ja laadintaa. Tutkimuksessa selvitetään, mikä laatijoille on laadinnassa vaikeaa ja mikä helppoa, miten laatijat määrittelevät hyvän tehtävän eri taidoille, miten laadintaprosessi etenee ja miten he kokevat laadintatyön, miten ovat kehittyneet laatijana ja mitä hyötyä heille omasta mielestään on laatijana toimimisessa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään valottamaan, millaisia käsityksiä laatijoilla on kielitaidosta ja mitä he arvostavat kielitaidossa.

3 LAATIJAT

Yleisten kielitutkintojen laatijatiimeissä toimii tällä hetkellä aktiivisesti 36 laatijaa, joista miehiä on 7 ja naisia 29. Laatijat toimivat tai ovat toimineet kielten opettajina eri oppilaitoksissa, pääosin joko korkea-asteella (N=20) tai toisella asteella (N=12). Loput laatijoista työskentelevät yrityksissä tai opettajana vapaan sivis-

tystyön parissa. Tutkinto on suunnattu aikuisille, ja siksi kokemus aikuisten opettamisesta on tärkeää. Hyvinä testien laatijoina pidetään opettajia, joilla on kokemusta testiin osallistuvien kaltaisten opiskelijoiden opettamisesta tai joilla on vahvaa tietämystä testattavalta alueelta (ks. Alderson ym. 1995). Laatijoilla on eniten kokemusta B1- ja B2-tasolla olevista opiskelijoista; tasot vastaavat Yleisten kielitutkintojen keskitason taitotasoja 3 ja 4. Keskitasolla on Yleisissä kielitutkinnoissa eniten osallistujia. Vuonna 2009 keskitason tutkintoihin osallistui 4 579 suorittajaa, joista suurin osa (3 713) osallistui suomen kielen tutkintoon. Laadinnan lisäksi suurimmalla osalla (N=31) on kokemusta myös Yleisten kielitutkintojen testien arvioinnista, ja heistä osa (N=21) toimii ylimmän tason testin haastatteluosuuden haastattelijoina, joten heidän tietämyksensä kielitutkinnoista on varsin kattava.

Laatijatiimien koko vaihtelee kielittäin. Suomen kielen laatijatiimi on suurin (9 laatijaa); muiden kielten tiimeissä kokoonpanoon kuuluu 3–5 laatijaa. Laatijatiimien koko on suhteutettu tutkintokielen testikertoihin. Suomen kielen testi järjestetään neljä kertaa vuodessa, joskin tammikuun ja elokuun testeissä on mahdollista suorittaa vain keskitason testi. Englannin ja ruotsin testit järjestetään kaksi kertaa vuodessa ja loppujen tutkintokielten testit kerran vuodessa. Laatijatiimien kokoonpano muuttuu tilanteiden ja tarpeen mukaan, sillä laadintatyötä tehdään oman työn ohessa, ja laatijat päättävät itse, mille laadintakierrokselle osallistuvat. Tiimeissä työskentelee sekä laatijakokemukseltaan että äidinkieleltään erilaisia laatijoita. Suurimmalla osalla laatijoista (N= 22) kokemusta laadinnasta on 5–9 vuotta, mutta mukana on myös 8 laatijaa, jotka ovat olleet laadintatyössä mukana yli 10 vuotta tai aivan kielitutkintojen alkuvaiheesta, eli vuodesta 1994, asti. Joka tiimissä on tutkintokieltä sekä äidinkielenään puhuvia että suomenkielisiä tutkintokieltä opiskelleita opettajia ja kielen asiantuntijoita. Esimerkiksi englannin kielen tiimissä viidestä laatijasta kolme on englantia äidinkielenään puhuvia ja kaksi suomenkielisiä.

Laatijoiden aloittaessa laadintatyön heille järjestetään koulutus. Koulutettava saa itselleen kirjalliset laadintaohjeet (spesifikaatiot), joissa määritellään kattavasti eri taidot, esitellään eri tehtävätyypit ja taitotasot sekä annetaan ohjeita laatimiseen ja malliesimerkkejä tehtävätyypeistä. Laadintaohjeiden lähtökohtana ovat tutkinnon perusteet, jotka pohjautuvat Yleisistä kielitutkinnoista annettuun lakiin (964/2004) ja asetukseen (1163/2004). Tutkinnon perusteissa on määritelty mahdollisimman kattavasti taitotasot, aihealueet ja kielenkäyttötilanteet eli funktiot, jotta eri kielten testit olisivat yhdenmukaisesti laadittuja ja arvioinnin näkökulmasta osallistujat olisivat tasavertaisessa asemassa. Laadintaohjeiden käytöllä tehostetaan myös koko testin reliabiliteettia ja validiutta. (Ks. Davidson & Lynch 2002; Weir 2005.) Koulutus on usein hyvin yksilöllistä, sillä tiimeihin koulutetaan tarpeen mukaan kerralla yleensä vain 1–5 laatijaa. Koulutuksessa perehdytetään laadinnan perusteisiin, laadintaohjeisiin, tehtävien arviointiin sekä tutustutaan testivihkojen avulla testin rakenteeseen ja tehtäviin. Laadinnan oppii parhaiten laatimalla säännöllisesti tehtäviä, koska näin huomaa parhaiten laadintaan liittyvät onnistumiset ja sudenkuopat. Harjoitustehtävien avulla koulutettava pääsee kokeilemaan taitojaan laatijana. Harjoitustehtävien lisäksi myös palautteen merkitys on tärkeä laatijana kehittymiselle. Tämän vuoksi on hyvä, että laatija jo työnsä alkuvaiheessa saa palautetta tuotoksistaan. Palaute on sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista. Kommentointipalavereissa palautetta antavat laatijatiimejä ohjaavat tutkijat ja toiset laatijatiimiin kuuluvat laatijat, minkä lisäksi jokaisen testin jälkeen tehtävät osioanalyysit antavat tilastotietoa tehtävien toimivuudesta ja vaikeustasosta. Sen lisäksi myös arvioijat ja testiin osallistujat antavat kirjallista palautetta testitehtävistä. Koulutuksen jälkeen laatijaksi soveltuva tekee Yleisten kielitutkintojen kanssa kirjallisen sopimuksen, jossa sovitaan tehtävien omistus- ja tekijänoikeuksista tehtävien luovuttamisen jälkeen.

4 TULOKSET

4.1 Laadintatyössä vaikeaksi koetut asiat

Tehtävien laadinta vaatii laatijoilta mielikuvitusta ja luovuutta sekä aktiivista materiaalin etsimistä. Materiaalin valintaa ohjaa ensinnäkin testitilaus, jossa on määritelty vaadittava tekstilaji ja aihe, funktio, tehtävätyyppi sekä pituus. Tilauksen lisäksi valintaan vaikuttavat vielä laatijoiden omat laadulliset vaatimukset, joita laatijoilla oli kyselyn ja haastattelun mukaan useita. Hyvä materiaali oli laatijoiden mukaan muun muassa autenttista, ajankohtaista, luontevaa, kaikkia osallistujia kiinnostavaa, sekä miehille että naisille tarkoitettua ja myös sellaista, jossa omat aihemieltymykset olisivat taka-alalla. Tällaisen materiaalin löytäminen yhdistettynä vielä taitotason vaatimuksiin ja vaadittuun tehtävätyyppiin vaati laatijoilta viikkojenkin kypsyttelyä. Laatijat kokivat sopivan materiaalin löytämisen ongelmallisena, sillä vaikka materiaalia oli helposti löydettävissä internetistä, sanomalehdistä ja muista medioista, sen valinta oli vaikeaa. Kriittisyys materiaalia ja omaa tuotosta kohtaan oli keskeistä varsinkin laadintaprosessin alkuvaiheessa, sillä laatijat asettivat testimateriaalille useita vaatimuksia, ja heistä tuntui, että kaikki mahdolliset aiheet oli jo käytetty. Laatijoilla oli erilaiset työtavat, mutta kukaan heistä ei ilmoittanut kyselyssä eikä haastattelussa tekevänsä tilatut tehtävät hetkessä valmiiksi, vaan työskentely oli prosessinomaista. Laatijoilla on tilauksen jälkeen vähintään kaksi kuukautta aikaa tehdä ensimmäinen versio tehtävästä valmiiksi, ja tänä aikana löydettyyn materiaaliin ja tehtävään palattiin useamman kerran, ennen kuin kommentointiin tuleva ensimmäinen versio tehtävästä oli valmis. Työ vaatii heistä tarkkuutta ja jatkuvaa oman työn prosessointia ja analysointia.

> […] että kun aina sanotaan, että netissä on valtavasti, mutta netissäkin on oltava joku lähtökohta mistä sä lähdet, googlettamallakin, että jos ajatteli sillä tavalla, että ihan sormipaukkusysteemillä lähtee hakemaan, nii se on hankalaa. Mutta sitten monta kertaa kyllä huomaa sen, että kun joku teksti saattaa tuntua että tästä saa hyviä kysymyksiä, mutta

kun sitten alkaa miettimään, ei niistä välttämättä tule tai että niistä saa sen yksi-kaksi, mutt' sitten ei enempää. Se on loppujen lopuksi hirveen hidas prosessi. (Riikka)

Vaikeinta on löytää monipuolisia aiheita. Yleensä jumittuu samantyyppisiin teksteihin. (Paula)

[…] jos miettii tuota muutaman illan tein sillä tavalla, että ensin kattoin tietyt tehtävät. Elikkä mä teen sitä pätkissä monena iltana, päivänä. (Alina)

Pikkuhiljaa, välillä tarkistan, välillä palaan. Joskus haluan pitää vähän etäisyyttä tehtäviin, sitten palata. (Tanja)

Vaikeimpana taitona laatijat mainitsivat puheen ymmärtämisen, mutta helpointa taitoa oli vaikea nimetä: "Ei mikään ole erityisen helppoa! Jos kuvittelee niin, on sokaistunut ja tarvitsee tipauttaa todellisuuteen" (Jukka). Puheen ymmärtämisen vaikeus liittyi käsikirjoituksiin. Hyvänä käsikirjoituksena pidettiin tekstiä, jossa on luonnollista puhekieltä, ja siitä löytyy myös kommunikatiivinen aspekti. Kirjoitettu kieli ei ole luonteeltaan samanlaista kuin puhuttu kieli ja aitojen puhetilanteiden taltiointi saattaa olla työlästä. Kun puhuttu kieli muutetaan käsikirjoitusta varten kirjoitettuun kieleen, aikaansaatua tekstiä voi olla vaikea ymmärtää ja se on osin sekavaa, sillä puheeseen liittyy muun muassa erilaista ei-verbaalista viestintää, vajaita lauseita ja ylimääräisiä sanoja. (Ks. Tiittula 1993; Buck 2001.) Tästä johtuen laatijoiden oli usein muokattava löytämäänsä materiaalia. Tekstiä piti lyhentää, kieltä muokata helpommaksi tai vaikeammaksi tai muuttaa tyyliä ja rakennetta, jotta siihen saatiin puhutun kielen tuntua. Osa laatijoista kertoi myös kirjoittavansa itse käsikirjoitukset, varsinkin perustasolle, koska autenttista materiaalia, joka on rakenteeltaan ja sanastoltaan tarpeeksi yksinkertaista, oli hankala löytää.

Haasteellisin taitotaso laadinnan näkökulmasta oli ylin taso. Ylimmän tason tehtävien laadinta oli aikaa vievintä ja haasteellisempaa muihin tasoihin verrattuna. Taidon kehittymisen hahmottaminen ja vaikeustason määritteleminen ylimmällä tasolla oli vaikeaa. Tarkoituksena on kuitenkin testata arkipäiväistä kieltä, ei

erikoissanastoa, ja siksi riittävän haasteellisen materiaalin löytäminen koettiin vaikeaksi.

Arkielämässä ei näe/kuule tarpeeksi käsitteellistä tekstiä/puhetta. Sellaista pitää aina etsiä eri alojen lehdistä ja esim. tv- ja radio-ohjelmista. (Anneli)

Tehtävätyypeistä ymmärtämisen tehtävissä monivalintavaihtoehdot koettiin vaikeimmaksi. Yhden harhauttajan keksiminen oli helppoa, mutta toisen ”väärän vastauksen” keksiminen oli hankalaa. Puhumisen tehtävissä simuloitu keskustelu oli vaikein tehtävätyyppi. Simuloiduissa keskusteluissa vaikeutta aiheutti osallistujan repliikkien laatiminen mahdollisimman luonnollisiksi ilman, että häntä ohjaillaan liikaa tai että tehtävästä tulee käännöstehtävä. Vaikeaksi koettiin myös ennakoida laadintavaiheessa sitä, mitä osallistuja mahdollisesti eri tilanteissa sanoo ja miten hän reagoi. Kirjoittamisen tehtävien laadintaa ei yleisesti pidetty vaikeana, mutta kirjoittamisen tehtävissä ongelmia tuotti se, että kirjoittamisen luonne on muuttunut vuosien myötä. Kirjoittamisen tehtävien vaikeudet liittyivät kysymyksiin: mihin tai kenelle osallistujat ylipäänsä kirjoittavat ja mistä, millä tyylillä ja miten he kirjoittavat.

4.2 Laadintatyön merkitys päivätyölle

Yleisesti laadintatyötä pidettiin haastavana, mutta palkitsevana. Suurin osa laatijoista (N=23) oli kyselyn perusteella sitä mieltä, että laadinnasta on apua heidän päivätyölleen. Vain kaksi oli jättänyt vastaamatta kysymykseen, ja viisi oli sitä mieltä, että laadinnasta ei ole heille suoranaisesti hyötyä, mutta hekin tunsivat saavansa paljon hyödyllistä tietoa arvioinnista, laadinnasta ja yleensä kielitaidon testauksesta. Laadintatyön suurin hyöty laatijoista oli sen antama tuki ja ideat opetukselle. Useat laatijoista laativat itse kokeita, lopputenttejä ja pääsykokeita oppilailleen, ja tähän työhön he kokivat saavansa apua laadintatyöstä.

> Se tukee erittäin paljon; laadin oppilaitoksessamme yksin suomen kielen osion mamu-opiskelijoiden valintakokeisiin. (Mirjami)

> Tällaisesta opista on jopa hyötyä tavallisten kurssikokeiden teossa. (Heli)

> Teen mielestäni nyt parempia ja monipuolisempia koetehtäviä kuin ilman YKI-kokemusta. (Ritva)

Useat laatijat kertoivat, että he keräävät tehtäviä varastoon, kun löytävät jostain hyvää materiaalia tai käyttökelpoisia ideoita aiheista tai tilanteista.

> Laadintatyö pitää auki jatkuvaa monitorointi- ja hakukanavaa materiaalin suhteen. (Leila)

> Mä luen tekstejä sillä tavoin että mä luen tämmösen testaajan silmin ja sitten niin kuin tällaisen tavallisen ihmisen silmin että mikä mua kiinnostaa. Mutta joskus tämä minun ja se testaajan silmät kohtaavat jossakin artikkelissa. Mä yhtäkkiä huomaan, että hei, tuossahan vois olla sopiva. (Heikki)

Tällainen aktiivinen materiaalin etsiminen oli koettu hyödylliseksi myös oman opetuksen kannalta, sillä laatijat kertoivat käyttävänsä autenttista materiaalia myös omassa opetuksessaan. Tämän lisäksi vastauksista tuli ilmi, että he kykenivät arvioimaan paremmin ympärillä olevaa materiaalia; mille taitotasolle se sopii, miten se soveltuu aiheena testi- tai koemateriaaliksi ja mikä tehtävätyyppi siihen sopisi. Myös haastatteluissa tuli ilmi, että suhtautuminen olemassa olevaan opetusmateriaaliin on kriittisempää, mihin muiden ja omien tehtävien kommentointi on ollut yhtenä vaikuttavana tekijänä.

Materiaalin etsintä testeihin auttaa minua, kun etsin sopivaa materiaalia omille opiskelijoilleni. (Kristian)

> Samalla löytää tekstejä käytettäväksi opetukseen. (Tapani)

> Osaa arvioida tekstejä paremmin, mikä sopii millekin tasolla. (Pirjo)

> Löysin venäjänkielisen tekstin, siinä oli kysymykset. Tuntui niin epämukavalta. Se ärsytti, oli pakko muokata. Olen muokannut tekstiä ja lisännyt siihen, muuttanut kysymykset. (Antti)

Yhteistyötä muiden laatijatiimin jäsenten kanssa pidettiin hyödyllisenä, sillä siitä saatiin tukea omaan työhön, opettajana toimimiseen, ja se koettiin myös oppimistapahtumaksi. Palautteen saamista omasta työstä pidettiin arvokkaana. Tehtävien kommentointi auttoi laatijoita näkemään omassa työssä olevat heikkoudet ja vahvuudet. Omia virheitä ei huomaa, sillä laadintaprosessiin kuuluu, että jossakin vaiheessa on liian tuttu tekstin ja tehtävien kanssa.

> Opettajat toimivat yleensä liikaa yksi. Laatijana toimiminen on sellaista tiimityötä, johon arjessa ei ole mahdollisuutta. (Anneli)

> Itse tulee sokeaksi omille laadinnoille. Toiset löytävät mielenkiintoisia ulottuvuuksia teksteihin. (Petri).

> Mahdollisuus kehittyä itse, ja olen oppinut paljon. Tulee toisia näkemyksiä kun joskus huomaa, että pyörittelee aina samantyyppisiä ja kiinnittää tehtävissä vain samantyyppisiin asioihin huomiota. (Ritva)

> […] oppii itsekin kiinnittään huomiota kommentoituihin asioihin, välttää samoja virheitä. (Pirjo)

Laatijat kokivat usein epävarmuutta omien tehtävien toimivuudesta ja vaikeustasosta, johon oman tiimin jäseniltä haettiin vahvistusta. Lisäksi toisilta laatijoilta sai hyviä ideoita ja uusia mielenkiintoisia näkökulmia tehtäviin, mutta lopullisen päätöksen tehtävän muodosta tekee kuitenkin kukin laatija itse.

> Toisia kommentoimalla voi peilata muiden tuotoksia omiin ja kommenteilla. Kommenteilla omat tuotokset jalostuvat. (Anneli)

> Monta päätä keksii enemmän esim. eri vastausvaihtoehtoja kuin yksi. Joskus sotkee, kun saa keskenään ristiriitaista palautetta ryhmän sisällä. Silloin täytyy vain luottaa itseensä. (Anna)

Vaikka vastausten perusteella kaikki laatijat pitivät kommentointia tärkeänä, ei sen vastaanottaminen ollut aina mukavaa: ”Kommentointi on erittäin tärkeää, vaikka se ei aina ole omalle egolle mukavaa” (Mervi). Kommentoinnin laatukin oli vaihtelevaa: ”On erittäin suuri merkitys, jos kommentointi on tehty hyvin. Laatijoiden kommentoinnissa on isoja eroja. Osa kommenteista ei kovin hyödyllisiä pintapuolisuutensa vuoksi” (Erja).

4.3 Laatijoiden käsityksiä kielitaidosta

Mitä on kielitaito ja mitä eri taidot ovat? Kielitaitokäsitys ohjaa sitä, miten kukin käsittää kielitaidon ja sen osa-alueet. Kielitaitokäsitys voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta, ja se syntyy koulutuksessa saadusta tiedosta ja omista kokemuksista. Siinä on aina mukana persoonallinen kokemus, välitetty tieto ja arvot. Välitettyyn tietoon kuuluvat käsitteet, teoriat, yleiset uskomukset ja toisten kokemukset. Kielitaitokäsitys on varsin yksilöllistä, mutta se muotoutuu yhteisössä. (Ks. Dufva 1995; Ojanen 2000.) Jos kielitaitokäsitystä ei arviointia suunniteltaessa ole nostettu tietoiseen tarkasteluun, on riskinä se, että arviointiväline tai testi ei arvioi johdonmukaisesti sitä, mitä sen on tarkoitus arvioida (ks. Dufva 1995; Ojanen 2000; Tarnanen 2002). Haastattelujen perusteella laatijoiden käsitykset kielitaidosta ovat selkeytyneet ja kielitaidon tasot ovat tulleet tutuiksi. Lisäksi laadintatyö on selkeyttänyt kielen oppimisprosessia sekä muuttanut työkokemuksen ohessa laatijoiden kielitaitokäsitystä enemmän toiminnalliseen suuntaan.

Pitää kielen oppimisprosessin koko ajan mielessä ja helpottaa huomaamaan asioita opetustyön ohessa, joihin ei ehkä muuten kiinnittäisi huomiota. (Terhi)

Auttaa minua opettamaan sopivalla tasolla. (Tiina)

[…] pakottaa jäsentämään kielitaidon käsitettä ihan käytännössä. (Erja)

Olen saanut hyvän käsityksen kielestä ja sen eri nyansseista. (Kari)

> Oman uran alussa oli sellainen käsitys, että pystyy tavallaan kääntämään eli sanomaan toisella kielellä samat asiat… ehkä nyt eli olen sitä mieltä, että eli kielen pohja tulee siitä identiteetin, kulttuurin ja niin poispäin… ja että me puhutaan vain sinne päin, ja sittenkin se kommunikaatio toimii. (Ari)

> Kielitaito… mä pidän sitä välineenä ja sitten semmosena että se on ihmisten selviytymiskeino. (Heikki)

Arviointi on osa laadintaprosessia, ja se kulkee mukana laadinnan alusta, materiaalin valinnasta, alkaen. Laatija joutuu materiaalia valitessaan ja tehtäviä työstäessään pohtimaan, mitä hän mittaa kussakin osiossa tai tehtävässä: kohdistuvatko hänen laatimansa ymmärtämistehtävien osiot esimerkiksi yksityiskohdan, pääasian tai tavoitteiden ja asenteiden ymmärtämiseen tai vaativatko tuottamisen tehtävät diskurssien hallintaa tai sanaston ja rakenteiden hallintaa, ja mitä pragmaattisia ja sosiolingvistisiä taitoja tehtävät ylipäänsä mittaavat. Arvioinnin tulee kohdistua niihin kohtiin, joita on tarkoituskin arvioida, ja arvioinnista saadun informaation tulee antaa osuvasti tietoa kielitaidosta. Yleisissä kielitutkinnoissa tuottamisen taidot arvioidaan kriteeriviitteisesti, mutta ymmärtämisen tehtävissä arviointiohjeiden merkitys on tärkeä, koska arviointi tapahtuu pisteyttämällä. Tämän vuoksi arviointikriteereiden tulee olla tarpeeksi yksityiskohtaisia, jotta arviointi olisi luotettavaa, yhdenmukaista ja myös nopeaa. Tehtävien ja arviointikriteerien laatiminen ei onnistu ilman hyvää taitotasojen tuntemusta ja arvioinnin periaatteiden tuntemusta. (Ks. Huhta 1997; Huhta & Takala 1999; Alderson 2000; Buck 2001; Weigle 2002; Luoma 2004.)

> Olen joutunut laajemminkin miettimään, miten arvioida kielitaitoa. (Ritva)

> Perustasollahan ei kai oikein voi vaatia sitä soveltamista… perustasolla se helposti menee sitten ett kysytään numeroita, koska se on helpoin tapa jotenkin kontrolloida… Musta tuntuu, ett me kaikki kyl pyritään sellaseen soveltavaan. (Riikka)

> Hyvä puhumisen ja kirjoittamisen tehtävä? No tietysti sellainen, että varsinkin arvostelijan kannalta siitä tulisi monipuolisesti tuotosta aina. (Ritva)

Testi- ja koetilanne on usein siihen osallistuvalle haasteellista, ja monet asiat vaikuttavat testitilanteessa onnistumiseen. Testiin osallistujilla on erilainen vuorovaikutussuhde testiin. Toiset käsittävät tehtävät yksittäisinä osioina ja suorittavat ne yksitellen yksi toisensa jälkeen, kun taas toiset näkevät ne yhtenäisenä kokonaisuutena, jolloin vastaukset ovat suhteessa toisiinsa. Tämän lisäksi testiin osallistujilla on usein erilaisia odotuksia tehtävän luonteesta, tai tehtävän konteksti voi olla osallistujalle joko hyvin tuttu tai aivan outo. Myös osallistujan kokemukset vastaavista tilanteista vaikuttavat, samoin kuin muun muassa henkilön fysiologiset ominaisuudet, asenteet ja käsitykset omista taidoista. (Bachman 1990.)

> Joudun pohtimaan sitä, miten todellinen taito saadaan testiolosuhteissa esiin, ja on myös auttanut jäsentämään erilaisia testijärjestelmiä ja arvioimaan niitä. (Erja)

> Minun testaustietämykseni on lisääntynyt. Oppii näkemään, miten testataan. Ja senkin huomaa, että tämä testaaminen on edelleen haasteellista. Sitä viisastenkiveä ei ole vielä löydetty. (Heikki)

5 LOPUKSI

Tutkimukseni tulosten mukaan laatijat pitävät työstään laatijana, vaikka kokevat testitehtävien laadinnan erittäin haastavana tehtävänä. Laatijana toimivalta vaaditaan laatijoiden mielestä monia ominaisuuksia, joista tärkein on se, että laatijalla on mielikuvitusta ja luovuutta. Laatija ei saa jämähtää paikoilleen, vaan hänen tulee pyrkiä uudistumaan ja kehittämään itseään sekä rohkeasti kokeilemaan tehtävissään uusia aiheita ja tekstilajeja. Laatijana toimiminen on kyselyn ja haastattelujen mukaan madaltanut kynnystä

käyttää erilaista autenttista materiaalia myös omassa opetuksessa – itse asiassa sen käyttämistä pidetään itsestäänselvyytenä. Laatijat seuraavat aktiivisesti ympärillä olevia tapahtumia ja lukevat paljon. Materiaalin etsinnän ja sen muokkaamisen ohessa myös käsitys siitä, millaista oppimista materiaali ja siitä syntyneet tehtävät mittaavat, on vahvistunut oman laadinnan ja tehtävien kommentoinnin avulla.

Kokemus testiin osallistuvien kaltaisista oppijoista on helpottanut työtä laatijana, mutta sen vaikutus on myös ollut toiseen suuntaan palkitseva. Ymmärrys testi- ja koetilanteen vaativuudesta ja siihen liittyvistä tekijöistä on lisääntynyt, ja myös käsitys kielitaidosta on monipuolistunut. Yleisten kielitutkintojen testit mittaavat toiminnallista kielitaitoa, ja laatijat ovat selkeästi laatijakokemuksensa myötä muuttaneet kielitaitokäsitystään enemmän toiminnalliseen suuntaan. He pyrkivät omassa työssään kiinnittämään huomiota siihen, että kielitaito on muutakin kuin kielioppia ja sanastoa. Yhä tärkeämmäksi on tullut se, että oppija selviytyy kielitaidollaan arkipäiväisissä tilanteissa ja kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti käyttämällä rohkeasti kieltä. Laatijoista kieli täytyy nähdä käyttövälineenä, ei itseisarvona.

Taitotasojen tuntemus on lisääntynyt laadinnan myötä. Tosin melkein kaikilla laatijoilla on kokemusta taitotasoista myös arvioijana toimimisen kautta. Työ laatijana on selkeyttänyt ja vahvistanut taitotasojen kriteereiden hahmottamista ja tuntemista, taitotasojen linkittämistä tehtäviin sekä vaikeustason määrittelyä. Tällä on myös merkitystä opettajan työlle, jossa taitotasojen tunteminen on tärkeää niin opetuksen, opetusmateriaalin valinnan kuin arvioinninkin kannalta.

Laatijat kokevat hieman eri asioita laadintatyössään vaikeana ja helppona. Vaikeana koettuihin asioihin laatijat joutuvat käyttämään eniten aikaa miettimällä erilaisia ratkaisukeinoja laadintaprosessin aikana. Tämänkaltainen prosessointi on kuitenkin monesti paras oppimistilanne, joka kantaa hedelmää tulevaisuutta ajatellen. Monien tehtävätyyppien ja taitojen kohdalla koetut ongelmat ovat prosessoinnin myötä selkeytyneet, ja niihin liittyvät

huomioitavat asiat ovat avautuneet laatijoille. Tämän vuoksi useat kokevat, että he osaavat eri taitojen ja tehtävätyyppien osalta laatia myös omille opiskelijoilleen laadukasta materiaalia ja koetehtäviä.

Laatijat kokevat laadintatyön hedelmällisenä, sillä opettajan työ on usein varsin itsenäistä ja yksinäistä ja vertaispalautetta saa harvoin. Laatijatiimissä toimiminen on antanut monille mahdollisuuden yhteistyöhön ja ajatusten vaihtoon kollegoiden kanssa. Kommentointipalaverit koetaan hyvinä tilaisuuksina vaihtaa ideoita, saada uusia näkemyksiä omaan työhön ja sekä saada palautetta omista tuotoksista että antaa palautetta toisille. Voisi sanoa, että laatijana toimiminen on usealle opettajana toimivalle laatijalle täydennyskoulutusta ja virikkeiden hakemista opetustyöhön.

Laatiminen ja opettajan työ tukevat toinen toisiaan. Laadintatyö ei kehitä ainoastaan laatijan omia tehtäviä, vaan hänen koko ammatillista näkemystään.

> Laadintatyö on tosi mukavaa ja omaa ammattisubstanssia kehittävää, tosin aika työlästä. (Heli)

KIRJALLISUUS

Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge University Press.

Alderson, J. C., Clapman, C. & D. Wall 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.

Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Pentacor Ltd, High Wycombe, China.

Bachman, L. & A. S. Palmer 1996. *Language Teaching in Practice: Designing and Developing Useful Language Test*. Oxford: Oxford University Press.

Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge University Press.

Brindley, G. & G. Wigglesworth 1997. *Access: Issues in language test design and delivery*. Sydney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.

Brown, J. D. & T. Hudson 2002. *Criterion-referenced language testing*. Cambridge University Press.

Davidson, F. & B. K. Lynch 2002. *Testcraft: A Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications*. New Haven & London: Yale University Press.
Dufva, H. 1995. Elämää kielen kanssa: arkikäsityksiä kielestä ja sen oppimisesta. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kielten väliset kontaktit*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAn julkaisuja 53. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 25–43.
Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking*. Malaysia: Pearson Education Limited.
Haladyna, T. M. 2004. *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*.
Huhta, A. 1997. Yleisten kielitutkintojen arvosteluperusteet. Teoksessa A. Huhta, A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot ja kieltenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
Huhta, A. & S. Takala 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Marsh-Piirainen (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopistopaino.
Iwashita, N., McNamara, T. & C. Elder 2001. Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information processing approach to task design. *Language Learning, 51 (3)*, 401–436.
Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & J. Pollari 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia.
Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
Spolsky, B. 1992. The Gentle Art of Diagnostic Testing Revisited. Teoksessa E. Shohamy & R. A. Walton (toim.) *Language Assessment for Feedback: Testing and Other Strategies*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 29–41.
Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa*. Jyväskylän yliopistopaino.
Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
Weigle, S. C. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
Weir, C. J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. London: Prentice Hall.
Weir, C. J. 2005. *Language Testing and Validation*. Chippenham & Eastbourne.

Lait ja asetukset
Laki yleisistä kielitutkinnoista 12.11.2004/964, asetus 1163/2004.