Keisanen T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation. AFinLAn vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71. Jyväskylä. s. 29–53.

Marita Härmälä
Opetushallitus

Millainen multimodaalinen vuorovaikutustilanne on vieraiden kielten oppimistulosten arvioinneissa käytetty suullinen koe?

The article takes a multimodal approach to interaction in an oral test conducted in pairs. The oral test explored is from the Finnish national assessment of learning outcomes at the final phase of compulsory education. In the oral test of Swedish in 2008, three types of tasks were used to elicit samples of pupils' language skills. By analysing these tasks and performance samples, the study asks: What kind of multimodal interaction situation is the oral test and what is the function of the task booklet in the situation?

The results show that the weaker the pupils' skills in Swedish, the more the test booklet regulates the interaction. Weaker pupils listen to each other less or give little feedback to each other. As pupils' language skills evolve, their interaction becomes less dependent on the test booklet. The study has implications for writing tasks for paired oral tests.

Keywords: oral test, task booklet, paired interaction

1 Johdanto

Kielitaidon arvioinnissa tehtävillä on keskeinen rooli: niiden avulla pyritään saamaan testiin tai kokeeseen osallistujan kielitaidosta sellainen näyte, joka mahdollistaa johtopäätösten tekemisen hänen kielitaidostaan. Eri arviointitilanteissa käytetään erilaisia tehtäviä. Esimerkiksi suullista kielitaitoa voidaan arvioida joko yksin, pareittain tai useamman henkilön kesken suoritettavilla tehtävillä. Varsin usein suullisen kielitaidon arvioinnissa on käytetty syntyperäisen kielenpuhujan ja kielenoppijan välistä haastattelua. Haastattelija toimii tällöin keskustelun ohjaajana, kysymysten tekijänä ja yleensä myös suorituksen arvioijana, kun taas suorittajan osaksi jää haastattelijan kysymyksiin vastaaminen tämän laatiman ennakkosuunnitelman mukaisesti (van Lier 1989; Johnson 2000).

Viime vuosina kahden kielenoppijan väliset keskustelutehtävät ovat tulleet yhä suositummaksi tavaksi arvioida suullista kielitaitoa. Parikeskustelujen avulla osallistujien kielitaidosta on ollut mahdollista saada laajempi ja monipuolisempi näyte kuin perinteisillä haastattelutehtävillä (Fulcher 1996; Iwashita 1996; May 2010). Paritilanteessa osallistujat ovat myös symmetrisessä suhteessa toisiinsa. Muun muassa keskustelujen rakentumista ja vuorojen vaihtumista analysoimalla (Galaczi 2008) on havaittu, että parikeskustelu sopii erityisen hyvin suullisen kielitaidon arviointiin esimerkiksi kouluikäisillä nuorilla. Lisää tutkimusta tarvitaan kuitenkin siitä, missä määrin arviointitilanteessa käytetyt tehtävät ohjaavat osallistujien välistä vuorovaikutusta ja tekevätkö ne siitä vain mekaanista, annettujen vihjeiden noudattamiseen pyrkivää kanssakäymistä.

Tässä artikkelissa suullisen kielitaidon arvioinnissa käytettyä parikeskustelua lähestytään multimodaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Esimerkkinä ovat perusopetuksen päättövaiheen ruotsin lyhyen oppimäärän (B-ruotsi) vuoden 2008 oppimistulosarvioinnissa käytetyt suullisen kokeen tehtävät ja niiden funktio vuorovaikutusta ohjaavana artefaktina. Multimodaalisuus tulee aineistossa esiin ennen kaikkea kielellistä vuorovaikutusta täydentävien prosodisten keinojen, kuten tavunvenytysten, kuiskausten, äänenlaadun muutosten ja sävelkulun kautta (Couper-Kuhlen 2000). Myös

koetilalla ja sen piirteillä on vaikutusta oppilaiden välisen vuorovaikutuksen rakentumiseen (Young 2008: 79; Haddington & Kääntä 2011: 11).

Koska lähes kaikki viestintä on multimodaalista (Jewitt 2009), rakentuvat merkitykset myös suullisessa kokeessa monin eri tavoin. Koetilanteessa vuorovaikutusta säätelevät ensinnäkin tehtävänlaatijan tekemät valinnat, jotka ilmenevät tehtävävihkon tehtävissä. Tehtävänanto voi olla esimerkiksi kirjoitettua tai puhuttua kieltä, kuvia, kuvatallenteita, kaavioita, piirroksia tai kaikkien näiden yhdistelmiä. Eri viestintätapojen runsaus antaa puolestaan kokeen suorittajalle vapauden tehdä valintoja omista mielenkiinnon kohteistaan käsin. Myös puhekumppanin äänen voimakkuus, äänensävy ja sanojen artikulaatio vaikuttavat siihen, miten viesti tulkitaan (van Leeuwen 1999). Erilaisista kehollisen vuorovaikutuksen keinoista on tutkittu muun muassa vuoron vaihtumisen ennakointia katseen avulla (Kääntä 2010), osoittamalla (Mondada 2007) tai käyttämällä koko kehoa (Goodwin 2000). Ympäröivän fyysisen maailman, tilan ja paikan vaikutus merkitysten rakentumisessa on myös institutionaalisessa vuorovaikutustilanteessa erityisen tärkeä. Perusopetuksen oppimistulosten arvioinneissa suullinen koe suoritetaan yleensä luokkahuoneessa, jossa voi olla enemmän tai vähemmän häiritseviä, taustalla kuuluvia ääniä. Koska puhekoe tallennetaan ääni- tai kuvatallenteina, on koetilassa myös jokin tekninen laite ja sen käytöstä huolehtiva henkilö. Tässä artikkelissa puhekokeen multimodaalisuutta tarkastellaan kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin, millaisia prosodisia piirteitä oppilasparien äänitallenteilla olevassa puheessa ilmenee, ja toiseksi, miten tehtävävihkon sanalliset ja kuvalliset vihjeet näyttäisivät vaikuttavan oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen.

Koetilanteessa oppilaat ovat osallisina useissa, monilla eri tasoilla tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa samanaikaisesti (Norris 2004). Tehtävävihkon tehtävät ohjeistavat oppilaita keskustelun yleisestä kulusta, joka sitten konkretisoituu keskusteluksi toisen samanikäisen nuoren kanssa. Lisäksi koetilassa on läsnä kieltenopettaja, joka osallistuu tarvittaessa myös keskustelun kulkuun. Näin ollen myös varsinaisen kielellisen vuorovaikutuksen ulkopuoliset viestintävälineet ovat analyysin kannalta tärkeitä, sillä ne vaikuttavat osaltaan oppilaiden käyttäytymiseen koetilanteessa. Puhesuoritusten analysoiminen multimodaalisena viestintätilanteena mahdollistaakin

entistä monipuolisemman kuvan saamisen oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta.

Artikkelin aluksi kuvailen lyhyesti oppimistulosten arviointien kansallista järjestelmää sekä suullisen kielitaidon arvioinnissa käytettyjen tehtävien valintaan vaikuttavia seikkoja. Sen jälkeen tarkastelen suullista koetilannetta ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta B-ruotsin tehtäväesimerkkien avulla. Esittelen ensin tehtävien sisältöä ja sen jälkeen erilaisten tehtävänantojen vaikutusta oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Lopuksi pohdin, millainen multimodaalinen vuorovaikutustilanne on kielten suullinen koe ja miten koetilanteesta tekemiäni havaintoja voitaisiin hyödyntää suullisten tehtävien laadinnassa ja suoritusten arvioinnissa.

2 Oppimistulosten arvioinnit perusopetuksen päättövaiheessa

Opetushallitus toteuttaa oppimistulosten arviointeja perusopetuksessa opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta. Arvioinneilla tuotetaan tietoa koulutuksen kehittämisen ja kontrollin tarpeisiin. Kerättyä tietoa hyödyntävät opetuksen laadusta vastaava opetushenkilöstö, opetuksen kehittämisestä vastaava hallintohenkilöstö ja jossain määrin myös toiminnan taloudesta vastaavat päätöksentekijät, kuten koulutuksen ylläpitäjät, oppilaitoshenkilöstö ja opiskelijavalinnoista vastaavat tahot. (Jakku-Sihvonen 2013.)

Eri oppiaineissa saavutettua osaamista arvioidaan kussakin oppiaineessa vuorollaan. Osaamisesta tehdyt johtopäätökset koskevat oppimistavoitteiden saavuttamista maanlaajuisesti, ei yksittäisen oppilaan tai koulun menestymistä arvioinnissa. Arviointien avulla kerätään tietoa myös oppimistuloksia selittävistä tekijöistä, kuten sukupuolen, perheen sosio-ekonomisen taustan, kieliryhmän ja maantieteellisen sijainnin yhteyksistä oppimistuloksiin. Myös yleinen asennoituminen oppiaineeseen, sen hyödylliseksi kokeminen ja kuva itsestä oppijana voivat osaltaan olla yhteydessä saatuihin oppimistuloksiin. Kielissä viimeisimmät arvioinnit ovat vuosilta 2008 (B-ruotsi) ja 2009 (A-finska). Keväällä 2013 arvioidaan englannin, ruotsin, saksan, ranskan ja venäjän pitkät oppimäärät sekä ranskan, saksan ja venäjän lyhyet oppimäärät. Kielten arvioinnit sisältävät oppilaan produktiiviseen ja

reseptiiviseen kielitaitoon liittyviä tehtäviä sekä kyselyn oppilaiden ja opettajien taustatiedoista. Koska suullisen kokeen järjestäminen ja arviointi vievät kouluissa paljon aikaa ja resursseja, osallistuu kokeen tekemiseen vain osa otosoppilaista.

Suullisen kokeen käytännön järjestelyt ja suoritusten arviointi ovat otoskoulujen kieltenopettajan tai -opettajien vastuulla. Arviointitehtävät laaditaan Opetushallituksessa, mistä kouluille lähetetään myös yksityiskohtaiset ohjeet kokeiden järjestämiseen ja suoritusten arviointiin. Millaisin tehtävin oppilaiden suullista kielitaitoa sitten arvioidaan, ja mitä seikkoja tehtävien laadinnassa on huomioitava jo ennen varsinaista koetilaisuutta?

3 Puhekokeessa käytettyjen tehtävien laadinnasta

Kielitaidon viestinnällisyyttä ja varsinkin suullisen kielitaidon tärkeyttä on kielten opetuksessa viime vuosikymmeninä toistuvasti korostettu. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004: 119) tämä ilmenee vuosiluokkien 7–9 tavoitteissa ruotsin kielen osalta seuraavasti: Oppilas oppii selviytymään ”yksinkertaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa ja tavallisimmissa palvelutilanteissa” sekä ”viestimään ja toimimaan kohdekulttuurissa hyväksytyllä tavalla tavanomaisimmissa arkipäivän tilanteissa”. Lisäksi oppilas ”pystyy kompensoimaan puuttuvaa kielitaitoaan likimääräisellä ilmauksella”.

Oppimistulosarviointien suulliset tehtävät pyritään laatimaan tosielämän kielenkäyttötilanteita vastaaviksi (Bachman 2010: 33). Oppilas toimii tehtävää suorittaessaan aktiivisena kielenkäyttäjänä, mutta koetehtävä eroaa kuitenkin aidosta viestintätilanteesta siinä, että joku muu kuin oppilas itse on määritellyt tehtävälle tavoitteen (Ellis 2003: 3–16). Tehtävien vaikeustason määrittelyn perustana on oppimistulosten arvioinnissa kyseisen kielen ja oppimäärän hyvän osaamisen (arvosana 8) tavoitetaso, kuitenkin niin että koe sisältää myös vaikeustasoltaan helpompia ja vaikeampia tehtäviä. Tehtävien vaikeutta varioidaan esimerkiksi tehtävän vaatiman tiedon prosessoinnin ja tehtävän suorittamiseen tarvittavien tietojen ja taitojen avulla (Robinson 2007). Vähäistä tiedon prosessointia vaativassa tehtävässä annettu teksti ja vihjeet on mahdollista kopioida mekaanisesti tai noudattaen tar-

koin valmiina annettuja sisältöjä (Bereiter & Scadamalia 1987). Skehan (1998: 99) erottaakin kolme tehtävän vaikeustasoon vaikuttavaa tekijää: tehtävän vaatiman kielen laajuuden, tehtävässä vaaditun ajattelun ja tehtävän suoritusolosuhteet.

Arkipäivän kielenkäyttötilanteilla on todettu olevan yhteisiä, kielestä riippumattomia piirteitä, joita usein kuvataan erilaisten vuorovaikutusskeemojen avulla (esim. Eurooppalainen viitekehys 2003: 178–179). Esimerkiksi kaupassa myyjän ja asiakkaan välinen palvelutilanne etenee yleensä tietyn mallin tai skeeman mukaan (ks. esim. Härmälä 2010). Arviointitehtäviä laadittaessa lähtökohtana on yleensä oletus, että kokeeseen osallistujilla on ainakin jonkin verran yhteistä ja jaettua taustatietoa tavallisimmista vuorovaikutusskeemoista (esim. Olshtain & Celce-Murcia 2001: 716), vaikka kyseisiä tilanteita ei esimerkiksi oppituntien aikana eksplisiittisesti ole harjoiteltukaan.

Arviointitehtävän valintaan vaikuttavat olennaisesti arvioinnin tarkoitus ja se, mitä johtopäätöksiä tuloksista halutaan tehdä. Koska oppimistulosten arvioinnissa on kyse nimenomaan *oppimis*tulosten arvioinnista, on tehtävien sisältöjen ja tehtävätyyppien oltava kyseiselle ikäluokalle sopivia niin aihepiireiltään, vaikeustasoltaan kuin tehtävien suorittamisen edellyttämien taitojen osalta. Vieraissa kielissä tämä tarkoittaa, että kielten tunneilla on opiskeltu esimerkiksi terveyteen ja sairauteen liittyvää sanastoa, ennen kuin niiden osaamista voidaan arvioida. Arviointitehtävien on katettava myös mahdollisimman monipuolisesti opetussuunnitelmassa kuvatut kyseisen oppiaineen sisällöt ja tavoitteet. Arvioinnin luotettavuuden kannalta myös tehtävien suoritusolosuhteiden samankaltaisuus (Bachman & Palmer 1996) on tärkeää huomioida jo arvioinnin suunnitteluvaiheessa.

Puhekokeessa on kyse kasvokkaisesta vuorovaikutustilanteesta, jossa merkitys syntyy vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden välisenä yhteistoimintana. Puhekumppanin läsnäolo tekee viestintätilanteesta avoimen sosiaalisen tilanteen, jossa yksittäisen puhujan kontribuution erottaminen voi joskus olla hyvinkin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta. (Jacoby & Ochs 1995: 177.) Tilanteen sosiaalisuudesta voi olla osallistujalle myös etua: hänen ei tarvitse yksin olla vastuussa tilanteen etenemisestä. Vuorovaikutuksen edetessä osallistujat voivat neuvotella itselleen rooleja ja sosiaalisia

suhteita (Goodwin & Duranti 1992). Tämä tapahtuu eri viestintätapoja, kuten puhuttua kieltä, katsetta, ilmeitä, etäisyyttä/läheisyyttä, hyödyntämällä. Goffman (1981) toteaakin, että jokainen vuorovaikutustilanne koostuu eri tapahtumista ja historioista, jotka ovat alkaneet eri aikoina ja jotka eivät ole samanlaisia kaikille osallistujille. Vuorovaikutukseen osallistuja tuo siihen mukanaan oman "tarinansa" tavalla tai toisella.

Tarkastelen seuraavassa lähemmin puhekokeen toteuttamista oppimistulosten kansallisissa arvioinneissa. Kuvailen aluksi tutkimuksen tavoitteen ja aineiston, jonka avulla tutkimuskysymykseen on pyritty vastaamaan. Sen jälkeen havainnollistan käytettyjen tehtävien vaikutusta oppilasparin väliseen vuorovaikutukseen eri tehtävistä litteroitujen esimerkkisuoritusten avulla.

4 Tutkimuksen tavoite, menetelmä ja aineisto

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen multimodaalinen vuorovaikutustilanne on oppimistulosarviointien suullinen koe. Lähtöoletuksena on, että oppilaiden välisen vuorovaikutuksen syvällisen ymmärtämisen kannalta on tärkeää huomioida myös se tila, jossa koe suoritetaan, ja ne välineet tai laitteet, jotka tavalla tai toisella vaikuttavat oppilaiden välisen vuorovaikutuksen luonteeseen.

Oppimistulosten arvioinneissa ovat puhekokeen järjestämisohjeet ja koetehtävät vaihdelleet jonkin verran eri arviointikerroilla. Esimerkiksi vuoden 1999 englannin kielen arvioinnissa (Tuokko 2000) puhumiskoe muodostui vuoropuheluista, lukemistehtävistä ja keskustelu- tai väittelytehtävästä. Tässä artikkelissa analysoidut puhetehtävät ovat ruotsin B-oppimäärästä vuodelta 2008, jolloin koetehtävinä käytettiin pareittain suoritettavia keskustelutehtäviä, jotka sisälsivät sekä monologisia että dialogisia tehtäviä. Oppilaiden puhesuorituksista ei kouluissa tehty kuvatallenteita, ja siksi tässä artikkelissa tarkemmin analysoidut esimerkit ovat C-kaseteilta litteroituja parisuorituksia arvioinnissa käytetyistä tehtävistä. Aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Toropainen & Härmälä 2012) B-ruotsin puhesuorituksia oli litteroitu yhteensä 12 oppilasparilta, minkä jälkeen ne oli analysoitu diskurssianalyysia soveltaen. Tällöin litteraatteihin merkittiin taukojen pituudet,

päällekkäin puhumiset, epäselvät lausumat ja vuoron vaihtumiset. Tähän artikkeliin poimin näistä litteroiduista puhesuorituksista satunnaisesti yhden jokaisesta tehtävätyypistä (liite 1), minkä jälkeen analysoin näytteistä kielen käyttöä eri tehtävätyypeissä lähtökohtanani keskusteluvuorot ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (Schiffrin, Tannen & Hamilton 2001). Näkökulmani puhesuoritusten analyysiin on ensisijaisesti kielitaidon arvioinnin näkökulma, joskin sovellan siinä myös diskurssianalyysia lähinnä kielen oppimisen ja opettamisen viitekehyksessä. Näkökulmavalintani ilmenee esimerkiksi kommentoidessani puheessa olevia taukoja ja puheen verkkaisuutta: kielitaidon arvioijalle puheessa olevat tauot ja epäröinti ilmentävät yleensä kielitaidon puutteellisuutta. Sen sijaan kielen prosodisten piirteiden tarkastelu aineistossani liittyy enemmän diskurssianalyysin viitekehykseen.

Kielten suullinen koe on luonteeltaan institutionaalinen vuorovaikutustilanne, sillä se toteutetaan luokkahuoneessa ja opettajan läsnä ollessa. Vaikka kyseessä on tosielämän suullisia viestintätilanteita simuloiva, kielitaidon arviointiin liittyvä tilanne, on tilanteessa myös luokkahuonediskurssille ominaisia piirteitä ja rooleja. Opettaja voi esimerkiksi esittää oppilaille kysymyksiä sekä auttaa heitä kielellisesti. Oppilaat puolestaan voivat kysyä opettajalta ohjeita tehtävien suorittamisesta. Luokkahuoneen ulkopuolella oppilaiden keskustelu lomakohteesta (tehtävä 3) olisi todennäköisesti varsin erilaista, sillä vuorovaikutusta ei tällöin ohjaa tehtävävihko valmiine vuoropuhelurunkoineen. Erityisesti kielitaidoltaan heikoilla oppilailla suullista koetta voi pitää myös eräänlaisena kielen opettamis- ja oppimistilanteena, sillä pyrkimyksenä oli käyttää kohdekieltä, vaikka oppilaan kielitaito ei aina riittänytkään viestintätehtävästä suoriutumiseen (ks. esim. Olshtain & Celce-Murcia 2001: 707).

Vuorovaikutustilanteiden analyysi perustuu omiin tulkintoihini ja huomioihini siitä, miten kieltä koetilanteessa käytetään ja miten asioita kielen avulla ilmaistaan. Olen merkinnyt litteraatteihin oppilaiden naurahdukset ja epäröinnit, joilla pyrin kuvaamaan sitä, miten asiat sanottiin. Litteraatteihin merkitsin myös suullisen diskurssin oppimiseen ja opettamiseen liittyviä fonologisia piirteitä, kuten prosodia, intonaatio sekä ympäristöä voimakkaammin tai hiljaisemmin lausuttu puhe (Olshtain & Celce-Murcia 2001: 714). Myös mahdolliset tallenteilta kuuluvat taustaäänet merkittiin. Litteraateissa

käytetyt merkit ovat liitteessä 2. Näytteet kuunneltiin useaan kertaan, jotta litteroinneista saataisiin mahdollisimman tarkat ja monipuoliset.

Varsinaisessa koetilanteessa oppilasparin vuorovaikutusta ohjaamaan oli Opetushallituksessa laadittu erillinen tehtävävihko, joka annettiin oppilaille 15 minuuttia ennen koesuoritusta. Tänä aikana oppilasparilla oli mahdollisuus tutustua tehtäviin erillisessä valmistautumistilassa. Opettaja oli ennen puhumiskoetta ohjeistettu muodostamaan oppilasparit kielitaidoltaan mahdollisimman samantasoisista oppilaista. Osa pareista on näin ollen samaa sukupuolta, osa tyttö–poika-pareja. Oppilaat oletettavasti tuntevat toisensa ainakin kyseisen kielen tunneilta, vaikka he eivät välttämättä olekaan luokkakavereita. Koetilassa oppilaspari ohjeistettiin istumaan vastakkain tai sopivaan kulmaan hieman sivuttain toisiinsa nähden.

Koetilassa oli oppilasparin lisäksi läsnä 1–2 ruotsin kielen opettajaa, jotka vuorotellen opastivat oppilaita. Tilassa saattoi lisäksi olla läsnä henkilö, joka hoiti suorituksen tallennuksen. Myös opettaja saattoi hoitaa tallennuksen. Opettajien tehtävä oli toimia lisäksi puhesuoritusten arvioijina. He siis arvioivat suoritukset jo koetilanteen aikana tai heti sen jälkeen. Puhumisen koe suoritettiin yleensä luokkahuoneessa. Tämän vuoksi joillain tallenteilla puhesuoritusten taustalta kuului toisten oppilaiden ääniä koulun käytävästä tai koulun kello soi välitunnin alkamisen tai päättymisen merkiksi.

Koetehtävät ohjeistettiin tehtävävihkossa oppilaan äidinkielellä. Vihkon kansilehdellä oppilaille kerrottiin kokeen yleisestä etenemisestä ja sen aikataulusta. Tehtävien suorittamiseen oli aikaa 10 minuuttia ja oppilaat voivat edetä tehtävästä toiseen omassa tahdissaan. Kansilehdellä oppilaita pyydettiin myös valitsemaan, kumpi heistä on oppilas A ja kumpi oppilas B. Koevihkon ensimmäiseltä aukeamalta alkoivat varsinaiset puhetehtävät, joita oli kolme. Ensimmäisessä tehtävässä oppilaiden tuli kysellä äidinkielellä annettujen vihjeiden avulla toistensa perheestä, vapaa-ajasta, asumisesta, kavereista, koulumatkasta ja tulevaisuudensuunnitelmista. Oppilaita ohjeistettiin tiedustelemaan annetuista asioista kolmea ja myös itse vastaamaan parin esittämiin kysymyksiin. Oppilaille annettiin lisäksi tavallisimpia kysymyssanoja ruotsiksi (liite 1).

Toinen tehtävätyyppi olivat arkitilanteet, joissa oppilaat esittävät kolme lyhyttä parikeskustelua suomeksi annetun keskustelurungon avulla. Vihjeet oli pyritty muotoilemaan niin, että oppilas ei voisi kääntää niitä sanasta sanaan, esimerkiksi "oppilas A haluaa jotain makeaa, vaikkapa leivoksen". Oppilaita ohjeistettiin lisäksi, että tehtävässä olennaista on asiasisällön ilmaiseminen ruotsiksi, ei vihjeiden sanatarkka kääntäminen. Molemmilla oppilailla oli kussakin tehtävässä 3–5 vuoroa ja he näkivät koko ajan myös toistensa vihjelauseet ja sen, miten keskustelun oletettiin etenevän oppilaalta toiselle. Vuorot oli näin ollen oppilaiden kannalta jo ennalta määrätty.

Kolmas tehtävä oli vapaampi keskustelutehtävä, jossa oppilaiden tuli yhdessä päättää molemmille sopivasta lomakohteesta. Tehtävän suorittaminen oli kuvattu suomeksi vaihe vaiheelta ja lisäksi oppilaille annettiin kuusi apukysymystä suomen kielellä. Tehtäväohjeissa annettiin myös taustatietoa lomakohteesta kohdekielellä ja piirroskuvina. Oppilaat näkivät tehtävävihkossaan vain oman lomakohteensa kuvat ja lomakohteeseen liittyvän taustatiedon (liite 1). Oppilaat eivät siis nähneet toistensa lomakohdekuvauksia, vaan heidän oletettiin kuuntelemalla saavan riittävästi tietoa toisen ehdottamasta lomakohteesta ennen yhteisen päätöksen tekemistä. Lomakohteen valitsemistehtävässä oppilaiden vuorovaikutusta ohjaavat vihjeet olivat koevihkossa siis useassa eri muodossa: oppilaiden äidinkielellä, kohdekielellä ja piirroskuvina. Oppilaiden kannalta monen eri kanavan kautta annettu tieto näytti tekevän tehtävästä erityisen haasteellisen. Oppilaat esimerkiksi kysyivät opettajalta tai toisiltaan lisäohjeita tehtävän suorittamiseksi. Oppilaiden tässä tehtävässä saamat ohjeet saattoivat näin ollen sisältää myös ääneen lausuttuja ohjeita ja neuvoja.

Tehtävävihkossa annetut vihjeet puheen sisällöstä ohjasivat oppilaiden suorituksia varsin sanatarkasti kahdessa ensimmäisessä tehtävässä. Tämä oli osin myös tarkoituksellista, sillä kyseessä on oppimistulosten arviointi, jossa kontrolloidaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ilmaistujen sisältöjen osaamista. Tehtävässä kolme (keskustelutehtävä) oppilaille haluttiin kuitenkin antaa mahdollisuus myös vapaampaan vuorovaikutukseen käyttämällä kuvallista ja kohdekielistä lisämateriaalia sekä antamalla oppilaille tiedot vain omasta lomakohteestaan. Tämänikäiset oppilaat eivät kuitenkaan osanneet hyödyntää annettua aineistoa kokeenlaatijoiden

toivomalla tavalla, minkä osoittavat heidän hyvin niukat suorituksensa ja tarve kysyä opettajalta neuvoa tehtävän yleisestä suorittamisesta.

5 Tulokset

Seuraavassa havainnollistetaan eri tehtävätyyppien tuottamaa vuorovaikutusta litteroidusta aineistosta valittujen esimerkkien avulla. Litteraateissa oppilaat on merkitty kirjaimilla A ja B, kirjain O tarkoittaa opettajaa, joka joissakin suorituksissa puuttui parikeskustelun kulkuun.

Ensimmäinen esimerkki on tehtävästä 1 (liite 1), jossa tyttö–poika-pari esitti toisilleen kysymyksiä ja vastasi toistensa kysymyksiin. Oppilaiden ja koulujen nimet on esimerkissä muutettu.

1 O: >No niin<
2 A: Oppilas a:: Maija Meikäläinen
3 B: Oppilas be:: Matti @Meikäläinen@
4 A: Jag heter Maija ja gå i Opin @koulu@
5 B: Pitäiskö mun sanoo nyt nimi
6 O: °Sano nimi°
7 B: Ja e: Matti å jag går Opin @koulu@
8 O: (sä voit kysyä miten)
9 A: Hurdan e::r ditt fritiden
10 B: [@Bra@]
11 A: [>Eiku] vad gör du<
12 B: Jag spela dator och (2.0) eta mycket
13 A: Ö: var bor du
14 B: Jag bor i Oppila
15 A: Hurdan e:r ditt familj
16 B: Min familj e: nå: e: not ingen stor jag har mamma ok pappa ok (3.0)
17 många katt (3.0) ö: krhm ((yskii)) vad gör du din fritiden
18 A: Jag spela da::tor å sova
19 B: Hm hurdan är din kompisar?
20 A: Jag har mycket kompisar?
21 B: Hmm vad e din framtidsplanernas
22 A: Ö: ja vet inte. (Kesto 1:38)

Keskustelu eteni varsin verkkaisesti oppilaan A tehdessä kysymyksiä, joihin oppilas B vastasi. Oppilas B teki ensimmäisen vastakysymyksen vasta oppilas A:n vastauksen jälkeen rivillä 17, minkä jälkeen kysyjä–vastaaja-roolit vaihtuivat. Oppilaat noudattivat siis varsin tiukasti tehtävänantoa eli esittivät toi-

silleen kysymyksiä kumpikin vuorollaan. Puhesuorituksen alkupuolella (rivit 4–18) he eivät mitenkään kommentoineet toistensa vastauksia tai osoittaneet olevansa niistä kiinnostuneita. Vasta riveillä 19 ja 21 oppilas B äännähti tavalla, jonka voi ymmärtää reagoinniksi toisen sanomaan. Vuorovaikutus kuulosti kielitaidon arvioijan näkökulmasta osin melko luonnolliselta, sillä puheenvuoroissa ei ole häiritsevän pitkiä taukoja. Kokonaisuudessaan puhe eteni kuitenkin varsin hitaasti (kesto 1:38), mikä saattoi johtua siitä, että oppilaat katsoivat koko ajan tehtävävihkosta ohjeita siitä, mitä heidän pitäisi toisiltaan kysyä.

Keskustelun alussa (rivi 5) tehtävävihkon funktio keskustelun ohjaajana tuli erityisen selkeästi esille oppilas B:n kysyessä läsnä olevalta opettajalta, pitäisikö hänen sanoa nimensä ensin vai ei. Myös rivillä 8 opettaja auttaa oppilas A:ta sopivan kysymyksen tekemisessä. Opettajan puuttuminen keskusteluun ilmentää hyvin sitä, että vuorovaikutustilanne on oppilaiden näkökulmasta myös kielen opettamis- ja oppimistilanne siihen liittyvine rooleineen. Riveillä 10–11 on lyhyt osa, jossa oppilaat puhuivat toistensa päälle. Päälle puhuminen johtuu siitä, että oppilas B ei vastannut kysymykseen oppilas A:n odottamalla tavalla ja oppilas A joutuu ohjeistamaan puhekumppaninsa vastausta tehtävävihkossa annettuun suuntaan. Tilanne on hyvä esimerkki reseptiivisten ja ymmärtämistaitojen keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Erilaiset strategiat väärinymmärrysten välttämiseksi sekä toiston ja selvennyksen pyytämiseksi ovat erityisesti suullisen kielitaidon opetuksessa keskeisiä (Olshtain & Celce-Murcia 2001: 716). Tässä esimerkissä oppilas A antoi oppilas B:lle «oikean» kysymyksen valmiina. Tosielämän tilanteessa ei näin suora toisen puheen korjaaminen olisi pragmaattisesti korrektia.

Tehtävävihkossa annetuista kymmenestä kohdekielisestä kysymyssanasta pari hyödynsi vain kolmea, eli he tekivät toisilleen varsin samankaltaisia, vaikkakin sisällöltään erilaisia kysymyksiä. Oppilas A kysyi kolme ensimmäistä tehtävävihkossa ohjeistettua kysymystä, ja oppilas B lopuista kaksi. Parinsa koulumatkasta hän ei syystä tai toisesta kysynyt lainkaan. Oppilasparin puheessa oli useita erilaisia prosodisia piirteitä, esimerkiksi nopeutettua puhetta (rivi 11), intonaation nousua (rivit 19 ja 20) sekä venytettyjä sanoja (rivi 18). Rivillä 17 oppilas B yskähti ja ääntelі epämääräisesti (*krhm*) kenties saadakseen lisää miettimisaikaa seuraavan kysymyksen muodostamiseen.

Toinen esimerkki on tehtävästä 2 (liite 1). Kyseessä oli arkitilanne vaatekaupassa. Oppilas B oli myyjä ja oppilas A asiakas. Kyseessä oli tyttöpari.

1 A: Ja. Ö: va e eiku (3.0) när e (3.0) collids @collidsi:s@ ((naurava ääni))
2 B: heh heh där mera om
3 A: Ö: (3.0) kan ja ha: eiku heh heh vilka färger är de >du ha<
4 B: Ä: >vilken färg du har<
5 A: Mm
6 B: (eiks mun pitänyt sanoa) ((kuiskaavat))
7 A: >vill du ha<
8 B: Niin. Vilken färg du vill du ha
9 A: A: ö: green eller blu: går med mina jeans
10 B: Ä: ursäkta vi har inte college annat färga (7.0) ö: vill du ha: (5.0) ((kuis-
11 kaavat toisilleen)) (polver) ((nauravat))
12 A: Ö: ja: ö: (3.0) ja men det kan inte (7.0) är ö: tunn
13 B: Ö: va e din @storlek@
14 A: Ä: ja vill ha stor
15 B: Ö: (3.0) ö: vill du ha ö: (10.0) hmm
16 O: el eller eksel
17 B: >el eller eksel<
18 A: Ja (…) hmm (…) (3:04)

Tässä keskustelussa vuorovaikutus kärsi selkeästi oppilaiden kielitaidon riittämättömyydestä. Oppilaat yrittivät tulkita tehtävävihkon vihjeitä ruotsiksi, ja kun sanavarasto ei siihen riittänyt, he eivät osanneet käyttää kiertoilmauksia tai omaa mielikuvitustaankaan keskustelun täydentämiseksi. Keskustelu eteni hitaasti (kesto 3:04), se oli pirstaleista ja kielitaidon arvioijan näkökulmasta katsottuna hyvin empivää. Riveillä 4–8 keskustelu katkesi, kun oppilas B ei osannut kysyä asiakkaalta, minkä värisen puseron tämä haluaisi. Oppilas A joutui myös auttamaan puhekumppaniaan tehtävävihkossa ohjeistetun kysymyksen muotoilussa (rivit 6 ja 8), sillä keskustelu uhkasi muutoin poiketa tehtävävihkossa annetusta keskustelurungosta. Myös opettaja puuttui keskusteluun (rivi 16), kun oppilas jäi pohtimaan sanaa *koko* ruotsiksi eikä osannut kiertää ongelmaa. Opettaja auttoi häntä sanan kiertämisessä ehdottamalla erilaisia kokovaihtoehtoja.

Kaiken kaikkiaan oppilasparilta jäi puutteellisen sanavaraston vuoksi sanomatta useita vihkon ohjeistamia asioita, kuten esimerkiksi villapaita, paksu, kassa. Tehtävää laadittaessa on oletettu, että tämänikäisillä oppilailla on omakohtaista maailmantietoa palvelutilanteen etenemisestä kaupassa.

Tätä jaettua taustatietoa he sitten voisivat ainakin jossain määrin hyödyntää tosielämän kielenkäyttötilanteita simuloivissa koetilanteissa (ks. Olshtain & Celce-Murcia 2001). Myös kielten tunneilla harjoitellaan erilaisia kohteliaisuusilmaisuja, kuten sitä, että myyjä ja asiakas tervehtivät toisiaan keskustelun alussa ja että myyjä käyttää puheessaan jonkin verran kohteliaampia, asiointitilanteeseen luonteenomaisia fraaseja. Tehtävävihkossa ei oppilaita kuitenkaan ollut mitenkään ohjeistettu olemaan kohteliaita, eivätkä oppilaat myöskään oma-aloitteisesti sitä tehneet. Myöskään suorituksia arvioitaessa ei heiltä sitä voi vaatia, sillä arviointikriteereissä kohteliaisuus mainitaan eksplisiittisesti vasta tasolla B2.2. Oppilaiden tottumattomuutta kauppatilanteisiin ruotsin kielellä osoittaa kenties se, että oppilaspari nauraa ja tirskuu keskustelun aikaan useaan kertaan (rivit 1, 2, 11).

Kaksi seuraavaa esimerkkiä ovat tehtävästä kolme (lomamatka). Näytteet ovat melko pitkiä, mutta ne on haluttu ottaa tähän kokonaan, sillä niissä tulee selkeästi esille kaksi varsin erilaista suoritusta samasta tehtävänannosta. Ensimmäinen esimerkki on kahden pojan välisestä vuoropuhelusta.

1 A: Hmm (5.0) mmm Hurghada e i Egypten å (3.0) vi ei ö: de ligger nära till
2 alla mestan hmm. Vi kan gör mycket anna annat än sola och bada. Där
3 finns jättemycke aktiviteter som dykning i Röda @havet@ å: (5.0) där e
4 också mycket severdheterna (3.0) hmm å historiska platser
5 B: °I Sälen vi kan gå med båt o flyg ö: o hotellpaket från söndag till söndag
6 under sportlovet. Vi kan ö: fara six dag sex dagars skidpass o vi kan ss
7 ski:vår o bada. Vi kan gå (4.0) ö: resteurangerna o skidskolan°
8 A: Okej mm (3.0) hur (3.0) mm hur kan vi åka till Sälen
9 B: °Med båt o vi kan flyg också°
10 A: Okej vi kan f flyg till Hu:rghada också
11 B: °Hmm vad ska vi do där°
12 A: Hmm (3.0) no mä tavallaan niinku sanoin ne jo
13 O: (--)
14 A: Okej, ö: vi kan göra mycket annat än sola o bada ö: vi har
15 aktiviteters ö: e: till exempel dykning i Röda havet å där e där e myck
16 mycket sevärdheterna hmm (4.0) å histåriska platser (4.0) mm vad kan
17 vi göra i @Sälen@
18 B: °Vi kan ö: (4.0) skidåkare rekommender å vi kan gå (4.0) sss se ö: gå ss
19 på restaurangerna å skiutbildning°
20 A: Okej hmm (4.0) mm var ligger vårt (3.0) >var bor vi i Sälen<
21 B: °>Ö: vi kan kö:ppa hotellpaket från söndag till söndag under sportlovet°<
22 (--) bor i ö: i Kairo i Egypt
23 A: Ö: vi kan bor i hotell i Kairo eller hmm ja >jag vet inte< vi kan köp hotell
24 tjöp hotell från Kairo

25 O: (--)
26 A: Hmm hurdan e vädret @vädret@ i Sälen
27 B: °Äh der är (3.0) re:kna ok (9.0) varm >rekna och varm<°
28 A: Okej (3.0) hmm
29 O: (nu kan ni välja Hurghada eller Sälen)
30 A: Mm mm jag tycker mera om varm å (3.0) mm varm och histåriska platser
31 å sandstrandår (3.0) så ja tycker mera om Hu:rghada
32 B: O: jag tycker ä: historiska också å jag tycker (3.0) ö: Sälens hotellpaket
33 >från söndag till söndag under sportlovet<
34 A: Mm
35 O: (nu kan ni bestämma) heh heh
36 A: >Okej vad ska vi välja<
37 B: Hmm (3.0) vi välja (2.0) Egypt
38 A: Okej så vi ska åka till Hurghada (6:19)

Myös tässä keskustelussa oppilaiden välistä vuorovaikutusta ohjasi varsin suuressa määrin tehtävävihko. Keskustelun alussa molemmat lukivat tehtävävihkon kohdekielellä annetuista esittelyteksteistä valitsemiaan kohtia (rivit 1–7). Lukeminen eteni hitaasti, sillä molemmat prosessoivat lukiessaan tekstin kohdekielistä sisältöä ja valitsivat sieltä sellaisia kohtia, jotka kokivat tärkeiksi ja ehkä myös ymmärsivät sanastollisesti parhaiten. Rivillä 31 on osoitus siitä, että oppilas A oletettavasti hyödynsi puheessaan myös tehtävävihkon kuvallisia vihjeitä, sillä sanaa *sandstränder* ei annettu valmiissa esittelytekstissä, ainoastaan kuvasta voi nähdä hiekkarannan. Oppilas B puolestaan lisäsi puheeseen myös annettujen vihjeiden ulkopuolisia elementtejä kulkuyhteyksistä (rivi 9) puhuessaan. Rivillä 12 on toinen oiva esimerkki tehtävävihkon vuorovaikutusta ohjaavasta vaikutuksesta: oppilas A kommentoi B:n kysymystä toteamalla jo vastanneensa siihen. Kohta osoittaa selkeästi, että oppilaat eivät kuunnelleet toisiaan, vaan pohtivat oman puheensa sisältöä toisen puhuessakin. Varsinkin keskustelun alussa poikien puhe oli täysin monologimaista.

Oppilas A oli keskustelussa jonkin verran oppilas B:tä aloitteellisempi: hän teki viisi kysymystä oppilas B:n kahta kysymystä kohti. Oppilas A:n äänensävy loi myös vaikutelman vuorovaikutteisesta tilanteesta, sillä hän puhui vivahteikkaasti, kuuluvalla äänellä ja kommentoi B:n sanomaa sanomalla *okej* (rivit 8, 10, 14, 20, 28 ja 38). Oppilas B:n puhe oli hyvin hiljaista ja siksi paikoin mahdotonta ymmärtää. Oppilas B myös keskittyi tehtävävihkoon oppilas A:ta enemmän, ja näin ollen hänen puheensa kuulosti monologimaisem-

malta. Opettaja puuttui tilanteeseen silloin, kun hänen mielestään oli aika tehdä päätös lomakohteesta (rivi 35) tai kun puhe uhkasi tyrehtyä (rivit 13 ja 25). Kokonaisuutena tämän parin keskustelu ei kuitenkaan kuulostanut kielitaidon arvioijan näkökulmasta katsottuna kovin luonnolliselta, sillä puhe eteni todella hitaasti ja empien (esim. oppilas A:n ensimmäinen vuoro kesti 1:04).

Oppilaiden kielitaidon lisääntyessä tehtävävihkon ohjaavuus vuorovaikutusta ohjaavana tekijänä näyttäisi vähenevän, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Kun oppilailla on riittävästi kielitaitoa, heillä on myös rohkeutta irrottautua tehtävävihkosta ja tuottaa puhetta vapaammin. Kyse voi olla myös siirtovaikutuksesta: äidinkielessään hyvät viestijät ovat sitä usein myös vieraassa kielessä. Tämä ilmenee esimerkiksi erilaisten eleiden ja kiertoilmausten käyttönä (Olshtain & Celce-Murcia 2001: 708). Esimerkkinä on tyttöpari, jonka kielitaito tässä tehtävässä arvioitiin tasolle B1.2 ja B1.1, mikä edustaa B-ruotsin aineistossa jo todella hyvää kielitaitoa.

1 A: <Hej> ((iloisesti)) vart ska vi re:sa på sommarlovet
2 B: Ha:r du något
3 A: Jå: ja har
4 B: platsen
5 A: Jå: ö: ö: Hurganda i Eg Egypten
6 B: Egypten?
7 A: Jå: jå: ö: har du (2.0) hört om om det ((epäröiden))
8 B: Ah mm min @vänner@ var dä::r ö: nästa veckan uh heh heh å: ha hun ö: hun
9 A: Gillade hon?
10 B: Gillar den
11 A: Ö: de e jätte jättevarmt plats å de e de har jättemycket strander å skön havet
12 B: Åh
13 A: Å du kan hyra en båt där.
14 B: Okej
15 A: Åka de
16 B: U:
17 A: hm har du något idé?
18 B: Mmm ja ö: har läsa läsar ö: något Sälen. Det är i Sverige
19 A: ((epäselvä))
20 B: Jeh hotellpaket från söndag? till söndag? ö: oh de dåppelhotellrum
21 hotellrum till hu oss å: ö: gra:tis frukost å: six dagars sski skipass
22 A: Å: ja vill inte ski
23 B: Eh där ((epäselvä))
23 A: Åka skidor
25 B: De er inte skiskol

26 A: ah men i ö: Hurganda? där är Luxor?
27 B: Mm
28 A: de e fin sevärdhet ha så ja vill ha eiku ja vill se de
29 B: Mm i Sälen er också disko
30 A: Jeh
31 B: finns (--)
32 A: Ja tror ATT ö Hur Hurganda har diskorna också heh heh
33 B: Mm
34 A: Därför att de e så ö: (3.0) popjulör i (3.0) plats to resa (2.0) att åka
35 B: Va sa du Spanien?
36 A: Ja: Spanien e bra därför att ja har varit där många gånger så
37 B: Jeh
38 A: De e skönt plats
39 B: Spanien er bra
40 A: Vill du hyr en hotell?
41 B: @Ja@ ja ska (--)
42 A: Okej ja köper flygbiljetterna
43 B: Åh ja måste köpa nya bikiner
44 A: heh heh ja har jätteskönt bikiner
45 B: Okej tack HEH HEH (3:27)

Tämä näyte on edelliseen näytteeseen verrattuna huomattavasti nopeatempoisempi (kesto 3:27), eikä keskustelussa ole pitkiä taukoja. Tyttöjen välinen vuorovaikutus toimi hyvin, mikä osaltaan vahvistaa keskustelukumppanin valinnan tärkeyttä koetilanteessa. Oppilaspari ei takertunut liikaa tehtävävihkon teksteihin ja ohjeisiin, mutta he osasivat halutessaan myös hyödyntää vihkossa olevia kuvia (rivit 11–13). Keskustelussa oli useita kohtia, joista ilmeni, että oppilaat kuuntelivat toisiaan ja osoittivat sen kommentoimalla lyhyesti toisen sanomaa (esimerkiksi *jeh, a:, okej* riveillä 30, 33, 37, 45). Oppilaat myös tarvittaessa auttoivat toisiaan (rivit 5–6). Rivillä 35 oppilaiden keskustelu alkaa edetä myös tehtävävihkon ulkopuolelle heidän puhuessaan Espanjasta ja bikineistä. Varsinkin oppilas B osasi käyttää varsin tehokkaasti sekä tehtävävihkon kohdekielisiä vihjeitä (rivit 20–21) ja piirroskuvia että omaa mielikuvitustaan (rivit 35 ja 43).

Oppilasparin puheessa oli myös selkeitä prosodisia piirteitä, esimerkiksi äänen laadun äkillisiä muutoksia keskellä puhejaksoja. Riveillä 8 ja 41 oppilas B:n ääni oli hyvin innostunut, kun hän puhui ystävistään tai reagoi parinsa sanomaan. Oppilaat myös nauroivat pari kertaa kesken keskustelun. Nauru onkin eräs tapa osoittaa, että osallistujat ovat mukana puhumistilanteessa ja omaksumassaan roolissa (Niemelä 2011, 50). Edellisiin näytteisiin

verrattuna tämän parin keskustelusta selkeimmin erottuva prosodinen piirre olikin juuri sävelkorkeuden, äänen voimakkuuden ja äänen vivahteikas käyttö.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Artikkelissa tarkasteltiin perusopetuksen oppimistulosten arvioinnissa käytettyä suullista koetta multimodaalisena vuorovaikutustilanteena. Suullinen koe toteutettiin koululuokassa paritehtävänä ja opettajan läsnä ollessa. Lisäksi suoritus äänitettiin tai tallennettiin kuvallisesti. Oppilaiden keskustelu koetilanteessa tapahtui tehtävävihkossa annettujen tehtäväohjeiden pohjalta. Tehtävävihkossa puhetehtävät kuvattiin sanallisten ja kuvallisten vihjeiden ja valmiiden, suomenkielisten keskustelurunkojen avulla. Suoritukset analysoitiin diskurssianalyysia soveltaen, joskin analyysissa tulevat voimakkaasti esille myös omat kielten opettajana ja kielitaidon arvioijana saamani käsitykset perusopetuksen päättövaiheessa olevien oppilaiden suullisesta kielitaidosta.

Analysoidut neljä esimerkkisuoritusta osoittivat varsin selkeästi, että yhdeksäsluokkalaisten suullisessa kokeessa tehtävävihko on hyvin tärkeä vuorovaikutusta ohjaava artefakti. Oppilaat pyrkivät noudattamaan tehtävävihkossa annettuja sanallisia vihjeitä ja keskustelurunkoja varsin uskollisesti myös silloin, kun heidän kielitaitonsa ei siihen riittänyt. Kielitaidoltaan heikot oppilaat eivät tällöin pystyneet käyttämään esimerkiksi kiertoilmauksia, vaan joutuivat turvautumaan toisen oppilaan tai opettajan apuun ongelmatilanteissa. Kielitaidon lisääntyessä oppilaat kuitenkin uskaltautuivat irrottautumaan tehtävävihkon orjallisesta noudattamisesta ainakin jossain määrin.

Koska puhesuorituksista ei ollut käytettävissä kuvallisesti tallennettua materiaalia, ei tutkimuksessa ollut mahdollista havainnoida esimerkiksi eleiden, ilmeiden ja katseiden osuutta vuorovaikutuksessa. Pelkkien äänitallenteiden perusteella emme esimerkiksi tiedä, missä määrin oppilaat käyttivät katsetta vuoron vaihtumisen tai toistensa kuuntelemisen osoittamiseen. Katseella on kuitenkin todettu olevan korostunut merkitys juuri intersubjektiivisuuden säilyttämisessä (Kallio & Ruusuvuori 2011: 88). Kuvallisen tallenteen avulla olisi voinut myös selkeämmin todeta tehtävävihkon ohjeistuksen

vaikutuksen oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Käytettävissä olleiden äänitallenteiden avulla oli kuitenkin mahdollista analysoida paitsi oppilaiden tuottamaa kieltä, myös sitä, millä tavoin he asiansa sanoivat. Oppilaiden äänensävyssä, puhenopeudessa ja intonaatiossa oli jonkin verran eroja. Mitä enemmän oppilas takertui tehtävävihkoon (esim. oppilas B esimerkissä 3), sitä monotonisempaa hänen tuotoksensa prosodisesti oli. Oppilaan epävarmuus ilmeni myös siten, että hänen puheensa oli huomattavasti hiljaisempaa kuin parin. Tosin kyseessä voi olla myös persoonallisuuden piirre.

Pelkkä ääninäyte ei myöskään antanut mahdollisuutta havainnoida koetilan vaikutusta oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Emme tiedä, missä opettajat luokassa istuivat tai oliko koetilassa myös muita henkilöitä. Mielenkiintoista on myös pohtia, missä määrin koetilanteessa läsnä olleiden opettajien käsitys vuorovaikutuksen sujumisesta erosi omastani, ilman kuvallista materiaalia muodostuneesta käsityksestä. Korostuivatko esimerkiksi prosodiaan liittyvät piirteet enemmän vain äänitallenteella olevassa suorituksessa, kuten esimerkiksi Lehtisen (2011: 94) tutkimuksessa. Lehtisen tutkimus käsitteli radio-ohjelmia, joissa puheen vastaanottaja ei myöskään näe puhujien toimintaa.

Vaikka oppilaiden puhesuorituksista otetut näytteet ovat esimerkkejä yksittäistapauksista, ne kuvaavat varsin hyvin B-ruotsin aineistoa kokonaisuudessaan. Oppilaat käyttivät vuorovaikutuksessaan varsin vähän esimerkiksi puheelle ominaisia keskustelupartikkeleita tai kommentoivat toistensa puhetta varsinkin silloin, kun tehtävävihkossa ei eksplisiittisesti ollut pyydetty näin tekemään. Siksi olisikin mielenkiintoista nähdä tehtävävihkon rooli esimerkiksi pitkän englannin suullisessa kokeessa: tukeudutaanko tehtävävihkoon yhtä paljon myös englannin kielessä, jonka tavoitetaso on keskipitkän ruotsin tavoitetasoa korkeampi?

Kaiken kaikkiaan kuvatunlainen koetilanne on vuorovaikutustilanteena varsin keinotekoinen ja kaukana luonnollisesta vuorovaikutustilanteesta. Tarkkaan ohjeistettua tehtävävihkoa on oppimistulosten arvioinnissa kuitenkin myös jatkossa käytettävä suoritusten yhteismitallisuuden mahdollistamiseksi. Koska tavoitteena on nimenomaan arvioida, missä määrin perusopetuksen opetussuunnitelmassa hyvälle osaamiselle asetetut tavoitteet on yhdeksännen luokan päättövaiheessa saavutettu, pyritään esimerkiksi

tehtävävihkon valmiit keskustelurungot rakentamaan sellaisiksi, että niistä keskusteleminen onnistuu tämänikäisiltä nuorilta. Myös arvioinnin vertailtavuuden kannalta on tärkeää, että kokeeseen osallistuvat oppilaat puhuvat mahdollisimman samansisältöisistä asioista.

Vuorovaikutustilanteen kuvatallentaminen olisi suoritusten arvioinnin kannalta kuitenkin toivottavaa. Kuvatallenteilta on mahdollista nähdä, missä määrin oppilaat käyttävät myös eleitä, ilmeitä, katsetta ym. multimodaalisen vuorovaikutuksen keinoja viestinsä perille saattamiseen ja miten eri moodit limittyvät toisiinsa, esimerkiksi vuoroja vaihdettaessa. Äänitallenteista tätä ei voinut tehdä, ainoastaan satunnaisen naurun ja yskinnän kautta oli mahdollista päätellä, että osalla oppilaista oli koetilanteessa varsin hauskaa. Afaatikkojen parissa tehdyissä tutkimuksissa (esim. Lehtinen 2011: 118) on myös todettu, että silloin kun jokin kanava on viestijältä kokonaan pois käytöstä tai muuten ongelmallinen, multimodaaliset keinot, kuten eleet, voivat konkreettisesti täydentää kielellistä vuorovaikutusta. Saman voisi olettaa pätevän myös vieraissa kielissä. Varsinkin silloin kun on kyse kielestä, jota osataan heikosti, voivat eleet, ilmeet ym. ei-kielelliset keinot olla todella tarpeen viestin perille saamisessa.

Kirjallisuus

Bachman, L. F. 2010. *Language assessment in practice.* Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. & A. S. Palmer 1996. *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests.* Oxford: Oxford University Press.

Bereiter, C. & M. Scardamalia 1987. *The psychology of written composition.* Hillsdale: Erlbaum.

Couper-Kuhlen, E. 2000. Prosody. Teoksessa J. Verschueren, J.-O. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (toim.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1–19.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Council of Europe, käänt. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.

Fulcher, G. 1996. Testing tasks: issues in task design and the group oral. *Language Testing, 13* (1), 23–51.

Galaczi, E. D. 2008. Peer-peer interaction in a speaking test: the case of the first certificate in English examinations. *Language Assessment Quarterly, 5* (2), 89–119.

Goffman, E. 1981. *Forms of talk.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics, 32,* 1489–1522.
Goodwin, C. & A. Duranti 1992. Rethinking context: an introduction. Teoksessa A. Duranti & C. Goodwin (toim.) *Rethinking context: language as an interactive phenomenon.* Cambridge: Cambridge University Press, 1–42.
Haddington, P. & L. Kääntä (toim.) 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Härmälä, M. 2010. Linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competence as criteria in assessing vocational language skills: the case of Finland. *Melbourne Papers in Language Testing, 5* (1), 27–69.
Iwashita, N. 1996. The validity of the paired interview format in oral performance assessment. *Melbourne Papers in Language Testing, 5* (2), 51–66.
Jacoby, S. & E. Ochs 1995. Co-construction: an introduction. *Research in Language and Social Interaction, 28* (3), 171–183.
Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt.* Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
Jewitt, C. (toim.) 2009. *The Routledge handbook of multimodal analysis.* London: Routledge.
Johnson, M. 2000. Interaction in the oral proficiency interview: problems of validity. *Pragmatics, 10* (2), 215–231.
Kallio, A. & J. Ruusuvuori 2011. Kertojan katse tarinankerronnassa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä 2011 (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 65–89.
Kääntä, L. 2010. *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective.* Jyväskylä Studies in Humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
van Leeuwen, T. 1999. *Speech, music, sound.* London: Palgrave Macmillan.
Lehtinen, M. 2011. Prosodiset ilmiöt vuorovaikutuskeinoina institutionaalisessa keskustelussa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 93–121.
van Lier, L. 1989. Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quarterly, 23* (3), 489–508.
May, L. 2010. Developing speaking assessment tasks to reflect the 'social turn' in language testing. *University of Sydney Papers in TESOL, 5,* 1–30.
Mondada, L. 2007. Multimodal resources for turn-taking: pointing and emergence of possible next speakers. *Discourse studies, 9* (6), 809–821.
Niemelä, M. 2011. Multimodaaliset keinot arkikertomuksissa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–64.

Norris, S. 2004. Multimodal discourse analysis: a conceptual framework. Teoksessa P. Levine & R. Scollon (toim.) *Discourse & technology: multimodal discourse analysis.* Washington (D.C.): Georgetown University Press, 101–115.
Olshtain, E. & M. Celce-Murcia 2001. Discourse analysis and language teaching. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The handbook of discourse analysis.* Malden, MA: Blackwell, 707–724.
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
Robinson, P. 2007. Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. Teoksessa M. d. P. García Mayo (toim.) *Investigating tasks in formal language learning.* Clevedon: Multilingual Matters, 7–26.
Schiffrin, D., D. Tannen & H. E. Hamilton 2001. *The handbook of discourse analysis.* Malden, MA: Blackwell.
Skehan, P. 1998. *Cognitive approach to language learning.* Oxford: Oxford University Press.
Toropainen, O. & M. Härmälä 2012. Assessing 9th graders' oral interaction: task effect and teachers' role. Teoksessa M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (toim.) *Global trends meet local needs.* Vasa: Åbo Akademi University, 187–200.
Tuokko, E. 2000. *Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999.* Helsinki: Opetushallitus.
Young, R. F. 2008. *Language and interaction. An advanced resource book.* New York: Routledge Applied Linguistics.

LIITE 1.

Tehtävät 1, 2 ja 3 (osittain)

Tehtävä 1. Esittely, kysyminen ja vastaaminen

a) Kertokaa kumpikin nimenne ja mitä koulua käytte.

b) Tiedustelkaa toisiltanne 3 asiaa seuraavista ruotsiksi:
- perhe
- vapaa-aika
- asuminen
- kaverit
- koulumatka
- tulevaisuudensuunnitelmat

c) Vastatkaa toisen kysymyksiin kumpikin vuorollanne.

Tehtävä 2.2. Vaateostoksilla (Att handla kläder)

A	kysyy, missä on collegepuseroita.	
B		opastaa ja kertoo, että kassan lähellä on lisää.
A	kysyy, mitä värejä on saatavana.	
B		kysyy, minkä värisen asiakas tahtoisi.
A	vastaa, että harmaa tai sininen sopisi farkkujen väriin.	
B		pahoittelee, että näitä collegeja ei ole muunvärisinä ja kysyy, kävisikö villapaita.
A	Myönny, kunhan se ei ole kauhean paksu.	
B		esittelee harmaita neuleita ja tiedustelee kokoa.
A	Sano, että otat mieluiten melko ison.	
B		tarjoaa kahta vaihtoehtoa sovitettaviksi.

Tehtävä 3. Lomamatka (En semesterresa)

Olette parisi kanssa päättäneet tehdä yhteisen matkan ensi talvilomalla. Kummallakin on esite siitä lomakohteesta, jonne haluaisi matkustaa (kuvat ja tieto alla).

1. Kerro Hurghadasta kuvien ja tekstin avulla.
2. Pari B kertoo omasta kohteestaan.
3. Keskustelkaa molemmista kohteista käyttäen hyväksi oman lomakohteenne esitteen tietoja.
4. Päättäkää, missä vietätte talviloman ja miksi.

Käsitelkää esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Mikä paikka on kyseessä?
- Miten sinne pääsee?
- Millainen sää kohteessa on?
- Mitä siellä voi tehdä? (ainakin 3 asiaa)
- Missä majoitutaan?
- Miten ruokailu järjestetään?

Hurghada i Egypten
Hurghada ligger nära till det mesta. Detta gör att ni kan göra mycket annat än sola och bada. Här finns aktiviteter som t.ex. dykning i Röda havet. Ni kan upptäcka Egypten genom att besöka de olika sevärdheterna som finns inom några timmars restid. En av de närmsta sevärdheterna är Luxor med historiska platser och det är lätt att bege sig till huvudstaden Kairo.

Sälen (Sverige)
Hotellpaket från söndag till söndag under sportlovet. I paketet ingår logi i dubbelrum, frukost, middag och 6 dagars skidpass.
I Sälen är det aldrig långt till någonting. På Högfjället finns till exempel möjligheter till olika aktiviteter. Det är nära till liftarna, slalomåkningen, restaurangerna, skiduthyrningen och skidskolan. För den som inte är så van vid utförsåkning är Högfjället det bästa stället att börja på. De breda, sköna backarna passar bra för stora svängar. För mer avancerade skidåkare rekommenderar vi bland annat ravinen och Sveriges enda terrängpark.

LIITE 2.

Käytetyt litterointimerkit (mukaillen Haddington & Kääntä 2011: 9–10)

?	nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
mitä	sanan äänteen tai tavun painotus
>mitä<	nopeutettu puheenjakso
°mitä°	ympäristöä hiljaisempi puheenjakso
MITÄ	ympäristöä voimakkaampi puheenjakso
[ ]	päällekkäisen puheen alku ja loppu
(0.4)	tauko, jonka pituus merkitty
(mitä)	epäselvästi kuultu lausuma, mahdollinen tulkinta suluissa
((yskäisy))	litteroijan omat kommentit
@hullu@	äänen laadun muutos