

Hannu Niemi

KORKEAKOULUTUTKIN-
TOIHIN KUULUVAN
RUOTSIN KIELEN
TAIDON OSOITTAMINEN

KORKEAKOULUJEN RUOTSINOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ
VIRKAMIESRUOTSIN MERKITYSSISÄLLÖISTÄ JA SEN
TAITOTASOVAATIMUSOSAN TOTEUTUMISESTA

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA,
KASVATUSTIETEIDEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN YKSIKKÖ,
OULUN YLIOPISTO

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



HANNU NIEMI

**KORKEAKOULUTUTKINTOIHIN
KUULUVAN RUOTSIN KIELEN
TAIDON OSOITTAMINEN**

Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä
virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen
taitotasovaatimusosan toteutumisesta

Esitetään Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Linnanmaan
Kuusamonsalissa (YB210) 25. tammikuuta 2008 klo 12.00

Copyright © 2008
Acta Univ. Oul. E 99, 2008

Työn ohjaajat
Professori Kaarina Mäkinen
Professori Leena Syrjälä

Esitarkastajat
Dosentti Sauli Takala
Professori Ritva Kantelinen

ISBN 978-951-42-8703-9 (Paperback)
ISBN 978-951-42-8704-6 (PDF)
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514287046/>
ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)
<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

OULU UNIVERSITY PRESS
OULU 2008

Niemi, Hannu, Demonstrating Swedish language proficiency as part of degree studies. Exploring how teachers of Swedish at institutions of higher education conceptualize the notion of "Swedish for civil service" and how well the required competence level is attained

Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Acta Univ. Oul. E 99, 2008

Abstract

Focusing on Swedish as the second official language of Finland, this study has two overarching aims. Firstly, it strives to outline and describe what is understood by the so-called Swedish for civil service, i.e., the written and spoken communication skills in the Swedish language laid down by the Act and Decree on State Civil Servants. A second aim involves establishing to what extent proficiency requirements are achieved through compulsory courses at Finnish institutions of higher education. By a government decree issued in 1987, university degrees came to include official recognition of the graduates' Swedish language skills. Thus, universities took on the responsibility of ascertaining whether their students have the skills required by the decree.

In this work, the conceptualization and implementation of Swedish teaching are investigated by charting course design, implementation, testing, assessment and grading on a range of courses. A practical framework for this undertaking is provided by language policy legislation, analysis of teacher cognition and proficiency assessments. For evaluation of the results, I have used the CIPP curriculum evaluation model. The Discussion Section presents some suggestions for further measures relating to the acquisition and demonstration of public service Swedish language skills as part of a tertiary level degree.

Empirical research material was collected using an e-mail survey sent to Swedish teachers at universities (n = 24) and polytechnics (n = 19), and the thus acquired data were complemented by personal interviews (n = 8). The focus of the survey was on elucidating, first of all, what the respondents understood by the terms Swedish for specific purposes and civil service language proficiency and, secondly, how they assessed goal attainment. Working at universities and polytechnics across the country, the respondents comprised a representative sample. Their responses were analyzed both from a qualitative and quantitative perspective, complemented by phenomenographic methods and content analysis.

On the basis of the results, it is evident that responsibility for course planning rests largely with individual teachers or institutions. Moreover, making a clear distinction between Swedish for civil service and Swedish for specific purposes is difficult to the extent that, in terms of teaching and course examinations, many teachers view them as practically synonymous. As a result, testing and assessing whether students have acquired the competence level required by the act rarely conforms to the guidelines of the civil service language proficiency examination. Reading and listening comprehension skills, for example, are not examined by separate standardized tests. Each year, about 20% of students who pass the examinations for the courses do not in reality possess the B1 skill level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEF), which is required by the civil service examination.

These results confirm the assertion that increasing numbers of secondary school graduates who have passed the course of study laid down for B-level Swedish actually have such low language skills that, as degree students, they are unable to reach the proficiency level stipulated by the civil service examination. Follow-up measures to lower the proficiency requirements will be presented in the Discussion Section.

Keywords: demonstration of language ability, language education, language policy legislation, professional practice and development, Swedish for civil service, Swedish for special purposes, teacher cognition

Niemi, Hannu, Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkitysisällöistä ja sen taitotasovaatimuksen toteutumisesta

Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto, PL 2000, 90014 Oulun yliopisto
Acta Univ. Oul. E 99, 2008

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selostaa ja kuvata, mitä valtionhallinnossa vaadittavalla ruotsin kielen suullisella ja kirjallisella kielitaidolla, virkamiesruotsilla, tarkoitetaan ja miten virkamiesruotsin taitotasovaatimus toteutuu korkeakoulututkintoon kuuluvissa pakollisissa ruotsin kielen opintojaksoissa. Vuonna 1987 korkeakouluopiskelijoiden virkamiesruotsin taidon osoittaminen liitettiin asetuksella korkeakoulututkintoihin. Sen jälkeen virkamiesruotsin riittävän taitotason toteaminen on ollut korkeakoulujen itsensä vastuulla.

Virkamiesruotsin merkitysisältöjä ja toteutumista tutkittiin kartoittamalla eri koulutusohjelmien ruotsin kielen opintojaksojen suunnittelua, opetuksen toteuttamista, opiskelijoiden kielitaidon testaamista, kielitaidon arviointia ja arvosanan määrääytymistä. Tarkastelun viitekehyksen muodostivat kielilainsäädäntö, opettajan ajattelun hyödyntäminen tutkimuksessa sekä kielitaidon arviointi. Tutkimustulosten arvioinnin apuna käytettiin opetussuunnitelmien arviointiin tarkoitettua CIPP-mallia. Lisäksi tutkimuksen pohdintaosassa esitetään korkeakoulututkintoon kuuluvia virkamiehen kielitaitoa ja sen osoittamista koskevia jatkotoimenpide-ehdotuksia.

Empiirinen aineisto kerättiin sähköpostitse kyselylomakkeilla yliopistojen kielikeskusten ruotsinopettajilta (n = 24), ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajilta (n = 19) sähköpostitse kyselytutkimuksilla ja aineistoa täydennettiin henkilökohtaisilla haastatteluilta (n = 8). Kyselytutkimuksessa selvitettiin korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsin merkitysisällöistä ja taitotasovaatimusten toteutumisesta. Eri puolilla Suomea sijaitsevat kielikeskukset ja ammattikorkeakoulut olivat hyvin edustettuina tutkimusaineistossa. Tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta. Aineiston analyysissä on fenomenografisen tutkimuksen ja sisällön analyysin sovellusta.

Tulosten mukaan korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsinopintojen suunnittelu oli etupäässä opettaja- tai oppilaitoskohtaista. Virkamiesruotsia ja erityisalojen ruotsia oli vaikea erottaa toisistaan, ja ne tarkoittivat monien ruotsinopettajien mielestä samaa asiaa opintojakson opetuksessa ja sen loppukokeissa. Näin ollen virkamiesruotsin taidon testaaminen ja kielitaidon arviointi olivat hyvin harvoin valtionhallinnon kielitutkintoja koskevan ohjeistuksen mukaisia. Korkeakouluissa virkamiesruotsin osuuteen kuuluvaa luetun ja puhutun ymmärtämistä ei testattu erillisillä standardikokeilla. Vuosittain vähintään 20 % korkeakouluopiskelijoista sai tutkintotodistuksiinsa merkinnän virkamiesruotsin hyväksytystä kielitaidosta, jonka taitotaso ei todellisuudessa vastannut säädettyä Eurooppalaisen viitekehyksen mukaista vähimmäistaitotasoa B1.

Tutkimustulokset tukivat käsitystä siitä, että yhä useampien lukion B-ruotsin oppimäärän suorittaneiden korkeakouluopiskelijoiden kielellinen lähtötaso oli niin alhainen, että he eivät saavuttaneet korkeakoulututkintoon kuuluvien pakollisten ruotsinopintojensa aikana virkamiesruotsiin vaadittavaa taitotasoa. Pohdintaosassa esitetään jatkotoimenpiteitä korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin taitotasovaatimuksen madaltamiseksi.

Asiasanat: erityisalojen ruotsi, kielikoulutus, kielilainsäädäntö, kielitaidon osoittaminen, oman työn kehittäminen, opettajan ajattelu, virkamiesruotsi

Kiitokset

Kiitän kaikkia Teitä, jotka olette myötävaikuttaneet väitöskirjatyöni valmistumiseen sen eri vaiheissa. Haluan erityisesti osoittaa lämpimät kiitökseni väitöskirjani esitarkastajille professori Ritva Kanteliselle ja dosentti Sauli Takalalle saamastani ohjauksesta ja rakentavasta palautteesta. Heidän ansiostaan väitöskirjatyöskentelyni viimeistely oli motivoivaa ja monella tavoin rikastuttavaa oppimisen aikaa. Omistan väitöskirjani perheelleni, jonka tuki ja kannustus ovat olleet korvaamattomia oman toimen ohessa työtään tutkineelle kielenopettajalle.

Oulussa Kaaperintiellä joulukuussa 2007

Hannu Niemi

Luettelo kuvioista

Kuvio 1. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 1.	20
Kuvio 2. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 2.	21
Kuvio 3. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 3.	21
Kuvio 4. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 4.	21
Kuvio 5. Tutkimustulosteni oletetut käyttäjät kielikoulutuskentän eri tasoilla.	22
Kuvio 6. Opettajan ammattiuran syklin teemat.	33
Kuvio 7. Korkeakoulututkintoihin liittyvän virkamiesruotsin tutkimisen teoreettinen viitekehys.	73
Kuvio 8. Tutkimusasetelmani.	76

Luettelo taulukoista

Taulukko 1.	Virkamiesruotsin taidon osoittamistavat CIPP-mallilla kuvattuina...	30
Taulukko 2.	Helsingin yliopistollisen keskussairaalan ja Vaasan keskussairaalan kielitaitovaatimusten vertailuesimerkki.	37
Taulukko 3.	Valtion virkamiesten kielitaitovaatimusten kansainvälinen vertailu.	40
Taulukko 4.	Normi- ja kriteeripohjaisen mittaamisen vertailua..	60
Taulukko 5.	Virheiden kuvaimia ja virheiden määritelmiä.	68
Taulukko 6.	Kk- ja amk-opettajien opetustyökokemus.	94
Taulukko 7.	Kk- ja amk-opettajien kielitaidon testaamis- ja arviointikokemus. ...	95
Taulukko 8.	Kk- ja amk-opettajien roolit yhteistyön aloitteentekijöinä ja yhteistyökumppaneina.	103
Taulukko 9.	Kk- ja amk-opettajien yhteistyö virkamiesruotsiin liittyvissä asioissa.	104
Taulukko 10.	Virkamiehen suullisen kielenkäytön keskeisin oppiaines.	110
Taulukko 11.	Virkamiehen kirjallisen kielenkäytön keskeisin oppiaines.	111
Taulukko 12.	Virkamiehen ruotsin kielen kommunikatiivisiin toimintoihin valmentavan opetuksen ydinainesanalyysi.	112
Taulukko 13.	Esimerkkejä virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsin prosenttiosuuksien erilaisista arvioista..	114
Taulukko 14.	Kk- ja amk-opettajien arviot erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin prosenttiosuuksista ruotsinopetuksessa.	115
Taulukko 15.	Kk- ja amk-opettajien testaus- ja arviointiajattelun kriteeripohjaiset itsearviointikuvaimet.	116
Taulukko 16.	Kk- ja amk-opettajien testaus- ja arviointiajattelun normipohjaiset itsearviointikuvaimet.	117
Taulukko 17.	Yhteenvetotaulukko testaus- ja arviointitapojen kuvauksessa käytettyjen normi- ja kriteeripohjaisten kuvaimien jakaumista.	118
Taulukko 18.	Kk-opettajien käyttämät kirjalliset kokeet ja niiden rakenne.	120
Taulukko 19.	Amk-opettajien käyttämät kirjalliset kokeet ja niiden rakenne.	121
Taulukko 20.	Kk- ja amk-opettajien käyttämät suulliset kokeet ja niiden rakenne.	122
Taulukko 21.	Opiskelijoiden käyttämät itsearviointimenetelmät kieli-keskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopetuksessa.	123
Taulukko 22.	Virhetyypit, jotka eivät saa esiintyä systemaattisina virkamiesruotsin hyväksytyssä kirjallisessa tuotoksessa.	127
Taulukko 23.	Virhetyypit, jotka eivät saa esiintyä systemaattisina virkamiesruotsin hyväksytyssä suullisessa tuotoksessa.	128
Taulukko 24.	Kirjallisen ja suullisen kielitaidon arvosanojen painoarvot virkamiesruotsin arvosanan määräytymisessä.	134
Taulukko 25.	Kk- ja amk-opettajien observoimat seikat kielitaidon jatkuvaan näyttöön perustuvassa arvioinnissa.	135
Taulukko 26.	Korkeakouluopiskelijoiden itsearvioinnin vaikutus ruotsin kielen opintojakson loppuarvosanasta päätettäessä.	138

Taulukko 27. Amk-opettajien käsitykset amk:n numeroarvostelun ja valtionhallinnon kielitutkintojen arvosanojen tyydyttävä/hyvä taito vastaavuuksista.	141
Taulukko 28. Kk- ja amk-opettajien virkamiesruotsin määritelmissään mainitsevat kielenkäytön aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset. . .	156
Taulukko 29. Korkeakoulututkinnon yhteydessä osoitettavaan virkamiesruotsin taitoon valmentavan opetuksen arviointi CIPP-mallia soveltaen. . . .	157
Taulukko 30. Virkamiesruotsi-instituution toimivuus korkeakoulututkinnon ruotsinopintojen yhteydessä.	158
Taulukko 31. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelukohteet ja arvioinnin käsitteet.	165
Taulukko 32. Kk-opettajienopettamat 86 koulutusohjelmaa aakkosjärjestyksessä.	252
Taulukko 33. Amk-opettajien opettamat 40 koulutusohjelmaa aakkosjärjestyksessä.	253
Taulukko 34. Korkeakoulututkinnon suorittaneen ruotsin kielitaitoprofiili kk-opettajien mielestä kommunikatiivisina toimintoina kuvattuna. .	254
Taulukko 35. Korkeakoulututkinnon suorittaneen ruotsin kielitaitoprofiili amk-opettajien mielestä kommunikatiivisina toimintoina kuvattuna.	255

Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset

Luettelo kuvioista

Luettelo taulukoista

Sisällys

1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	17
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	17
1.2	Tutkimuksen peruskäsitteet ja lyhenteet.....	18
1.3	Tutkimuksen tavoitteet	20
1.4	Kasvuni osaksi virkamiesruotsin tutkimusinstrumenttia	25
1.5	Tutkimuksen jäsentely ja raportointi	26
2	Yleinen suunnittelu- ja arviointimalli CIPP kielilainsäädäntöön perustuvan kielenopetuksen arvioinnissa	29
3	Opettajan ajattelu ja työkokemus tutkimuksen apuvälineinä	31
4	Virkamiesruotsi kielipoliittisen lainsäädännön ja kielikoulutuksen näkökulmista	35
4.1	Virkamiesruotsi – viranhoidossa tarvittava ruotsin taito	35
4.2	Virkamiesruotsi-instituution kielilainsäädännöllinen perusta	39
4.3	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen korkeakoulututkintojen yhteydessä.....	40
4.4	Virkamiesruotsi-instituutio suomalaisen kielikoulutuksen kartalla	43
5	Erityisalojen ruotsi – alakohtaista, ammatillisesti suuntautunutta vai työelämän ruotsia?	47
5.1	Erityisalojen ruotsi ja ammatissa tarvittava ruotsi	47
5.1.1	Erityisalojen kieli	48
5.1.2	Ammattikieli ja ammatillisesti suuntautunut kieli	49
5.2	Erityisalojen kielenopettajan työ	50
5.3	Korkeakoulujen erityisalojen ruotsinopetuksen tavoitteet ja opiskelijoiden kielellinen lähtötaso	51
6	Korkeakouluopiskelijoiden kielitaidon arviointi	57
6.1	Kielitaidon arviointityyppiä	58
6.2	Normi, kielioppi, sääntö ja kielivirhe kommunikaatiossa itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaidossa	67

6.2.1	Kielivirheen määrittäminen.....	68
6.2.2	Kielivirheiden syitä ja kielenopettajien suhtautuminen kielivirheisiin	70
6.2.3	Kielivirheiden luokittelu ja painoarvo kommunikaatiossa	71
7	Tutkimusasetelma	75
8	Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut	79
8.1	Tutkimusotteen valinta	79
8.2	Tutkimusaineistojen keruuvälineet	81
8.2.1	Kyselytutkimuslomakkeet.....	82
8.2.2	Haastattelukysymykset.....	84
8.3	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistojen hankinta	86
8.4	Tutkimusaineistojen käsittely ja tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti	87
9	Tutkimustulokset ja niiden tarkastelu	91
9.1	Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus	92
9.1.1	Opettajien työkokemus ja kielitaidon testaamis- ja arviointikokemus.....	93
9.1.2	Opettajien kielikoulutustarpeet	95
9.1.3	Kk- ja amk-opettajien virkamiesruotsia koskevan lainsäädännön tuntemus	97
9.1.4	Opiskelijoiden kielellisen lähtötason merkitys korkeakoulun ruotsinopetuksessa – ” <i>Tarvitaan enemmän yhteistyötä kouluasteiden välille.</i> ”	98
9.2	Korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsin opintojaksoiden opetuksen suunnittelu	101
9.3	Korkeakoulututkintoihin sisältyvien ruotsinopintojen sisältö ja toteutus.....	105
9.3.1	Virkamiesruotsin liittäminen osaksi korkeakoulututkintoon kuuluvia erityisalojen ruotsinopintoja – ” <i>Ei kannata myydä kurssia virkamiesruotsina – kuka siitä innostuu??</i> ”	105
9.3.2	Virkamiehen kirjalliseen ja suulliseen kielenkäyttöön valmentavan opetuksen keskeinen oppiaines.....	109
9.3.3	Virkamiesruotsiin valmentavan opetuksen osuus erityis- alojen ruotsin opintojaksosta – ” <i>Omalla alalla toimi- minen saattaa olla juuri sitä virkamiehen toimintaa.</i> ”	113
9.4	Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin kielen taidon testaaminen ..	115

9.4.1	Kk- ja amk-opettajat kielitaidon testaaajina ja arvioitsijoina – ”On tosi vaativaa onnistua tekemään koe, testi ja tentti, joka kattaa opintojakson hyvin.”	115
9.4.2	Erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsin taidon kokeiden rakenne – ”Kumpaa arvioidaan – suoriutumista ja edistymistä kurssilla vai opiskelijan kielitaitoa?”	119
9.4.3	Opiskelijoiden itsearviointiin hyödyntäminen ruotsin- opintojen aikana – ”Käyttämäni työtavat tukevat toivottavasti itsearviointia.”	123
9.5	Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin kielen arviointi ja arvosanan määräytyminen	125
9.5.1	Opettajien käsityksiä kielivirheistä – ”Kielivirheitä on lieviä ja pahoja – ja siltä väliltä.”	125
9.5.2	Toistuvien kielivirheiden vaikutus kk- ja amk-opettajien tekemiin kielitaidon arviointipäätöksiin	127
9.5.3	Kk- ja amk-opettajien soveltamat kielitaidon arviointi- kriteerit ja niiden taitotasokuvaukset – ”Tekee itsensä ymmärretyksi.”	129
9.5.4	Virkamiesruotsin kirjallisen ja suullisen kielitaidon paino- arvot arvosanan määräytymisessä – ”Kokonaisuus ratkaisee. Ratkaisut tehdään tapaus tapaukselta.”	132
9.5.5	Jatkuva näyttö ja jatkuva arviointi kielitaidon arvosanojen määräytymisperusteena – ”Teen muistiinpanoja, ja opiskelijat tietävät sen.”	135
9.5.6	Opiskelijoiden itsearviointiin hyödyntäminen ruotsin kielen loppuarvosanan määräytymisessä – ”Opiskeli- joiden itsearviointi osuu useimmiten samaan opettajan arviointin kanssa.”	138
9.5.7	Erialaisten arvosana-asteikkojen käyttö virkamiesruotsin arvioinnissa	140
9.6	Korkeakoulututkintoon kuuluvia ruotsinopintoja kuvaavat ja selittävät muut seikat	142
9.6.1	Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen tarve ja kieli- taidon vaatimusten lieventäminen opettajan näkökulmasta katsottuna	142
9.6.2	Virkamiesruotsin huomiointi korkeakoulujen ruotsin- kurssien opetuksen sisällöissä, työtavoissa ja loppukokeissa	143

9.6.3	Virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin osoittaminen erillisillä kielikokeilla – ” <i>Ei kuulosta kovin mielekkäältä.</i> ”	145
9.7	Korkeakoulututkintotodistukseen merkitty virkamiesruotsin arvosana – osoitus todellisesta kielitaidosta? – ” <i>Tavoitteet ja taito eivät kohtaa.</i> ”	147
9.7.1	Virkamiesruotsin taitotason saavuttaminen korkeakoulututkinnon yhteydessä – ” <i>Monien virkamiesruotsi saa minut itkemään, häpeämään.</i> ”	147
9.7.2	Erytisalojen ruotsinopetus ilman virkamiesruotsin taidon osoittamisvelvoitetta – ” <i>Virkamiesruotsi on melkein samaa kuin oma erikoisala.</i> ”	150
9.7.3	Kk- ja amk-opettajien mielipiteitä tutkimustehtävistäni – ” <i>Pitäisi ilmeisesti analysoida enemmän sitä, minkä kanssa puuhailee kun opettaa ruotsia yliopistossa!</i> ”	152
9.8	Kokoava esitys virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin merkityssisältöjä ja vaatimusosien huomiointia koskevista tutkimustuloksista	154
10	Pohdinta	163
10.1	Tutkimuksen toteuttamisen arviointi	163
10.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	165
10.3	Tutkimuksen anti ja johtopäätökset	168
10.4	Jatkotutkimuksen aiheita	177

Lähteet

Liitteet

1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Suomalaisessa kielikoulutuksessa ruotsin kielen opiskelu alkaa perusasteella, josta se jatkuu toisen asteen koulutuksessa joko lukiossa tai ammatillisissa oppilaitoksissa. Riippuen opintoväylistä ruotsin opiskelu jatkuu korkeakouluissa, yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa, joiden tutkintoihin kuuluvat pakollisina eri alojen ruotsin kielen opinnot yhdistettyinä julkishallinnon tehtävissä toimivalta henkilöstöltä vaadittavan ruotsin osoittamiseen ruotsin kielen opintojatkumon loppupäässä.

Suomella on kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi. Perustuslain (731/1999) mukaan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista on huolehdittava samanlaisten perusteiden mukaan. Tätä varten on säädetty kielitaitolaki 424/2003 ja kielitaitoasetus 481/2003, joilla taataan suomen kansalaisen perusoikeus käyttää äidinkieltään julkishallinnon (valtio ja kuntien) virastoissa ja laitoksissa ja tuomioistuimessa. Kielitaitolaissa säädetään, että julkishallinnon viranomaisessa toimivalla henkilöstöllä tulee olla työtehtävien edellyttämä riittävä ruotsin kielen taito, joka osoitetaan valtionhallinnon ruotsin kielen tutkinnoilla valtion kielitutkintojen vastaanottajalle tai muulla laissa 424/2003 säädettyllä tavalla.

Aikaisemmin moniin valtionhallinnon virkoihin oli vaatimuksena ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen taito, jota varten vaadittiin todistus niin kutsutusta pienestä kielitutkinnosta eli virkamiesruotsin kielikokeesta. Jatkossa käytän käsitettä *virkamiesruotsi* valtion virkamieheltä vaadittavasta ruotsin kielen kirjallisesta ja suullisesta taidosta (ks. tarkemmin luku 4).

Korkeakouluopiskelijat osoittavat edellä mainitun virkamiesruotsin tutkinnon korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsinopintojensa yhteydessä ilman erillisiä valtion kielitutkintoja. Korkea-asteen ruotsin kielen opinnot, niiden lakisäteisyys ja niiden vaatimustaso tulevat yllätyksinä monille opiskelijoille heidän aloittaessaan omaan erityis- tai ammattialaansa liittyvät ruotsinopinnot, joihin osallistumisen edellytyksenä on riittävä lähtötaso kurssin sisällön seuraamista ja kurssiharjoituksista ja -tehtävistä suoriutumista varten. Yhtenä syynä opiskelijoiden tietämättömyyteen kielikoulutuksen rakenteesta on puutteellinen tiedonkulku perheissä, kouluissa ja työpaikoilla, joissa tehdään tärkeitä kielipoliittisia päätöksiä.

Korkeakoulututkintoihin kuuluvia pakollisia ruotsinopintoja on arvosteltu monenlaisista syistä, joista monet kohdistuvat opiskelijoiden riittämättömän kie-

lollisen lähtötason ja opintojakson kielellisen vaatimustason epäsuhtaan. Riittä-mättömän ruotsin kielen lähtötason päivittäminen yhtä aikaa erityisalan ja virka-miesruotsin taitoon valmentavien opintojen kanssa ei ole aina onnistunut. Korkea-koulututkinnon yleisopintoihin kuuluvissa ruotsinopinnoissa epäonnistuminen on voinut entisestään vähentää opiskelijan motivaatiota ruotsinopintoihin ja siten myös viivästyttänyt tutkinnon valmistumista.

Kun virkamiesruotsin taidon osoittaminen tehtiin mahdolliseksi opintojen yhteydessä asetuksella 442/1987, korkeakouluille tuli oikeus tulkita, mitä virka-miesruotsi tarkoitti ja mitä sen riittävään taitoon vaadittiin. Virkamiesruotsi jäi jo tuolloin yksinäiseksi määrittelemättömäksi saarekkeeksi osana korkeakoulututkin-toon kytkettyjä ruotsinopintoja. Opintojaksojen loppukokeilla testattiin etupäässä erityisalojen kielenhallintaa, jota arvioitiin virkamiesruotsin arvosana-asteikolla. Korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsinopintojen koordinoimaton tila jatkui 1.1.2004 saakka, jolloin uusi kielitaitolainsäädäntö tuli voimaan.

Vaikka virkamiesruotsin osoittamisvelvoite on kirjattu korkeakoulujen tutkin-tosääntöihin ja erityisalojen ruotsin opintojaksojen vaatimuksiin, virkamiesruotsin kielimuoto, sen valmentamiseen tarkoitettu harjoittelu tai sen testaaminen opinto-jaksojen loppukokeissa on monissa koulutusohjelmissä jäänyt vaille asiaankuulu-vaa huomiota. Valtionhallinnon ruotsin kielen tutkintojen vastaanottajien koulu-tuksen yhteydessä vuonna 2006 sain kuulla muutamilta koulutukseen osallistu-neilta, että korkeakoulututkintotodistukseen merkitty ruotsin kielen arvosana *tyy-dyttävä taito* kuvaa joissakin koulutusohjelmissä tai -aloilla ainoastaan erityisalan ruotsin taitoa eikä arvosana siten ole virkamiesruotsin taidon osalta yhteismitalli-nen valtionhallinnon kielitutkintoihin sovellettavilla kriteereillä arvioituina. Edellä esittämäni perusteella pidin tärkeänä ryhtyä tutkimaan korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsinopintojen sisältöjä ja niihin kuuluvien erityisalojen ruotsin ja vir-kamiesruotsin saamia merkityssisältöjä ja niiden vaatimusosien toteutumista.

1.2 Tutkimuksen peruskäsitteet ja lyhenteet

Tutkimukseni sisältää joukon keskeisiä käsitteitä, joiden korvaaminen lyhenteillä tai lyhyemmillä muodoilla on perusteltua niiden pituudesta ja toistuvasta käytöstä johtuen. Seuraavassa luetellaan käytetyt käsitteet ja lyhenteet ja niiden merkityk-set.

- amk = ammattikorkeakoulu

- AMKKIA-hanke = kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa
- amk-opettaja = ammattikorkeakoulun ruotsin kielen opettaja
- CIPP-malli = yleinen suunnittelu- ja arviointimalli ks. tarkemmin luku 2.
- erityisalojen ruotsi = korkeakoulututkintoon kuuluvat ruotsinopinnot, joissa liittyvät opiskelijan omalla alalla tai ammatissa käytettävään ruotsiin, ks. tarkemmin luku 5.
- kielilainsäädäntö = Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003 (liite 1) ja valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003 (liite 2)
- kk = kielikeskus tai yliopiston laitos, jossa virkamiesruotsin taito osoitetaan
- kk-opettaja = yliopistojen kielikeskuksen, maapuolustus-, kauppa- tai teknillisen korkeakoulun erityisalojen ruotsinopettaja, jolle osoitetaan lakisääteinen virkamiesruotsin taito opintojen yhteydessä
- korkeakoulu = ammattikorkeakoulu ja tiedekorkeakoulu (yliopisto)
- KORU = korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten arvioinnin yhteismitallisuuden kehittämishanke
- mittaaminen = toimenpide, jossa mitattavalle kohteelle annetaan numeerinen arvo
- mittari = mittauksessa käytettävä väline, jolla mitattavaa kohdetta havainnoidaan ja kuvataan
- testaaminen = systemaattista menettelyä, jossa mitattavaa kohdetta tutkitaan jonkin muuttujan suhteen
- testi = sellainen mittaväline, jolla tutkitaan henkilön suoritusta (tässä: kielitaitoa)
- Viitekehys = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003)
- virkamiesruotsi = julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittava ruotsin kielen kirjallinen ja suullinen taito, ks. tarkemmin luku 4.
- VKT = valtionhallinnon ruotsin kielen hyvää ja tyydyttävää taitoa osoittava kirjallinen ja suullinen tutkinto

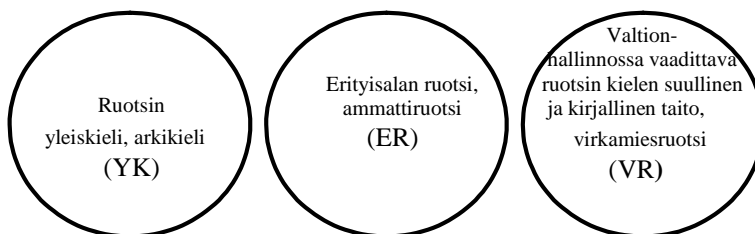
- YKI = Yleiset kielitutkinnot, ruotsin kielen taitotasojen 5–3 hallintaa osoittavat kirjalliset ja suulliset tutkinnot.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni tärkeimpänä tavoitteena on selvittää, mitä *virkamiesruotsi* ja *erityisalan ruotsi* käsitteinä tarkoittavat yliopistojen kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajien mielestä. On myös tärkeää selvittää, miten mainitut kielikäytön alueet näkyvät ja painottuvat korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsin kielen opintojaksojen suunnittelun, toteutuksen, kielitaidon testaamisen ja arvioinnin konteksteissa. Kyseistä kontekstia käsittelevillä empiirisillä aineistoilla ja tutkimusongelmaa tukevan teoriataustan avulla pyrin kartoittamaan ja kuvailemaan lähinnä virkamiesruotsin osuutta ja sen huomioon ottamista korkeakoulututkintoon kuuluvana osasuorituksena. Tiivistäen ilmaistuna tutkimustehtäväni on löytää vastauksia seuraavaan kysymykseen:

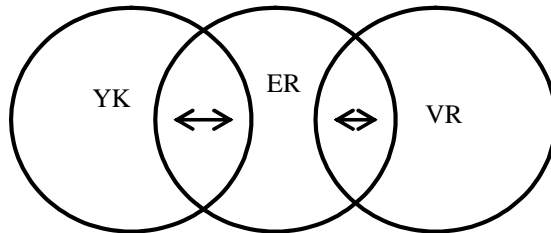
Mitä merkityksiä ja sisältöjä virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsin vaatimusosuudet saavat korkeakoulututkintoon kuuluvissa ruotsinopinnoissa yliopiston kielikeskusten ruotsinopettajien ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajien käsitysten mukaan?

Selostan tutkimustehtäväni ja pääongelman viittä alaongelmaa yksityiskohtaisesti luvussa 7. Edellä olevan tutkimustehtäväni lähtökohtana on ollut neljä kaavaista vaihtoehtoa etsiessäni tutkimusaineistosta vastauksia virkamiesruotsin ole-musta, sisältöä ja vaatimusosan toteutumista koskeviin kysymyksiini. Kuvioissa 1–4 käytän karkeasti yleistäen kolmea kielimuotoa: ruotsin yleiskieli (YK), erityisalan ruotsi (ER) ja virkamiesruotsi (VR). Kyseisten kielimuotojen yhteyksien kuvaamiseksi esitän seuraavat neljä yhdistelmävaihtoehtoa:



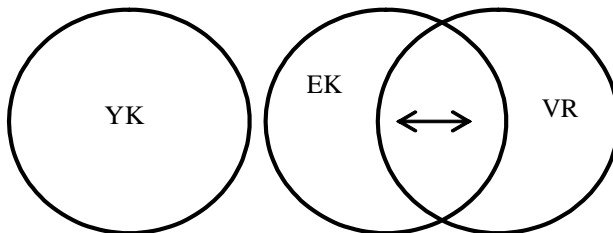
Kuvio 1. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 1.

Ruotsin kielen opintojaksossa ruotsin yleiskieli, erityisalan ruotsi ja virkamiesruotsi ovat kolme erillistä kielimuotoa, jotka voidaan osoittaa erillisinä loppukoikeissa.



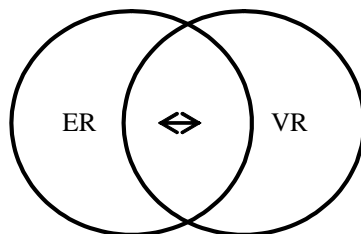
Kuvio 2. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 2.

Ruotsin kielen opintojaksossa ruotsin yleiskieli ja virkamiesruotsi kuuluvat erityisalojen ruotsinopetukseen vaihtelevan suuruisina osuuksina koulutusohjelmasta riippuen.



Kuvio 3. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 3.

Korkeakoulututkintoon kuuluvat ruotsinopinnot muodostuvat ruotsin yleiskielen opiskelusta ja erityisalan ruotsin taitoon valmentavasta opetuksesta, josta virkamiesruotsin vaatimusosuus on 1–100 %.



Kuvio 4. Kielimuotojen keskinäiset suhteet 4.

Korkeakoulututkintoon kuuluvat ruotsin kielen opinnot koostuvat ainoastaan erityisalojen ruotsinopinnoista ja virkamiesruotsin opinnoista. Koulutusohjelmit-
tain kielimuotojen vaatimusuudet vaihtelevat niin, että jommankumman kielimuodon osuus opintojakson opetuksesta voi olla 1–99 %. Jos prosenttiosuus on 0 tai 100, erityisalan ruotsi ja virkamiesruotsi tarkoittavat samaa kielimuotoa, jolloin joudutaan ottamaan selvää, kumpaa kielimuotoa korkeakoulututkintoon kuuluva ruotsinopetus todellisuudessa on.

Tarkastelen edellä olevia kielimuotoja yksityiskohtaisesti lainsäädäntöön tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvien määritelmien avulla luvussa 4 (virkamiesruotsi) ja luvussa 5.1. (erityisalojen ruotsi). Opetuksen jakautumista virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin valmentavaan opetukseen käsittelen tutkimustuloksissa luvussa 9.3.3.

Tutkimustulosten potentiaaliset käyttäjät

Tutkimustulosten siirrettävyyttä ennakkoin kuviossa 5, jonka perustana on Takalan (1979, 35) laatimaan valtakunnallisen kielenopetuksen yleinen malli. Olen porras-
tanut virkamiesruotsin tuloksistani hyötyviä kielikoulutuksen toimijoita kolmessa tasossa. Kuviossa ylimpänä tasona on yhteiskunnallinen taso, josta siirrytään kou-
lutusjärjestelmän tasolle ja lopuksi ruohonjuuritasolle eli opetusjärjestelmän tasolle. Kuvion hierarkialla ei ennakoida tässä yhteydessä käyttäjäryhmien tär-
keysjärjestystä. Nuolilla kuvataan ylemmälle tasolle noustaessa tutkimustulosten käyttäjien vähenemistä.

<i>Tutkimustuloksista hyötyvä kielikoulutustaso</i>	<i>Kielikoulutustason virastot, laitokset, henkilöt</i>
Yhteiskunnallinen taso ↑ | | |	Opetusministeriö Opetushallitus Valtionhallinnon kielitutkinnot Yleiset kielitutkinnot
Koulutusjärjestelmän taso ↑ |	Yliopistojen tiedekunnat ja ammattikorkeakoulujen koulutusyksiköt.
Opetusjärjestelmän taso ↑	Kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsin kielen opettajat Tutkimukseen osallistuneet ruotsinopettajat Tutkija itse

Kuvio 5. Tutkimustulosten oletetut käyttäjät kielikoulutuskentän eri tasoilla.

Seuraavaksi tarkastelen tutkivana opettajana suhdettani tutkimusaiheeseeni. Selos-
tan vuosina 1982–2004 kielikeskusten ruotsinopetukseen kohdistuneita toimenpi-

teitä, jotka ovat laajentaneet alun alkaen erityisalojen kielten opintojen opetustavoitetta mutta joilla ei kuitenkaan kasvatettu lisääntyneeseen opetukseen tarvittavia resursseja. Mainittuna ajanjaksona tekemiäni havaintojen ja työkokemusten pohjalta syntyi virkamiesruotsia koskevia kysymyksiä, jotka puolestaan innostivat itseni ja oman työni kehittämiseen opetustyön ohessa opiskellen.

Kokemuksiani virkamiesruotsin kahdesta osoittamistavasta

Kiinnostukseni valtion virkamieheltä vaadittavaa ruotsin kirjallisen ja suullisen taidon koetta kohtaan heräsi jo 1970-luvun alkupuolella, jolloin kuulin ensimmäistä kertaa instituutiosta *virkamiesruotsin tutkinto*. Suoritin virkamieheltä vaadittavan ruotsin kielen kirjallista ja suullista taitoa osoittavan kielitutkinnon – niin sanotun pienen kielitutkinnon tai arkipäiväisemmin ilmaistuna *virkamiesruotsin* – vuonna 1974 valtion kielitutkintolautakunnan apujäsenelle (liite 3). Oulussa aikaisemmin toimineet kaksi valtion kielitutkintolautakunnan ruotsin kielen apujäsentä olivat entisiä opettajiani ja myöhemmin kollegojani Oulun yliopiston pohjoismaisen filologian laitoksessa, jossa sain heiltä tietoa virkamiesruotsi-instituutiosta ja valtion kielitutkintolautakunnan toimintaa ja organisaatiota koskevista asioista. Työskentelin tuntiopettajana pohjoismaisen filologian laitoksessa vuodesta 1975 vuoteen 1982, jolloin siirryin ruotsin kielen lehtoriksi Oulun yliopiston kielikeskukseen.

Opetettuani kielikeskuksessa kolme vuotta erityisalojen ruotsia eri koulutusohjelmille sain vuonna 1985 nimityksen valtion kielitutkintolautakunnan ruotsin kielen apujäseneksi Ouluun. Ennen kuin asetus 442/1987 suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta astui voimaan, olin ehtinyt kahdessa vuodessa saada rinnakkaista työkokemusta virkamiesruotsin taidon kahdesta eri osoittamistavasta ja niissä käytetyistä testaamis- ja arviointimenetelmistä: kielikeskusopettajana korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsinopintojen loppukokeista ja kielitutkintolautakunnan apujäsenenä virkamiesruotsin kirjallisten ja suullisten kielitutkintojen vastaanottamisesta. Vuonna 1987 annetulla kieliasetuksella kielikeskuksien tehtäväksi tuli valtion virkamieheltä vaadittavan ruotsin kielen riittävän taidon toteaminen korkeakouluopintojen yhteydessä. Kieliasetuksen (442/87) voimaantulon jälkeen ryhdyin seuraamaan, miten virkamiesruotsin osoittaminen ja tutkinnon alakohtaisuus huomioitiin eri kielikeskusten ruotsin kielen opintojaksojen loppukokeissa. Tähän tarjoutui hyvä mahdollisuus, koska järjestin valtion kielitutkintolautakunnan apujäsenenä virkamiesruotsin tutkintoja miltei yksinomaan henkilöille, jotka olivat jo tutkinnon suorittaneita viranhakijoita tai pitkään ammatissa tai

virassa toimineita ja jotka tunsivat hyvin omat alansa, ja useimmiten hallitsivat (virka)tehtäviensä hoitamiseen tarvittavan keskeisen sanaston sekä tavallisimmat kielenkäyttöalueet ja -tilanteet.

Virkamiesruotsin osoittamisen tulkinnalliset ja valvomattomat vuodet

Kieliasetuksen 442/1987 antamisesta lähtien vuonna 2004 voimaan tulleeseen uuteen kielilainsäädäntöön saakka korkeakoulututkintoon kuuluva virkamiesruotsi oli sisällöltään, merkitykseltään ja oppiainekseltaan määrittelemätön käsite. Mainittuna ajanjaksona kielilaisissa 149/1922 ja korkeakoulujen tutkintoasetuksissa säädettyjen ruotsinopintojen suunnittelu, toteutus ja opiskelijoiden kielitaidon toteamiskeinot ja arviointi perustuivat korkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen yksittäisten ruotsinopettajien tai oppilaitosten tulkintaan ja harkintaan kielikoulutusjärjestelmän ylempien portaiden millään lailla puuttumatta korkeakoulututkintoihin kuuluvan virkamiesruotsi-instituution toimivuuteen. Esittämäni käsitystäni vahvistaa muun muassa Pirin (2001, 245) viittaus kieliohjelmakomitean (1978, 201) ehdotukseen kielenopetuksen seurannan ja koordinoinnin kehittämistarpeesta. Mainittu korkeakoulujen ruotsinopetuksen valvomaton tila jatkui miltei 20 vuotta. Tuona aikana perustettiin ammattikorkeakoulujärjestelmä, johon kielikeskuksissa käytössä ollut virkamiesruotsin osoittamisjärjestelmä omaksuttiin kriitikkömästi, vaikka virkamiesruotsi oli kielikeskuksissa säilynyt merkitykseltään epämääräisenä vaatimusosana, joka näkyi ruotsin kielen opintojaksokuvauksissa pelkkänä viittauksena kielilainsäädäntöön tai sanatarkkoina lainauksina kielitaitovaatimusta käsittelevistä asetusteksteistä.

Monissa yliopistojen kielikeskuksissa ja ammattikorkeakouluissa tilapäiset ja määräaikaiset opettajat hoitavat osan ruotsinopetuksesta lailla säädetyistä ruotsinopetuksesta. Henkilökunnan lyhytaikaiset työsuhteet ja opettajien vaihtuvuus ovat estäneet erityisalojen ruotsiin ja virkamiesruotsiin valmentavan opetuksen sisältöjen ja kielitaidon arvioinnissa käytettyjen kriteerien ja koetyyppien systemaattista ja pitkäjänteistä kehittämistä (ks. myös Pyykkö, Tuomi, Juurakko-Paavola & Fiilin 2007, 149). Samankaltainen tilanne vallitsi myös ammattikorkeakoulujen tutkintoihin kuuluvan ruotsinopetuksen alkuvaiheessa, mutta ammattikorkeakoulujärjestelmässä ryhdyttiin keskistetysti ja määrätietoisesti korjaamaan tilannetta kielenoppimisen ja kielenopettamisen tason valtakunnallisilla yhtenäistämistoimilla nyt jo loppuunsaatetun AMKKIA-hankeen käynnistyttyä vuonna 2000.

Virkamiesruotsin taitovaatimuksen ja opiskelijoiden kielitaidon epäsuhta

Vuonna 1987 annetulla asetuksella virkamiesruotsin taidon osoittamisen siirtäminen korkeakoulututkintoihin toi kannustavaa lisäarvoa korkea-asteen erityisalojen ruotsinopinnoille. Asetuksesta peräisin oleva säädös virkamiesruotsin osoittamisesta korkeakoulututkintojen yhteydessä on vuosi vuodelta hankaloittanut kk- ja amk-opettajien työtä ja lisännyt monien korkeakouluopiskelijoiden työtä ja jopa viivästyttänyt heidän valmistumistaan. Kieliasetuksen antamisesta on kulunut yli 20 vuotta, jona aikana suomenkielisten oppilaiden ruotsin kielen taito on kielikoulutussuunnittelussa tehtyjen päätösten seurauksena laskenut melkoisesti.

Seuraava kielten taitotasovertailuesimerkki kuvaa ruotsin kielen tiedon madaltumista. Vertailtaessa ylioppilastutkinnon englanti A-kielenä ja ruotsi B-kielenä -kokeiden arvosanojen taitotasoa Viitekehyksen 6-portaiseen taitotasosteikkoon, havaitaan, että A-englannin parhaat laudatur-tason suoritukset ovat viitekehyksen C1.2/C2.1 -tasoa, kun taas B-ruotsin laudatur-tason suoritukset ainoastaan B2.2 -tasoa. Ylioppilaskokeiden A-englannin ja B-ruotsin arvosanajakaumien vertailu viitekehyksen asteikolle muutettuina osoittaa, että A-englannin arvosana on keskimäärin tasoa B2, kun taas B-ruotsin kokeissa tasoa A2. (Takala 2005, 291–293.)

Kielilainsäädännön taitosovaatimuksen perusteella ylioppilastutkintojen A- ja B-ruotsin kokeista saadut ylimmät arvosanat eivät ole riittävä näyttö virkamiesruotsin kirjallisesta tai suullisesta kielitaidosta. Takala (2005) toteaa, että korkeakouluilla on edessään suuria ongelmia yrittäessään parantaa useimpien opiskelijoiden ruotsin kielen taitoa edes B1-taitotason vaatimuksia vastaavaksi. Edellä esitetyt seikat viittaavat siihen, että toisen asteen oppilaitosten ruotsinopetuksessa saavutetun kielitaitotason ja korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin taitosovaatimuksen välistä epäsuhtaa ei ehditä poistaa erityisalojen ruotsin opintojaksojen aikana, vaan kielitaidon päivittäminen ja täydentäminen on suoritettava ylimääräisillä ohjatuilla tai itseohjautuvilla opinnoilla.

1.4 Kasvuni osaksi virkamiesruotsin tutkimusinstrumenttia

Kieliasetuksen (442/87) voimaantulon jälkeen ryhdyin seuraamaan, miten virkamiesruotsin osoittaminen ja tutkinnon alakohtaisuus huomioitiin eri kielikeskusten ruotsin kielen opintojaksojen loppukokeissa. Samaan aikaan pohdin valtion kielitutkintolautakunnan apujäsenen tehtävääni virkamiesruotsin taidon testaajana ja kielitaidon arvioijana. Tiedon tarve ja halu kehittää itseäni ja apujäsenen työtäni innostivat etsimään vastauksia kysymyksiini, vastasivatko järjestämäni virkamies-

ruotsin tutkinnot sisällöltään ja arvosteluperiaatteiltaan muiden kielitutkintolautakunnan apujäsenten pitämiä kokeita. Kesällä 1986 lähetin kaikille valtion kielitutkintolautakunnan ruotsin kielen apujäsenille kyselyn, jossa kartoitettiin apujäsenten mielipiteitä pienestä kielitutkinnosta (= virkamiesruotsin kirjallisen ja suullisen taidon osoittamisesta). Erityisenä kiinnostukseni kohteena olivat virkamiesruotsin tutkintojen rakenne, sisältö ja arviointikriteerit ja arvosanojen määräytyminen. Tutkimustulokset tukivat käyttämiäni testaus- ja arviointikäytänteitä mutta ne osoittivat myös, että silloisen valtion kielitutkintojärjestelmän toimivuus ja testauksen luotettavuus olivat liiaksi tutkintolautakunnan apujäsenistä riippuvaisia ja kaipasivat uudelleenorganisointia (Niemi 1988).

Kielikeskusopettajan työhöni liittyen kartoitin kasvatustieteen lisensiaatin työssäni (Niemi 1997) vuosina 1990–1994 toteutettua lukion ruotsin kielen suullisen kielitaidon kehittämisen kokeilua. Tutkimukseni kohderyhmään kuuluivat eri puolella Suomea hankkeessa mukana olleiden 13 lukion ruotsin kielen opettajat. Tutkimuksen avulla laajensin tietämystäni lukion kielenopetuksen suullisen kielikäytön opetuksen kehittämisestä.

Väitöskirjatyöskentelyni alkuvaiheessa käynnistynyt korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen (KORU-hanke), johon itsekkin osallistuin, herätti kysymyksiä ja vahvisti tunnetta tutkimukseni tarpeellisuudesta. KORU-koulutuksen työskentelyn ja teematapaamisten sisältöjä olivat muun muassa *ruotsin kielen arviointiin liittyvä lainsäädäntö* ja *valtionhallinnon kielitutkinnon perusteet*, jotka kumpikin ovat väitöskirjani teoreettiseen viitekehyksen kulmakiviä.

1.5 Tutkimuksen jäsentely ja raportointi

Tutkimusraporttini sisältää kymmenen päälukua. Ensimmäisessä pääluvun aluluissa johdatan lukijaa omaan työhöni, siinä tapahtuneisiin lakisäteisiin muutoksiin ja oman työni kehittämistarpeisiin, jotka ovat motivoineet opiskelemaan työn ohessa ja edistäneet ammatillista kasvuani vähitellen osaksi väitöskirjatyöni tutkimusinstrumenttia. Luvussa kaksi esittelen yleistä suunnittelu- ja arviointimallia (CIPP) ja havainnollistan sen avulla lukijalle tutkimuskohdettani ja tutkimusprosessin pääkohtia. Luvussa kolme tarkastelen opettajan ajattelua ja sen sisältöä olemassa olevien tutkimustulosten valossa.

Olen ratkaissut tutkimuksen peruskäsitteiden, virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin määrittelyt ja niiden yhteyteen liittyvän teoriataustan esittämisen eri luvuissa siten, että luvussa neljä tutustutan lukijan tutkimukseni ensimmäiseen

avainkäsitteeseen ja tutkimuskohteeseen, *virkamiesruotsi-instituutioon*. Tarkastelen virkamiesruotsia kielilain säädösten näkökulmasta ja sen sijoittumista kieli-suunnittelun ja kielikoulutuksen eri tasoille. Luvussa viisi käyn läpi ja vertailen tutkimukseni toisen avainkäsitteen *erityisalojen ruotsin* määritelmiä, jotka ovat peräisin erityisalojen opetusta ja arviointia sekä ammatillisesti suuntautunutta kielinopiskelua käsittelevistä tutkimuksista.

Luku kuusi on laajin ja siinä esitän tutkimukseni viitekehyksen korkeakoulu-tutkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon testaamisen ja arvioinnin tarkastelulleni. Johdantona käyn läpi lyhyesti testaamisen teoriataustaa. Sen jälkeen esittelen ja vertailen kielitaidon arviointitapoja ja niiden soveltuvuutta virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin arviointiin. Arviointitapojen esittelyssäni kiinnitän päähuomion kielitaidon normi- ja kriteeripohjaisen mittaamisen vertailuun, joka avulla olen kartoittanut kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajien testaamis- ja arviointikäytänteitä koskevaa ajattelua. Selvitän luvun kuusi alaluvuissa korkea-asteen ruotsinopetuksessa käytettäviä tuottamis- ja vuorovaikutustaitojen arviointikriteerejä ja tutkijoiden käsityksiä kielellisen sujuvuuden käytöstä arviointikriteerinä. Kielitaidon arvioinnissa myös kielivirheillä on oma merkityksensä. Rajoitun kielivirheitä käsittelevässä viitekehyksessäni kielivirheen määrittelyyn, kielivirheiden syihin, luokitteluun ja painoarvoon.

Luvussa seitsemän esittelen lukijalle tutkimusasetelmani ja tutkimukseni pääongelman ja sen viisi alaongelmaa. Luvussa seitsemän kuvaan lisäksi tutkimuksen kohdejoukon, aineistonkeruun välineet ja suomen- ja ruotsinkielisen tutkimusaineiston käsittelyä koskeneet ratkaisuni. Luvussa kahdeksan raportoin tutkimukseni menetelmälliset ratkaisut. Perustelen monimenetelmämetodin (mixed methods) käytön tutkimusotteenani sekä pohdin tutkimusaineiston käsittelyyn soveltamaani laadullista otetta vertaamalla sitä fenomenografiseen tutkimukseen ja empiirisen aineiston sisällön analyysiin.

Luku yhdeksän sisältää tutkimustulokseni. Ensin raportoin tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot ja sen jälkeen muut tutkimustulokset alaongelmittain. Kyselytutkimus tehtiin erikseen kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajien opettajille, minkä vuoksi raportoin molemmista aineistoista saadut tulokset rinnakkain kahdeksassa alaluvussa. Virkamiesruotsin tutkimustulosten raportti alkaa korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin kielen opintojakson suunnittelusta ja päättyy opintojakson loppukokeiden perusteella määräytyvää arvosanaa kartoittaneisiin tuloksiin.

Luvussa kymmenen arvioin kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistelmällä toteuttamaani tutkimusta ja sen tulosten luotettavuutta tutkimuksen

totuudellisuuden, pysyvyyden, sovellettavuuden ja neutraalisuuden sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimusotteen näkökulmista. Vertaan tuloksiani tutkimuksen viitekehyksessä olevaan teoriataustaan, arvioin niiden merkitystä ja teen tulosteni viitoittamat johtopäätökset. Jatkotutkimusaiheita pohdin etupäässä kielikoulutuksen näkökulmasta sekä esitän tutkimustulosten vahvistamia näkemyksiäni ja jatkotoimenpiteitä korkeakoulututkintojen yhteydessä toimivan virkamiesruotsi-instituution kehittämiseksi.

2 Yleinen suunnittelu- ja arviointimalli CIPP kielilainsäädäntöön perustuvan kielenopetuksen arvioinnissa

Piri (2001) tarkastelee Suomen kieliohjelmapolitiikkaa käsittelevässä väitöskirjassaan koulutuspolitiikan ja kielipoliittisen päätöksenteon suunnittelua, jonka arvioinnissa hän on hyödyntänyt Stufflebeamin (1975, 32) kehittämää opetussuunnitelmien arviointiin tarkoitettua CIPP-mallia. Mallin perustana on koulutusta koskevan päätöksenteon arviointi, joka kohdistuu neljään arviointialueeseen. CIPP-malli koostuu lyhenteensä mukaisesti kontekstin (Context), panoksen (Input), prosessin (Process) ja tuotoksen (Product) arvioinneista. CIPP-mallin mukaisia arviointikysymyksiä voidaan käyttää suunnittelun ohjaamiseen tai jälkikäteen suoritettavaan toteutuksen arviointiin.

Stufflebeamin mallissa näkökulmana on paikallinen päätöksenteon taso, mutta se soveltuu myös kansallisen päätöksenteon arviointiin (ks. Piri 2001, 40). Omassa tutkimuksessani kuvaan CIPP-mallin avulla kansallisella päätöksenteon tasolla aikaansaattua virkamiesruotsi-instituutiota, mutta sovellan CIPP-mallia kartoittaesani ja arvioidessani virkamiesruotsin merkityksiä, sisältöjä ja virkamiesruotsin taidon osoittamisvaihtoehdon toteutumista *paikallisella* päätöksenteon tasolla.

Taulukossa 1 havainnollistan Stufflebeamin mallia soveltaen virkamiesruotsi-instituution asemaa *kansallisen* päätöksenteon tasolla, jossa on kyse virkamiesruotsin vaihtoehtoisista osoittamis-/toteamistavoista (Sovellus n:o 1), ja *paikallisen* päätöksenteon tasoilla, joista esimerkkinä on oma tutkimuskohteeni eli korkeakoulututkintoon liittyvän virkamiesruotsin taidon osoittamisvaihtoehto (Sovellus n:o 2). Taulukon 1 ylimmän rivin sarakkeissa ovat soveltamani CIPP-mallin arviointitasot lyhyine kuvauksineen. Tutkimustulosteni raportoinnissa (luku 9) noudatan CIPP-mallin neljän osa-alueen mukaista arviointijärjestystä: opetuksen suunnittelu – opetuksen toteutus – kielitaidon testaaminen ja arviointi – arvosanan määräytyminen.

Taulukko 1. Virkamiesruotsin taidon osoittamistavat CIPP-malliilla kuvattuina.

CIPP-mallin mukaiset arviointialueet → ja arviointivaihtoimet ↓	Konteksti, ohjelman toteuttamista koskevien menettelytapojen selvittäminen.	Panokset, ohjelmaan liittyvien tarpeiden paras ja tarkoituksenmukaisin toteutus	Prosessi, suunnittelun ohjelman toteuttamisen ja sen valvonta.	Tuotos, ohjelman tulosten mittaaminen ja tulkin. Seurannaisvaikutusten huomiointi ja päätökset jatkotoimenpiteistä.	Huomautukset
SOVELLUS N:O 1	Kielikoulutuspoliittiset linjat:	Virkamiesruotsin osoittaminen:	Kielitaidon testaaminen:	Kielitaidon osoittamisesta opintojen yhteydessä ja YKI- ja VKT-kokeilla säädetään lailla. YKI- ja VKT-kokeilla toteutetaan lailla. YKI- ja VKT-kokeiden hallituksen määrääksää. Tutkintojen laajien ja vastaantottajien säännöllinen koulutus.	Sovellus n:o 1 CIPP-mallin arviointialueet, panokset ja prosessi muistuttavat toisiaan, mutta panokset-kohdassa joudutaan arvioimaan määrättyjen tapauksissa myös virkamiesruotsiin valmentavaa opetusta silloin, kun se on yhdistetty erityisalojen ruotsin kielen opintojaksoon. Tuotos-kohdassa luetaan ainoastaan tämän tutkimuksen kannalta relevantit seikat.
Valtionhallinnossa vaadittavan ruotsin kirjallisen ja suullisen taidon (= virkamiesruotsin) osoittamismahdollisuudet →	yksilöiden kielitaidon oikeudet; ruotsin kieleen kohdistetut kielikoulutustasot; eri koulutustasot;	1) opintojen yhteydessä* 2) yleisillä kielitutkinnoilla tai 3) valtionhallinnon kielitutkinnoilla	1) ilman koetta, jos henkilö on ruotsin koulutusväylän kielinä tai korkeakoulutuksen ruotsin aineopinnot, ruotsinkielinen kypsyyskoe; 2) YKI:n ja VKT:n standardoidut valtakunnalliset tulokset. Testaus valtakunnallisesti koordinoitua	Toteutuneita jatkotoimenpiteitä: Kielitaidon arvioinnin yhteismitallisuussuositukset (KORU-hanke 2006). Ammatikorkeakoulujen kielitaidon arvioinnin yhtenäistämishankkeen AMK-KIA-hankkeen suositukset (2001). Valtionhallinnon kielitutkintojen toteuttamistyöryhmän raportti (2003).	Toteutuneita jatkotoimenpiteitä: Kielitaidon arvioinnin yhteismitallisuussuositukset (KORU-hanke 2006). Ammatikorkeakoulujen kielitaidon arvioinnin yhtenäistämishankkeen AMK-KIA-hankkeen suositukset (2001). Valtionhallinnon kielitutkintojen toteuttamistyöryhmän raportti (2003).
Ks. tarkemmin luku 4.4 Virkamiesruotsin suomalaisen kielikoulutuksen kartoilla	virkamiesten ruotsin kielitaito- ja taitotasovaatimukset; kielikoulutuksen laajuus; kielitaidon vaihtoehtoiset osoittamistavat.	*Korkeakoulututkintoon liittyvän virkamiesruotsin kohdalla myös valmentava opetus arvioidaan. Katso sovellus n:o 2 tässä taulukossa.	3) Korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin osoittaminen toteaminen on lakisääteistä mutta valtakunnallisesti ja kielikoulutuksellisesti huonosti koordinoitua ja virkamiesruotsin-instituutioita laiminlyövä toimintaa.	Toteutuneita jatkotoimenpiteitä: Kielitaidon arvioinnin yhteismitallisuussuositukset (KORU-hanke 2006). Ammatikorkeakoulujen kielitaidon arvioinnin yhtenäistämishankkeen AMK-KIA-hankkeen suositukset (2001). Valtionhallinnon kielitutkintojen toteuttamistyöryhmän raportti (2003).	Toteutuneita jatkotoimenpiteitä: Kielitaidon arvioinnin yhteismitallisuussuositukset (KORU-hanke 2006). Ammatikorkeakoulujen kielitaidon arvioinnin yhtenäistämishankkeen AMK-KIA-hankkeen suositukset (2001). Valtionhallinnon kielitutkintojen toteuttamistyöryhmän raportti (2003).
SOVELLUS N:O 2	Opintojakson suunnittelu, koulutusohjelman ja koulutusalan mukaan; kursislaisten kielillisen lähtötason kontrolli ja lisäopintoihin ohjaaminen.	Opintojakson opetusuudot ja opetuksen työtavat (itsenäinen opiskelu, ryhmätyöskentely, lähi- ja etäopetus yms.).	Virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin valmentamien; opiskelijoiden edistymisen seuraminen ja jatkuva näyttö.	Opiskelijoiden kielitaidon testaaminen, arviointi; arvosanan määrätymiseen vaikuttavien tekijöiden huomiointi. Yhteismitallisuuteen pyrkiminen.	Sovellus n:o 2 Ks. tarkemmin luvut 9.2–9.5.7 sekä luku 9.8.

3 Opettajan ajattelu ja työkokemus tutkimuksen apuvälineinä

Tarkastelen seuraavaksi *opettajan ajattelua* (teacher cognition) ja sen tutkimisesta kertovia tuloksia. *Opettajan ajattelu* on terminä erittäin moniulotteinen sisältäen käsityksiä, joita on vaikea erottaa toisistaan. Opettajan ajatuksissa tiedon, uskomusten, mielikuvien ja intuitioiden osat ovat selittämättömällä tavalla yhteen kieoutuneet (Verloop, Van Driel & Meijer 2001, 446), minkä vuoksi opettajien jotakin tiettyä aihetta koskevan tietämyksen ja uskomuksen välinen ero on erittäin epäselvä. Mainituilla seikoilla voi olla vaikutusta, kun pohditaan esimerkiksi pitkään opettajan työssä toimineiden opettajien taitoa hoitaa työnsä loistavasti kykenemättä kuitenkaan perustelemaan toimintaansa tai ratkaisujansa kovinkaan didaktisiin tai pedagogisiin perusteluihin nojaten. Lisäksi opettajan todellisen, aidon ja vilpittömän ajattelun välittyminen voi Verloopia ja muita (emt.) tulkiten estyä tai joissakin tapauksissa vääristyä, mikäli opettajalle ei anneta riittävästi aikaa erotella tiedon, uskomusten ja intuitioiden osia toistaan.

Opettajan ajattelu (teacher cognition) viittaa kognitiivisiin prosesseihin ja rakenteisiin, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan ja joihin hänen toimintansa vaikuttaa. Tähän piilossa olevaan kognitiiviseen ulottuvuuteen sisältyvät uskomukset, tieto, periaatteet, teorit ja asenteet yhtä hyvin kuin ajatukset ja pohdiske- lut, joita opettajilla on ennen opetustilannetta, sen aikana ja sen jälkeen. (Larzén, 2005, 45–54.) Borg (2003, 81) on tiivistänyt opettajan ajattelua koskevan tutki- muksen neljä keskeistä asiaa kysymysten muotoon seuraavasti:

1. Mistä asioista ja ilmiöistä opettajilla on havaintoja/tietoja?
2. Miten nämä havainnot/tiedot kehittyvät?
3. Miten ne ovat vuorovaikutuksessa opettajankoulutuksen kanssa? ja
4. Miten havainnot/tiedot ovat vuorovaikutuksessa opetusharjoittelussa?

Edellä oleva Borgin esittämiä kysymyksiä voidaan soveltaa myös kk- ja amk-ope- ttajien käsitysten tutkimukseen virkamiesruotsin merkityssisältöihin liittyvässä kontekstissa sillä erotuksella, että kohderyhmieni edustajat ovat opetusharjoittelun suorittaneita kielenopettajia. Opettajan työn dynaaminen luonne edellyttää kuiten- kin heiltäkin jatkuvaa ympäristön ja oppijoiden kielitaidon kehityksen seuraamista ja omaan opettajapersoonaan sovitettujen käytänteiden ja ajattelutavasta johtuvien käsitysten tarkistamista ja ajan tasalla pitämistä. Larzénin (2005, 48) mukaan ope- tajan ajattelun tutkimusta on leimannut siinä käytettyjen avaintermien käsitteelli-

nen moniselitteisyys, jota edelleen on mutkistanut se, että eri tutkijat ovat määritelleet samoja termejä eri tavoin ja eri termejä on käytetty kuvaamaan samoja käsitteitä.

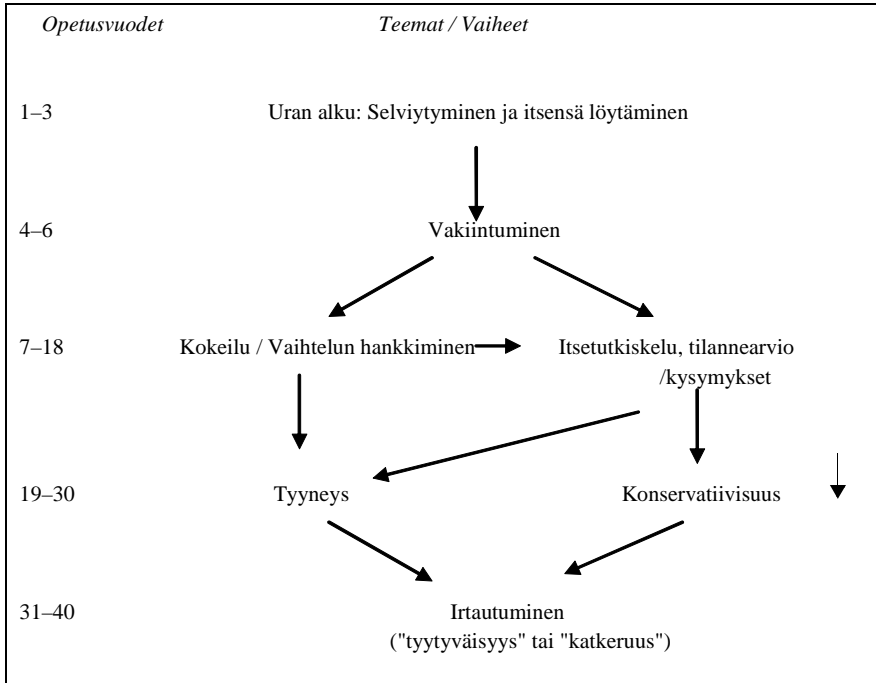
Opettajan ajattelun piirteitä ovat käytännöllisyys, henkilökohtaisuus, systemaattisuus ja dynaamisuus. Opettajan ajattelu on käytännöllistä kahdessa mielessä: ensinnäkin kasvatus on käytännön työtä, jossa käytännön ongelmat vaativat käytännön ratkaisuja ja toiseksi opettajien uskomukset opettamisesta ankkuroituvat heidän omaan opiskelu aikaansa. Nuoret opettajat pyrkivät opettamaan kuten heitä on opetettu huolimatta heidän omista pyrkimyksistään opettaa toisella tavalla. Opettajan ajattelu on henkilökohtaista ja hänen omien kokemustensa muovaamaa. Lisäksi opettajan ajatteluun liittyy systemaattinen piirre, joka tulee esiin opetuksen käytännön suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajan ajattelun piirteinä mainitaan myös dynaamisuus, jossa opettajat kehittelevät jatkuvasti testejä ja hiovat teorioita työhönsä liittyvien kokeilujen pohjalta. Tämä kehittelyprosessi voi myös usein syntyä alitajuisesti, jolloin harkittu tietoinen refleктоiva käyttäytyminen helpottaa sitä. (Larzén 2005.)

Tutkijoiden käsityksen mukaan opettajien ajattelun kognitiiviset rakenteet näyttäisivät olevan implisiittisiä, alitajuisia tai julkilausumattomia. Kokeneille ja asiantunteville opettajille ominaisten piirteiden tutkimuksella on osoitettu, että erityisesti asiantuntijaopettajilta puuttuu kyky selostaa asiantuntemuksensa ja kyvykkyytensä taustaa. Asiantuntijoiden osaaminen näyttäisi olevan toimintojen automaattistumisen ansiota. (Berliner 1986; Borg 2003; Castro, Sercu & Méndez Garcia 2004, 93–94; Larzén 2005, 49–50.) Numrichin (1996) tutkimustulosten mukaan vajaa kolmasosa kielenopettajaksi opiskelevista ilmoitti, että heidän omat kielenoppimiskokemuksensa olivat vaikuttaneet heidän omiin opetustyön strategioihinsa muun muassa niin, että he yrittivät välttää kieliopin opettamista ja kielivirheiden korjaamista, koska heidän omat kouluaikaiset kokemuksensa näitä seikoista olivat olleet kielteisiä.

Opettajan työura ja sen vaikutus opetuksen ratkaisuihin

Kun ajatellaan vuosia työssään ollutta opettajaa, voidaan kysyä, miten opetustyö muovaa hänen persoonaansa ja motivoi häntä kehittämään omaa työtänsä. Huberman (1993) on tutkinut lähinnä luokanopettajan työkokemuksia ja uran aikana esiintyviä koulutustarpeita. Hänen tutkimuksessaan pohditaan opettajan työn kehittämiseen ja omaan opiskeluun liittyviä asioita yleisellä tasolla sekä etsitään vastauksia esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin:

Onko opettajanuralla havaittavissa kehitysjaksoa?
 Mitkä ovat kehitysjakson päätyypit ja muodot, jos kehitysjakso on olemassa?
 Onko opettajien työuralla jaksoja, joiden perusteella opettajat ymmärtävät, mitä ammatillinen tyytyväisyys ja tyytymättömyys merkitsevät? (Huberman 1993, 93.)



Kuvio 6. Opettajan ammattiuran syklin teemat (Huberman (1993, 111)).

Kuvio 6 perustuu Hubermanin (1993, 111) luomaan malliin, jossa opetusvuodet on jaksotettu melko väljästi niin, että opettajan työssä vakiintumiseen kuluu 4–6 vuotta, jonka jälkeen yksilöstä riippuen työssä on 7–18 vuotta aikaa tehdä kokeiluja, hakea työhön vaihtelua, harjoittaa itsetutkiskelua, tehdä tilannearvioita tai kysymyksiä omasta työstään. Muiden muassa Kohonen (1993), Kantelinen (1995) ja Elsinen (2000) ovat hyödyntäneet opettajan työtä koskeneissa tutkimuksissaan Hubermanin (emt.) mallia.

4 Virkamiesruotsi kielipoliittisen lainsäädännön ja kielikoulutuksen näkökulmista

Korkeakoulututkintoon kuluva ruotsinopintoja käsittelevän tutkimukseni keskeisiä peruskäsitteitä ovat virkamiesruotsi ja erityisalojen ruotsi, joiden ympärille laatimani viitekehys muodostaa tärkeän osan tutkimukseni teoriataustasta. Tässä luvussa tarkastelen *virkamiesruotsi*-käsitettä. Alaluvussa 4.1 määrittelen *virkamies*-käsitteen sisällön lakitekstien avulla ja tarkastelen virkamiesruotsi-käsitteen käyttöä ja merkitystä ja havainnollistan Suomen ja muutamien muiden valtioiden asettamia vaatimuksia virkamiesten kielitaidolle. Alaluvussa 4.2 selostan virkamiesruotsi-instituution kielilainsäädännön taustaa, ruotsin kielen asemaa kansalliskielenä ja vertaan keskenään eräiden valtioiden virkamiehilleen asettamia kielitaitovaatimuksia. Alaluvussa 4.3 kuvailen virkamiesruotsi-instituutiota sijoittamalla sen organisaation suunnittelun ja ajattelun tasoihin.

4.1 Virkamiesruotsi – viranhoidossa tarvittava ruotsin taito

Virkamiehellä tarkoitan kaikkia valtion ja kunnan tehtäviä suorittavia henkilöitä, joiden kelpoisuusvaatimukseen kuuluu työtehtävien ja työhön kuuluvan asiakaspalvelun hoitamisessa riittävä ruotsin kielen taito. *Virkasuhde* on julkisoikeudellinen palvelussuhde, jossa valtio on työnantajana ja virkamies työn suorittajana (Valtion virkamieslaki 750/1994 1 luku 1 §). Virkamies voi olla myös muun yhdyskunnan virassa. Kuntien ja kirkon virkamiehiä sanotaan laissa viranhaltijoiksi.

Kielilainsäädännössä säädetään virkamiehen kielitaidosta, jonka suulliseen ja kirjalliseen hallintaan viittaavasta taidosta on käytetty yleiskielessä nimitystä virkamiesruotsi. Tässä tutkimuksessa virkamiesruotsi-käsitettä käytetään lain 424/2003 6 §:ssä tarkoittamasta kielitaidosta, jonka taitotasovaatimuksesta todetaan seuraavasti:

Valtion henkilöstöltä, jolta edellytetään säädettyinä kelpoisuusvaatimuksena korkeakoulututkintoa, vaaditaan kaksikielisessä viranomaisessa [viranomaisen virka-alueen väestön enemmistön kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä] toisen kotimaisen kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa. (hakasulkeet tekijän)

Virkamiesruotsi-sanana käytöäni perustelen sanan lyhyellä muodolla, josta ilmenee kielenkäyttäjryhmä *virkamiehet* ja käytettävä kieli *ruotsi*. Mainitsen tässä yhtey-

dessä, että kielikeskusopettajille suunnatussa ruotsinkielisessä kyselytutkimuslomakkeessa käytiin virkamiesruotsin ruotsinkielisenä vastikkeena *tjänstemanna-svenska*-sanaa. Yliopistoissa ruotsinopettajien kielenkäytössä virkamiesruotsilla tarkoitettiin aikaisemmin kielilain 149/22, kieliasetuksen 442/87 mukaista ruotsin kielen kirjallista ja suullista kielitaitoa. Ammattikorkeakoulututkinnoista annetun lain (255/95) ja asetuksen (256/95) myötä virkamiesruotsi-käsitettä alettiin käyttää myös ammattikorkeakouluissa edellä mainitussa merkityksessä. Käsite on juurtunut kielenkäyttöön, ja sitä käytetään edelleen monien oppilaitosten opinto-oppaiden teksteissä (ks. esim. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Opinto-opas 2001–2002, 6/2001, 48; Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinto-opas 2001–2002, 13; Kajaanin ammattikorkeakoulu. Opinto-opas 2001–2002, 127). Erään opiskelijan aikaisempia ruotsin kielen opintosuorituksia osoittavien asiakirjojen joukossa oli ammattikorkeakoulun antama erillinen todistus virkamiesruotsin suorittamisesta (liite 4). Vaikka virkamiesruotsi-käsitettä on käytetty pitkään, sen merkitys ja sisältö ovat kuitenkin epäselviä, kuten yksi tutkimukseeni osallistunut kielikeskusopettaja ilmaisi asian:

Tosin sana 'virkamiesruotsi' ei välttämättä avaudu opiskelijoille(kaan) ja ei herätä myönteistä mielikuvaa. Miksiköhän? (Tämä on mutu-tietoa). KK06

Elsinen ja Juurakko-Paavola (2006, 87) toteavat, että osa heidän tutkimukseensa osallistuneista kk- ja amk-opettajista ei ole koskaan käyttänyt virkamiesruotsi-terminiä ruotsinopetuksensa yhteydessä. Julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain 424/2003 2–4 §:ssä valtionhallinnon henkilöstön kielitaitovaatimuksia kuvataan ilmauksilla ”riittävä kielitaito viranomaisen tehtävien hoitamiseksi” edellyttämä kielitaito” ja ”eduksi luettava kielitaito”, kun viitataan henkilöstön kielitaitoon yleensä. Kielitaitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista todetaan mainitun lain 5 §:ssä, että valtion viranomaisten henkilöstölle voidaan asettaa kielitaitoa koskevia kelpoisuusvaatimuksia vain lailla tai lain nojalla valtioneuvoston tai asianomaisen ministeriön antamalla asetuksella. Lain 424/2003 6 §:stä nähdään, että valtion henkilöstöltä, jolta edellytetään säädettyinä kelpoisuusvaatimuksena korkeakoulututkintoa, vaaditaan kaksikielisessä viranomaisessa toisen kotimaisen kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa. Laissa on lisäksi maininta, että tuomarien ja upseerien virkojen sekä eduskunnan virastojen ja tasavallan presidentin kanslian tehtävissä työskentelevien henkilöiden kielitaitovaatimuksista säädetään erikseen.

Esimerkki kaksikielisten kuntien ruotsin kielen taitovaatimuksista

Valtion ja kunnan viraston tai laitoksen sijaintipaikkakunnasta riippuen viranhaltijoilla voi olla erilaisia kielitaitovaatimuksia. Olen yhdistellyt laatimassani taulukossa 2 Svenska Finlands folktingin (SFF) (1990, 6–7) kyselytutkimuksen tulokset kaksikielisten kuntien terveyskeskusten ja sairaaloiden kielitaitovaatimuksista. Helsingin yliopistollinen keskussairaala (HYKS) ja Vaasan keskussairaala (VKS) käyttivät viisiportaista kielitaitoluokitusta (I–V), jonka lähtökohtana olivat kieli-laissa (149/1922) luetellut kielenkäytön osa-alueet taitotasoiheen. Olen kursivoinut taulukon kielitaitovaatimussarakkeesta ruotsin kirjallista ja suullista taitoa koskevat kohdat osoittaakseni kielitaidon osataitojen vaatimusten erilaisen korostumisen kyseisessä tapauksessa sairaanhoidon eri ammattiryhmissä. Taulukon viimeiseen sarakkeeseen olen kerännyt selonteossa mainitut tehtävänimike-esimerkit kuhunkin kieliluokkaan kuuluvista sairaalahenkilöstöryhmistä.

Taulukko 2. Helsingin yliopistollisen keskussairaalan ja Vaasan keskussairaalan kielitaitovaatimusten vertailuesimerkki.

Kieliluokka Sairaala	Kielitaitovaatimus	Tehtävänimike
I / HYKS	Täydellinen suomen kielen taito, <i>hyvä ruotsin</i> kielen suullinen ja kirjallinen taito	Sairaalan johtaja, johtava yllääkäri
I / VKS	Täydellinen ruotsin ja suomen kielen suullinen ja kirjallinen taito	Puheterapeutit
II / HYKS	Täydellinen suomen kielen taito, <i>tyydyttävä ruotsin</i> kielen suullinen ja kirjallinen taito	Osastopäälliköt, yllääkärit, johtava psykologi
II / VKS	<i>Hyvä ruotsin</i> ja suomen <i>kielen</i> suullinen ja kirjallinen taito	Lääkärit, ylihoitajat, sosiaalityöntekijät, psykologit, kanslistit ja konekirjoittajat
III / HYKS	<i>Hyvä suomen</i> kielen suullinen ja kirjallinen taito, <i>tyydyttävä ruotsin</i> kielen suullinen ja kirjallinen taito	Lääkärit
III / VKS	<i>Hyvä ruotsin</i> ja suomen kielen suullinen taito ja <i>tyydyttävä</i> kirjallinen taito	Osastonhoitajat, erikoissairaanhoitajat, farmaseutit
IV / HYKS	Hyvä suomenkielen suullinen ja kirjallinen taito, <i>tyydyttävä ruotsin</i> kielen suullinen taito	Sairaanhoitajat
IV / VKS	<i>Hyvä ruotsin</i> ja suomen kielen suullinen taito	Sairaanhoitajat, ensihoitajat, mielisairaanhoitajat, puhelunvälittäjät
V / HYKS	Hyvä suomen kielen suullinen ja kirjallinen taito, ei ruotsin kielen taitoa	Lastenhoitajat, osastoavustajat, ensihoitajat ja muutamat muut henkilöstöryhmät
V / VKS	<i>Tyydyttävä ruotsin</i> ja suomen kielen suullinen taito	Sairaala-apulaiset, kylvettäjä

SFF:n (1990) julkaisussa todetaan myös, että HYKS:ssa ruotsinkielistä yliopisto-opetusta antavissa sairaalayksiköissä (IV sisätautien klinikka, IV kirurginen klinikka ja II lastentautien klinikka) kielivaatimusta sovelletaan päinvastoin molempiin kieliin, kuitenkin niin, että kaikilla henkilöstöryhmillä tulee olla vähintään tyydyttävä suomen kielen taito. Vertailtaessa HYKS:n ja VKS:n kielitaitovaatimuksia havaitaan, että VKS:n kielitaitovaatimukset kaikissa kieliluokissa ovat samat suomen ja ruotsin kielen osalta. Sen sijaan VKS:n kielitaitoluokituksen mukaan taitovaatimus on kaikissa kieliluokissa I–V korkeampi kuin HYKS:ssa, johon yhtenä syynä voi olla VKS:n piiriin kuuluva yksikielisesti ruotsinkielisten kuntien suurempi lukumäärä. Toinen selittävä tekijä on kaksikielisten kuntien terveyskeskuksilta ja sairaaloilta puuttuvat yhteisesti määritellyt kielitaitovaatimukset. Esimerkistä nähdään, että *kuta korkeammasta virka-asemasta on kyse, sitä korkeampi* toisen kotimaisen *kielen taitovaatimus* virkamiehelle asetetaan.

Julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain 424/2003 13–18 §:ssä todetaan valtionhallinnon kielitutkintoa korvaavat tavat osoittaa virkamiesruotsin hallinta. Saman lain 13 §:ssä viitataan yleisten kielitutkintojen taitotasoaasteikkojen vastaavuuksiin, mikä lisää yleiskielen hallinnan taitotasovaatimuksia koskevaa tietoa, mutta ei välttämättä helpota valtionhallinnossa vaadittavan kielitaidon luonteen ymmärtämistä. Opetushallituksen antama velvoittavana noudatettava määräys 24/011/2005 sisältää valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet, jotka eivät kyselytutkimusaineistoni keruuhetkellä vuonna 2003 olleet yleisessä tiedossa.

Hallintoruotsi – virkamiesruotsi

Julkisessa hallinnossa käytetään yleiskieltä, mutta hallintokielessä on paljon sanoja ja termejä, joilta puuttuvat arkikielen vastineet. Esimerkiksi hallinnollisten prosessien ja hallinnon organisaatorakenteiden käsitteellistämistä varten luodaan ilmaisuja, jotka eivät avaudu arkikieltä käyttäville. Hallintoruotsiin kiinnitetään vähän huomiota, mutta sen taitoa tulisi vaalia, jotta sen taitoa voitaisiin testata. (Granlund 2007, 74.) Granlundin esittämät ajatukset selventävät käsityksiä hallinnossa tarvittavan virkamiesruotsin aihealueista ja kielenkäyttöfunktioista.

Edellä olevissa alaluvuissa olen kuvannut virkamiesruotsi-käsitteen viitekehystä ja termin käyttöä tutkimuksessani, jonka tiivistän seuraavaan lainaukseen:

Pieni kielikoe, virkamiesruotsi, virkakielen koe, lilla språkprovet, – –, statens språkprov – rakkaalla lapsella on monta nimeä. Kaikki nämä kansan suussa syntyneet nimitykset viittaavat Suomen valtion virallisen kaksikielisen kielitut-

kintojärjestelmän tutkintoihin eli valtiohallinnon kielitutkintoihin. (Leblay & Reuter 2007, julkaisun takakansi.)

4.2 Virkamiesruotsi-instituution kielilainsäädännöllinen perusta

Alla olevissa kappaleissa selostan virkamiesruotsi-instituution taustaa ja niitä lakeihin perustuvia kielikoulutuspäätöksiä, jotka muodostavat väitöstutkimukseni kielilainsäädännöllisen ja kielikoulutuspoliittisen viitekehysten.

Valtion virkamiehen kielitaitovaatimuksen tausta

Virkamiesruotsi-instituution lähtökohdat ja perustaminen ajoittuvat virallisesti vuoteen 1922, jolloin annettiin vanha kielilaki, jossa lain tarkoittamia viranomaisia olivat tuomioistuimet, muut valtion viranomaiset sekä kunnat, itsehallintoalueet ja kuntayhtymät. Kielitaitolain (149/1922) edellyttämät virkamiehen kielitaidon kelpoisuusvaatimukset todettiin kielitutkinnoilla, jotka perustuivat suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamiseksi suoritettavista tutkinnoista annetulla asetuksella (313/1922). Kuten Sajavaara (2004, 286) toteaa, vanha kielilaki koski vain valtion viranomaisessa tapahtunutta kielellistä vuorovaikutusta, joka silloisten kansalaisen kielellisten oikeuksien mukaan oli koskenut pelkästään kirjallista yhteydenpitoa viranomaisen kanssa.

Ruotsin kieli Suomen toisena virallisena kielenä

Suomessa ruotsin kielen asema on juridisesti, maantieteellisesti ja kielitieteellisesti mielenkiintoinen. Ruotsin kielen asema toisena virallisena kielenä on vahvistettu perustuslaissa. Kaksikieliset ja yksikielisesti ruotsinkieliset kunnat sijaitsevat enimmäkseen saaristossa, merenrannikoilla ja Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä. Kielitieteellisesti suomenruotsi kuuluu ruotsin kielen itäisiin variantteihin ja sen ääntämyksessä, sanastossa ja syntaksissa on ruotsinruotsin kielimuodosta eroavia omaperäisiä piirteitä. Kieliryhmänä suomenruotsalaiset ovat heterogeeninen ryhmä. Ruotsinkieliseen Suomeen kuuluvat karkeasti jaottelun mukaan Uusimaa, Turunmaa, Pohjanmaa ja Ahvenanmaa. Kielellisesti katsoen suomenruotsalaiset elävät eri tavoin eri puolilla ruotsinkielistä Suomea. Suomen- ja ruotsinkielisten välinen raja ei ole jyrkkä Etelä-Suomessa, mutta Länsi-, Keski- ja Itä-Uudella- maalla ruotsinkieliset seudut ovat olleet yksikielisiä samoin kuin ruotsinkielisellä Pohjanmaalla. (Rontu 2005, 65–66; Allardt & Starck 1981, 137–.) Suomessa kan-

salliskielten asema ja julkishallinnossa toimivan henkilöstön toisen kotimaisen kielen hallinnasta säädetään kielitaitolaissa. Kansainvälisesti ottaen Suomen kaksikielisyyttä on pidetty rikkautena ja joidenkin tahojen mielestä myös rasitteena. Vertailun vuoksi esittelen taulukossa 3 esimerkkejä valtion virkamiesten kielitaitovaatimuksista muutamissa valtioissa, joissa on vähintään kaksi virallista kieltä.

Taulukko 3. Valtion virkamiesten kielitaitovaatimusten kansainvälinen vertailu.

Valtio	Viralliset kielet	Virkamiehen kielitaitoa koskeva vaatimus
Belgia	flaami ja ranska	Keskushallinnossa toimivalla tulee olla kahden kielen taito.
Irlanti	englanti ja iiri	Valtion virkaan vaaditaan iirin kielen taito.
Kanada	englanti ja ranska	Osavaltiot päättävät virkoihin vaadittavasta kielitaidosta.
Luxemburg	luxemburgi, ranska, saksa	Keskushallinnossa tai aluehallinnossa toimivalla tulee osata kolme virallista kieltä.
Norja	nynorsk ja bokmål	Kirjallista kielitaitoa koskeva määräys on olemassa.
Suomi	suomi ja ruotsi	Kielitaitolain ja -asetuksen mukainen kielitaito vaaditaan.
Sveitsi	italia, ranska, saksa ja retoromania	Kielilainsäädäntö puuttuu. Kantonit päättävät omat viralliset kielensä

(Lähde: Valtion virkamiesten kielitaitovaatimustyöryhmän muistio 1993:17, 2–4 ; Takala 2007, 83–84)

Taulukosta 3 nähdään, miten valtion virkamiesten kielitaitovaatimukset vaihtelevat eri valtiossa. Esimerkiksi Irlannissa kielitaitovaatimus koskee valtakunnallisesti kaikkia virkamiehiä, kun taas Kanadassa se on osavaltiokohtainen, Belgiassa virkamiehen kielitaitovaatimus riippuu hallinnonalasta ja Norjassa se rajoitetaan kielitaidon osa-alueen hallintaan. Suomessa julkishallinnon henkilöstön kielitaitovaatimuksesta säädetään lailla. Sen lisäksi Suomessa on olemassa määräyksiä, jotka koskevat yksikielisten ja kaksikielisten kielialueiden virkamiesten kielitaitoa. Sveitsissä, jossa puolestaan kantonit päättävät omista virallisista kielistään, virkamiesten kielitaitovaatimuksia koskevan lainsäädännön puuttumisen vuoksi kutakin virkaa täytettäessä ilmoitetaan vaadittava kielitaito.

4.3 Virkamiesruotsin taidon osoittaminen korkeakoulututkintojen yhteydessä

Ehdotus toisen kotimaisen kielen sijoittamisesta korkeakoulututkintoihin ja ruotsin kielen erityisasema suomenkielisten lukioiden kieliohjelmassa mainitaan vuoden 1977 lukion opetussuunnitelmamietinnössä, jossa ruotsin kielen lukio-opintoja perustellaan lukion jälkeisillä kielitaitotarpeilla viittaamalla valtion virkamiehiltä

vaadittavaan kielitaitoon. Kieliohjelmakomitea käsitteli samaa asiaa mietinnössään (1978:60, 196), jossa ehdotetut korkeakoulututkintoihin kuuluvat ruotsin kielen opinnot käynnistyivät 1980-luvulla kunkin tieteenalan tutkintoasetuksessa säädetyllä tavalla. Korkeakoulujen tehtäväksi tuli merkitä antamiinsa tutkintotodistuksiin tieto opiskelijan toisen kotimaisen kielen riittävästä suullisesta ja kirjallisesta taidosta. Kielitaidosta annettu arviointi koski ainoastaan opiskelijan omalla alalla tai ammatissa tarvittavaa kielitaitoa, jolta puuttuivat virallisesti vahvistetut kriteerit ja taitotasovaatimukset.

Kieliasetuksessa 442/87 säädettiin, että vuonna 1981 ja sen jälkeen hyväksytty suoritetut toisen kotimaisen kielen opinnot katsottiin *taannehtivasti* riittäväksi näytöksi myös valtion virkamieheltä vaadittavasta kielitaidosta, virkamiesruotsista. Kaufmanin (1989; 1991) laatimalla organisaatiomallilla tarkastellen kieliasetuksen 442/87 taannehtimissäädös näyttäisi olleen osa valtakunnan tason strategista kielisuunnittelua, jossa ensisijaisena hyötyjinä olivat valtio ja Opetushallitus ja toissijaisina edunsaajina korkeakoulujen opiskelijat, jotka olivat suorittaneet ruotsinopinnot asetuksessa mainittuna ajanjaksona. Ennen vuotta 1981 korkeakoulututkinnon suorittaneet henkilöt osoittivat tarvittaessa vaaditun virkamiesruotsin taidon valtion kielitutkintolautakunnan jäsenelle tai apujäsenelle.

On ilmeistä, että virkamiesruotsi-instituution uudistumisen ylimenokautena vuosina 1981–1987 korkeakoulututkintoihin sisältyneet ruotsinopinnot keskittyivät erityisalojen tai ammattiin valmentavaan kielitaitoon ilman suunnitelmallisia kytkentöjä valtion virkamieheltä vaadittavaan kielitaitoon. Kieliohjelmakomitean (1978:60) ehdotuksesta alkunsa saaneen virkamiesruotsin taidon osoittaminen korkeakoulututkintojen yhteydessä käynnistyi kaikissa korkeakouluissa vuonna 1987. Sen sijaan virkamiesruotsin riittävän vähimmäistaidon saavuttamisen samoin kuin kielitaidon mittaamiseen käytettyjen kokeiden soveltuvuuden arviointi ja kehittäminen jäivät vuosikausiksi yksittäisten korkeakoulujen ja opettajien tehtäväksi.

Vielä 1980-luvun puolivälissä korkeakoulututkintoihin kuuluva erityisalojen ruotsin kielen opetus, kielitaidon testaaminen ja arviointi toteutettiin kielikeskuskohtaisesti ilman valtakunnallisesti vahvistettuja menettelytapoja. Vuonna 1974 perustettu Valtakunnallinen kielikeskus (myöhemmin Korkeakoulujen kielikeskus) koordinoi opetukseen liittyvää toimintaa järjestämällä opettajien täydennyskoulutusta ja valtakunnallisten oppimateriaalien kehittäminen yhteistyötä. Osa kielikeskuksista käytti 1980-luvun alkupuolella suullisen ja kirjallisen kielenkäytön arviointia varten koostettuja kriteeritaulukoita (esimerkiksi Berggren 1983) sekä Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisemia oppimateriaaleja, jotka kattoivat osan koulutusohjelmien erityisalojen ruotsin materiaalarpeista. Edellä esitetty virka-

miesruotsin ja erityisalojen ruotsin kielitaidon arvioinnin yhteismitattomuus korkeakouluissa jatkui vuoteen 2003, jolloin KORU-hanke koulutus käynnistyi.

Virkamiesruotsi osana ammattikorkeakoulututkinnon ruotsinopintoja

Ammattikorkeakoulujen tutkintoihin kuluva erityisalojen ruotsinopetuksen alkuvaiheessa esiintyi samankaltaisia ongelmia kuin aikoinaan kielikeskusten erityisalojen ruotsinopetuksen käynnistysvaiheessa (ks. esim. Nykänen 1998, 120). Esimerkkeinä ongelmista mainittakoon ensimmäiseksi virkamiesruotsin yhtenäisten taitotasokriteerien puuttuminen ja toiseksi lainmukaisesta virkamiesruotsin taitoa osoittavista arvosanoista poikennut arvosanakäytäntö, joka johti tulkintaongelmiin esimerkiksi silloin, kun ammattikorkeakouluissa suoritettujen erityisalan ruotsinopintojen ja virkamiesruotsin suorituksille anottiin hyväksilukemista yliopistotutkintoon kuuluvissa ruotsinopinnoissa. Ammattikorkeakouluissa käynnistettiin kaksivaiheinen AMKKIA-hanke, jonka tavoitteena oli kielenopetuksen arviointikäytänteiden kehittäminen ja kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen. AMKKIA1-hankkeen tulokset olivat hyvä perusta myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ruotsin kielen arviointiyhteistyölle.

Korkeakoulututkintoihin kuuluvien virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin arviointien yhteismitallisuus

AMKKIA-hankkeen kaltaista hanketta ei koskaan toteutettu yliopistojen kielikeskuksissa, mutta Korkeakoulujen kielikeskus järjesti kielitaidon opetukseen ja arviointiin liittyvää PILC- ja SILC-koulutusta, joihin kuitenkin kaikki kielikeskusopettajat eivät päässeet osallisiksi. Pelkistäen voidaan siis todeta, että ammattikorkeakoulut puuttuivat suunnitelmallisesti sisäisten arviointikäytänteittänsä yhtenäistämiseen jo vajaat kymmenen vuotta toimintansa käynnistämisen jälkeen, kun taas yliopistojen kielikeskusten ruotsin kielen opetuksessa sen aloittamisesta saakka oli käytetty kielitaidon vaatimustasojen kriteereitä, joiden alkuperä oli hallinnollinen (laitoksen johtaja, johtokunta), valtakunnallisen korkeakoulujen kielikeskusten ohjeet ja suositukset, kielikeskusverkoston laatimat kriteerit tai alkupehmittään tuntematon perimätieto (vrt. myös Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 72–73). Kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopetuksessa havaittuihin arviointikäytänteiden sekä opintosuoritusten vastaavuuksien välisiä eroja oli vuosien ajan käsitelty epävirallisesti ruotsinopettajien koulutustilaisuuksissa ja tapamisissa. Tieto kielilain uudistamisen mukanaan tuomista haasteista ja velvoitteista

toisaalta edesauttoi ja toisaalta edellytti yliopistojen kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajille suunnatun korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten arvioinnin yhteismitallisuuden kehittämishankkeen (KORU-hanke) toteuttamista.

4.4 Virkamiesruotsi-instituutio suomalaisen kielikoulutuksen kartalla

Tässä luvussa hyödynnän Kaufmanin (1991: 190) organisaation suunnittelun ja ajattelun tasoja havainnollistaessani kielikoulutuksen kartalla niitä kielikoulutus-suunnittelussa tehtyjä ruotsin kielen opintoja koskevia ratkaisuja, jotka ovat muo- vanneet virkamiesruotsi-instituutiota osaksi korkeakoulututkintoon kuuluvia ruot- sinopintoja vuodesta 1978 lähtien. Tuolloin kieliohjelmakomitea luovutti mietin- tönsä valtioneuvostolle ja esitti, että

Korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen yhteydessä on harkittu, että virkamies- ten toisen kotimaisen kielen koe, niin sanottu pieni kielikoe, liitettäisiin korkea- koulututkintoon ja sen suorittaminen siirrettäisiin korkeakouluihin (KM 1978:60, 196).

Kielisuunnittelua koskeva ja sitä sivuava käsitteistö on monimutkainen, hankala ja monimerkityksinen eikä avaudu kovin helposti arkiajattelulla ilman tarkempaa perehtymistä organisaatioon. Syynä on se, että käsitteistö on peräisin vieraskielisten tutkimusten käsitteistä. Kyse on periaatteessa samanlaisesta terminologiaon- gelmasta, jonka Larzén (2005) mainitsee opettajan ajattelua koskevassa tutkimuk- sessaan (ks. edellä luku 2). Sivuutan kielikoulutusta edeltävät yläkäsitteet lyhyesti toteamalla, että *kielisuunnittelu*-käsite on määritelty eri tavoin riippuen tutkittavan kohteen tarkastelutavasta tai tasosta. Kaplanin ja Baldaufin (1997, 27) mukaan kielisuunnittelu pitää sisällään kaiken alkaen valtionhallinnon makrotason suunnit- telusta päätyen ryhmää ja yksilöä koskevaan mikrotason suunnitteluun. Takalan ja muiden (2000) mukaan kielisuunnitteluun kuuluvat myös kielipoliittinen suunnit- telu, päätöksenteko ja päätösten toimeenpano. Sajavaaran ja muiden ym. (2007, 15) mukaan muun muassa viranomaiset, ammatilliset ryhmät ja yksilöt voivat tehdä kielisuunnittelua, jolla tavallisesti vaikutetaan kielen käyttöön, asemaan, rakenteeseen, sanastoon tai opetukseen. Virkamiesruotsi-instituution ja kielisuun- nittelun yhteyttä koskevan tarkasteluni lähtökohtana on valtakunnallinen *kielikou- lutuksen* näkökulma, jossa hyödynnän kielikoulutussuunnittelun strategista ja ope- ratiivista tasoa (ks. esim. Mintzberg 1994; Nikki 1998, 22; Takala ym. 2000, 234).

Alla kuvaan virkamiesruotsin asemaa suomalaisen kielikoulutuksen kartalla Kaufmanin (1990; 1991) esittämien organisaation suunnittelun ja ajattelun mega-, makro- ja mikrotasojen avulla. Kuvaukseni tarkoitus on selostaa lukijalle virkamiesruotsi-instituutioon kohdistunutta kielisuunnittelun monisäikeistä ja hierarkista vaikutusta mainituilla kolmella tasolla. Kunkin tason kohdalla erittelen kielisuunnittelun vaikutusta virkamiesruotsi-instituutioon ja kielikoulutus päätöksiin.

M e g a t a s o:

Megatason suunnittelun lähtökohtana on perustuslaki (731/1999), jossa säädetään, että ruotsin kieli on Suomen toinen kansalliskieli. Kielilaisissa (423/2003) säädetään valtionhallinnossa toimivan henkilöstön kotimaisten kielen taitovaatimuksista.

M a k r o t a s o:

Makrosuunnittelusta hyötyy eniten organisaatio, tässä tapauksessa valtionhallinto, jota varten virkamiesruotsi-instituutio on perustettu valvomaan perustus- ja kielilain toteutumista, jotta julkishallintoon saadaan molempia kotimaisia kieliä hallitsevaa henkilöstöä.

Kieliasetuksella 442/1987 (kumottu) korkeakouluille siirtyi oikeus todeta kielitaitokokeella korkeakouluopiskelijoiden valtion virkamieheltä vaadittava riittävä ruotsin kielen kirjallinen ja suullinen taito ja merkitä tutkintotodistukseen suorituksesta annettu arvosana, jonka tulee kielilainsäädännön perusteella olla vähintään sama, jos suorituksen arviointiin sovelletaan valtionhallinnon kielitutkintojen ja yleisten kielitutkintojen arviointikriteerejä. Korkeakouluja koskevissa tutkintoasetuksissaan säädetään ala- tai ammattikohtaisen (toisin sanoen erityisalojen ruotsin) kielen hallinnan vaatimuksista vuoden 1981 tutkinnonuudistuksen mukaan.

Virkamiesruotsin taidon osoittaminen on kielellinen instituutio, jonka toiminnasta, tutkintojen vastaanottajien nimittämisestä, tutkintojen kriteerien ja arvosanojen samoin kuin virkamiesruotsin taidon vaihtoehtoisista osoittamistavoista säädetään valtioneuvoston asetuksella (481/2003). Kielitaitoasetuksen mukaisen *hyvän* ja *tyydyttävän* kielitaidon osoittamiseen on olemassa seuraavat keinot:

- 1) valtionhallinnon kielitutkinnot (= virkamiesruotsin tutkinto), joihin kuuluvat kirjallisen ja suullisen kielitaidon osakokeet
- 2) yleisten kielitutkintojen ruotsin kielen tutkinto, joissa taitotasot 5–4 vastaavat hyvää taitoa ja taitotaso 3 tyydyttävää taitoa
- 3) opintojen yhteydessä osoittaminen kuten asetuksen 481/2003 16–17 §:ssä säädetään. Mainitun asetuksen 16 §:n 2 momentin ja 17 §:n 3 momentin perusteella virkamiesruotsin taito voidaan osoittaa korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsin kielen opintojen yhteydessä.

M i k r o t a s o:

Korkeakoulututkintoon kuuluviin ruotsinopintoihin sisältyvä valtionhallinnossa vaadittavan toisen kotimaisen kielen taidon toteaminen kokeella ja arvosanan mer-

kitseminen tutkintotodistukseen. Korkeakoulujen tutkintosäännöissä säädetään valtionhallinnossa vaadittavan kielitaidon osoittamisesta mutta ei kokeen muodosta eikä sisällöstä.

Kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsin kielen opettajat suunnittelevat ja toteuttavat virkamiesruotsiin valmentavan opetuksen, laativat kielikokeet ja arvioivat ne korkeakoulututkintoihin kuuluvissa ruotsinopinnoissa.

Valtionhallinnon kielitutkintojen vastaanottajat (31.12.2003 saakka kielitutkintolautakunnan ruotsin kielen apujäsenet) järjestävät eri paikkakunnilla koetilaisuuksia tyydyttävän ja hyvän kirjallisen ja suullisen taidon osoittamista varten.

Yleisten kielitutkintojen ruotsin kielen taitotasolle 6–3 tarkoitettuja tutkintoja järjestetään Opetushallituksen valvonnassa yhteistyössä etupäässä korkea-asteen oppilaitosten kanssa. Tutkinnot arvioidaan keskitetysti Jyväskylän yliopiston soveltavan kielitutkimuksen laitoksessa.

Edellä oleva esitys painottuu makrotasolle, jossa virkamiesruotsi-instituution tutkintojen valvonta tapahtuu, ja mikrotasolle, jossa virkamiesruotsin vaihtoehtoiset osoittamistavat toteutetaan.

5 Erityisalojen ruotsi – alakohtaista, ammatillisesti suuntautunutta vai työelämän ruotsia?

Erityisalojen ruotsin kieltä alettiin opettaa 1980-luvulla yliopistojen ja korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen mukaisesti korkeakoulujen yhteyteen perustetuissa kieltenopetusyksiköissä ja kielikeskuksissa. (Löfman 1986.) Ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä 1990-luvulla ammatillisen korkea-asteen kieltenopetukseen kytkettiin myös erityisalojen ruotsin kielen opetus.

Sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut päättävät itsenäisesti erityisalojen kieliopintojen määrästä, kontaktiopetuksen määrästä ja itseopiskelun muodoista. Tästä johtuen korkeakoulujen sisällä ja välillä esiintyy vaihteluja kieliopintojen laajuuksissa, tuntimäärissä ja itseopiskelumahdollisuuksissa. (Airola 2001, 27.) Alaluvussa 5.1 käyn läpi erityisalojen ruotsia koskevia tai sivuavia määritelmiä ja perustelen terminologian käyttööni. Sitten tarkastelen alaluvussa 5.2 tutkimuksia, jotka käsittelevät erityisalojen opetustyön kehittämistä ja ruotsinopettajien työkokemukseen perustuvien ratkaisujen vaikutusta erityisalojen ruotsin kielen opintojaksojen eri vaiheisiin. Alaluvussa 5.3 käsittelen korkea-asteen erityisalojen ruotsin tavoitteita ja korkeakouluopiskelijoiden heikentynyttä ruotsin kielen lähtötasoa sekä kysymystä, miksi ruotsia pitää opiskella korkeakoulussa. Alaluvussa 5.4 teen yleiskatsauksen tutkimuksiin, jossa kerrotaan suomenkielisten henkilöiden ruotsin kielen oppimistuloksista eri koulutusasteiden jälkeen.

5.1 Erityisalojen ruotsi ja ammatissa tarvittava ruotsi

Suomenkieliset käsitteet *erityisalojen kieli* ja *ammattikieli* voivat olla merkitykseltään moniselitteisiä ja niiden käytössä voi olla horjuvuutta, minkä vuoksi jouduin jo tutkimuksen alussa selvittämään, minkälaisissa konteksteissa ja missä merkityksissä niitä on käytetty tutkimuskirjallisuudessa. Korkeakoulujen eri koulutusohjelmiin kuuluvista pakollisista ruotsinopinnoista käytetään yleensä nimitystä *erityisalojen ruotsi*, johon näkee viitattavan myös käsitteillä *alakohtainen kieli*, *ammattikohtainen kieli* ja *ammattikieli* (ks. esim. Juurakko-Paavola 2005a; 2005b; Elsinen & Juurakko-Paavola 2006), *työelämän kieli* sekä *työelämässä/amatissa tarvittava kieli* (ks. esim. Nykänen 1998; Elsinen & Juurakko-Paavola 2007). Lisäksi merkillepantavaa on se, että julkisyhteisöjen henkilöstölle asetettu kielitaitovaatimus (myös virkamiesruotsin taito) ilmaistaan hyvin tulkinnanvaraisesti muodossa ”riittävä kielitaito viranomaisen tehtävien hoitamiseksi” (laki 424/2003, 2 §),

jonka perustella virkamiesruotsinkin sisällön ja merkityksen voidaan viranomaisen henkilöstön tehtävistä riippuen katsoa olevan joko erityisalojen kieltä, ammattikieltä tai yleiskieltä tai niiden kaikkien yhdistelmä tai pelkästään jotakin niistä. Edellä olevaan liittyen kuvaan seuraavassa tutkimuskirjallisuudesta löytyneillä määritelmillä ensin erityisalojen kielen ja sitten ammattikielen merkityksistä.

5.1.1 Erityisalojen kieli

Tässä alaluvussa esittelen vastauksia, joita tutkimuskirjallisuus tarjoaa erityisalojen kieltä koskeviin yleisluonteisiin kysymyksiin: Mitä erityisalan kielenopetus sisältää, mitä erityisalan kielitaito on ja miten erityisalojen kielitaitoa arvostellaan?

Douglasin (2000, 28–29, 35–36) esittämä malli erityisalojen kielitaidosta pohjautuu Bachmanin ja Palmerin (1996) näkemyksille kielitiedosta. Douglasin mallin mukaan erityisalojen kielitaito syntyy siitä, että kielenkäyttötilanteen aikana erityisalojen alakohtainen taustatieto ja kielitieto ovat vuorovaikutuksessa strategisen kompetenssin välityksellä (ks. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 25–26). Erityisalojen kielenopetus viittaa yhtenäisille opiskelijajoukoille suunniteltuun opetukseen, jonka sisältö pohjautuu ennalta kartoitettuihin ja viestinnällisesti ilmaistuihin tavoitteisiin. Erityisalojen kielenopetuksen yhteisenä piirteenä on kielikursien suunnittelu, jolla pyritään edistämään työelämässä tai opiskelutilanteissa selviytymiseen tarvittavia viestintätaitoja. Erityisalojen kielikursseilla keskitytään enemmän oppijoiden tutkittujen tarpeiden tyydyttämiseen kuin kielen formaalisen, lingvistisen rakenteen opiskeluun. (Robinson 2001, 337.) Strevens (1988) on määritellyt erityisalojen kielenopetuksen käyttämällä tunnusmerkistöä, jolla erityisalojen kielenopetus saadaan vastakkaiseksi yleiskielen opetukselle. Tunnusmerkistön perusteella erityisalojen kielenopetus suunnitellaan vastaamaan oppijan tiettyjä tarpeita siten, että opetuksen sisältö, teemat ja aihepiirit liittyvät oppijan opintoihin ja ammattikuvaan ja niihin kuuluviin toimintoihin, ja opetuksessa keskitytään edellä esitettyjen seikkojen kannalta olennaiseen kieleen.

Mackayn ja Mountfordin (1978) käsityksen mukaan erityisalojen kielen ja yleiskielen yhteinen piirre on kurssin perustana oleva *yleiskielen runko*, johon lisätään erityisalan kielellisiä näytteitä, jolloin opetus on erityisalan kielenopetusta. Löfman (1986, 23) mainitsee kielikeskusopettajan työtä kartoittaneessa tutkimuksessaan, että Suomessa käytössä oleva termi *erityisalojen kielenopetus* tarkoittaa eri ammattiryhmille annettavaa vieraan kielen opetusta ja että Suomessa kyseinen käsite yhdistetään kielikeskuksiin. Myöhemmin termin käyttö on vakiintunut

puhuttaessa korkea-asteen tutkintoihin kuuluvasta vieraan kielen opetuksesta (ks. esim. Takala 2001b, 37–39; Elsinen & Juurakko-Paavola 2006).

Käytän tutkimuksessani nimitystä *erityisalan ruotsi* kielitaidosta, joka on oman alan tai ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta tarpeellinen (ks. myös asetus 794/2004, 6 §; 352/2003 ja 479/2004, 8 §) erotuksena luvussa 4.1 määritellylle virkamiesruotsi-käsitteelle, josta puolestaan käytetään ilmausta julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittava ruotsin kielen taito kaksikielisessä viranomaisessa.

Kyselytutkimuksessa käytin suomen- ja ruotsinkielisiä lomakkeita. Tästä syystä oli varmistuttava siitä, että suomenkielisessä lomakkeessa käytetyille avaintermeille löytyi oikeat ruotsinkieliset vastineet. Yksi avaintermeistä oli *erityisalan ruotsi*. Jyväskylän yliopiston kielikeskus on käyttänyt korkeakoulututkintoihin kuuluvasta *erityisalan ruotsista* ja ammattialan ruotsista sanaa *facksvenska*, jota käytin ruotsinkielisessä kyselytutkimuslomakkeessa.

5.1.2 Ammattikieli ja ammatillisesti suuntautunut kieli

Ammattikieliet kuuluvat erikoiskieliin, ja kukin ammattikieli määräytyy tarkemmin eri ammattien harjoittajien ja puheenaiheen mukaan eli ammattikieli on määräämättömän harjoittajien käyttämää erikoiskieltä (Niemikorpi 1986). Elsinen ja Juurakko-Paavola (2006, 51) käyttävät korkeakouluopintoihin kuuluvan ruotsin opintojakson osista nimityksiä *virkamiesruotsi* ja *ammattikieli*. Ammattikieli johtaa ajatuksen *ammattillisesti suuntautuneeseen kielenopiskeluun*. Fitzpatrickin (1997, 8) mielestä ammatillisesti suuntautuneelle kielenopiskelulle ei ole olemassa selkeästi määriteltyjä eikä yleisesti hyväksytyjä muuttujia. Aho (2003, 22) kuvaa väitöskirjatutkimuksessaan ammatillisesti suuntautunutta kielenopiskelua toiminnaksi, joka ei ole rajoittunut pelkästään tyydyttämään välittömiä ammatillisia tarpeita vaan jonka hän sijoittaa koululaitoksessa annettavan yleiskielen opetuksen ja työn yhteydessä opetettavan erityiskielen välimaastoon.

Kantelisen (2004, 51) määritelmässä ammatillisesti suuntautunut kielenopetus tarkoittaa koulujärjestelmämme sisällä ja sen ulkopuolella toteutettavaa ammattialakohtaisiin ja työelämän kommunikaatiotarpeisiin ja ammattialan opiskelun tarpeisiin perustuvaa kielenopetusta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakouluissa, yliopistojen kielikeskuksissa ja työelämän täydennyskoulutuksessa. Olen mieltänyt tutkimuksessani erityisalojen ruotsin vaatimusosan ammatillisesti suuntautuneeksi ruotsin kielesi Kantelisen (2004) määritelmään tukeutuen, koska määritelmä kattaa erityisalojen kielenopetuksen. Siinä huomioi-

daan implisiittisesti ruotsin kielen opetus myös sellaisille korkeakoulujen koulutusohjelmille, jotka eivät ole suoraan ammattiin valmistavia.

5.2 Erityisalojen kieltenopettajan työ

Löfman (1986) on tutkinut kielikeskusopettajien työtä ja Kantelinen (1998a) ammattikorkeakoulujen kieltenopettajien työtä. Tutkimusten ilmestymisajankohden väli on pitkä, mutta molemmat tutkimukset kuvaavat kielenopetuksen ja myös erityisalojen ruotsin kielen opetuksen alkuaikoja kyseisissä opetusmuodoissa samankaltaisista lähtökohdista käsin: Löfmanin tutkimus tehtiin kielikeskusopetuksen alkuvuosina ja Kantelisen tutkimus julkaistiin joitakin vuosia ammattikorkeakoulujen toiminnan käynnistymisestä. Löfmanin (1986) tutkimuksessa painottuvat kielikeskusopettajan koulutustarve ja sen määrittely. Kantelinen (1998b, 30) korostaa kieltenopettajan työympäristön merkitystä ja erityisalan tuntemusta, johon kieltenopettajan työ on suunnattu.

Kieltenopettajalta vaadittavan erikoisalan tuntemuksen määrä ja laatu riippuvat siitä, kuinka paljon opiskelijoiden oman alan tuntemus vaikuttaa heidän kielitaitotarpeeseensa ja minkälainen mahdollisuus kieltenopettajalla on saada itselleen tietoa ja apua opetettavalla erikoisalalla (Robinson 1991, 84). Kantelinen (1998b, 30) pitää tarpeellisena kieltenopettajan opettaman erikoisalan tuntemusta ja näkee yhteistyön merkityksen oppimateriaalien suunnittelussa ammatillisen koulutuksen kielenopetusta varten. Hän toteaa, että ammatillisen koulutuksen alueella opettava kieltenopettaja on samalla myös ammatinopettaja, jonka osa-alue on työelämässä tarvittavan viestintätaidon opettaminen.

Kantelisen (1998b) mukaan ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan työnkuva vaihtelee riippuen koulutusasteesta tai koulutusosalasta ja työnkuva voi vaihdella samalla koulutustasolla tai koulutusosalalla. Helsingin yliopiston opiskelijoille tehdyn haastattelututkimuksen mukaan opiskelijat toivoivat kieltenopettajien ja pääaineiden opettajien välisen yhteistyön lisääntyvän, jotta kielikurssilla käsiteltävä sisältö olisi keskeisesti omaan alaan liittyvää (Horppu & Lehtonen 2003, 30). Ruotsinopettajien yhteydenpito opiskelijoiden pääainekoulutukseen on tärkeää virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsinopintojen suunnittelun ja toteutuksen tehokkuuden parantamiseksi erityisesti niillä aloilla ja koulutusohjelmissä, jotka eivät ole suoraan ammattiin kouluttavia tai valmistavia.

Granlund (2007, 47) tarkastelee uudistettua valtiovallinnon kielitutkintojärjestelmää käsittelevässä artikkelissaan erityisalojen kieltenopettajien erikoisalojen (kielellistä) tuntemusta julkishallinnon työnantajan näkökulmasta. Hänen mieles-

tään *hallintoruotsi* (ks. ed. luku 4.1), joka tulkintani mukaan voi opiskelijoiden koulutusohjelmista riippuen olla osaksi joko erityisalan ruotsia tai virkamiesruotsia, on jäänyt vaille huomiota. Granlundin (emt.) mielestä hallintoruotsin opettamista varten julkishallinnon tulisi välittää omia kielitaitotarpeitaan koulutus- ja tutkintojärjestelmille ja koulutusjärjestelmään olisi hyödyllistä sisällyttää erityisesti opettajien koulutukseen hallintojärjestelmää ja hallintokieltä sisältäviä osi-
oita. Granlundin ehdotus julkishallinnon virastojen ja laitosten ruotsin kielen taitotarpeiden omatoiminen pohdinta ja esittäminen koulutusjärjestelmille olisivat tar-
koituksenmukaista omatoimista tarvekartoitusta, joka auttaa erityisalojen ruotsin-
opetuksen suunnittelua ja toteuttamista todellisten tavoitteiden suunnassa.

Edellä mainittujen erityiskielen opetusta käsittelevien tutkimusten lisäksi Oja-
sen (1993) toimittamassa teoksessa eri kirjoittajien artikkeleita yhdistävänä teki-
jänä on tieteelliseen pohjaan nojaava orientaatio siitä, mitä opettajan työ on ja mitä
sen tulevaisuudessa olisi oltava. Andrews (1983, 127–142) käsittelee artikkelis-
saan suullisen kielitaidon opettamista opettajankoulutuksen yhteydessä ja opetta-
jan vaikutusta oppilaiden kommunikatiivisuuteen. Dahmen ja van Toorenborg
(1996) tarkastelevat raportissaan kielenopettajan itsenäistä toimintaa ja kouluttau-
tumista kielenopetuskokeilussa, joissa opettajat saamansa yhtäläisen valmennuk-
sen ja suunnitelmien pohjalta toteuttivat opetuksessaan yläkoulun ja lukiotason
oppilaiden suullisen kielenkäytön opetusta. Kielikeskuksen ja ammattikorkeakou-
lujen ruotsin kielen arvioinnin yhteismitallisuuteen tähtäävä KORU- hanke ja sen
raportti (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006) on esimerkki suomalaisesta kielen-
opettajien yhteistyöhankkeesta, jossa koulutukseen vapaaehtoisesti hakeutuneet
opettajat kehittivät omaa työtänsä yhteisten tavoitteiden suunnassa tarkoitukse-
naan laatia yhteiset suositukset kielitaidon arviointia varten.

5.3 Korkeakoulujen erityisalojen ruotsinopetuksen tavoitteet ja opiskelijoiden kielellinen lähtötaso

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityisalan ruotsin kielen opetuksen tavoit-
teet on määritelty tutkintoasetuksissa, ja opintojaksojen sisällöistä päättävät asian-
omaiset yleisestä kielenopetuksesta vastaavat yksiköt tai niiden ruotsinopettajat
joko yksinään tai yhteistyössä ainelaitosten tai kieliopinnoista vastaavien virka-
miesten kanssa.

Erityisalojen ruotsin opintojaksojen tavoitteiden ja oppimistulosten epäsuhta

Kantelinen (1998b, 14–15) tarkastelee ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen tavoitteita todeten muun muassa, että ne ovat käytännönläheisiä ja ammattikohtaisia mutta että ammatillisessa koulutuksessa kielenopetuksen tavoitteet eivät aina ole realistisessa suhteessa käytännön todellisuuteen. Hän mainitsee esimerkkinä niukat tuntiresurssit ja huomauttaa, että käytettävissä olevan opetusajan niukkuus on erityisalojen kielenopetuksen tyypillinen ja ongelmallinen piirre laajemminkin. Kantelinen (2000) toteaa, että tasovaatimukset vaihtelevat koulutustasoittain ja kielittäin ja että vastuu vaaditun kielitaidon saavuttamisesta on oppilaitoksilla, joissa kielitaidon tasoa arvioi ja valvoo oppilaitoksen kielenopettaja.

Horppu ja Lehtonen (2003) raportoivat vuonna 2001 toteutetun lomakekyselyn tuloksissa, että Helsingin yliopiston kielikeskuksessa tehdyissä kaikissa eri tiedekuntien opiskelijaryhmien haastatteluissa katsottiin, että 1,7–2 opintoviikon laajuisilla ruotsinopinnoilla ei yleensä saavuteta kielilainsäädännön edellyttämää valtionhallinnon henkilöstöltä vaadittavaa ruotsin kielen taitotasoa ja että kielikeskuksen ruotsintunnit kuluvat opiskelijoilta pitkälti perusasioiden paikkaamiseen monien opiskelijoiden koulussa hankitusta heikosta ruotsin kielen lähtötasosta joutu-
tuen.

Juurakko-Paavola (2005b, 199–272) esittelee ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallista taitoa koskevassa tutkimuksessaan, minkälainen opiskelijoiden ruotsin kielen taito on keskimäärin ja erityisesti kirjoittamisen osalta (ks. myöhemmin luku 5.4). Hän raportoi myös eri koulutusalojen opiskelijoiden itsearvioinneista ja vertailee niitä opettajien tekemiin taitotasoarvioihin. Juurakko-Paavola (2005b, 202) kuvaa ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaidon ulottuvuuksia ja kielenkäytön funktioita ja kielenkäyttöalueita kolmijakoisesti:

Erityisalan kielitaito

- oman ammatin erityistilanteet ja -sanasto
- oman alan erityistilanteet ja -sanasto

Yleiskielitaito

- yleiset elämäntilanteet
- perusrakenteet ja -sanasto

Yleiset valmiudet

- vuorovaikutustaidot
- kulttuurien välisten erojen tunnistamistaidot
- oppimaan oppimistaidot
- tiedonhaku- ja hallintataidot
- ongelmanratkaisutaidot
- elinikäinen oppiminen

Vuonna 2004 ammattikorkeakoulujen pakollisten ruotsinopintojen kartoituksen mukaan pakollisten ruotsinopintojen minimilaaajuus oli yksi opintoviikko. Ammattikorkeakoulujen kieliopintojen laajuus vaikuttaa siihen, kuinka syvällinen oman erityisalan ruotsin kielen osaaminen, toisin sanoen spesifien työtilateiden kielenkäytön ja sanaston hallinta, yhden opintoviikon laajuisilla opinnoilla voidaan saavuttaa. (Juurakko-Paavola, 2005, 202.)

"Miksi ruotsia opiskellaan?"

Kielikeskuksen tuottamia vieraiden kielten opintojaksoja käsittelevässä tutkimuksessaan Helin (1986, 37–41) esittää yleiskatsauksen kielitaidon tarveanalyysistä. Katsauksessa todetaan muun muassa Modern Language Projectin antaneen sysäyksen uudentilaiselle kielitaidon tarveajattelulle. Siinä sanotaan, että kielitaidon tarpeet eivät ole itsestään selviä faktoja, vaan niiden taustalla on monimutkaisia kokemuksia, ja että kielitaidon tarpeita voidaan luonnehtia muuttuviksi, monimuotoisiksi ja abstrakteiksi (Helin emt.). Helsingin yliopistosta valmistuneiden kieliopintoja koskeneessa tutkimuksessaan Horppu ja Lehtonen (2003) etsivät viiden väittämän avulla vastauksia kysymykseen ”Miksi ruotsia opiskellaan?”. Tutkimus paljasti, että tärkein syy ruotsin opiskeluun oli *ruotsinkurssin pakollisuus* eli valtionhallinnon henkilöstön kielitaitovaatimusosuuden täytyminen, ja toiseksi tärkeimpänä syynä ruotsinopinnoilleen opiskelijat pitivät *työelämän kielitarpeen ennakointia*. Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden ruotsin kielen tarve omissa opinnoissaan on melko vähäinen ja ruotsin kielen taitoa tarvitaan tutkintoon kuuluvan kirjallisuuden lukemiseen. Opiskelijoiden haastatteluista ilmenee, että heidän ruotsin kielen tarpeensa on työelämässä erilaisten tekstien lukemista, puheiden ja esitelmien kuuntelemista ja asiakaskeskusteluihin ja epäviralliseen rupatteluun tarvittavaa kielitaitoa. (Horppu & Lehtonen 2003.)

Erityisalojen kielenopetuksen kuvauksessaan Airola (2001, 28) viittaa ammattikorkeakouluasetuksen 256/1995 8 §:ään ja korostaa opiskelijoiden erityisalueiden tarpeiden pohjalta suunniteltavia kieliopintoja, jotka poikkeavat toisistaan mutta joiden yhteisenä piirteenä on vahvasti välineellinen arvo. Airola (2001, 29) pohtii erityisalan kielen ja yleiskielen suhdetta opetuksessa ja esittää, että kielenopettajan tehtävänä on yhdistää opiskelijoiden hallitsema yleiskielen taito opiskeltavan alan perustietoihin. Airola (emt.) mieltää erityiskielen ja yleiskielen väliset yhtäläisyydet kuten Mackay ja Montford (1978) sekä Healey ja Healey (1994). Heidän mukaansa erityisalojen kielikursseilla opetettava kieli eroaa yleiskielestä ainoastaan kurssisisältöön yhdistettyjen erityisalojen kielinäytteiden avulla. Kie-

lenopetuksen tehtävänä on yhdistää opiskelijoiden hallitsema yleiskielen taito heidän opiskelemaansa erityisalan perustaitoihin.

Suomenkielisten ruotsin kielen oppimistulokset koulutusasteiden jälkeen

Perusopetuksen päättövaiheen oppimistuloksia käsittelevässä arviointiraportissaan Tuokko (2002, 73–74, 81, 111–112) tuo esille ruotsin kielen opiskelun heikot oppimistulokset ja motivaatio-ongelmat, joita on tietyissä osissa maata ja erityisesti pojilla. Tuokon (2002, 133) mielestä B-ruotsin heikkojen tulosten määrä perusopetuksen päättövaiheessa herättää kysymyksen ruotsin kielen lähtötasosta erityisesti ammatillisessa koulutuksessa.

Hartikainen (2003) on tutkinut suomenkielisten peruskoululaisten ruotsinopiskelun ja opiskeluolosuhteiden yhteyttä joidenkin oppilaiden ruotsinopiskelukieliteisyyteen haastatteleamalla ruotsinopettajia. Hänen tutkimustuloksensa mukaan peruskoulun niukka tuntimäärä, suuret oppilasryhmät ja heterogeeniset ryhmät ovat ruotsikielisuuden ja ruotsintaidon heikkouden syitä. Hartikaisen mielestä ”Joidenkin oppilaiden ruotsintaito on todellisuudessa niin alkeellisella tasolla, että jatko-opinnoissa ammatillisen kielenopetuksen mahdollistamiseksi, ja sen kustannuksella ja sen sijasta, on välttämätöntä kerrata – tai lähinnä opettaa uutena – ruotsin perusasioita”. (Hartikainen 2003, 368, 371.)

Vuosina 1996–1997 toteutetulla tutkimuksellaan Sinkkonen (1997) selvitti valtionvarainministeriön, kauppaja teollisuusministeriön, maa- ja metsätalousministeriön sekä ympäristöministeriön virkamiesten kielitaidon tarvetta. Hänen tutkimustulostensa mukaan valtionhallintomme kolme keskeisintä vierasta kieltä ovat englanti, ruotsi ja ranska. Sajavaaran (2000, 23) mukaan maassamme on tehty varsin vähän nimenomaan valtionhallinnon ja valtioneuvoston virkamiesten kielitaitotarpeita koskevia tutkimuksia. Aikaisempia työelämän kielitaitotutkimuksia koskevassa yleiskatsauksessaan Sajavaara (emt.) osoittaa EU-jäsenyyden vaikuttaneen paitsi valtionhallinnon myös teollisuuden ja kaupan henkilöstön kielitaitotarpeisiin ja -vaatimuksiin.

Suomalaisten 18–64-vuotiaiden kielitaitoa kartoittavissa tutkimuksissa vertaillaan tutkittujen henkilöiden ruotsin kielen osaamista ja ruotsin kielen taitoa heidän koulutusasteisiinsa. Tutkittujen henkilöiden ruotsin kielen osaamisen ja koulutusasteen välinen vertailu osoitti, että lähes 85 % sekä ylempään keskiasteeseen että korkeaan-asteeseen suorittaneista osasi ruotsia ja perusasteen ja alemman keskiasteeseen suorittaneista noin kolmannes. Tutkimuksessa oli käytetty viisiportaista taitotasosteikkoja, joka muistuttaa ALTE-projektin (Association of Language Testers in

Europe) järjestelmää “Osaa tehdä” -tyyppisine taitotasoasteikkoineen. Niiden perusteella useimpien perusasteen ja alemman keskiasteen suorittaneiden suomenkielisten ruotsin kielen osaaminen vastasi Viitekehyksen taitotasojen A1–A2 ja sekä ylemmän että korkea-asteen suorittaneiden ruotsin kielen osaaminen oli enimmäkseen taitotasojen A2–B1 mukaista kielenhallintaa. (Sartoneva 1997, 65–68.)

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaitoa käsittelevissä tutkimustuloksissaan Juurakko-Paavola (2005b, 237–) raportoi AMKKIA-pilottitesteihin osallistuneiden 429 opiskelijan tuloksia. Testeihin osallistuneet opiskelijat edustivat melko tasaisesti kaupan ja hallinnon, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden koulutusaloja. Viitekehyksen (2003) kuusiportaisella taitotasoasteikolla mitattuna AMKKIA-pilottitesteihin osallistuneiden opiskelijoiden ruotsin kielen osaaminen oli keskimäärin lähellä taitotasoa 3. Arvioitavia kielen osaitaitoja olivat puheen ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen, puhuminen sekä kielioppi ja sanasto, joita mitattiin asteikolla 1–2 (peruskielen taitotaso), 3–4 (itsenäisen kielenkäyttäjän taitotaso) ja 5–6 (taitavan kielenkäyttäjän taitotaso). Juurakko-Paavolan (emt.) tulosten mukaan suuri osa amk-opiskelijoista ei yltänyt itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle ja ymmärtämistaidoiltaan lähes puolet opiskelijoista oli peruskielitaidon tasolla, mutta saman tutkimusaineiston opiskelijoista 5–10 % edusti taitavan kielenkäyttäjän tasoa. Erityisalojen ruotsinopettajien mielipiteitä opiskelijoiden lähtötason vaikutuksesta kielenopetukseen käsitellään myöhemmin luvussa 9.1.4.

6 Korkeakouluopiskelijoiden kielitaidon arviointi

Hyvä opettaminen, joka tähtää uusien tietojen ja taitojen edistämiseen, ja hyvä arviointi ovat yhteydessä toisiinsa, mutta ne eivät ole kuitenkaan sama asia, sillä arviointi on suppeampi toiminta-ala kuin opettaminen. Hyvälle arvioinnille asetetaan aivan spesifejä, juuri nimenomaan arviointia koskevia laatuvaatimuksia. (Takala 2001a, 19.) *Hyvä arviointi* edellyttää asiantuntemusta ja arvioinnin teorian perusteiden tuntemus on tarpeen kaikille kieltenopettajille. Pelkän niin kutsutun kirjanoppineisuuden perusteella ei kuitenkaan voi tulla hyväksi arvioitsijaksi, vaan omien ja toisten laatimien testitehtävien toimintakelpoisuuden seuranta on koko ajan tarpeellista. Teoria luo testaamiselle perustan, mutta käytäntö antaa teorialle syvyyttä ja helpottaa sen ymmärtämistä. (Takala 2001b, 41.)

Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittamisella ja näyttön arvioinnilla on tietty panoarvo ja kontrollitehtävä. Ruotsin kielen taidon arviointi säätelee korkeakoulututkinnon myöntämistä ja kelpoisuutta valtion ja kunnan virka- ja työtehtäviin. Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin taidon arviointi on tyypillisesti kriteeriviitteistä. Siinä arvioinnin kohteena on yksilön kielellisen näyttön suhteuttaminen määriteltyihin ja rajattuihin tavoitteisiin, tehtäviin ja taitotasoihin. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 23.) Tarkastelen ensin kielitaidon testaamisen teoriataustaa, minkä jälkeen luvussa 6.1 käyn läpi Viitekehyksessä (2003) kuvattuja kielitaidon arviointityyppejä. Pohdin eri arviointityyppien soveltuvuutta eritysalojen ruotsin ja virkamiesruotsin taidon testaamiseen. Keskityn erityisesti normiviitteisen ja kriteeriviitteisen mittaamisen ja arvioinnin vertailuun. Olen käyttänyt normiviitteistä ja kriteeriviitteistä mittaamista ja arviointia lähtökohtana selvittäessäni kielikeskuksen ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä itsestään opiskelijoiden kielitaidon testaa-jina ja arvioitsijoina (ks. luku 9.4.1). Kielitaidon arvioinnin viitekehyksessä olen huomionut lisäksi sujuvuuskriteerin käytön kielitaidon arviointikriteerinä ja kielivirheiden vaikutuksen arvosanan määräytymiseen.

Kielitaidon testaamisen teoriataustaa

Tutkielmassa käytettävä mittaamisen terminologia (vrt. luku 1.5) on peräisin Takalan (1980a) ja Konttisen (1981) teoksissaan käyttämästä terminologiasta, jonka mukaan kielenoppijan kielellisen tason selvittäminen luotettavasti edellyttää tapahtumaketjua, joka muodostuu mitattavan kohteen (kielitaidon) havainnoin-

nista mittausvälineen avulla. Konttinen (1981) kuvaa mittausprosessia siten, että mittavälineen avulla luodaan koetilanne, jossa mittauskohteesta pyritään saamaan esiin tuotos, joka korjataan tai arvostellaan numeerista tai muuta asteikkoa käyttäen, jolloin tulokseksi saadaan koeaineisto (koodit, osatehtävien vastaukset jne.), minkä jälkeen alkaa testiteorioiden soveltaminen mittavälineen käytössä. Konttisen (emt.) mukaan mittavälineen suunnittelun taustalla voi joskus olla testiteoria, mutta testiteoriat tulevat varsinaisesti mukaan kielitaidon selvittämiseen liittyvässä tapahtumassa vasta tässä vaiheessa.

Erikoisalojen kielitaidon arviointi

Korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsinopintojen arvioinnissa on huomioitava kielilainsäädännössä annetut määräykset. Kielitaidon arvioinnin täyttävät suoritukset antavat opiskelijalle kahdenlaisen kielellisen kelpoisuuden: hänellä on oman erityisalansa riittävä ruotsin kielen taito ja virkamiesruotsin eli valtionhallinnossa toimivalta henkilöltä vaadittava vähintään tyydyttävä ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen taito.

Elsinen ja Juurakko-Paavola (2006, 23–28) tarkastelevat erityisalojen kielitaidon arviointiprosessia käyttäen lähtökohtanaan Douglassin (2000) ja Bachmanin ja Palmerin (1996) ajatuksia kielitaidosta ja sen arvioinnista. Elsinen ja Juurakko-Paavola (emt.) tiivistävät erityisalojen kielitaidon arvioinnin prosessiksi, jossa erityisalan kohdekielen todellisista kielenkäyttötilanteista johdetaan erityisalan kielenkäytön arviointiin tarkoitettujen tehtävien sisällöt ja arviointimenetelmät. Erityisalojen kielitaidon ja yleisen kielitaidon testauksesta voidaan erottaa kaksi tekijää, joista toinen on testitehtävään kohdistuva todellista kielenkäyttötilannetta muistuttava autenttisuuden vaatimus testattavan kiinnostuksen herättämiseksi suoritukseen, ja toinen tekijä on testattavan kielitaidossa vallitseva kielitiedon ja erityisalojen sisältötiedon vuorovaikutus.

6.1 Kielitaidon arviointityyppejä

Seuraavaksi vertailen Viitekehyksessä (2003, 250–263) esitettyjen arviointityyppien soveltuvuutta erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin arviointiin vertaamalla niitä muissa tutkimuksissa esitettyihin näkemyksiin. Vertailtavat arviointityyppiparit ovat seuraavat:

- normipohjainen arviointi – kriteeripohjainen arviointi
- jatkuva arviointi – tiettyinä aikoina suoritettu arviointi

suora arviointi – epäsuora arviointi
subjektiivinen arviointi – objektiivinen arviointi
holistinen arviointi – analyttinen arviointi
muiden suorittama arviointi – itsearviointi
oppimistulosten arviointi – kielitaitotason arviointi

Normipohjainen mittaaminen ja arviointi pohjautuvat klassiseen testiteoriaan, jossa suoritusten hajonnalla on merkitystä laskettaessa erilaisia indeksejä (Takala 1980b, 14). Normipohjaista mittaamista on arvosteltu koululaitoksessa eri syistä, ja Popham (1975, 104–109) mainitsee muun muassa, että normipohjaisen kokeen sisältö ei vastaa annettua opetusta ja antaa virheellisen kuvan opetuksesta. Pophamin (emt.) mukaan normipohjaisen kokeen teknisenä heikkoutena on, että koe voi mitata enemmän sitä, mitä ei ole opetettu kuin sitä, mitä on opetettu. Normipohjainen arviointi voi kielitaidoltaan heikkotasoisessa opetusryhmässä suosia keskittämisen opiskelijaa, joka voi saada taitoaan paremman arvosanan (Huhta 1993, 145).

Kriteeripohjaisen mittaamisen voidaan katsoa lähteneen liikkeelle 1970-luvun alussa, ja sen ongelmien ratkaisuille on saatu tilastomatemattisia työkaluja modernista testiteoriasta. Yleistettävyysteorian kehittäminen on luonut pohjaa kriteerimittauksen kehittymiselle. Kriteeripohjaista koetta käytetään määrittelemään yksilön asema hyvin määritellyn käyttäytymisalueen suhteen, ja kriteerimittauksella pyritään selvittämään, mitä oppilaan koesuoritus itse asiassa merkitsee. Koesuoritusta ei tulkita vertaamalla oppilaan suoritusta muiden suorituksiin, vaan koetulos sellaisenaan antaa kuvan siitä, mitä oppilas osaa tehdä tai mitä hän ei osaa tehdä. (Popham 1975, 130.) Kriteerikokeen perusjoukkona on huolellisesti määritetty tehtäväluokka tai tehtäväryhmä ja koetehtävät saadaan perusjoukon osioista satunnaisotannalla tai ositetusta satunnaisotannasta. Kokeen osiot poistetaan vain silloin, kun ne eivät vastaa mitattavan alueen määrittelyä. Osioita ei siis poisteta siitä syystä, että kaikki testattavat osaavat ratkaista ne, koska tällainen tulos on odotettu, jos opetus on ollut riittävän tehokasta. Kriteerikokeen etu on, että se sallii erityisen kriteeritulokinnan eli arvion kokeen suorittajan aluepistemäärästä tai toimintakyvyn tasosta. Tämä määritellään prosenttina siitä osiopopulaation kokonaisuudesta, jonka kokeen suorittaja osaisi suorittaa oikein tai hyväksytysti. (Takala 1980b, 10.) Normi- ja kriteeripohjainen testaaminen painottavat mitattavan seikan eri piirteitä. Tämä käy ilmi taulukosta 4, joka on muokattu Takalan (1981) esittämästä kielitaidon mittaamista varten laaditusta mallista, jossa hän on yhdistänyt Millmanin (1974) ja Gronlundin (1977) kriteeri- ja normikokeiden vertailuja.

Taulukko 4. Normi- ja kriteeripohjaisen mittaamisen vertailua (Takala 1981).

Normipohjainen mittaaminen	Kriteeripohjainen mittaaminen
Kuvaa kykyjen eroja ja tutkittavien paremuusjärjestystä.	Kuvaa tutkittavan halitsemää kieliaineista ja yksilön suoritustasoa.
Osaamattomuudesta rangaistaan, virheistä miinus-pisteitä.	Korostaa/tutkii, mitä tutkittava osaa ja kuinka paljon hän osaa.
Kielitaidon mittaaminen on henkilökeskeinen.	Kielitaidon mittaaminen on sisältökeskeinen.
Tulosten hajonta eli tulosten suuri erilaisuus on toivottavaa.	Tulosten hajonnalla ei ole merkitystä, koska kaikki testattavat voivat päästä läpi kokeesta.
Kokeen ulkoinen kriteeri (muoto) on tärkein määriteltäessä validiteettia.	Kokeen sisällön validiteetti on tärkein kokeen validiteettia määriteltäessä.
Kokeen osiot valitaan niiden erottelukyvyn perusteella.	Kokeen osiot valitaan satunnaisotoksena osioalasta.
Kokeen osioiden sisältöraajat ovat melko väljät.	Kokeen osioiden sisältöraajat määritellään mahdollisimman tarkasti (tavoitteista käsin).
Hyväksytyin kielitaidon rajaa ei ole ennakolta määritetty.	Kielitaitovaatimus on esitetty selvästi, kuinka hyvin testattavan on mistäkin tilanteesta selvitettävä.
Kielitaidon ensisijaisena arvostelukriteerinä on useimmiten kielellisen koodin tarkkuus.	Kielitaidon ensisijaisena arvostelukriteerinä on kielellisen koodin ymmärrettävyys.
Arvostelussa käytetään monitasoista arvosteluasteikkoa, koska erottelu on tärkeää.	Arvostelussa käytetään hyväksyty/hylätty -periaatetta tai kriteeritaulukkoa.
Kirjalliset normikokeet sisältävät usein monivalinta-tehtäviä.	Kirjalliset kriteerikokeet sisältävät usein integriivisia tehtäviä.

Normi- ja kriteeripohjaiset testit eivät aina poikkea toisistaan sisällöltään tai ulko- näöltään, vaan niiden käytön erona on tapa, jolla kokeen tuottamia tuloksia tulkitaan ja jolla johtopäätöksiä tehdään tulosten pohjalta. Suullista koetta voidaan käyttää normipohjaisesti esimerkiksi valintakokeessa, mutta, kun halutaan tietää jotakin oppimistavoitteiden saavuttamisesta tai kielitaidosta tietyissä kommunikaatiotilanteissa, suullisen kokeen kriteeripohjainen tulkinta on silloin mielekästä. (Huhta 1993, 145.) Takala (1981, 155) toteaa normipohjaisen ja kriteeripohjaisen mittauksen vertailussaan, että kriteerimittaminen on vaikeampaa ja vaativampaa kuin normimittaminen, sillä mitattava alue on tunnettava ja ymmärrettävä syvällisesti. Tämä puolestaan ehkäisee mahdollisuuden toimia mittaamistilanteessa mekaanisesti, mistä Takalan (emt.) mukaan seurannee mittauksen tason kohoaminen ja vaatimusten kohdistuminen kokeen ja sen osioiden tuottamiseen empiiristen mittalukujen selvittämisen asemesta.

Vertailtaessa normi- ja kriteeripohjaisen mittaamisen käyttökelpoisuutta eri tarkoituksiin on muun muassa esitetty, että yhtenä kriteerimittauksista puoltavana tekijänä kielikeskusopetuksessa on opetuksen tavoitehakuisuus ja toisena opetuk-

sen sisältö, johon vaikuttavia tekijöitä ovat erityisalojen kielenkäytön opetus sekä kunkin opettajan käsitys kielenoppimisesta ja kielen opettamisesta (Korpimies & Valtanen & Vaherva 1983). Normiviitteistä arviointia käytetään ylioppilastutkintojen kielikokeissa, joissa lopulliset arvosanat määräytyvät normipohjaisesti, ja kriteeripohjaista arviointia puolestaan käytetään esimerkiksi arvioitaessa tietyn opintojakson tai -ohjelman sisältöjen oppimista, jolloin suoritusten arviointi perustuu tarkasti määriteltyjen kriteerien käyttöön (Juurakko-Paavola 2006, 210).

Jatkuva arviointi edellyttää niin sanottua suoraa arviointia, jossa arvioidaan oppijan suullista ja kirjallista tuotosta esimerkiksi havainnoinnin, muistiinpanojen, tarkistuslistojen ja keskustelujen avulla (Gennessee & Upshur 1996; Bergman & Abrahamsson 2004). Jatkuvan arvioinnin käyttämistä puoltaa Bergmanin ja Abrahamssonin (2004) mielestä se, että oppijoiden kielitaidossa esiintyviä puutteita ei aina näe eikä kuule tai ne eivät ole ennustettavissa. Heidän mielestään jatkuvan arvioinnin periaate on välttämätön, jotta opetusta voidaan toteuttaa ja suunnitella oppijoiden edellytysten ja tarpeiden mukaisesti. Tarkastellessaan suullisen kielitaidon arviointia Luoma (2001, 31) sanoo, että arviointi on tilanne- ja tavoitesidonnaista ja että oppilaitoksissa suullisen kielitaidon testien järjestäminen on aika harvinaista, koska se on niin aikaa vievää. Hänen mukaansa suullisen kielitaidon testien asemesta voitaisiin käyttää jatkuvaa arviointia, joka soveltuu puhumisen arviointiin erittäin hyvin.

Suora arviointi, josta käytetään myös nimitystä autenttinen arviointi, kohdistuu siihen, mitä kokelas tekee arvioinnin aikana. Takala (1994, 4) pohtii autenttisen arvioinnin vaihtoehtoisuutta perinteisemmille arviointitavoille ja viittaa konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jossa arviointia pidetään olennaisena osana oppimista ja kaikkea toimintaa. Takala (emt.) toteaa, että arviointi ja itsearviointi ovat metakognitiivisia taitoja, joissa on kyse oman oppimisen ja toiminnan ohjaisesta. Kuten hän korostaa, arvioinnin rooli laajenee lopullisen tuotoksen arvioinnin lisäksi koskemaan myös tuotoksen tavoitteita ja prosessia. Tavoitteiden arvioinnilla tarkoitetaan niiden vaatavuuden ja saavutettavuuden (aika, onnistumismahdollisuudet, mielekäs taitotasopyrkimys) pohtimista ja prosessin arvioinnilla puolestaan tarkoitetaan toiminnan optimaalisuuden ja häiriöttömyyden tarkkailua.

Takala (1996, 209–211) tarkastelee autenttisen arvioinnin etuja käyttäen esimerkkinä Wigginsin (1990) esitystä, jossa autenttisen arvioinnin etuja verrataan monivalintakokeisiin. Wigginsin (emt.) esityksessä on maininta, että autenttisiin testitehtäviin kuuluu avoimia ja strukturoimattomia haasteita ja rooleja, joiden ratkaiseminen on valmentautumista todellisen aikuis- ja työelämän avoimiin tilanteisiin ja haasteisiin. Takalan (1996, 211–212) mukaan autenttinen arviointi on koh-

dannut vastustusta, koska sen objektiivisuutta on epäilty. Takalan mukaan (emt.) vieraiden kielten testaamisessa autenttisuudesta alettiin keskustella kommunikatiivisuuden voimistumisen myötä. Karjalaisen (2001, 231–232) mukaan suorassa arvioinnissa on minimimäärä välivaiheita ja valittavia tekijöitä, arviointi on kiinteä osa arvioitavaa toimintaa, siinä käytettävät arvioinnin työkalut ovat mahdollisimman yksinkertaisia ja suora arviointi sisältyy itse toimintaprosessiin.

Subjekttiivisen ja objektiivisen arvioinnin määrittelyminen on monisyinen, vaikka perinteisesti niiden erona on se, että subjektiivinen arviointi perustuu arvioijan tekemiin ratkaisuihin ja objektiivisessa arvioinnissa subjektiivisuus on karsittu. Käsiteparia subjektiivinen/objektiivinen käytetään vertailtaessa kielitaidon toteamiseen käytettäviä testejä ja niiden arviointia (ks. Viitekehys 2003, 256–258).

Holistisesta (globaalisesta, kokonaisvaltaisesta) ja *analyttisestä* arvioinnista on kirjoitettu paljon. KORU-hankkeen arviointisuositusten lähtökohtana ovat holistiset taitotasokuvaukset, joita on tarkennettu analyttisillä kriteereillä (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 28). Muun muassa suomalaisessa koulukielenopetuksen kontekstissa vieraan kielen oppiaines muodostuu kielen rakenteista ja sanastosta. Koska kielellä on jäsentynyt struktuuri, kommunikaatiotaitoa voidaan periaatteessa mitata analysoitujen kielen osatekijöiden alueella analyttisesti tai huomio voidaan kiinnittää kommunikaatiotaidon kokonaisuuteen ja mitata sitä kokonaisvaltaisesti, jolloin lähestytään kommunikaatioteoreettista ajattelua. (Takala 1973, 5–6.) Kokeessa, jossa käytetään holistista ja analyttistä arviointitapaa, kokeen osatehtävät ovat eri tavoin painotettuja riippuen siitä, minkälaista arviointia niihin sovelletaan. (Viitekehys 2003, 260.)

Muiden suorittamalla arvioinnilla tarkoitetaan kurssin opettajan, tutkinnon vastaanottajan ja kurssi- tai oppilastoverin arviointia, kun taas *itsearviointi* on oppijan oman kielitaitotason arviointia ja työkalu oman oppimisen seurantaan. Itsearviointia on yleensä totuttu käyttämään pelkästään oppijan oman motivaation ja opiskelun välineenä, mutta sen merkitystä täydentämässä muiden suorittamaa arviointia on luultavasti vähän tutkittu. Itsearvioinnin tutkimuksessa olisi mielenkiintoista saada tietoja muun muassa siitä, kohdistuuko itsearviointi kielenkäyttöön ja/vai strategioihin ja miten erilaiset oppimistyyliä huomioidaan itsearvioinnin ohjeistuksessa ja tavoissa arvioida oman kielitaidon kehittymistä. Tämän lisäksi voitaisiin selvittää, kumpi on itsearvioita tekeväälle helpompaa: luetella tai arvioida mitä hän osaa vai mitä hän ei osaa. Erityisesti aikuisten kielenoppijoiden itsearvioinnin hyödyntämistä kielenopettajan oman arvioinnin täydentäjänä tai arviointikäsitteiden vahvistajana voitaisiin tutkia, koska sillä tavoin saataisiin todennäköisesti tietoa kielenoppijoiden kielenoppimiskäsityksistä ja kielitaitotas-

jen kriteerien tulkinnoista. DIALANG-projektissa (tarkempi selvitys projektista ja siinä käytettävistä arviointijärjestelmästä ks. Viitekehys 2003, 304–323) tehdyn tutkimustulosten koosteen mukaan (Sartoneva 1998,12) suurin osa kielitaidon itsearvioinneilla saaduista tuloksista oli yleisesti ottaen luotettavia ja aikuiset pystyivät arvioimaan kielitaitonsa tason varsin hyvin.

Tehtäväkeskeinen vai kompetenssikeskeinen kielitaidon arviointi

Oppimistulosten arviointi on sen arviointia, mitä on opetettu, ja arviointi kohdistuu lyhyemmän tai pitemmän opintojakson työhön, kurssimateriaalin ja oppiaineeseen. Arviointi on tietyn oppimäärän mukaista ja oppilaitoksen sisäistä, kun taas *kielitaitotason arviointi* kohdistuu kielenoppijan kykyyn soveltaa oppimaansa kieltä teoriassa ja käytännössä, jolloin arvioinnin näkökulma on ulkoinen. (Viitekehys 2003, 250.) Takala (1996, 214–215) esittää kysymyksen, onko arvioinnin kohde tuotos vai prosessi ja onko arvioinnin lähestymistapa tehtävä- vai kompetenssikeskeinen. Hän toteaa Fitzpatrickia ja Morrisonia (1971) ja Messickiä (1994) lainaten, että sellaisen suoritusprosessin arviointi on mielekästä, jonka noudatettavaksi tarkoitettu suoritustapa on opetettu ja josta poikkeaminen voidaan arvioinnilla todeta. Tuotoksen eli lopputuotteen arviointia pidetään mielekkäänä silloin, kun lopputulokseen pääsyyn on olemassa useita hyväksytyjä menettelytapoja, joita ei ole testattavalle tietoisesti opetettu (Takala 1996, 214).

Takalan (1996, 215) mielestä arvioinnin keskeisenä ongelmana on tehtäväkeskeisen ja kompetenssikeskeisen lähestymistavan välinen rajanveto. Hänen mukaansa tehtäväkeskeisessä arvioinnissa yhdistyvät realismisuuden, elämänläheisyyden, motivaation ja mielekkyyden tunne, mutta sen ongelmana on saada esiin tuotoksesta ne piirteet, jotka ovat arviointitilanteessa käytettävien kriteerien kannalta keskeisiä, jotta arvioitavan tilanteen koko kompleksisuus voitaisiin ottaa huomioon. Takala (emt.) arvelee, että arvioinnissa tehtävä- ja kompetenssipohjaisen lähestymistavan yhdistämisellä saadaan aikaan yleistämiskelpoisia tehtäväsarjoja. Pohtiessaan kysymystä kompleksisten taitojen arviointia kokonaisvaltaisesti tai osataitoja erikseen Takala (emt.) on Messickin (1994) kanssa yhtä mieltä siitä, että testitehtävän kattavuus ei ole olennaista, vaan se, minkälaisiin tulkintoihin testin tuottama tulos antaa mahdollisuuden. Lisäksi Messickillä (1994) ja Takalalla (1996, 216) on yhteinen näkemys siitä, että arviointihakkeeseen sisällytettäviä suorituksia ja tuotoksia koskevissa päätöksissä tulee huomioida arvioinnin tarkoitukset, arviointikohteen sisällön luonne, arvioitavia taitoja ja tietoja koskevat teo-

riat sekä arvioinnin käyttö välineenä suorituksen tai tuotoksen arviointiin tai väli-
neenä tulkittaessa muita piirteitä.

Kielitaidon arvioitsijan vaikutus arviointiin

Arvioitsijan rooli on ratkaiseva monimutkaisessa arvioinnin vuorovaikutuksessa, johon liittyvät paitsi arvioijan persoonasta johtuvat tekijät, kuten omat arvot, tulkinnat, arvioinnissa vakiintuneet käytänteet ja johdonmukaisuus. Tarnasen (2002, 68–71) laatimassa arviointikirjallisuuteen pohjautuvassa koosteessa on viisi seikkaa, joilla voi olla vaikutusta arvioitsijan/arvioitsijoiden toiminnasta johtuviin arviointivirheisiin. Ne ovat

- taipumus käyttää arviointiasteikkoa liian lievästi tai ankarasti,
- arvioitsijan omien mieltymysten tai ennakkokäsitysten vaikutus tulokseen,
- taipumus käyttää arviointiasteikon keskiväliä,
- arvioinnin rajaaminen samojen tasoarvioiden käyttämiseen arvostelussa ja
- yhteismitallisuuden puuttuminen arvioitsijoiden työstä.

Kielen vuorovaikutus- ja tuottamistaitojen arviointikriteerit

Tutkimukseni käynnistyessä vuonna 2003 ammattikorkeakouluissa oli käynnissä ammattikorkeakoulujen sisäisen kielitaidon arvioinnin harmonisointi (AMKKIA1-projekti), kun taas yliopistojen kielikeskuksissa ruotsin kielen arviointikriteerien käyttö ja määrät vaihtelivat. Viitekehukseen (2003) pohjautuvat yhtenäiset arviointikriteerit otettiin käyttöön ensimmäisenä YKI-testien arvioinnissa, jonka alun perin yhdeksänportainen arvosana-asteikko muutettiin myöhemmin kuusiportaiseksi. KORU-hankkeeseen 2002–2005 osallistuneille kk- ja amk-opettajille tehdyn kyselyn mukaan virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin *kirjallisen* kielitaidon testaamisessa tavallisimmin käytettyjä arviointikriteereitä olivat (Elsinen & Juurakko-Paavola 2005, 60–62) seuraavat:

Kk-opettajien kriteerit

1. sanasto, oman alan terminologia
2. ymmärrettävyys
3. luettavuus
4. oikeakielisyys
5. monipuoliset rakenteet
6. asiasisältö
7. vastaa tehtävää
8. pituus
9. EU-taitotasoaasteikko

Amk-opettajien kriteerit

1. sanaston hallinta
2. ymmärrettävyys, viestin perillemeno, kommunikatiivisuus
3. oikeakielisyys
4. rakenteiden hallinta
5. tyyli
6. sujuvuus
7. asiasisältö

ja useimmin virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin *suullisen* kielitaidon arviointiin sovellettuja kriteerejä olivat:

Kk-opettajien kriteerit

1. ymmärrettävyys
2. vuorovaikutteisuus
3. sanaston ja terminologian hallinta
4. ääntäminen, prosodia
5. oikeakielisyys
6. rakenteiden hallinta
7. puheen ymmärtäminen
8. puheen sisältö
9. kompensointi- ym. strategiat

Amk-opettajien kriteerit

1. sujuvuus
2. ymmärrettävyys
3. sanaston hallinta
4. rakenteiden hallinta
5. ääntäminen

Tarkastelen luvussa 9.5.3 ja liitteissä 5–6 kk- ja amk-opettajien tärkeimpinä pitämiä virkamiesruotsin kirjallisen kielenkäytön ja suullisen kielenkäytön kriteereitä, kun kyseessä oli hyvä ja tyydyttävä taito.

Sujuvuus kielitaidon kriteerinä

Kielellisenä kriteerinä *sujuvuus* (fluency) ei ole kovin selkeä käsite. Sujuvuus kuuluu osana kielenkäytön arvioinnissa käytettäviin kriteereihin, ja se yhdistetään useimmiten puhuttuun kieleen, vaikka kirjallisia tuotoksiakin arvioitaessa käytetään ilmauksia kuten ”sujuvaa kieltä, sujuvaa tekstiä”. Suullisen kielenkäytön virheitä käsitellessään Brumfit (1984) korostaa kielenkäytön sujuvuusnäkökulmaa ja

pitää kielellistä sujuvuutta yhtä tärkeänä kuin muodollista oikeakielisyyttä. Sujuvuuden käyttö kielitaidon kriteerinä on helppoa ja vaikeaa. Sujuvuus-piirteeseen voidaan sisällyttää ja yhdistää useita kielitesteissä määrittelemättömiä piirteitä, joiden yhteisvaikutusta voidaan nimittää sujuvuudeksi. Jos kielellinen suoritus ei täytä kaikkia kielitesteissä käytettäviä ennakolta tarkkaan määriteltyjä kriteerejä, voidaan arviointia perustella tuotoksen kokonaisvaikutelmalla tai tuotoksen sujuvuudella, joka useissa tapauksissa on vaikea määritellä, jolloin aikaisemmin käsitelty arvioitsijan vaikutus kielitaidon arviointiin korostuu.

Sujuvuudesta käytetään sekä suppeita että laajoja määritelmiä riippuen siitä, määritelläänkö sujuvuus puhujan suorituksesta vai kuulijan näkökulmasta (North 1994, 22–23). Huhta (1993, 158–163) luo laajan katsauksen siihen, mitä eri merkityksiä sujuvuudelle on annettu, kun sitä on käytetty arviointikriteerinä. Richards, Platt ja Weber (1985, 107) muotoilevat sujuvuuden laajassa määritelmässään niin, että sujuvuus on kyky tuottaa helposti puhuttua ja kirjoitettua kieltä, kyky käyttää melko hyvää intonaatiota, sanastoa ja kielioppia, kyky viestiä tehokkaasti sekä kyky tuottaa ymmärrettävää puhetta ilman kommunikaatiokatkoksia. Esimerkkinä sujuvuuden laajasta määritelmästä voidaan mainita Lehtosen, Sajavaaran ja Mayn (1977) näkemys, jossa sujuvuus kattaa kommunikatiivisen kompetenssin.

Huhta (1993, 158) kommentoi Richardsin ym. (1985) määritelmää toteamalla sen melkein vastaavan kielitaidon määritelmää. Sujuvuuden määrittelyä pohtiesaan Huhta (emt.) mainitsee YKI-tutkintoa edeltäneen työelämän kielidiplomikokeen (TKD) arviointikriteerien laatimisprosessin, jonka perustana käytettiin niin sanottuun informaation prosessointiin keskittyvää näkemystä kielen oppimisesta (esim. McLaughlin, Rossman & McLeod 1983). Kyseisen näkemyksen mukaan kieli on monimutkainen osataitojen kokonaisuus ja osataitojen automatisoituminen on kokonaisuuden (kielen) oppimista. Huhtan (1993, 160) mukaan YKI-testejä edeltäneissä työelämän kielidiplomikokeessa suullisen kielitaidon sujuvuuden kriteerit rajattiin arvioinnin helpottamiseksi koskemaan 1) epäröintiä ja epäluonnollisia taukoja 2) ulosannin helppoutta ponnistelun vastakohtana ja 3) tilanteeseen sopivaa puhenopeutta.

Esimerkki arviointikriteerien laadintaprosessista

Huhta (1993, 160) esittää esimerkin arviointikriteerin laatimisprosessista TKD-koetta varten. Laadintaprosessissa sujuvuus-käsitteen määrittely synnytti joukon arviointikriteereihin liittyviä periaatteellisia kysymyksiä, jotka Huhta (1993, 162) esittää kuusikohtaisessa luettelossa. Siinä mainitaan ensimmäiseksi kriteerin

tarkka analysointi, jotta tiedetään, mitä kielellisiä ilmiöitä kriteeri sisältää. Toisena seikkana esitetään riittävän perusteen löytäminen jonkin kielellisen ilmiön eristämiseksi omaksi kriteeriksi tai sulauttaminen yhteen johonkin toiseen kriteeriin. Kolmantena kohtana mainitaan arvioijan kyky käyttää vain rajallista määrää kriteerejä, joten arvioijan tulee valita tärkeimmät kuvaajat (vrt. alaluvussa 6.1 holistinen ja analyttinen arviointitapa). Neljäntenä seikkana kielitaidon arvioitsijoiden tulee saavuttaa yhteisymmärrys käytettävien kriteerien yhteisesti sovituista tulkinnoista. Viidentenä kohtana ehdotetaan, että arvioinnin luotettavuuden lisäämiseksi jollekin arviointikriteerille (esimerkiksi moniselitteiselle käsitteelle sujuvuus) on joskus valittava sellainen nimi, että arvioitsijoiden ennakkokäsitykset kriteerin sisällöstä eivät vaikeuta arviointia. Viimeisenä kuudentena kohtana huomautetaan testitodistuksissa käytettävien termien ymmärrettävyyden ja yksiselitteisyyden tärkeydestä.

6.2 Normi, kielioppi, sääntö ja kielivirhe kommunikaatiossa itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaidossa

Tämän luvun alaluvuissa käsitellen *kielivirhe*-käsitteen määritelmiä, kielivirheisiin suhtautumista ja kielivirheiden syitä, joiden pohjalta tarkastelen myöhemmin luvussa 9.5.2 toistuvien kielivirheiden vaikutusta kk- ja amk-opettajien tekemiin kielitaidon arviointipäätöksiin. Kielellisessä kommunikaatiossa ei tavallisesti tuoteta yhtään ilmausta käyttämättä jotakin sääntöä, mutta joskus käytetään sääntöä, jota ei voi soveltaa, toteaa Nikula (2002) kieliopin tarpeellisuudesta kielenopetuksessa ja huomauttaa, että kielen tieteellisessä kuvauksessa käsitteet kielioppi ja normi on erotettava toisistaan siten, että käsite oikea/korrekti ei voi sisältyä normittavana osana käsitteeseen ”kielioppi” eikä siten myöskään kielioppi-sanana merkitykseen lingvistisenä terminä.

Normit ohjaavat Nikulan (emt.) mukaan suuressa määrin kielellistä viestintää ja määräävät, mitä sääntöjä käytetään, mutta sääntöjen muodostamalla järjestelmällä on myös itseään säätelevä vaikutus. Normit määräävät, mitä sääntöjä hyväksytään ja mitä ei, mutta normit eivät voi ratkaista, mitkä säännöt ovat mahdollisia kielellisiä sääntöjä ja mitkä eivät. Kielellä on lisäksi sääntöjärjestelmänä vahvasti ohjaava vaikutus, mikä voidaan nähdä kielen järjestelmässä hitaasti tapahtuvina muutoksina (Nikula 2002). Kun kielellisessä viestinnässä rikotaan sääntöä tai normia, syntyy *virhe*.

Oikeakielisyys on kielellisen viestinnän onnistumisen ehto, mutta Ryhäsen (1988) mukaan oikeakielisyys on aikaisemmin korostunut liikaa testattavan tuo-

tosta arvioitaessa. James (1998, 212) pohtii *ymmärrettävyyden* käyttöä kielellisen ilmauksen hyväksyttävyyden kriteerinä asettamalla vastakkain sisällön hyväksyttävyyden kaikki näkökohdat ja ilmauksen muodon hyväksyttävyyden huomauttaen, että tekstin tuottaja ja tekstin vastaanottaja ovat ymmärrettävyyteen liittyvät kaksi tekijää. Taulukosta 5 nähdään eri tutkijoiden näkemyksiä virheiden tunnistamiseen käytetyistä kuvaimista ja niiden taustalla olevista virheen määritelmistä.

Taulukko 5. Virheiden kuvaimia ja virheiden määritelmiä.

Tutkija	Kuvaimien käsiteparit	Kuvaimien sisältö
Corder 1971	overt (avoin) covert (piilevä)	Voidaan tulkita helposti. Kieliopillisesti muotoiltuna vaikeasti tunnistettavissa.
Burt 1975	local (paikallisesti vaikuttava) global (laajavaikutteinen)	Virhe on yksittäisessä elementissä. Virhe on lausejärjestelmässä.
Lennon 1991	extent (ala) domain (ulottuvuus)	Viestin lähettäjän näkökulma virheeseen. Viestin vastaanottajan näkökulma havaitsemaansa virheeseen.

Penttinen (2005, 72) toteaa lukion saksan kielen tuotoksien kielivirheitä käsittelevässä tutkimuksessaan, että sanastollisten, morfologisten ja syntaktisten piirteiden havainnointi antaa kielitaidon arvioitsijalle tietoa opiskelijan kielen mekaanisten sääntöjen hallinnasta, jonka pohjalta hän voi tehdä päätöksensä muodon oikeakielisyydestä. Selkeästi havaittavien kielellisten virheiden lisäksi on olemassa kielivirheitä, jotka arvioija tunnistaa poikkeamiksi kielenkäytön normista mutta joiden tarkkaa luokitusta ja alkuperää on vaikea määrittää. (Ks. Penttinen 2005, 78–79).

6.2.1 Kielivirheen määritteleminen

Kielivirheitä ja niiden alkuperää on selvitetty muun muassa 1970-luvulla julkaistuissa virheanalyttisissä tutkimuksissa. Corder (1967) edustaa positiivista näkemystä kielivirheisiin. Corder (1971) esittää, että jokaisella oppijalla on oma idiosynkraattinen kielensä, jossa hän muodostaa toista kieltä koskevan hypoteesin ja testaa sitä kommunikaatiossa. Jos hypoteesi on väärä, sitä muotoillaan uudelleen ja kielenoppija lähestyy toisen kielen sääntöjen oikeaa käyttöä. Johansson (1973, 102–105) yhdistää virheanalyysin vieraiden kielten opetukseen ja toteaa, että jos opetus on kommunikatiivista, virheetkin luokitellaan niiden kommunikatiivisen vaikutuksen mukaan. Käsitteet kielellinen lipsahdus ja virhe tarkoittavat eri asioita. Kömmähdys/lipsahdus johtuu tilapäisistä syistä kuten väsymyksestä ja stressistä. Dufva (1999) toteaa, että puhujien lipsahdus on normaalin puheen piirre.

Virheet osoittavat puutetta oppijan systeemissä ja sisältyvät hänen idiosynkraattiseen kieleensä (Corder 1967). Viitekehysten (2003, 214) virhemäärittelmä pohjautuu *välikielijaikutukseen*, jonka mukaan kielenoppijan välikielissä esiintyvät virheet ovat osa hänen kohdekielensä hallinnan yksinkertaistettua tai keskeneräistä vaihetta. Erehdykset ja lipsahdukset johtuvat kohdekielen käyttäjän tilapäisestä kyvyttömyydestä saada kielitaitoaan toimimaan edellytyksiään vastaavalla tavalla.

Virhe-käsite määritellään monella tavalla riippuen siitä, mitä virheellä ymmärretään. Richardsin (1971) mukaan virheet voivat johtua lähtökielestä (interlingvaalit virheet) tai niitä ei voida selittää lähtökielestä johtuviksi (intringvaalit virheet). Oppijan tekemät interlingvaalit virheet syntyvät tavoitekielessä esiintyvistä vaikeuksista ja vaihtelevat sen mukaan, mitä strategioita oppija käyttää selviytyäkseen viestinnästä. Jamesin (1998, 207) mukaan kielitieteellisesti tarkasteluna kielioppivirheet ovat vakavampia kuin sanastovirheet, ja hän ryhmittelee virheet (s. 173–179) neljään luokkaan: intralingvaalit ja interlingvaalit virheet (vrt. Richards 1971), kommunikaatiostrategioihin perustuvat ja vääränlaisesta päättelystä syntyvät kielivirheet. Jamesin (1998, 64) esityksessä kielivirheet jaetaan neljään ryhmään:

1. kieliopinmukaisuus, jolla tarkoitetaan tuotoksen kieliasun muotoa, jonka kriteereistä päättää ulkopuolinen tekijä,
2. hyväksyttävyyys, jonka edellytyksenä on kieliopillisuus,
3. korjattavuus, jossa voidaan vedota formaalin tiedon pohjalta tehtäviin korjauksiin ylitulkitsemalla sääntöjä ja
4. omalaatuisuus, joka johtuu kielenoppijan riittämättömästä kielitiedosta.

Edellä oleva katsaukseni osoittaa, että virheet kertovat kielenoppijan kielellisen kehityksen vaiheesta. Kielivirheiden määrittelyllä ja ryhmittelyillä näyttää olevan merkitystä kk- ja amk-opettajan työssä esimerkiksi silloin, kun opiskelijoille annetaan palautetta heidän kielellisistä suorituksistaan. Suomalaisen kielikoulutuksen traditiossa pitkään vaikuttanut käytäntö arvioida opiskelijan kielitaitoa hänen kielellisen tuotoksensa virheettömyyden mukaan näkyy vieläkin korkea-asteen kielinopetuksessa joissakin koulutusohjelmissa ja joillakin koulutusaloilla. Jotkut opiskelijat vertaavat edelleenkin kielitaitonsa tasoa tekemiensä kielivirheiden määrään. Tuotoksen ymmärrettävyyttä ja hyväksyttävyyttä arvioidaan usein oikeakielisyys- tai virheettömyyskriteerin avulla, jolloin kielitaidon arvioijan kielivirhe-käsityksestä riippuu 1) miten hän soveltaa kriteeriä opiskelijoiden tuotosten arvi-

ointiin, 2) miten hyvin hän diagnosoi opiskelijan kielellisen kehityksen vaiheen ja 3) kuinka hän kommentoi opiskelijoiden tuotoksia oikeakielisyys-/virheellisyysnäkökulmasta.

6.2.2 Kielivirheiden syitä ja kielenopettajien suhtautuminen kielivirheisiin

Kielivirhe aiheuttaa häiriön tai katkoksen viestinnässä. Kaikilla virheillä ei kuitenkaan ole samanlaista häiritsevää vaikutusta kommunikaatiossa. On myös kysyttävä, häiritsevätkö viestintää eniten juuri ne virheet, joihin *opettajat* kiinnittävät huomionsa kielitaidon arvioinnissaan. Kielentutkimuksen kehittymisen myötä on syntynyt uudenlainen suhtautuminen virheisiin. Niiden katsotaan olevan osa sekä äidinkielen että vieraan kielen oppimisstrategiaa. Kysymys siitä, mikä on kommunikaatiohäiriö, on hyvin monimutkainen. Virheanalyttisessä tutkimuksessa virheitä ei tarkastellakaan epäonnistumisena oppimisprosessissa vaan pikemminkin merkinä oppijassa tapahtuvasta kehityksestä. Johdonmukaiset virheet ovat mielenkiintoisia, kun on voitava sanoa jotakin oppijan kielestä. Virheet ovat ilmentymiä kielenoppijan välikielessä (vrt. Selinker 1972), joka puolestaan edustaa kohdekielen hallinnan yksinkertaistettua tai keskeneräistä vaihetta. Virheet ovat kohdekielen normeista poikkeavia ominaispiirteitä, jotka osoittavat kielenoppijan senhetkisen tavoitekielen kompetenssin (Viitekehys 2003, 214). Ellis (1997, 17–18) ja James (1998, 76–86) ovat käyttäneet virheistä kaksiportaista luokitusta, jonka lähtökohtina ovat virhe (error) ja erehdys (mistake). Heidän määritelmässään virhe on tavoitekielen poikkeama, jota kielenoppija pitää oikeana osaamatta tai haluamatta korjata sitä ja erehdys on tavoitekielen poikkeama, jonka oppija tiedostaa ja osaa itse korjata.

Kieltenopettajien virhesensitiivisyys

Kielenopettajien suhtautumista kielivirheisiin ja niiden korjaamiseen on pohdittu laajasti Jamesin (1998) tutkimuksessa, jossa aihetta käsitellään laajaa taustakirjallisuusaineistoa hyödyntäen. Kielivirheiden esiin nostamisella ja virheiden korjaamisella on opetuksessa hyvät ja huonot puolensa, jos virheet ovat sen laatuaisia, että niiden vaikutus kommunikaation häiriintymiseen ja viestin välittymiseen on marginaalinen. Toisaalta opettaja voi pyrkiä virheiden korjaamisella edistämään opiskelijan jo melko hyvää kielitaitoa. Havranek (1996) käsittelee artikkelissaan kysymystä, mitä oppilaan saamalle palautteelle tapahtuu vieraan kielen oppitunnilla, ja

toteaa, että korjaavaa palautetta tai virheiden korjaamista koskevissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomio mahdollisiin palautteen antamismuotoihin palautteen vaikutuksen tutkimisen asemesta. James (1998, 250–253) puolestaan toteaa kielenoppijalle annattavasta palautteesta, että oppimiseen liittyvillä tunnetekijöillä on erilainen vaikutus eri opiskelijoihin, jolloin esimerkiksi virheiden osoittamisella voi olla kielteinen vaikutus opiskelijaan.

Kielenopettajat havaitsevat aika pian, mitä virheitä heidän oppilaidensa kielenkäytössä esiintyy eikä virheiden luetteleminen useinkaan ole ongelmallista. Sen sijaan pyrkimykset selittää kielivirheiden syitä olisivat kielenopettamisen ja oppimisen kannalta mielenkiintoisempia (Linnarud 1993, 37). Yli-Renko ja Salo-Lee (1991) toteavat, että vieraiden kielten opettajilla oli taipumus arvioida oppilaiden suullista kielitaitoa kirjallisen ilmaisun normien mukaan ja että oppilaat tekivät myös samoin. Opettajille kehittyikin Yli-Rengon ja Salo-Leen (emt.) mukaan ajan mittaan erityinen virhesensitiivisyys. Viitekehyksessä (2003, 215) kysytään, mihin kielenoppijoiden virheiden havainnointia ja analyysia käytetään. Siinä mainitaan yhtenä käyttövaihtoehtona opiskelun ja opetuksen arviointi ja arvostelu. Luvussa 9.5.1 ja 9.5.2 raportoidaan tutkimuksen kohderyhmän käsityksiä kielivirheistä ja niiden vaikutuksesta tuotoksen hyväksyttävyyteen.

6.2.3 Kielivirheiden luokittelu ja painoarvo kommunikaatiossa

Viitekehys (2003, 215) kannustaa opettajia pohtimaan kielen eri alueilla tehtyjen virheiden ja erehdysten painoarvoa, opettajan suhtautumista virheisiin ja arviointikriteereitä, kun kyseessä ovat kielelliset, sociolingvistiset ja pragmaattiset virheet ja erehdykset. Kielivirheiden luokittelu ja niiden painoarvo ovat sopimuksenvaraisia ja sidoksissa paitsi kielenkäytön osa-alueisiin (puhuttu kieli ja kirjoitettu kieli) myös siihen, mihin tarkoitukseen virheluokittelua ja informaatiota kielenoppijan virheistä käytetään. Johansson (1978, 105) esittää, että virheiden painoarvosta päätettäessä voitaisiin käyttää tuotoksen ymmärrettävyyttä pääkriteerinä. Johansson (1978, 102), joka esittää virheiden luokittelulle kommunikatiivisen mallin, mainitsee kaksi tapaa suhtautua ei-syntyperäisen tuottamassa kirjoituksessa oleviin virheisiin: arvioinnin ymmärrettävyyden avulla ja arvioinnin vastaavuuden avulla. Edellinen tapa perustuu virheiden viestintätehoon, jälkimmäinen syntyperäisen puhujan kompetenssin kautta syntyvään yksimielisyyteen tai erimielisyyteen puhujan tuotoksessa esiintyvistä kielen muodoista.

Johansson (1978, 102, 105) yhdistää virheanalyysin vieraiden kielten opetukseen toteamalla, että jos opetus on kommunikatiivista, virheetkin luokitellaan nii-

den kommunikatiivisen vaikutuksen mukaan. Johansson (emt.) ja Olsson (1978) ovat tutkineet, miten häiritseviä virheet oikeastaan ovat. Johanssonin (emt.) mukaan syntyperäiset kielenkäyttäjät osaavat melko hyvin arvioida, missä määrin virheet häiritsevät ymmärtämistä. Kohdekieltä vieraana kielenä ja äidinkielenään puhuvien reagoineissa erilaisiin virheisiin on eroja; kohdekieltä vieraana kielenä puhuvat voivat esimerkiksi pitää morfologisia ja aikamuotovirheitä vakavina mutta eivät painota leksikaalisten virheiden merkitystä samassa määrin kuin kohdekieltä äidinkielenään puhuvat arvioitsijat (Burt 1975; Ellis 1994; Walz 1982; Penttinen 2005, 74–75). Mainittu seikka voi heijastua myös kk- ja amk-opettajien virhekäsityksissä ja virheisiin suhtautumisessa riippuen esimerkiksi siitä, onko ruotsi opettajalle äidinkieli, toinen kieli tai vieras kieli.

Kielitaidon testaamista ja arviointia käsittelevä katsaukseni on hyvä päättää Takalan (1981) ajatuksiin testattavan suoritustasolle asetetuista vaatimuksista. Testin vähimmäisvaatimustasoa määriteltäessä on kiinnitettävä huomiota arvioinnissa käytettävien virheluokitusten vaikutukseen. Testattavan suoritusta koskeva hylkäävä tai hyväksyvä päätös perustuu suorituksen testipistemäärän ja vaatimustason väliseen suhteeseen ja sen seikan pohtimiseen, mitä menetetään tehtäessä suorituksen hylkäävä tai hyväksyvä päätös. Näin ollen voidaan kysyä, kumpi on vakavampi virhe – sekö, että mittauksen tuloksen perusteella testattava saa aiheetta edetä eteenpäin vai sekö, että testattava joutuu aiheetta kertaamaan. (Takala 1981, 144–145.) Tutkimuksen teoriaa käsittelevien päälukujen lopuksi esitän tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksessani käytetyt näkökulmat alla olevassa kuviossa 7.

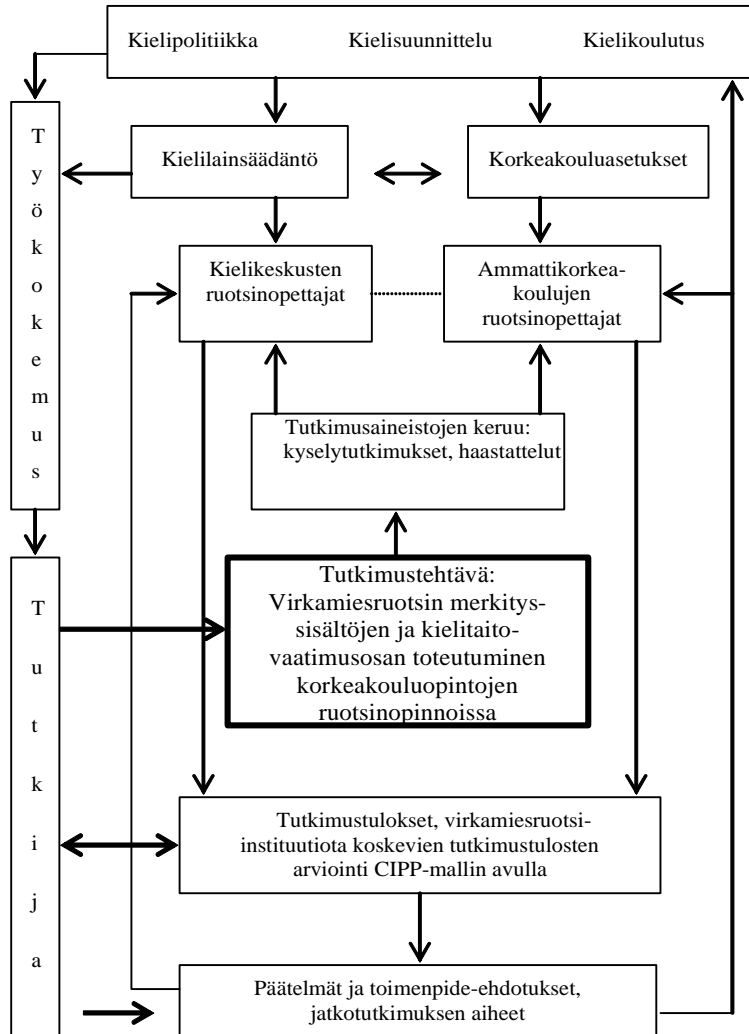


Kuvio 7. Korkeakoulututkintoihin liittyvän virkamiesruotsin tutkimisen teoreettinen viitekehys.

Kuvion keskiössä oleva virkamiesruotsin tutkiminen erillisenä ilmiönä on mahdollista, koska virkamiesruotsi on osa korkeakoulututkintoon kuuluvista erityisalojen ruotsin kielen opinnoista. Koska virkamiesruotsi oli merkityssisällöltään vain tulokinnanvarainen käsite, lähdin sen merkityssisältöjen ja vaatimusosan toteutumisen tutkimiseksi liikkeelle teoriataustasta, jonka muodostivat kielilainsäädäntö, perusasteen, toisen asteen ja kolmannen asteen kielikoulutusta koskevat asetukset ja säädökset sekä kielitaidon testaamista ja arviointia käsittelevät suositukset. Edellä mainittua teoriataustaa ja työkokemustani hyödyntäen etenin kuviossa 8 olevan tutkimusasetelmani mukaisesti.

7 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni empiirinen aineisto muodostuu kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajille suunnatuista kyselyistä ja haastatteluista. Tutkimuksen tavoitteena oli valottaa erityisesti, mistä virkamiesruotsiin kuuluvista kielen konteksteista, aihepiireistä ja kommunikatiivisista tehtävistä on kyse silloin, kun korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsin kielen opintojaksojen tavoitekuvauksissa viitataan lakiin julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003) (liite 2) ja valtioneuvoston asetukseen suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003) (liite 1). Tutkimus liittyy saumattomasti kielikeskuksen ruotsin kielen opettajantyöhöni ja sivutoimeeni valtionhallinnon ruotsin kielen tutkintojen vastaanottajana. Tutkimustehtävässäni oli yksi pääongelma, joka jakaantui viiteen alaongelmaan. Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 8 havainnollistan virkamiesruotsin empiirisen osan tutkimusasetelmaa. Tutkimustulosten raportoinnissa noudatan luvussa 2 taulukossa 1 esittämäni CIPP-mallin sovellutuksessa n:o 2 olevaa järjestystä: opetuksen suunnittelu, opetuksen toteutus, kielitaidon testaaminen ja arviointi sekä kielitaidon arvosanan määräytyminen.



Kuvio 8. Tutkimusasetelmani.

Tutkimusongelman muotoutuminen

Tutkimusprosessini suunnittelu alkoi kysymyksestä ”Mitä virkamiesruotsi tarkoittaa?”. Seuraavassa vaiheessa oli päätettävä, tutkinko asiaa opettajan vai opiskelijan näkökulmasta. Molemmat näkökulmat ovat tärkeitä, mutta valitsin tutkimus-

tehtäväkseni kielitaidon testaajan/arvioijan käsitysten tutkimisen, koska katsoin ensisijaiseksi tavoitteekseni oman työni tutkimisen ja kehittämisen. Seuraava askel oli ratkaista, mikä tai mitkä virkamiesruotsin taidon kolmesta osoittamistavasta sijoittaisin tutkimukseni keskiöön (ks. tarkemmin asetus 424/2003, luvut 2–4). Omaa työtäni lähimpänä olivat virkamiesruotsin taidon testaus ja arviointi valtionhallinnon kielitutkinnolla sekä virkamiesruotsin riittävän taidon toteaminen korkeakoulututkintoon liittyvän ruotsinopetuksen yhteydessä. Päätökseni myötä tutkimuskohteekseni fokusoitui luontevasti virkamiesruotsin taidon osoittaminen korkeakoulututkintoon sisältyvien ruotsinopintojen yhteydessä, jolloin tutkimuksen pääongelma muuttui muotoon ”Mitä virkamiesruotsi on ja minkälaisia eri merkityssisältöjä sillä on erityisalojen ruotsin kielen opetuksessa?”. Koska tutkimusprosessini suunnittelun aikaan tuli tieto uuden kielilainsäädännön valmistelun etene misestä sekä ammattikorkeakoulujen ruotsinopintojen valtakunnallisesta kehittä mishankkeesta, oli perusteltua sisällyttää virkamiesruotsi-instituution toiminnan tarkasteluuni kaikki suomenkieliset tiedekorkeakoulut ja ammattikorkeakoulut. Tutkimustehtäväni kiteytyi seuraavasti:

Pääongelma:

Mitä merkityksiä ja sisältöjä virkamiesruotsin kielitaitovaatimusosa saa korkeakoulututkintoon kuuluvissa ruotsin opintojaksoissa kyseisten opintojaksojen ruotsinopettajien käsitysten mukaan?

Tutkimuksen pääongelma analysoinnissa päädyin viiteen alaongelmaan. Sulkeissa viitataan tutkimusraportin lukuun, jossa kyseisistä alaongelmaa valottavista tutkimustuloksista raportoidaan.

Alaongelmat:

- Minkälainen kielikoulutussuunnittelu on korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin valmentavan opetuksen perustana? (9.2)
- Miten virkamiesruotsi ja erityisalojen ruotsin osoittamista koskevat vaatimusosat huomioidaan opintojakson sisällöissä ja toteuttamisessa? (9.3)
- Miten virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin taito testataan? (9.4)
- Miten virkamiesruotsi ja erityisalojen ruotsin taito arvostellaan ja miten niiden arvosanat määräytyvät? (9.5)

- Mitkä muut opintojakson suunnitteluun, toteutukseen, kielitaidon testaukseen ja arviointiin liittyvät tekijät edistävät tutkimuksen pääongelmaan ratkaisemista? (9.6)

8 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut

Tutkimusparadigma muodostuu ontologian pohjalta syntyvästä tutkimustehtävästä, epistemologisiin käsityksiin perustuvista tutkimusmenetelmistä ja metodologiasta ja tutkimusprosessiin kohdistetuista oletuksista. Kvantitatiivisissa menetelmissä tutkija ja tutkittava ilmiö ovat tosistaan riippumattomia, kun taas epistemologiseen käsitykseen nojautuvissa kvalitatiivisissa menetelmissä tutkijan ja tutkittavan kohteen välillä vallitsee keskinäinen vuorovaikutussuhde ja tutkijan arvot vaikuttavat tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkinnat ovat subjektiivisia ja arvosidonnaisia, joten tutkimusotteeseen perustuvat ajalliset ja sisällölliset yleistyksiset ovat periaatteessa mahdottomia. Tutkimustieto on tutkijan näkökulmaan ja arvoihin sidottua. (Patton 1991, 37–38; Varto 1992, 12–16; Guba & Lincoln 1994, 110–113; Kaikkonen 1999, 430.)

8.1 Tutkimusotteen valinta

Tutkimusmenetelmien valintaa ohjaa tutkimustehtävä. Tutkimusmenetelmät jaetaan perinteisesti kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin tutkimuksiin, mutta niitä ei nykykäsityksen mukaan pidetä toisiaan poissulkevinä. Tästä syystä monissa tutkimuksissa tutkimusmenetelmien yhdistäminen on pelkästään yhden menetelmän käyttöön verrattuna yleisempää. (Alford 1998, 18–19; Eskola & Suoranta 2000.)

Eri tutkimusmenetelmien käyttämisestä samassa tutkimuksessa on esitetty näkemyksiä puolesta ja vastaan (Eskola & Suoranta 2000, 26–33; Kaikkonen 1999, 428). Tutkijoilla on eriäviä mielipiteitä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen yhdistämisestä. Laadullinen ja määrällinen tarkastelu eivät esimerkiksi Jussilan (1992) mukaan ole toisistaan erillisiä, vaan määrällä ilmaistaan, miten paljon tutkittavassa ilmiössä on jotakin laadullista ominaisuutta. Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien yhdistäminen johtaa Kaikkosen (1999) mukaan tulosten tulkinnan risiiritaisuuksiin, kun taas Moilanen (2000) näkee menetelmien harkitussa yhdistämisessä hyviäkin puolia, vaikka tutkimusmenetelmien raja on epäselvä.

Nykyään on alettu enenevässä määrin hyväksyä ajatus useamman ja erilaisten tutkimusotteiden tai metodologisten lähestymistapojen samanaikaisesta käytöstä (monimenetelmämetodi, mixed methods), mikäli tutkimustehtävä on tutkijan mielestä edellyttänyt sitä. Mikäli tutkimusmenetelmien yhdistämisestä syntyy mahdollisesti puutteellisuuksia paradigmaan, niitä on pyritty korjaamaan pragmaattisen paradigman avulla, joka sijoittuu positivistisen ja konstruktivistisen paradigman välimaastoon (Tasakkori & Teddlie 1998, 5, 20, 23).

Useat tutkijat ovat esittäneet eri tutkimusotteiden yhdistämistä tukevia näkemyksiä muun muassa mahdollisuudesta kuvata kvalitatiivista aineistoa esimerkiksi frekvenssi- ja prosenttijakaumien sekä ristiintaulukointien avulla. (Varto 1992, 151; Alasuutari 1993, 14–15; Alkula ym. 1994, 22; Miles & Huberman 1994, 40–42; Eskola & Suoranta 2000, 7, 72–74; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007.) Teoreettisten ja metodisten mahdollisuuksien monipuolistuminen on ollut tyypillistä kasvatustieteellisen alan tutkimuksissa ja kvantitatiivisten menetelmien käyttö on mahdollista tutkimuksessa ilman positivistista sitoutumista (Eskola & Suoranta 2000). Katson, että mainitut käsitykset kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten tutkimusotteiden yhteiskäytöstä tukevat omia menetelmällisiä ratkaisujani, jotka koskevat koko tutkimusprosessiani aineiston keruusta tutkimusten tulosten raportointiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdat ovat monitieteisiä lukuisine merkityksineen ja tutkimusaloista johtuvine traditioineen (Tesch 1992; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994; Hirsjärvi ym. 2007). Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittelyn ongelmallisuutta kuvaa Hirsjärven ja muiden (2007) esittämä useiden kymmenien erilaisten kvalitatiivisten tutkimuslajien luettelo, joka on alun perin Teschin (1992) laatima. Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus on yläkäsite erilaisille kvalitatiivisille tutkimusotteille, joissa käsitteiden kirjavuus on johtanut joissakin tapauksissa erilaisten nimitysten käyttöön samasta ilmiöstä sekä tutkimusotteissa käytettyjen käsitteiden epäselviin viittaus-suhteisiin esimerkiksi viitattaessa metodologiaan, näkökulmaan, menetelmään tai analyysitekniikkaan (Syrjälä ym. 1994, 75). Tutkimukseni ja sen lähi- ja etätavoitteet muistuttavan fenomenografisen tutkimuksen vaiheita, joita Syrjälä ja muut (1994, 114–115) kuvaavat ja joihin Elsinen (2000, 81–84) on viitannut selostaessaan tutkimusotteensa valintaa kielikeskusopettajan työtä koskevassa väitöskirjatutkimuksessaan.

Fenomenografinen lähestymistapa ja sisällön analyysi apuna virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin sisältöjen ja merkitysten tutkimisessa

Fenomenografisella tutkimuksella selvitetään, minkälaisina käsityksinä ympäröivän maailman ilmiöt ovat ihmisen tietoisuudessa (Marton 1981). Fenomenografiselle tutkimukselle on tunnusomaista pyrkimys ihmisten arkiajattelua tutkimalla kuvata, analysoida ja ymmärtää heidän kokemuksiaan (Tesch, 1992, 89; Syrjälä ym. 1994, 115). Uljens (1989, 13–18) esittää käsityksensä, että fenomenografinen kysymyksenasettelu keskittyy selvästi siihen, miten muut ihmiset käsittävät todellisuuden eri puolia. Fenomenografista tutkimusta on luonnehdittu lähinnä oppilaiden ajattelun ja käsitysten sisällön tutkimiseksi mutta sen toista sovellusta, eri tiedonalojen tiedonmuodosta on

sovellettu muun muassa kartoitettaessa ihmisten käsityksiä elollisen ja elottoman luonnon ilmiöistä (Syrjälä ym. 1994, 115). Edellä esitettyyn liittyen luonnehdin seuraavassa oman tutkimusprosessini etenemistä vertaamalla sitä pelkistettyyn fenomenografiseen tutkimusprosessiin:

Tutkimukseksi lähtötilanteessa erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsin sisällöt ja merkitykset samoin kuin niiden kielitaitovaatimusosuudet olivat olleet kartoittamatta korkeakoulututkintoon liittyvissä ruotsinopinnoissa. Tutkimukseni suunnittelun alustavat lähtökohdat ja näkemykset syntyivät omista havainnoistani ja kielen opetus- ja testauskokemuksistani. Käytin tutkimukseni ensisijaisena aineistonkeruumenetelmänä kyselytutkimusta, jota täydensin henkilökohtaisilla haastatteluilla, kun taas fenomenografisen tutkimus tavallisesti käyttää ensisijaisena aineistonaan haastatteluja.

8.2 Tutkimusaineistojen keruuvälineet

Tutkimustehtäväni oli selvittää, mitä merkityksiä ja sisältöjä virkamiesruotsilla ja erityisalan ruotsilla on korkeakoulututkintojen ruotsin kielen opinnoissa ja kielikokeissa ja miten nämä vaatimusosat niissä toteutuvat korkeakoulujen ruotsinopettajien käsitysten mukaan. Alaluvussa 8.2.1 esittelen aineiston keruussa käyttämäni kyselylomakkeiden kysymykset, joiden perustelut esitetään liitteessä 10. Kyselytutkimuksella kartoitettavat pääongelman viisi alaongelmaa olivat

1. ruotsinopetuksen suunnittelu,
2. ruotsinopetuksen sisällöt ja toteutus,
3. korkeakouluopiskelijoiden kielitaidon testaaminen,
4. kielitaidon arviointi ja arvosanojen määrätymisperusteet sekä
5. muut tutkittavaa ilmiötä kuvaavat ja selittävät tekijät.

Alaluvussa 8.2.2 selostan haastatteluissa käyttämäni kysymykset niiden esittämisjärjestyksessä. Haastattelukysymysten tarkka ryhmittely edellä mainittujen alaongelmien mukaan olisi hankalaa niiden väljemmästä muotoilusta johtuen.

Kyselytutkimuksissa käytettävien lomakkeiden rakenteesta ja pituudesta annettujen suositusten ja ohjeiden mukaan tutkimusinstrumentin muoto ja laajuus jäävät viime kädessä tutkijan itsensä ratkaistaviksi (esim. Borg & Gall 1989; Foddy 1995; Robson 1996; Hirsjärvi ym. 2007). Tutkimusaiheen perusteella oli luontevinta antaa kohdejoukon päättää yhteistyöstään tutkijan kanssa, sitoutumisestaan vastata laajaan kyselylomakkeeseen ja osallistumisestaan henkilökohtaiseen haastatteluun. Tutkimusaineiston

keruu pelkästään haastattelemalla olisi kasvattanut tutkimukselle mitoittamaani työmäärää ja ajankäyttöä kohtuuttoman suureksi takaamatta informatiivisempaa tutkimusaineistoa kyselytutkimusaineistooni verrattuna.

Kyselytutkimuksen kysymykset olivat strukturoituja, puolistrukturoituja ja avokysymyksiä, joilla kartoitin sekä vastaajien taustaa että heidän käsityksiään tutkittavista asioista. Tutkimusaineiston hankintani muistutti kvantitatiivisen survey-tutkimuksen aineistonkeruuta, jossa palautettujen vastauslomakkeiden lukumäärä ei ollut ratkaisevana tekijänä, vaan kahden edustavan luonnollista tietä muodostuneen empiirisen otoksen kerääminen kk- ja amk-opettajilta (ks. esim. survey-tyyppiset tutkimukset: Huttunen 1994, 150–153).

8.2.1 Kyselytutkimuslomakkeet

Kyselytutkimuskysymysten perusteet ja tarkempi kuvaus esitetään liitteessä 10 (1–5).

Tutkimukseen osallistuneiden kk- ja amk-opettajien taustatietoja koskeneet kysymykset:

Numeroimaton kysymys: Oppilaitoksen nimi

Kysymykset 1–2: Työura

Kysymys 3: Testaamis- ja arviointikokemus ja niihin liittyvä koulutustarve

Kysymys 6: Vastaajien opettamat koulutusohjelmat ja -alat

Alaongelma 1: Korkeakoulututkintoihin sisältyvien ruotsinopintojen kielikoulutuslinen suunnittelu

Suomessa on tutkittu kieliohjelmapolitiikkaa ja kielisuunnittelua valtakunnallisella makrotasolla (Piri 2001) mutta kaikkien koulumuotojen kielikoulutussuunnittelua käsittelevää mikrotason tutkimusta ja tutkimuskirjallisuutta ei vielä ole olemassa (Aho 2003).

Kysymys 7: Ruotsinopetuksen yhteistyö muiden kielikeskusten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kanssa

Kysymys 9: Rinnakkaisten opetusryhmien opetussisällön ja -menetelmien yhtäläisyydet ja erot

Kysymys 10: Yhteistyö kollegoiden kanssa

Kysymys 39: Korkeakoulututkintoihin sisältyviin ruotsinopintoihin osallistuneiden opiskelijoiden peruskielitaidon vaihtelevan lähtötason vaikutus opetukseen (avoin kysymys).

Alaongelma 2: Korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsinopintojen sisällöt ja toteutus

Kysymys 8: Virkamiesruotsin integrointi ruotsinopetukseen (avoin kysymys)

Kysymys 11a ja 11b: Virkamiesruotsin vaikutus ruotsin opintojaksojen sisältöihin sekä opetukseen ja työtapoihin (avoimet kysymykset)

Kysymys 12: Virkamiesruotsin osuus muusta opetuksesta

Kysymys 13: Kirjallisen ja suullisen kielenkäytön opetuksen prosentiosuudet ja painottuminen korkeakoulututkintoihin sisältyvissä ruotsinopintojen kokonais-tuntimääristä

Kysymykset 22a ja 22b: Kirjallisen ja suullisen kielenkäytön opetuksen keskeisin oppiaine (avoimet kysymykset)

Kysymys 33: Tekstin ja puhutun ymmärtämisen harjoittelu opetuksessa

Alaongelma 3: Korkeakoulututkintoihin kuuluvissa ruotsinopinnoissa saavutetun kielitaidon testaaminen

Kysymys 16: Loppukoetta korvaava tapa todeta riittävä suullinen kielitaito

Kysymys 17: Suullisen kielitaidon observointi oppitunnilla

Kysymys 18: Oppitunnin aikana observoitavat kielelliset seikat

Kysymys 20: Kirjallisen loppukokeen rakenne ja sisältö

Kysymys 21: Suullisen kokeen rakenne ja sisältö

Kysymys 23: Vastaaajan itsearviointi kyvystään laatia kielitaidon kokeita ja arvioida kielitaitoa

Alaongelma 4: Korkeakoulututkintoihin sisältyvien ruotsinopintojen aikana saavutetun kielitaidon arviointi ja arvosanojen määräytyminen

Kysymys 14: Opiskelijoiden itsearvioinnin käyttö ja sen tehtävät

Kysymys 15: Opiskelijoiden itsearvioinnin hyödyntäminen loppuarvosanan määräytymisessä

Kysymys 19: Suullisen ja kirjallisen kielenkäytön viisi tärkeintä arviointikriteeriä

Kysymys 24: Virkamiesruotsin osuutta koskevan kirjallisen kokeen arviointikriteerit tärkeysjärjestyksessä

Kysymys 25: Virkamiesruotsin osuutta koskevan suullisen kokeen arviointikriteerit tärkeysjärjestyksessä

Kysymys 26: Kielivirheen määritelmä

Kysymys 27a: Systemaattiset virheet, joita ei saa esiintyä hyväksytyssä virkamiesruotsin suullisessa kielenkäytössä

Kysymys 27b: Systemaattiset virheet, joita ei saa esiintyä hyväksytyssä virkamiesruotsin kirjallisessa kielenkäytössä

Kysymys 29/30: Virkamiesruotsin taidon loppuarvosanojen määräytyminen

Kysymys 31: Kielenulkoisten tekijöiden vaikutus arvostelun lieventämiseen

Alaongelma 5: Muut tutkittavaa ilmiötä kuvaavat ja selittävät tekijät

Kysymys 5: Virkamiesruotsin määritelmä (avoin kysymys)

Kysymys 35/36: Ruotsin kielen tarve ja taitotasovaatimus

Kysymys 36/37: Opiskelijoiden kielitaitoprofiili

Kysymys 39: Ulkoisten paineiden vaikutus omaan työhön (avoin kysymys)

Haastattelukysymys: Virkamiesruotsin kirjallisen ja suullisen kielitaidon painoarvot

Haastattelukysymys: Virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin osoittaminen eri kokeilla.

8.2.2 Haastattelukysymykset

Kyselytutkimuksen tuloksiin pohjautuneet haastattelukysymykset olivat sekä tosiasiakysymyksiä ja mielipidekysymyksiä (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2007). Haastattelukysymysten avulla varmensin ja tarkensin kyselytutkimusaineiston tuloksia esimerkiksi kartoittamalla, miten jokin kyselytutkimuksen aikaan vallinnut seikka oli muuttunut vuonna 2004 annetun uuden kielilainsäädännön myötä. Haastattelun käyttö aineistokeeruun välineenä täydentämässä kyselytutkimusaineistoa edellytti, että rajasin haastattelukysymykset tiettyihin edeltä määrättyihin asioihin. Seuraavassa esittelen haastattelukysymykset niiden esittämisjärjestyksessä. Jokaisen haastattelukysymyksen alussa ensin kysymyksen sisältö tiivistettynä ja sen jälkeen aihetta koskevat apukysymykset. Haastattelumenetelmässäni käytin avoimen ja puolistrukturoidun haastattelun periaatteita siten, että kaikille haastatellulle esitettiin samassa järjestyksessä samat kysymykset, joihin haastatellut vastasivat omin sanoin (ks. esim. Suoranta & Eskola 1998).

Kysymys 1: Vastaajan työelämä, opetuskokemus, koulutustarpeet.

Minkälaista työelämän vaihetta elät juuri nyt? Paljonko sinulla on opetuskokemusta, mitä osaat mielestäsi hyvin työssäsi ja mihin tarvitset lisätietoa tai lisäkoulutusta?

Kysymys 2: Kielilainsäädäntöön tutustuminen ja kielilainsäädännön vaikutus opetustyöhön.

Missä määrin uuden kielitaitoasetuksen sisältö vuodelta 2004 on sinulle tuttu? Onko siinä jotain, mikä on vaikuttanut opetustyöhösi tai jopa muuttanut sitä?

Kysymys 3: Virkamiesruotsin määritelmä ja sen uudet merkitykset vastaajan työssä.

Virkamiesruotsi, valtionhallinnossa tarvittava kielitaito? Millä tavalla sinä määrittelet virkamiesruotsi-käsitteen osana omaa opetustyötäsi? Kyselylomakkeessahan se jo määriteltiin, mutta mitä se nykyään tarkoittaa työssäsi?

Kysymys 4: Virkamiesruotsin osuus opetustyöstä.

Jos valtionhallinnon kielitaitovaatimus poistettaisiin opettamistasi kursseista, miten näiden kurssien tavoitteet ja sisältö muuttuisivat? Miten poistaminen muuttaisi loppukoe- ja testauskäytänteitäsi?

Kysymys 5: Erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin testaaminen eri kokeilla.

Mitä mieltä olet siitä, jos virkamiesruotsi ja opiskelijan oman erikoisalan ruotsi testattaisiin kahdella erillisellä kokeella? (Taustalla oli Oulun amk:n kanssa käyty kirjeenvaihto 2005)

Kysymys 6: Testaustapojen soveltuvuus erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin osoittamiseksi.

Minkälainen testaustapa antaa sinulle tarvitsemasi tiedon opiskelijoittesi riittävästä virkamiesruotsin kielitaidosta?

Kysymys 7: Erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsinopetuksen tarkoituksenmukaisuus korkea-asteella.

Mitä mieltä olet siitä, että virkamiesruotsi on liitetty erityisalojen ruotsinopetukseen?

Kysymys 8: Opiskelijoiden saavuttama kielellinen taso verrattuna viralliseen taitotasovaatimukseen.

Mitä mieltä olet uuden kielitaitoasetuksen kielitaitovaatimuksista? Minkälaiset ovat omien opiskelijoittesi mahdollisuudet saavuttaa vaadittu valtionhallinnon ruotsin kielen taito?

Kysymys 9: Virkamiesruotsin taidon vaatimustason realismisuus.

Opetatko sellaisia koulutusohjelmia, joissa valtionhallinnon kielitaitovaatimus voisi olla nykyistä vaatimustasoa alempi?

Kysymys 10: Haastateltavan lisäselvitystoivomuksia koskien valtionhallinnon kielitaitovaatimusta.

Minkälaiset kysymykset valtionhallinnon kielitaitoasiassa kaipaavat mielestäsi lisäselvitystä, korjaamista tai muutosta?

Kysymys 11: Haastattelun sisältöä ja haastateltavan vastauksia täydentävä lisäkysymys.

Muistuiiko haastattelun aikana mieleesi jokin muu asia, jota tutkija ei ole ottanut huomioon kartoittaessaan virkamiesruotsin merkitystä opetustyössäsi?

8.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistojen hankinta

Tutkimuksen aineistonkeruun kohdejoukon muodostivat lukuvuonna 2001–2002 suomenkielisten tiedekorkeakoulujen kielikeskuksissa ja suomenkielisissä ammattikorkeakouluissa työskennelleet ruotsin kielen opettajat, joiden työtehtäviin kuuluivat korkeakouluopiskelijoiden erityisalojen ruotsin kieleen ja virkamiesruotsin taitoon valmistava opetus, kielitaidon testaus ja arviointi (laki valtion virkamieheltä vaadittavasta kielitaidosta 149/1922, asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta 442/1987, ammattikorkeakouluasetus 256/1995). Tutkimuksen kohdejoukon sähköpostiosoitteet keräsin oppilaitosten opinto-oppaista, Internetin verkkosivuilta ja suoraan oppilaitoksista. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin ne korkeakoulut, joiden hallintokielenä oli pelkästään ruotsi ja joissa kielilainsäädännön tarkoittamana toisena kotimaisena kielenä on suomi.

Kyselytutkimusaineiston hankinta

Keräsin kirjallisen tutkimusaineiston kahdessa vaiheessa vuonna 2003 kyselylomakkeilla, jotka lähetin sähköpostin liitetiedostoina ammattikorkeakouluihin tammi-helmikuussa 2003 ja sen jälkeen kk-opettajille helmi-maaliskuussa 2003. Kaksi oppilaitosta toimitti kyselytutkimusviestini vastaanottajille, joiden yhteystiedot puuttuivat opinto-oppaista. Lähetin sähköisen kyselylomakkeen 76 kielikeskusopettajan ja 100 ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajan sähköpostiosoitteisiin. Parikymmentä viestiäni palautui, koska sähköpostiosoitteet eivät olleet kyselyhetkellä käytössä. Lähetin kyselytutkimusta koskeneen ensimmäisen muistutusviestin kaikkiin 176 osoitteeseen kolmen viikon kuluttua ja toisen muistutuksen kahden kuukauden kuluttua ensimmäisestä yhteydenotostani. Toisen muistutusviestin mukana lähetin uudelleen liitetiedostona sähköisen kyselylomakkeen. Täytetyn kyselylomakkeen palautti 24 kk-opettajaa ja 19 amk-opettajaa. Kummassakin opettajaryhmässä kyselytutkimuksen otoskoko muotoutui luonnollisen valikoitumisen kautta. Täydensin kyselytutkimustuloksia haastatteluilla, joista kerron seuraavassa.

Haastatteluaineiston hankinta

Kuten Hirsjärvi ja Hurme (1991; 2007) mainitsevat, haastateltavien valinta ei ole ongelmaton, koska heidän valinnassaan tulee huomioida haastateltavien määrä ja aineiston todellinen edustavuus. Holsteiniin ja Gubriumiin (1995) viitaten haastateltujen arpominen tuntui mielekkäältä, varsinkin kun he kaikki tunsivat alaa, jota haastattelu käsitteli.

Haastateltavien satunnaisotantaa tai arpomista voidaan perustella myös silloin, kun tutkittavista henkilöistä on ensin kerätty tietoja esimerkiksi lomakkeella (Hirsjärvi & Hurme 2007). Mainituilla perusteilla oletin, että haastateltavat pystyivät ohjattujen kysymysten avulla tuottamaan uutta tietoa sekä yksilöinä että ryhmänä (vrt. Holstein & Gubrium 1995).

Kyselytutkimukseen osallistuneista yhteensä 43 kk- ja amk-opettajasta 26 opettajaa antoi kyselylomakkeessa suostumuksensa myöhempään haastatteluun. Arvoin haastatteluun kahdeksan opettajaa, joista viisi oli kk-opettajia ja kolme amk-opettajia. Haastateltavat edustivat kahta kielikeskusta ja kahta ammattikorkeakoulua. Oppilaitokset sijaitsivat kolmessa eri korkeakoulukaupungissa. Haastatteluja varten otin yhteyden haastateltaviin puhelimitse tai sähköpostitse, jolloin varmistin vielä heidän suostumuksensa haastatteluun. Yksi arvotuista henkilöistä ei voinut osallistua, joten arvoin hänen tilalleen toisen henkilön. Kerroin haastateltaville etukäteen haastattelun arvioidun keston ja haastatteluun liittyvät teemat sekä kertosin lyhyesti kaksi vuotta aikaisemmin tehdyn kyselylomakkeen sisältöä. Haastattelut pidettiin opettajien opetuspaikkakunnilla 23.5.–10.6.2005.

Tutkimushaastattelun kesto voi vaihdella tapauskohtaisesti. Hirsjärvi ja Hurme (1991) mainitsevat teemahaastattelun keskimääräiseksi kestoksi 1½–2 tuntia kahvinjuonti- ja muine lyhyine taukoineen. Haastatteluaineiston keruussani nauhoitin kaikki haastattelut, joiden keskimääräinen kesto oli 30 minuuttia. Jokainen haastateltu ehti vastata puolessa tunnissa kaikkiin luvussa 8.2.2 esittelemiini kysymyksiin. Vaikka kyselytutkimuksen ja haastattelun välinen aika oli kaksi vuotta, haastateltavat tunnistiivat haastattelussa käyttämäni pääkysymykset ja muistivat melko tarkasti aikaisemmat vastauksensa. Kaikissa haastatteluissa 11 haastattelukysymykseen vastaaminen vei keskimäärään noin 30 minuuttia, koska haastatellut opettajat saattoivat keskittyä täydentämään kyselytutkimuksessa antamia tietoja että tarvittaessa kertomaan, miten puheena ollut seikka tai tilanne oli kehittynyt tai muuttunut tarvitsematta toistaa aikaisemmin antamia tietoja.

8.4 Tutkimusaineistojen käsittely ja tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti

Kyselytutkimukset

Tutkimusaineiston käsittelyn aluksi tulostin paperiversiot sähköpostin liitetiedostoina palautetuista vastauslomakkeista ja kyselytutkimukseen vastaamatta jättäneiden opettajien sähköpostitse lähettämistä viesteistä. Kohderyhmälle lähettämieni kahden muistu-

tuksen jälkeen luetteloin kk- ja amk-opettajien palauttamat vastauslomakkeet kahdeksi ryhmäksi. Aloitin varsinaisen tutkimusaineiston sisältöön tutustumisen lukemalla jokaisen vastauslomakkeen alusta loppuun yksi kerrallaan. Ensin luin kk-opettajien vastaukset ja sen jälkeen amk-opettajien vastaukset, jotta sain tietoa vastausten sisällöistä ja siten alustavan yleiskuvan aineistoista.

Vastaajien tunnistamisen estämiseksi kukin vastaaja sai oman tunnuksensa sattumanvaraisessa järjestyksessä siten, että kielikeskusopettajat saivat tunnuksat KK01–KK24 ja ammattikorkeakoulujen opettajat saivat tunnuksat AMK01–AMK19. Tämän jälkeen kävin läpi kaikki vastauslomakkeet ja kirjasin jokaisesta lomakkeesta myös vastaamatta jätetyt kysymykset. Poimin vastaukset käsin omiksi ryhmikseen kysymys kerrallaan luokittelua ja analyysia varten. Avovastaukset kopioin sanatarkasti. Menetelmän avulla omaksuin tutkimusaineistoni sisällön.

Kyselytutkimuslomakkeen lähetekirjeessä mainitsin, että kyselyyn vastattiin nimettömästi ja vastauslomakkeella annetut tiedot käsitellään luottamuksellisina. Tutkimustulosten todentamiseen ja löydösten kuvaamiseen olen käyttänyt suoria lainauksia kyselytutkimus- ja haastatteluaineistoista. Olen poistanut autenttisista esimerkeistä sellaiset paikan- ja koulutusohjelmien nimet, joiden perusteella vastaajan henkilöllisyyden voi tunnistaa. Kk-opettajat saattoivat valita, vastasivatko he kyselytutkimukseen suomeksi vai ruotsiksi, koska osa kk-opettajista ei osannut suomea. Tein aineiston esikäsittelyvaiheessa päätöksen ruotsinkielisen tutkimusaineiston suomentamisesta, mikä helpotti tutkimusaineistoni käsittelyä. Olen itse suomentanut ruotsinkielisen tutkimusaineiston. Kyselytutkimukseen ruotsiksi vastanneita oli alle puolet kk-opettajien aineistosta, joten aineiston suomentaminen varmisti heidän anonymiteettinsä. Haastatteluissa kaikki opettajat puhuivat suomea. Myös haastatteluaineistosta lainaamistani esimerkeistä olen jättänyt pois kohdat, joiden perusteella haastatellun henkilöllisyys paljastuisi.

Haastattelut

Kirjoitin haastateltujen kk- ja amk-opettajien vastausten asiasisällöt ääninauhalta teksteiksi ja analysoin ne yhdistettynä aineistona kohderyhmän pienuuden johdosta. Haastatteluaineiston käsittelyyn sovelsin kyselytutkimusaineistossa käyttämäni fenomenografista lähestymistapaa, johon yhdistyi empiirisen aineiston sisällön analyysi. Haastatteluaineisto muodosti siten kolmannen virkamiesruotsia ja erityisalojen ruotsia käsittelevän aineiston tutkimukseni kohdejoukolta. Haastatteluaineiston käsittely ja vastausten luokittelu teemoittain sujuivat ongelmitta, koska olin esittänyt samat kysymykset

kaikille haastatelluille. Haastatteluaineistosta saadut tulokset yhdistin teemoittain kyselytutkimuksen vastaavia aiheita koskeviin tuloksiin.

Kyselytutkimusaineiston analyysin luotettavuuden varmistaminen

Luokittelin ja analysoin kk- ja amk-opettajien aineistot toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. Kk-opettajien ja amk-opettajien aineistojen käsittelyjen välinen aika oli kolme kuukautta. Kyselylomakkeitteni (liitteet 7–9) kysymykset olivat etupäässä puolistrukturoituja ja strukturoituja kysymyksiä, mikä edisti tutkimusaineiston löydösten luokittelua ja minimoi aineiston luokittelussa ongelma- ja rajatapauksen määrää. Tarkensin ja täydensin kyselytutkimuksen tuloksia haastatteleamalla tutkimukseen osallistuneita kk- ja amk-opettajia touko- ja kesäkuussa 2005.

Kyselytutkimuksen vastausaineiston rinnakkaisluokittelijana toimi FM Hanna-Leena Ainonen Oulun yliopiston kielikeskuksesta. Hän luokitteli tutkimukseen osallistuneiden kk- ja amk-opettajien strukturoitumattomat avovastaukset, jotka oli annettu kyselylomakkeen kysymyksiin 5, 8, 11a–b, 17, 18, 22a–b ja 38/39. Välttääkseni ohjaamasta rinnakkaisluokittelijaa neuvoin häntä käyttämään luokittelunsa perustana empiirisen aineiston induktiivista sisällön analyysia (ks. Kyngäs & Vanhanen 1999, 5–7). Samalla pyysin häntä tarkkailemaan ja nostamaan esiin aineistoista tutkittavaa ilmiötä kuvaavia erilaisia käsityksiä (vrt. edellä fenomenografinen lähestymistapa). Rinnakkaisluokittelija kävi läpi muutaman kysymyksen kerrallaan. Vertasimme tapaamissamme tuloksiamme ja keskustelimme tutkimusraporttiini valitsemistani teksti- ja otsikkoesimerkeistä ja niiden sisällöistä. Keskusteluissamme käsitelimme avointen vastausten lisäksi myös muutamia kyselytutkimuksen puolistrukturoituja vastauksia varmistaakseni tekemieni luokittelujen face-validiteettia. Aineiston rinnakkaisluokittelua käytettäessä voidaan laskea ns. yksimielisyyskerroin. Analyysin tulosta voidaan pitää luotettavana, mikäli yksimielisyyskerroin on 80–85 % (Patton 1991; Robson 1996; Polit & Hungler 1995). Rinnakkaisluokittelijan tulokset tukivat omia tuloksiani paikoin miltei sataprosenttisesti.

Tutkimustulosten käsittelyssä käytin monimetodimenetelmää. Alaongelmiin liittyvien tutkimustulosteni lopussa on lyhyet yhteenvedot, joista olen muodostanut ylemmän tason merkitysluokkia. Merkitysluokat olen liittänyt tutkimustuloksien tarkastelun kokoavaan esitykseen (luku 9.8), jossa arvion niitä CIPP-mallin neljän arvioitavan osa-alueen mukaisessa järjestyksessä.

Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi on esitetty muun muassa triangulaatiota eli erilaisten ja eri tavoin kerätyistä aineistoista saadun informaation vastakkain asettamista ja vertailua (ks. Denzin 1997; 2000). Metodinen triangulaatio toteutuu tut-

kimuksessani edellä mainitussa monimetodimenetelmässä. Luokittelin ja analysoin molemmat kyselytutkimusaineistot erillisinä mutta raportoin aineistojen tutkimustulokset aiheista riippuen yhdistettyinä tai erillisinä. Sovelsin rajoitetusti aineistotriangulaatiota samoilta kohderyhmiltä kerättyjen kyselyaineistojen ja yhdistetyn haastatteluaineiston käsittelyssä. Kyselytutkimusaineistot ovat lähes samansuuruisia, ja haastatteluaineiston koko on 1/3 isommasta kyselytutkimusaineistosta.

9 Tutkimustulokset ja niiden tarkastelu

Tutkimustehtäväni oli löytää vastauksia kysymykseen, mitä virkamiesruotsi on ja minkälaisia eri merkityssisältöjä sillä oli korkeakoulututkintoon kuuluvissa erityisalojen ruotsin kielen opintojaksoissa ja virkamiesruotsin taitoa osoittavissa kokeissa. Tässä luvussa raportoin tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin taulukossa 1 sovelluksessa n:o 2 esitetyn tutkimusprosessin mukaisessa järjestyksessä. Tutkimuksen tulokset perustuvat kielikeskusten ruotsinopettajille (kk-opettajat) ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajille (amk-opettajat) tehtyihin kyselytutkimuksiin ja niitä täydentäneen haastattelututkimusaineiston tuloksiin.

Raportoin tutkimustulokset kahdeksassa alaluvussa. Käsittelen kk- ja amk-opettajien aineistoista saatuja tuloksia joko yhdistettynä tai erillisinä kokonaisuuksina. Huomautan tästä erikseen jokaisen alaluvun alussa. Koska tutkimustulosten alalukuja on runsaasti, olen pyrkinyt tiivistämään alalukujen sisällöistä yhteenvedot silloin kun se on ollut aiheellista. Tulosten raportointi noudattaa opintojakson eri vaiheiden järjestystä alkaen opintojakson suunnittelusta päättyen opiskelijan kielitaidon arvosanan määräytymistä koskeviin tutkimustuloksiin.

Tutkimustulosten havainnollistamisessa olen käyttänyt tutkimusaineistosta lainattua esimerkkiaineistoa, joka on sisennettyä kursivoitua tekstiä lähdeviitteinen. Esimerkkiaineiston jäljessä olevat lähdeviitteet KK01–KK24 tarkoittavat kk-opettajilta ja AMK01–AMK19 amk-opettajilta lainattua tekstiä. Suurin osa esimerkkiaineistosta on peräisin kyselytutkimusaineistosta. Esimerkkiaineiston lähdeviitekoodin perässä oleva (H) tarkoittaa, että kyseessä on haastatteluaineistosta otettu sanatarkka lainaus.

Täydennän pääasiallisesti kvalitatiivisella tutkimusotteella saamiani tuloksia käyttämällä apuna taulukoita, joissa tiedot ovat enimmäkseen suoria jakaumia, prosentteja ja keskiarvoja. Monet taulukot kuvaavat usein monivalintakysymysten vaihtoehtojen valintafrekvenssejä. Strukturoitujen ja puolistrukturoitujen kysymysten vastausaineistojen tulokset olen raportoinut sanallisesti ja/tai taulukkojen avulla. Avoimiin kysymyksiin saamani aineistojen tulokset esitän sanallisesti raportoiden käyttämällä esimerkkiaineistona suoria lainauksia tutkimusaineistoista.

Kyselytutkimukseen osallistuneilla oli mahdollisuus kirjoittaa kommenttejaan ja täydentää omia vastauksiaan jokaisen kyselylomakkeessa olleen kysymyksen ja kysymysvaihtoehdon jäljessä olevaan rajoittamattomaan kirjoitustilaan. Monet vastaajat olivat käyttäneet tätä mahdollisuutta. Olen poiminut tutkimusaineistooni kulloinkin käsiteltävänä olleeseen ilmiöön liittyneet relevantit huomautukset ja

raportoin niistä kyseiseen asiayhteyteen sopivimmalla tavalla. Tutkimukseni liitteissä ovat sellaiset taulukot ja tutkimustulosten yhteenvedot, joista lukija saa yksityiskohtaista tietoa tutkimusraportissa esittämiini tuloksiin.

9.1 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus

Selvitin kyselyyn osallistuneiden taustatiedoista työpaikan, kielitaidon testaus- ja arviointikokemuksen ja niiden koulutustarpeen, työuran pituuden ja työkokemuksen eri koulumuodoissa, koska katsoin näillä olevan merkitystä kartoittaessani tutkimuskohdetta, virkamiesruotsia ja erityisalojen ruotsia opettajan käsitysten avulla.

Vastaajien edustamat oppilaitokset ja heidän opettamansa koulutusohjelmat

Kyselytutkimukseen vastattiin nimettömästi, mikäli vastaaja ei halunnut osallistua kyselytutkimuksen jälkeen suorittamaani haastatteluun. Vastauslomakkeeseen pyydettiin vastaajan oppilaitoksen nimi tutkimusaineistojen maantieteellisen edustavuuden vertailua varten. Kyselytutkimuksen vastauslomakkeen palautti täytettynä 24 kk-opettajaa ja 19 amk-opettajaa seuraavista 11 yliopistosta ja 10 ammattikorkeakoulusta:

<i>Yliopistot</i>	<i>Ammattikorkeakoulut</i>
Helsingin kauppakorkeakoulu	Humanistinen ammattikorkeakoulu
Helsingin yliopisto	Hämeen ammattikorkeakoulu
Joensuun yliopisto	Kajaanin ammattikorkeakoulu
Jyväskylän yliopisto	Kymen ammattikorkeakoulu
Kuopion yliopisto	Mikkelin ammattikorkeakoulu
Lappeenrannan teknillinen yliopisto	Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Oulun yliopisto	Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
Tampereen teknillinen yliopisto	Rovaniemen ammattikorkeakoulu
Tampereen yliopisto	Seinäjoen ammattikorkeakoulu
Turun kauppakorkeakoulu	Turun ammattikorkeakoulu
Turun yliopisto	

Tutkimukseen osallistumista tarkastellaan myöhemmin luvussa 10.1 tutkimuksen toteutuksen arvioinnin yhteydessä.

Eri koulutusohjelmien ruotsinopettajien edustus tutkimuksessa

Lukuvuoden 2001–2002 oppilaitoskohtaisten tietojen perusteella tutkimusalueeseen kuuluneiden potentiaalisten yliopistojen opetusohjelmissa oli 114 ja ammattikorkeakoulujen opetusohjelmissa yhteensä 89 eri koulutusohjelmaa. Vastaajat merkitsivät kyselylomakkeen kysymykseen 6 ne koulutusohjelmat, joiden opiskelijoita oli osallistunut heidän opetukseensa. Vastaukset on esitetty taulukoissa 32 ja 33 (liitteet 11 ja 12), joiden perusteella laskettuna kk-opettajien opettamat eri koulutusohjelmat edustivat 79 %:a yliopistojen ja amk-opettajat opetusryhmät 45 %:a ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmista. Yliopistojen eri koulutusohjelmien ruotsinopetuksesta saatu kokemustiedon edustus oli hyvä ja ammattikorkeakoulujen tyydyttävä. Yksittäisten kk-opettajien opettamien koulutusohjelmien yhteenlaskettu määrä oli 204 ja yksittäisten amk-opettajien opettamien koulutusohjelmien lukumäärä oli 63. Luvut osoittavat, että kielikeskuksissa opettavien koulutusohjelmien määrä opettajaa kohden oli suurempi kuin ammattikorkeakouluissa. Tämä johtui siitä, että yliopistoissa koulutusohjelmien määrä oli suurempi kuin ammattikorkeakouluissa ja toisaalta yliopistoissa opiskelijoiden määrä saattoi olla monissa koulutusohjelmissa pieni, jolloin tiedekunnan sisällä eri koulutusohjelmien ruotsinopetusryhmiä jouduttiin yhdistelemään riittävän ryhmäkoon saavuttamiseksi.

Useammilla kk- ja amk-opettajilla oli opettavinaan 1–10 eri koulutusohjelman opiskelijoita vuodessa. Yhdellä neljäsosalla kk-opettajista oli yli kymmenen opettavaa koulutusohjelmaa vuodessa. Löfmanin (1986, 60) tutkimuksen mukaan kaikilla kielikeskusopettajilla opettavien kurssien (= opintojaksojen) lukumäärä oli keskimäärin 4,6 kurssia lukuvuodessa. Löfmanin (emt.) mukaan kielikeskusten ruotsin kielen opettajat opettivat keskimäärin 4,2 kurssia vuodessa mutta yksittäistapauksissa kurssien määrä vaihteli yhdestä kahteentoista.

9.1.1 Opettajien työkokemus ja kielitaidon testaamis- ja arviointikokemus

Kyselyyn osallistuneiden ruotsinopettajien työkokemus

Työkokemuksella tarkoitetaan vastaajan kaikista hoitamistaan opetustehtävistä saamaa kokemusta. Opettajien työkokemusta ja kielitaidon testaamis- ja arviointikokemusta kuvaavissa taulukoissa 6 ja 7 työssäolon pituus on jaksotettu Hubermanin (1993) esittämän luokittelun mukaan (luku 3.1). Hubermanin luokittelun poh-

jana olevien käyttäytymisjaksojen kuvauksiin sisältyy yleisiä piirteitä eri kouluasteilla työskentelevien opettajien työstä.

Taulukko 6. Kk- ja amk-opettajien opetustyökokemus.

Opetusvuodet	Kk-opettajat (n = 24)	Amk-opettajat (n = 19)
1–3	1	2
4–6	2	3
7–18	10	4
19–30	11	5
31–40	–	5

Taulukossa 6 opetusvuosilla tarkoitetaan työkokemuksen yhteismäärää. Hubermanin (1993) työvuosiluokittelun mukaan kk-opettajista (n = 24) vajaa puolet oli sivuuttanut uransa alkuvaiheen ja edennyt vakiintumisen kautta vaiheeseen, jotka Huberman kuvaa toisaalta kokeilun ja vaihtelun hankkimisvaiheeksi ja toisaalta itsetutkiskelun ja tilannearvion vaiheeksi tai työhön liittyvien erilaisten kysymysten asettamisajankohdaksi. Samoin vajaa puolet kk-opettajista oli saavuttanut työuralla tyyneysvaiheeseen tai päätenyt konservatismiin. Suurimmalla osalla kk-opettajista oli vastaamishetkellä 7–30 vuoden työkokemus takanaan.

Amk-opettajat edustivat melko tasaisesti Hubermanin jaottelun mukaan työuran kaikkia eri vaiheita ja puolet heistä oli työskennellyt 19–40 vuotta. Amk-opettajien työkokemuksen eri kestojen edustavuus oli hyvä vastaajien lukumäärästä huolimatta. Useimmilla kk- ja amk-opettajilla oli lisäksi aikaisempaa opetuskokemusta muusta korkeakoulusta (yliopiston kielen ainelaitos, kielikeskus, ammattikorkeakoulu), opistotasolta (kaupallinen tai teknillinen opisto, kansanopisto, instituutti) tai yleissivistävästä koulusta (lukio, peruskoulu, ammattikoulu). Osa amk-opettajista jatkoi vastaamishetkellä samassa tehtävässä, jota he olivat hoitaneet ennen oppilaitoksen muuttumista ammattikorkeakouluksi.

Kyselyyn osallistuneiden ruotsinopettajien hankkima kielitaidon testaamis- ja arviointikokemus

Osa vastanneista opettajista oli mukana valtakunnallisten ruotsin kielen kokeiden (ylioppilaskokeet, valtionhallinnon kielitutkinnot, yleiset kielitutkinnot) toimeenpano-organisaatioissa, jotka olivat kouluttaneet heidät tehtäviinsä. Kyselylomak-

keen kysymyksellä 4 kartoitettiin ruotsinopettajien aikaisempaa testaus- ja arviointikoulutusta ja -kokemusta. Taulukosta 7 nähdään tutkimukseen osallistuneiden opettajien testaus- ja arviointivalmiuksien taustat.

Taulukko 7. Kk- ja amk-opettajien kielitaidon testaamis- ja arviointikokemus.

Luottamustehtävä tai koulutustilaisuus/-hanke	Kk-opettajat (n = 24)	Amk-opettajat (n = 19)
Valtionhallinnon kielitutkinnot	3	-
Yleiset kielitutkinnot	2	-
Ylioppilastutkintolautakunta	2	-
AMKKIA-hanke	-	4
Muu testaus-/arviointikoulutus	1	10
Ei testaus- eikä arviointikoulutusta	16	5

Kk-opettajilla oli huomattavasti vähemmän kielitaidon testaus- ja arviointikoulutusta kuin amk-opettajilla, joista useat olivat saaneet AMKKIA-hankkeen jälkeen ammattikorkeakoulujen kielitaidon testaamisen ja arvioinnin harmonisointiin tähtäävää koulutusta. Kahdella kolmasosalla kk-opettajista ja yhdeltä neljäsosalta amk-opettajista puuttui kokonaan kielitaidon testaus- ja arviointikoulutus.

9.1.2 Opettajien kielikoulutustarpeet

Koulutustarve on paljon käytetty ja intuitiivisesti selvältä tuntuva käsite, jonka määrittely on koettu hankalaksi (Löfman 1986). Koulutustarve-käsitteen käyttö on alaa käsittelevän kirjallisuuden perusteella ongelmallinen (esim. Vaherva 1984; Löfman 1986) ja sen vuoksi koulutustarve-käsitteen määrittely on korvattu operationaalisella määritelmällä, jossa on tuotu esiin koulutuksen tarpeen lähestymiskulma ja tarpeen mittaamistapa (Vaherva 1984, 5). Scissons (1982) koulutustarvetypologian perustana on kolmen koulutustarvekomponentin (kompetenssi, relevanssi ja motivaatio) analyysi ja niistä muodostettavien erilaisten yhdistelmien analyysi. Scissons (emt.) tarkoittaa kompetenssilla yksilön kykyä suoriutua erilaisia taitoja vaativista tehtävistä, relevanssi tarkoittaa erilaisissa työtilanteissa taidoista saatavaa hyötyä ja motivaatio tarkoittaa tehtävien suorittamisessa syntyvää halua kehittää taitoja.

Kyselylomakkeen kysymyksessä 3 ruotsinopettajia pyydettiin arvioimaan saamansa testaus- ja arviointikoulutuksen merkitystä tämänhetkisessä työssään ja

myös yksilöimään tarvitsemansa koulutuksen alueet. Kummankin opettajaryhmän testaamis- ja arviointikoulutukseen liittyviä tarpeita oli määrällisesti yhtä paljon, kun niitä tarkastellaan Hubermanin (1993) esittämän työuran jaksottumisen mukaisesti. Kk-opettajien koulutustarve oli suurin 7–18 työvuoden kohdalla, jolloin Hubermanin (emt.) mukaan opettajan työ tarjoaa mahdollisuuksia itsetutkiskelulle omaa työtä koskevine tilannearvioineen ja kysymyksineen tai mahdollisuuksia kokeilun ja vaihtelun hankkimiselle. Työkokemuksen pituuden perusteella amk-opettajilla oli kielitaidon testaamis- ja arviointikoulutustarvetta tasaisesti kaikissa ryhmissä. Yli puolet kk-opettajista ja suurin osa amk-opettajista piti kielitaidon testaamis- ja arviointikoulutusta tärkeänä muun muassa seuraavista syistä:

Erittäin tärkeä. Jatkuva koulutus tärkeää, pitkällä tähtäimellä, jotta pysyy ajan tasalla. Sekä suullisen että kirjallisen arvioinnin koulutusta on saatava, sillä oppilaitoksiin tuleva opiskelija-aines muuttuu vuosien mittaan. Nyt ovat sisällä "peruskoulussa säästön uhreiksi joutuneet". Opiskelijoilla on yhä enemmän erityistarpeita (luki- ym. ongelmat) Miten arvioida (puhumattakaan miten opettaa??). AMK 01

Erittäin tärkeänä, sillä tällä hetkellä ainakin ammattikorkeakoulussa on todella kirjavat ja vaihtelevat arviointiperusteet. AMK08 (2 samansisältöistä mainintaa)

– – arvioinnissa on tietysti aina, se on aina ajankohtainen. Koskaan ei voi tietää tarpeeksi. (H) KK07)

– – Arviointiin ja AMK:ssa erittäin ongelmalliseen kysymykseen, – ammattikoulusta tulleiden kielitaitoon. Herättää jatkuvasti keskustelun tarvetta. (H)AMK09

Monien haastateltavien mielipiteistä välittyivät kielilain ja uuden arviointijärjestelmän mukanaan tuoma epävarmuus omassa työssä ja siitä johtuva lisäkoulutuksen tarve:

Ainahan sitä tarvitsee jos ei muuta niin senkin takia, että sitä unohtaa asioita. Sellaiset asiat, joita ei sillä hetkellä tee. (H) KK07 (2 samansisältöistä mainintaa)

Olen toiminut pikkuisen mutua-tuntumalla aina sen opiskelijaryhmän mukaan. En ole perehtynyt kovin paljon lakeihin yms. (H) AMK05

En koe huonona mutta tarvitsisin kyllä lisätietoja ja koulutusta, lähinnä kehittää pedagogisia taitoja lisää, – – . Tiedon tarve opetuskäytänteisiin liittyvää, ei teoreettista kovin paljon, uusia ideoita. Itse uusiutuminen voi olla hankalaa. (H) KK12

Yhteenvedo

Useimmat vastaajat pitivät kielitaidon testaamisen ja arvioinnin lisäkoulutusta erittäin tärkeänä. Monilla vastaajilla virkamiesruotsin osuutta säätelevä kielilainsäädännön sisältö oli vain hatarasti selvillä lukuun ottamatta niitä asetusten kohtia, joissa mainitaan korkeakouluopintojen yhteydessä osoitettavasta virkamieheltä vaadittavasta ruotsin kielen suullisesta ja kirjallisesta kielitaidosta korkeakouluopintojen yhteydessä.

9.1.3 Kk- ja amk-opettajien virkamiesruotsia koskevan lainsäädännön tuntemus

Opinnäytetyöni käynnistyi ajankohtana, jolloin vuodelta 1922 peräisin ollut kielilaki oli voimassa. Laki kumottiin 1.1.2004 voimaan tulleella kielilainsäädännöllä, joka ei muuttanut virkamiesruotsin osoittamista korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsin kieliopintojen yhteydessä. Virkamiesruotsin osoittamiseen kohdistetut muutokset koskivat etupäässä kielitaitotasojen täsmentämistä ja arvioinnin ankkuroimista yleisiin kielitutkintoihin ja Viitekehyksen taitotasoihin B1–C1. Haastateluilta kk- ja amk-opettajilta kysyttiin, missä määrin he olivat tutustuneet uuden kielitaitoasetuksen 481/2003 sisältöön ja miten uusi kielitaitoasetus oli mahdollisesti vaikuttanut heidän opetustyönsä sisältöön. Seuraavista esimerkeistä nähdään, että kielialainsäädännön perusteet olivat useimmille haastatelluille epäselvät vielä vuoden kuluttua vuosi lainsäädännön voimaan tulemisesta.

En ole tutustunut uuteen kielilakiin eikä ole vaikuttanut. (H) AMK05

En sanoisi, että on ihan tuttukaan vielä. Kirjoittaminen ja valtionhallinnon tekstinymmärtäminen – ne on hankalia, että löytää kaikille aloille sopivia tekstejä. (H) KK07

Hyvin hatara käsitys on. Info on tullut sähköpostilla. Tiedän vain, että suullisen testaaminen muuttuu. (H) AMK09

Hyvin vähän tuttu, se mitä täällä KK:n sisällä on tietoa saanut ja jonkin verran lehdistä. Ei välttämättä meidän kurssien opettamisen kannalta siihen nähden riittävästi, että suurin piirtein tiedetään, mitä opiskelijoilta ja tulevilta viranhaltijoilta vaaditaan. (H) KK05

En tunne täysin. Musta aukko on tietysti arvostelu. Kielenä teksti on sellaista, että sitä pitää tulkita. (H) KK06

Uusi kieliasetus on sisäistynyt aika heikosti, omasta laiskuudesta kiinni. Infoa on tullut, mutu-tietoa on, tarkkaa tietoa ei lainsäädännöstä, se on oma vika. (H) KK12

Ainostaan kaksi haastatteluista (n = 8) ilmoitti tutustuneensa kielilainsäädäntöön ja verranneensa opetussisältöjensä vastaavuuksia kielilainsäädännön kohtiin:

Mietin tarkemmin, onko kurssin sisällössä kaikkea sitä, mitä siinä pitää olla – lähinnä lyhemmillä kursseilla tulee mietittyä, onko siellä kaikkea, mitä pitää olla. Pitemmällä kurssilla on helpompi saada kaikki mukaan. (H) KK12

Yhteenveto

Suurin osa haastatelluista tunsu uuden kielilainsäädännön sisällön hatarasti tai tuskin lainkaan, mikä vahvistaa alaluvussa 9.1.2 opettajien koulutustarpeiden yhteydessä saadun tuloksen. Tämä on selkeä viesti siitä, että kielikoulutussuunnittelussa tulisi ottaa yhtenäinen linja kaikissa korkeakouluissa virkamiesruotsin osoittamiseen valmentavassa opetuksessa ja virkamiesruotsin osoittamiskäytänteissä. Jotta se olisi mahdollista, korkeakoulujen erityisalojen ruotsinopettajilla tulee olla riittävä uuden kielilainsäädännön tuntemus pohjanaan korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsin kielen opintojaksojen yhdenmukaiselle toteuttamiselle.

9.1.4 Opiskelijoiden kielellisen lähtötason merkitys korkeakoulun ruotsinopetuksessa – ”Tarvitaan enemmän yhteistyötä kouluasteiden välille.”

Korkeakouluihin hakeudutaan nykyään monenlaisia opintoväyliä myöten. Suomalaisessa koulujärjestelmässä oppilas lukee ruotsia vähintään kolme vuotta perusasteen 7.–9. luokilla, minkä jälkeen ruotsinopinnot jatkuvat joko lukiossa tai ammattioppilaitoksessa. Tämän jälkeen ruotsin kielen opinnot jatkuvat korkeakouluopintoihin kuuluvien erityisalojen kieliopinnojen yhteydessä. Kysymyksillä 38/39 tiedusteltiin ruotsinopettajien suhtautumista nykypäivän tilanteeseen, kun yhä useampien opiskelijoiden ruotsin kielen lähtötaso on riittämätön erityisalojen ruotsin kielen opintojakson opetuksen seuraamiseen ja kurssin jälkeen järjestettävien kielikokeiden läpäisemiseen.

Kurssin loppukokeen merkitys korostui kysymyksessä siitä syystä, että monissa korkeakouluissa samalla loppukokeella osoitetaan opintojakson molempien vaatimusosien kielitaito. Kysymyksiin 38/39 vastaamista ohjattiin lisäkysymyksillä, miten opiskelijoiden peruskielitaidon lähtötaso ja virkamiehen kielitaitoa

koskevan asetuksen vaatimus vaikuttivat ruotsinopettajan työmotivaatioon ja erityisesti virkamiesruotsin taidon testaamiseen.

Seuraavassa esitän esimerkkejä ensin kk-opettajien ja sitten amk-opettajien mielipiteistä. Alla olevien esimerkkien kanssa vastaavansisältöisten mainintojen yhteismäärästä on merkintä kooditunnuksen perässä. Kk-opettajat esittivät seuraavanlaisia käsityksiään opiskelijoiden riittämättömän lähtötason vaikutuksesta työmotivaatioonsa:

Toistaiseksi olen kuitenkin motivoitunut tekemään tätä työtä. KK13 (8)

Hieman turhauttavasti KK01 (4)

Se vaikuttaa kursseihini, koska minun on otettava huomioon tietojen erilaiset tasot, joita 20 opiskelijan ryhmässä on eikä se ei aina ole helpointa. KK21 (3)

Työkokemukseni perusteella tuttua. KK10 (2)

Ammattikorkeasta tulleet opiskelijat koen ongelmaksi. KK13

Ristiriita on vakava, tilanne itse asiassa on aivan toivoton. KK15

Teen parhaani enkä ajattele liikaa ristiriitaa, muutoin koko työ tuntuisi merkityksettömältä. Olen iloinen jokaisesta opiskelijoiden saavuttamasta edistymisestä, varsinkin jos he avoimesti kertovat, että he ovat voittaneet aikaisemman pelkonsa käyttäen ruotsia. KK18

Mielestäni vain pieneltä vähemmistöltä puuttuu riittävät perustiedot. KK24

Monet kk-opettajat olivat opiskelijoiden kielitaidon lähtötaso-ongelman tiedostamisen lisäksi myös esittäneet keinoja asiantilan kohentamiseksi. Seuraavien parantamiskeinojen kirjo vaihtelee kielikoulutuksen ruohonjuuritason toimijan, opettajan henkilökohtaisista ratkaisuista valtakunnan tason päätöksentekijöille osoitetuihin toimenpide-ehdotuksiin. Ensiksi esimerkkejä kk-opettajien parannusesityksiä:

On pitänyt miettiä, kuinka saada myös ne heikoimmat oppimaan. Lisätehtävien ja henkilökohtaisen neuvonnan takia työmäärä on lisääntynyt jonkin verran. KK06 (2)

Yritämme saada opiskelijat menemään tukikursseille. KK22 (2)

Vaatimukset eivät saa olla ylivoimaisia. KK16

Tuntuu välillä että tekee ihan turhaa työtä, koska 40–50 tunnilla ei heikkoa kielitaitoa voi paikata. KK08

– – Opiskelijat testattava ja ohjattava kertaamaan tuntien ulkopuolella. Tämä huomioitava myös kursseja markkinoidessa. KK10

Ammattikorkeasta – – tulleiden asetuksen edellyttämää koetta ei pitäisi yliopistotasolla hyväksyä. Tasoero on liian suuri. KK13

Amk-opettajien käsityksiä opiskelijoiden kielellisen lähtötason ja kielitaitovaatimuksen välisestä ristiriidasta kuvaavat hyvin seuraavat esimerkit:

Onhan se ihan mahdoton ja turhauttava yhtälö – – . AMK05 (7)

Vaikea haasteellinen tilanne. AMK01(2)

Jokapäiväinen ongelma. AMK15

– – jossakin kohtaa homma muuten 'repeää' – ehkä juuri mahdottoman eteen asetettu opettajakunta, joka uupuu työtaakan ja ristipaineiden takia. AMK17

Ainoastaan yhden amk-opettajan mielestä opiskelijoilla oli pääsääntöisesti hyvät perustiedot. Muita opiskelijoiden peruskielitaitoa ja lähtötasoa koskevia käsityksiä kuvaavat seuraavat esimerkit:

– – vuosi vuodelta opiskelijoiden taidon taso heikkenee. AMK11(4)

– – opiskelijoiden oletetaan selviävän virkamiestutkinnosta vaikka peruskielitaito on lähes olematon ja opetusta tarjolla vähän (1 ov). AMK13 (2)

– – Kielten opetuksessa oppilasaineksen heterogeenisyys korostuu räikeällä tavalla. AMK17 (3)

Amk-opettajat olivat ehdottaneet seuraavia keinoja ja ratkaisuehdotuksia opiskelijoiden ruotsin kielen lähtötason ja kielitaitovaatimuksen kuilun kaventamiseksi:

Meillä amk:ssa on kehitetty alkeis- ja kertauskurssit avun tarvitsijoille. AMK01(5)

Yritän kaikin tavoin vaikuttaa opiskelijan asenteeseen ja motivaatioon ja herättää hänessä jatkuvan halun kehittää taitoaan myöhemminkin. AMK07(2)

– – Tällä hetkellä on pakko käydä läpi kieliopin perusasioita ja aivan keskeistä yleiskielen sanastoa. Amk ei voi tehdä ihmeitä, koska kontaktiopetuksen määrä on niin pieni. AMK19

– – yritetään auttaa heikoimmatkin riman yli edes oman ammattialan perusviestintätaitojen omaksumisella. AMK10(2)

Edellä olevien parannuskeinojen lisäksi amk-opettajat pohtivat opiskelijoiden kielellisen lähtötason vaikutusta omaan opetustyöhönsä näin:

Motivaatiota olisi, mutta osa opiskelijoista käyttää passiivista vastarintaa. AMK03

Missä tämä vaatimuskUILU täytetään? Amk:n opetusohjelmaan ei voi kuulua kovin paljon enempää kieliä – –:n opetussuunnitelmassa. AMK11(2)

Yhteenvedo

Opiskelijoiden kielellisen lähtötason madaltuminen ja sen vaikutukset tiedostettiin miltei jokaisen kk- ja amk-opettajan päivittäisessä työssä. Kielellisen lähtötason vaikutusta opetustyöhön oli kuvattu suppeasti tai laajasti: kk-opettajien kuvausten pituus oli 2–80 sanaa ja amk-opettajien 2–110 sanaa. Opiskelijoiden kielellisen lähtötason ja virkamiesruotsin taitovaatimuksen välisen ristiriidan vaikutusta opetustyöhön oli lähestytty selkeästi neljästä näkökulmasta, jotka voidaan esittää kiteytettyinä aineistosta poimittujen esimerkkien avulla:

1. opettajan omien tuntemuksia tilannearviota kuvaavat mielipiteet:
Ei ainakaan kovasti motivoi. On vaikea tasapainoilla todellisuuden ja vaatimusten välissä. KK02
Olisi ylipäättään mietittävä, onko hiirestä kissan takin ompelijaksi. AMK17
2. opiskelijoiden kielitaitoa koskeneet käsitykset:
Omaatuntoa on koko ajan venytettävä, koska todellisuudessa suuri osa ei selviäsi missään työtehtävässä kunnialla ruotsiksi. KK02
Välillä kieltämättä joutuu löysäämään arvostelukriteerejä. KK13
3. tilanteen korjaamiskeinoihin liittyneet maininnat:
– – kielilain säätäjien etc. päättäjien olisi vihdoin viimein otettava vastuuta ko. tilanteesta, eikä sysätä tätä ruotsinopettajien harteille. Yhtenäiset kriteerit ja sisällöt opetukseen kaikilla tasoilla. KK11
4. muut kielikoulutuksen suunnitteluun liittyvät seikat:
Ammatillinen koulutus olkoon – omasta identiteetistään ylpeänä – erilainen; sen ei tarvitse yrittää matkia tiedekorkeakouluja. – – On sekä opettajan että opiskelijan kannalta arvoa alentavaa ja kohtuutonta vaatia sellaista, jonka lähtökohdat eivät perustu todellisuuteen vaan jonkun päässä syntyneisiin suuruudenhulluihin haihatteluihin. Olisi palattava maan pinnalle – valtakunnallisesti. AMK17

9.2 Korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsin opintojaksojen opetuksen suunnittelu

Kyselylomakkeen kysymyksillä 7 ja 9 (avoimet kysymykset) kartoitin kk- ja amk-opettajien yhteistyötä muiden korkeakoulujen kanssa ja kysymyksellä 10 (monivalinta) kk-opettajien ja amk-opettajien yhteistyötä rinnakkaisryhmien ruotsinopettajakollegoittensa kanssa, kun kyseessä oli virkamiesruotsin vaatimusosaan tähtäävä

opetus. Alle puolet kk-opettajista (n = 24) kertoi, että heiltä puuttuivat sekä yhteistyökokemukset että tietous korkeakoulujen kielitaidon testauksen ja arvioinnin yhteistyöhankkeista. Kk-opettajat esittivät yksittäisiä mainintoja yksilöimättä tarkemmin yhteistyömuotoja, jotka tiivistän yhteen kk-opettajan vastaukseen:

Yhteistyötä lähinnä nyt virtuaalikeskushankkeen puitteissa sekä tietysti perinteisten kielikeskuspäivien yhteydessä. Tämän lisäksi satunnaisia yhteydenottoja. Mitään varsinaista jatkuvaa yhteistyötä ei ole. Kaipaam ainakin materiaaliuotannon osalta korkeakoulujen kielikeskusta takaisin. KK08

Yli puolet kk-opettajista oli tehnyt yhteistyötä omassa tai muussa kielikeskuksessa samoja koulutusohjelmia opettaneiden kollegoittensa kanssa tarkastelemalla ja vertailemalla ruotsinopetuksen toimintatapoja ja -periaatteita. Yhteistyössä käytettyjen neuvottelujen, keskustelujen ja tehtyjen vertailujen avulla oli pyritty yhdenmukaistamaan kurssivaatimuksia, suunnittelemaan kurssien sisältöjä ja laatimaan oppimateriaaleja.

Amk-opettajat mainitsivat yhteistyöstään ammattikorkeakoulujen hankkeet, koulutus- ja suunnittelutilaisuudet, kielikeskusten kanssa tehdyn yhteistyön, ammattikorkeakoulujen välisen ruotsin kielen yhteistyön sekä yliopettajien tai kielikoordinaattorien järjestämät ruotsinopettajien kokoukset:

– –:n yliopiston kielikeskuksen kanssa on kokoonnuttu siitä alkaen, kun paikakunnalle perustettiin amk. Amk:n ruotsinopettajien kontakteja ja kokoontumisia järjestää valittu vastuuhenkilö. AMK01

Olemme aloittelemassa yhteistyötä – –:n yliopiston kielikeskuksen opettajien kanssa. AMK08

Ammattikorkeakoulujen kanssa melko hyvä yhteistyö, kanavana mm. erilaiset yhteistyöhankkeet ja valtakunnalliset neuvottelupäivät. Yksittäisiä (melko vähäisiä) koulutustilaisuuksia – –:n yliopiston kanssa. AMK15

Materiaalin vaihtoa lähinnä henkilökohtaisten suhteitten pohjalta, KIVA I- ja II-hanke (verkkomateriaalin tuottamista). AMK19

Esimerkit osoittavat, että amk-opettajat olivat tehneet kielikoulutusyhteistyötä monilla tasoilla. Vastauksissa oli jätetty kommentoimatta käytettyjen yhteistyömuotojen ja yhteistyön eri tasojen toimivuus, mutta kollegojen välisestä yhteistyöstä esitettiin seuraava kommentti:

Tiettyjen opettajien kanssa yhteistyö sujuu ja opintojakson sisällöt ja materiaalit ja opetusmenetelmäkäytänteet tehdään yhteistyössä. – – Tässä on selkeästi nähtävissä sukupuolvien ero. Nuoret kieltenopettajat ovat yhteistyökykyisempiä ja käyttävät monipuolisia opetusmenetelmiä, kun taas osa vanhemman

koulukunnan kieltenopettajista haluavat tehdä hyvinkin yksin työtään opettajajohtoisesti. AMK19

Neljä amk-opettajaa (n = 19) ilmoitti, että heiltä puuttuivat opetuksen suunnittelun yhteistyökumppanit, koska heidän oppilaitostensa yksiköiden tai toimipaikkojen välimatkat olivat pitkät ja/tai koska he opettivat yksin eri paikoissa lukuvuoden aikana.

Alla olevassa taulukossa 8 olen luokitellut kk- ja amk-opettajien opetuksen suunnittelun yhteistyökanavat ja yhteistyömuodot toimijoiden mukaan. Yhteistyön aloitteentekijäsarakkeiden järjestys on ylimmältä tasolta (yliopisto) alimmalle yksittäisten opettajien välisiin yhteistyökontakteihin. Sarakkeiden järjestyksellä ei kuvata yhteistyömuotojen tärkeyttä eikä niiden määrää. Taulukolla kuvataan sitä, että yhteistyön aloitteentekijä on ottanut yhteyttä kahteen yhteistyötahoan, joista toinen on kielikeskuksen ruotsinopettajat (kk) ja toinen ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajat (amk). Yhteistyömuodon-sarake kuvaa yhteistyön tavoitteita tai jo toteutunutta toimintaa.

Taulukko 8. Kk- ja amk-opettajien roolit yhteistyön aloitteentekijöinä ja yhteistyökumppaneina.

Yhteistyöaloitteen tekijä(t)	→	Yhteistyötaho	→	Yhteistyömuodot
Yliopisto		kk-opettajat: amk-opettajat:	→ →	Yliopiston järjestämät koulutustilaisuudet. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteinen opintojakso, kielitaidon arvioinnin yhtenäistäminen.
Kielikeskukset		kk-opettajat: amk-opettajat	→ →	Virtuaalikielikeskuksen opetusmateriaalin tuottaminen, yhteisten materiaalipankkien perustaminen. Yhteisten koulutusohjelmakohtaisten opetusmateriaalien tuottaminen sekä opetuksen suunnittelu.
Ammattikorkeakoulu		kk-opettajat: amk-opettajat	→ →	Samojen koulutusohjelmien kurssisisältöjen ja oppimateriaalien vertailu ja harmonisointi. Valtakunnalliset yhteistyöhankkeet, neuvottelupäivät.
Muiden kk:ien ja amk:jen yksittäiset ruotsinopettajat		kk-opettajat: amk-opettajat	→ →	Kielikeskuspäivät ja ruotsinopettajien koulutuspäivät, Opettajavaihto, tutustumiskäynnit.
Oman työpaikan ruotsinopettajat		kk-opettajat: amk-opettajat	→ →	Opetukseen ja siihen liittyvien asioiden pedagoginen ja didaktinen kehittäminen. Ruotsinopettajien kokoukset pitkin vuotta.
Samaa koulutusohjelmaa opettavat ruotsinopettajat		kk-opettajat: amk-opettajat	→ →	Opetusmateriaalien, kokeiden ja arvioinnin yhdenmukaistaminen. Opetusmateriaalien, kokeiden ja arvioinnin yhdenmukaistaminen.
Yksittäinen ruotsinopettaja		kk-opettajat: amk-opettajat	→ →	Satunnaiset yhteydenotot. Opetusmateriaalien vaihtoa.

Taulukon 8 lähempi tarkastelu osoittaa, että kk-opettajien yhteistyömuodot olivat olleet huomattavasti yleisluonteisempia ja yksilöimättömpiä kuin amk-opettajien ilmoittamat yhteistyömuodot. Lisäksi kk-opettajien yhteistyö oli painottunut ja keskittynyt miltei yksinomaan valtakunnallisten koulutuspäivien tai yhteistyö- ja suunnittelutilaisuuksien yhteyteen. Amk-opettajilla oli ollut valtakunnallisten tapaamisten lisäksi säännöllisiä paikkakunta- ja oppilaitoskohtaisia tapaamisia ja koulutustilaisuuksia. Vuonna 2001 päättyneen AMKKIA-hankkeen vaikutus näkyi selvästi amk-opettajien käsityksistä pyrkimyksenä ruotsinopetuksen yhdenmukaisuuteen ja testaamisen ja arvioinnin yhteismitallisuuteen sekä niiden saavuttamiseksi tähtäävään koulutukseen hakeutumisena.

Virkamiesruotsin opetukseen ja testaukseen kohdistunut yhteistyö opettajatasolla

Opettajilta kysyttiin kysymyksessä 10 erityisalojen ruotsinopetuksen lisäksi virkamiesruotsin opetus- ja testaustehtäviin kohdistuneesta yhteistyöstä, jota opettajat olivat harjoittaneet edustamansa koulumuodon muiden ruotsinopettajien kanssa. Kysymyksessä oli kuusi vaihtoehtoa, joilla rajasin yhteistyön muodot noudattamaan ruotsin kielen opintojakson toteuttamisprosessia (vrt. luku 2, taulukko 1, sovellus n:o 2).

Taulukko 9. Kk- ja amk-opettajien yhteistyö virkamiesruotsiin liittyvissä asioissa.

Vaihtoehto	Kk-opettajien mainintojen määrät (n = 24)	Amk-opettajien mainintojen määrät (n = 18)
Opetussisältöjen suunnittelu	20	13
Kirjallisen loppukokeen suunnittelu	17	10
Kirjallisen loppukokeen arvostelu	13	9
Suullisen kokeen arvostelu	13	9
Suullisen loppukokeen suunnittelu	11	8
Ei yhteistyötä virkamiesruotsin asioissa	3	2
Yhteensä	77	55

Kk-opettajien ja amk-opettajien virkamiesruotsin yhteistyökohteita koskeneiden mainintojen määrät jakautuvat keskenään samankaltaisesti. Yhteistyön ulkopuolella olleet kk-opettajat ja amk-opettajat olivat työskennelleet yksinään tai he eivät pitäneet virkamiesruotsia erillisenä osana erityisalan ruotsinopetuksestaan. Yhteis-

työ kollegoiden tai muiden oppilaitosten kanssa oli ollut tavallisin suunnittelun yhteistyömuoto molemmissa opettajaryhmissä, kun oli suunniteltu virkamiesruotsin opetuksen sisältöä ja työtapoja ja virkamiesruotsin kirjallista koetta.

9.3 Korkeakoulututkintoihin sisältyvien ruotsinopintojen sisältö ja toteutus

Kieliasetuksen 442/1987 (kumottiin 1.1.2004) ja ammattikorkeakouluasetuksen 256/1995 mukaan virkamiesruotsi osoitetaan korkeakoulututkintoon kuuluvien erityisalojen ruotsinopintojen yhteydessä. Kyselylomakkeen kysymyksellä 8 tiedustelin virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsiin valmentavan opetuksen yhdistämisen vaikutusta opettajien opintojaksotyöskentelyyn. Kysymyksellä pyrin kartoittamaan edellä mainittujen asetusten määräysten huomioimista ja näkymistä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja ruotsin kielitaidon testaamisessa. Kysymykseen vastasi 23 kk-opettajaa ja 18 amk-opettajaa. Alaluvussa 9.3.1 raportoin kk-opettajien ja alaluvussa 9.3.2 amk-opettajien aineiston perusteella saamiani tuloksia.

9.3.1 Virkamiesruotsin liittäminen osaksi korkeakoulututkintoon kuuluvia erityisalojen ruotsinopintoja – ”Ei kannata myydä kurssia virkamiesruotsina – kuka siitä innostuu??”

”Onko riittävästi tunteja itse kielenopiskelulle?”

Useimmat kk-opettajien näkivät virkamiesruotsin yhdistämisen korkeakoulututkintoon hyödyttäneen ensisijaisesti opiskelijoita, jotka saatiin motivoituiksi ruotsin kielen opiskeluun ja hankkimaan ruotsinkursseilla itsenäisesti tietoa omasta alastaan ruotsin kielellä.

On hyvä asia, että nämä kaksi komponenttia ovat yhdessä. Vahva ammatillisuus motivoi opiskelijoita. KK09

Lisäksi kiinnostuneisuus omaan pääaineeseen lisää myös kiinnostusta kieliopintoihin ja kieliopintojen oppimateriaali voi antaa uutta tietoa myös omasta pääaineesta. KK14

Opettajat pitivät virkamiesruotsiin valmentamista haasteena opintojakson opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. He pitivät virkamiesruotsia myös opetusta

monipuolistavana vaihteluna ohjaamassa erityisalan ruotsinopetusta yleiskieltä ja peruskielitaitoa kertaavaan suuntaan:

Tekee tehtävän konkreettiseksi ja motivoi opiskelijoita ja tiedekuntia, helpompi tehdä materiaalia. KK02

Kyllä se siihen sopii – se vie opetusta yleiskielen suuntaan rajallisten resursien vuoksi. Se ei välttämättä ole huono asia. KK08

Etua, tuo opetukseen 'kevyempää' vaihtelua ja vahvistaa pohjatietoja. KK10.

Lisäksi opettajat pitivät virkamiesruotsiin valmentavien opintojen ja virkamiesruotsin taidon osoittamisen ajankohtaa oikein ajoitettuina opinto-ohjelmassa, jolloin ruotsinopiskeluun saatiin tehokkuutta:

Hyvä ajankohta ja tilaisuus. Virkamiesruotsi on suoritettu. KK04

Etuna näen, ettei opiskelijan tarvitse erikseen enää suorittaa valtion kielitutkintolautakunnan apujäsenelle ns. pientä kielikoetta. KK14

Etuja: tehokkuus kasvaa. Ne, jotka eivät halua panostaa paljon aikaa ja voimia ruotsiin pysyvät motivoituneina. KK20

Korkeakoulututkintoon kuluva virkamiesruotsin haittana kk-opettajat pitivät sitä, että virkamiesruotsi kasvattaa opintojakson sisältöä ja samalla vähentää opiskelijan erityisalan ruotsinopintoihin käytettävää opiskeluaikaa:

Ammattiruotsi voidaan käsittää myös kielteisesti, kurssiin pitää mahtua niin paljon. KK16

– – Haittana on, että opettaja saa elää siinä luulossa, että hän on rikollinen, joka ei onnistu noudattamaan lain sanaa. Sitä paitsi joskus tuntee huiputtavansa opiskelijoita. Vaaditaan todella paljon työtä, että lyhyen kurssin (2 ov) aikana onnistuisi tulemaan todella kelpoiseksi työhön kaksikielisessä ympäristössä. KK22

Muutamien kk-opettajien mielestä virkamiesruotsilla oli täysin toissijainen merkitys erityisalan/ammattialan ruotsinopetuksessa. Joidenkin opettajien vastauksissa virkamiesruotsi tarkoitti samaa kuin erityisalan ruotsi, ja toiset opettajat eivät vain pystyneet erottamaan virkamiesruotsin osuutta erityisalan ruotsin kielestä:

Meillä on vain yksi kurssi. KK23

Meillä – – :ssä on muita tärkeitä kielen osa-alueita valvottavanamme (– – :n ammattisanasto ja viestintä) ja tästä syystä virkamiesruotsin koulutus on toissijainen tehtävä. KK01

Ammattikielen hallinta on mielestäni opiskelijalle tärkeintä, virkamiehenä toimiminen tulee jossain perässä. KK05

Virkamiesruotsia ei ole olemassakaan, joten ammattikieli antaa hyvät puitteet opetuksen suunnittelulle. KK07

Kauhea nimike. Opetan alakohtaista ruotsia, josta hyöty työelämässä. KK03

– – Mielestäni siitä aiheutuisi vain ongelmia, jos alettaisiin keinotekoisesti erotella eri osia toisistaan ja pitämään kursseja, joissa on monia sisältöjä. KK08

Muutammat opettajat kertoivat, että virkamiesruotsin riittävän taidon osoittaminen oli pitkittänyt joidenkin opiskelijoiden loppututkinnon valmistumista. Kieliko-
keessa epäonnistumisen syynä oli ollut opiskelijoiden alun perin riittämätön ruot-
sin kielen lähtötaso. Kielitaidon päivittäminen samaan aikaan erityisalan ruotsin
kielen opintojakson opiskelun kanssa oli hankaloittanut kk-opettajien mukaan kie-
litaidoltaan heikkojen opiskelijoiden mahdollisuutta saavuttaa 1–2 opintoviikon
kurssilla virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsin kielen hyväksyttävä vähimmäistai-
totaso. Tutkimusaineistoni keruuajankohtana korkeakoulututkintoon kuuluneet
ruotsinopinnot oli sijoitettu koulutusohjelmasta riippuen tavallisimmin 1.–3. opin-
tovuoteen.

Yhteenveto

Kk-opettajat olivat pohtineet virkamiesruotsin yhdistämistä erityisalojen ruot-
sinopinointiin oman työnsä ja opiskelijoidensa näkökulmasta. Kielimuotojen
yhdistämisellä opiskelijat saatiin motivoitumaan itsenäiseen kielenopiskeluun ja
tiedonhankintaan omasta alastaan ruotsinkielisistä lähteistä. Muita etuja olivat
ruotsinopinointojen oikea ajoitus ja kielitaidon osoittamisajankohdan tehostava vai-
kutuksen muuhun opiskeluun. Virkamiesruotsin osuuden haittana kk-opettajat pitivät
virkamiesruotsin taidon liian korkeaa taitokynnystä, joka oli hidastanut lähtötaso-
taan heikkojen opiskelijoiden valmistumista. Opettajille virkamiesruotsi oli myön-
teinen haaste opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, kun taas virkamiesruot-
sista aiheutuneena kielteisenä piirteenä pidettiin erityisalan ruotsinopinointiin
varattujen aikaresurssien vähenemistä.

"Ongelma arvioinnissa."

Ammattikorkeakouluasetuksen 256/1995 8 §:ssä säädetään, että virkamiesruotsi on osa ammattikorkeakouluopintoihin kuuluvista erityisalojen ruotsin kielen opinnoista. Puolet amk-opettajista (n = 18) esitti mielipiteensä virkamiesruotsin liittämistä erityisalan ruotsinopintoihin. Muutamat amk-opettajat näkivät virkamiesruotsin taidon osoittamisvelvoitteen korkeakoulututkinnon yhteydessä ammattikorkeakoulujen oikeana kielikoulutukseen kohdistuneena resurssiratkaisuna:

Ainoa oikea tapa toteuttaa, en halua missään yhteydessä korostaa virkamiesruotsia. AMK04

Minusta se on ainoa oikea tapa, jos kielikursseja on vähän. Motivoi opiskelijoita. AMK14

Muutenkin jotkin tahot pitävät liiallisena kielten opetuksen määrää; hyvä siis, että sulautettu ammattiopintoihin. AMK17

Opiskelija hahmottaa paremmin ruotsinkurssin tärkeyden, kun se on yhdistetty tulevassa ammatissa olevien kommunikaatiotehtävien kautta virkamiesruotsin testaamiseen. AMK02

Etuja on paljon, mm. oppimateriaalin mielekkyys ja opiskelijoiden motivointi. AMK09

Amk-opettajat mainitsivat seuraavia virkamiesruotsin taidon osoittamisvelvoitteen haittapuolia, jotka hankaloittivat virkamiesruotsin osuuden toteuttamista opetuksessa:

– – meillä ruotsin pakolliset kurssit ovat 1. ja 2. vuosikursseilla. Tästä on haittaa, koska motivoituminen "keltanokilla" saattaa olla heikkoa ja työelämän kokemusta ei ole. AMK12

Virkamiesruotsin suoritus pääaineopintojen ammattikielen opintojen yhteydessä onnistuu opiskelijoiden lähtötasosta riippuen. Jos takana on nykyinen yo-tutkinto, joka takaa perusrakenteiden kohtuullisen hallinnan, virkamiesruotsin kielenkäytön, sanaston ja fraseologian opiskeluun riittänevät noin 3 opintoviikon opinnot. Jos taas opiskelijalla on ammatillinen tutkinto, jota suoritettaessa ruotsin opintojen määrä on huomattavasti vähäisempi kuin vastaava lukiossa saatu opetus, 3 pakollisen opintoviikon määrä riittänee korvaamaan ainoastaan kertaamisen, ahkeran lisäopiskelun, itseopiskelun ja tukikurssien pönkittämänä virkamieheltä vaadittavan kielitaidon ja silloinkin arvioinnilla "tyydyttävä". Tämä vie luonnollisesti opiskelijalta aikaa muista opinnoista. AMK01

Edellisessä lainauksessa otetaan kantaa virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin yhdistämiseen monelta kannalta. Kuuden muun amk-opettajan vastauksissa käsiteltiin myös opiskelijoiden kielellistä lähtötasoa ja ruotsinopetukselle varatun ajan riittämättömyyttä kielitaiton parantamiseksi virkamiesruotsin taitotasolle. Yksi amk-opettaja katsoi virkamiesruotsin osuuden testaamis- ja arviointivelvoitteen aiheuttavan ongelmia erityisalan ruotsin taidon arvioinnille.

Yhteenveto

Amk-opettajien mielestä virkamiesruotsin tuomana etuna ruotsinopetukselle on ruotsinopetuksen vähimmäistuntimäärän säilyttäminen. Amk-opettajat mielestä virkamiesruotsin liittämistä korkeakoulututkintoihin oli enemmän haittaa kuin hyötyä. Haittana pidettiin kielenopintojen työmäärän lisääntymistä opiskelijoille, joiden ruotsin lähtötaso oli kurssille tullessa riittämätön. Lisäksi ruotsinopintojen sijoittaminen opintojen alkuvaiheeseen vähensi opiskelijan oman alan tietämyksen hyödyntämismahdollisuuksia erityisalan ruotsinopinnoissa. Amk-opettajat kokivat virkamiesruotsin osuuden arvioinnin vaikeaksi kyselyhetkellä, jolloin kielitaidon testaus- ja arviointimenetelmien yhteismitallisuuskoulusta vasta oltiin käynnistämässä.

9.3.2 Virkamiehen kirjalliseen ja suulliseen kielenkäyttöön valmentavan opetuksen keskeinen oppiaines

Kyselylomakkeen kysymyksessä 22a ja 22b tiedusteltiin, minkälaiset ruotsin kielen rakennetta ja kielenkäyttöä koskevat seikat ovat keskeisintä oppiainesta opetettaessa tulevalle *virkamiehelle* kirjallista ja suullista kielenkäyttöä. Kysymyksen tarkoitus oli saada vastaajilta korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsin opintojaksojen ydinainesanalyysit. Aineiston luokittelun lähtökohtana olen käyttänyt kommunikatiivisen kompetenssin osatekijöitä, joita ovat kielelliset, sosiolingvistiset ja pragmaattiset kompetenssit Viitekehyksen (2003, 155–176) esittämiä periaatteita noudattaen.

Käsittelin ja analysoin kk- ja amk-opettajien esittämät suullisen ja kirjallisen kielenkäytön opetuksen ydinainesanalyysit toistaan erillisinä voidakseni tehdä ensiksi kk- ja amk-opettajaryhmien tulosten sisäisiä vertailuja ja sen jälkeen ryhmien välisiä vertailuja ja luokitteluja. Molemmat opettajaryhmät olivat kuvailleet ruotsinkurssiensa keskeisintä oppiainesta ilmoittamalla opetukseen sisällytetyt kommunikatiiviset toiminnot ja/tai kielelliset rakenteet. Aluksi selvitin Viitekeh-

sen (2003, 146–181) luokitteluun tukeutuen, mihin kielenoppijan yleisten valmiuksien ja kielellisen viestintätaidon kompetensseihin kk- ja amk-opettajien ydinainesanalyysit viittasivat. Taulukoissa 10 ja 11 kommunikatiiviset kompetenssit ovat kk- ja amk-opettajien (n = 35) mainintojen lukumäärien mukaisessa suuruusjärjestyksessä.

Suullisen kielenkäytön ydinainesanalyysi

Kk- ja amk-opettajien tekemien suullisen kielenkäytön opetuksen ydinainesanalyysien tulosta voidaan pitää odotettuna sanastollisen ja kieliopillisen kompetenssin harjoittelua koskevien mainintojen osalta.

Taulukko 10. Virkamiehen suullisen kielenkäytön keskeisin oppiaines.

Kielenkäytössä tarvittava kyky, taito ja valmius	Kk-opettajat (n = 19)	Amk-opettajat (n = 16)	Kk- ja amk-opettajat (n = 35)
Sanastollinen kompetenssi	7	6	13
Kieliopillinen kompetenssi	6	5	11
Funktionaalinen kompetenssi	1	8	9
Fonologinen kompetenssi	1	6	7
Eksistentiaalinen kompetenssi	5	2	7
Strategiat	5	2	7

Virkamiehen suullisen kielenkäytön kompetenssien (= tiedot ja taidot) painotukset ovat samankaltaisia molemmilla opettajaryhmillä. Kk-opettajien suullisen kielenkäytön keskeiseen oppiaineeseen sisältyi enemmän eksistentiaalisen kompetenssin (esimerkiksi rohkaiseminen puhumaan omin sanoin, kielellisen aloitteellisuuden herättäminen ja motivaation herääminen kommunikointiin) ja kielenkäytön strategioiden (esimerkiksi kiertoilmausten käyttöön totuttaminen, selviytyminen viestintätilanteista korrektisti sekä välttelystrategiat ja erilaiset kommunikaatiostrategiat) harjoittamiseen viittaavaa oppiainesta kuin amk-opettajien vastauksissa.

Suullisen kielenkäytön funktionaalista ja fonologista kompetenssia harjoittavan oppiaineen käytössä oli selkeitä eroja. Funktionaalisen kompetenssin harjoittelussa amk-opettajat viittasivat laadullisiin seikkoihin kuten sujuvuuteen ja ilmaisen tarkkuuteen (vrt. Viitekehys 2003, 180) ja fonologisen kompetenssi harjoittelussa amk-opettajat korostivat kielen selkeän ääntämyksen merkitystä (vrt. emt. s. 165), mikä kertoo jotakin opiskelijoiden alhaisesta ruotsin kielen lähtötasosta. Jois-

sakin ammattikorkeakouluissa korkeakoulututkintoon kuuluvin ruotsinopintoihin oli sisällytetty kielen alkeis- ja selviytyjän tasojen A1–A2 opintoihin kuuluvaa oppiainesta, vaikka kyseessä olivat ruotsinopinnot, jotka Viitekehyksen tasojen (2003, 47) mukaan vastaavat itsenäiselle kielenkäyttäjälle B1–B2 ja osaksi taitavalle kielenkäyttäjälle C1 tarkoitettuja erikoisalan kielenopintoja.

Kirjallisen kielenkäytön ydinainesanalyysi

Taulukko 11 on kooste kk- ja amk-opettajien kirjallisen kielenkäytön ydinainesanalyyseista. Taulukossa mainituilla strategioilla tarkoitetaan sellaista välineistöä, jolla kielelliset voimavarat saadaan käyttöön ja jolla aktivoidaan taitoja ja voimavaroja.

Taulukko 11. Virkamiehen kirjallisen kielenkäytön keskeisin oppiaines.

Kommunikatiivisen kompetenssin osa-alue	Kk-opettajat (n = 19)	Amk-opettajat (n = 16)	Kk- ja amk-opettajat (n = 35)
Kieliopillinen kompetenssi	26	27	53
Sanastollinen kompetenssi	10	5	15
Funktionaalinen kompetenssi	–	3	3

Taulukosta 11 nähdään, että kk- ja amk-opettajat pitivät kieliopillista kompetenssia harjoitettavaa oppiainesta keskeisenä. Kieliopillista kompetenssia harjoittavasta oppiaineksesta kk- ja amk-opettajien vastauksissa mainittiin sanajärjestys ja lauseoppi, verbien taivutus ja aikamuotojen käyttö sekä nominien taivutus. Sanastollisen kompetenssin oppiainekseen viitannneiden mainintojen vähäinen määrä yllätti, koska sanaston oppiminen on yleensä keskeisellä sijalla erityisalojen kielenopiskelussa. Sanastollista kompetenssia harjoittavasta oppiaineksesta kk-opettajien vastauksissa mainittiin oman alan keskeinen sanasto, yleis- ja erikoissanasto, fraseologia ja sanaluokkien kohdalla päälinjat prepositioiden käytössä sekä partisiipit. Amk-opettajat mainitsivat sanastollisen kompetenssin oppiaineksesta ammattisanaston ja laajan yleiskielen sanaston opetuksen ja sanaluokista lukusanat. Amk-opettajia käsittelevästä tutkimusaineistosta löytyi muutamia funktionaalista kompetenssia (esimerkiksi tuotoksen selkeys ja ymmärrettävyys sekä autenttisuus), sosiolingvististä kompetenssia (esimerkiksi asiatyylin käyttö) diskurssikompetenssia (esimerkiksi tekstinsidonta) ja oikeinkirjoitusta harjoitettavaa oppiaineista koskevia mainintoja.

Taulukossa 10 ja 11 esitettyjen kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden koosteiden jälkeen tarvittiin kyseisistä vastausaineistoista konkreettisia esimerkkejä, mitä kommunikatiivisia kielellisiä toimintoja (ks. Viitekehys 2003, 91–130) vastaajat olivat yhdistäneet virkamiesruotsin vaatimusosaan. Kommunikatiivisiin kielellisiin toimintoihin valmentavan opetuksen ydinainesanalyysin yhteydessä saadut esimerkit esitetään taulukossa 12.

Taulukko 12. Virkamiehen ruotsin kielen kommunikatiivisiin toimintoihin valmentavan opetuksen ydinainesanalyysi.

Kommunikatiivinen toiminto		Kk-opettajien vastaukset	Amk-opettajien vastaukset
Tuottaminen	Puhuminen	Ongelmattoman suullisen viestinnän aikaansaaminen (Kirjoitetut) pienet puheet; suulliset esitykset	[Ei mainintoja]
	Puhuminen yleisölle		Omista tiedoista, työstä ja yrityksestä kertominen
	Kuvaaminen	Omin sanoin selostus	[Ei mainintoja]
	Kirjoittaminen	Yhteenvedot, raportit, muistiinpanot	Tekstin tiivistäminen, raporttien laatiminen
	Luova kirjoittaminen	Yksinkertainen selkeä asiaproosa, kuvaukset	
Vastaanottaminen	Puhutun ymmärtäminen	[Ei mainintoja]	[Ei mainintoja]
	Luetun ymmärtäminen		
Vuorovaikutus	Suullinen vuorovaikutus	[Ei mainintoja]	[Ei mainintoja]
	Kirjallinen vuorovaikutus	[Ei mainintoja]	[Ei mainintoja]
Viestin merkityksen välittäminen		[Ei mainintoja]	[Ei mainintoja]*

Taulukon 12 perusteella kk-opettajat olivat nähneet virkamiehen kirjallisen ja suullisen tuottamisen ja vuorovaikutuksen osa-alueet monipuolisemmin ja esittivät niistä yksilöidympiä esimerkkejä kuin amk-opettajat. Yhtenä syynä tähän voi olla yliopisto-opiskelijoiden keskimäärin korkeampi ruotsin kielen taitotaso. Toinen syy voi olla, että tutkimukseen osallistuneet kk-opettajat edustavat koulutusaloja, joilla esimerkeissä mainitut kommunikaation osa-alueet painottuvat taulukosta ilmenevällä tavalla. Vastaanottamiseen osa-alueen liittyvästä ja viestin merkityksen välittämisen osa-alueen ydinaines oli molemmilla opettajaryhmillä samankaltainen. Tähdellä (*) merkitty tulos viestin merkityksen välittämisestä poikkeaa luvussa 9.4.2 taulukossa 20 olevasta tiedosta, jonka mukaan melko monet amk-opettajat olivat käyttäneet käännoästä kirjallisen loppukokeen osana. Yleisesti

ottaen kielikeskusopettajien mielestä virkamiehen kielitaidon ydinaines painottui suulliseen ja ammattikorkeakouluopettajien mielestä kirjalliseen kommunikaatioon ja sen harjoitteluun.

9.3.3 Virkamiesruotsiin valmentavan opetuksen osuus erityisalojen ruotsin opintojaksosta – ”Omalla alalla toimiminen saattaa olla juuri sitä virkamiehen toimintaa.”

Kyselytutkimuksessa pyydettiin kk- ja amk-opettajien arvioita siitä, montako prosenttia korkeakoulun erityisalan ruotsin opetuksesta oli keskimäärin virkamiesruotsin kirjalliseen ja suulliseen taitoon ja montako prosenttia oli pelkästään erityisalan ruotsiin valmentavaa opetusta. Opetuksen eri osien prosenttimäärien ilmoittaminen osoittautui ruotsinopettajille odotettua vaikeammaksi. Kysymykseen jätti vastaamatta yhdeksän kk-opettajaa ja kuusi amk-opettajaa, joista osa oli jo aikaisemmin virkamiesruotsin merkityssisältöä kartoittaneessa kysymyksessä 5 määritellyt virkamiesruotsin yleis- ja ammattikieleksi, jota tarvitaan työelämässä ja ammattialan asiakaspalvelussa. Vastaamatta jättäneet eivät joko tehneet eroa erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin välillä tai heidän mielestään ne olivat niin yhteen nivoutuneita, että niiden erottaminen toisistaan olisi ollut mahdotonta, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

En voi erottaa, kun omalla alalla toimiminen saattaa olla juuri sitä virkamiehen toimintaa. AMK01 (2 samankaltaista mainintaa)

En pysty erottelemaan, tiukasti sidoksissa toisiinsa, vain yksi materiaali, jota käytetään hyväksi kaikissa osioissa. AMK17

Ei mitään muodollista eroa eri valmiuksien välillä. KK15

Virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsin opetuksen prosentuaaliseen jakautumiseen vastasi 16 kk-opettajaa ja 13 amk-opettajaa. Useimmat heistä olivat arvioineet prosenttiosuudet kokonaisuudesta, jonka muodostui kolmesta osasta: erityisalan ruotsi, virkamiesruotsin suullinen kielenkäyttö ja virkamiesruotsin kirjallinen kielenkäyttö. Neljä kk-opettajaa ja kaksi amk-opettajaa oli ilmoittanut prosenttiluvut muista poikkeavasti. Esittelen mainitut kuusi tapausta taulukossa 13, josta nähdään, minkä verran virkamiesruotsi oli huomioitu opetuksessa ja miten paljon se oli sulautunut yhteen erityisalojen ruotsin kanssa. (Vrt. kuviot 1–4, luvussa 1.4)

Taulukko 13. Esimerkkejä virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsin prosenttiosuuksien erilaisista arvioista.

Esimerkki tapaus n:o	Erytisalan ruotsi (%) kielenkäyttö (%)	Virkamiesruotsi kirjallinen kielenkäyttö(%)	Virkamiesruotsi suullinen
1	20	60	40
2	0	70	30
3	100	100	100
4	70	15	15
5	80–90	20	10
6	100	0	0

Seuraavassa esitän oman tulkintani jokaisesta taulukossa 13 olevasta kuudesta esimerkitapauksesta. Ensimmäisessä esimerkissä vastaaja oli ilmoittanut erityisalan ruotsin osuudeksi 20 % kurssin opetuksesta, jolloin virkamiesruotsin osuudeksi oli jäänyt 80 %, josta virkamiesruotsin kirjallinen osuus oli 60 % ja suullinen osuus 40 %. Toisessa esimerkissä opintojakson opetus oli pelkästään virkamiesruotsin opetukseen tähtäävää ja/tai vastaaja piti erityisalojen ruotsia virkamiesruotsina. Kolmannessa esimerkissä opetus oli sataprosenttisesti virkamiesruotsiin eli erityisalan ruotsiin valmentavaa. Neljännessä esimerkissä opintojakson opetuksesta 30 % käytettiin virkamiesruotsin ja 70 % erityisalan ruotsiin valmentavaan opetukseen. Viidennessä esimerkissä vastaaja oli eritellyt kurssin suullisen ja kirjallisen opetuksen kahdeksi kokonaisuudeksi. Vastauksesta voitiin lukea, että kurssin kirjallisesta kielenkäytön opetuksesta 20 % oli virkamiesruotsiin valmentavaa ja 80 erityisalan ruotsiin valmentavaa. Vastaavasti kurssin suullisesta kielenkäytön opetuksesta 10 % oli virkamiesruotsiin ja 90 % erityisalan ruotsiin valmentavaa opetusta. Kuudennessa esimerkissä vastauksen perusteella opintojakson opetus oli pelkästään erityisalan ruotsin kielen kirjalliseen ja suulliseen kielenkäyttöön valmentavaa opetusta.

Taulukko 14. Kk- ja amk-opettajien arviot erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin prosentiosuuksista ruotsinopetuksessa.

Erityisalan ruotsin suullisen ja kirjallisen kielenkäytön osuus (%)		Virkamiesruotsin suullinen kielenkäytön osuus (%)		Virkamiesruotsin kirjallisen kielenkäytön osuus (%)	
Kk-opettajat (n = 16)	Amk-opettajat (n = 13)	Kk-opettajat (n = 16)	Amk-opettajat (n = 13)	Kk-opettajat (n = 16)	Amk-opettajat (n = 13)
0–100	20–80	0–50	10–70	0–90	10–50

Taulukon 14 mukaan erityisalan kielen osuus vaihteli kielikeskusopettajien vastauksissa nollassa sataan prosenttiin, koska neljän vastaajan mielestä erityisalan ruotsi ja virkamiesruotsi olivat heidän opetuksessaan sama asia. Amk-opettajien vastaukset puolestaan osoittavat, että virkamiesruotsin suulliseen ja kirjalliseen valmentamiseen käytettiin vähintään 10 % koko opintojakson opetuksesta. Ruotsin kielen opintojaksoon sisältyvän virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsin osuuksia koskevat tutkimustulokseni ovat samansuuntaisia Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 69–70) virkamiesruotsin ja ala- sekä ammattikohtaisen ruotsin painotusta koskevien tutkimustulosten kanssa. (Vrt. myös kuviot 1–4, luvussa 1.4)

9.4 Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin kielen taidon testaaminen

9.4.1 Kk- ja amk-opettajat kielitaidon testaajina ja arvioitsijoina – ”On tosi vaativaa onnistua tekemään koe, testi ja tentti, joka kattaa opintojakson hyvin.”

Kyselylomakkeen kysymyksen 24 lähtökohtana oli Takalan (1981) laatima normipohjaisen ja kriteeripohjaisen arvioinnin vertailu. Ruotsinopettajat kuvasivat toimintaansa ja käsityksiään kielikokeiden laatijan ja kielitaidon arvioitsijan näkökulmista. He valitsivat kysymyksessä annetuista 22 väittämästä sopiviksi katsomansa kuvaimet, jotka olin muotoillut Takalaa (emt.) soveltaen. Testaamis- ja arviointikäytänteiden kuvainten lähtökohtana olivat normi- ja kriteeripohjaiseen mittaamisen ja arvioinnin periaatteet, joita sovelletaan suomalaisessa kielikoulutuksessa kielitaidon arviointiin. Normipohjaisen ja kriteeripohjaisen arvioinnin eroja ja sopivuutta on käsitelty aikaisemmin luvussa 6.1.

Valtionhallinnon hyvää ja tyydyttävää taitoa osoittavat kirjalliset ja suulliset kokeet pohjautuvat kriteeripohjaiseen mittaamis- ja arviointikäsitukseen. Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteissa (2005, 8–10; 14–15) yhdistyvät Viitekehyk-

sen (2003, 251) taitotasojatkumon tasokuvaukset (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ja tavallimpien kielenkäytön alueiden (koulutus, työ, ammatti, yhteiskunta jne.) kuvauksien sisällöt.

Testaus- ja arviointikäytänteitä koskeneista 22 väittämästä puolet oli kriteeripohjaisiin ja puolet normipohjaisiin käytänteisiin viittaavia. Alla olevista taulukoista 15 ja 16 ilmenee, mitä kuvaimia kk- ja amk-opettajat olivat valinneet kuvaamaan itseään kielikokeiden laatijoina ja kielitaidon arvioitsijoina.

Taulukko 15. Kk- ja amk-opettajien testaus- ja arviointiajattelun kriteeripohjaiset itsearviointikuvaimet.

Kriteeripohjaisen kuvaimen sisältö	Mainintojen määrä		
	Kk-opett. (n = 24)	Amk-opett. (n = 18)	Kk- ja amk-opettajat (n = 42)
Kielikokeeni antavat minulle kuvan opiskelijoiden yksilöllisestä kielellisestä suorituskyvystä.	2	16	38
Kielikokeillani testaan opiskelijan kokonaisvaltaista kielenhallintaa.	22	15	37
Kielikokeitteni kielitaitovaatimuksena on se, miten opiskelija selviytyy eri kielenkäyttötilanteesta.	17	15	32
Kielikokeillani pyrin selvittämään, mitä ja kuinka paljon opiskelija osaa kielellisesti.	19	13	32
Ensisijaisena arviointikriteerinäni on se, että opiskelijan ruotsinkieli on ymmärrettävää.	17	13	30
Kielikokeillani testaan opiskelijoiden hallitsemaa kieliainesta.		16	12
Kielikokeitteni arvostelussa käytän ennakolta laadittuja arviointikriteerejä.	15	12	27
Kun määrittelen kielikokeeni mittaavuutta, kielikokeeni sisältö on tärkeä.	12	12	24

Vähintään puolet kk- ja amk-opettajista oli käyttänyt oman toimintansa kuvauksissa taulukossa 15 mainittuja kriteeripohjaisia lähtökohtia. Kuvaimien mainintojen määrästä nähdään, kk-opettajilla ja amk-opettajilla oli yleisesti ottaen hyvin samankaltainen näkemys itsestään testaaajina ja arvioitsijoina. Taulukossa 16 ovat vain ne normipohjaisen arvioinnin kuvaimet, joita vähintään ¼ kummankin opettajaryhmän vastaajista oli käyttänyt ja niitä koskevien mainintojen määrät.

Taulukko 16. Kk- ja amk-opettajien testaus- ja arviointiajattelun normipohjaiset itsearviointikuvaimet.

Normipohjaisen kuvaimen sisältö	Mainintojen määrä		
	Kk-opett. (n = 24)	Amk-opett. (n = 18)	Kk- ja amk-opettajat (n = 42)
Kielikokeillani pyrin testaamaan opiskelijan kielen eri osa-alueiden hallintaa.	17	12	29
Kielikokeeni tehtävityypit valitaan niiden kielellisen erotelukyyn perusteella.	9	6	15
Moniportainen arvosteluasteikko helpottaa tekemään eron eri opiskelijoiden kielitaidon välillä.	6	8	14

Merkille pantavin seikka normipohjaisten kuvaimien käytössä on, että kaksi kolmasosaa kk- ja amk-opettajista ilmoitti pyrkivänsä kielikokeillaan testaamaan opiskelijan kielen eri osa-alueiden hallintaa. Normipohjaisten kuvaimien käyttö kuvamaan opettajien kielitaidon arviointitoimintaa oli vähäisempää, mutta kolmasosa kk- ja amk-opettajista ilmoitti normipohjaiset käsityksensä siitä, että heidän kielikokeissaan ei ollut ennalta määrättyä hyväksytyyn kielitaidon alarajaa ja että he pitivät opiskelijan kielellisen viestin tarkkuutta ja virheettömyyttä ensisijaisina arviointikriteereinä.

Normi- ja kriteeripohjaiseen itsearviointiin liittyviä kommentteja

Normi- ja kriteeripohjaista testaamista ja arviointia koskeneita väittämiä oli kommentoinut yksitoista kk-opettajaa (n = 24) ja yhdeksän amk-opettajaa (n = 18). Seuraavassa esitän muutamia esimerkkejä väittämien herättämistä ajatuksista:

Näihin kysymyksiin oli vaikea vastata, en tiedä johtuiko kysymyksistä vai minusta! KK01

Kukaan ei voi arvioida etukäteen niitä kielenkäyttötilanteita, joihin opiskelija myöhemmin joutuu. Kurssin tarkoituksena on antaa perusvalmiudet kehittää omaa kielitaitoa edelleen, niin kuin myös rohkaista opiskelijaa puhumaan ruotsia. Miten hyvin nämä tavoitteet on saavutettu ko. opiskelijan kohdalla, pitäisi näkyä testin tuloksessa. KK04

Vaikeita väittämiä. En osaa valita enempää. Vois valaistua keskustelussa. KK06

Monessa kohtaa oli vaihtoehto joko tai. Minulle on esimerkiksi arvostelussa tärkeää sekä ymmärrettävyys että kielellinen korrektius / tarkkuus, ei joko tai. Ainakin jos on kyse hyvistä tiedoista. KK09

Opiskelijakin voi tietää, mitä hänen kannattaa erityisesti kurssilla oppia / kokeessa osata. Hän on oman alansa asiantuntija! KK10

Kokeella on ulkoapäin määrätty muoto, jota minun on käytettävä. KK18

Yksiselitteinen arvostelu on vaikeaa kun kyse on suullisesta taidosta. Tavallisesti harjaantunut opettajan korva osaa ratkaista opiskelijan kyvyn ensimmäisten virkkeiden jälkeen, joten mitään mutkikkaita arviointijärjestelmiä ei tarvita. KK19

On tosi vaativaa onnistua tekemään koe, testi ja tentti, joka kattaa opintojakson hyvin. En pidä yleensä testiä tai tenttiä ainoana mittarina, kun on kyse omista tutkinto-opiskelijoistani – – :ssa. AMK07

Vastaajien mielipiteistä päätellen testaamis- ja arviointitoiminnan yksityiskohtainen kuvaaminen on vaikeaa, koska esimerkiksi holistiseen arviointinäkemykseen tottunut opettaja joutui käyttämään valmiiksi annettuja analyttisiä kuvaimia omia testaamis- ja arviointikäytänteitään kuvatessaan. Taulukossa 17 on yhteenveto kk- ja amk-opettajien valitsemien normi- ja kriteeripohjaisten väittämien jakaumista.

Taulukko 17. Yhteenvetotaulukko testaus- ja arviointitapojen kuvauksessa käytettyjen normi- ja kriteeripohjaisten kuvaimien jakaumista.

Kohderyhmä kuvaimia kpl (%)	Kriteeripohjaisia kuvaimia kpl (%)	Normipohjaisia yhteensä	Kuvaimia
24 kk-opettajaa	153 (68,6)	70 (31,4)	223
18 amk-opettajaa	124 (72,1)	48 (27,9)	172
Yhteensä	277	118	395

Kyselytutkimusaineiston perusteella molemmissa opettajaryhmissä jokainen opettaja oli kuvaillut toimintaansa keskimäärin yhdeksällä kuvaimella. Useimpien kk- ja amk-opettajien toiminta kielitaidon testaaajina ja arvioitsijoina noudatti noin 70-prosenttisesti kriteeriviitteisiä ja vastaavasti 30-prosenttisesti normiviitteisiä periaatteita.

Yhteenveto

Vähintään puolet ruotsinopettajista kuvasi toimintaansa ja käsityksiään erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin kielitaidon testaaajina ja arvioitsijoina kriteeripohjaisilla kuvaimilla seuraavasti: Kokeen arviointikriteerit määritellään tarkasti sen mukaan, mitä kokeella haluttiin saada selville testattavien kielitaidosta. Kokeen sisällön

validiteetti on tärkein validiteetin määrite. Kokeilla kartoitetaan opiskelijoiden tuottamis- ja vuorovaikutustaitojen hallintaa. Kokeeseen osallistuneiden tiedossa on kokeiden arvioinnin perusteena käytettävä kielitaitovaatimus siitä, miten hyvin heidän on selviydyttävä eri kielenkäyttötilanteista. Kokeiden arvioinnin kriteerinä on saada selville, mitä ja kuinka paljon testattavat osaavat sekä testattavan kielellisen koodin ymmärrettävyys. Kokeen tulokset kuvaavat opiskelijoiden yksilöllistä kielitietoa ja kielitaitoa.

9.4.2 Erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsin taidon kokeiden rakenne – ”Kumpaa arvioidaan – suoriutumista ja edistymistä kurssilla vai opiskelijan kielitaitoa?”

Monien tutkimukseen osallistuneiden ruotsinopettajien opetuksessa erityisalan ruotsi ja virkamiesruotsi olivat melko kiinteästi toisiinsa nivoutuneita. Kielilainsäädännössä ja korkeakoulujen tutkintosäädännössä mainitaan ruotsin kielen kaksi vaatimusosaa eli virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin hallinta. Tästä seuraa, että korkeakoulututkintotodistuksen ruotsin kielen arvosanaa varten opiskelijan on osoitettava ruotsin kielen hallintansa kahdenlaisissa kielenkäytön kontekstissa.

Kahden kielenkäyttöalueen testaaminen yhdellä kokeella asettaa monia vaatimuksia sekä kokeelle että kielitaidon testaajalle. Kielitaidon luotettava testaaminen ja arviointi edellyttävät, että korkeakouluopiskelijalta saadaan monipuolista kielitaidon näyttöä ja että kielitaidon arvioijalla (kk- ja amk-opettajalla) on valtionhallinnon yleiskielitaidon tarpeiden ja kielilainsäädännön riittävä tuntemus sekä selkeä käsitys kulloinkin testattavana olevan opiskelijan erityisalan ruotsin todellisten viestintä- ja kielenkäyttötilanteiden pääpiirteistä. Kyselytutkimuksen kysymyksillä 20 ja 21 pyrin saamaan selville, minkälaisen koetehtävien avulla kk- ja amk-opettajat olivat hankkineet näyttöä opiskelijoittensa kielitaidosta kahden kielitaitovaatimusosan täyttymiseksi kielitaidon arviointia varten.

Yksi amk-opettaja pohti kyselytutkimuksessa ruotsin kielen opintojakson päätteeksi pidettävien kokeiden tavoitetta ja sisältöä (vrt. Bloom ym. 1971) seuraavasti:

- – Opiskelijan henkilökohtainen edistyminen + suoriutuminen kurssilla voi olla erittäin hyvää, vaikka hänen kielitaitonsa olisi melko heikko. Kumpaa arvioidaan – suoriutumista ja edistymistä kurssilla vai opiskelijan kielitaitoa? Yleensä yritän etsiä jonkinlaista kompromissia näiden välille ja tulos ei aina ole tyydyttävä. AMK15

Huhta ja Takala (1999) käsittelevät kielitaidon arviointia koskevassa artikkelissaan muun muassa lainauksessa esitettyä kysymystä ja toteavat, että kielitaidon yleisen

taitotason arviointi ja opetukseen liittyvän osaamisen arviointi voivat yhdistyä toisiinsa sellaisissa testeissä, joista saadaan tutkintotodistuksia. Korkeakoulututkintoihin sisältyvät ruotsin kielen testit edustavat periaatteessa Huhdan ja Takalan (emt.) tarkoittamia testityyppejä.

Kirjallisten loppukokeiden rakenne

Kirjallisen loppukokeen rakennetta kartoittavaan kysymykseen lisäksi kuvitteellisen esimerkin ruotsin kielen kirjallisesta loppukokeen osien prosentuaalisista painotuksista. Esimerkin avulla pyrin yhtenäistämään kysymyksiin vastaamista. Kysymykseen vastasi 17 kk-opettajaa ja 18 amk-opettajaa, jotka olivat kuvanneet kirjallisten kokeittensa osat ja tehtävyyt pit esimerkkiä noudattaen. Yli kolmasosa kk-opettajista oli jättänyt mainitsematta kirjallisten kokeittensa osien painoarvot, joten luovuin painoarvojen raportoinnista.

Alla olevista taulukoista 18 ja 19 nähdään kirjallisten kokeiden osien erilaiset yhdistelmät. Kokeiden osien määrää osoittavassa sarakkeessa sulkeissa oleva luku tarkoittaa kyseisiä koeyhdistelmiä käyttäneiden opettajien kokonaismäärän. Eri laajuisten koetyyppien kohdalla mainitaan kaikki ilmoitetut kokeen osien yhdistelmät. Käytän luetteloissa käsitettä kirjallinen tuotos, joka tarkoittaa aineistopohjaista kirjoitelmää, referaattia, tiivistelmää, reagoititehtävää tai vapaamuotoista määrämittaista yhtenäistä ruotsinkielistä tuotosta.

Taulukko 18. Kk-opettajien käyttämät kirjalliset kokeet ja niiden rakenne.

Kirjallisissa kokeissa käytetyt osat	Kirjallinen tuotos	Luetun ymmärtäminen	Sanasto	Rakenne	Fraseologia
4 osaa (5)	X X X	X X –	– X X	X X X	X – X
3 osaa (4)	X X X	X X –	X – X	– X X	– – –
2 osaa (4)	X X X	X – –	– – –	– X –	– – X
1 osa (4)	X	–	–	–	–

Taulukko 19. Amk-opettajien käyttämät kirjalliset kokeet ja niiden rakenne.

Kirjallisissa kokeissa käytetyt osat	Kirjallinen tuotos	Käännös	Luetun ymmärtäminen	Sanasto	Rakenne	Fraseologia	Asian-tuntijuus-tehtävä
5 osaa (2)	X X	X –	X X	X X	– X	– X	X –
4 osaa (12)	X X X X –	– – X X X	X X – X X	– X X – X	X – X X X	X X – X –	– – – – –
3 osaa (3)	– X X	– – –	X X X	X X –	X – X	– – –	– – –
2 osaa (1)	X	–	–	X	–	–	–

Kk-opettajista (n = 17) neljä oli käyttänyt pelkkää kirjoitustehtävää kirjallisen taidon toteamiseen. Suurin osa amk-opettajista (n = 18) oli käyttänyt 4-osaista kirjallista koetta. Aineistojen perusteella amk-opettajien kirjallisissa kokeissa oli ollut enemmän kirjallista taitoa testaavia osia kuin kk-opettajien pitämässä kirjallisissa kokeissa. Mainintojen määrien mukaiseen suuruusjärjestykseen laitettuina kirjallista kielitaitoa oli testattu seuraavilla kokeen osilla: 1) kirjallinen tuotos, 2) sanastotesti, 3) luetun ymmärtäminen, 4) rakennetesti ja 5) fraseologia-/terminologiatesti.

Suullisten loppukokeiden rakenne

Suullisten loppukokeittensa rakenteen yleiskuvauksen antoi 24 kk-opettajaa ja 18 amk-opettajaa. Alla olevaan luetteloon on yhdistetty kk- ja amk-opettajien käyttämät koetyypit tehtävineen. Molemmat opettajaryhmät olivat käyttäneet rakenteeltaan samankaltaisia suullisia loppukokeita. Sulkeissa olevista numeroista ensimmäinen ilmaisee kyseistä koetyyppiä käyttäneiden kk-opettajien ja jälkimmäinen amk-opettajien määrän:

Taulukko 20. Kk- ja amk-opettajien käyttämät suulliset kokeet ja niiden rakenne.

Suullisen kielenkäytön koetyyppi ja muu arviointiperusta	Kk-opettajien maininnat	Amk-opettajien maininnat
Haastattelu, jossa opettaja haastattelee opiskelijaa + jatkuva näyttö	9	3
Arvosteltu yksilöesitys oppitunnilla kuten esitelmä, esitys, pienryhmä-keskustelun johtajuus ja keskustelun raportointi	3	5
2–3 opiskelijan ryhmäkeskustelukoe + jatkuva näyttö	2	3
Määrittelemätön suullinen loppukoe + jatkuva näyttö	2	3
Jatkuvaan seurantaan perustuva arviointi oppituntien aikana ilman erillistä suullista loppukoetta	8	4*)

*) Tieto poikkeaa alaluvussa 9.5.5 olevasta tiedosta, jonka mukaan seitsemän amk-opettajaa (n = 19) ei ollut pitänyt opintojakson jälkeen suullisen kielitaidon loppukoetta, vaan näyttö suullisesta taidosta arvossanaa varten oli saatu muulla tavoin.

Suullisen kielitaidon kokeiden rakenteen ja sisällön kartoitus ei lisännyt tietoa suullisen kielitaidon osoittamistavoista, mutta tässä aineistossa kk-opettajat olivat käyttäneet aika paljon haastattelua suullisena loppukokeena tai pelkästään jatkuvaa näyttöä suullisen arvosanan määräytymisperustana. Sen sijaan amk-opettajien suullisten kokeiden muodot olivat vaihdelleet, mutta heidän eniten käyttämänä arviointiperustana oli ollut opiskelijan jatkuva kielellinen näyttö erilaisten viestintätehtävien yhteydessä.

Yhteenveto kirjallisten ja suullisten kokeiden rakenteista

Amk-opettajien kirjalliset loppukokeet olivat yleisesti ottaen moniosaisempia kuin kk-opettajien kirjalliset loppukokeet. Kk- ja amk-opettajien kirjallisen kielitaidon kokeet viittaavat erityisalojen ruotsin kielenhallintaa testaaviin kokeisiin. Kirjallisten kokeiden eniten käytettyjä tehtävätyyppejä olivat kirjallinen tuotos, sanastotesti, luetun ymmärtäminen, rakennetesti ja fraseologia-/terminologiatesti erilaisina yhdistelminä.

Kk- ja amk-opettajien käyttämiä suullisen kielitaidon kokeita olivat haastattelu, yksilöesitys, ryhmäkoe, joihin oli yhdistetty jatkuva näyttö oppitunneilla. Melko monet kk- ja amk-opettajat olivat käyttäneet kielitaidon arviointiperustanaan pelkästään opiskelijan jatkuvaa näyttöä. Suullisen kielitaidon loppukokeiden osien sisällöistä ei tullut kovin seikkaperäistä tietoa. Esimerkiksi tieto kokeen kohdentamisesta kielitaidon kahden vaatimusosan osoittamiseen jäi saamatta. Tästä syystä katsoin aiheelliseksi tarkentaa kk- ja amk-opettajia haastatellessani, miten

opintojaksojen loppukokeiden laatimisessa oli huomioitu opiskelijan erityisalan ja virkamiesruotsin vaatimusosien testaaminen (ks. luku 9.7.2).

9.4.3 Opiskelijoiden itsearviointin hyödyntäminen ruotsinopintojen aikana – ”Käyttämäni työtavat tukevat toivottavasti itsearviointia.”

Kyselylomakkeen kysymyksessä 14 opettajat kertoivat, millä menetelmillä opiskelijat olivat arvioineet omaa kielitaitoaan ja sen kehittymistä ruotsinkurssin aikana ja miten opettajat olivat kannustaneet siihen (vrt. Viitekehys 2003, 262). Kysymyksen taustalla oli pyrkimys saada tietoa, millä tavalla esimerkiksi kielelliseltä lähtötasoltaan heikot opiskelijat olivat itsearvioineet tutkintoon liittyvän kielitaidon ja lakisääteisen kielitaidon vaatimusosien kehittymistä opintojakson aikana. Kysymyksen itsearviointivaihtoehtoina olivat portfolio, oppimispäiväkirja, opettajan jakama arviointilomake ja jokin muu tapa sekä vaihtoehto, että itsearviointia ei suoritettu valvotusti kurssin aikana. Taulukossa 21 opettajien vastaukset ovat mainintojen määrien suuruusjärjestyksessä.

Taulukko 21. Opiskelijoiden käyttämät itsearviointimenetelmät kielikeskuksien ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopetuksessa.

Itsearviointimenetelmä	Kk-opettajat (n = 23)	Amk-opettajat (n = 19)
Opettajan jakamalla lomakkeella	13	12
Jollakin muulla tavalla	11	7
Oppimispäiväkirjan avulla	6	6
Portfolion avulla	1	5
Itsearviointia ei suoriteta valvotusti	2	3
Ei vastausta	1	–

Taulukosta 21 nähdään, että useimmat opettajat olivat jakaneet opiskelijoilleen valmiin itsearviointilomakkeen. Esimerkkinä oli mainittu Viitekehysten (2003, 50–51) itsearviointilokerikko, jolla voidaan arvioida samanaikaisesti erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin taitoa. Arviointilokerikon taitotasot ovat moniulotteisia ja niiden taitotasokuvaimet viittaavat viestinnällisiin toimintoihin, strategioihin ja kielelliseen viestintätaitoon (ks. Viitekehys 2003, 49–56). Toiseksi yleisin vastausvaihtoehto oli jokin muu määrittelemätön itsearviointimenetelmä.

Seuraavassa on esimerkkejä ensin kk-opettajien ja sen jälkeen amk-opettajien kuvaamista opiskelijoiden itsearviointimenetelmistä. Kk-opettajat mainitsivat itsearviointimenetelmiä, joita käytettiin kurssin aikana, kurssin loppukokeiden yhteydessä tai kurssin päätyttyä:

Pari- ja ryhmäkeskustelu, oman tuotoksen arviointi, vertaisarviointi. KK06

Suora viestintä opiskelijoiden kirjallisten ja suullisten näyttöjen perusteella, kirjoitamme joka kerta jotakin, suora palaute opettajalta usein myös sähköpostitse. KK15

Käyttämäni työtavat tukevat toivottavasti itsearviointia. KK16

Otan suullisesti esille kysymyksiä, jotka koskevat opiskelijoiden itsearviointia. Kaikkea lähtien siitä, kun he viimeksi puhuivat ruotsia (katsoivat ruotsinkielisiä ohjelmia, kuuntelivat musiikkia) siihen, mitä mieltä he itse ovat selviytymisestään, missä raja kulkee. Sitten he arvioivat taitonsa kirjallisesti kurssin loppupuolella. (Joskus tavalliselle A4-paperille, jonka kerään.) KK21

Keskustelu tai itseanalyysi kirjeessä opettajalle. KK22

Amk-opettajien teettämässä opiskelijoiden itsearvioinneissa korostui opettajan mukanaolo arviointiprosessissa hieman enemmän kuin kk-opettajien opiskelijoiden itsearvioinneissa. Myös amk-opettajat olivat teettäneet opiskelijoilla itsearviointeja opintojakson eri vaiheissa:

Pienen ohjauskeskustelut kahden kesken tai ryhmissä. AMK01

Suullisen osaamisen arviointia keskustelutilanteiden jälkeen. AMK11

Suullisen tentin yhteydessä suullinen itsearviointi. AMK15

Tehtäviä analysoimalla (opettajan tuella). AMK17

Yksi ryhmä käyttää jotakin kolmesta vaihtoehdosta (portfolio, oppimispäiväkirja, opettajan jakama itsearviointilomake) vaihdellen vuosittain ja jaksotain. KK18

Kolmanneksi yleisin kielitaidon itsearviointitapa oli ollut kirjoituttua opiskelijoilla oppimispäiväkirjaa. Portfolion käyttö opiskelijoiden kielitaidon itsearviointityökäluna oli ollut selvästi yleisempää ammattikorkeakouluissa. Kaksi kk-opettajaa ja kolme amk-opettajaa ilmoittivat opiskelijoiden kielellisen itsearvioinnin tapahtuneen ilman opettajan valvontaa.

9.5 Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin kielen arviointi ja arvosanan määräytyminen

Tässä luvussa, joka on tutkimustuloksia käsittelevistä luvuista laajin, esittelen ruotsin kielen taidon arviointia ja korkeakoulun tutkintotodistukseen merkittävän arvosanan määräytymistä. Tutkimustuloksissa tarkastelen sekä virkamiesruotsin että erityisalojen ruotsin kielen arviointia erikseen ja yhdessä. Aluksi tarkastelen arviointiin olennaisena osana vaikuttavaa oikeakielisyyden vaatimusta kielivirheiden näkökulmasta, sen jälkeen selostan opettajien käyttämiä kielitaidon arviointikriteerejä ja kielenkäytön osa-alueiden painoarvoja kielitaidon arvosanasta päätettäessä. Tässä luvussa raportoin myös opiskelijoiden itsearviointista ja sen hyödyntämisestä opintojaksosuorituksen arvioinnissa, kielitaidon jatkuvaan arviointiin ja jatkuvaan näyttöön perustuvasta ruotsin kielen taidon arvosanan määräytymisestä ja lopuksi erilaisten arvosana-asteikkojen käytöstä ja niiden vertailusta.

9.5.1 Opettajien käsityksiä kielivirheistä – ”Kielivirheitä on lieviä ja pahoja – ja siltä väliltä.”

Kuten totesin luvussa 6.2 Nikulaa (2002) lainaten, kielellisessä kommunikaatiossa ei tavallisesti tuoteta yhtään ilmausta käyttämättä jotakin sääntöä, mutta joskus kuitenkin käytetään sääntöä, jota ei voi soveltaa. Viitekehyksen mukaan (2003, 214) virhe kuvastaa kielenoppijan kompetenssia, johon on kehittynyt kohdekielen normeista poikkeavia ominaispiirteitä. Kyselylomakkeessa ruotsinopettajia pyydettiin määrittelemään, mikä on *kielivirhe*. Kysymykseen vastaisi 20 kk-opettajaa ja 15 amk-opettajaa. Seuraavat esimerkit sisältävät kk-opettajien käsityksiä kielivirheistä ja kielivirheen määritelmiä yleisellä tasolla:

Mikä tahansa ei-kohdekielen mukainen piirre sanastossa, ääntämisessä, kielio-pissa, vuorovaikutuskonventioissa yms. KK02

Se on pragmaattinen tai kielellinen kömmähdys suullisessa ja kirjallisessa kielitaidossa, joka parhaimmillaan aiheuttaa täydellisen informaatiokatkoksen (esim. reagoi väärin, sanavalinta, kielioppi ja kielelliset funktiot ontuvat). Kielivirheitä on lieviä ja pahoja – ja siltä väliltä. KK06

– – sen on täysin kontekstisidonnaista. (Lingvistinen tai sosiokulttuurinen virhe). KK07

Ei noudata sovittuja sääntöjä ja normeja. KK13

Puheessa: suurin virhe on vaihtelo, sitten käsittämätön mumina, sitten kielioppivirheet.

Kirjoituksessa: ”kielioppivirheet”. KK15

Yhden kerran = lapsus, kaksi kertaa = virhe. KK23

Kk-opettajien kielivirhe-käsitteen määritelmässä yksilöitiin lisäksi seuraavia virhetyppejä tai kielellisiä puutteita (mainintojen lukumäärät sulkeissa): rakennevirheet (12), ymmärtämisen estyminen (8), sanaston virheet (5), ääntämisen puutteet (2), vuorovaikutuskonventioiden puutteet (2), normipoikkeama (2), informaatiokatkos (1) ja vaihtelo (1).

Amk-opettajien kielivirhemääritelmät olivat melko lyhyitä ja useimmat niistä luonteeltaan holistisia:

Käsittämätön sana, väärä aikamuoto, yksikkö vai monikko = paha virhe. AMK01

Tiedostamaton poikkeama kieliopista. AMK02

Käytetään sanaa väärässä asiayhteydessä, niin että viesti vääristyy. AMK05

Kielivirhe laajassa mittakaavassa on virhe, joka katkaisee kommunikaation. AMK06.

Perusrakenteissa esiintyvät virheet (taivutusvirheet jne.). AMK10

Oikeakielisestä muodosta poikkeava kielen muoto. AMK14

Amk-opettajat olivat kielivirhekäsitteen määritelmässään yksilöineen neljäntyyppisiä kielellisiä puutteita (mainintojen määrät sulkeissa): rakennevirheet (4), ymmärtämisen estyminen (4), kommunikaation vääristyminen (3) ja sanastovirheet (2).

Yhteenveto

Kielivirhe-määritelmät ja -kuvaukset olivat joko lyhyitä ja holistisia tai luettelomaisia ja analyttisiä. Molempien opettajaryhmien määritelmien perusteella kielivirhe-käsite tarkoittaa kielen rakenteesta poikkeavaa muotoa tai sanavalintaa, joka estää ymmärtämisen ja/tai vääristää kommunikaatiota.

9.5.2 Toistuvien kielivirheiden vaikutus kk- ja amk-opettajien tekemiin kielitaidon arviointipäätöksiin

Kyselylomakkeen kysymyksessä 27 tiedustelin, minkälaisia systemaattisia (= toistuvia) kielellisiä puutteita vastaajien mielestä ei saa esiintyä virkamiesruotsin kirjallisen eikä suullisen kielitaidon osoittamiseen tarkoitetussa tuotoksessa. Pyrkimyksenäni oli selvittää, millä kielen osa-alueella ja millä kieliopillisen järjestelmän tasolla olevaa toistuvaa virhettä kk- ja amk-opettajat pitivät osoituksena riittämättömästä kielenhallinnasta Viitekehysten taitotasolla B1–C1. Tutkin ja analysoin tutkimusaineistosta systemaattisia virheitä koskeneet mielipiteet ja esimerkit Viitekehysten (2003, 160–161) luokitusta hyödyntäen.

Kielitaito jaetaan karkeasti kolmeen osaan, joita ovat kielellisen, pragmaattisen ja sosiolingvistisen kompetenssin alueet. Taulukoissa 22 ja 23 luetellut systemaattiset virheet ovat mainintojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä ja jokainen virhetyyppi on luokiteltu kompetenssialueen tai yleistetyn kieliopillisen järjestelmän mukaan (vrt. Viitekehys 2003, 160–161).

Taulukko 22. Virhetyypit, jotka eivät saa esiintyä systemaattisina virkamiesruotsin hyväksytyssä kirjallisessa tuotoksessa.

Virhetyypin sijainti	Kompetenssi ^{*)} tai sen osa-alue	Mainintojen lukumäärät	
		Kk-opettajat (n = 17)	Amk-opettajat (n = 15)
sanajärjestys	kieliopillinen rakenne	12	9
nominien taivutus	kieliopillinen rakenne	7	5
verbien aikamuodot	kieliopillinen kategoria	3	8
verbien konjugaatiot	kieliopillinen luokka	3	3
substantiivin määräisyys	kieliopillinen kategoria	5	-
sanavalinta	sanastollinen elementti	2	2
substantiivien deklinaatiot	kieliopillinen luokka	2	2

^{*)} kielellinen, pragmaattinen tai sosiolingvistinen kompetenssi (Viitekehys 2003)

Taulukkoa 22 voidaan tulkita siten, että virkamiesruotsin kirjallisen taidon hyväksymisen edellytys oli, että kirjoittaja hallitsi pääpiirteissään ruotsin kielen sanajärjestyksen, verbien aikamuodot ja niiden taivutusluokat, nominien (substantiivit ja adjektiivit) taivutuksen sekä substantiivien suvun ja määräysmuotojen käytön. Hylkäämisperusteista kaikki toistuvia virheitä koskevat maininnat koskivat kielelliseen kompetenssin alueen virheitä. Kielellisen kompetenssin alueeseen kuuluvat

sanavalinnan toistuvat virheet voivat johtua myös sosiolingvistisen kompetenssin alueeseen kuuluvien rekisterien erojen ja kielimuodon vaihtelun hallinnan puutteista. Muut yksittäiset maininnat toistuvista virheistä olivat pronominiin, passiivin ja partisiippiin käytön virheet ja häiritsevä interferenssi.

Suullisen kielenkäytön systemaattisten virheiden luetteleminen yleisellä tasolla osoittautui jonkin verran ongelmalliseksi, mikä johtuu ensinnäkin kirjallisen ja suullisen kielenkäytön osittain erilaisista normeista ja toiseksi suullisen kielitaidon kokeiden holistisesta arviointitavasta koesuorituksen aikana. Taulukosta 23 nähdään opettajien mielipiteet suullisen kielitaidon arvosanaa alentavista systemaattisista virheistä.

Taulukko 23. Virhetyypit, jotka eivät saa esiintyä systemaattisina virkamiesruotsin hyväksytyssä suullisessa tuotoksessa.

Virhetyypin sijainti	Kompetenssi ⁾ tai sen osa-alue (n = 17)	Mainintojen lukumäärät	
		Kk-opettajat (n = 15)	Amk-opettajat
sanajärjestys	kieliopillinen rakenne	5	6
ääntämismvirheet	fonologinen kompetenssi	9	2
verbien aikamuodot	kieliopillinen kategoria	3	5
sanavalinta	sanastollinen elementti	4	3
substantiivien deklinaatiot	kieliopillinen luokka	3	3
ymmärrettävyys	funktionaalinen kompetenssi	3	3

⁾ kielellinen, pragmaattinen tai sosiolingvistinen kompetenssi (Viitekehys 2003)

Taulukossa 23 esitetyissä virkamiesruotsin suullisen kielikokeen hylkäämiseen vaikuttavien toistuvien virheiden luettelossa olivat mukana taulukossa 22 mainitut kielellisen kompetenssin osa-alueet sekä lisäksi kielelliseen kompetenssiin kuuluva ääntäminen ja pragmaattiseen kompetenssiin kuuluva tuotoksen ymmärrettävyys. Yksittäisinä mainintoina esitettiin perustason (A1–A2) kielenhallintaan kuuluvien kielellisten piirteiden toistuvia virheitä kuten puutteet puheen sujuvuudessa, kyvyssä ymmärtää, verbaalisen reagoinnin hitaus ja kyvyttömyys muotoilla kysymyksiä.

9.5.3 Kk- ja amk-opettajien soveltamat kielitaidon arviointikriteerit ja niiden taitotasokuvaukset – ”Tekee itsensä ymmärretyksi.”

Aikaisemmin luvussa 6.1 käsittelen kielitaidon arviointikriteerien laadintaa hyödyntämällä Huhdan (1993, 162) kuusikohtaista luetteloa, jossa kehoitetaan analysoimaan tarkasti arviointiin tarkoitettujen kriteerien sisältö. On tärkeää löytää kriteerin sisällölle riittävä peruste kyseisen kielellisen ilmiön eristämiseksi omaksi kriteerikseen tai sulauttaa kriteerin sisältö johonkin toiseen kriteeriin. Kielitaidon arviointijoiden tulee luettelon mukaan saavuttaa yhteisymmärrys kriteerien yhteisesti sovituista tulkinnoista, ja luotettavuuden lisäämiseksi jollekin arviointikriteerille (esimerkiksi moniselitteiselle käsitteelle sujuvuus) on joskus valittava sellainen nimi, että arviointijoiden ennakkokäsitykset kriteerin sisällöstä eivät vaikeuta arviointia. Huhta (emt.) huomauttaa arvioijan kyvystä käyttää vain rajallista määrää kriteerejä samanaikaisesti, joten arvioijan tulee valita tärkeimmät kuvaajat. Edellä esitetyt seikat olivat lähtökohtanani ruotsinopettajien käyttämien arviointikriteerien tarkastelussa.

Kk- ja amk-opettajien laatimat suullisen ja kirjallisen kielenkäytön taitotasokuvaukset olen luokitellut KORU-hankkeen suosittelmien taitotasokuvausten periaatteella (ks. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 153–156). Kielen tuottamis- ja vuorovaikutuksen kriteereiden lisäksi amk-opettajien aineistosta löytyi kriteeriehtoituksia puheen ja tekstin ymmärtämisen arvioinnille.

Opettajien käyttämien arviointikriteerien kartoittamisen helpottamiseksi annoin opettajille valmiit vastausvaihtoehdot, jotka he saivat asettaa tärkeysjärjestykseen. Suullisen kielitaidon arviointikriteereitä oli kahdeksan ja kirjallisen kielitaidon kriteereitä 15. Vastausvaihtoehtojen lähtökohtana käytin Bachmanin (1990/1991) kommunikatiivisen kielitaidon puukaaviota, jonka osista Huhta (1993a, 89) käyttää nimitystä kielellisen tiedon alueet. Kyselylomakkeessa valmiiksi antamistani kriteereistä jokainen vastaaja oli tunnistanut omat kriteerinsä riippumatta siitä, kuinka analyttistä tai holistista arviointia hän oli soveltanut arvioinneissaan.

Seuraavaksi vertailen kk- ja amk-opettajien ilmoittamien kirjallisen kielenkäytön ja suullisten kriteerien tärkeysjärjestyksiä kriteereille laskettujen aritmeettisten keskiarvojen avulla. Tuloksissa tarkastelen viittä käytetyintä arviointikriteeriä, koska kielitaidon arvioijan kyky soveltaa yhtä aikaa useampaa kriteeriä on rajallinen (vrt. Huhta 1993, 162; Viitekehys 2003, 260). Raportoin ensin kk-opettajien, sitten amk-opettajien käyttämät kriteerit ja lopuksi vertaan kk- ja amk-opettajien kriteerien järjestyksiä toisiinsa.

Kirjallisen kielenkäytön kriteerit

Kk-opettajien (n = 22) käyttämien kirjallisen kielenkäytön viiden tärkeimmän arviointikriteerin järjestys oli seuraava: 1) kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus, 2) tuotoksen yleisvaikutelma, 3) kommunikaation välittyminen, 4) kielioppirakenteiden hallinta ja 5) aiheen käsittelyn selkeys ja johdonmukaisuus.

Amk-opettajien (n = 18) käyttämien kirjallisen kielenkäytön kriteerien tärkeysjärjestys muotoutui seuraavanlaiseksi: 1) kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus, 2) kommunikaation välittyminen, 3) aiheen selkeys ja johdonmukaisuus, 4) tuotoksen sisältö ja 5) tehtävän edellyttämä ammattikielinen ote tuotoksessa.

Kk- ja amk-opettajien kirjallisen kielenkäytön arviointikriteerien tärkeysjärjestyksien vertailussa kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus oli kummankin opettajaryhmän vastauksissa tärkein arviointikriteeri. Lisäksi molempien opettajaryhmien listoilla kommunikaation välittyminen ja aiheen käsittelyn selkeys ja johdonmukaisuus kuuluivat viiteen tärkeimpään kriteeriin.

Suullisen kielenkäytön kriteerit

Suullisen kielenkäytön viiden tärkeimmän kriteerin järjestys oli useimpien kk-opettajien (n = 21) mielestä seuraava: 1) sanavaraston laajuus, 2) ääntäminen, 3) testattavan aktiivisuus ja aloitteellisuus keskustelussa, 4) oman alan terminologian hallinta ja 5) kielellinen sujuvuus.

Suullisen kielen käytön kriteerien tärkeysjärjestys oli amk-opettajien vastausten (n = 18) perusteella seuraavanlainen: 1) kielellinen sujuvuus, 2) ymmärtämis-kyky, 3) testattavan aktiivisuus ja aloitteellisuus keskustelussa, 4) oman alan terminologian hallinta ja 5) keskusteltavan aiheen hallinta.

Suullisen kielenkäytön arviointikriteerien tärkeysjärjestyksen vertailussa kk- ja amk-opettajien käyttämien viiden tärkeimmän kriteerin joukossa oli vain kaksi yhteistä kriteeriä: kielellinen sujuvuus ja oman alan terminologian hallinta. Tärkeysjärjestystä kartoittaneen kysymyksen kirjoitustilasta löytyivät yksittäisinä mainintoina seuraavat suullisen kielenkäytön kriteerit: ”Tekee itsensä ymmärretyksi” ja ”Rentous puhetilanteessa”. Yksi opettaja oli kommentoinut arviointikriteerien tärkeysjärjestykseen asettamista toteamalla: ”Mahdoton homma”.

Kielellisen tuottamisen ja vuorovaikutuksen arvioinnin taitotasokuvaukset

Kyselytutkimuksen suorittamisen aikaan virkamiesruotsin taitoa arviointiin korkeakouluissa oppilaitoskohtaisesti osana erityisalojen kielitaidon arviointia kuitenkin niin, että hyväksytty virkamiesruotsin osuus voitiin arvostella erikseen arvostamalla tyydyttävä taito tai hyvä taito. Kyselylomakkeessa pyydettiin vastaajaa kuvaamaan viidellä (5) keskeisimmällä suullisen ja kirjallisen kielenkäytön kriteerillään, miten hän arvioinnissaan pystyi tekemään laadullisen eron tyydyttävää ja hyvää ruotsin kielen taitoa osoittavien suoritusten välille.

Kysymyksen avulla tutkin, miten holistista tai analyttistä kk- ja amk-opettajien suorittama kielitaidon arviointi oli ja miten analyttisesti opettajaryhmien kriteerit saatiin ryhmitellyiksi jo olemassa olevien taitotasokuvausten ja niissä käytettyjen analyttisten kriteerien avulla (ks. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 153–156). KORU-hankkeen taitotasokuvausissa kirjoittamisen ja puhumisen kriteerit ilmaistaan ensin holistisina kuvauksina, joita on täydennetty kolmella kirjoittamista ja neljällä puhumista kuvaavalla analyttisellä kriteerillä. Tarkempi KORU-hankkeen taitotasokuvausten tarkastelu osoittaa, että tyydyttävän ja hyvän taitotason kuvauksiin on saatu holistisen ja analyttisen taitotasokuvausten avulla arvioija- ja tuottajakeskeisyyttä. Hylätyn suoritusten taitotasokuvaukset ovat analyttisiä ja tuottajakeskeisiä. Taitotasokuvausissa on tärkeää ilmaista, mitä arvioitava osaa tehdä samoin kuin se, kuinka hyvin arvioitava suoriutuu tehtävästä (Viitekehys 2003, 68).

Kk- ja amk-opettajat olivat käyttäneet taitotasokuvausissaan arvioijalähtöistä ja kielitaidon tuottajakeskeistä kuvaustapaa. Ryhmittelemieni taitotasokuvausten perusteella suullisen kielitaidon hyvää taitoa koskevat kuvaukset ovat tuottajakeskeisiä muuttuen tyydyttävää taitoa koskevissa kuvauksissa analyttisemmiksi ja arvioijakeskeisemmiksi. Kk- ja amk-opettajat käsittelivät ääntämistä koskevia kriteerejä merkillepantavan vähän tyydyttävän suullisen taidon kriteereissään, vaikka suomenkielisillä esiintyy pelkästään foneemitasolla ymmärtämiseen ja sanojen merkitykseen vaikuttavia haitallisia ääntämispiirteitä, jotka ovat jääneet korjaamatta perustasolla. Kun verrataan suullisen ja kirjallisen kielenkäytön taitotasokuvauksia toisiinsa, havaitaan, että kirjallisen kielenkäytön hyvää taitoa osoittavissa tasokuvausissa vastaajat olivat käyttäneet suunnilleen yhtä paljon sekä arvioija- että tuottajakeskeisiä kriteerejä, mutta tyydyttävän kirjallisen taidon tasokuvaukset olivat etupäässä analyttisiä ja arvioijakeskeisiä. Kk- ja amk-opettajien käyttämien arviointikriteerien koosteet ovat tutkimukseni liitteissä: liite 5 (1/2) hyvä kirjallinen

taito ja liite 5 (2/2) tyydyttävä kirjallinen taito liite 6 (1/2) hyvä suullinen taito, liite 6 (2/2) tyydyttävä suullinen taito.

9.5.4 Virkamiesruotsin kirjallisen ja suullisen kielitaidon painoarvot arvosanan määräytymisessä – ”Kokonaisuus ratkaisee. Ratkaisut tehdään tapaus tapaukselta.”

Kyselytutkimus tehtiin vanhan kielilain 149/1922 ollessa voimassa. Sen mukaan virkamiesruotsin eli pienen kielitutkinnon tutkintotodistuksessa kirjallisen ja suullisen kielitaidon arvosanat yhdistettiin yhdeksi arvosanaksi, joka määräytyi kumman tahansa kielitaidon osakokeen alemman arvosanan mukaan. Arvosanan määräytymisperustetta kritisoivat aikanaan kielitutkintolautakunnan apujäsenet ja virkamiesruotsin tutkinnon suorittaneet henkilöt, koska yhdistetyn arvosanan ei katsottu antavan todellista kuvaa tutkittavan kielitaidosta. Uuden kielilainsäädännön mukaan valtionhallinnon hyvää tai tyydyttävää taitoa osoittavista kirjallisista ja suullisista kokeista annetaan erilliset arvosanat ja ne voidaan suorittaa erillisinä kokeina.

Vanhan kielilain mukaista virkamiesruotsin loppuarvosanan määräytymisperustetta sovellettiin myös kielikeskusten erityisalojen ruotsin opintojen loppuarvosanan määräytymisperusteissa vuoteen 2004, jolloin kielikeskusten johtajat antoivat yhteisen suosituksen erityisalojen ruotsin kirjallisen ja suullisen kielitaidon arvioinnista erillisillä arvosanoilla sekä tulosten kirjaamisesta korkeakoulututkintotodistuksen liitteeseen. Ammattikorkeakoulujen tutkintoihin kuuluvien ruotsin kielen kirjallisen ja suullisen kielenkäytön arvosanat ilmoitetaan edelleen tutkintotodistuksessa tai sen liitteessä yhdistetyllä arvosanalla. Vuoden 1922 kielilain kaltainen kirjallisen ja suullisen kielitaidon yhdistetyn arvosanan käyttö ei anna oikeaa kuvaa opiskelijan ruotsin kielen hallinnasta, vaan sen käytöllä opiskelija saa todellista paremman tai joskus myös huonomman loppuarvosanan, kuten myöhemmin nähdään taulukosta 24.

Nyt esitettävä tutkimustieto koskee virkamiesruotsin kirjallisen ja suullisen kielitaidon painoarvoja kielitaidon loppuarvosanan määräytymisessä ennen uutta kielitaitolakia 424/2003. Aikaisemmin käytössä olleet yhdistetyn loppuarvosanan määräytymisen periaatteet näkyvät kaikissa ennen 1.1.2004 suoritetuissa virkamiesruotsin kirjallisesta ja suullisesta taidosta annetuissa todistuksissa.

Virkamiesruotsin yhdistetyn arvosanan määräytymisperuste huonommin meneen osataitokokeen mukaan kiinnosti siinä määrin, että kartoitin myös yhdistetyn arvosanan määräytymisperusteita valtion kielitutkintolautakunnan apujäsenille

tekemässäni aineistonkeruussa kasvatustieteen sivulaudaturtutkielmaani varten (Niemi 1988). Tuolloin 20 valtion kielitutkintolautakunnan silloista apujäsentä ratkaisivat omia kriteereitään käyttäen, mikä yhdistetty loppuarvosana asteikolla hyvä–tyydyttävä kuului kymmenelle tutkittavalle (keksittyjä tapauksia), jotka olivat saaneet eri arvosanan [asteikolla erinomainen (käytettiin täydellistä hallintaan osoittavassa kokeessa) – hyvä – tyydyttävä – välttävä (arvosana oli käytössä pelkätään erillisen puhumisen kokeen arvosanana)] kirjallisen ja suullisen osataidon kokeista. Arvioitavista esimerkeistä jätettiin pois sellaiset tapaukset, joissa tutkittavalla oli sama arvosana molemmissa kokeissa ja tapaukset, joissa kokeiden tulos olisi yllä esitettyä laajennettua neliportaista asteikkoa käyttäen ollut ”liian hyvä” eli enemmän kuin hyvä taito. Tulokset käsiteltiin kahdella eri testisarjalla (BMDP-ohjelma). Molemmat testisarjat tukivat väitettä, että huippuyhteispisteitä lukuun ottamatta kirjallinen koe vaikuttaa enemmän lopulliseen arvosanaan kuin suullinen koe. Jälkimmäinen testisarja osoitti vain, että suurellakin kirjallisen ja suullisen taidon kokeiden tuloserolla, jos toinen koe meni erittäin hyvin ja toinen huonosti, kirjallisilla kokeilla oli suurempi painotus yhdistetyn loppuarvosanan määräytymisessä. (Niemi 1988, 60–61, 79–84.)

Kk-opettajien lomakkeen kysymyksissä 29 ja 30 ja amk-opettajien lomakkeen kysymyksellä 31 tiedusteltiin vastaajan mielipidettä virkamiesruotsin yhdistetystä suullisen ja kirjallisen kielitaidon loppuarvosanasta kahdessa esimerkkitapauksessa.

Esimerkki 1:

Kielikokeiden tulosten perusteella opiskelija A:n suullinen kielitaito oli hyvä ja kirjallinen kielitaito oli tyydyttävä.

Esimerkki 2:

Kielikokeiden tulosten perusteella opiskelija B:n suullinen kielitaito oli tyydyttävä ja kirjallinen kielitaito oli hyvä.

Opettajia pyydettiin ratkaisemaan, mikä oli opiskelijan A ja opiskelijan B virkamiesruotsin taitoa kuvaava *yhdistetty* loppuarvosana. Taulukossa 24 esitetään kk- ja amk-opettajien antamien yhdistettyjen loppuarvosanojen jakaumat.

Taulukko 24. Kirjallisen ja suullisen kielitaidon arvosanojen painoarvot virkamiesruotsin arvosanan määräytymisessä.

Esimerkkitapaus	Yhdistetty loppuarvosana			
	Kk-opettajien mielestä (n = 17)		Amk-opettajien mielestä (n = 14)	
	Hyvä	Tyydyttävä	Hyvä	Tyydyttävä
Opiskelija A, <i>hyvä</i> suullinen ja <i>tyydyttävä</i> kirjallinen taito	5	12	9	5
Opiskelija B, <i>tyydyttävä</i> suullinen taito ja <i>hyvä</i> kirjallinen taito	3	14	7	7

Kuten taulukosta 24 nähdään, kk-opettajat noudattivat selkeästi tiukempaa linjaa opiskelija A:n ja opiskelija B:n loppuarvosanojen määräytymiskriteereissään kuin amk-opettajat. Kk-opettajat kommentoivat arviointiesimerkkejä ja perustelivat arviointipäätöksiään seuraavasti:

Käytännössä kyllä kirjallinen taito ajaa joskus ohi, koska sitä on ”vaivatommampi” testata. KK08

Pitäisi saada vähintään kolmiportainen asteikko. KK18

Kokonaisuus ratkaisee. Ratkaisut tehdään tapaus tapaukselta. KK19

Muutamit amk-opettajat kertoivat virkamiesruotsin loppuarvosanan määräytymistä muun muassa, että opintosuoritusten arvioinnissa käytettävä viisiportainen asteikko (1–5) joudutaan virkamiesruotsin arvioinnissa muuttamaan laadulliseksi kaksiportaiseksi asteikoksi tyydyttävä–hyvä. Seuraavassa lainauksissa amk-opettajat valottavat lopullisen arvosanan määräytymistä:

Lasken keskiarvon ja mietin tapauskohtaisesti, kumpi painaa enemmän. AMK03

Kirjallinen on eksaktimpi ja painoarvoltaan suurempi. Voi nostaa erinomaisella suullisella taidolla. AMK04

Ratkaistava tapauskohtaisesti. AMK12

Meillä lasketaan arvosanojen keskiarvo, esim. arvosanoilla 2 ja 3, virkamiesruotsi on 2 eli tyydyttävä (keskiarvon pitää olla 2,75 ennen kuin nousisi kolmoseen). AMK14 (2 samankaltaista mainintaa)

Suullinen taito painottuu. Niinhän on työelämässäkin, keskimäärin. AMK18

Yhteenveto

Vähintään puolet vastanneista amk-opettajista katsoi, että jommankumman kielen osa-alueen hyvä taito kompensoi heikompa osataittoa niin, että kirjallisen ja suullisen kielitaidon yhdistetyksi arvosanaksi heidän arvostelussaan oli tullut hyvä taito. Suurin osa kk-opettajista katsoi, että yhdistetty arvosana hyvä taito oli edellyttänyt hyvää taitotasoa kielen molemmissa osataidossa.

9.5.5 Jatkuva näyttö ja jatkuva arviointi kielitaidon arvosanojen määräytymisperusteena – ”Teen muistiinpanoja, ja opiskelijat tietävät sen.”

Kysymykset 16 ja 18 käsittelivät suullisen loppukokeen vaihtoehtoisia testausmenetelmiä, joita monet ruotsinopettajat olivat joutuneet käyttämään kompensoimaan isoja kielten opetusryhmiä ja opintojaksojen aikaresurssien niukkuutta (vrt. Luoma 2001, 31). Jatkuvassa arvioinnissa tarvitaan suoraa arviointia, jossa käytetään apuna havainnointia, muistiinpanoja ja keskusteluja (vrt. Gennessee ja Upshur 1996). Opettajilta kysyttiin, minkälaisia asioita he observeivat opiskelijoiden ruotsin kielen taidosta oppituntien aikana. Luokittelin vastaukset Viitekehyksessä (2003) mainittujen kielenkäytön alueiden mukaisesti. Taulukossa 25 ilmoitetut luvut osoittavat mainintojen määriä.

Taulukko 25. Kk- ja amk-opettajien observeimat seikat kielitaidon jatkuvaan näyttöön perustuvassa arvioinnissa.

Observeitu piirre	Kielenkäytön alue*	Kk-opettajat (n = 23)	Amk-opettajat (n = 19)
ääntäminen ja prosodia	fonologinen	8	11
sanasto, sanavalinta, fraasit ja idiomit	sanastollinen	13	5
kielioppi, kieliopin käyttö	kieliopillinen	8	6
sujuvuus	funktionaalinen	2	7
selviytymisstrategiat	kielelliset strategiat	4	3
oikeakielisyys	kieliopillinen	3	3
aktiivisuus	eksistentiaalinen	2	4
kommunikointikyky, -taidot	strategiat	3	2
ymmärrettävyys	semanttinen	1	3
rohkeus	eksistentiaalinen	1	3
reagointi	funktionaalinen	4	–
persoonallisuus	eksistentiaalinen	3	1
puhehalukkuus	eksistentiaalinen	–	3

* Viitekehysten (2003) mukaan luokiteltuina.

Edellä oleva taulukko 25 kuvaa hyvin eri observointikohteiden jakaumia opettajaryhmien sisällä ja niiden kesken. Merkille pantavaa on se, että havainnointi oli kohdistettu etupäässä ääntämiseen, kielioppiin, sanastoon ja sujuvuuteen. Monet amk-opettajat olivat todennäköisesti sisällyttäneet sujuvuus-kriteeriin useampia kriteerejä (vrt. luku 6.1). Mielenkiintoisena seikkana nähdään eksistentiaaliseen kompetenssiin viittaavien piirteiden tarkkailu oppituntityöskentelyssä. Aineistosta löytyi yksittäiset mainintoja eksistentiaalisen kompetenssin ja funktionaalisen kompetenssin alueisiin kuuluvista piirteistä, kuten sosiaalisuus, kommunikoinnin varmuus, innokkuus ja asenne sekä argumentointi ja kysymyksen tekotaito. Mainittujen piirteiden tarkkailu kertoo, että kielenkäyttöä oli harjoiteltu monenlaisiin tarkoituksiin, ja opettajat olivat siten voineet havainnoida mainitsemiaan kommunikaatioon liittyviä piirteitä ja niiden hallintaa.

Bergmanin ja Abrahamssonin (2004) mielestä jatkuvan arvioinnin periaate on välttämätön, jotta opetusta voidaan toteuttaa ja suunnitella oppilaiden edellytysten ja tarpeiden mukaisesti. Heidän mukaansa jatkuvan arvioinnin käyttöä puoltaa se, että oppilaiden kielitaidossa olevia puutteita ei aina näe eikä kuule tai ne eivät ole ennustettavissa. Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 117) mukaan korkeakoulututkintoon kuuluvissa ruotsinopinnoissa suullista kielenkäyttöä ei välttämättä tarvitse testata erillisellä suullisella kokeella, vaan arviointi voidaan heidän suosituksensa mukaan kohdistaa myös opintojakson/kurssin aikana suoritettaviin ja arvioitaviin erillisiin tehtäviin.

Kahdeksan kk-opettajaa (n = 24) ja seitsemän amk-opettajaa (n = 19) ilmoittivat, että he eivät järjestäneet opintojakson jälkeen suullista loppukoetta, vaan hankkivat tarvitsemansa tiedot opiskelijoittensa suullisesta taidosta arvosanan antamista varten muulla tavoin. Kk- ja amk-opettajien suullisen loppukokeen korvaavia tapoja olivat jatkuva seuranta, johon he olivat yhdistäneet opiskelijoiden suullisen edistymisen seuraamisen ryhmäkeskustelujen ja yksilöesitysten aikana:

Jatkuva arviointi (alustukset, keskustelut, esitelmät pienryhmälle/ koko ryhmälle) itse- ja vertaisarviointi, keskustelu opiskelijan kanssa kahden kesken. KK06 (2 samansisältöistä mainintaa)

Jatkuva seuranta kurssin aikana (plussat ja miinukset ylös) tentissä kirjallisesti suoritettava dialogisuus. KK07

Esitelmät, joissa pieni kommunikaatiotilanne eli haastattelen asiaan liittyen. AMK02 (2 samansisältöistä mainintaa)

Yksi kk- ja kolme amk-opettajaa kertoivat kokemuksiaan jatkuvaan näyttöön pohjautuvasta havainnoinnistaan suullisen loppukokeen korvaavana menetelmänä seuraavasti:

Suullista loppukoetta ei ole. Kurssilla käytettävät harjoitusmuodot ”pakottavat” opiskelijan puhumaan. Vain harvoin on vaikeuksia arvioida suullista taitoa. KK09

Jatkuva seuranta, aktiivinen kuuntelu, innostan puhumaan. Teen muistiinpanoja, ja opiskelijat tietävät sen. AMK01(2 samansisältöistä mainintaa)

Ei erillistä suullista koetta, vaan suullinen taito arvioidaan esitelmien/esitysten/alustusten perusteella. Suulliset esitykset arvioidaan arviointiasteikolla 1–5 tai arvosanalla hyväksytty (H3). AMK19

Amk-opettajien vastaukset vahvistivat kysymykseen 16 liittyvää lähtöoletustani suullisten loppukokeiden mahdollisesta korvaamisesta jatkuvalla näytöllä opetuksen taloudellisista resurssisyyistä:

Olen käsittänyt, että suullinen loppukoe on pakollinen, joten pidän sen aina; vaihtoehto voisi olla tiivis suullisten suoritusten seuraaminen kontaktiopetuksessa, mikä kuitenkin edellyttäisi pienempiä ryhmiä, jotta tulos olisi luotettava. AMK17

Yleensä pidän. Useat yksilölliset (luokan edessä) suulliset esitelmät ja esittelyt voivat korvata suullisen kokeen. Jos ryhmä on kovin suuri n. 40 opiskelijaa, suullinen koe vie kohtuuttomasti aikaa. AMK18

Lopuksi esitän kahden opettajan käsitykset jatkuvan näytön luotettavuudesta kielitaidon arviointikeinona:

Keskusteluharjoitukset käydään 5–6 hengen ryhmissä, joissa on puheenjohtaja ja sihteeri. Sihteerit raportoivat ryhmän toiminnasta kaikille muille keskustelun jälkeen. Pyrin seuraamaan kaikkia ryhmiä vuorotellen. Kuva jää kuitenkin joskus hieman sattumanvaraiseksi. Tentissä kysytään vielä omaa arviota suullisesta taidosta kouluasteikolla 4–10. Joskus harvoin myös yhdellä kerralla suullisia kokeita. KK08

En saa mitään luotettavaa kuvaa heidän kielellisistä valmiuksistaan. En pysty määrittelemään sitä ominaisuutta. KK15

Yhteenveto

Useimmat kk- ja amk-opettajat testasivat erityisalojen ruotsin kielen opintojakson opiskelijoiden suullisen taidon loppukokeella. Kummassakin opettajaryhmässä

vajaa puolet opettajista korvasi erillisen suullisen loppukokeen opiskelijoiden suullisen kielitaidon jatkuvalla seurannalla tai jatkuvalla arvioinnilla, jossa opettajat arvioivat opiskelijan suullista kielitaitoa vähintään kahden erilaisen puhetehtävän aikana. Vastauksista ei ilmene, oliko suullisen kielitaidon testaamisessa käytetty erillistä puheen ymmärtämisen testiä, joka on osakokeena valtionhallinnon suullisen kielitaidon tutkinnossa.

9.5.6 Opiskelijoiden itsearvioinnin hyödyntäminen ruotsin kielen loppuarvosanan määräytymisessä – ”Opiskelijoiden itsearviointi osuu useimmiten samaan opettajan arvioinnin kanssa.”

Kyselylomakkeen kysymyksessä 15 tiedustelin, miten paljon ruotsinopettajat olivat hyödyntäneet opiskelijoiden itsearviointien tuloksia harkitessaan opiskelijoiden lopullista ruotsin kielen arvosanaa. Taulukossa 26 esitän opettajien mielipiteet niiden määrien mukaisessa suuruusjärjestyksessä.

Taulukko 26. Korkeakouluopiskelijoiden itsearvioinnin vaikutus ruotsin kielen opintojakson loppuarvosanasta päätettäessä.

Opettajan ilmoittama opiskelijoiden itsearvioinnin käyttötarkoitus (n = 24)	KK-opettajat (n = 19)	Amk-opettajat
Vertaan opiskelijan itsearviointia omaan arviooni.	6	5
Käytän opiskelijoiden itsearviointia loppuarvioinnissani.	5	5
En hyödynnä itsearviointia arvostelussani.	4	4
Itsearviointi on pelkästään oppimista ja opetusta tukeva keino.	5	2
Ei vastausta	4	3

Taulukossa 26 esitetyt luvut jakautuvat määrällisesti samalla tavoin kk- ja amk-opettajien ryhmissä. Opiskelijoiden itsearvioinnin vaikutusta kurssin loppuarvosanan määräytymiseen kuvattiin seuraavasti:

Opiskelijat saavat ”ehdottaa” arvosanaa itselleen. Vaikka tämä ei tietenkään määrää, minkä arvosanan annan, aika usein sattuu, että arviomme käyvät yksiin. KK04

Vertaan arviointeja, mutta teen omat ratkaisuni. KK11

Hyödynnän jonkin verran aina eli pyydän heiltä oman arvioin erit. suullisista testauksista ja kirjallisena verkkopalautteena kunkin jakson jälkeen, mallilla:

oma kielitaitoni kehittyi opintojakson aikana mielestäni, miten (asteikko) ja millä osa-alueilla. AMK07

Jonkin verran – en pysty kuitenkaan sanomaan tarkkaa suhdetta, jos antamasani arvioissa ja opiskelijan arvioissa on suuri ero, pyrin keskustelemaan arvioinnista – antamaan opiskelijalle mahdollisuuden perustella omaa näkemystään ja perustella itse omaa näkemystäni. AMK15

Viisi kk- ja amk-opettajaa ilmoittivat käyttäneensä opiskelijoiden itsearviointia apuna omassa arviointityössään niin, että opiskelijan itsearviointi oli vaikuttanut jonkin verran opintojakson loppuarvosanaan:

Itsearviointi on tärkeä osa (ehkä 25–35 %) kokonaisarvioinnista (lopullisesta arvosanasta). KK08

Tiettyä hyötyä joka tapauksessa on, kun on joku rajatapaus (hyvät tai tyydyttävät taidot). Jos joku todella tekee parhaansa ja on aktiivisesti mukana, silloin mieluummin palkitsen kuin sakotan. KK21

Hyödynnän koko ajan, ops ”elää” ja kehittyy koko ajan. Opiskelijoiden itsearviointi osuu useimmiten samaan opettajan arvioinnin kanssa. ”Heitot” puoleen ja toiseen harvinaisia. Tällöin opettajan arviointi ratkaisee. AMK18

Opiskelijat osaavat arvioida itseään melko totuudenmukaisella tavalla. Opiskelijan itsearviointi vahvistaa omaa näkemystäni. AMK19

Sartonevan (1998, 12) mukaan suurin osa aikuisten kielitaidon itsearvioinneista on luotettavia ja aikuisopiskelijat kykenevät arvioimaan kielitaitonsa tason. Edellä esitetyt esimerkit ovat samansuuntaisia hänen tutkimustuloksiansa kanssa ja puoltavat aikuisopiskelijoiden itsearvioinnin tulosten huomioon ottamista ja mahdollista hyödyntämisestä ainakin erityisalojen ruotsinkurssien opintosaavutusten arvioinneissa. Ne vastaajat, jotka eivät olleet hyödyntäneet opiskelijoiden itsearviointia omassa arvostelussaan, olivat käyttäneet sitä opiskelijoiden oppimisprosessin seurantaan tai saaneet itsearvioinneilla palautetta opintojakson sisällöstä ja opetusmenetelmistä:

Ei käytetä arvosteluna vaan osana oppimismenetelmää. Se lisää kielellistä tietoisuutta. KK2)

Lähinnä se auttaa opiskelijaa ymmärtämään miksi saa sen arvosanan minkä saa. KK10

Vain kurssin tai opetusmenetelmien muuttamiseen vaikutusta. AMK12

Ei vaikutusta arvosanaan, itsearviointi ohjaa lisätehtävien antamista ja ohjaamista. AMK17

Molemmissa opettajaryhmissä neljä opettajaa oli jättänyt hyödyntämättä opiskelijan itsearvioinnista saatavan tiedon opintosuoritusten arvostelussa seuraavista syistä:

Arvosanan pohjana ei voi olla opiskelijan oma näkemys kielitaidostaan. Opettaja = ekspertti. Arvosanan pohja = jatkuva arviointi + testaus (kirjallinen ja suullinen). KK03

Olen käsittänyt niin, että itsearviointia ei voida ottaa huomioon, itse arvostelu, arvosanan antaminen kuuluu opettajalle. KK16

Yhteenveto

Tässä tutkimusaineistossa suuri osa kk- ja amk-opettajista ilmoitti teettävänsä opiskelijoilla kielitaidon itsearviointia useimmiten epäsuorasti itsearviointilomakkeen avulla tai kirjallisesti kurssin lopussa. Toinen yleinen tapa oli käyttää suoraa arviointia yhdistämällä opiskelijoiden itsearviointi suullisen kielenkäytön harjoitukseen, suullisen kielenkäytön loppukokeen yhteyteen tai kokeen osioiksi. Useimmat opiskelijoilla kielitaidon itsearviointeja teettäneet kk- ja amk-opettajat olivat verranneet opiskelijoiden arvioita omiin arviointeihinsa tai he olivat antaneet itsearviointitulosten vaikuttaa kielitaidon arvosanan määräytymiseen. Tutkimustulos poikkeaa tässä kohdassa Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2005, 86) vastavista tutkimustuloksista, joissa itsearviointi ei ollut vaikuttanut korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen arvosanaan, vaan opiskelijoiden itsearvioinnilla oli ollut pelkästään opiskeluun ohjaamista ja oppimaan oppimista tukeva tehtävä.

Kysymykseen, millä tavoin erityisalojen ruotsin kielen opintojaksoissa tutkintoon kuuluvaa kielitaitoa (ammattikieltä) ja lakisääteistä kielitaitoa (virkamiesruotsia) itsearvioidaan ruotsin kielen opintojakson aikana, ei saatu lisätarkennusta kielitaidon itsearviointitapojen kartoituksella. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että valmiita itsearviointilomakkeita käyttäneet ruotsinopettajat olivat pyrkineet arviointikohteiden ja -perusteiden yhtenäisyyteen.

9.5.7 Erilaisten arvosana-asteikkojen käyttö virkamiesruotsin arvioinnissa

Ammattikorkeakouluissa kielitaidon arviointi perustuu kuusiportaiseen taitotasokuvaukseen ja ruotsin kielen taito arvostellaan viisiportaista asteikkoa käyttäen (Juurakko-Paavola 2001, 31). Koska valtion virkamieheltä vaadittava ruotsin kielen taito arvioidaan kaksiportaisella asteikolla tyydyttävä–hyvä, ammattikorkea-

koulututkintoon kuuluva ruotsin kielen arvosana joudutaan muuntamaan yhteensopivaksi virkamiesruotsin arvioinnissa käytettävän kaksiportaisen laadullisen arvosana-asteikon kanssa, mikäli esimerkiksi työnantaja on kiinnostunut pelkästään tutkinnon suorittaneen henkilön virkamiesruotsin arvosanasta.

Kuta useampiportaista arvosteluasteikkoa arvioinnissa käytetään, sitä tiiviimpää arvostelu on vähempiportaiseen arvosteluasteikkoon verrattuna. Kyselytutkimuksen suorittamisen aikaan ammattikorkeakouluissa oli käytössä monenlaisia viisiportaisia arviointiasteikkoja, joiden taitotasokriteereissä oli huomattaviakin vaihteluja. Kysymyksellä 29 pyrin selvittämään, miten amk-opettajien oppilaitoksissa käytetty viisiportainen asteikko oli muunnettu virkamiesruotsin vaatimusosan arvioinnissa yhteensopivaksi kielilainsäädännössä käytettävän kaksiportaisen asteikon kanssa. Asiaa koskevia tuloksia havainnollistetaan taulukossa 27.

Taulukko 27. Amk-opettajien käsitykset amk:n numeroarvostelun (1–5) ja valtionhallinnon kielitutkintojen arvosanojen tyydyttävä/hyvä taito vastaavuuksista.

Viisiportaisen asteikon muuntamisvaihtoehto kaksiportaiseksi	Mainintojen määrä (n = 18)
1–2 = tyydyttävä taito, 3–5 = hyvä taito	7
1–3 = tyydyttävä taito, 4–5 = hyvä taito	8
2–3 = tyydyttävä taito, 4–5 = hyvä taito	2
3 = tyydyttävä taito, 4–5 = hyvä taito	–
4 = tyydyttävä taito, 5 = hyvä taito	1

Kysymykseen vastanneilla 18 amk-opettajalla oli käytössään yhteensä neljä erilaista tapaa muuntaa viisiportainen asteikko kaksiportaiseksi. Huomionarvoista tuloksissa on se, virkamiesruotsin tyydyttävää taitoa vastasivat arvosanat 1–4 ja hyvää taitoa arvosanat 3–5 ammattikorkeakoulusta riippuen. Tässä aineistossa useimmissa tapauksissa hyvän taidon alarajana oli arvosana 3 tai 4. Mielenkiintoinen seikka tutkimustuloksissani on se, että useimpien opettajien arvostelussa taitotasoa 1 ja 2 olleet suoritukset vastasivat virkamiesruotsin arviointiasteikon tyydyttävää taitoa. Juurakko-Paavolan (2005, 260) tutkimuksessa AMKKIA-taitotasoa 1–2 pidetään viitekehyksen peruskielitaitoa (A1–A2) vastaavana tasona, joka jää valtionhallinnon kielitaitoon vaadittavan tyydyttävän taidon alapuolelle.

Yhteenveto

Tutkitun aineiston pienuudesta huolimatta tulokset osoittavat, että korkeakouluopintoihin kuuluvien virkamiesruotsin vaatimusosan arviointia varten tarvitaan yhtenäistä taitotasokuvausten tulkintaa ja soveltamista sekä virkamiesruotsin kaksipuortaisen ja ammattikorkeakoulun käyttämän viisipuortaisen arvosana-asteikon yhteensovittamista. Lisäksi ammattikorkeakoulujen virkamiesruotsin arviointikäytäntöä viisipuortaisella asteikolla tulee selkeyttää ja muuttaa siten, että arvosana 3 vastaa virkamiesruotsin taitotasoa tyydyttävä ja arvosanat 4–5 taitotasoa hyvää taito.

9.6 Korkeakoulututkintoon kuuluvia ruotsinopintoja kuvaavat ja selittävät muut seikat

9.6.1 Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen tarve ja kielitaidon vaatimusten lieventäminen opettajan näkökulmasta katsottuna

Joillakin aloilla ruotsin kieltä joutuu käyttämään työelämässä joka päivä hyvinkin vaativissa tilanteissa. Toisaalta on myös sellaisia aloja, joissa kielitaitovaatimus on olemassa, mutta kieltä joutuu käyttämään harvoin tai taitotasovaatimus voisi olla virkamiesruotsin tasoa alhaisempi. Kyselylomakkeen kysymyksillä 35a–c/36a–c tutkin ruotsinopettajien käsityksiä eri koulutusohjelmaopiskelijoiden todellisesta ruotsin kielen tarpeesta. Kk- ja amk-opettajien vastausten tuottamat tulokset olivat tässä aineistossa hyvin pitkälle samansuuntaisia. Tuloksiin vaikutti luonnollisesti se, kuten luvusta 9.1 nähdään, että kk- ja amk-opettajien opettamat koulutusohjelmat eivät edustaneet kaikkia yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmia.

Kk-opettajien mielestä ruotsin kielen *todellista* kielentarvetta on eniten lääketieteen, kauppatieteiden, kulttuurin ja tutkimuksen aloille kouluttautuvilla henkilöillä. Amk-opettajien mielestä kaupan ja hallinnon alalle, matkailu- ja palvelualoille sekä sosiaali- ja terveystieteille valmistuvat tarvitsevat eniten ruotsia työtehtävissään. Kysymyksen toisena kohtana pyydettiin mielipidettä siitä, missä koulutusohjelmissa ruotsin kielen tarve on *marginaalinen*, jolloin virkamiehen ruotsin taitotasovaatimus voisi olla nykyistä taitotasoa alhaisempikin. Molempien opettajaryhmien enemmistön mielestä nykyinen taitotasovaatimus tulee säilyttää ennallaan. Tuloksista voidaan kuitenkin erottaa monien mainintojen perusteella, että ruotsin kielen tarve on vähäistä informaatiotekniikan, tietojenkäsittelyn ja elektro-

niikan aloilla. Kolmas opiskelijoiden tulevaa kielitarvetta kartoittanut kysymys koski *ruotsinopintojen poistamista* kokonaan opinto-ohjelmasta. Aineiston perusteella melkein kaikki kk- ja amk-opettajat pitivät ruotsinopintoja tärkeinä kaikkien koulutusohjelmien opiskelijoille. He perustelivat ruotsinopintoja merkitystä muun muassa toteamalla, että Pohjolassa asuu lähin viiteryhämme tai että tämänhetkinen ruotsin vähäinen käyttötarve voi muuttua korkeakoulututkinnon suorittaneiden henkilöiden vaihtaessa työpaikkaa tai asuinpaikkaa. Muutamat opettajat esittivät ruotsinopintojen muuttamista vapaaehtoiseksi.

Kyselytutkimuksen kysymyksissä 36/37 pyysin vastaajia esittämään käsityksensä korkeakoulututkinnon suorittaneen henkilön ruotsin kielen kielitaitoprofiilista. Kyselylomakkeessa oli valmiina 21-kohtainen kommunikatiivisten toimintojen luettelo (vrt. Viitekehys 2003), johon vastaajat merkitsivät taitotaso-odotuksensa asteikkoa erinomainen–hyvä–tydyttävä -asteikkoa käyttäen. Tulosten mukaan kk- ja amk-opettajat pitivät hyvää taitoa tärkeänä melkein kaikissa kommunikatiivisissa toiminnoissa. Amk-opettajien maininnoissa tyydyttävä taito riitti ymmärtämisessä, kun oli kyse syntyperäisten henkilöiden kesken käytävän keskustelun ja TV:n ja elokuvien kielen ymmärtämisestä. Kk- ja amk-opettajien käsityksiä koskevat yksityiskohtaiset tulokset ovat taulukoissa 34 ja 35 (liitteet 13 ja 14).

9.6.2 *Virkamiesruotsin huomiointi korkeakoulujen ruotsinkurssien opetuksen sisällöissä, työtaoissa ja loppukokeissa*

Kyselylomakkeen kysymyksellä 11 kartoitettiin kolme seikkaa. Ensimmäinen kysymys kuului, miten kielikeskuksen ja ammattikorkeakoulun ruotsinopetuksen sisältö oli suunniteltu valmentamaan virkamiesruotsin taitoon. Toisen kysymyksen avulla pyrin selvittämään, miten korkeakoulututkintoon liittyvien ruotsin kielikokeiden avulla saadaan tietoa ja näyttöä virkamiesruotsin riittävästä taidosta. Kolmas kysymykseni liittyi arviointiin: miten kielitaidon arviointi vastasi valtionhallinnon kirjalliselle ja suulliselle taidolle määritellyjä taitotasoja ja miten yhdenmukaisesti virkamiesruotsin taitoa arvioitiin eri korkeakouluissa. Lisäksi odotin löytäväni tutkimusaineistosta vastauksia kysymykseeni, jota Takala (2002) on pohtinut valtionhallinnon kielikokeiden uudistamista käsittelevässä artikkelissaan, oliko opetuksen suunnitteluvaiheen ja kurssin loppukokeiden välisessä prosessissa vaihteita, jotka oli suunnattu pelkästään valtionhallinnon kielitaitovaatimuksen toteuttamista varten.

Alla esitän ensin kk-opettajien ja sitten amk-opettajien vastaukset ryhmiteltyinä mainintojen lukumäärien mukaisessa esiintymisjärjestyksessä. Kolme kk-

opettajaa ei ollut erikseen huomionnut virkamiesruotsia kurssiensa sisällöissä. Muiden 21 kk-opettajan mielipiteitä virkamiesruotsin kuulumista osana ruotsin kielen opintojaksojen opetuksen sisältöön, työtapoihin ja loppukokeisiin voidaan kuvata seuraavasti (mainintojen määrä sulkeissa):

- Sosiaalisten ja kielellisten tilanteiden harjoittelu, johon sisältyivät yleisten kielenkäyttötilanteiden kieliopin harjoittelu, palvelutilanteita vastaavat aktivoivat tehtävät, työpaikkaharjoitukset ja työhakemuksen laatiminen. (7)
- Koulutusohjelmittain räätälöidyt kurssisisällöt, joissa huomioidaan erityiskielen harjoittelu sekä tekstien aihepiirin valinnat etupäässä opiskelijoiden omien alojen mukaan. (5)
- Opiskelijoiden erityisalojen suulliset kielenkäyttötarpeet, joita harjoitellaan sosiaalisten tilanteiden avulla huomioimalla harjoitusten sisältöjen ajankohtaisuus kollegojen neuvojen ja yhteistyön avulla muokattua opetusmateriaalia käyttäen. (5)
- Suullinen ja kirjallinen kielenopetus toteutetaan toisistaan erottamattomana kokonaisuutena. (4)
- Kielioppi kerrataan kurssin aikana. (2)
- Suullinen ja kirjallinen kielitaito testataan erillisillä kokeilla kurssin jälkeen. (2)
- Kurssilla harjoitellaan yleiskieltä. (1)

Amk-opettajien mielipiteet olivat sisällöltään ja kuvauksiltaan hyvin samankaltaisia edellä esitettyihin verrattuina. Virkamiesruotsi ei näkynyt kolmen amk-opettajan opetuksessa eikä sen sisällöissä, mutta se oli mukana muiden 16 amk-opettajan ruotsinkurssien opetuksessa, sisällöissä ja työtavoissa seuraavasti (mainintojen määrä sulkeissa):

- Aiheiden valinnat (virastot, laitokset, yhteiskunnalliset teemat, työelämän tilanteet ja aiheet) (11)
- Suulliseen käytännön ja arkipäivän kielenkäyttöön valmentaminen (7)
- Oman ammattialan sanaston opettaminen (3).

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta amk-opettajat olivat huomioineet virkamiesruotsin osuuden kirjallisissa ja suullisissa loppukokeissa seuraavilla tavoilla:

- Kirjallisessa kokeessa on virkamiesruotsin taitoa testaava kirjoitustehtävä (8)

- Oman alan suullisen kielenkäytön testaaminen (7)
- Kirjallisen kokeen arviointi asteikolla tyydyttävä–hyvä (2)
- Kirjallinen loppukoe laaditaan opetuksen pohjalta (1)
- Kirjallisessa kokeessa testataan ammattisanaston hallintaa (1).

Yhteenveto

Virkamiesruotsin mukanaolo opintojaksossa huomioitiin valitsemalla opetukseen virastoja, laitoksia, yhteiskunnallisia teemoja, työelämän tilanteita käsitteleviä ajankohtaisia teemoja sekä palvelutilanne- ja työpaikkaharjoituksia. Tutkimus ei antanut selkeää kuvaa, minkälaisilla loppukokeiden tehtävillä virkamieheltä vaadittava kielitaito testattiin/osoitettiin. Kokeiden kartoituksessa virkamiesruotsi-käsitteeseen yhdistyi monia merkityksiä ja sisältöjä kuten sosiaalisten tilanteiden *ruotsi, erityisalojen ruotsi, ammattiin liittyvä ruotsi, ammattikielen ruotsinkielinen sanasto, ruotsin yleiskieli ja kielioppi*. Erityisalojen ruotsin loppukokeissa virkamiesruotsin vaatimusosuus näkyi etupäässä opintojaksojen loppukokeiden muoto-seikoissa joko siten, että opiskelijoiden ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen taito oli testattu erikseen tai kielitaidosta oli annettu arvosana tyydyttävä–hyvä -asteikkoa käyttäen.

9.6.3 Virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin osoittaminen erillisillä kielikokeilla – ”Ei kuulosta kovin mielekkäältä.”

Ennen uuden kielilainsäädännön voimaantuloa joissakin korkeakouluissa hyväksyttiin pelkkä kielitutkintolautakunnan apujäsenen antama *virkamiesruotsin* kielitutkintotodistus riittäväksi osoitukseksi korkeakoulututkintoon kuuluvan *erityisalan* ruotsin kielen taidosta. Alla olevassa esimerkissä puolestaan virkamiesruotsin vaatimusosuus täyttyy erityisalan ruotsin kielen taitoon valmentavilla opinnoilla:

- – :ssa ei virkamies-sana istu, enkä näe, miten vain juuri virkamiesruotsia pitäisi mitata erikseen. Ehkä jotkut kokevat, että juuri virkamiesruotsille pitää olla omat kokeensa ja testinsä, jotta juuri siitä voidaan antaa sitten erikseen arviointi: tyydyttävät / hyvät tiedot valmistumisrekisteriin. Mutta ei se pelkää palvele tätä alaa eikä – – ajattelua ja toimintaa, joten katson, että tärkeämpää on saada mahdollisimman paljon tutkintoonsa kuuluvia ruotsinopintoja ja virkamiesruotsin arviointi perustuu sitten kaikkiin suoritettuihin opintoihin.
- AMK07

Kaikilta haastattelututkimukseen osallistuneilta kk- ja amk-opettajilta (n = 8) kysyttiin:

Mitä mieltä olet siitä, jos virkamiesruotsi ja opiskelijan oman erityisalan ruotsi testattaisiin kahdella erillisellä kokeella?

Kysymys osoittautui onnistuneeksi ratkaisuksi, koska haastatteluvastauksissa tuli esiin kolmenlaisia näkemyksiä kahden erillisen kielitaitokokeen käytöstä. Ensimmäinen ja melkein kaikkien haastateltujen näkemys oli, että erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin testaaminen kahdella kokeella olisi epätarkoituksenmukaista ja vaikeaa:

Ei kuulosta kovin mielekkäältä. (H) AMK05 (4 samankaltaista mainintaa)

Virkamiesruotsi ja ammattikieli ovat samaa eivätkä poikkea toisistaan. Ei tarpeen kahta koetta. Huono systeemi, erottelu kahteen osaan ... erottelua ei voida tehdä. Kielitaito ei ole palanen se on yksi kokonaisuus. (H) KK06

Kielitaito, minkä yliopistosta valmistunut opiskelija saa, on hyvin vaikea määrittellä, mikä on perussanasto, perustaito ja sitten hypätäänkin toiseen asiaan ja tämä taito, mitkä lähdetäisiin tällä kurssilla tarjoamaan, on pelkästään sitä valtionhallinnon ruotsia. (H) KK05

Toisena näkemyksenä esitettiin, että virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin taidon osoittaminen kahdella eri kokeella on mahdollista, mutta se edellyttää kielenkäyttöalueiden ja kielenkäyttötarkoituksen testaamisen tarkkaa pohdintaa:

Ehkä joitakin tiettyjä tehtävätyyppejä voi harjoitella – tilanteita, joita tulee ammatissa olemaan. Ehkä sellaisia voisi testata erikseen mutta varmasti täytyy pystyä myös muukin yleiskäyttösanasto ja jutustelusanasto ja asiakaspalvelusanasto hallitsemaan – ja kielitaidon täytyy olla sellainen, että selviytyy muistakin tietyntyyppisistä tehtävistä siellä ammatissa – että ehkä joitakin tehtävätyyppejä voisi olla. (H) KK05

– – jos pitäisi testata erikseen, niin se kyllä onnistuisi. Perusrakenteiden hallinta? Kumpaan se kuuluu? Ympyröitä, jotka menevät osittain päällekkäin. Virkamiehen pitää viestiä omista työasioista ja opiskelijan pitää viestiä omasta alastaan. Virkamiesruotsia ja ammattiruotsia on vaikea erottaa toisistaan. (H) KK07

Kolmannen näkemyksen esittäjä kannatti yhtä yhteistä koetta, mutta hän puolusti myös valtionhallinnon kielitutkinnon käyttämistä virkamiesruotsin taidon osoittamiseen:

Virkamiesruotsin erillinen koe olisi tasapuolinen kaikissa tiedekunnissa, kaikille sama. (H) KK06

9.7 Korkeakoulututkintotodistukseen merkitty virkamiesruotsin arvosana – osoitus todellisesta kielitaidosta? – ”Tavoitteet ja taito eivät kohtaa.”

Kyselytutkimuksen kysymyksissä 32/33 pyysin kk- ja amk-opettajia arvioimaan, kuinka monella prosentilla heidän opiskelijoistaan, jotka olivat saaneet hyväksytyin arvosanan erityisalojen ruotsinkurssista, *todellisuudessa* oli myös kielilainsäädännön mukainen virkamiesruotsin vähintään tyydyttävä taitotaso. Kysymykseen vastasi 16 kk-opettajaa ja 16 amk-opettajaa. Tulosten tarkastelun aluksi esitän kahden kk-opettajan mielipiteet, joista ensimmäinen mielipide koskee vuodelta 1922 peräisin olleen kielilainsäädännön tulkinnallisuutta määriteltäessä arvosanojen tyydyttävä–hyvä taitotasojä ja toinen kuvaa virkamiesruotsin tasovaatimusta:

– – tyydyttävää taitoa ei tietääkseni ole koskaan määritelty ylhäältäpäin, se millä me operoidaan on ainoastaan ”tyydyttävän taidon” tulkinta. KK16

Kurssin suorittaminen on monille kovan työn takana. Olemme puun ja kuoren välissä. Tavoitteet ja taito eivät kohtaa.(H) KK06

9.7.1 Virkamiesruotsin taitotason saavuttaminen korkeakoulututkinnon yhteydessä – ”Monien virkamiesruotsi saa minut itkemään, häpeämään.”

Korkeakouluopiskelijoiden virkamiesruotsin todelliseen taitotasoon yltäneiden opiskelijoiden määrää kartoittavaan kysymykseen useimmat kk-opettajat ilmoittivat pelkän prosenttiluvun. Vastauksia oli täydennetty muun muassa seuraavasti:

Tämä vaihtelee koulutusohjelmittain, mutta arvio on n. 80–95 prosentilla. KK09

10 prosentilla. Todellinen taito?? – – Minusta Suomi on täydellisten idioottien maa. KK15

Suomenruotsalaisen tahon työnantajat osaavat varmasti vastata paremmin tähän kysymykseen. – – KK16

Asenteet kieleen ovat tärkeitä, ei pelkästään kielitaito. KK20

Vaikea sanoa, en osaa laskea sitä prosentteina (vaikka tiedänkin, moniko oppilas sai arvosanaksi tyydyttävän taidon), mutta aina on ryhmässä muuttamia, jotka ovat todella rajatapauksia. KK21

Vaikea sanoa, opiskelijoiden pohjatiedot yleensä – alalla melko heikot, tekevät kuitenkin töitä kovasti ja suuri osa pystyy suorittamaan kurssit ennemmin tai myöhemmin. AMK15

Nykyisin pienemmällä prosentilla kuin aikaisemmin. AMK18

Tutkimustuloksen perusteella useimmat kk-opettajat ja puolet amk-opettajista olivat arvioineet, että 80–100 prosentilla opintojakson hyväksytysti suorittaneista oli kielilainsäädännön edellyttämä *vähintään tyydyttävä* virkamiesruotsin taito. Kaksi kk-opettajaa ja kahdeksan amk-opettajaa ilmoittivat, että 10–70 prosentilla korkeakoulututkinnon suorittaneista opiskelijoista oli *todellisuudessa* kielilainsäädännön taitotasoa vastaava vähintään tyydyttävä virkamiesruotsin hallinta.

Kaikki eivät saavuta riittävää virkamiesruotsin taitotasoa – mikä avuksi?

Edellä oleva tutkimustulos oli yllättävä. Halusin vielä tutkia vuonna 2005 pitämäni haastattelujen avulla, miten uusi kielilainsäädäntö oli vaikuttanut kk- ja amk-opettajien käyttämiin kielitaidon arvosanan määräytymisperiaatteisiin. Haastatteluaineistosta (sulkeissa merkintä H) löytyi seuraavia katkelmia, joissa opettajat kertoivat kielitaidoltaan heikkojen opiskelijoiden ruotsinopinnoista selviytymisestä:

Suullinen koe ensin ja sitten kirjallinen. Vaikka opiskelijan taito ei ole riittävä, opiskelija saa osallistua kokeeseen, jotta hän näkee taitonsa. Kurssin sisällön hallinta on tärkeämpi kuin virkamiesruotsi. (H) KK12

Kyllä suurin osa hyväksytyistä täyttää sen rajan mutta se on kuitenkin niin hirveän kovan työn tulosta, ja siinä ei kuitenkaan päästä kuin sen riman ylittävän tasoon. (H) AMK09

Suurin osa täyttää selkeästi [vaatimustason], osa kiikun kaakun, osa pitää auttaa riman yli. – Passiivinen kielitaito on parempi. Luetun ymmärtäminen toimii, koska opiskelijat saavat tekstistä vinkkejä, kun se on omalta alalta. (H) KK07

Vaihtelua on vuosittain, kun ammattikouluista tulee eri määrä oppilaita eri vuosina, ei pysty tarkkaan sanomaan. (H) AMK08

Kaikki eivät saavuta riittävää taitoa. Joillakin kursseilla 1–2 ei saavuta. (H) KK12

Muutamit opettajat pohtivat haastatteluissa ruotsin kielen opintojakson loppukoikeita korvaavia suoritustapoja ja kertoivat tekemistään ratkaisuista auttaessaan kielitaidoltaan heikoimpia opiskelijoita suoriutumaan opintojaksosta:

Tuottaminen on huonoa. Sanoja pystyvät opettelemaan sanakokeista annetaan pisteitä loppukokeeseen. – – Esimerkiksi kaveri on monta vuotta yrittänyt lisätehtävien avulla hyvin tehtyinä, apuneuvoja käyttäen – työvoittona ... ei selviäsi virallisesta testistä. Vuositasolla on useita, joita joutuu auttamaan. (H) KK07

– –:n vuoden aikana täytyy myöntää, vähän tiedekunnasta ja opintosuunnastakin riippuen siellä joutuu tekemään jonkun verran sitä, että opiskelijalla on mennyt kirjallinen loppuentti harsomaisesti läpi, oikeastaan pitäisi joitakin lisätehtäviä antaa, että tulisi varmistettua kunnolla, että se on siedettävästi hyväksytty. (H) KK05

Lisätöiden ja muitten sellaisten tehtävien avulla osoitettu taito ei välttämättä tuo uusijalle riittävää taitoa virkamiesruotsissa. Lisätöiden avulla saadaan opiskelijalle jonkinlainen taso. Se on jollakin alalla jossakin asiassa jokin taso. (H) KK12

Jos joku käy kurssin kaksi tai kolme kertaa pääsemättä läpi, hän opettelee jotakin ulkoa ainekirjoituksen, oppimatta kuitenkaan kunnolla. Jotkut alkavat tolstusti lukemaan ja saavuttavat hyväksytyn alimman tason. (H) AMK08

Yhteenveto

Tutkimusaineiston pienuus rajoittaa jonkin verran tutkimustulosten yleistettävyyttä, mutta merkille pantavaa tässä aineistossa kuitenkin on, että pienimpienkin arvioiden mukaan 10–20 prosentilta korkeakouluopiskelijoista puuttui virallisen vaatimustason mukainen tyydyttävä virkamiesruotsin hallinta. Näille opiskelijoille oli kuitenkin annettu virkamiesruotsin tyydyttävää taitoa osoittava todistus joko erityisalojen ruotsin kielen hyväksytyn opintosuoritusten kylkiäisenä tai sillä perusteella, että virkamiesruotsin taidon arviointi oli tehty kieliasetuksesta poikkeavaa *lievennettyä* taitotasosteikkaa käyttäen. Lisäksi osa korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsin kielen loppukokeita korvaavista suoritustavoista ja niissä käytetyistä osoittamistavoista oli selkeästi ristiriidassa virkamiesruotsin osoittamisesta annettujen ohjeiden kanssa. Näin ollen sellaiseen näyttöön pohjautuvat kielitodistukset eivät olisi todellisuudessa yhteismitallisia muiden valtionhallinnossa vaadittavasta kielitaidosta annetussa asetuksessa (424/2003) mainituilla vaihtoehtoisilla osoittamistavoilla saatujen kielitaitotodistusten kanssa.

9.7.2 Erityisalojen ruotsinopetus ilman virkamiesruotsin taidon osoittamisvelvoitetta – ”Virkamiesruotsi on melkein samaa kuin oma erikoisala.”

Kuten totean aikaisemmin luvussa 9.6.2, kk- ja amk-opettajat olivat omasta mielestään huomioineet virkamiesruotsin vaatimusosuuden monella tavalla ja monenlaisissa työtavoissa erityisalojen ruotsinopetuksessaan. Tuloksista nähdään, että osalle vastaajista kielilain mukainen virkamiesruotsi tarkoitti heidän ajattelussaan samaa kuin korkeakoulujen tutkintosäännön mukainen erityisalojen ruotsi. Asian varmistamiseksi esitin haastatteluun osallistuneille kk- ja amk-opettajille (n = 8) seuraavat kaksi kysymystä:

1. Jos valtionhallinnon kielitaitovaatimus (virkamiesruotsi) poistettaisiin korkeakoulututkintoon kuuluvista ruotsinopinnoista, miten poistaminen vaikuttaisi ruotsin opintojaksojen tavoitteisiin ja sisältöön?
2. Miten virkamiesruotsin poistaminen vaikuttaisi opiskelijoiden kielitaidon osoittamista koskeviin testaus- ja loppukoeikäytänteisiin?

Virkamiesruotsin vaatimusosan poistamisen vaikutus opintojakson tavoitteisiin ja sisältöön

Ensimmäiseen kysymykseen tuli useita eri näkemyksiä, joista kaikista annan seuraavassa esimerkkejä. Virkamiesruotsin poisjättäminen kielipinnoista vaikuttaisi opetuksen sisältöön esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Olisi vaikutusta kaikkiin. Voisin kokeilla enemmän teema-juttuja kurssin sisällä. Jos se teema kuului virkamiesruotsiin, niin voisin tehdä kokeistakin erilaisia. (H) KK12

En minä voi jättää opetuksesta pois sitä ajatusta, minkä takia tätä nyt opetetaan näille opiskelijoille. – – jos se nyt täytyisi jättää pois, niin en minä tiedä, olisivatko nämä kurssit sitten sen kummempia kuin tavallaan syventäviä lukion kursseja. Että yleisesti sitä sun tätä – ehkä jotakin tehtäviä, varmaan työhönot-tohaastattelu, työhakemuksia. (H) KK05

Kyllähän se ohjaa kuitenkin jonkin verran mutta ehkä ei se sitä sisältöä kovin muuttaisi. Valtionhallinnossa tarvitaan yleisiä taitoja, sähköpostia, asiakaspalvelua. (H) KK06

Yli puolet haastatelluista arveli, että virkamiesruotsin poisjättäminen ei muuttaisi heidän nykyisten kurssiensa tavoitteita eikä niiden sisältöä:

Ehkä se ei näkyisi kuitenkaan. Samat asiat minä haluaisin niille sisällöllisesti opettaa. Minä ajattelen, että oli kieliasetusta tai ei, niin se, mitä ne siinä työelämässä tarvitsevat, se on kuitenkin se sama, mitä siinä kieliasetuksessa määritellään. (H) AMK09

Ei kyllä muuttuisi mitenkään. Virkamiesruotsi on sitä ruotsia, jota ne tarvitsevat siellä työssä. Minulle opetus ei ole muutenkaan pelkästään ammattiin liittyvää. Esim. tietojenkäsittelyopissa emme käy läpi mitään tietokoneisiin liittyvää. Se on sitä selviämiskieltä. Minusta ne ovat yhtä. (H) AMK05

Jos virkamiesruotsi poistettaisiin, äkkiseltään vastattuna ei kovin hirveästi, koska virkamiesruotsia on vaikeaa erotella kurssista. Kurssin suunnittelussa on lähtökohta, että kurssi on tarkoitettu omalla alalla työskentelevälle henkilölle – niin pelkästään tämä ohjaa samaan suuntaan, vaikka siellä ei olisikaan virkamiesruotsia taustalla. (H) KK07

Amk:ssa opetettava kohderyhmä on selkeä ja opiskelijoiden oman alan ruotsia on selkeämpi opettaa. Mutta kun tulin – – :n kurssilta, jossa oli heterogeeninen ryhmä, en pystynyt heille kohdistamaan opetusta. Virkamiesruotsi on melkein samaa kuin oma erikoisala. (H) AMK08

Virkamiesruotsin vaatimuosan poistamisen vaikutus opintojakson osoittamis- ja arviointikäytänteisiin

Kysymykseen virkamiesruotsin osoittamisvelvoitteen poistamista ja sen vaikutusta korkeakoulututkintoon kuuluvien eritysalojen ruotsin kielen osoittamis- ja arviointikäytänteisiin vastattiin seuraavasti:

Ensimmäisenä tulee mieleen arviointi. Tyydyttävä täytyy olla tyydyttävä, jos mulla ei olisi sitä lakia, minä pystyisin helpommin päästämään läpi myös opiskelijat, joilla ei ole sitä tyydyttävää taitoa. Olisiko minulla sitten velvollisuutta pitää esimerkiksi kirjallista tenttiä? Voisi olla se opintojakso, se kuitenkin ohjaa, enhän minä voi hyväksyä sellaista suoritusta, jossa kirjallinen kielitaito on hylätty. (H) KK06

– – Voisi kokeilla erilaisia työtapoja, että ei tarvitsisi kirjallista koetta kurssin jälkeen vaan sen voisi suorittaa ihan jollakin muulla tavalla, josta ei välttämättä jäisi kirjallista dokumenttia. (H) KK12

Tenttikäytänteet pysyisivät myös samanlaisina ilman virkamiesruotsia. Kaikki opintojaksot ovat yhden opintoviikon kurseja "luurankoja", joten niissä pitää keskittyä vain kaikkein olennaisimpaan. (H) KK07

Yhteenveto

Virkamiesruotsin vaatimusosan poisjättämistä ja sen mahdollisia vaikutuksia koskevat mielipiteet edustavat 1/5 kaikista kyselytutkimukseen vastanneista. Vaikka tulosten yleistäminen ei olisikaan perusteltua aineiston koosta johtuen, haastateltujen näkemykset ovat selvästi suuntaa-antavia ja tukevat kyselytutkimusaineiston tulosten antamaa kuvaa, että *virkamiesruotsin vaatimusosa ohjaa etupäässä erityisalojen ruotsin opintojaksoissa kielikokeiden organisointia ja tuotosten arviointia*. Opintojakson kielikokeissa testataan harvoin tai niissä ei testata lainkaan virkamiesruotsin, toisin sanoen virkamiehen työtehtävien hoitamisessa ja virkaan kuuluvassa asiakaspalvelussa tarvittavaa kielitaitoa, vaan usein pelkästään erityisalan ruotsin kurssin oppiainesta ja erityisalojen kieltä. Tuotosten arviointikriteerit vaihtelivat jonkin verran ja tuotokset arvosteltiin kielikeskuksissa asteikolla tyydyttävä-hyvä ja ammattikorkeakouluissa asteikolla 1–5, jonka muuntaminen kaksiportaiseksi vaihteli eri ammattikorkeakouluissa. Virkamiesruotsi-käsitteen tulkinta ja merkityssisällöt vaihtelivat etupäässä opiskelijan erityisalan ruotsista tai ammatilliseen ruotsiin. Korkeakoulututkimuksen kontekstista erotettuna kielenkäytön alueena virkamiesruotsin merkitysten tarkastelu edellä esitetyllä tavalla ei tuonut lisävalaistusta merkityssisältöihin.

9.7.3 Kk- ja amk-opettajien mielipiteitä tutkimustehtävästäni – ”Pitäisi ilmeisesti analysoida enemmän sitä, minkä kanssa puuhailee kun opettaa ruotsia yliopistossa!”

Kyselylomakkeen tutkimuskysymysten jälkeen vastaajat saivat esittää mielipiteitään kyselytutkimuksesta tai siinä käsitellyistä aiheista ja tarkentaa vastauksiaan. Tätä mahdollisuutta oli käyttänyt 21 kk-opettajaa ja 12 amk-opettajaa. Heidän kirjoittamiensa kommenttien pituudet vaihtelivat kolmesta sanasta 339 sanaan. Monissa kommentteissa otettiin kantaa tutkimusaiheen merkitykseen ja kysymysten sisältöihin.

On hyvä, että kartoitetaan (minulle) harsomaisesti hahmoteltua ja esillä pidettävää virkamiesruotsia osana ruotsin kurssin sisältöä.

Olet laatinut juuri oikeat, polttavat kysymykset aiheesta, joka koko ammattikorkeakoulujen olemassaolon ajan on vaivannut mieliä.

Toivotaan, että ihmiset ennättävät auttaa väitöskirjasi toteuttamista! Onnea ja menestystä!

Viimeksi pidetyssä ruotsin opettajien palaverissa Sinun kyselysi otettiin esille ja huolehdittiin siitä, että olemme vastanneet.

Kartoitat tärkeitä ja keskeisiä asioita työmme kannalta. (3 samansisältöistä mainintaa)

Kommentit vahvistavat kyselylomakkeen saatekirjeessä olleen tavoitteen, että opettajat pohtisivat kyselylomakkeen kysymysten avulla virkamiesruotsin roolia ja osuutta omassa opetuksessaan, koska kysymyksiin ei ole olemassa valmiita vastauksia:

Kiva oli näitä asioita pohdiskella, vaikka aikaa vierähtikin, eikä ajatus aina luistanut. Harvoin joutuu tällaisia asioita pohtimaan, moni asia tuntuu niin luonnolliselta, mutta kun alkaa oikein ajatella, ei se sitä olekaan. Kiitos ja hyvää jatkoa!

Olihan tämä työläs kevätkiireessä, mutta pani samalla taas kerran ajattelemaan asioita.

Tosi raskas kyselylomake, mutta varmaan on syytä pureutua nyt tarkemmin tähän aiheeseen. (2 samansisältöistä mainintaa)

Huomaan olevani vanha ja raihmainen, enkä oikein jaksanut paneutua tähän problematiikkaan. Toivotan Sinulle hyvää jatkoa, kun jaksat yrittää.

Tutkimuksen kannalta tärkeä menetelmä oli saada tietoa tutkimuskohteesta mahdollisimman monesta näkökulmasta, mikä saattoi herättää kyselytutkimukseen osallistuneissa tunteen asioiden kaksoistestauksesta. Muutamat vastaajat olivatkin kommentoineet käyttämäni menetelmää seuraavasti:

Välillä tårta på tårta. (2 samansisältöistä mainintaa)

Jankaavaa, toivottavasti syntyy hieno selvitys.

Kysymykset toistavat osittain samoja asioita.

Koska samoja asioita kysyttiin eri muodoissa, tulos on varmaan luotettava.

Lopuksi esitän muita kyselylomakkeen loppukommenteista ja vastauslähetysten saateviesteistä poimimiani kommentteja ruotsinopettajien vastaamisesta ja heidän suhtautumisestaan tutkimukseeni:

– – toivottavasti sait edes jotakin apua ja materiaalia tutkimukseesi näistä vastauksistani.

Hei! Tässä viimein. Toivottavasti ei ole tieteellisesti ristiriitaisia vastauksia.

Hei, Tässä tämä – oli kyllä melkoisesti aikaa vievä ja jouduin vastaamaan vähän puolihuolimattomasti. Aihe on kyllä mielestäni ehdottomasti tärkeä.

Joskus oli kyllä melko vaikea tietää mitä vastaisi. (2 samansisältöistä kommenttia)

Henkilökohtaisesti moniin kysymyksiin oli vaikea vastata, sillä itselläni ei ole tarkkoja kriteeritaulukoita ja muita hienoja systeemejä opiskelija-aineksen heterogeenisyyden vuoksi.

Sinä puuhaat iäisyysongelman parissa.

Yhteenveto

Kyselytutkimukseen vastaamisen vaikeus johtui lomakkeen pituudesta, joidenkin kysymysten monimutkaisuudesta tai kysymysten sisällöstä lomakkeiden esitelmästä huolimatta. Kyselylomakkeen kysymyksiin kohdistettu kritiikki ja vastaajien opettajien itsearvio vastaamistavastaan, tietämyksestään ja suhtautumisestaan tutkimukseen voidaan tässä tapauksessa tulkita vastaajien avoimuudeksi ja rehellisyydeksi tutkijaa ja tutkimusta kohtaan (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000).

9.8 Kokoava esitys virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin merkityssisältöjä ja vaatimusosien huomiointia koskevista tutkimustuloksista

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kyselytutkimuksen ja haastattelujen avulla selvittää kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsi-instituution sisällöistä ja huomioinnista korkeakoulututkintoon kuuluvissa ruotsinopinnoissa. Kyselytutkimuksen kysymyksessä 5 ja myöhemmin haastattelututkimuksen kysymyksessä 3 vastaajia pyydettiin kuvailemaan ja määrittelemään, mitä *virkamiesruotsi*-käsite tarkoitti heidän työssään ja miten he olivat mieltäneet virkamiesruotsin osaksi erityisalojen ruotsinopetustaan.

Virkamiesruotsin määritelmien näkökulma ja sisältöjen rakenne

Kk- ja amk-opettajat olivat 1) määritelleet opintojaksojen tavoitteiden ja opetuksen sisältöjen avulla, minkälaista ruotsia tulevan virkamiehen pitää opiskella tai 2) he olivat kuvailleet virkamiesruotsia selostamalla, mitä ammatissaan toimiva virkamies osaa tehdä ruotsin kielen taidollaan. Aineistosta löytyi lisäksi joitakin yksittäisiä virkamiesruotsin merkitykseen yhdistettyjä piirteitä, joista mainintaan Viitekehyksessä (2003, 48–49, 52–53, 76–81).

Tutkimustuloksen perusteella kk- ja amk-opettajat olivat määritelleet virkamiesruotsin ammatillisesti suuntautuneeksi kielimuodoksi, jota tarkemmin määrittelemätön työtekijäryhmä, virkamiehet, tarvitsee työssään (vrt. luku 4.1). Määritelmässä virkamiesruotsin käyttöön liittyneet tilanneympäristöt olivat monenlaisia ja vaihtelevia. Opetuksessa virkamiesruotsin tilanneympäristöjä oli pyritty ennakoimaan niin, että opiskelijoiden kielenkäyttö saataisiin toimimaan luokahuoneopetuksessa kielenkäyttötilanteen edellyttämällä tavalla.

Kaksi vuotta kyselytutkimuksen jälkeen kk- ja amk-opettajien (n = 8) haastatteluissa viisi haastateltua toisti melkein sanatarkasti aikaisemmat kyselytutkimuksessa esittämänsä virkamiesruotsin määritelmät. Kolmen haastatellun käsitykset virkamiesruotsista olivat jonkin verran tarkentuneet uuden kielilain myötä. Haastatteluissa esitetyt virkamiesruotsin määrittelyt voidaan tiivistää yhden ruotsinopettajan kuvaavaan ajatukseen virkamiesruotsi-käsitteestä:

Käsite on nyt laajempi. Ymmärrän käsitteen laajempuna kuin pari vuotta sitten. Virkamiesruotsi tuntuu sanana kapea-alaisemmalta kuin valtionhallinnon ruotsi. Kenttä, johon pitäisi kiinnittää huomiota, on laajempi. Kiteytettynä: peruskielitaito, joka jokaisen valtionhallinnossa toimivan pitäisi osata. Se voidaan jakaa useampaan komponenttiin: puhuminen, ymmärtäminen, kirjoittaminen. Ja jokaisella näillä alueilla pitäisi saavuttaa peruskielitaito eli vähän niin kuin ajokortti, että sitten saa vapaasti harjoitella lisääkin. Toisaalta jotkut hankkii ajokortin, mutta he eivät koskaan aja. Se on sitten heidän oma valintansa. (H) KK07

Virkamiesruotsin määritelmiin sisältyneet aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset

Virkamiesruotsin määritelmistä löytyneiden kielen aihealueiden ja kielenkäyttötarkoitusten luokittelun pohjana olivat Viitekehyksen (2003, 48–49, 52–53, 76–81) taitotasokuvaukset ja niissä mainitut neljä kielenkäytön aluetta: yksityinen, julkinen, työelämän ja koulutuksen alue. Kielenkäytön alueet on Viitekehyksessä jaettu seuraaviin luokkiin: paikat, instituutiot, henkilöt, toiminnan kohteet ja välineet, tapahtumat, toiminnot sekä tekstit.

Kummakin opettajaryhmän esittämille virkamiesruotsin määritelmille löytyivät seuraavat yhteiset ylemmän tason merkitysluokat ja merkityssisällöt: *kielilainsäädäntö, työelämä ja työtehtävä, ammattiala tai tieteenala ja kielitaitoon valmentavan kurssin tavoite*. Molempien opettajaryhmien määritelmien keskinäinen vertailu ja niiden luokittelu aihealueen ja kielenkäyttötarkoituksen perusteella esitetään taulukossa 28. Taulukon vasemmanpuoleisessa sarakkeessa ovat allekkain

sisällön analyysillä saadut neljä aihealueesaraketta, joissa ovat kk- ja amk-opettajien esittämät kielenkäytöstarkoitukset. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa tutkimustuloksia verrataan Valtion kielitutkintojen (VHK:n) perusteissa (2005, 14–15) määrättyihin aihealueisiin.

Taulukko 28. Kk- ja amk-opettajien virkamiesruotsin määritelmässään mainitsevat kielenkäytön aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset.

Virkamiesruotsin määritelmän aihealue tai lähökohta	Kk-opettajien määritelmien kielenkäyttötarkoitukset	Amk-opettajien määritelmien kielenkäyttötarkoitukset	VKT:n aihealueiden vastaavuus
Kielilainsäädäntö	virkaaltainen muodollisuus; virkamieheltä vaadittava taito; kaksikielinen virka-alue	lain määrittelemä taito virassa toimivalta, vaadittava kielitaito	laki 424/2003 ¹⁾ asetus 481/2003 ²⁾
Työelämä ja työtehtävä	kielitaito, jolla selvittää työelämässä; palvelun antaminen	työelämän ruotsia; selviytyminen työelämässä ja missä tahansa tehtävässä; erilaiset asiakaspalvelutehtävät	oma työ sosiaalinen vuorovaikutus
Ammatti- tai tieteenala	yliopiston eri alojen ruotsinkurssin ydin; oman tieteenalan asioiden viestintä; oma ammattiala; toisilla aloilla ehkä tärkeämpi kuin toisilla; virkamiesruotsi ja ammattikieli ovat sama asia; alaspesifin terminologian käyttö; syventävät tiedot; tosi hyvä kielitaito	ammattikieli; kielitaito ammattitaidon kehittämiseksi; oman koulutusalan monipuolinen taito, uskallus ja kyky kommunikoida oman alan tehtävissä	oma työ ja koulutus sosiaalinen vuorovaikutus
Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsinopetuksen tavoitteet	suuri tavoite monissa tapauksissa epärealistinen; ruotsin kielen yleistaito; kyky käyttää oman alan terminologiaa; pohja alaspesifin terminologian opettelemiselle, perustiedot; parantunut taito, riittävä hallinta, virkamiesruotsia ei korosteta.	kielen kehittäminen käytövälineeksi; suullinen ja kirjallinen ymmärtämisen ja tuottamisen taito; keskeinen kielioppi, keskeinen sanasto; vaatimaton kielen taso ei sellaisenaan riitä X:n alalla; tydyttävä taito; kohtalaisen sujuva taito; virkamiesruotsia ei korosteta.	sosiaalinen vuorovaikutus oma työ kytkentä puuttuu VKT:n aihealueisiin

¹⁾ Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003

²⁾ Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003

Kyselytutkimus- ja haastatteluaineistosta löytyi arvokasta ja relevanttia tietoa virkamiesruotsin yleisistä käyttöalueista esimerkiksi opetuksen suunnittelua varten. Aika monien opettajien esittämistä virkamiesruotsin määritelmistä päätellen virkamiesruotsi oli kielilainsäädännöllä ohjattu yleiskielen muoto, johon oli yhdistetty erityisalan kielenkäytön opetusta. Molempien opettajaryhmien määritelmistä puuttuivat yhteiskuntaan ja hallintoon liittyvät kielenkäyttöalueet. Virkamiesruotsi oli melkein aina jäänyt huomioimatta tai se oli ollut erottamaton osa korkeakoulututkintoon kuuluvista erityisalojen ruotsinopinnoista. Mainitun tulkintani varmistamiseksi tarkastelin korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsi-instituution toimivuutta Stufflebeamin (1975; 2003) kehittämään yleiseen suunnittelu- ja arviointimalliin (CIPP) perustuvan sovelluksen avulla. Arviointirunko on kuvattu taulukossa 29.

Taulukko 29. Korkeakoulututkinnon yhteydessä osoitettavaan virkamiesruotsin taitoon valmentavan opetuksen arviointi CIPP-mallia soveltaen.

<i>CIPP-mallin arviointialueet ja kohteet</i>	1 Konteksti päämäärät ja aikomukset	2 Panokset keinot ja aikomukset	3 Prosessi keinot ja tosiasialliset tulokset	4 Tuotos päämäärät ja tosiasialliset tulokset
<i>Korkeakoulututkinnon yhteydessä osoitettu virkamiesruotsin taito</i>	Minkälaiseen kielikoulutussuunniteluun virkamiesruotsin (ja erityisalojen ruotsin) opetus perustuvat?	Miten virkamiesruotsi (ja erityisalojen ruotsi) näkyi(vät) opetuksen sisällöissä ja toteutuksessa?	Minkälaisilla kokeilla ja miten virkamiesruotsin (ja erityisalojen ruotsin) taito testattiin?	Miten virkamiesruotsin (ja erityisalojen ruotsin) taito arvioitiin ja miten arvosana(t) määräytyi(vät)?

Edellä oleva arviointirunko on lähtökohtana alla olevassa taulukossa 30, jossa virkamiesruotsia koskevat keskeisimmät tutkimustulokseni ovat CIPP-mallin arviointialueiden mukaisessa järjestyksessä. Taulukkoon on merkitty kunkin arviointikohteen vahvuudet ja heikkoudet.

Taulukko 30. Virkamiesruotsi-instituution toimivuus korkeakoulututkinnon ruotsinopinointojen yhteydessä.

CIPP-mallin arviointialueet ja kohteet (aihetta koskeva tutkimuksen luku sulkeissa)	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen yliopistotutkinnon osana	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen ammattikorkeakoulututkinnon osana
<p>Konteksti Minkälaiseen kielikoulutussuunnitteluun korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin valmentava opetus oli pohjautunut? (9,2)</p>	<p>Suunnittelyyhteistyötä jonkin verran valtakunnallisilla kielikeskuspäivillä ja kielikeskusten ruotsinopettajien koulutuspäivillä; organisoimattomat ja satunnaiset yhteistyöhankkeet muiden kollegojen kanssa.</p>	<p>Valtakunnalliset koulutuspäivät; paikkakunta- ja oppilaitoskohtaiset ruotsinopettajien tapaamiset ja koulutustilaisuudet.</p>
<p>Mihin virkamiesruotsin tarpeisiin oli keskitytty?</p>	<p>Tavoitteet: Erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsi vaatimussien saavuttaminen. Vahvuudet: Virkamiesruotsin laki- ja asetuspohjainen vaatimussosa esitetään tavoitteissa. Heikkoudet: virkamiesruotsin vaatimussosaan valmentavan opetuksen tavoitteet ja ruotsin kielen taitotasovaatimus eivät avaudu opiskelijoille.</p>	<p>Tavoitteet: Erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsi vaatimussien saavuttaminen. Vahvuudet: Virkamiesruotsin laki- ja asetuspohjainen vaatimussosa esitetään tavoitteissa. Heikkoudet: virkamiesruotsin vaatimussosaan valmentavan opetuksen tavoitteet ja ruotsin kielen taitotasovaatimus eivät avaudu opiskelijoille.</p>
	<p>Opetuksen suunnittelu: Yleisluonteisia keskusteluja valtakunnallisilla kielikeskuspäivillä ja kielikeskusten ruotsinopettajien päiviä; organisoimattomat ja satunnaiset paikalliset yhteistyöhankkeet kollegojen kanssa. Vahvuudet: - - -</p>	<p>Opetuksen suunnittelu: Valtakunnalliset koulutuspäivät; paikkakunta- ja oppilaitoskohtaiset ruotsinopettajien tapaamiset ja koulutustilaisuudet säännöllisiä. Suunnittelu oli koskenut etupäässä ruotsin peruskielitaidon ja erityisalojen kielen opetusta. Vahvuudet: Amk-opettajien valtakunnallinen verkostoituminen on edennyt nopeasti AIMKKA-hankkeen jälkeen. Ammattikorkeakouluilla on edellytykset ryhtyä kehittämään virkamiesruotsin vaatimussosaan alemman ymmärtämisen taitoa koskevan tutkimuksen suunnittelua ja kehittämistä.</p>
	<p>Heikkoudet: Virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin suunnittelyyhteistyö valtakunnallisesti ja paikallistasolla oli ollut hyvin vaatimaton.</p>	<p>Heikkoudet: Virkamiesruotsin kielitaidon lähtötaso (B1) oli yllätyksellisesti ja epärealistinen suurelle osalle ammattikorkeakoulujen opiskelijoita. Opiskelijoiden heikko kielitaito oli vaikuttanut opetuksen suunnitteluun.</p>

Taulukko 30. jatkuu

C/PP-mallin arviointilueet ja kohteet (aihetta koskeva tutkimuksen luku sulkeissa)	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen ylipistotutkinnon osana	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen ammattikorkeakoulututkinnon osana
<p>Panoukset</p> <p>Miten virkamiesruotsiin valmentava opetustarjonta oli vastannut arvioitujen tarpeita paremmin kuin muut käytössä olevat vaihtoehdot?</p>	<p>Valmentavan opetuksen määrä:</p> <p>Opintojakson opetuksesta 0–90 % oli virkamiesruotsin kirjallisen kielenkäyttöön ja 0–50 % suulliseen kielenkäyttöön valmentavaa. Erityisalojen ruotsi muodosti 0–100 % opetuksesta.</p> <p>Opetuksen sisältö ja toteutus:</p> <p>Puhuminen: suulliset esitykset, lyhyet puheet, selostukset.</p> <p>Kirjoittaminen: yhteenvedot, raportit, kuvaukset, yksinkertainen asiaproosa.</p> <p>Vastaanottaminen: tekstin ymmärtäminen.</p> <p>Suullinen vuorovaikutus: keskustelu, mielipiteen esittäminen, puhe-tilanteiden ja fraseologian hallinta, kokouksessa toimiminen, viestintästrategiat.</p> <p>Kirjallinen vuorovaikutus: tarjoukset, sähköposti, kirjeita.</p> <p>Vahvuudet: monipuolinen suullisen kielitaidon (puhuminen ja suullinen vuorovaikutus) opetusmuodot.</p> <p>Heikkoudet: kielen vastaanottamistoiminnosta kuuntelun harjoittelu oli rajoittunut melkein yksinomaan opettajan ja opiskelutovereiden puheen ymmärtämiseen.</p>	<p>Valmentavan opetuksen määrä:</p> <p>Opintojakson opetuksesta 10–50 % oli virkamiesruotsin kirjallisen kielenkäyttöön ja 10–70 % suulliseen kielenkäyttöön valmentavaa. Erityisalojen ruotsi muodosti 20–80 % opetuksesta.</p> <p>Opetuksen sisältö ja toteutus:</p> <p>Puhuminen: tietojen antaminen; työstä ja yrityksestä kertominen.</p> <p>Kirjoittaminen: kirjalliset raportit, tekstin tiivistäminen.</p> <p>Vastaanottaminen: kirjallisten ohjeiden, määräysten ja rutiiniasioiden ymmärtäminen.</p> <p>Suullinen vuorovaikutus: ammatillisten tilanteiden hallinta, keskustelutaito.</p> <p>Kirjallinen vuorovaikutus: lyhyet viestit, sähköposti, kirjallisen tuotoksen ymmärrettävyys ja asiatyylit.</p> <p>Vahvuudet: ammatillisesti suuntautunut opetuksen sisältö; monipuoliset kirjallisen kielenkäytön (kirjoittaminen ja kirjallinen vuorovaikutus)</p> <p>Heikkoudet: kielen vastaanottamistoiminnosta kuuntelun harjoittelu oli rajoittunut melkein yksinomaan opettajan ja opiskelutovereiden puheen ymmärtämiseen.</p>
<p>Panoukset</p> <p>Miten virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin opetusresurssit olivat jakautuneet opintojakson sisällöissä ja toteuttamisessa? (9.3)</p>	<p>Valmentavan opetuksen määrä:</p> <p>Opintojakson opetuksesta 0–90 % oli virkamiesruotsin kirjallisen kielenkäyttöön ja 0–50 % suulliseen kielenkäyttöön valmentavaa. Erityisalojen ruotsi muodosti 0–100 % opetuksesta.</p> <p>Opetuksen sisältö ja toteutus:</p> <p>Puhuminen: suulliset esitykset, lyhyet puheet, selostukset.</p> <p>Kirjoittaminen: yhteenvedot, raportit, kuvaukset, yksinkertainen asiaproosa.</p> <p>Vastaanottaminen: tekstin ymmärtäminen.</p> <p>Suullinen vuorovaikutus: keskustelu, mielipiteen esittäminen, puhe-tilanteiden ja fraseologian hallinta, kokouksessa toimiminen, viestintästrategiat.</p> <p>Kirjallinen vuorovaikutus: tarjoukset, sähköposti, kirjeita.</p> <p>Vahvuudet: monipuolinen suullisen kielitaidon (puhuminen ja suullinen vuorovaikutus) opetusmuodot.</p> <p>Heikkoudet: kielen vastaanottamistoiminnosta kuuntelun harjoittelu oli rajoittunut melkein yksinomaan opettajan ja opiskelutovereiden puheen ymmärtämiseen.</p>	<p>Valmentavan opetuksen määrä:</p> <p>Opintojakson opetuksesta 10–50 % oli virkamiesruotsin kirjallisen kielenkäyttöön ja 10–70 % suulliseen kielenkäyttöön valmentavaa. Erityisalojen ruotsi muodosti 20–80 % opetuksesta.</p> <p>Opetuksen sisältö ja toteutus:</p> <p>Puhuminen: tietojen antaminen; työstä ja yrityksestä kertominen.</p> <p>Kirjoittaminen: kirjalliset raportit, tekstin tiivistäminen.</p> <p>Vastaanottaminen: kirjallisten ohjeiden, määräysten ja rutiiniasioiden ymmärtäminen.</p> <p>Suullinen vuorovaikutus: ammatillisten tilanteiden hallinta, keskustelutaito.</p> <p>Kirjallinen vuorovaikutus: lyhyet viestit, sähköposti, kirjallisen tuotoksen ymmärrettävyys ja asiatyylit.</p> <p>Vahvuudet: ammatillisesti suuntautunut opetuksen sisältö; monipuoliset kirjallisen kielenkäytön (kirjoittaminen ja kirjallinen vuorovaikutus)</p> <p>Heikkoudet: kielen vastaanottamistoiminnosta kuuntelun harjoittelu oli rajoittunut melkein yksinomaan opettajan ja opiskelutovereiden puheen ymmärtämiseen.</p>

Taulukko 30. jatkuu

<p>CIPP-mallin arviointiläueet ja kohteet (aihetta koskeva tutkimuksen luku sulkeissa)</p>	<p>Virkamiesruotsin taidon osoittaminen ammattikorkeakoulututkinnon osana</p>	<p>Virkamiesruotsin taidon osoittaminen yliopistotutkinnon osana</p>
<p>Prosessi Miten virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin taito oli testattu? (9.4)</p>	<p>Kokeen rakenne: 1–4-osainen kirjallinen koe, jossa yksi osa oli ollut kirjoitelmatyypinen tuotos. Kirjallisen kielitaidon testaaminen oli suunnattu erityisalan ruotsiin ja ammattiin johtavissa koulutusohjelmissa ammattiin liittyvään ruotsiin. Suullisen taidon testaamisessa oli haastattelu ja jatkuvaan näyttö oppitunneilla olivat tavallisia kielitaidon arvioinnin lähtökohtia.</p> <p>Vahvuudet: Suullisen kielenkäytön testi oli muodostunut useimmiten yksilöesityksestä ja jatkuvaista näytöistä.</p> <p>Heikkoudet: Kirjallisen kielitaidon arvio perustui usein vain muutamaan kokeen osatehtävän antamaan näyttöön. Virkamiesruotsin vaatimussuuden testaaminen jäi epäselväksi.</p>	<p>Kokeen rakenne: 3–5-osainen kirjallinen koe, jossa yksi osa oli ollut kirjoitelmatyypinen tuotos. Kirjallisen kielitaidon testaaminen oli suunnattu ammatilliseen ruotsin kieleen ja ruotsin kielen peruskielitaitoon.</p> <p>Suullisissa kokeissa oli testattu erityisalan kielenkäyttöä ja yleis-kieltä. Suullisen loppukokeen rakenne oli vaihdellut yksilöesityksistä ryhmäkeskusteluihin, joiden arviointia oli täydennetty jatkuvalla näyttöllä.</p> <p>Vahvuudet: Kirjallisen kielitaidon testit olivat olleet vahvasti ammattiin suuntautuneen kielitaidon testejä, joissa näyttö oli perustunut useaan eri osatehtävään.</p> <p>Heikkoudet: Kirjallisen kielitaidon kokeessa oli testattu usein peruskielitaitoon kuluvia asioita. Joissakin tapauksissa suullisen taidon arvostana oli annettu pelkästään jatkuvalla näyttöllä. Virkamiesruotsin vaatimussuuden testaaminen jäi epäselväksi.</p>
<p>Prosessi Missä määrin suunniteltu opetustarjonta oli hyvin toteutettu?</p>	<p>Kirjalliset ja suulliset loppukokeet olivat testanneet etupäässä kurssien sisällön hallintaa ja ammattiin suuntautuneen kielen hallintaa.</p>	<p>Kirjalliset ja suulliset loppukokeet olivat testanneet etupäässä kurssien sisällön hallintaa ja ammattiin suuntautuneen kielen hallintaa.</p>

Taulukko 30. jatkuu

C/FP-malliin arviointilueet ja kohteet (aihetta koskeva tutkimuksen luku sulkeissa)	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen ylipistotututkinnon osana	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen ammatikorkeakoulututkinnon osana
<p>Tuotos</p> <p>Miten virkamiesruotsi ja erityisalojen ruotsin taito arvostellaan? (9.5)</p>	<p>Kielitaidon arviointi: Useimmat kk-opettajat olivat testanneet ja arvioineet kielitaitoa kriteerivitteisesti.</p> <p>Kirjallisen kielen arviointikriteerit: 1) kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus, 2) tuotoksen yleisvaikutelma, 3) kommunikaation välittyminen, 4) kieliloppirakenteiden, hallinta ja 5) aiheen käsitteilyn selkeys ja johdonmukaisuus.</p> <p>Suullisen kielenkäytön arviointikriteerit: 1) sanavaraston laajuus, 2) hyvä ääntäminen, 3) testattavan aloitteellisuus ja aktiivisuus keskustelussa, 4) oman alan terminologian hallinta ja 5) kielellinen sujuvuus.</p> <p>Virkamiesruotsin arvosana oli määrätynyt etupäässä erityisalojen ruotsin kokeiden perusteella.</p> <p>Hyvää taitoa koskeneet kielen taitotasokuvaukset olivat tuottajakeskeisiä ja tyydyttävää taitoa taitotasokuvaukset arvioijakeskeisiä.</p> <p>Kirjallinen ja suullisesta kielitaito oli arvioitu erikseen ja niistä oli annettu erilliset arvosanat. Ennen 1.1.2004 annettu virkamiesruotsin yhdistetty arvosana oli määrätynyt huonommin menneen osakokeen mukaan.</p> <p>Arvosana-asteikkona tyydyttävä–hyvä taito.</p>	<p>Kielitaidon arviointi: Useimmat amk-opettajat olivat testanneet ja arvioineet kielitaitoa kriteerivitteisesti.</p> <p>Kirjallisen kielen arviointikriteerit: 1) kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus, 2) kommunikaation välittyminen, 3) aiheen selkeys ja johdonmukaisuus, 4) tuotoksen sisältö ja 5) tehtävän edellyttämä ammatikielinen ote tuotoksessa.</p> <p>Suullisen kielenkäytön arviointikriteerit: 1) kielellinen sujuvuus, 2) ymmärtämiskyky 3) testattavan aloitteellisuus ja aktiivisuus keskustelussa, 4) oman alan terminologian hallinta ja 5) keskusteltavan aiheen hallinta.</p> <p>Virkamiesruotsin arvosana oli määrätynyt melkein aina erityisalojen ruotsin kokeiden perusteella.</p> <p>Hyvää taitoa koskeneet kielen taitotasokuvaukset olivat tuottajakeskeisiä ja tyydyttävää taitoa taitotasokuvaukset arvioijakeskeisiä.</p> <p>Kirjallinen ja suullinen kielitaito oli arvioitu erikseen, mutta niistä oli annettu yhdistetty arvosana, jonka määrätymisperuste oli vaihdellut. Virkamiesruotsin yhteisarvosana oli usein määrätynyt paremmin menneen osakokeen mukaan.</p> <p>Visioperäinen asteikko 1–5 oli muutettu vaihtelevin periaattein vastaamaan asteikkoa tyydyttävä–hyvä taito.</p> <p>Puolet amk-opettajista (n = 19) oli hyödyntänyt opiskelijoiden kielitaidon itsearviointeja kielitaidon arvioinneissaan.</p> <p>Vahvuudet: Useimmat amk-opettajat olivat testanneet ja arvioineet kielitaitoa kriteerivitteisesti.</p> <p>Heikkoudet: Kielilainsäädännön mukainen virkamiesruotsin vaatimusosa on pitkältä perinteeltä huolimatta huonosti toteutunut erityisalojen kielienopetusta.</p>

Taulukko 30. jatkuu

C/PP-mallin arviointilueet ja kohteet (aihetta koskeva tutkimuksen luku sulkeissa)	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen yliopistotutkinnon osana	Virkamiesruotsin taidon osoittaminen ammattikorkeakoulututkinnon osana
Tuotos Mitä tuloksia oli saatu aikaan?	20 %:lla virkamiesruotsin hyväksymismerkinnän tukintotodistukseen saaneista yliopisto-opiskelijoista ei todellisuudessa ollut virkamiesruotsin vähimmäistaitotasolle (B1) yltänyttä kielitaitoa.	20 %:lla virkamiesruotsin hyväksymismerkinnän tukintotodistukseen saaneista yliopisto-opiskelijoista ei todellisuudessa ollut virkamiesruotsin vähimmäistaitotasolle (B1) yltänyttä kielitaitoa.
Virkamiesruotsia koskevia muita huomioita	<p>Virkamiesruotsin vaatimussosa näkyi etupäässä mainintana opintojakson tavoitteissa. Virkamiesruotsi oli tarkoitettu useimpien kkk-opettajien työssä opiskelijan koulutusohjelmaa tai tieteenalaa koskevaa erityisalan kieltä.</p> <p>Opintojaksojen loppukokeissa testattiin kursilla opittua erityisalan kielenkäyttöä, ja vain harvoin työtehtäviin ja asiakaspalveluun liittyvää yleistä kielitaitoa.</p> <p>Virkamiesruotsia koskeneen vaatimussosan täytyminen oli edellyttänyt lisä- ja täydennysopintoja, joita kielitaito ehdittiin kohottaa opintojakson aikana vähintään B1-tasolle.</p>	<p>Virkamiesruotsin vaatimussosa näkyi pelkkänä mainintana opintojen tavoitteissa. Virkamiesruotsi oli tarkoitettu useimpien ammattikorkeakoulun opettajien työssä erityisalan ruotsia, ammattillisesti suuntautunutta ruotsia tai ruotsin kielen yleiskieltä, jota oli täydennetty koulutettavan erityisalaa käsittelevällä sanastolla ja fraseologialla. Opintojaksojen loppukokeissa testattiin kursilla opittua ainesta, joka oli alasta riippuen asiakaspalvelutilanteisiin kytkettyä.</p> <p>Virkamiesruotsia koskeneen vaatimussuuden täytyminen oli monien opiskelijoiden tapauksissa kyseenalainen, koska opintojakson aikana ei ehditty kohottaa kaikkien opiskelijoiden kielitaitoa vähintään B1-taitotasolle.</p>

Taulukossa 30 esitetyt tulokset ja niistä tekemiäni johtopäätöksiä tarkastelen myöhemmin luvussa 10.3.

10 Pohdinta

10.1 Tutkimuksen toteuttamisen arviointi

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli tuottaa empiiristä tietoa virkamiesruotsista ja erityisalojen ruotsista. Tutkimusaiheeni oli selvästi kiinnostanut kohdejoukosta valikoituneita tutkimuksen osallistuneita kk- ja amk-opettajia, joiden tuotama aineisto on laaja, monipuolinen ja korkeakoulututkintoon kuuluvaa ruotsinopetusta valottava otos, jossa virkamiesruotsia tarkastellaan erityisalojen ruotsinpintojen yhteydessä. Tutkimuksen kohdejoukkona kieltenopettajat ovat helposti lähestyttäviä ja yhteistyöhaluisia. Tutkimukseni aineistokeruulle oli kuitenkin mahdollista löytää sellaista ajankohtaa, joka olisi sopinut kohderyhmän kaikille kk- ja amk-opettajille. Sähköposti ja sähköinen kyselylomake aineistokeruun apuna osoittautuivat käyttökelpoisiksi ratkaisuiksi.

Tutkimusaineistoni keruu osui ajallisesti kielilainsäädännön taitekohtaan, jolloin vanha kielilainsäädäntö oli voimassa ja jolloin valtionhallinnossa vaadittavan kielitaidon osoittamista koskeneet lainsäädännön uudistukset olivat valmisteltavana. Kohdejoukon tavoitettavuutta, aineiston keruumenetelmää, aineiston luotettavuutta ja tutkimuksen taloudellisuutta koskeneet tavoitteet toteutuivat odotetusti. Sähköpostikyselytutkimuksen edut olivat haittoja suuremmat. Muutamat kyselyyn vastanneet ilmoittivat lomakkeen yksityiskohtaisista täyttö- ja tallennusohjeista huolimatta vastaamisessaan ilmenneistä vaikeuksista. Tutkimusaineiston keruun lähtöodotuksena oli luonnollista tietä valikoituneen otoksen saaminen kohdejoukosta. Kysymyslomakkeen pituus ja sähköiseen kyselyyn tarvittavan vastaamistekniikan puuttumien, tutkimusaiheen vähäinen kiinnostavuus, opetustyöstä ja henkilökohtaisista syistä johtuneet kiireet kyselyn suorittamisajankohtana selittävät tutkimuksesta poisjäämistä.

Kyselytutkimuslomakkeeni laajuus lähenteli joidenkin mielestä äärirajoja. Tämä olisi merkinnyt kyselytutkimuksen suorittamista esimerkiksi kahdessa osassa, jolloin vastaaminen olisi nopeutunut, mutta vaarana olisi ollut, että osa tutkimukseen osallistuneista olisi palauttanut vain jommankumman kyselytutkimuslomakkeesta tutkijalle. Kyselylomakkeen analyyttinen ja teoreettinen tapa kartoittaa tutkimuskohdetta, opettajien pelko paljastaa hiljaista tietoa sekä opetustyön pohdintojen puute olivat estäneet joitakin opettajia vastaamasta kyselyyn. On

mahdollista, että osalle opettajista oli ollut vaikeaa esittää ja perustella ruotsinopetukseensa liittyneitä käsityksiä ja ratkaisuja (Berliner 1986; Borg 2004; Castro 2004). Vastaajan henkilöllisyyden paljastuminen ei ollut vastaamisen esteenä, koska vain kaksi vastaajaa 43:sta palautti vastauksensa nimettömästi paperiversiona kirjeitse.

Kohdejoukon jako kahteen ryhmään oli tarkoituksenmukainen ja tarjosi mahdollisuuden molempien opettajaryhmien aineistojen yksityiskohtaiseen tarkasteluun, jossa molempien opettajaryhmien virkamiesruotsin opettamista ja testaamista koskeneiden käsitysten ja toimintojen yhtäläisyydet ja erot tulivat hyvin esille. Kohderyhmieni vastausten vertailut KORU-koulutuksessa kerättyyn korkeakouluopettajien vastausaineiston tuloksiin vahvistivat tutkimusaineistojeni luokittelu- ja analyysitapojen sopivuuden ja toimivuuden.

Useimpien kk- ja amk-opettajien kommentaiteista ilmeni, että kyselytutkimus oli saanut heidät pohtimaan tutkimusaiheeseen liittyviä kysymyksiä. Tavoitteeni tutkia virkamiesruotsia opettajan ajattelun kautta oli näin ollen saavutettu kyselyyn kohdistuneesta opettajien rakentavasta palautekriitikistä huolimatta. Tutkimukseen osallistuneiden kk- ja amk-opettajien sitoutuminen kyselytutkimukseen oli hyvä. Kyselytutkimuksen yksittäisten kysymysten vastausprosentit olivat 75–100 % kk-opettajien ja 73–100 % amk-opettajien aineistossa. Varmensin kyselytutkimuksella keräämäni aineiston edustavuutta ja luotettavuutta haastatteluilla, jotka täydensivät ensisijaisen kyselytutkimusaineiston tuloksista syntyneitä kuvia.

Työskentelin Opetushallituksen asettamien valtionhallinnon kielitutkintojen perusteita laatineen työryhmän ja korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin toimeenpanoa suunnitelleen työryhmän jäsenenä vuosina 2002–2003 sekä osallistuin KORU-koulutukseen vuosina 2003–2005. Mainitut toiminnot lisäsivät kielikoulutuksen ja koulutussuunnittelun tietämystäni, edistivät tutkimustulosteni vertailua KORU-hankkeen loppuraportin tuloksiin soveltuvin osin ja helpottivat tutkimusaineistoa analyysiä ja tulosten tulkintaa kielikeskusopettajan ja valtion kielitutkintolautakunnan tutkintojen vastaanottaja näkökulmista.

Koska virkamiesruotsi-instituution kielitaitovaatimusosassa sisältyy korkeakoulututkinnon ruotsinopinointiin, ilmiön tutkiminen ympäristöstään irrotettuna olisi ollut mahdotonta. Lisäksi tutkimusalue oli hyvin laajasisältöinen ja vaikeasti lähestyttävä. Tutkimuksessa käytetty kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen lähestymistavan yhteiskäyttö (mixed methods -strategia) soveltui tähän tarkoitukseen. Olen kaikessa toiminnassani punninnut tarkkaan valitsemieni menetelmien hyödyt ja haitat. Tutkimustoiminnasta esitettyjen eettisten tavoitteiden saavuttamiseksi olen pyrkinyt tutkimustoiminnassani tarkkuuteen, huolellisuuteen ja itsekritiikkiin sekä

raportoinut tutkimustulokseni totuudenmukaisesti ja kunnioittanut tutkimukseen osallistuneiden kk- ja amk-opettajien näkemyksiä ja anonymiteettiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 27–28).

10.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä käytetään mittauksen luotettavuutta, kun taas kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu tutkijaan, joka on oman tutkimuksensa tutkimusvälineenä ja joka tekemillään ratkaisuilla vaikuttaa koko tutkimusprosessin luotettavuuteen.

Tutkimustehtäväni suorittamisessa käytin sekä kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta, johon liittyi fenomenografista tutkimusta ja survey-tyyppistä tutkimusta muistuttavia piirteitä. Näitä on yhdistetty toisiinsa luvussa 8 esitetyin perustein. Päädyin hyödyntämään tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussani Meriläisen (1999, 142) soveltamaa koostetta, koska sen avulla voidaan arvioida rinnakkain tutkimuksen kvantitatiivista ja kvalitatiivista toteutusta. Meriläisen kooste pohjautuu kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa käytettyyn käsitteistöön (vrt. Lincoln & Cuba 1985, 290; Miles & Huberman 1994, 278–280; Nummenmaa, Kontinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 201–209).

Taulukko 31. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu-kohteet ja arvioinnin käsitteet.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetyt käsitteet		
Tarkastelun kohde	Kvantitatiivinen tutkimus	Kvalitatiivinen tutkimus
Totuudellisuus	Validiteetti	Uskottavuus
Pysyvyys	Reliabiliteetti	Varmuus
Sovellattavuus	Yleistettävyyys	Siirrettävyys
Neutraalisuus	Objektiivisuus	Vahvistuvuus

Tutkimuksen totuudellisuus

Tutkimuksen totuudellisuuden tarkastelussa kvantitatiivinen tutkimus käyttää validiteettiä ja kvalitatiivinen tutkimus uskottavuutta luotettavuuden tarkastelun yksikkönä. Validiuden käsite on peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta, jolloin validiudesta erotetaan päätyypit tutkimusasetelmavalidius ja mittausvalidius (Bal-

tes, Neselroade & Reese 1977; Hirsjärvi ym. 2007). Tutkimukseni validiteetin tarkastelussa pidän keskeisimpinä sisällön validiteettia eli mittausoperaatioiden ja rakenteen validiteettia. Aineistonkeruun välineiden (kyselylomakkeiden) sisällön validiteettia parani esitestausten ja pyydettyjen kollegapalautteiden avulla. Suomenkielistä kyselylomaketta esitestasivat ja kommentoivat lehtorit Ritva Himanen Oulun yliopiston kielikeskuksesta ja Elina Bergroth Oulun seudun ammattikorkeakoulusta. Lehtori Birgitta Tamminen Oulun yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksesta esitetsi ja kommentoi kk-opettajille suunnattua ruotsinkielistä kyselylomakeversiota.

Rakennevaliditeetin lisäämiseksi kyselylomakkeessa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä (ks. liitteet 7–9). Kysymyksen rakenteesta riippumatta vastaajat saivat kommentoida jokaista kysymyslomakkeen kysymystä tai tarkentaa vastauksiaan kysymysten jäljessä olleisiin kommentisarakkeisiin ja kirjoitustilaan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen sisäisestä validiteetista käytetään käsitettä uskottavuus, jonka varmistamiseksi tutkijan on kyettävä osoittamaan tutkimukselle tarkoitettujen tavoitteiden saavuttaminen. Eskola ja Suoranta (2000, 212) esittävät tosin tietyin varauksin tutkijan omien tulkintojen ja merkityskategorioiden tarkistuttamista tutkimukseen osallistuneilta. Ennakoin tutkimukseni uskottavuutta tiedustelemalla vastaajalta kyselylomakkeen lopussa heidän halukkuuttaan osallistua kyselytutkimuksen jälkeen tehtävään haastatteluun, jonka tarkoituksena oli tarkentaa ja täydentää ensisijaisen tutkimusaineiston pohjalta saamieni tutkimustulosten käsittelyä.

Syrjälä ja muut (1994, 129–131, 154–156) toteavat tutkimusaineiston uskottavuudesta, että tutkimusaineiston on oltava aitoa ja relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Olen pyrkinyt tuomaan esiin esimerkkiaineistossani myös ennako-odotuksistani poikkeavia ruotsinopettajien käsityksiä ja mielipiteitä paitsi tutkimusaiheestani myös tavastani, jolla keräsin heiltä aineistoa tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Jätin kyselylomakkeen kysymyksiin 28/30, 31/32 ja 34/35 kuuluvan vastausaineiston tutkimusraportin ulkopuolelle, koska aineisto oli sisällöltään niukkaa ja paikoin tutkimuskohteen kannalta epärelevanttia. Raportoimatta jääneen aineiston kohdalla tein ratkaisuni pohdittuani ensin tutkijan hallittua subjektiivisuutta ja sen merkitystä tutkimukseni luotettavuuteen ja päätökseni vaikutusta tutkimustuloksiin. (ks. myös myöhemmin tutkimuksen objektiivisuus/vahvistuvuus). Tutkijan omaa perehtyneisyyttä tutkimuskontekstiin pidetään tutkimuksen uskottavuutta lisäävänä tekijänä (Robinson 1996, 404; Tashakkori & Teddlie 1998; 90–93). Olen toiminut väitöskirjatutki-

mukseni tutkimusinstrumenttina ja hyödyntänyt virkamiesruotsiin liittyvää työkokemustani.

Tutkimuksen pysyvyys

Tutkimuksen pysyvyydestä kvantitatiivinen tutkimus käyttää käsitettä reliabiliteettiä, jota kvalitatiivisessa tutkimusotteessa kuvataan tutkimuksen varmuutena. Esimerkiksi hyvä reliabiliteetti merkitsee menetelmän hyvää sisäistä tarkkuutta, jossa epäsystemaattisten tai satunnaisten häiriöiden vaikutus on eliminoitu. (Eskola 1975.) Kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei voi esittää reliabiliteettiongelmana ja kvalitatiivisen tulkinnan ja tilastollisen tulkinnan mallin osuutta ei voida rinnastaa toisiinsa (Mäkelä 1994, 159). Kvalitatiivisen tutkimuksen rajoituksena on sen ainutkertaisuus, jolloin tutkimuksen toistettavuuden asemesta reliabiliteettia kuvataan varmuus-käsitteellä, jolla tarkoitetaan tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ja tutkimusmenetelmien käytön luotettavuutta eli tutkimuksen huolellista toteutusta sen kaikissa vaiheissa (Varto 1992, 103–104; Robinson 1996, 405–406). Sovelsin kyselytutkimuksessani tutkimuksen varmuuden vahvistamiskeinoista Grönforsin (1982, 175) mainitsemaa useamman havainnointikerran menetelmää kysymällä samaa asiaa eri konteksteissa tai kartoittamalla tutkittavaa ilmiötä eri tavoin muotoiluissa kysymyksissä tai osana laajempaa kysymystä. Kyselytutkimusaineistoni luokittelun ja analyysin varmentamiseksi käytin avovastauksien käsittelyssä rinnakkaisluokittelijaa.

Tutkimuksen sovellettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa kvantitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan tulosten sovellettavuuden asemesta tulosten yleistettävyydestä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulosten soveltuvuutta arvioitaessa puhutaan tulosten siirrettävyydestä. Kvantitatiiviseen tutkimukseen kuuluvalla yleistettävyydellä viitataan satunnaisotantaan ja tilastollisiin laskelmiin, joiden perusteella ilmoitetaan todennäköisyys tietyn otannan pohjalta tehdyn yleistyksen pätevyydestä koko populaatioon (Nummenmaa ym. 1997, 35). Kvalitatiivisten tutkimustulosten yleistettävyys on hankalaa ja mahdotontakin tutkimuksen ainutkertaisuudesta eli tapauskohtaisuudesta johtuen. Tästä syystä yleistettävyyden sijaan puhutaan tutkimustulosten siirrettävyydestä, jolla tarkoitetaan kahta tapaa ajatella tulosten yleistämisestä. Yleistäminen voi koskea teoreettisia käsitteitä tai se voi olla toiminto, jossa lukija soveltaa tutkimuksen havaintoja toiseen toimintaympäristöön (Sulkunen & Kekäläinen

1992, 11; Eskola & Suoranta 2000, 68). Tutkimuksen sovellettavuus jää siis enemmän lukijan kuin tutkijan arvioitavaksi. Tutkimuksen aikana olen kuitenkin jatkuvasti verrannut tutkimusprosessiani ja siitä saamiani tuloksia aihettani sivuaviin lähiaikoina toteutuneisiin hankkeisiin ja tutkimusraportteihin (ks. myös tutkimuksen vahvistuvuus).

Tutkimuksen neutraalisuus

Taulukossa 31 neljäntenä mainittu arviointikohde on neutraalisuus, jota kvantitatiivisessa tutkimuksessa kuvataan objektiivisuudella ja jonka kriteerinä kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään tutkimuksen vahvistuvuutta. Tutkimuksen objektiivisuudesta puhutaan tavallisesti kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä, jolloin objektiivisuudella voidaan tarkoittaa tutkimuksen ja todellisuuden ykseyttä, tutkimusmenetelmien käyttöä etäännyttämällä tutkija ja tutkimuksen kohde riittävän välimatkan päähän toisistaan sekä tieteenulkoisten arvostusten eliminointia (Lincoln & Guba 1985, 292–293, 299–300). Tutkimuskäsitteenä objektiivisuus viittaa sellaiseen tutkimuksen avulla saavutettuun lopputulokseen, johon lukuisat muutkin havainnot ovat johtaneet ja johon pääseminen on mahdollista tutkimuksen toistettavuuden avulla (Miles & Huberman 1994, 278; Robson 1996, 74).

Milesin ja Hubermanin (1994) sekä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisia menetelmiä käyttävän tutkijan objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. Se edellyttää tutkijalta omien todellisuus- ja ihmiskäsitystensä sekä menetelmien ja tutkimuskohteen luonteen ymmärtämistä. Eskolan ja Suorannan (2000, 213) mielestä kvalitatiivisten tulkintojen neutraalisuutta ja sitä kautta objektiivisuutta voidaan vahvistaa hyödyntämällä vastaavaa ilmiötä koskevia tutkimustuloksia. Olen edistänyt tutkimustulosteni vahvistuvuutta vertaamalla tutkimuskohteeni osa-alueiden tarkastelutapoja ja tutkimusaineistoni tuloksia aikaisemmin ilmestyneisiin julkaisuihin (esim. Niemi 1988; Juurakko-Paavola 2005a; 2005b; Elsinen & Juurakko-Paavola 2006; Takala 2007).

10.3 Tutkimuksen anti ja johtopäätökset

Tutkimuksen viitekehyksessä mainitun opettajan ajattelun hyödyntäminen onnistui tutkimuksessa hyvin sinä mielessä, että virkamiesruotsia koskeneet tulokset näytävät syntyneen opettajien vastausten ja niihin liitettyjen kommenttien perusteella. Opettajan ajattelun tutkiminen tulee tutkimustulosteni oheistuotteena siten, että Borgin (2003) opettajan ajattelua kuvaavista kysymyksistä (ks. luku 3) tutkimustu-

loksissa saatiin vastaukset siihen, minkälaisista virkamiesruotsiin liittyvistä ilmiöistä opettajilla oli havaintoja ja käsityksiä sekä miten heidän tekemänsä havainnot olivat työn toteuttamisessa kehittyneet. Näistä esimerkkeinä olivat muun muassa virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin kielimuotojen tunnistamista koskeneet vaikeudet sekä opettajien työtä ohjaavan kielilainsäädännön tuntemuksessa ilmenneet puutteet.

Vaikka kartoitin tutkimuksessani myös vastaajien opetuskokemusta ja testaus- ja arviointikokemusta ja niiden koulutustarvetta, Hubermanin (1993) laatima opettajan työuran eri vaiheisiin perustuva malli (ks. kuvio 1) ei tuonut olennaisesti uutta tietoa lukuun ottamatta sitä, että kk- ja amk-opettajien kielikoulutustarpeet ajoittuivat Hubermanin jaksotusta käyttämällä keskimäärin kuuden vuoden työkokemuksen kohdalle, jolloin opettajat siirtyivät kokeilu- ja tiedonhankintavaiheeseen omassa työssään.

Korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsinopetuksen suunnittelu on etupäässä opettajien yksinään puurtamista.

Tutkimustulokset antavat aihetta pohtia korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsinopintojen virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin vaatimusosien suunnittelua. Kk- ja amk-opettajien opetuksen suunnittelun menetelmät olivat samankaltaisia, mutta opetuksen suunnittelu oli tämän tutkimusaineiston perusteella monimuotoista ja sitä oli harjoitettu monella tasolla. Ruotsin kielen opetuksen ja siten myös virkamiesruotsiin valmentavan opetuksen suunnittelu oli ollut etupäässä sattumanvaraista ja koordinoitumatonta. Varsinkaan paikallis- ja oppilaitostasolla toteutetun suunnitteluyhteistyön tuloksia ei ollut saatu laajempaan yhteiskäyttöön. Samankaltaisia koulutusohjelmien ja -alojen kk- ja amk-opettajien tulisi tehostaa ruotsinopetuksen suunnittelun yhteistyötä. Tähän on edellytyksiä esimerkiksi kielikeskusopettajien ja ammattikorkeakoulujen kielenopettajien valtakunnallisilla koulutuspäivillä. Korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin vaatimusosan sisällön ja taitotason kytkeminen kielikoulutuksen jatkumoon on yksi tärkeimpiä kehittämiskysymyksiä. Sen lisäksi kk- ja amk-opettajien tulee yhteisesti pohtia kielikoulutuksen toimijoina, jätetäänkö opetuksen suunnittelussa lainkaan resursseja virkamiesruotsille vai yhdistyykö virkamiesruotsi erityisalojen ruotsiin vai ruotsin yleiskielen opetukseen (vrt. esim. Mackay & Mountford 1978).

Vaikeus erottaa erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin vaatimusosuudet toisistaan johtuu usein opettavien alan ja kielitarpeiden puutteellisesta tuntemisesta

Tutkimustulosten perusteella on syytä tehostaa opintojaksojen suunnittelun yhteistyötä, jotta ruotsinopetuksen alakohtaisuus, ajantasaisuus ja siten myös virkamiesruotsin aihealueet ja kielenkäyttötilanteet saadaan toimiviksi, jotta niihin liittyvää kielenhallintaa voidaan testata loppukokeissa. Erityisalojen ruotsinopettajien yhteistyö koulutusohjelmaopiskelijoiden ainelaitosten ja opintosuuntien opettajien kanssa oli hyvin vähäistä. Kantelisen (1998) näkemykseen viitaten pidän opetuksen suunnittelussa tärkeänä lähtökohtana ruotsinopettajien yhteistyötä opettavien alojen ja ainelaitosten tai niissä työskentelevien opettajien kanssa. On tärkeää, että kielikurssilla käsiteltävä sisältö liittyy keskeisesti opiskelijan omaan alaan (vrt. Horppu & Lehtonen 2003). Erityisalojen ruotsin ja virkamiesruotsin opetusmateriaaleista voidaankin kysyä 1) ketkä päättävät eri koulutusohjelmien ja -alojen ruotsin opetusmateriaalien sisällöstä, 2) kuinka alakohtaista opetusmateriaalien sisällön tulee olla ja 3) missä erityisalan ruotsiin ja virkamiesruotsiin valmentavan opetuksen välinen raja kulkee. Kysymykset saavat painoa suunniteltaessa ruotsin kielen opintojaksoja, joissa virkamiesruotsi ja ammatillinen / erityisalan ruotsi ovat sama asia toisin sanoen ammattiin kouluttavilla aloilla.

Monien kk- ja amk-opettajien mielestä virkamiesruotsia oli ollut vaikea ja tarpeellakin erottaa erityisalan ruotsista opintojakson opetuksessa ja kielitaidon testaamisessa. Virkamiesruotsin taidon osoittaminen korkeakouluopintojen yhteydessä oli yhtenäistänyt korkeakoulujen erityisalojen ruotsin testaamisen ja arvioinnin muotoseikkoja vaikuttamatta kuitenkaan millään tavalla loppukokeiden sisältöihin. Tutkimusaineisto tuki karkeasti ottaen kahdenlaista tulkintaa virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin kiinteästä suhteesta. Ensimmäisen tulkinnan mukaan opetettavat koulutusohjelmat tai -alat olivat ammattiin johtavia, joten ammatillisesti suuntautunut ruotsinopetus oli ollut myös virkamiesruotsin opetusta. Toisen tulkinnan mukaan ruotsinopettajat mukaan eivät luultavasti tienneet, mitä julkishallinnon henkilöstöltä vaadittava kielimuodon eli virkamiesruotsi vaatimuksen täytyminen heidän opettamillaan koulutusaloilla käytännössä tarkoitti.

Virkamiesruotsin vaatimusosuuden osoittamistavat murentavat valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmää

Mikäli ruotsin kielen opintojakson loppukokeessa osoitetaan virkamiesruotsin ja erityisalan ruotsin vaatimusosan taitoa, opiskelijoiden tulisi osoittaa virkamiesruotsin osuus valtionhallinnon kielitutkintojen tapaan valvotusti ja ilman apuneuvoja. Korkeakouluissa oli kirjallisen kielitaidon loppukokeen asemesta käytetty kielitaidoltaan heikkojen opiskelijoiden kielitaidon osoittamisen korvaamiseen työvoittoperiaatteen kaltaisia keinoja, jotka ovat ristiriidassa kielitaidon osoittamista koskevista kokeista annettujen määräysten kanssa (Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet 2005). Virkamiesruotsin kirjallisen taitotason hallinta tulee osoittaa ilman apuneuvoja, ja korkeakouluopintojen yhteydessä osoitetusta kielitaidosta annettujen arvosanojen tulee olla virkamiesruotsin osalta yhteismitalliset vastaavilla erillisillä valtionhallinnon kirjallisilla ja suullisilla kokeilla saavutettiin hyväksytyihin arvosanoihin verrattuina. Voidaankin perustellusti kysyä, min-kälaisia sanktioita tulisi seurata ja miten virkamiesruotsi-instituution asema ja uskottavuus muuttuvat, jos kieliasetuksen 481/2003 13 §:ssä säädetyn virkamiesruotsin taitosovaatimuksen alapuolelle jäävä suoritus hyväksytään ja jos korkeakouluopiskelijalle annetaan todistus virkamiesruotsin riittävästä hallinnasta taitoa testaamatta, poisluettuna kieliasetuksen 481/2003 14 §:ssä mainittu muulla toiminnalla osoitettu riittävä kielenhallinta.

Korkeakoulujen tulisi sopia ohjeistus virkamiesruotsin osoittamista koskevista yhtenäisistä käytänteistä samoin kuin opiskelijoiden vapauttamista korkeakoulututkintoihin kuuluvista ruotsinopinnoista, jolla korvataan nykyinen kielikoulutuksen ruohonjuuritasolle delegoitu valvomaton ja epäyhtenäinen käytäntö. Kielilainsäädännössä kielitaitovaatimuksesta myönnetyt erivapaudet ovat harvinaisia; valtionhallinnon kielitutkintojen ja yleisten kielitutkintojen perusteissa säädetään muun muassa erityistukea (vrt. ruotsin kielen taidoltaan tai kielelliseltä lähtötasoltaan heikot opiskelijat) tarvitsevien opiskelijoiden testijärjestelyistä. Opetushallituksen määräyksissä DNO 5/011/2001 on lähtökohtana periaate, että kulloinkin valtionhallinnon henkilöstöltä vaadittavan kielitaidon osoittaminen vaaditaan jokaiselta kyseistä kielitaitotodistusta tarvitsevalta kaikilla niillä kielen osa-alueiden testeillä, joihin hänen terveydelliset voimavaransa antavat mahdollisuuden. Tällä vältetään virkamiesruotsi-instituution kuuluvien kielitaidon vaihtoehtoisten osoittamistapojen eriarvoistuminen. Korkeakoulututkinnon yhteydessä osoitettavan virkamiesruotsin testaamiseen ja arviointiin pitäisi soveltaa yleisten kielitutkintojen ja valtionhallinnon kielitutkintojen periaatteita, jotta virkamiesruotsi-ins-

tituutio ei murene. Toisena mahdollisuutena näen sen, että virkamiesruotsin osoittaminen korkeakoulututkintoon kuluvana osana joko poistetaan tai muutetaan vapaaehtoiseksi.

Korkeakouluopiskelijoiden kielitaidon itsearviointia pitäisi hyödyntää myös korkeakoulujen ruotsinopinossa

Virkamiesruotsin vaatimusosan arviointi oli perustunut opettajien omiin arviointikriteereihin, joista oli sovittu kollegoiden kanssa tai joita vastaajat olivat itse laittaneet ja muokanneet opetustaan vastaaviksi. Opiskelijoiden itsearviointi on opiskelun työväline, mutta aihetta koskevassa tutkimuksessa on viitattu myös opiskelijoiden itsearvioinnin tulosten mahdolliseen hyödyntämiseen kielenopettajien arvioinnin apuvälineenä (esim. Sartoneva 1998). Tutkimustulokseni perusteella osa kk- ja amk-opettajista oli sitä mieltä, että korkeakouluopiskelijat osaavat arvioida kielitaitoaan ja että opiskelijoiden kielitaidon itsearvioinnilla on ratkaiseva merkitys kielenopin edistymiselle, tavoitteelliselle oppimiselle. Itsearvioinnista on jonkin verran hyötyä myös opiskelijoiden kielitaidon arvosanoista päättävälle opettajalle. Kk- ja amk-opettajien tutkimusaineistossa oli samanlaisia mainintoja kielitaidon itsearviointitavoista, joita esitellään Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2005, 64–66, 84–86) tutkimustuloksissa.

Puhutun ja luetun ymmärtämisen testit tulee sisällyttää korkeakoulututkinnon yhteydessä osoitettavaan virkamiesruotsin vaatimusosuuden kielitaitokokeeseen

KORU-hankkeen kielitaidon arviointisuositusten lähtökohtana olivat valtionhallinnon kielitutkintojen taitotasokriteerit. KORU:n kriteerit ovat selkeitä ja soveltuvat sekä holistiseen että analyttiseen arvosteluun. Kielitaidon arviointikriteerit kehittyvät ja tarkentuvat niihin kohdistuvien tarpeiden muuttuessa. KORU-hankkeen arviointisuositusten muotoseikoissa on otettu huomioon virkamiesruotsin vaatimusosa implisiittisesti. Suosituksista puuttuvat luetun ja puhutun ymmärtämisen kriteerit, joiden merkitys kuitenkin kasvaa tulevaisuudessa. Koska korkeakouluopiskelijoiden kielitaito heikkenee vuosi vuodelta, korkeakoulututkintoon yhdistetystä virkamiesruotsin vaatimusosasta joudutaan ennen pitkää luopumaan ja sen kielitaitovaatimusosa todennäköisesti korvataan valtionhallinnon henkilöstöltä vaadittavalla ruotsin ymmärtämisen taidolla.

Valtionhallinnon kielitutkintojen alempana tutkintona pidetään ymmärtämisen koetta, joka sisältyy automaattisesti osana myös kirjallisen ja suullisen kielitaidon tutkintoihin. Korkeakoulututkintoihin kuuluvissa ruotsinopinnoissa ja kielitaidon testaamisessa tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota erityisesti opiskelijoiden ymmärtämisen taitoon, jota Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006) kyselytutkimustulosten mukaan automaattisesti harjoitellaan ja testataan ruotsinopetuksessa opettajan ja opiskelijoiden ja opiskelijoiden välisen ruotsinkielisen interaktion aikana. Tosiasiassa kuitenkin ymmärtämisen taitoa on vaikeampi arvioida oppituntiseurannan perusteella kuin ymmärtämistä testaavan kokeen avulla, vaikka ymmärtämisen testaamisen ei ole olemassa täysin luotettavia testaustapoja.

Valtionhallinnon kielitutkinnoissa puhutun kielen ymmärtämisen kokeet ovat tehtäviltään ja aiheiltaan monipuolisia. Pelkästään tyydyttävä puheen ymmärtämisen taito edellyttää tutkintoon kuuluvien aihealueiden ja kielenkäyttötarkoitusten hallintaa. Katson, että KORU-suosituksia tulee jatkossa täydentää kielitaidon ymmärtämistä testaavilla taitotasokuvauksilla. Puhutun ja luetun ymmärtämisen kokeiden laadintaa varten voidaan perustaa työryhmiä, joissa ovat edustettuina kielikeskukset ja ammattikorkeakoulut.

Korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin taitotasovaatimuksen lieventäminen ymmärtämisen taidoksi olisi realistinen vaihtoehto

Korkeakouluissa opiskelijat kohtaavat oppimateriaaleissa uudenlaisen aikuisten maailman, koulutuksen jälkeisen työelämän ja erityisalaan liittyvän kielen. Niinpä korkeakouluopintoihin kuuluvat erityisalojen ruotsin kielen opinnot muuttuvat nykyään yhä useammille opiskelijoille painolastiksi, mikäli heidän ruotsin kielen lähtötasonsa on riittämätön. Lähtötason riittämättömyyden syyt voivat johtua opiskelijan asenteista (Sajavaara 1999; Tuokko 2002) tai aikaisemmista opiskelusuhteista (Hartikainen 2003). Korkeakoulutason kielenopetukselle tulee asettaa realistiset vaatimukset ja kielenopetuksen tulee olla luonnollinen jatke perusasteella alkaneelle ja toisen asteen oppilaitoksissa jatkuneille ruotsinopinnoille. Asia ei valitettavasti ole näin, kun tarkastellaan korkeakoulututkintoihin yhdistettyä virkamiesruotsi-instituutiota ja sen kielitaitotasovaatimuksen lähtötasoa (B1), joka tulisi olla toisen asteen päättäneillä korkeakouluihin hakeutuvilla opiskelijoilla. Pyykkö, Tuomi, Juurakko-Paavola ja Fiilin (2007, 141–142) esittävät näkemyksensä, että suuri osa lukion oppimäärän suorittaneista ei saavuta peruskielitaitotasoa (B1), joka on lähtötasovaatimuksena korkeakouluissa alakohtaisen ruotsin opinnoille.

Elsinen ja Juurakko Paavola (2006, 135–137) pohtivat monipuolisesti korkeakoulujen ruotsin kielen opinnoista korkeakoulun tutkintotodistukseen annettavaa merkintää. Heidän ehdotuksensa ruotsin kielen alemman tason tutkinnon eli ymmärtämisen kokeen suorittamisesta vaikuttaa mielekkäältä silloin, jos opiskelijan kielitaito ei riitä virkamiesruotsin taidon osoittamiseen. Sen sijaan en pidä realistisena arvosanan *välttävä taito* käyttämistä kirjallisen ja suullisen kielitaidon arvostelussa, koska silloin kielitaidon arviointiin syntyisi lisää tulkintaongelmia, joita taitotasojen rajakohtiin osuvien tuotosten arvioinnissa esiintyy. Jo nykyisesäkin järjestelmässä on ollut arvioinnin ongelmatapauksia tyydyttävän taidon ja hylätyn suorituksen välillä ja taitotasokuvausten soveltamisessa.

Arvosanan *välttävä* käyttöönotto lähentäisi virkamiesruotsi-instituutiota ylioppilastutkintoon, jolloin ylioppilastutkinnon ruotsinkokeiden korkeimmat arvოსanasat voitaisiin suoraan hyödyntää virkamiesruotsin välttävän taidon osoittamiseen edellyttäen, että ylioppilastutkintoa kehitetään niin, että siinä testataan abiturienttien suullinen taito riittävän yhteismitallisesti ja luotettavasti. Muutoin arvosanaan *välttävä* vaadittava kielitaito edustaisi niin alkeellista kirjallisen ja suullisen kielikäytön tasoa, että sen testaaminen Viitekehyksen (2003) taitotasolle B1-C1 tarkoitetuilla kokeilla olisi epätarkoituksenmukaista. Arvosanaa välttävä käytettiin vanhan kielilain (149/1922) aikaan puhumisen kokeen (*förmåga att i tal använda svenska språket*) arvostelussa, mutta arvosanan käytöstä luovuttiin uuden kielilain myötä. Sen sijaan voidaan perustellusti harkita, olisiko *ruotsin kielen ymmärtämisen taidosta annettava arvosana* parempi vaihtoehto kielitaidoltaan heikommille opiskelijoille osoitukseksi virkamiesruotsin vaatimusosan osittaisesta täyttymisestä korkeakouluopintojen yhteydessä. Kielilainsäädännön mukaan virkamiesruotsia astetta alemmassa tutkinnossa ymmärtämisen taito osoitetaan luetun ja puhutun ymmärtämien osakokeilla, jotka sisältyvät virkamiesruotsin kirjalliseen ja suulliseen osakokeeseen (virkamiesruotsin tutkintoon).

Kielilainsäädäntöön ja korkeakoulujen tutkintoasetuksiin pohjautuva virkamiesruotsin vaatimusosuus oli kirjattu monessa korkeakoulussa erityisalojen ruotsin opintojaksojen vaatimuksiin vain ”muodon vuoksi” vailla mitään todellista sisältöä. Lain 424/2003 mukaan virkamiesruotsin taitovaatimus koskee tasapuolisesti kaikkia korkeakouluopiskelijoita. Ruotsin kieltä tarvitsevien ja tarvitsemattomien opiskelijoiden erottelu heidän pääaineidensa mukaan on mahdotonta. Kk- ja amk-opettajat olivat hyvin tietoisia, että esimerkiksi tietotekniikan alalla englanti on suomen kielen lisäksi lähes ainoa käyttökieli ja että joillakin tekniikan aloilla ruotsin tarve oli vähäistä. Virkamiesruotsin valmennukseen soveltuvan oppimateriaalin osittainen puuttuminen ja virkamiesruotsin merkitysten ja sisältöjen epä-

määräisyys (vrt. Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet, 2005) osana korkeakoulututkintoon kuuluvia ruotsinopintoja, olivat osaltaan vaikeuttaneet valtionhallinnossa vaadittavan kielitaidon testaamista ja arviointia. Korkeakouluissa virkamiesruotsiin valmentavan opetuksen tavoite ja opintojakson jälkeen pidettyjen kokeiden sisällöt olivat harvoin kovin lähellä toisiaan, vaikka kielitaidon arviointia varten laaditut KORU-hankkeen arviointisuositukset ovat jo käytössä.

Virkamiesruotsin osoittaminen korkeakoulututkintojen yhteydessä on edelleen 20 vuoden takaisessa lähtötilanteessaan

Tutkimukseni ympyrä sulkeutuu: ennen vuotta 1987 korkeakoulututkintoihin kuulunut ruotsinopetus oli pelkästään erityisalojen ruotsinopetusta, johon asetuksella 442/1987 liitettiin virkamiesruotsin vaatimusosa. Tutkimustulokseni viittaavat vahvasti siihen, että virkamiesruotsia eli valtionhallinnon toimivilta henkilöiltä vaadittavaa kielimuotoa ei ole olemassakaan korkeakouluopintojen ruotsinopintojen yhteydessä. Sitä ei siis myöskään voida useimpien kk- ja amk-opettajien mielestä erikseen testatakaan korkeakoulututkintoihin kuuluvissa ruotsinopinnoissa. Monien kk- ja amk-opettajien mielestä opinnot ovat edelleenkin erityisalojen ruotsia tai ammatillista ruotsia, jonka opettamiseen tarkoitettuja resursseja joudutaan käyttämään korkeakouluopiskelijoiden heikon ruotsin kielen lähtötason kohottamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että ennen vuotta 1987 vallinnut tilanne on käytännöllisesti katsoen edelleen vallitsevana korkeakoulututkintoon kuuluvissa ruotsinopinnoissa.

Tilanne ei johdu yksinomaan aikaisemmin mainitsemani virkamiesruotsin osoittamisen valvomattomista 20 vuodesta, vaan kyseessä on oire, jonka syyt löytyvät kielikoulutussuunnittelussa tehdyistä ruotsin kielen opiskelua koskeneista osittain lyhytkatseisista päätöksistä. Korkeakoulutasolla opiskelee yhä enemmän opiskelijoita, joiden ruotsin kielen taito on miltei olematon. Nämä "peruskoulussa säästön uhreiksi joutuneet" kuten yksi amk-opettaja heitä kutsui, tarvitsevat vuosi vuodelta suuremman osan ruotsinopetukseen osoitetuista resursseista.

Vaikka tutkimukseen osallistui vain osa kaikista kk- ja amk-opettajista, katson kuitenkin heidän käsityksensä edustavan hyvin monipuolista näkemystä tutkimusongelmastani. Tätä osoittaa osallistuneiden perusteellinen sitoutuminen aikaa ja energiaa vieneeseen kyselytutkimukseeni. Niinpä katson, että tulokset antavat vahvaa näyttöä siitä, että virkamiesruotsin osoittamisen siirtäminen korkeakoulututkinnon yhteyteen oli kielisuunnittelullisesti ja kielikoulutuksellisesti virheellinen ratkaisu, jonka valmistelu ei perustunut ruotsin kielen kielikeskusopetusta koske-

neeseen tutkimustietoon, vaan vajaat 10 vuotta aikaisemmin julkaistuun kielikomitean mietintöön. Eräs tutkimukseeni osallistunut ruotsinopettaja ehdotti vastauksessaan, että virkamiesruotsin taidon osoittaminen voisi olla vapaaehtoinen korkeakoulututkinnon yhteydessä ja että virkamiesruotsin testaaminen jäisi kielitutkintolautakunnan tehtäväksi, jos opiskelija tarvitsisi kielitodistusta myöhemässä elämässään. Mainittu kielikoulutuksen ruohonjuuritason toimijan ehdotus voi tuntua radikaalilta mutta se on täysin toteuttamiskelpoinen virkamiesruotsin instituution murenemistä ehkäisevä ajatus. Toteutuessaan se edistäisi korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsinopintojen kohdentamista jatkuvasti kehittyvien erityisalojen ruotsin kielen opiskeluun.

Lopuksi

Johtopäätökseni edellä mainitusta on, että rohkenen kyseenalaistaa osan korkeakoulujen tutkintotodistuksiin merkittyjen virkamiesruotsin *tydyttävää taitoa* osoittavien suoritusten sisällöllisestä ja laadullisesta yhteismitallisuudesta, kun niissä käytettyjä arvosananperusteita verrataan *valtion kielitutkintolautakunnan* kirjallisen ja suullisen kielitaidon kokeissa *tydyttävää taitoa* osoittaviin taitotasovaatimuksiin.

Suuri osa korkeakoulututkintojen yhteydessä hyväksytyistä valtionhallinnon kielitutkintoa (virkamiesruotsia) korvaavista heikoimmista suorituksista on jäänyt kielitaitoasetuksessa säädetyn taitotasovaatimuksen alapuolelle. Virkamiesruotsin osuuden testaamatta jättäminen on kompensoitu erityisalojen ruotsia testaavilla kokeilla, jotka on arvosteltu käyttämällä arvosana-asteikkoa *tydyttävä–hyvä*. Mikäli korkeakoulututkintoon liittyvän virkamiesruotsin taidon toteutamisessa on testien validiuteen ja reliabiliteettiin ja arvioinnin yhteismitallisuuteen liittyviä tutkimustulosteni osoittamia puutteita, voidaan perustellusti kysyä, mitä merkitystä valtionhallinnon kielitutkinnon osoittamisella korkeakoulututkinnon yhteydessä enää on, jos kieliasetuksen 481/2003 13 §:n mukaisen taitotasovaatimuksen alitettava virkamiesruotsin kielellinen suoritus hyväksytään tai jos korkeakouluopiskelijalle annetaan todistus virkamiesruotsin riittävästä hallinnasta taitoa testaamatta, poisluettuna kieliasetuksen 481/2003 14 §:ssä mainittu muulla toiminnalla osoitettu riittävä kielenhallinta.

Ehdotukseni jatkotoimenpiteiksi:

- Kielikoulutussuunnittelussa on nopeasti paneuduttava ruotsin kielen opiskelu-
jatkumon kehittämiseen, jotta valtionhallinnon henkilöstöltä vaadittava kieli-
taidon lähtötaso (B1) saavutetaan ennen kolmannen asteen erityisalojen ruot-
sin opintoja.
- Korkeakoulujen tulee ryhtyä selvittämään, minkälaisia mahdollisuuksia on 1)
muuttaa valtionhallinnossa vaadittavan suullisen ja kirjallisen kielitaidon
osoittaminen korkeakoulututkinnon yhteydessä vapaaehtoiseksi ja 2) korvata
se ruotsin kielen puhutun ja kuullun ymmärtämistaidon osoittamisen kokeilla
heikentämättä kansalaisten kielellisiä oikeuksia, jotka Suomen lainsäädäntö
turvaa kansalaisilleen.
- Riippumatta korkeakoulututkintoon kuuluvan valtionhallinnossa vaadittavan
kielitaidon pakollisesta tai vapaaehtoisesta osoittamisesta korkeakoulujen
tulisi aktiivisesti kohdistaa resursseja edellä mainittuun ruotsin kielitaitoon
valmentavaan opetukseen, jotta myös kielelliseltä lähtötasoltaan heikommat
opiskelijat todellisuudessa saavuttavat kieliasetuksessa säädetyn vähintään
tydyttävän ruotsin kielen suullisen ja kirjallisen taitotason.
- Korkeakoulututkintoon liittyvät ruotsin kielen opinnot tulisi hajasijoittaa opin-
toihin siten, että alemmaa tutkintoa varten suoritettaisiin ruotsin kielen ymmär-
tämistä osoittava tutkinto ja ylempää korkeakoulututkintoa varten valtionhal-
linnossa vaadittava vähintään tyydyttävä suullinen ja kirjallinen ruotsin kielen
taito, jolloin opiskelijalle jää aikaa päivittää kielitaitonsa riittävälle lähtöta-
solle.

10.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Jatkotutkimuksen aiheita pohdittaessa on todettava aluksi, että käsillä olevan tutki-
mustulokset valottavat *opettajien* käsityksiä ja arvioita virkamiesruotsin merkitys-
sisällöistä ja sen vaatimusosan huomioinnista korkeakoulututkintoon kuuluvissa
ruotsinopinnoissa. Virkamiesruotsin eli valtionhallinnossa vaadittavan ruotsin kie-
len kirjallisen ja suullisen kielitaidon tutkiminen *korkeakouluopiskelijoiden* käsi-
tysten ja näkemysten pohjalta toisi lisätietoa Horpun ja Lehtosen (2003) kielikes-
kusopetusta koskeneille tutkimustuloksille. Opiskelijoiden näkökulman hyödyntä-
minen tutkittaessa ruotsin kielen kielikoulutusjatkumon toisen ja kolmannen
asteen välistä kielenopetuksen jaksoa toisi lisätietoa korkeakoulujen ruotsinope-

tukseen ohjattavia lisäresursseja varten, jotta kielilakin ja korkeakouluasetuksiin perustuva kaksiosainen ruotsin kielen vaatimusosa voidaan toteuttaa.

Korkeakouluopintojen yhteydessä osoitettavan ruotsin kielen taidon arviointikriteereihin kuuluu kielellisten, sosiolingvististen ja pragmaattisten valmiuksien (spesifiset valmiudet) lisäksi myös yleisiä erityisesti kommunikaationtilanteissa silmin havaittavia ja korvin kuultavia persoonallisuuden piirteitä, joilla saattaa olla jopa kielitaidon puutteita kompensoiva vaikutus kielitaidon arviointiin. Kielitaidon arvioinnin kehittymisen ja kriteeriviitteisen kielitaidon arvioinnin saadessa jalansijaa kielikoulutuksen eri asteilla, pidän mielenkiintoisena ja tärkeänä jatkotutkimuskohteena vastausten etsimistä kysymykselle, millä tavoin eksistentiaalisen kompetenssin alueeseen kuuluvat piirteet vaikuttavat opiskelijoiden kielitaidon arviointitilanteessa ja arvosanan määräytymiseen.

Tuokon (2002) ruotsin kielen opintojen kartoitustutkimuksen tuloksissa korostuu poikien heikompi ruotsin kielen opintomenestys ja ruotsinopiskelun motivaation puute. Perustasolla saatu huono lähtötaso ei korjaannu toisen asteen ruotsinopintojen aikana. Ruotsin kielen perustason heikkojen kielenoppimistulosten syytä on monia, mutta yksi usein vaiettu syy on ruotsin kielen oppimateriaalien kiinnostamattomuus, jonka Tuokko (emt.) mainitsee analysoimatta tarkemmin asiaa. Jokainen oppimateriaali on tekijöittensä tulkinta kielitaidon tavoitteista. Tutkimustulosteni pohjalta syntyi jatkotutkimusaihe, jossa ajatuksena on suomenkielisten oppilaiden ruotsin kielen oppimateriaalien sisältöjen ja sanaston oppimisen tutkiminen, josta hyvänä esimerkkinä mainittakoon Ryhäsen (1987) tutkimus ruotsin kielen oppikirjojen kielestä ja oppikirjatekstien välityksellä opittavasta sanastosta.

Kiistaton tosiasia on, että ruotsin kielen oppimateriaalien tekijöiden ja perusasteen ja toisen asteen ruotsin oppimateriaalien käyttäjien ikäero on huomattava. Eri opintovaiheissa olevien käyttäjäryhmien vaikuttamismahdollisuuksia materiaalien laadintaan on edelleen kartoittamatta. Vaikka suuri osa ruotsinopettajista kuten myös ruotsin oppimateriaalien laatijoista on naisia, tämä ei kuitenkaan saa vaikuttaa laadittavien oppimateriaalien sisältöihin niin, että niiden aiheet ja harjoitukset suosivat perusasteen tyttöjä ja lukioikäisiä nuoria naisia. Erityisesti perusasteen poikien ja lukioikäisten nuorten miesten elämä, harrastukset ja kiinnostuksen kohteet ovat jääneet hyvin vaatimattomalle huomiolle, vaikka uusimpien oppimateriaalien laatijoiksi on saatu rekrytoituiksi myös muutamia miesopettajia. Pidän tärkeänä sitä, että perusasteen ja toisen asteen ruotsinopetuksessa käytettäviä materiaaleja alettaisiin tutkia, jotta pystyttäisiin luomaan sekä sanastoltaan että sisällöltään molempia sukupuolia kiinnostavia oppimateriaaleja, joissa selkeästi enna-

koidaan myös kolmannen asteen kielitaitovaatimukseen liittyviä aihepiirejä. Näin voitaisiin osaksi kehittää ja yhtenäistää ruotsin kielen opiskelujatkumoa niin, että korkea-asteen ruotsinopintojen kielellisen lähtötason ja sitä edeltävissä ruotsinopinnoissa hankitun taitotason ero olisi mahdollisimman pieni. Silloin kolmannella asteella annettava virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin taitoon valmentava opetus olisi luonnollinen jatke toisen asteen ruotsinopinnoille.

Lähteet

- Aho, R. 2003. Kielikoulutuksen systemaattinen suunnittelu puolustusvoimissa. Tavoitteista tuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. <http://ebooks.jyu.fi/9513916510.pdf> (viitattu 08/2007)
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Airola, A. 2001. Erityisalojen kieltenopetus: ammattikorkeakoulut. Teoksessa A. Airola (toim.) Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakoulussa. OPM:n rahoittama kielenoptuksen kehittämishanke Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 9. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu, 9–18.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. & Starck, C. 1981. Språkgränser och samhällsstruktur: Finlandssvenskarna i ett jämförande perspektiv. Stockholm: AWE/Geber.
- Andrews, S. 1983. Communicative Language Teaching – Some Implications for Teacher Education. Teoksessa K. Johnson & D. Porter (toim.) Perspectives in Communicative Language Teaching. Orlando, Florida: Academic Press, 127–142.
- Bachman, L. F. & Palmer, A.S. 1996. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
- Baltes, P. B., Nesselroade, J. R. & Reese, H. W. 1977. Life-span developmental psychology: introduction to research methods. Monterey (Calif.): Brooks/Cole Publishing Company, cop. 1977.
- Berggren, O. 1983. Miten saadaan opiskelijat puhumaan? Kielikeskusopettajille 22.–24.8.1983 Jyväskylän yliopistossa pidetyn koulutusseminaarin moniste. Lappeenranta 1983.
- Bergman, P. & Abrahamsson, T. 2004. bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.) Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur, 597–643.
- Berliner, D.C. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, 15, 5–13.
- Bloom, B., Hastings, J. & G. Mandaus 1971. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: Mc Graw-Hill.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36, 81–109.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.

- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, K. M. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. *TEOSOL Quarterly* 9, 53–63.
- Castro, P., Sercu, L. & Méndez Garcia, M.C. 2004. Integrating Language-and-Culture Teaching: An Investigation of Spanish Teachers' Perceptions of the Objectives of Foreign Language Education. *Intercultural Education*, 15 (1), 91–104.
- Corder, P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161–170.
- Corder, P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL IX*, 147–160.
- Damen, M. & van Toorenburg, H. (toim.) 1996. *The Development of Productive Oral Skills and Learner Autonomy. Language and culture awareness in language learning and teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)*. Workshop 13A/B. *Language Learning for European Citizenship*. Council of Cultural Cooperation. Council of Europe.
- Denzin, N.K. 1997. Triangulation in educational research. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook*. Oxford: Pergamon, 318–322.
- Denzin, N. K. 1998. *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage. California: Thousand Oaks.
- Douglas, D. 2000. *Assessing language for specific purposes*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Dufva, H. 1999. Kieli, Mieli ja Konteksti: Psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-March (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa 7. Soveltavan kielentutkimuksen laitos*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 11–44.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsinen, R. 2000. ”Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan.” *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja N:o 62.
- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2007. *Korkeakoulujen ruotsinopintojen arvioinnin yhtenäistäminen*. Teoksessa T. Leblay & M. Reuter M (toim.) *Valtionhallinnon kielitutkinnot – Språkexamina i reviderad form*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 113–130.
- Eskola, A. 1975. *Sosiologian tutkimusmentelmät I ja II*. WSOY. Porvoo.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 1. painos. WSOY. Porvoo: WS Boowell Oy.
- Fitzpatrick, A. 1997. Certification and evaluation in VOLL. Descriptive parameters, organisation and assessment. Teoksessa G. Eggloff & A. Fitzpatrick (toim.) Languages for work and life: The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL). Strasbourg: Council of Europe, 66–86.
- Fitzpatrick, R. & Morrison, E. T. 1971. Performance and product evaluation. Teoksessa R. L. Thorndike (toim.) Educational measurement. Washington, D.C.: American Council on Education, 237–270.
- Foddy, W. 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gennese, F. & Upshur J.A. 1996. Classroom-Based Evaluation in Second Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granlund, M. 2007. Uudistettu valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmä julkishallinnon työnantajan näkökulmasta. Teoksessa T. Leblay & M. Reuter (toim.) Valtionhallinnon kielitutkinnot – Språkexamina i reviderad form. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 69–81.
- Gronlund, N. E. 1977. Constructing achievement tests. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY
- Guba, E.G & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks CA: Sage, 105–117.
- Hartikainen, V. 2003. Ruotsinopiskelu ja ruotsin opiskeluolosuhteet eräänä syynä oppilaiden ruotsinkielteisyteen. Teoksessa Kieli ja asiantuntijuus. Toim. M. Koskela & N. Pilke. AFinLA:n vuosikirja 2003 / n:o 61. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Jyväskylä, 361–381.
- Havranek, G. 1996. What happens to the feedback? Teoksessa K. Sajavaara & C. Fairweather (toim.) Approaches to second language acquisition. Jyväskylä Cross-Language Studies No 17. University of Jyväskylä, 147–156.
- Healey, R. & Healey, T. 1994. How Dead is ESP? Paper Presented at Teaching Foreign Languages at Technical Universities in Prague. Czech Republic, 7–8 June 1994.
- Helin, M. 1986. Kielten alkeis- ja jatko-opetus kielikeskuksissa opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa M. Helin & L. Löfman (toim.) Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja. N:o 18. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7.painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Horppu, R. & Lehtonen, T. 2003. Monipuolinen kielitaito? Selvitys Helsingin yliopistosta valmistuneiden kielipinnoista. Helsingin yliopiston Opintoasiainosaston julkaisuja 22/2003. Helsingin yliopisto.
- Huberman, M. 1993. Steps toward a Developmental Model of the Teaching Career. Teoksessa L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (toim.) *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 93–118.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-March (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa 7. Soveltavan kielentutkimuksen laitos*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 179–228.
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B: 77, 143–225.
- Huttunen, J. 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa V.A. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 130–153.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Essex: Longman.
- Johansson, S. 1973. *The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach*. Teoksessa J. Svartvik (toim.) *Errata. Papers in error Analysis*. Lund: Gleerup.
- Johansson, S. 1978. *Studies of Error Gravity*. Gothenburg Studies in English 44. University of Gothenburg.
- Jussila, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. *Kasvatus* 23, 247–255.
- Juurakko-Paavola, T. 2004. Yhdenmukaisempaan kielitaidon arviointiin ammattikorkeakouluissa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 167–180.
- Juurakko-Paavola, T. 2005a. Ammattikorkeakoulujen kieliopintojen arviointikäytänteet ja niiden kehittäminen. Teoksessa T. Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Kielikoulutuskeskus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 7–67.
- Juurakko-Paavola, T. 2005b. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. Teoksessa T. Juurakko-Paavola (toim.) *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 199–272.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5, 427–435.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21.

- Kantelinen, R. 1998a. Kieltenopetus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 101–116.
- Kantelinen, R. 1998b. Ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan työ ja koulutustarve. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 72. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kantelinen, R. 2001. Kielenopetuksen resurssoinnista ammattikorkeakouluissa. Teoksessa A. Airola (toim.) Kieltenopetuksen haasteet ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 5. Joensuu, 105–111.
- Kantelinen, R. 2004. Opettajankoulutus ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen tehtäviin – haaste kansallisen tason kehittämistyölle. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 51–60.
- Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Väitöskirjatyö. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissikön julkaisuja. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Kaplan, R.B. & Baldauf, R.C. Jr. 1997. Language Planning: From practice to theory. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaufman, R. 1990. Strategic planning and thinking: Alternative views. *Performance & Instruction Journal*, 1–7.
- Kaufman, R. & Herman, J. 1991. Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing. Lancaster: Technomic Publishing Company.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66–89.
- Kontinen, R. 1981. Testiteoria – johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen mittauksen teoriaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Korpimies, L., Valtanen, H. & Vaherva, T. 1983. Kielikeskusopetus opiskelijoiden arvioimana. Kielikeskusopetuksen seurantatutkimus, II vaihe. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 17. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 1999: 11(1), 3–12.
- Larén, E. 2005. In pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Åbo: Åbo Akademi förlag – Åbo Akademi University Press.
- Leblay, T. & Reuter, M. (toim.) 2007. Valtionhallinnon kielitutkinnot – Språkexamina i reviderad form. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. & May, A. 1977. Spoken English: The Perception and Production of English on a Finnish-English Contrastive Basis. Jyväskylä: Gummerus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Luoma, S. 2001. Suullisen kielitaidon arviointi: suuntaviittoa suunnitteluun ja kehittämiseen. Teoksessa A. Airola (toim.) Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakouluissa. OPM:n rahoittama kielenopetuksen kehittämishanke. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu 2001, 28–40.
- Löfman, L. 1986. Kielikeskusopettajan ammattikuva ja koulutustarve. Korkeakoulujen kielikeskusten julkaisuja N:o 26. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskasutuskeskus.
- Mackay, R. & Mountford, A. 1978. The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice. Teoksessa R. Mackay & A. Mountford (toim.) English for Specific Purposes. London: Longman, 2–20.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- McLaughlin, B., Rossman, T. & McLeod, B. 1983. Second Language Learning: An Information-Processing Perspective. *Language Learning* 33 (2), 135–158.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 51. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Messick, S. 1994. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher* 23 (2) 13–23.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. Second Edition.* Sage Publications Inc. California: Thousand Oaks.
- Millman, J. 1974. Criterion-referenced Measurement. Teoksessa W.J. Popham (toim.) *Evaluation in Education: Current Applications.* Berkeley: McCutcha.
- Mintzberg, H. 1994. *The rise and fall of strategic planning.* New York: Prentice Hall.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. *Kasvatus* 3, 183–188.
- Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. 1994. Teoksessa V.A. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä.* Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 154–169.
- Niemi, H. 1988. Pieni kielitutkinto valtion kielitutkintolautakunnan apujäsentien arvioimana. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja N:o 34. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä.
- Niemi, H. 1997. Lukion ruotsin kielen suullisen kielitaidon kehittämisen kokeilun tavoitteet ja toteutuminen 1990–94 tarkasteltuina kokeilun raporttien, kyselytutkimuksen ja suullisen päättökokeen avulla. *Lisensiaatintutkimus.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niemikorpi, A. 1986. Yleiskieli ja ammattikieli – tyyli ja murre. – Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-seminaari VI. *Vöyri* 1.–2.2.1986, 175–186.
- Nikki, M-L. (1998) Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa.* Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23–46.

- Nikula, H. 2002. Är grammatik onödigt? Eller: Är tyska svårt? Teoksessa S. Björklund, M. Koskela & M. Nordman (toim.) *Språk som formar vär(1)den*. Festskrift till Christer Laurén på 60-årsdagen. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 241. *Språkvetenskap* 40. Vasa, 190–198.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996, 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY.
- Numrich, C. 1996. On becoming a language teacher. Insights from diary studies. *TEOSOL Quarterly*, 30, (1), 131–153.
- Nykänen, M. 1998. Kielikoulutus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 117–137.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Olsson, M. 1978. Intelligibility – an Evaluation of Some Features of English Produced by Swedish 14-year-olds. *Gothenburg Studies in English* 40. University of Gothenburg.
- Patton, M.Q. 1991. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Penttinen, E.M. 2005. Kielioppi virheiden varjossa. Kielitaidon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. Jyväskylä *Studies in Humanities* 43. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Piri, R. 2001. Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Popham, W. J. 1975. *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pyykkö, R., Tuomi, U-K., Juurakko-Paavola, T. & Fiilin, U. 2007. Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M-L. Luukka (toim.) *Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 123–151.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Robinson, P. 2001. Languages for specific purposes. Teoksessa M. Byram (toim.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 337–342.
- Robson, C. 1996. *Real world research. A source for social scientists and practitioner-researchers*. 5. painos. Oxford: Blackwell.
- Rontu, H. 2005. *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*. Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademis tryckeri.
- Ryhänen, R. 1987. Om språklig utvärdering av undervisningstexter i svenska som främmande språk. *Kielitieteellisiä tutkimuksia* N:o 9. Joensuun yliopisto. Humanistinen tiedekunta.

- Ryhänen, R. 1988. Oppimistehtävät kielitaidon kehittäjinä. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10/1988, 137–168.
- Sajavaara, A. 2000. Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-March (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa 7. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 73–102.
- Sajavaara, K. 2004. Suomen uusi kielilaki. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 283–295.
- Sajavaara, K., Pöyhönen, S. & Luukka M-R. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-L. Luukka (toim.) Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–42.
- Sartoneva, P. (toim.) 1998. Vieraiden kielten osaaminen Suomessa. Aikuisten kielitaidon arviointi. Opetushallitus 1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Scissons, E. H. 1982. A Typology of Needs Assessment Definitions in Adult Education. *Adult Education* 33, 1.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL (X)*, 209–231.
- Sinkkonen, M. 1997. Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä. Kielikoulutuksen vaikuttavuus – tutkimusprojektin osahanke. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Språkrkrav och språktillägg inom sjukvården. Finlandssvensk rapport nr 15. Helsingfors: Svenska Finlands folkting. 1990.
- Stufflebeam, D.L. 1975. The CIPP- model of Evaluation. Evaluation Center College of Education. Kalamazoo: Western Michigan University.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. WPindex-laadullisen aineiston analyysiohjelma. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. 1973. Kielitaidon mittaaminen. POPS-70. Opas 3b. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimusosasto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Selosteita ja tiedotteita 129/1979.
- Takala, S. 1980a. Kielitaidon mittaamisesta. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) Soveltava kielitiede. Huhmari: Gaudeamus, 181–201.

- Takala, S. 1980b. Kriteerimittauksen käsitteestä ja käytännön sovelluksesta. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 146. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1981. Normimittaminen ja kriteerimittaminen: eroja ja yhtäläisyyksiä. Teoksessa L. Korpimies (toim.) *Finlance*, Vol. I. Language Centre for Finnish Universities. University of Jyväskylä, 137–159.
- Takala, S. 1994. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino 1995, 1–8.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Korpi-Jyvä Oy, 207–222.
- Takala, S. 2001a. Perusteita kielitaidon arvioinnin laadun kehittämiseen ja valvontaan. Teoksessa A. Airola (toim.) *Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakouluissa*. OPM:n rahoittama kieltenopetuksen kehittämishanke. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu 2001, 19–27.
- Takala, S. 2001b. Ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kielitaidon arviointihankkeen (AMKKIA) koespesifikaatiot. Teoksessa T. Juurakko (toim.) *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Kielikoulutuskeskus. Julkaisu A:16. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 29–119.
- Takala, S. 2002. Valtionhallinnon kielikokeiden uudistaminen: lähtökohtien pohdiskelua. Artikkelit valtionhallinnon kielitutkintojen perusteita laatineen työryhmän jäsenille Opetushallituksessa 10.11.2002.
- Takala, S. 2005. Reflections on the development and impact of language education in Finland. Teoksessa J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen & R. de Cillia (toim.) *Multicultural Communities, Multicultural Practice Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö*. Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag. Turun yliopiston julkaisuja Sarja B: 285. Turun yliopisto, 285–296.
- Takala, S. 2007. Valtionhallinnon kielikokeet: Joitakin kansainvälisiä vertailuja. Teoksessa T. Leblay & M. Reuter (toim.) *Valtionhallinnon kielitutkinnot – Språkexamina i reviderad form*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 82–91.
- Takala, S., Sajavaara, K. & Sajavaara, P. 2000. Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylä, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 231–271.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä – kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Applied Social Research Methods Series Vol. 46. Thousand Oaks CA: Sage.
- Tesch, R. 1992. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.

- Tuokko, E. 2004. Perusopetuksen kansallinen arviointi: englannin ja ruotsin osaamistaito. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149–166.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5 / 1984.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Verloop, N., Van Driel J. & Meijer, P.C. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 441–461.
- Walz, J.C. 1982. Error correction techniques for the foreign language classroom. *Language in education. Theory and Practice* 50. Washington DC: The Center for Applied Linguistics and Harcourt Brace Jovanovich.
- Wiggins, G. 1990. The case of authentic assessment. ERIC Digest ED 328611.
- Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. 1991. Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen luki-ossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:147. Turku.
- Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY.

Lait

Kielilaki 148/1922.

Laki valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta 149/1922. <<http://www.finl.fi/fi/laki/smur/1922/19220149>> (viitattu 08/2007)

Laki yleisistä kielitutkinnoista 668/1994.

Virkamieslaki 750/1994.

Laki ammattikorkeakouluista 255/1995.

Suomen perustuslaki 731/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Kielilaki 423/2003. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/2030423>> (viitattu 08/2007)

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/203/20030424>> (viitattu 08/2007)

Asetukset

Asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta 442/1987 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870442>> (viitattu 08/2007)

Asetus yleisistä kielitutkinnoista 669/1994.

Asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta annetun asetuksen muuttamisesta 1329/1994.

Valtioneuvosten asetus ammattikorkeakouluista 352/2003 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030352>> (viitattu 08/2007)

Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030481>> (viitattu 08/2007)

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 497/2004 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkuper/2004/20040497>> (viitattu 08/2007)

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>> (viitattu 08/2007)

Mietinnöt, muistiot ja määräykset

Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnöt I ja II B. 1977. Komiteamietinnöt 1977:2. Keskiasteen koulunuudistus 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kieliohjelmakomitean mietintö. Betänkande avgivet av språkprogramkommittén. Komiteamietintö – kommittébetänkande 1979:60. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Valtion virkamiesten kielitaitovaatimustyöryhmän muistio. Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 1993:17. Helsinki.

Kieltenopetuksen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 25:1999. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 25:1999. Helsinki.

Yleiset kielitutkinnot. Testiesite, ruotsi. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä 2003.

Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet. Opetushallitus. Määräys 24/011/2005. Helsinki: Edita Prima OY. <<http://www.finlex.fi/data/normit/23956-Oph2401105su.pdf>> (viitattu 08/2007)

Liitteet

- Liite 1. Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003 (osittain).
- Liite 2. Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003 (osittain).
- Liite 3. Valtion kielitutkintolautakunnan todistus virkamiesruotsin suorittamisesta.
- Liite 4. Ammattikorkeakoulun todistus virkamiesruotsin taidon osoittamisesta.
- Liite 5. Virkamiesruotsin hyvän ja tyydyttävän kirjallisen taidon tärkeimmät kriteerit tutkimukseen osallistuneiden mukaan.
- Liite 6. Virkamiesruotsin hyvän ja tyydyttävän suullisen taidon tärkeimmät kriteerit tutkimukseen osallistuneiden mukaan.
- Liite 7. Kielikeskusten ruotsinopettajille suunnattu kyselylomake.
- Liite 8. Kielikeskusopettajille suunnattu kyselylomake.
- Liite 9. Ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajille suunnattu kyselylomake.
- Liite 10. Kyselytutkimuksen kysymysten sisällöt ja tavoitteet.
- Liite 11. Taulukko 32. Kk-opettajien opettamat 86 koulutusohjelmaa aakkosjärjestyksessä.
- Liite 12. Taulukko 33. Amk-opettajien opettamat 40 koulutusohjelmaa aakkosjärjestyksessä.
- Liite 13. Taulukko 34. Korkeakoulututkinnon suorittaneen henkilön ruotsin kielitaitoprofiili kk-opettajien (n = 22) mielestä kommunikatiivisina toimintoina kuvattuna.
- Liite 14. Taulukko 35. Korkeakoulututkinnon suorittaneen henkilön ruotsin kielitaitoprofiili amk-opettajien (n = 19) mielestä kommunikatiivisina toimintoina kuvattuna.

Liite 1. Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003 (osittain).

Annettu Helsingissä 6 päivänä kesäkuuta 2003

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta

Eduskunnan päätöksen mukaisesti säädetään:

1 luku

Yleiset säännökset

1 §

Lain soveltamisala

Tässä laissa säädetään valtion viranomaisten, kunnallisten viranomaisten sekä itsenäisten julkisoikeudellisten laitosten samoin kuin eduskunnan virastojen ja tasavallan presidentin kanslian (viranomaisen) palveluksessa olevalta henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta sekä kielitaidon osoittamisesta.

Yliopistoihin, ammattikorkeakouluihin ja muihin oppilaitoksiin sovelletaan, mitä 24 ja 8 §:ssä säädetään. Muutoin niiden henkilöstöä koskevista kielitaitovaatimuksista säädetään erikseen.

Evankelis-luterilaisen kirkon henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta säädetään kirkkolaisissa (1054/1993).

2 §

Henkilöstön kielitaidosta huolehtiminen

Viranomaisen on koulutusta järjestämällä ja muilla henkilöstöpoliittisilla toimilla huolehdittava siitä, että sen henkilöstöllä on riittävä kielitaito viranomaisen tehtävien hoitamiseksi kielilaisissa (423/2003) ja muussa lainsäädännössä asetettujen vaatimusten mukaisesti.

2 luku

Kielitaitoa koskevat kelpoisuusvaatimukset ja kielitaidon huomioon ottaminen henkilöstöä palvelukseen otettaessa

3 §

Kielitaidosta varmistautuminen palvelukseen otettaessa

Virkaa täytettäessä ja muuhun palvelussuhteeseen otettaessa on varmistauduttava siitä, että palvelukseen otettavalla on työtehtävien edellyttämä kielitaito.

4 §

Kielitaitoa koskevista vaatimuksista ilmoittaminen

Ilmoituksessa, joka koskee viran tai muun palvelussuhteen haettavana tai avoimena olemista, on mainittava mahdollisista kielitaitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista sekä työtehtävien edellyttämästä taikka palvelukseen otettaessa eduksi luettavasta kielitaidosta.

5 §

Kielitaitoa koskevien kelpoisuusvaatimusten asettaminen

Valtion viranomaisten henkilöstölle voidaan asettaa kielitaitoa koskevia kelpoisuusvaatimuksia vain lailla taikka lain nojalla valtioneuvoston tai asianomaisen ministeriön asetuksella. Suomen ja ruotsin kielten taitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista on aina säädetävä, jos henkilöstön tehtäviin kuuluu yksilön oikeuksien ja velvollisuuksien kannalta merkittävää julkisen vallan käyttöä.

Jos lailla tai lain nojalla ei säädetä kunnallisten viranomaisten henkilöstön kielitaitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista, niitä voidaan asettaa kuntalain (365/1995) mukaisessa järjestyksessä.

Jos lailla tai lain nojalla ei säädetä itsenäisten julkisoikeudellisten laitosten henkilöstön kielitaitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista, laitokset voivat vahvistaa niitä.

6 §

Valtion henkilöstön suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevat kelpoisuusvaatimukset

Valtion henkilöstöltä, jolta edellytetään säädettyinä kelpoisuusvaatimuksena korkeakoulututkintoa, vaaditaan kaksikielisessä viranomaisessa viranomaisen virka-alueen väestön enemmistön kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä toisen kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa. Yksikielisessä viranomaisessa edellytetään viranomaisen kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä toisen kielen tyydyttävää ymmärtämisen taitoa.

Tuomarin virkaan vaadittavista kielitaitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista säädetään tuomareiden nimittämisestä annetussa laissa (205/2000). Upseerin virkaan vaadittavista suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella.

Valtioneuvoston asetuksella voidaan säätää poikkeuksista 1 momentissa säädettyistä suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista, jos työtehtävät sitä edellyttävät tai jos eri kielten käyttämistä edellyttävien työtehtävien jako viranomaisessa sen salin taikka vaatimuksista poikkeamiselle on muita erityisen painavia syitä.

Muulle kuin 1 momentissa tarkoitettulle henkilöstölle asetettavista suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella. Valtioneuvoston asetuksella voidaan myös antaa valtuutus suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevien kelpoisuusvaatimusten säätämiseen asianomaisen ministeriön asetuksella niissä tapauksissa, joissa henkilöstölle ei kielitaitovaatimusten lisäksi aseteta muita kelpoisuusvaatimuksia.

Eduskunnan virastojen ja tasavallan presidentin kanslian henkilöstön suomen ja ruotsin kielen taitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista säädetään erikseen.

7 §

Valtion henkilöstön muiden kielten taitoa koskevat kelpoisuusvaatimukset

Valtion viranomaisten henkilöstölle voidaan asettaa muiden kielten taitoa koskevia kelpoisuusvaatimuksia työtehtävien sitä edellyttäessä ministeriön asetuksella, jollei niitä lain nojalla aseteta valtioneuvoston asetuksella.

8 §

Hakuajan päätyttyä osoitettu kielitaito

Virkaa täytettäessä tai muuhun palvelussuhteeseen otettaessa otetaan huomioon myös sellainen hakija, joka on osoittanut vaaditun kielitaidon hakuajan päätyttyä, jos tämä ei viivytä asian käsittelyä.

9 §

Erivapaus

Valtioneuvosto voi erityisestä syystä myöntää erivapauden lailla taikka valtioneuvoston tai ministeriön asetuksella säädetystä kielitaitoa koskevasta kelpoisuusvaatimuksesta, jollei laissa tai lain nojalla toisin säädetä.

3 luku

Valtionhallinnon suomen ja ruotsin kielen tutkinnot

10 §

Valtionhallinnon kielitutkinnot

Suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamista varten on valtionhallinnon kielitutkinnot kumpaakin kieltä varten. Tutkinnoissa voidaan osoittaa suomen tai ruotsin kielen erinomaista, hyvää tai tyydyttävää taitoa.

Valtioneuvoston asetuksella annetaan tarkemmat säännökset tutkinnoista sekä tutkintotodistusten antamisesta.

Opetushallitus antaa määräyksiä tutkintojen perusteista ja vahvistaa tutkintotodistuksen kaavan 11 §:ssä tarkoitettujen tutkintolautakuntien annettua asiasta lausunnon.

11 §

Valtionhallinnon kielitutkintojen hallinto ja toimeenpano

Valtionhallinnon kielitutkintojen ylläpitämisestä ja kehittämisestä sekä toimeenpanon valvonnasta vastaa opetushallitus.

Kielitutkintojen toimeenpanoa varten on opetushallituksen yhteydessä suomen kielen tutkintolautakunta ja ruotsin kielen tutkintolautakunta (kielitutkintolautakunnat). Lisäksi opetushallitus määrää tarpeellisen määrän kielitaidon arviointiin perehtyneitä tutkintosuoritusten vastaanottajia.

Kielitutkintolautakuntien jäsenet ja tutkintosuoritusten vastaanottajat toimivat virkavastuulla. Heidän esteellisyyteensä sovelletaan, mitä hallintolain (434/2003) 2729 §:ssä säädetään.

Valtioneuvoston asetuksella annetaan tarkemmat säännökset kielitutkintolautakuntien kokoonpanosta, asettamisesta ja tehtävistä, asioiden käsittelystä lautakunnissa, tutkintosuoritusten vastaanottajaksi määrittämisestä ja tutkintosuoritusten vastaanottamisesta sekä kielitutkintojen toimeenpanon valvonnasta.

Opetushallitus antaa tarvittaessa tutkintosuoritusten vastaanottajille ohjeita kielitutkintojen toimeenpanosta kielitutkintolautakuntien annettua asiasta lausunnon.

12 §

Maksut

Kielitutkintolautakunnan järjestämään kielitutkintoon osallistumisesta ja lautakunnan päätöksistä sekä tutkintosuoritusten vastaanottajan järjestämään tutkintoon osallistumisesta peritään maksu julkisoikeudellisena suoritteena valtion maksuperustelain (150/1992) mukaisesti. Maksun suuruudesta säädetään tarkemmin opetusministeriön asetuksella.

13 §

Kielitaidon osoittaminen yleisillä kieli- tutkinnoilla tai opintojen yhteydessä

Valtioneuvoston asetuksella säädetään siitä, millä tavoin suomen tai ruotsin kielen taito voidaan valtionhallinnon kielitutkinnon suorittamisen sijasta osoittaa yleisistä kielitutkinnoista annetussa laissa (668/1994) tarkoitetuilla kielitutkinnoilla tai opintojen yhteydessä suorituilla kielikokeilla tai opinnoilla.

14 §

Todistus vastaavasta kielitaidosta

Kielitutkintolautakunta voi valtionhallinnon kielitutkintoa toimeenpanematta hakemuksesta:

1. antaa todistuksen suomen tai ruotsin kielen erinomaisesta taidosta henkilölle, joka hyväksyttävän selvityksen mukaan on aiemmalla toiminnallaan osoittanut vaadittavaa kielitaitoa; sekä
2. päättää ulkomailla suoritetujen kieliopintojen rinnastamisesta valtionhallinnon kielitutkintoihin.

15 §

Tutkinnon suorittajan oikeussuoja

Tutkinnon suorittajalle on annettava tieto arvosteluperusteiden soveltamisesta hänen tutkintosuoritukseensa.

Tutkintosuoritusten vastaanottajan päätökseen ei saa hakea muutosta valittamalla.

Tutkintosuoritusten vastaanottajan suorittamaan tutkintosuorituksen arviointiin tyytymättömän voi kuitenkin seitsemän päivän kuluessa päätöksestä tiedon saatuaan ilmoittautua suorittamaan tutkinnon kielitutkintolautakunnalle. Tällöin uusintasuoritus lautakunnalle on maksuton.

Kielitutkintolautakunnan päätökseen haetaan muutosta valittamalla siten kuin hallintolainkäyttölaissa (586/1996) säädetään.

4 luku

Voimaantulo- ja siirtymäsäännökset

16 §

Voimaantulo

Tämä laki tulee voimaan 1 päivänä tammikuuta 2004.

Tällä lailla kumotaan valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta 1 päivänä kesäkuuta 1922 annettu laki (149/1922) siihen myöhemmin tehtyine muutoksineen.

Ennen tämän lain voimaantuloa voidaan ryhtyä lain täytäntöönpanon edellyttämiin toimenpiteisiin. Milloin tällaiset toimenpiteet edellyttävät 10 §:n 3 momentin tai 11 §:n 5 momentin mukaan 11 §:ssä tarkoitettujen lautakuntien kuulemista, opetushallitus kuulee niiden asemasta ennen tämän lain voimaantuloa toimivia vastaavia lautakuntia.

17 §

Siirtymäsäännökset

Ennen tämän lain voimaantuloa suoritettujen tutkintojen rinnastamisesta tämän lain nojalla suoritettuihin tutkintoihin säädetään valtioneuvoston asetuksella.

Muussa laissa tai asetuksessa suomen tai ruotsin kielen taitoa koskevaksi kelpoisuusvaatimukseksi säädetty kielen täydellinen hallitseminen, täydellinen hallinta tai täydellinen taito vastaa asianomaisen kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa.

Muussa laissa tai asetuksessa oleva viittaus valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta annettuun lakiin tarkoittaa tämän lain voimaantulon jälkeen viittausta tähän lakiin.

HE 92/2002

PeVM 9/2002

EV 269/2002

Liite 2. Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003 (ositain).

Annettu Helsingissä 12 päivänä kesäkuuta 2003

Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa

Valtioneuvoston päätöksen mukaisesti, joka on tehty opetusministeriön esittelystä, säädetään julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 6 päivänä kesäkuuta 2003 annetun lain (424/2003) nojalla:

1 luku

Valtionhallinnon kielitutkinnot

1 §

Tutkinnot

Valtionhallinnon kielitutkinnoissa voidaan osoittaa:

1. suomen tai ruotsin kielen suullinen taito;
2. suomen tai ruotsin kielen kirjallinen taito; ja
3. suomen tai ruotsin kielen ymmärtämisen taito.

Hyväksytysti suoritetusta tutkinnosta annetaan arvosana erinomainen, hyvä tai tyydyttävä.

Tutkinnot voidaan suorittaa yhdessä tai erikseen.

Jos tutkinnoista, jotka koskevat suullista ja kirjallista taitoa, on annettu sama arvosana, osoittavat tutkinnot myös arvosanan tasoista ymmärtämisen taitoa. Muussa tapauksessa tutkinnot osoittavat myös annetuista arvosanoista alemman tasoista ymmärtämisen taitoa.

2 §

Tutkintojen osa-alueet

Edellä 1 §:n 1 momentin 1 kohdan mukainen tutkinto koostuu puheen ymmärtämisen ja puhumisen osa-alueista.

Edellä 1 §:n 1 momentin 2 kohdan mukainen tutkinto koostuu tekstin ymmärtämisen ja kirjoittamisen osa-alueista.

Edellä 1 §:n 1 momentin 3 kohdan mukainen tutkinto koostuu puheen ymmärtämisen ja tekstin ymmärtämisen osa-alueista.

2 luku

Valtionhallinnon kielitutkintojen toimeenpano

3 §

Kielitutkintolautakuntien kokoonpano ja asettaminen

Opetushallitus nimeää suomen kielen tutkintolautakuntaan ja ruotsin kielen tutkintolautakuntaan kumpaankin viisi jäsentä enintään viideksi vuodeksi kerrallaan. Opetushallitus määrää jäsenten keskuudesta puheenjohtajan ja varapuheenjohtajan lautakuntien toimikaudeksi. Lautakuntien sihteerinä toimii opetushallituksen määräämä opetushallituksen virkamies.

Lautakunnissa tulee olla edustettuna kielitaidon arvioinnin ja kielenopetuksen asiantuntemus. Lisäksi puheenjohtajan ja varapuheenjohtajan tulee olla perehtyneitä valtionhallinnossa tarvittavaa kielitaitoa koskeviin kysymyksiin.

4 §

Lautakuntien tehtävät

Lautakuntien tehtävänä on:

1. antaa opetushallitukselle julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) 10 §:n 3 momentissa ja 11 §:n 5 momentissa tarkoitettuja lausuntoja;
2. antaa opetushallitukselle 8 §:n 1 momentissa ja 10 §:n 1 momentissa tarkoitettuja lausuntoja;
3. päättää 7 §:n 1 momentissa tarkoitettua tutkinnon hyväksymisestä;
4. päättää julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain 14 §:ssä tarkoitetuista hakemuksista;
5. ottaa vastaan julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain 15 §:n 3 momentissa tarkoitettuja uusintasuorituksia;
6. käsitellä muita valtionhallinnon kielitutkintojen kehittämiseen liittyviä periaatteellisia tai muutoin tärkeitä asioita;
7. antaa lausuntoja ja tehdä aloitteita toimialansa asioista;
8. suorittaa muut tässä asetuksessa säädetyt tai opetushallituksen määräämät tehtävät.

5 §

Lautakuntien kokoukset

Lautakuntien kokoukset tutkintojen toimeenpanoa varten pidetään yleensä kerran kuukaudessa.

Lautakunta on päätösvaltainen, kun puheenjohtaja tai varapuheenjohtaja ja vähintään kaksi muuta jäsentä ovat saapuvilla. Erimielisyyden sattuessa asia ratkaistaan yksinkertaisella äänen enemmistöllä. Jos äänet menevät tasan, lautakunnan kannaksi tulee se mielipide, jota puheenjohtaja on kannattanut.

6 §

Lautakuntien sihteer- ja toimistotehtävät

Lautakuntien sihteer- ja toimistotehtävät hoidetaan opetushallituksessa virkatyönä.

7 §

Tutkintojen vastaanottaminen

Tutkinto, joka koskee erinomaista kielitaitoa, on suoritettava tutkintolautakunnalle.

Muut tutkinnot suoritetaan opetushallituksen määräämälle tutkintosuoritusten vastaanottajalle.

8 §

Tutkintosuoritusten vastaanottajat

Opetushallitus määrää tutkintosuoritusten vastaanottajat hakemuksen perusteella enintään viideksi vuodeksi kerrallaan kielitutkintolautakunnan annettua asiasta lausunnon. Tutkinto-

lautakunnan puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja eivät voi toimia tutkintosuoritusten vastaanottajina.

Tutkintosuoritusten vastaanottajan tehtävänä on päättää 7 §:n 2 momentissa tarkoitettujen tutkintojen arvioinnista julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain nojalla annettujen määräysten ja ohjeiden mukaisesti sekä suorittaa muut tässä asetuksessa säädetyt tai opetushallituksen antamat tehtävät.

9 §

Todistukset

Tutkinnon suorittamisesta annetaan todistus. Kielitutkintolautakunnan antamat todistukset allekirjoittaa tutkintolautakunnan puheenjohtaja tai, jos hän on estynyt, varapuheenjohtaja. Opetushallituksen määräämä tutkintosuoritusten vastaanottaja allekirjoittaa antamansa todistukset.

10 §

Testien laatiminen

Tutkintolautakunnalle suoritettavissa tutkinnoissa käytettävien testien laatimisesta ja käytöstä päättää opetushallitus kielitutkintolautakunnan annettua asiasta lausunnon.

Tutkintosuoritusten vastaanottaja vastaa käyttämiensä testien laatimisesta ja käytöstä julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain nojalla annettujen määräysten ja ohjeiden mukaisesti.

11 §

Palkkiot

Tutkintolautakuntien jäsenille ja tutkintosuoritusten vastaanottajille suoritetaan opetushallituksen vahvistamien perusteiden mukaiset palkkiot.

12 §

Toimeenpanon valvonta

Tutkintosuoritusten vastaanottajan tulee toimittaa opetushallitukselle sen valvontatehtävänsä hoitamiseksi tarvitsemat tutkintojen toimeenpanoa koskevat tiedot.

Opetushallitus voi peruuttaa nimeämisen kielitutkintolautakunnan jäseneksi tai tutkintolautakuntaa kuultuaan määräyksen tutkintosuoritusten vastaanottajaksi, jos lautakunnan jäsenen tai tutkintosuoritusten vastaanottajan suorittamassa kielitutkintojen toimeenpanossa ilmenee olennaisia epäkohtia.

3 luku

Kielitaidon osoittaminen yleisillä kielitutkinnoilla

13 §

Yleisten kielitutkintojen rinnastaminen valtionhallinnon kielitutkintoihin

Suomen ja ruotsin kielen tutkinnot, jotka kuuluvat yleisistä kielitutkinnoista annetussa laissa (668/1994) tarkoitettuihin tutkintoihin, rinnastetaan valtionhallinnon kielitutkintoihin seuraavasti:

1. yleisessä kielitutkinnoissa osoitetut puhumisen ja puheen ymmärtämisen osakokeiden taitotasot 6 vastaavat valtionhallinnon kielitutkinnoissa osoitettua erinomaista suullista

taitoa, taitotasot 4 ja 5 vastaavasti hyvää suullista taitoa sekä taitotasot 3 vastaavasti tyydyttävää suullista taitoa;

2. yleisessä kielitutkinnossa osoitetut kirjoittamisen ja tekstin ymmärtämisen osakokeiden taitotasot 6 vastaavat valtionhallinnon kielitutkinnossa osoitettua erinomaista kirjallista taitoa, taitotasot 4 ja 5 vastaavasti hyvää kirjallista taitoa sekä taitotasot 3 vastaavasti tyydyttävää kirjallista taitoa;
3. yleisessä kielitutkinnossa osoitetut puheen ymmärtämisen ja tekstin ymmärtämisen osakokeiden taitotasot 6 vastaavat valtionhallinnon kielitutkinnossa osoitettua erinomaista ymmärtämisen taitoa, taitotasot 4 ja 5 vastaavasti hyvää ymmärtämisen taitoa sekä taitotasot 3 vastaavasti tyydyttävää ymmärtämisen taitoa.

14 §

Aikaisemmin voimassa olleiden määräysten mukaiset yleiset kielitutkinnot

Ennen 1 päivää tammikuuta 2002 suoritettujen yleisten kielitutkintojen yhdeksänportaisen taitotasosteikon tasot vastaavat 13 §:ssä tarkoitettuja kuusiportaisen taitotasosteikon tasoja siten kuin 5 päivänä toukokuuta 2003 annetussa opetushallituksen määräyksessä (D:18/011/2003) säädetään.

4 luku

Kielitaidon osoittaminen opintojen yhteydessä

15 §

Erinomainen suullinen ja kirjallinen kielitaito

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen tai ruotsin kielen erinomainen suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka on kyseisellä kielellä

1. saanut 20 §:n mukaisen koulusivistyksensä ja suorittanut korkeakoulussa kypsyysnäytteen;
2. suorittanut ylioppilastutkinnon, johon sisältyy vähintään arvosana magna cum laude approbatur kyseisessä kielessä suoritettussa äidinkielen kokeessa; taikka
3. suorittanut ylioppilastutkinnon, johon sisältyy vähintään arvosana eximia cum laude approbatur suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä -kokeessa.

16 §

Hyvä suullinen ja kirjallinen kielitaito

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen tai ruotsin kielen hyvä suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka on kyseisellä kielellä:

1. saanut 20 §:n mukaisen koulusivistyksensä;
2. suorittanut ylioppilastutkinnon, johon sisältyy hyväksytyt arvosana kyseisessä kielessä suoritettussa äidinkielen kokeessa;
3. suorittanut ylioppilastutkinnon, johon sisältyy vähintään arvosana magna cum laude approbatur suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä -kokeessa; taikka
4. suorittanut korkeakoulussa kypsyysnäytteen.

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen tai ruotsin kielen hyvä suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka tässä kielessä on vähintään arvosanalla hyvä suorittanut korkeakoulutut-

kintoon sisältyvän sellaisen kielikokeen tai sellaiset kieliopinnot, jotka osoittavat toisen kotimaisen kielen suullista ja kirjallista taitoa.

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen kielen hyvä suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka on suorittanut korkeakoulussa vähintään 35 opintoviikon opinnot taikka arvosanan cum laude approbatur suomen kielessä tai korkeakoulun antaman todistuksen mukaan vastaavassa oppiaineessa.

Tutkintoa, jolla osoitetaan ruotsin kielen hyvä suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka on suorittanut korkeakoulussa vähintään 35 opintoviikon opinnot taikka arvosanan cum laude approbatur ruotsin kielessä tai korkeakoulun antaman todistuksen mukaan vastaavassa oppiaineessa.

17 §

Tyydyttävä suullinen ja kirjallinen kielitaito

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen tai ruotsin kielen tyydyttävä suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka tässä kielessä on arvosanalla tyydyttävä suorittanut korkeakoulututkintoon sisältyvän sellaisen kielikokeen tai sellaiset kieliopinnot, jotka osoittavat toisen kotimaisen kielen suullista ja kirjallista taitoa.

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen kielen tyydyttävä suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka on suorittanut 16 §:n 3 momentissa tarkoitetussa oppiaineessa vähintään 15 opintoviikon opinnot tai vähintään arvosanan approbatur.

Tutkintoa, jolla osoitetaan ruotsin kielen tyydyttävä suullinen ja kirjallinen taito, ei vaadita siltä, joka on suorittanut 16 §:n 4 momentissa tarkoitetussa oppiaineessa vähintään 15 opintoviikon opinnot tai vähintään arvosanan approbatur.

18 §

Ymmärtämisen taito

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen tai ruotsin kielen hyvä ymmärtämisen taito, ei vaadita siltä, joka on suorittanut vähintään arvosanan eximia cum laude approbatur toisen kotimaisen kielen pitkässä oppimäärässä (a-kieli) sisältävän ylioppilastutkinnon.

Tutkintoa, jolla osoitetaan suomen tai ruotsin kielen tyydyttävä ymmärtämisen taito, ei vaadita siltä, joka on suorittanut vähintään arvosanan cum laude approbatur toisen kotimaisen kielen pitkässä oppimäärässä (a-kieli) tai vähintään arvosanan eximia cum laude approbatur toisen kotimaisen kielen keskipitkässä oppimäärässä (b-kieli) sisältävän ylioppilastutkinnon.

19 §

Korkeakoulututkintotodistukseen merkittävä kielitaito

Korkeakoulun perustutkinnosta annettavaan todistukseen on merkittävä koulusivistyksen ja kypsyysnäytteen kieli sekä kieli, jolla opiskelija on suorittanut maan toisen kielen suullista ja kirjallista taitoa osoittavan kielikokeen tai kieliopinnot.

20 §

Koulusivistys

Henkilön katsotaan saaneen koulusivistyksensä sillä kielellä, jolla hän on perusopetuslain (628/1998) tai lukiolain (629/1998) mukaisista tai vastaavista opinnoista saamassaan päättötodistuksessa saanut hyväksytyin arvosanan äidinkielenä opiskellusta suomen tai ruotsin kielestä.

Sen, joka on suorittanut ylioppilastutkinnon eri kielellä kuin 1 momentissa tarkoitettulla koulusivistyskielellään, katsotaan kuitenkin saaneen koulusivistyksensä myös sillä kielellä, jolla hän on ylioppilastutkinnossa suorittanut hyväksytyt kokeen äidinkielessä tai saanut vähintään arvosanan magna cum laude approbatur suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä -kokeessa.

5 luku

Voimaantulo ja siirtymäsäännökset

21 §

Voimaantulo

Tämä asetus tulee voimaan 1 päivänä tammikuuta 2004.

22 §

Siirtymäsäännökset

Ennen asetuksen mukaisten kielitutkintolautakuntien toimikauden alkamista nykyiset suomen ja ruotsin kielen tutkintolautakunnat voivat antaa opetushallitukselle 8 §:n 1 momentissa ja 10 §:n 1 momentissa tarkoitettuja lausuntoja.

Tämän asetuksen voimaan tullessa voimassa olleiden säännösten mukaiset kielitutkinnot ja niissä saadut arvosanat sekä näitä tutkintoja ja arvosanoja vastaavat muut kielitaitoa osoittavat suoritukset vastaavat 1 §:ssä tarkoitetuissa tutkinnoissa osoitettua suomen tai ruotsin kielen taitoa seuraavasti:

1. tutkinto, joka koskee suomen tai ruotsin kielen täydellistä hallitsemista, vastaa kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa;
2. arvosana hyvä tutkinnossa, joka koskee suomen tai ruotsin kielen suullista ja kirjallista taitoa, vastaa kielen hyvää suullista ja kirjallista taitoa;
3. arvosana tyydyttävä tutkinnossa, joka koskee suomen tai ruotsin kielen suullista ja kirjallista taitoa, vastaa kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa;
4. arvosana erinomainen tutkinnossa, joka koskee suomen tai ruotsin kielen suullista taitoa, vastaa kielen erinomaista suullista taitoa;
5. arvosana hyvä tutkinnossa, joka koskee suomen tai ruotsin kielen suullista taitoa, vastaa kielen hyvää suullista taitoa;
6. arvosana tyydyttävä tutkinnossa, joka koskee suomen tai ruotsin kielen suullista taitoa, vastaa kielen tyydyttävää suullista taitoa;
7. arvosana hyvä tutkinnossa, joka koskee kykyä ymmärtää suomen tai ruotsin kieltä, vastaa kielen hyvää ymmärtämisen taitoa;
8. arvosana tyydyttävä tutkinnossa, joka koskee kykyä ymmärtää suomen tai ruotsin kieltä, vastaa kielen tyydyttävää ymmärtämisen taitoa.

Liite 3. Valtion kielitutkintolautakunnan todistus virkamiesruotsin suorittamisesta.

STATENS
SPRÅKEXAMENSNÄMND

Härmed intygas, att fil. stud.
Hannu Niemi
vid denna dag avlagd examen ådagalagt god
förmåga att i tal och skrift använda svenska språket.

Uleåborg den 4 mars 1974

Helén Summion
Adjungerad medlem av examensnämnden

Avgift 15 mk

Blankett no 1

17621—73/26

Liite 4. Ammattikorkeakoulun todistus virkamiesruotsin taidon osoittamisesta.

OULUN SEUDUN
AMMATTIKORKEAKOULU



PL 222, (ALBERTINKUJA 20), 90101 OULU
PUH. (08) 312 6011, FAKSI (08) 312 6005
www.oamk.fi

TODISTUS

Pyynnöstä todistetaan, että _____ (_____) on suorittanut Oulun seudun ammattikorkeakoulussa **optometrian koulutusohjelmassa sosiaali- ja terveyssalan ammattikorkeakoulututkintoon** johtavassa koulutuksessa

VIRKAMIESRUOTSIN

13.1.2004 arvosanalla hyvä ¹⁾.

Virkamiesruotsin:

- 1. Tavoitteet** Opiskelija kehittää toisen kotimaisen kielen suullista ja kirjallista taitoa erityisesti oman ammattialansa näkökulmasta sekä oppii ymmärtämään ruotsin kielen merkityksen sekä kotimaisena että pohjoismaisena kielenä. Opintojakson/opintojaksot hyväksytyksi suoritettuaan opiskelija saavuttaa sellaisen toisen kotimaisen kielen suullisen ja kirjallisen kielitaidon, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003 § 6) mukaan vastaa valtion henkilöstöltä vaadittavaa toisen kielen taitoa kaksikielisessä viranomaisessa ja joka ammattikorkeakouluista annetun asetuksen (352/2003 § 8) mukaan on ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta tarpeellinen.
- 2. Sisältö** Ammattialaan liittyvät tekstit, kirjalliset tehtävät, suulliset esitykset, alustukset ja keskusteluharjoitukset sekä kuullun ymmärtämistehtävät.
- 3. Vaadittavat suoritukset** Harjoitukset sekä kirjallinen ja suullinen koe.

Virkamiesruotsin opintojakso(t) Virkamiesruotsin opintojakso(t) (koodi, nimi, opintopisteet, arvosana):

STP	153		
	Ruotsin kieli ja viestintä	3	4

Päiväys ja allekirjoitus Oulu 5.10.2005

Opintotoimisto /kanslisti



¹⁾ Valtion virkamieheltä vaadittava ruotsin kielen taito arvioidaan asetuksen (481/2003 16 § 2 mom. ja 17 § 1 mom.) mukaan arvosanalla hyvä tai tyydyttävä. Opintojakson arvosanat 1, 2 ja 3 vastaavat virkamiesruotsin yleisarvosanaa tyydyttävää ja arvosanat 4 ja 5 hyvää. Mikäli virkamiesruotsiin sisältyy useampi kuin yksi opintojakso, arvosana määräytyy opintojaksojen matemaattisena keskiarvona.

Liite 5. Virkamiesruotsin hyvän ja tyydyttävän kirjallisen taidon tärkeimmät kriteerit tutkimukseen osallistuneiden mukaan.

HYVÄ KIRJALLINEN TAITO (Kk-opettajat)

Tekstin sisältö ja jäsentely: Hyvä sujuvuus, vaivatonta luettavaa, hyvin muotoiltu ja koheesio (16); Idiomaattista kieltä (4); Hyvä, monipuolinen, asiallinen sisältö (4); Osaa kiertoilmaukset (3); Ilmaisee itseään selkeästi (2); Rekisterit hallussa (2). Yksi maininta: Oivaltaa omat rajoituksensa; Oma asiantuntemus tulee esiin kielellisesti; Rohkeutta ja aktiivisuutta riittää; Sisällöllinen kieli; Sopivan mittainen; Tiivistä kieltä (ei lorua); Toimiva tekstin omaperäisyys; Yleisistä ja oman alan aiheista; Ymmärrettävää kieltä.

Sanasto: Hyvin ja monipuolinen sanasto (9); Alan sanasto oikein (6); Fraasit hallussa (3); Synonyymien käyttö (1).

Rakenteet: Kielioppi selvä, hallitsee eri rakenteet (14); Ei systemaattisia virheitä (2); Keskeiset rakenteet hallinnassa (2); Vähän karkeita kieliopillisia virheitä (2). Yksi maininta: Ei enempää kuin 3 pahaa kielivirhettä; Ei virkkeitä, joita ei ymmärrä; Ei interferenssiä englannista: Lukion kielioppi on hallittava; Päälause ja sivulause oikein; Sanojen taivutukset oikein (ei kuitenkaan 100-prosenttisesti); Tuntee Ruotsin maantieteelliset nimet.

Tekstin ymmärtäminen: Ymmärtää rakenteellisesti ja sanastollisesti monimutkaisia yleisiä ja oman alan tekstejä (3); Lukee yleiskielistä ja oman alan tekstiä suhteellisen vaivattomasti (1).

HYVÄ KIRJALLINEN TAITO (Amk-opettajat)

Tekstin sisältö ja jäsentely: Kieli sujuvaa, helppolukuista ja luontevaa . (10); Tuotos on monipuolinen yhtenäinen teksti ja looginen kokonaisuus (8); Aiheen käsittely laajaa (2); Kirjoitettu aiheesta, ei sen vierestä (2); Tekstissä tyylin hallintaa ja tilanteissa sävyjä (2). Yksi maininta: Kuvailtavaa; Osaa käyttää kiertoilmauksia.

Sanasto: Sanavarasto melko laaja (ilman apuvälineitä) (18); Ammattisanasto hallinnassa (6); Hallitsee oikean sanaston, terminologian ja fraseologian (5).

Rakenteet: Rakenteissa ei kovin suuria puutteita (11); Virke- ja lauserakenne monipuolinen (3). Yksi maininta: Ei esim. liikaa englannin vaikutusta; Osaa käyttää adjektiiveja; Osaa sanajärjestyksen lähes virheettömästi.

Tekstin ymmärtäminen: Ymmärtää ruotsin erikoispiirteitä (2); Ymmärtää vaikeahkonkin tekstin (2)

Muut kriteerit: Aikaa työhön ei kulu kohtuuttomasti (1).

Liite 5. Jatkuu.

TYYDYTTÄVÄ KIRJALLINEN TAITO (Kk-opettajat)

Tekstin sisältö ja jäsentely: Pystyy tuottamaan täysin/jokseenkin ymmärrettävää tekstiä (7); Ilmaisun kankeus, kuulostaa käännökseltä, kerronta takkuilee (6); Pystyy kirjoittamaan yhtenäistä luettavaa tekstiä (3); Jäsentely kohdallaan (2), Osaa kirjoittaa yksinkertaisia tekstejä (2). Yksi maininta: Kirjoittaa otsikosta; Käsittelee ainoastaan lähdetekstin pääteemaa; Liian lyhyt tuotos; Osaa tehdä eron periaatteessa virallisen ja epävirallisen kielimuodon välillä, vaikka puutteellisuutta saattaa olla; Punainen lanka, tekstimerkit antavat plussaa; Pystyy kirjoittamaan yleisistä ja oman alan teemoista; Riittävä sisältö, jotta tekstissä on sanoma; Tietty sujuvuus täytyy kuitenkin olla.

Sanasto: Suppea sanasto, ei riittävää vaihtelua (7); Oman alan keskeinen sanasto pääosin hallussa (4); Osaa käyttää apuvälineitä (esim. sanakirjoja) ja etsiä ja hyödyntää ammatillisiin asioihin liittyvää ruotsinkielistä tietoa (2). Yksi maininta: Jossakin määrin idiomaattinen; Perussanojen oikea käyttö; Selviä puutteita ammattikielessä.

Rakenteet: Rakenteissa puutteita, rakenteet yksinkertaisia, melko paljon virheitä (12); Ei saa sisältää toistuvia pahoja (?) kielioppivirheitä, esim. sanajärjestys (4); Hallitsee keskeisen kieliopin / peruskieliopin (2). Yksi maininta: Kielivirheet tavallisia, voivat mm. vaikeuttaa ymmärtämistä; Kontrastiivisuus suomi-ruotsi ei hallinnassa; Oivaltaa, milloin on syytä tarkistaa oikeinkirjoitus ja sanataivutus; Verbimuodot oikeita.

Tekstin ymmärtäminen: Ei osaa päätellä kovin tarkasti kontekstin avulla (2); Ymmärtää vaihtavaa keskeisen sisällön yleisistä ja omaan alaan liittyvistä teksteistä, sävyerot ja vivahteet saattavat jäädä huomaamatta.

Muut kriteerit: Pyytää apua, jos on käännyttävä ruotsinkielisen viranomaisen puoleen (1).

TYYDYTTÄVÄ KIRJALLINEN TAITO (Amk-opettajat)

Tekstin sisältö ja jäsentely: Kieli vähemmän sujuvaa, testin eteneminen takertelua, ehkä epäloogisuutta (15); Tuotos ymmärrettävää (7); Ilmaisun sisällöllisesti suppeahko (3); Tuotos johdonmukainen ja selvä (2); Tekstin jäsentäminen tuottaa vaikeuksia (2). Yksi maininta: Ei hallitse tyylilajeja; Kirjallinen tuotos kohtuullisen sujuva; Taito käyttää kiertoilmaisuja; Teksti kaipaa väriä; Teksti paikoin hankalaa luettavaa; Yleiskieli tyydyttävä.

Sanasto: Ammattitermien hallinta riittävä (6); Tarvitsee paljon tukeaa sanakirjasta (3); Sanavarasto rajoittunut mutta kieli on pääosin ymmärrettävää (3); Sanastolliset puutteet vaikeuttavat ymmärtämistä (2).

Rakenteet: Rakenteissa puutteita (esim. passiivi, substantiivien ja adjektiivien taivutus, on puutteita, Ei ymmärrä määräisen ja epämääräisen muodon eroja) (11); Äidinkielen ja muiden kielten vaikutus näkyy (3); Kirjoittaa vain päälauseita yleensä (3); Kieli yksinkertaista rakenteiltaan (3); Virke- ja lauserakenne kunnossa (2).

Yksi maininta: Ei pahoja kielioppivirheitä; Ei sekoita mukaan paljon englantia; Ei tee kirjoitusvirheitä (eli sanat oikeita, ei sinne päin); Kielioppivirheet toistuvia; Perusrakenteet oikein; Pystyy muodostamaan ymmärrettäviä lauseita, vaikka kielioppi ei aina olisi kohdallaan; Tarvitsee tukeaa kieliopista.

Tekstin ymmärtäminen: Ymmärtää sanakirjan avulla normaalitekstiä ja oman alan tekstejä (1). Muut kriteerit: Tarvitsee paljon aikaa (1).

Liite 6. Virkamiesruotsin hyvän ja tyydyttävän suullisen taidon tärkeimmät kriteerit tutkimukseen osallistuneiden mukaan.

HYVÄ SUULLINEN TAITO (Kk-opettajat)

Vuorovaikutus: Puhuu sujuvasti ilman taukoja tai muminaa (18); Aktiivisuus (11); Kommunikaatiostrategiat kunnossa (5); Oma-aloitteinen (5); Kommunikaatio sujuvaa, vivahteikasta ja mielekästä (3); Suhteellisen normaali vastaus minkälaiseen puhutteluun tahansa (3); Antaa ammattilaisen vaikutelman (2) Spontaanisuus (2). Yksi maininta: Eri rekisterien hallinta; Hyvä kysymysten tekokyky; Joustavuus; Käyttää kysymys- ja vastausfraaseja; Luonnollinen tuottaminen ja reagointi; Normaali kohteliaisuus, vapautunut esiintyminen, yksinkertainen oma huumori; Selviytyy ongelmista kiertoilmauksilla ei mykisty; Varmuus; Riittävä puheen abstraktiotaso.

Sanasto: Hyvä, laaja, monipuolinen sanavarasto (14); Fraasien/termien tuntemus (2); Suhteellisen oikeaa kieltä sanastollisesti (2); Normaali luonnollinen idiomatiikka (1).

Rakenteet: Suhteellisen oikeaa puhuttua kieltä rakenteellisesti (7); Virheet eivät haittaa kommunikaatiota (6); Harvoja karkeita kielioppivirheitä (2).

Ääntäminen: Ymmärrettävä ja hyvä ääntäminen, lausemelodia kuulostaa ruotsilta (16); Ääntäminen suhteellisen virheetöntä (4); Idiomaattista kieltä (2).

Puheen ymmärtäminen: Ymmärtää hyvin yleiskieltä ja oman alansa puhetta (5). Muut kriteerit: CEF:n taitotason soveltaminen (1).

HYVÄ SUULLINEN TAITO (Amk-opettajat)

Vuorovaikutus: Erittäin, hyvin, melko, varsin, suhteellisen sujuvaa (13); Osaa vaikeuksista viestiä monipuolisesti (11); Keksii ulospääsyn hankalista tilanteista (4); Kommunikaatiotapa vakuuttava ja luonteva (4); Oman työn vaatimien eri tilanteiden hallinta (4); Kykenee vaihatta keskusteluun alan aiheista (3); Puhe helposti ymmärrettävää (3); Pystyy puhumaan spontaanisti (pikku puhe, vapaa ilmaisu) (3); Pystyy reagoimaan muuttuviin tilanteisiin (2). Yksi maininta: Sosiaalisuus; ruotsalainen kommunikointi mm. returuttryck; Osaa ottaa kantaa toisten mielipiteisiin; Kysyy myös itse (kaksisuuntainen); Kommunikointihalukkuus hyvä; Kielellisesti ei moitittavaa;

Sanasto: Ammatti-/erikoistermien hallinta hyvä (10); Monipuolinen, vaihteleva sanavarasto (5); Osaa keskustelussa käyttää ammattitermejä (1).

Rakenteet: Rakenteet eivät tuota vaivaa, pieniä puutteita (8); Vaativien rakenteiden ja fraasien käyttö (3). Yksi maininta: Osaa kysellä muilta, sanajärjestys oikein.

Ääntäminen: Hyvä, selkeä, luontevan tuntuinen, lähes virheetön ääntäminen (10). Puheen ymmärtäminen: Ymmärtää kaikenlaista puhetta (2);

Liite 6. Jatkuu.

TYDYDYTTÄVÄ SUULLINEN TAITO (Kk-opettajat)

Vuorovaikutus: Taukoja, katkonaista ja hidas puhetempo (9); Kommunikoi ymmärrettävästi (6); Lyhyet vastaukset ja selitykset (4); Reagoi jokseenkin tietoihin (3); Kommunikaatiostrategioissa puutteita (2); Keskustelun säätely pääosin haastattelijan vastuulla (2); Ei vastaa kaikenlaiseen puhutteluun (2). Yksi maininta: Viesti joskus epäselvä; Osaa vastata kysymyksiin; Osaa tehdä oikeita kysymyksiä; Käyttää paljon kommunikaatiostrategioita; Konkreettinen pintakieli; Eri rekisterien hallinta horjuvaa; Ei vapautunut esiintyminen; Ei ala kysellä sanoja suomen kielellä; Aktiivinen.

Sanasto: Suppea, korkeintaan kohtalainen sanavarasto ja fraseologia (7); Tärkeimmän oman alan sanaston hallinta tyydyttävä (3); Keskeisen sanavaraston puutteet (3); Melko hyvä sanasto (1);

Rakenteet: Rakenteet eivät aina hallinnassa (yläastetason virheitä; sanajärjestys; spesies, verbien taivutus, väärä nominaalilauseen taivutus) (11); Jonkin verran rakennevirheitä, jotka eivät estä ymmärtämistä (8); Taivuttaa verbit oikein (1)

Ääntäminen: Ääntämisessä epätarkkuuksia ja puutteita, mutta puhe on ymmärrettävää (11)

Puheen ymmärtäminen: Ymmärtää selkeää puhetta (8)

TYDYDYTTÄVÄ SUULLINEN TAITO (Amk-opettajat)

Vuorovaikutus: Puhe hidasta ja katkonaista, sanojen hakua, ei-äänteelliset ilmaisut jne., ei ennätä kommentoida keskustelua (13); Ilmaisee itseään ymmärrettävästi (5); Seuraa orjallisesti esim. tehtävän keskustelurunkoa, pitää esitelmän lunttilapun kanssa, kertoo ne asiat omasta alastaan, jotka on opeteltu (3); Yksinkertaisia ilmaisuja (2); Puhuminen tulee "massana" (ei tarkkoja sävyeroja) (2). Yksi maininta: Puheen sujuvuus kohtalainen; Kommunikaatiohalukkuus heikko; Kommentointitapa hyvä (1);

Sanasto: Pystyy käymään keskusteluja jokapäiväisistä asioista ja tulemaan toimeen arkitilanteissa (4); Suppeahko sanavarasto (3); Kohtalainen sanasto ja ammattiterminologia (2); Ammattisanaston käyttö vähäistä (2);

Rakenteet: Keskeisissä rakenteissa selviä puutteita (sanajärjestys jäsentymätön) (7); Jonkin verran rakennevirheitä (3); Kielen perusrakenteet hallinnassa (2); Äidinkieli ja muut kielet vaikuttavat (1);

Ääntäminen: Ääntämisessä toivomisen varaa, vaikeuksia (10)

Puheen ymmärtäminen: Ymmärtää jonkin verran keskustelukumppanin puhetta, osaa tehdä kysymyksiä ja vastata (5); Ymmärtäminen puutteellista ja ailahtelevaa, tekee tarkentavia kysymyksiä (4); Hyvä taito ymmärtää ruotsia (1).

Liite 7. Kielikeskusten ruotsinopettajille suunnattu kyselylomake.

VALTION VIRKAMIEHELTÄ VAADITTAVAA TOISEN KOTIMAISEN KIELEN SISÄLTÖÄ JA OLEMUSTA KARTOITTAVA KYSELYLOMAKE

Tässä kyselyssä käytettävien termien selitykset:

virkamiesruotsi = kielilain mukainen toisen kotimaisen kielen suullinen ja kirjallinen taito

ruotsinkurssi = ammattikieleen suuntautunut ruotsinkurssi, johon virkamiesruotsi on integroitu

VASTAAMIS- JA PALAUTUSOHJEET:

1. Vastaukset kirjoitetaan harmaaseen kenttään, joka avautuu, kun klikataan hiirellä kerran. Kenttä muuttuu mustaksi mutta kun alat kirjoittaa teksti alkaa näkyä harmaalla pohjalla. Kirjoitustilaa ei ole rajoitettu. Seuraavaan kysymykseen siirrytään klikkaamalla seuraava vastauskenttä jne. Rastitusvastauksissa klikataan ruudukkoa, jolloin siihen tulee rasti. Rastin saa pois klikkaamalla uudelleen.
2. Alasvetovalikoissa klikataan kerran jo valmiina olevaa ykköstä, jolloin avautuu tarvittava määrä numeroita, joista klikataan valittu numero, ja sitten siirrytään seuraavaan kohtaan jne.
3. Vastaamisen jälkeen tallenna lomake normaalisti Word-tiedostoksi tietokoneeseesi ja lähetä vastauslomake sähköpostin liitetiedostona osoitteeseen Hannu.Niemi@oulu.fi
4. Mikäli sähköpostitse lähettäminen ei onnistuisi atk-tukihenkilönkään avulla, niin pyydän, että tulostat vastauksistasi paperiversion, jonka voi postittaa saatekirjeessä annettuun osoitteeseen.

Nimi (vapaaehtoinen mutta tarpeellinen esim. lisähaastattelua varten):

Yliopiston nimi ja toimipiste:

1. Kuinka kauan olet toiminut nykyisessä ruotsinopettajan tehtävässäsi?
2. Oletko opettanut ruotsia muissakin koulumuodoissa? Missä ja kuinka kauan?
3. Mikä merkitys kielitaidon testaamisen ja arvioinnin koulutuksella on tämänhetkiselle työlesi ja minkälaisiin asioihin itse tarvitset koulutusta?
4. Minkälaisia kielitaidon testaamiseen tai arviointiin liittyviä luottamustehtäviä ja sivutoimia Sinulla on? Rastita tarvittavat kohdat.
 - 1 YKI-testaaja, mikä taso?
 - 2 YKI-testien arvostelija, mikä taso?
 - 3 Valtion kielitutkintolautakunnan apujäsen
 - 4 Ylioppilastutkintolautakunta, mikä tehtävä?
 - 5 Muu tehtävä, mikä?
5. Mitä käsite virkamiesruotsi Sinun mielestäsi tarkoittaa ja pitää sisällään, kun ajattelet sen merkitystä opetuksen ja opetettavien kannalta? Kuvaile tai määrittele termi oman työsi kautta.
6. Mille alla mainituista koulutusohjelmista annat virkamiesruotsiin valmentavaa opetusta? Ole hyvä ja rastita koulutusohjelmien numerot.

Liite 7. Jatkuu.

1. aikuiskasvatus
2. aluetiede
3. arkeologia
4. arkkitehtuuri
5. automaatio- ja systeemitekniikka
6. automaattinen tietojenkäsittely(oppi)
7. biokemia
8. biologia
9. elintarvikekemial, mikrobiol. ja ravinto-oppi
10. elintarviketalous, markkinointi ja kulutustal.
11. energiatekniikka
12. ergonomia
13. erityiskasvatus
14. erityisopetus
15. erityispedagogiikka
16. farmaseutit
17. filosofia
18. fysiikka
19. fysikaaliset tieteet
20. geologia
21. geotieteet
22. hallintotiede
23. hammaslääketiede
24. historia
25. hoitotiede
26. hoitotiede ja terveydenhuolto
27. hyvinvointitekniikka
28. informaatiotekniikka
29. julkisoikeus
30. kansainvälinen yritystoiminta
31. kansantaloustiede
32. kansanterveystiede
33. kasvatustiede
34. kasvatussosiologia
35. kasvintuotantotieteet
36. kauppatieteet
37. kemia
38. kemiantekniikka
39. konetekniikka
40. kotitalous- ja kodin teknologia
41. kotitalousopettajakoulutus
42. kulttuurien tutkimus
43. kulttuurienvälinen viestintä
44. kulttuurintutkimus
45. käsityönopettajakoulutus
46. lastentarhanopettajakoulutus
47. liiketaloustiede
48. liikuntalääketiede
49. liikuntasuunnittelu- ja hallinto
50. logopedia
51. luokanopettajakoulutus
52. läntinen teologia
53. maantiede
54. maatalous ja markkinointi
55. maatalousteknologia ja kotieläintiede
56. matematiikka
57. metsätalous ja markkinointi
58. metsätiede
59. monikielisyys
60. multimediajärjestelmät ja tekninen viestintä
61. musiikkikasvatus
62. ohjauksen koulutus
63. oikeustiede
64. ortodoksinen teologia
65. paikallistaloudet
66. poliittinen historia
67. prosessitekniikka
68. proviisorikoulutus
69. psykologia
70. ravitsemustiede
71. sosiaali- ja terveydenhuollon tietohallinto
72. sosiaali- ja terveyshallinto
73. sosiaali- ja terveysjohtaminen
74. sosiaalipolitiikka
75. sosiaalitieteet
76. sosiaalityö
77. sosiologia
78. soveltava biotekniikka
79. Suomen kirjallisuus
80. sähkö- ja tietoliikennetekniikka
81. sähkötekniikka
82. taide ja filosofia
83. taiteentutkimus
84. talousmatematiikka
85. taloussosiologia

Liite 7. Jatkuu.

86. taloustieteet
87. teologia
88. terminologiaoppi ja tekninen viestintä
89. terveydenhallinto ja terveystaloustiede
90. terveydenhuolto
91. terveystieteet
92. tietojenkäsittelytiede
93. tietojärjestelmätiede
94. tietotekniikan DI-koulutus
95. tietotekniikka
96. tilastotiede
97. tulkkaus
98. tuotantoautomaatio
99. tuotantotalous
100. valtio-oppi
101. valtiotiede
102. varhaiskasvattajakoulutus
103. vieraat kielet
104. viestintätieteet
105. yhteiskuntamaantiede
106. yhteiskuntapolitiikka
107. yhteiskuntatiede
108. yleinen kielitiede
109. ympäristönhoito, limnologia, kalastus, riista
110. ympäristötekniikka
111. ympäristötiede
112. yrityksen taloustiede

Liite 7. Jatkuu.

7. Minkälaista ruotsinopetuksen yhteistyötä kielikeskuksellanne on muiden kielikeskusten, yliopistojen tms. kanssa? Onko teillä yli kielirajojen tapahtuvaa yhteistyötä kielikeskuksessanne?
8. Mikä on mielipiteesi siitä, että virkamiesruotsi on sulautettu pääaineopintojen ammatti-kielen ruotsinopetukseen (edut, haitat)?
9. Mitä voit kertoa kielikeskuksenne eri ruotsinopettajien rinnakkaiskursseiden yhtäläisyyksistä ja eroista? Mikä on yhteistä, mikä on erilaista samalle koulutusohjelmalle tarkoitettussa opetuksessa?
10. Minkälaisissa virkamiesruotsiin liittyvissä asioissa teet yhteistyötä oman kielikeskuksen tai muiden kielikeskusten ruotsinopettajakollegoiden kanssa? Rastita tarvittavat vaihtoehdot.
 - 1 ruotsinkurssin oppisisältöjen ja työtapojen suunnittelussa
 - 2 ruotsinkurssin kirjallisen loppukokeen suunnittelussa
 - 3 ruotsinkurssin suullisen loppukokeen suunnittelussa
 - 4 kirjallisten kokeiden arvostelussa
 - 5 suullisten kokeiden arvostelussa
 - 6 en tee yhteistyötä kollegoitteni kanssa
11. Miten lakisääteisen virkamiesruotsin huomiointi näkyy ruotsinkurssiesi
 - a) sisällöissä
 - b) opetuksessa ja työtavoissa
 - c) kirjallisissa loppukokeissa
 - d) suullisen kielitaidon kokeissa
12. Kun integroidusta ruotsinkurssistasi erotetaan se osa, joka kattaa pelkän valtion virkamieheltä vaadittavaan kielitaitoon valmentavan osan, kuinka monta prosenttia kurssin opetuksesta on keskimäärin
 - a) virkamiesruotsin kirjalliseen taitoon valmentavaa opetusta? %
 - b) virkamiesruotsin suulliseen taitoon valmentavaa opetusta%
 - c) pelkästään ammattikielen opetusta?%
13. Miten paljon opettamissasi koulutusohjelmissa kirjallisen ja suullisen opetuksen painotus tai opetus saattavat vaihdella kurssin kokonaistuntimäärään verrattuina prosentteina? Valaise esimerkkien avulla.
14. Miten opiskelijat arvioivat omaa kielitaitoaan ja sen kehittymistä ruotsinkurssin aikana? Rastita sopiva vaihtoehto.
 - 1 portfolioilla
 - 2 oppimispäiväkirjan avulla
 - 3 opettajan antamalla itsearviointilomakkeella
 - 4 muulla tavalla, miten?
 - 5 opiskelijat eivät suorita itsearviointia
15. Miten paljon hyödynnät opiskelijan virkamiesruotsin itsearviointia täydentämässä omaa arviotasi ja minkälaista apua opiskelijan itsearvioinnista on opintojakson
16. Jos et pidä ruotsinkurssin jälkeen suullista loppukoetta, niin millä muulla tavalla saat luotettavan kuvan opiskelijan suullisesta kielitaidosta?

Liite 7. Jatkuu.

17. Minkäläisten oppitunneilla käyttämäsi työskentelymuotojen aikana Sinun on helpointa observoida opiskelijoiden suullista kielenkäyttöä ja kielitaitoa?
18. Minkälaisia asioita observoit opiskelijoiden ruotsin kielen taidosta oppitunneilla?
19. Voimassa olevan kielilain mukaan virkamiesruotsin taito arvioidaan asteikolla hyvä taito - tyydyttävä taito. Miten määrittelet viidellä (5) käyttämälläsi keskeisellä kriteerillä sen, miten omassa arvioinnissasi erottuvat toisistaan sellaiset opiskelijat, joilla on virkamiesruotsissa

HYVÄ SUULLINEN TAITO:TYYDYTTÄVÄ SUULLINEN TAITO:

1. 1.
2. 2.
3. 3.
4. 4.
5. 5.

HYVÄ KIRJALLINEN TAITO:TYYDYTTÄVÄ KIRJALLINEN TAITO:

1. 1.
2. 2.
3. 3.
4. 4.
5. 5.

Kommenttejasi varten:

20. Alla on erään ruotsinkurssin kirjallista loppukoetta kuvattu suorakaiteella. Siitä voidaan erottaa kokeeseen kuuluvat kokonaisuudet (esim. kielioppia, fraseologiaa, terminologiaa, kirjallista tuotosta tms. testaavat kokonaisuudet), joita esimerkkikokeessa oli neljä. Kunkin kokonaisuuden painoarvo kokeen loppuarvosanasta on ilmoitettu prosentteina. Kuvaa omien kirjallisten kokeittesi rakennetta samalla periaatteella. Kokonaisuuksien sisältöjä ei tarvitse eritellä yksityiskohtaisesti.

Liite 7. Jatkuu.

Kokeen osat ja tehtävyyti t →	Rakennetesti	Ymmärtämis-tehtäviä tms.	Sanastotesti	Kirjallinen vapaa tai ohjattu aineistopohjainen tuotos, jossa yksi tai useampia kirjoitustehtäviä ruotsiksi (tuotosten yhteispituus --- sanaa)
Painoarvo kokeessa % →	20 %	15 %	10 %	50 %

Omien kirjallisten kokeittesi yleiskuvaus:

Kokeen osat ja tehtävyyti pit →	
Painoarvo kokeessa % →	

21. Alla oleva suorakaide kuvaa ruotsinkurssisi suullista loppukoetta. Siitä voidaan kuten kysymyksessä n:o 20 erottaa kokeen kokonaisuudet. Ole hyvä ja kuvaa omien suullisten kokeittesi rakennetta samalla periaatteella. Kokonaisuuksien sisältöjä ei tarvitse eritellä yksityiskohtaisesti.

Omien suullisten kokeittesi yleiskuvaus:

Kokeen osat ja tehtävät →	
Painoarvo kokeessa % →	

22. Minkälaiset kielen rakenteeseen ja kielenkäyttöön kuuluvat asiat ovat mielestäsi ruotsinkurssisi keskeisintä oppiainesta,
- kun kyse on virkamiehen kyvystä käyttää kieltä kirjallisesti?
 - kun kyse on virkamiehen kyvystä käyttää kieltä suullisesti?

Liite 7. Jatkuu.

3. Miten luonnehdit itseäsi kielitaidon testaajana alla olevien 22 väittämän avulla? Rastita kaikki ne väittämät, jotka kuvaavat kielikokeitasi ja itseäsi arvioitsijana. Voit halutesasi kommentoida valitsemiäsi vaihtoehtoja kysymyksen lopussa oleville riveille.
 - 1 Opiskelijoiden kielikokeiden tulosten keskinäisellä erilaisuudella ei ole merkitystä.
 - 2 Kielikokeitteni kielitaitovaatimuksena on se, miten opiskelija selviytyy eri kielenkäyttötilanteesta.
 - 3 Ensisijaisena arviointikriteerinäni on se, että opiskelijan ruotsinkieli on ymmärrettävää.
 - 4 Opiskelijan kielellisen viestin tarkkuus ja virheettömyys ovat ensisijaisia arviointikriteerejäni.
 - 5 Kielikokeitteni arvostelussa käytän ennakolta laadittuja arviointikriteerejä.
 - 6 Moniportainen arvosteluasteikko helpottaa tekemään eron eri opiskelijoiden kielitaidon välillä.
 - 7 Kielikokeissani ei ole ennalta määrättyä hyväksytyyn kielitaidon alarajaa.
 - 8 Kielikokeillani testaan opiskelijoiden hallitsemaa kieliainesta.
 - 9 Kielikokeillani testaan opiskelijan kokonaisvaltaista kielenhallintaa.
 - 10 Kielikokeillani pyritään saamaan selville opiskelijan kielelliset puutteet.
 - 11 Kielikokeillani pyrin testaamaan opiskelijan kielen eri osa-alueiden hallintaa.
 - 12 Kielikokeillani pyrin selvittämään, mitä ja kuinka paljon opiskelija osaa kielellisesti.
 - 13 Kielikokeillani pyrin kuvaamaan opiskelijoiden kielellisten taitojen eroja.
 - 14 Kielikokeessani olisi toivottavaa, että samasta kokeesta saadaan erilaisia tuloksia eri opiskelijoilta.
 - 15 Kielikokeeni tehtävyyt pit valitaan niiden kielellisen erottelukyvyn perusteella.
 - 16 Kielikokeeni tehtäväosiot valitaan sattumanvaraisesti testattavien asioiden kokonaisuudesta.
 - 17 Opiskelijat saadaan keskenään kielelliseen paremmuusjärjestykseen kokeeni tulosten perusteella.
 - 18 Kielikokeeni kirjallisten ja suullisten tehtävien sisältöraajat ovat melko väljät.
 - 19 Kielikokeeni kirjallisten ja suullisten tehtävien sisältöraajat määritellään mahdollisimman tarkasti.
 - 20 Kielikokeeni antavat minulle kuvan opiskelijoiden yksilöllisestä kielellisestä suorituskyvystä.
 - 21 Kun määrittelen kielikokeeni mittaavuutta, kielikokeeni sisältö on tärkeä.
 - 22 Kielikokeen mittaavuutta määritellessäni kokeen muoto tärkeä.

Kommenteillesi:

4. Ole hyvä ja numeroi alla olevat kriteerit siinä tärkeysjärjestyksessä, jonka mukaan arvioit virkamiesruotsin kirjallista kielitaitoa. (1 = tärkein 16 = vähemmän tärkeä)

Liite 7. Jatkuu.

- 0 Aiheen käsittelyn selkeys ja johdonmukaisuus
- 0 Tehtävöinnin edellyttämä ammattikielinen ote kirjallisessa tuotoksessa
- 0 Erikoisalan terminologian hallinta
- 0 Idiomien käyttö
- 0 Kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus
- 0 K ielioppirakenteiden hallinta
- 0 Kommunikaation välittyminen
- 0 Oikeinkirjoitus ja välimerkit
- 0 Sanajärjestys
- 0 Sanavaraston laajuus
- 0 Taivutus- ja muoto-oppi
- 0 Tuotoksen ohjepituudesta poikkeaminen
- 0 Tuotoksen sisältö
- 0 Tuotoksen yleisvaikutelma
- 0 Virke- ja lauserakenne
- 0 Muita seikkoja, mitä?

Kommenteillesi:

Liite 7. Jatkuu.

5. Ole hyvä ja numeroi alla olevat kriteerit siinä tärkeysjärjestyksessä, jonka mukaan arvioit virkamiesruotsin suullista kielitaitoa. (1 = tärkein 9 = vähemmän tärkeä)

0 Keskusteltavan aiheen hallinta

0 Opiskelijan oman alan terminologian hallinta

0 Kielellinen sujuvuus

0 Kieliopillisuus

0 Sanavaraston laajuus

0 Testattavan opiskelijan aktiivisuus ja aloitteellisuus keskustelussa

0 Ymmärtämiskyky

0 Ääntäminen

0 Muut seikat, mitkä?

Kommenteillesi:

6. Miten määrittelet termin kielivirhe?

7. Minkälaisia systemaattisia kielivirheitä (anna esimerkkejä) ei mielestäsi saa esiintyä virkamiesruotsin hyväksytysti suorittaneen henkilön

a) kirjallisessa kielenkäytössä?

b) suullisessa kielenkäytössä?

28. Miten menettelet silloin,

a) jos ruotsinkurssista selviytyminen hyväksytysti osoittautuu opiskelijalle ylivoimaiseksi, vaikka hänen muut opintonsa ovat jo valmiit?

b) jos opiskelijan ruotsintaito ei yllä kokeiden uusinoista huolimatta vaaditulle vähimmäistasolle?

c) jos valmistumiskiireet jo painavat ja lakisääteiset ruotsinopinnot ovat edelleen suorittamatta?

d) jos kielikeskus tai tiedekunta vetoaa tulosvastuuseen tai Sinua kehotetaan käyttämään ruotsinkurssien arvosteluun lievempää asteikkoa, jotta opiskelijat valmistuvat normaaliajassa?

e) jos kollegasi hyväksyy ruotsin loppukoesuorituksen, joka omassa arvostelussasi on hylätty?

f) jos opiskelijalla on riittävä kielilain edellyttämä virkamiehen ruotsin taito mutta riittämätön oman erikoisalan ruotsintaito, tai päinvastoin, niin kumman taidon hallinta on silloin ratkaiseva hyväksymiskriteerisi koko kurssia ajatellen?

g) jos opiskelija esittää valtion kielitutkintolautakunnan todistuksen pienestä kielitutkinnosta tai todistuksen suorittamastaan YKI-testistä?

29. Opiskelija A:n suullinen taito on hyvä mutta kirjallinen tyydyttävä, ja opiskelija B:n suullinen taito tyydyttävä ja kirjallinen taito hyvä. Minkä loppuarvosanan virkamiesruotsista (jossa siis suullinen ja kirjallinen ovat yhdistettyinä samaan arvosanaan) annat

opiskelija A:lle? _____

opiskelija B:lle? _____

Kommenteillesi:

Liite 7. Jatkuu.

30. Opiskelija A:n suullinen taito on tyydyttävä mutta kirjallinen taito välttävä, ja opiskelija B:n suullinen taito välttävä ja kirjallinen taito tyydyttävä. Minkä loppuarvosanan virkamiesruotsista (jossa siis suullinen ja kirjallinen ovat yhdistettyinä samaan arvosaan) annat

opiskelija A:lle? _____

opiskelija B:lle? _____

Kommenteillesi:

31. Minkälaiset kielenulkoiset tekijät saivat Sinut lieventämään kielitaidon arvosteluperiaatteitasi tai katsomaan sormien läpi, jotta opiskelija suoriutuu ruotsin opintojaksosta, jolla osoitetaan myös virkamiesruotsin taito?
32. Mikä on oma arviosi siitä, kuinka monella prosentilla ruotsinkursseilla hyväksymistäsi opiskelijoista on todellisuudessa kielilain 149/22 mukainen valtion virkamieheltä vaadittava vähintään tyydyttävä ruotsin kielen taito?

Arvioni mukaan _____ prosentilla oppilaistani.

33. Minkälaisilla harjoituksilla (tyypit, aiheet ja tilanteet) harjaannutat opiskelijoitasi virkamiesruotsin
- a) kuullun ymmärtämiseen?
 - b) luetun ymmärtämiseen?
34. Mitä haasteita verkko-opetus mielestäsi on asettaa opiskelijoiden erikoisalan ruotsin-aidon testaamiselle?
35. Joillakin aloilla ruotsin kieltä joutuu käyttämään työelämässä joka päivä hyvinkin vaativissa tilanteissa. Toisaalta on myös sellaisia aloja, joissa kielitaitovaatimus on olemassa, mutta kieltä joutuu käyttämään harvoin tai taitotasovaatimus voisi olla virkamiesruotsin tasoa alhaisempi.
- a) Minkä opettamiesi koulutusohjelmien kohdalla ruotsin kielen tarve on todellinen ja asettaa aasteita ammattiin kouluttautujille?
 - b) Missä opettamassasi koulutusohjelmissä ruotsin kielen tarve on marginaalinen ja tasovaatimus voisi mielestäsi olla virkamiesruotsin tasoa alhaisempikin?
 - c) Missä koulutusohjelmissä virkamiesruotsin suorittaminen ja ruotsin kielen opinnot voitaisiin mielestäsi kokonaan poistaa?

Liite 7. Jatkuu.

Minkälainen suomenkielisen korkeakoulunopiskelijan virkamiesruotsin kielitaitoprofiilin olisi Sinun mielestäsi oltavaalla luetelluissa kommunikatiivisissa toiminnoissa, jos käytetään arvosteluskaalaa tyydyttävä (1), hyvä (2), erinomainen (3). Ole hyvä ja rastita erikseen jokaista toimintoa osoittava vähimmäistaso?

Toiminto	.....	
Asteikko			
Elävän yleisön joukossa kuulemansa ymmärtäminen	..... 1	2. 3	
Epämuodollinen kirjeenvaihto	..... 1	2. 3	
Haastateltavana oleminen	..... 1	2. 3	
Haastattelijana toimiminen	..... 1	2. 3	
Kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen	..... 1	2. 3	
Kirjoittaminen yleisessä tiedonvälitystilanteissa	..... 1	2. 3	
Kyky ymmärtää tietokirjallisuutta ja löytää sieltä tarvittava tieto	..... 1	2. 3	
Kyky ymmärtää tiettyä tarkoitusta varten luettua tekstiä	..... 1	2. 3	
Radiolähetysten ja äänitteiden ymmärtäminen	..... 1	2. 3	
Ruotsinkielellä käytävän kirjeenvaihdon ymmärtäminen	..... 1	2. 3	
Suullisesti tapahtuva tiedonvaihto (kertominen, opastus, kysyminen, kuvaileminen, tiedottaminen)	..... 1	2. 3	
Syntyperäisen puhujan ymmärtäminen	..... 1	2. 3	
Syntyperäisten puhujien kesken käytävän suullisen viestinnän ymmärtäminen	... 1	2. 3	
Tavaroiden ja palvelujen hankinta (kauppa, pankki, liput, hotelli jne.)	..... 1	2. 3	
TV:n ja elokuvan kielen ymmärtäminen	..... 1	2. 3	
Työhön tms. liittyvien kirjeiden, viestien kirjoittaminen ja lomakkeiden täyttö	... 1	2. 3	
Vapaamuotoinen keskustelu tuttujen ja ystävien kanssa	..... 1	2. 3	
Viralliseen keskusteluun tai kokouskeskusteluun osallistuminen	..... 1	2. 3	
hteistyöhön liittyvä puhuminen projekteissa, ryhmätöissä, järjestelyissä	..... 1	2. 3	
Yleisökuulutusten ja suullisten ohjeiden ymmärtäminen	..... 1	2. 3	
Muita toimintoja, mitä? _____	..... 1	2. 3	

37. Nykyään puhutaan pakkoruotsista ja ruotsinopetukseen kohdistuu erilaisia paineita eri tahoilta. Miten tällaiset seikat vaikuttavat opetustyöhösi?

Liite 7. Jatkuu.

38. Miten suhtaudut nykypäivän tilanteeseen, kun yhä useammalta opiskelijalta puuttuu ruotsinkurssin edellyttämä peruskielitaidon riittävä lähtötaso, mutta ammattikorkeakouluasetuksen mukaan opiskelijan on kyettävä osoittamaan virkamiesruotsin taito? Miten opiskelijoiden peruskielitaidon ja kieliasetuksen vaatimus vaikuttavat työsi motivaatioon ja virkamiesruotsin taidon testaamiseen?

Tähän voit lopuksi kommentoida kyselytutkimukseni rakennetta ja sisältöä. Olisi mielenkiintoista saada tietää, mitä muita ajatuksia kielilain ja ammattikorkeakoululain mukaisesta ruotsin kielen taidosta ja siihen valmentavasta opetuksesta kysymykset Sinussa herättivät. Olisiko jotakin muitakin asian kannalta tärkeitä seikkoja vielä kartoitettava valtakunnallisesti?

Lisäksi tiedustelen, oletko valmis tarvittaessa antamaan tutkimukseeni lisätietoa joko suullisesti tai kirjallisesti? (Rastita vaihtoehto. Mikäli vastauksesi on kyllä, niin ole hyvä ja kirjoita nimesi lomakkeen ensimmäiselle sivulle.)

kyllä

en

Parhaat kiitokset vastauksistasi ja vaivannäöstäsi!

Palautusosoite on siis:

Hannu.Niemi@oulu.fi, johon tämän lomakkeen voi lähettää liitetiedostona.

Liite 8. Kielikeskusopettajille suunnattu kyselylomake.

Bästa kollega!

Jag startade mitt doktorsavhandlingsarbete i pedagogik (med språkdidaktisk inriktning) vid Uleåborgs universitet i september 2003. Ämnet handlar om tjänstemannasvenska, lilla språkprovet (kärt barn har många namn). Syftet med undersökningen är att kartlägga vad annat tjänstemannasvenskan är än bara ett mer eller mindre oklart begrepp om den språkkunskap som krävs av statstjänsteman i ett tvåspråkigt ämbetsdistrikt.

Språklagstiftningen håller på att revideras och förnyas. Min undersökning handlar delvis om samma problematik som för tillfället dryftats av bl.a. Utbildningsstyrelsens arbetsgrupp, men mitt intresse riktas närmast på den kunskap och de färdigheter i tjänstemannasvenska som är inbakade i kurser i akademisk svenska vid yrkeshögskolor och universitetens språkcenter.

Det primära sättet att tackla undersökningsproblemet är att ta reda på vad de svensklärare vid yrkeshögskolor och språkcenter som lär ovannämnda kurser tycker och tänker om tjänstemannasvenska och dess innehåll. Eftersom yrkeshögskole- och språkcenterlärarna arbetar i olika delar av landet, har jag löst frågan om materialsamlingen med att skicka en svensk och en finsk version av frågeformuläret som bifogade filer per e-post till varje svarare. Frågeformuläret kan vid första anblicken verka långt men skenet bedrar i detta fall. En del frågor är försedda med många svarsalternativ vilket förlänger textmassan men inte den tid som svarandet på formuläret tar i anspråk.

Med hänvisning till det ovan sagda ber jag om Din hjälp. Det är möjligt att formuläret innehåller sådana frågor Du kanske inte alls hittills stött på i Ditt arbete men som jag hoppas att Du har nytta av att reflektera över medan du svarar. Det finns många svar på alla frågor beroende på informanten. Helhetsbilden av problematiken och dess delområden kan skapas endast utifrån informanternas svar. Om Du tycker att Du vill ytterligare kommentera frågor, kan Du gärna göra det på rader som är avsedda för kommentarer eller i slutet av frågeformuläret.

Var vänlig och ta en utskrift på någondera av de bifogade versionerna och lagra den som fil i Din egen dator under namnet "TJÄNSTEMANNASVENSKA". Sedan kan du svara på frågorna och skicka tillbaka svaren som bifogad fil per e-post till min e-postadress Hannu.Niemi@oulu.fi

ALLA UPPGIFTER SOM DU LÄMNAT BEHANDLAS KONFIDENTIELLT. INFORMANTERNAS NAMN FRAMGÅR INTE AV UNDERSÖKNINGSRESULTATEN.

Ett varmt tack på förhand för Dina svar.

Med vänlig hälsning

Hannu Niemi

lektor i svenska

Uleåborgs universitets språkcenter

Adjungerad medlem av statens språkexamenämnd

Liite 8. Jatkuu.

FRÅGEFORMULÄR FÖR EN ENKÄTUNDERSÖKNING AV LILLA SPRÅKPROVETS INNEHÅLL OCH VÄSEN

Termförklaringar:

tjänstemannasvenska = förmåga att i tal och skrift använda svenska språket (språklag 149/22)

akademisk svenska = kurs i svenska som omfattar tjänstemannasvenska och facksvenska

Anvisningar för ifyllande av frågeformuläret

Kopiera sidorna 2-10 och lagra den på din egen dator i Word formatet (.doc).

Svara på frågorna genom att klicka i gråa fältet som byter färg till svart när du drar markören över det. När du börjar skriva, blir rutan åter grå till färgen och din text blir synlig. Skrivutrymmet är obegränsat. Du kan förflytta dig till följande fält och svara på frågan genom att klicka på fältet. Du kan ge förkryssningsuppgifter genom att klicka på vederbörande ruta.

I nerdragningsmenyer klickar du en gång på ettan för att öppna en nummerlista. Välj sedan ett nummer genom att klicka på det och fortsätt.

Efter att ha svarat på alla frågor, var vänlig och spara dokumentet som ett vanligt Word dokument och skicka tillbaka svaren som bifogad fil per e-post till <Hannu.Niemi@oulu.fi>

Namn (frivilligt, men behövs för tilläggsintervjun):

Universitetets namn:

1. Hur lång tid har du tjänstgjort i din nuvarande tjänst/befattning?
2. Har du undervisat i svenska också i andra skolformer? Var och hur lång tid?
3. Vilken betydelse anser du att utbildningen i testning och bedömning av språkkunskaper har för dina nuvarande arbetsuppgifter och vilken typ av utbildning behöver du mest?
4. Har du några förtroendeuppdrag och bisysslor med anknytning till testning och bedömning av språkkunskaper? Var god och sätt ett kryss för erforderliga alternativ.
 - 1 Intervjuare i Allmänna språkexamina, vilken nivå?
 - 2 Bedömare av Allmänna språkexamina, vilken nivå?
 - 3 Adjungerad medlem av statens språkexaminationsnämnd
 - 4 Medlem av studentexamensnämnden, vilket uppdrag?
 - 5 Annat uppdrag, vilket?
5. Hur definierar du begreppet tjänstemannasvenska? Hur förstår du dess väsen och innehåll som en del av dina kurser i akademisk svenska?
6. I vilka av nedan nämnda utbildningsprogram lär du svenska som förbereder för tjänstemannasvenska?

Var god och sätt ett kryss efter respektive kurs/kurser.

Liite 8. Jatkuu.

1. ADB
2. administrativa vetenskaper
3. allmän språkvetenskap
4. arkeologi
5. arkitektur
6. automations- ja systemteknik
7. barnträdgårdsläroarutbildning
8. biokemi
9. biologi
10. dataadministration inom social- och hälsovård
11. databehandlingsvetenskap
12. datavetenskap
13. DI-utbildning i datateknologi
14. ekonomisk matematik
15. ekonomisk sociologi
16. ekonomiska vetenskaper
17. ekonomutbildning
18. el- och datakommunikationsteknik
19. elteknik
20. energiteknik
21. ergonomi
22. farmaceututbildning
23. filosofi
24. finansvetenskap
25. Finlands litteratur
26. flerspråkighet
27. främmande språk
28. fysik
29. fysikaliska vetenskaper
30. företagsekonomi
31. förskolläroarutbildning
32. geografi
33. geologi
34. geovetenskaper
35. handarbetsläroarutbildning
36. handledningsutbildning
37. historia
38. historia och arkeologi
39. hushållsläroarutbildning
40. hälso- och sjukvård
41. hälsovårdsadministration och hälsovårdsekonomi
42. informationssystemvetenskap
43. informationsteknologi
44. interkulturell kommunikation
45. internationell affärsverksamhet
46. juridik
47. kemi
48. kemisk teknik
49. klassläroarutbildning
50. kommunikationsvetenskaper
51. konst och filosofi
52. konstforskning
53. kultur- och traditionsforskning
54. kulturforskning
55. lantbruksekonomi och marknadsföring
56. lantbruksteknologi och husdjursvetenskap
57. livsmedels- och hemmets teknologi
58. livsmedelsekonomi och marknadsföring
59. livsmedelskemi, mikrobiol. och näringslära
60. logopedi
61. lokalekonomier
62. läroarutbildning
63. maskinteknik
64. matematik
65. matematiska vetenskaper
66. medicinsk teknik
67. miljöteknik
68. miljövetenskap
69. miljövård, limnologi, fiskeri, viltvård
70. motionsmedicin
71. motionsplanering och -administration
72. multimediasystem och teknisk kommunikation
73. musikpedagogik
74. nationalekonomi
75. näringsvetenskap
76. offentlig rätt
77. ortodox teologi
78. pedagogik
79. pedagogik och pedagogisk sociologi
80. politisk historia
81. processteknik
82. produktionsautomation
83. produktionsekonomi

Liite 8. Jatkuu.

84. provisorutbildning
85. psykologi
86. redovisning
87. regionalvetenskap
88. samhällsgeografi
89. samhällsvetenskap
90. skogsekonomi och marknadsföring
91. skogsvetenskaper
92. social- och hälsovårdsförvaltning
93. sociala vetenskaper
94. socialarbete
95. socialpolitik
96. sociologi
97. speciallärarutbildning
98. specialpedagogik
99. språk
100. statistik
101. statsvetenskap
102. tandläkarutbildning
103. teologi
104. terminologi och teknisk kommunikation
105. tillämpad bioteknik
106. tolkning
107. vuxenpedagogik
108. vårdvetenskap
109. vårdvetenskap och hälsovård
110. västteologi
111. växtproduktionsvetenskaper

Liite 8. Jatkuu.

7. Vilket slags samarbete i svenskundervisningen har ert språkcenter med landets övriga språkcenter, språkinstitutioner eller universitet el.dyl.? Har era svensklärare samarbete över språkgränser på språkcentret?
8. Vad är din åsikt om att tjänstemannasvenska är facksvenska är inbakade kurs(er) i akademisk svenska (fördelar, nackdelar)?
9. Vad kan du berätta om likheter och olikheter mellan dina och dina kollegers parallella kurser i akademisk svenska som är avsedda för samma utbildningsprogram?
10. I vilka frågor beträffande tjänstemannasvenska samarbetar du med dina kolleger på ert eget språkcenter eller på andra språkcenter? Sätt ett kryss för lämpliga alternativ. Jag samarbetar i
 - 1 planering av kursernas innehåll och arbetsmetoder.
 - 2 planering av svenskkursens skriftliga slutprov.
 - 3 planering av svenskkursens muntliga slutprov.
 - 4 bedömning av skriftliga prov.
 - 5 bedömning av muntliga prov.
 - 6 annat, vad?
- 6 Jag samarbetar inte med mina kolleger beträffande tjänstemannasvenska.
11. På vilket sätt beaktar du den lagstadgade tjänstemannasvenskan i kursernas
 - a) innehåll
 - b) undervisning och arbetssätt
 - c) skriftliga slutprov
 - d) prov i muntlig språkfärdighet
12. Hur många procent av kursen i akademisk svenska utgör undervisningen i
 - a) skriftlig språkfärdighet för tjänstemannasvenska? ____%
 - b) muntlig språkfärdighet för tjänstemannasvenska? ____%
 - c) svenska för yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende? ____%
13. Hur stora variationer kan det finnas mellan svenskursernas totala timantal i olika utbildningsprogram där du undervisar?
14. Vilka medel använder dina studerande när de utvärderar sin språkfärdighet och dess utveckling under och efter svenskursen? Sätt ett kryss för lämpliga alternativ.
 - 1 portfölj
 - 2 inlärningsdagbok
 - 3 självbedömningsformulär, vilket?
 - 4 på annat sätt, hur?
 - 5 studenter bedömer inte själva sina språkkunskaper
15. I vilken utsträckning utnyttjar du studerandenas självbedömning av beträffande deras språkfärdighet i tjänstemannasvenska som kompletterande tillägg i din bedömning? Vilken nytta har du av deras självvärdering när du fastslår deras slutliga vitsord i svenska?
16. Om du inte håller något muntligt prov efter kursen i akademisk svenska, på vilket sätt får du en tillförlitlig bild av studerandenas muntliga språkfärdighet?
17. Vilka arbetsformer under svensklektionerna bidrar till att du lättast kan observera studerandenas muntliga språkbruk och deras språkkunskaper överlag?

Liite 8. Jatkuu.

18. Vilka språkliga drag i studerandenas svenska observerar du på lektionerna?
 19. Enligt den nu gällande språklagsstiftningen bedöms examinandens muntliga och skriftliga förmåga med skalan god förmåga - nöjaktig förmåga i lilla språkprovet. Var god och definiera med fem (5) av dina viktigaste bedömningskriterier för hur följande prestationer skiljer sig från varandra.

GOD FÖRMÅGA I TAL:

NÖJAKTIG FÖRMÅGA I TAL:

- | | |
|----|----|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

GOD FÖRMÅGA I SKRIFT:

NÖJAKTIG FÖRMÅGA I SKRIFT:

- | | |
|----|----|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

För dina kommentarer:

20. Nedan beskrivs ett skriftligt slutprov i akademisk svenska med en rektangel. Rektangeln har delats upp i förhållande till provets delar. I detta exempel omfattar provet fyra delar (grammatik, fraseologi, terminologi, uppsats/referat) vilkas procentandelar av totalpoängen anges i procent. Var god och beskriv huvuddelarna av dina prov med samma princip. Delarnas innehåll behöver inte förklaras detaljerat.

Provets delar och uppgiftstyper →	Strukturtest	Förståelseuppgifter el.dyl.	Ord och terminologiuppgifter	Skriftlig fri eller handledd materialbaserad uppgift, uppsats eller referatuppgift på svenska Uppgifternas längd totalt 200 ord
Vikt i % av provet †	20 %	15 %	10 %	50 %

Beskrivning av dina skriftliga prov:

Provets delar och uppgiftstyper →	
Vikt i % av provet →	

Liite 8. Jatkuu.

21. Nedanstående rektangel är avsedd för beskrivning av delarna ett munligt slutprov i akademisk svenska. I rektangeln kan delas upp i förhållande till det muntliga provets delar enligt samma princip som i fråga nr 20. Var god och beskriv huvuddelarna av dina muntliga prov med samma princip. Delarnas innehåll behöver inte förklaras detaljerat.

Beskrivning av dina muntliga prov:

Provets delar och uppgiftstyper →	
Vikt i % av provet →	

22. Vilka saker i språkets struktur och språkbruk hör till det väsentligaste lärostoffet i din undervisning
- när det gäller tjänstemannens förmåga att använda svenska i skrift?
 - när det gäller tjänstemannens förmåga att använda svenska i tal?
23. Hur karakteriserar du dig som testare och bedömare av studerandenas språkfärdighet med hjälp av nedanstående 22 påståenden? Sätt ett kryss för de påståenden som bäst beskriver dina prov och dig som bedömare. Du kan vid behov kommentera dina val i slutet av denna fråga.
- De inbördes olikheterna i de studerandes språkprovsprestationer har ingen betydelse.
 - Kriteriet för mina språkfärdighetsprov är hur den studerande klarar sig i olika språkfunktioner.
 - Mitt primära bedömningskriterium är att den studerandes svenska är begriplig .
 - Kommunikationens precision och felfrihet hör till mina primära bedömningskriterier.
 - Jag använder på förhand utarbetade bedömningskriterier för mina språkprov.
 - Jag använder en flergradig berömningskala när jag jämför provprestationerna med varandra.
 - I mina språkprov använder jag inget på förhand fastslaget kriterium för en underkänd prestation.
 - Mina prov testar hur väl de studerande behärskar svenskans strukturer, ordförråd och terminologi.
 - Mina prov testar den studerandes helhetsbetonade språkbehärskning.
 - Med mina språkprov strävar jag efter att få reda på den studerandes språkliga brister.
 - Med mina språkprov strävar jag efter att testa den studerandes behärskning av språkets olikadelområden.
 - Mina språkprov är avsedda att reda ut vad och hur mycket den studerande kan språkligt.

Liite 8. Jatkuu.

- 13 Syftet med mina språkprov är att beskriva skillnader som finns i de studerandes språkliga färdigheter.
- 14 Det skulle vara önskvärt att olika studerande får olika resultat av samma språkprov.
- 15 Kriteriet för uppgifterna i mina språkprov är hur väl de kan avslöja vilka språkliga problem de studerande har .
- 16 Uppgifterna till mina språkprov väljs slumpmässigt ur totalmängden alla potentiellt testbara deluppgifter.
- 17 På basen av mina provresultat kan de studerande rangordnas efter deras språkliga förmåga.
- 18 Kriterierna för mina muntliga och skriftliga uppgifter är ganska vaga.
- 19 Kriterierna för mina muntliga och skriftliga uppgifter definieras så noggrant som möjligt.
- 20 Resultaten av mina språkprov ger mig en bild av de studerandes individuella språkliga prestationsförmåga.
- 21 Språkprovets innehåll är viktigt när jag definierar provets mätbarhet.
- 22 Språkprovets form är viktig när jag definierar provets mätbarhet.

För dina kommentarer:

Liite 8. Jatkuu.

24. Var god och numrera nedanstående faktorer i den rangordning efter vilken du bedömer skriftlig språkfärdighet i tjänstemannasvenska . (1 = viktigast 16 = minst viktig/viktigt)

- 0 Logik och konsekvens i ämnets behandling
- 0 Sådan fackspråklig orientering i skriftlig produktion som uppgiften förutsätter
- 0 Behärskning av specialterminologi
- 0 Bruk av idiom
- 0 Språkets naturlighet och flyt
- 0 Behärskning av språkets strukturer
- 0 Hur kommunikationen förmedlas
- 0 Rättstavning och interpunktion
- 0 Ordföljd
- 0 Ordförrådets omfattning
- 0 Böjnings- och formlära
- 0 Avvikelse från produktionens rekommenderade längd
- 0 Produktionens innehåll
- 0 Helhetsintrycket av produktion
- 0 Menings- och satsbyggnad
- 0 Andra faktorer, vilka?

25. Var god och numrera nedanstående faktorer i den rangordning efter vilken du bedömer muntlig språkfärdighet i tjänstemannasvenska . (1= viktigast 9 = minst viktigt)

- 0 Behärskning av det aktuella samtalsämnet
- 0 Behärskning av terminologin på tentandens eget område
- 0 Flyt
- 0 Grammatik
- 0 Ordförrådets omfattning
- 0 Tentandens aktivitet och initiativförmåga i diskussionen
- 0 Förmåga att förstå
- 0 Uttal
- 0 Andra faktorer, vilka?

För dina kommentarer:

- 26. På vilket sätt definierar du begreppet språkfel?
- 27. Vad god och ge exempel på sådana systematiska språkfel som enligt din åsikt inte ska få förekomma i en provprestation som du ger minst nöjaktig förmåga för, när det gäller
 - a) skriftlig språkfärdighet i akademisk svenska?
 - b) muntlig språkfärdighet i akademisk svenska?

Liite 8. Jatkuu.

28. Hur går du till väga,
- om kursen i akademisk svenska visar sig övermäktig för en studerande som avlagt alla andra studier för sin examen?
 - om den studerandes språkfärdighet enligt din bedömning är bara hjälplig och provresultatet blir under den erforderliga miniminivån trots upprepade omtagningar?
 - om den studerande inte alls avlagt studieprestationen i akademisk svenska och brådskan med att avlägga examen tränger på (oftast i slutet av terminen)?
 - om språkcentret, den studerandes institution eller fakultet återoppar resultatansvaret eller om du uppmanas att använda en lindrigare bedömningsskala för att de studerande blir färdiga på normalstudietid?
 - om din kollega godkänner en provprestation i svenska som enligt dina bedömningsskriterier är underkänd?
 - om den studerande har tillräcklig förmåga i tjänstemannasvenska men otillräcklig förmåga i facksvenska eller vice versa? Vilken behärskningen väger mer i dina bedömningsskriterier för godkänd prestation med tanke på hela svensk kursen?
 - om den studerande företer ett språkintyg utfärdat av adjungerad medlem av språkeksamensnämnden över nöjaktig eller god förmåga att i tal och skrift använda svenska språket?
 - om den studerande uppger att han inte skrivit svenska i studentexamensprovet.
29. Enligt dina bedömningsskriterier har studerande A god förmåga i tal och nöjaktig förmåga i skrift. Studerande B har nöjaktig förmåga i tal och god förmåga i skrift. Vilket slutligt vitsord i tjänstemannasvenska får således studerande A? _____
studerande B? _____

Dina kommentarer:

30. Studerande A:s muntliga förmåga är nöjaktig men hans skriftliga är hjälplig. Studerande B:s muntliga förmåga är hjälplig men skriftliga förmåga nöjaktig. Vilket slutligt vitsord i tjänstemannasvenska får således studerande A? _____
studerande B? _____

Dina kommentarer:

31. Vilka utomspråkliga faktorer skulle få dig att göra din bedömningsskala mildare eller se genom fingrarna med otillräcklig språkförmåga, för att den studerande klarar studieperioden i akademisk svenska inklusive tjänstemannasvenska?
32. Hur många procent av deltagarna i dina kurser i akademisk svenska når i verkligheten sådanspråkkunskap i tjänstemannasvenska som kravet för minst nöjaktig förmåga i tal och skrift förutsätter?
_____ procent av deltagarna per kurs
- Dina kommentarer:

Liite 8. Jatkuu.

33. Vilka övningstyper (uppgifter, ämnen och situationer) använder du när du övar upp dina studerande
- i hörförståelse?
 - i läsförståelse?
34. Vilka utmaningar kommer nätundervisningen att innebära för testning av språkkunskaper i akademisk svenska?
35. På vissa områden behöver finska studerande dagligen använda svenska i arbetslivet i krävande situationer. Å andra sidan finns det områden där kravet på språkkunskaper finns till men den anställda behöver sällan svenska i arbetet eller kravet för färdighetsnivån kunde vara lägre än vad tjänstemannasvenskan förutsätter.
- I vilka av de utbildningsprogram där du undervisar i svenska är behovet av svensk-kunskaper verkligt och vilka av utbildningsprogrammen ställer krav på språkbe-härskning av akademisk svenska redan under studietiden?
 - I vilka av de utbildningsprogram där du undervisar i svenska är behovet av svensk-kunskaper marginella och där språkfärdighetsnivån därför kunde vara lägre än tjänstemannasvenska?
 - I vilka utbildningsprogram kunde studierna i akademisk svenska minskas från de nuvarande eller avskaffas helt?
36. Hurdan borde den finska högskolestuderandens språkprofil enligt din åsikt vara i nedan nämnda kommunikativa funktioner, om funktionerna bedöms med skalan 1-3, där 1 = nöjaktig, 2 = god, 3 = utmärkt (motsvarar fullkomligt behärskande). Var god och sätt ett kryss för miniminivån på varje enstaka funktion.

Funktion	Skala		
Att förstå talat språk bland levande publik	1	2	3
Informell brevväxling	1	2	3
Att bli intervjuad	1	2	3
Att intervju någon	1	2	3
Att förstå skriftliga instruktioner och råd	1	2	3
Att skriva i allmänna kommunikationssituationer	1	2	3
Förmåga att förstå information i uppslagsverk och att förstå den	1	2	3
Förmåga att förstå en text som används till visst ändamål	1	2	3
Att förstå språket i radiosändningar och ljudinspelningar	1	2	3
Att förstå korrespondens som förs på svenska	1	2	3
Att muntligt lämna och begära sakuppgifter (berätta, instruera, fråga, beskriva, informera, upplysa)	1	2	3
Att förstå en person med svenska som modersmål	1	2	3
Att förstå muntlig kommunikation som sker mellan två svenskspråkiga personer	1	2	3
Att skaffa varor och betjäningar (affär, bank, biljetter, hotell osv.)	1	2	3
Att förstå språket i TV-program och filmer	1	2	3
Att skriva brev, meddelanden via fax och e-post, att fylla i blanketter i det egna arbetet	1	2	3
Inofficiellt och fritt samtal med vänner och bekanta	1	2	3
Att delta i officiella diskussioner eller diskussioner vid möten	1	2	3

Liite 8. Jatkuu.

Att kommunicera muntligt i projekt, grupparbete, arrangemang	1	2	3
Att förstå utrop och muntliga upplysningar för allmänheten	1	2	3
Andra funktioner, vilka? _____	1	2	3

Dina kommentarer:

37. Nuförtiden hör man då och då talas om tvångssvenska . Dessutom är svenskundervisningen utsatt för många slags tryck från olika håll. Hur inverkar dessa faktorer på ditt undervisningsarbete?
38. Hur förhåller du dig till ditt arbete i dagens läge då allt fler studerande saknar en tillräcklig språklig grundnivå i svenska som är förutsättningen för ett framgångsrikt deltagande i kursen i akademisk svenska. På vilket sätt inverkar denna "konflikt" mellan grundkunskapernas otillräcklighet och kursens språkliga krav på din arbetsmotivation och din testning av kunskaper i tjänstemannasvenska?

Till slut får du gärna kommentera frågeformulärets struktur och innehåll. Det skulle vara både viktigt och intressant att veta vilka tankar frågorna rörande tjänstemannasvenska och undervisningen i akademisk svenska har väckt hos dig. Du får gärna komma med egna förslag och frågor beträffande tjänstemannasvenska som det ytterligare kan vara viktigt att kartlägga vid våra språkcentrer och yrkeshögskolor.

Allra sist frågar jag, om du är beredd att vid behov delta i en muntlig eller skriftlig tilläggsintervju. (Om ditt svar är jakande, ber jag att du skriver ditt namn på frågeformulärets första sida.)

ja nej

Tack för Dina svar och god fortsättning på vårterminen!

Liite 9. Ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajille suunnattu kyselylomake.

Hyvä kollega!

Tämän kyselytutkimuksen avulla kartoitetaan *valtion virkamieheltä vaadittavaa toisen kotimaisen kielen tutkintoa, pientä kielikoetta, virkamiesruotsia* (rakkaalla lapsella on monta nimeä), joka ammattikorkeakouluissa ja yliopistossa kuuluu osana opiskelijan pääaineopintoihin sidottuihin ruotsin-opintoihin. Käytän jatkossa termiä virkamiesruotsi. Tällä *väitöskirjatyöhön* liittyvällä tutkimuksella pyritään selvittämään, mitä muuta virkamiesruotsi on, kuin vain enemmän tai vähemmän epäselvä käsite valtion virkaan vaadittavasta kielitaidosta.

Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän uudistus on meneillään ja yleiseurooppalaisen viite-kehysten mukainen vieraiden kielten opetus testaus ja arviointi tekevät tuloaan kaikille koulutus-asteille. Virkamiesruotsi on osa ammattikielen opintoihin kuuluvista ruotsinopinnoista.

Yksi tapa lähestyä virkamiesruotsin merkitystä ja sisältöä on ottaa selville, miten ja minkälaiseksi osaksi ammattikorkeakoulujen ja kielikeskusten ruotsinopettajat hahmottavat ja virkamiesruotsin opettamallaan ammattikielen ruotsinkursseilla.

Ensi silmäyksellä lomake näyttää massiiviselta, koska osassa kysymyksiä vastausvaihtoehdot vievät paljon tilaa. Mukana on myös puoliavoimia ja avoimia kysymyksiä. Pyydetystä vastaustavasta riippumatta vastauksia voi tarpeen mukaan kommentoida ja täydentää kysymysten jäljessä oleviin ruutuihin.

Kysymykset on laadittu niin, että niillä kartoitetaan etupäässä pelkästään ammattikielen ruotsinkurssiin integroitua *virkamiesruotsin* osuutta. Aiheina ovat kielitaidon testiin valmistavan opetuksen sisältö, kielitaidon testaus ja arviointi. Lisäksi tiedustellaan vastaajan mielipiteitä ja näkemyksiä virkamiesruotsin vaatimuksista, taitotasosta sekä arviointiperiaatteista ja kielenulkoisten seikkojen vaikutuksesta kielitaidosta annettavaan arvosanaan.

Kyselylomakkeen suunnittelussa olen pyrkinyt siihen, että vastaaja voi esittää mielipiteensä jokaiseen kysymykseen riippumatta siitä, onko hän joutunut tekemisiin kysymyksen kanssa vai ei. Tutkimus-ongelma on monisäikeinen ja vaikeasti kartoitettava alue. Kyselylomakkeen kysymyksiin ei ole olemassa yhtä ja ainoaa vastausta, koska virkamiesruotsia koskeva opetustoiminta ja kielitarvekin vaihtelevat ajoittain. Tämän vuoksi pyydän, että suhtautuisit myönteisesti tutkimushankkeeseeni ja työkiireistäsi huolimatta vastaisit kyselyyni, jotta tutkimusongelman selvittämiseksi saadaan mahdollisimman kattava aineisto. Tutkimuksella pyritään löytämään yhtenäistämiskeinoja virkamies-ruotsin opetukseen, testaukseen ja arviointikäytänteisiin liittyviin asioihin.

VASTAUSLOMAKKEELLA ANNETUT TIEDOT JA VASTAUKSET TULEVAT AINOASTAAN TUTKIMUSKÄYTTÖÖN JA NE KÄSITELLÄÄN LUOTTAMUKSELLISINA.

Toivon, että palautat vastauksesi ____/ ____ 2003 mennessä.

Vastauksista etukäteen kiittäen, terveisin

Hannu Niemi

ruotsin kielen lehtori, Oulun yliopiston kielikeskus
valtion kielitutkintolautakunnan apujäsen

Postiosoite: Kielikeskus, Linnanmaa, PL 7200, 90014 OULUN YLIOPISTO

Liite 9. Jatkuu.

OPISKELIJOILTA VAADITTAVAN VALTION VIRKAMIEHEN TOISEN KOTIMAISEN KIELEN TAIDON SISÄLTÖÄ JA TESTAUSTA KARTOITTAVA KYSELYOMAKE

VASTAAMIS- JA PALAUTUSOHJEET

1. Vastaukset kirjoitetaan harmaaseen kenttään, joka avautuu, kun klikataan hiirellä kerran. Kenttä muuttuu mustaksi mutta kun alat kirjoittaa teksti alkaa näkyä harmaalla pohjalla. Kirjoitustilaa ei ole rajoitettu. Seuraavaan kysymykseen siirrytään klikkaamalla seuraava vastauskenttä jne. Rastitusvastauksissa klikataan ruudukkoa, jolloin siihen tulee rasti. Rastin saa pois klikkaamalla uudelleen.
2. Alasvetovalikoissa klikataan kerran jo valmiina olevaa ykköstä, jolloin avautuu tarvittava määrä numeroita, joista klikataan valittu numero, ja sitten siirrytään seuraavaan kohtaan jne.
3. Vastaamisen jälkeen tallenna lomake normaalisti Word-tiedostoksi tietokoneeseesi ja lähetä vastauslomake sähköpostin liitetiedostona osoitteeseen Hannu.Niemi@oulu.fi
4. Mikäli sähköpostitse lähettäminen ei onnistuisi atk-tukihenkilönkään avulla, niin pyydän, että tulostat vastauksistasi paperiversion, jonka voi postittaa saatekirjeessä annettuun osoitteeseen.

Tässä kyselyssä käytettävien termien selitykset:

virkamiesruotsi = kielilain mukainen toisen kotimaisen kielen suullinen ja kirjallinen taito
ruotsinkurssi = ammattikieleen suuntautunut ruotsinkurssi, johon virkamiesruotsi on integroitu

Nimi (vapaaehtoinen mutta tarpeellinen esim. lisähaastattelua varten)

Oppilaitoksen nimi ja toimipiste:

1. Kuinka kauan olet toiminut nykyisessä ruotsinopettajan tehtävässäsi?
2. Oletko opettanut ruotsia muissakin koulumuodoissa? Missä ja kuinka kauan?
3. Kuinka tärkeänä pidät sitä, että oppilaitoksesi opettajille järjestetään kielitaidon arviointia käsitteleviä koulutustilaisuuksia ja minkälaisiin asioihin itse tarvitset koulutusta?
4. Oletko osallistunut koulutukseen, jossa on käsitelty seuraavia alueita? Rastita tarvittavat kohdat.
 - 1 YKI-testaajakoulutus, mikä taso?
 - 2 YKI-arviointikoulutus, mikä taso?
 - 3 AMKKIA-hankkeeseen, mihin koulutukseen?
 - 4 Muuhun kielitaidon arviointikoulutukseen, mihin?
 - 5 En ole osallistunut kielitaidon arviointia käsitteleville kursseille tai koulutuspäiville.
5. Miten Sinä ruotsinopettajana ymmärrät virkamiesruotsi-käsitteen merkityksen ja sisällön omassatyössäsi? (Kuvaile tai määrittele omin sanoin.)
6. Mille alla mainituista koulutusohjelmista annat virkamiesruotsiin valmentavaa opetusta? Ole hyvä ja rastita koulutusohjelmat.

Liite 9. Jatkuu.

1. Apuvälinetekniikka
2. Auto- ja kuljetusala
3. Auto- ja kuljetustekniikka
4. Automaatiotekniikka
5. Bio- ja elintarviketekniikka
6. Bioanalytiikka
7. Diakonia
8. Diakoninen sos.-, terv.- ja kasvatustieteiden ala
9. Elektroniikka
10. Energiatieteiden ala
11. Ensihoito
12. Esittävä taide
13. Fysioterapia
14. Hammastekniikka
15. Hoitotyö
16. Hotelli- ja ravintola-ala
17. Hyvinvointiteknologia
18. Jalkaterapia
19. Kansainvälinen kauppa
20. Kansalaistoiminta ja nuorisotyö
21. Kauneushoitoala
22. Kemiantekniikka
23. Kestävä kehitys
24. Kirjasto- ja tietopalvelu
25. Kone- ja kuljetustekniikka
26. Kone- ja tuotantotekniikka
27. Konservointi
28. Kulttuuripalvelut
29. Kuntoutusohjaus ja -suunnittelu
30. Kuvataide
31. Laboratorioala
32. Liiketalous
33. Liiketoiminnan logistiikka
34. Liikunta ja vapaa-aika
35. Logistiikka
36. Maanmittaustekniikka
37. Maaseutuelinkeinot
38. Maisemansuunnittelu
39. Materiaali- ja pintakäsittelytekniikka
40. Matkailu
41. Mediatekniikka
42. Merenkulku
43. Metsä- ja puutarhatalous markkinointi
44. Metsätalous
45. Muotoilu
46. Muovitekniikka
47. Musiikki
48. Naprapatia
49. Ohjaustoiminta
50. Ohjelmistotekniikka
51. Optometria
52. Osteopatia
53. Palopäällystö
54. Palvelujen tuottaminen ja johtaminen
55. Paperitekniikka
56. PK-yritystoiminnan liikkeenjohto
57. Poliisikoulutus
58. Pop/jazz-musiikki
59. Prosessitekniikka
60. Puutarhatalous
61. Puutekniikka
62. Radiografia ja sädehoito
63. Rakenn. ympäristön hyvinvointi
64. Rakennustekniikka
65. Ravitsemusala
66. Restaurointi
67. Sosiaaliala
68. Suun terveydenhoito
69. Sähkö- ja energiainfrastruktuuri
70. Sähkötekniikka
71. Talotekniikka
72. Talous- ja hallinto
73. Tanssinopettaja
74. Tekstiili- ja vaatetustekniikka
75. Terveysteknologia
76. Tietokonetekniikka
77. Tieto- ja tietoliikennetekniikka
78. Tietojenkäsittely
79. Tietotekniikka
80. Toimintaterapia
81. Tuotantotalous
82. Tuotekehitys
83. Turvallisuusala
84. Vaatetusala
85. Veneala
86. Viestintä
87. Viittomakielentulkki
88. Viittomakieli
89. Ympäristöteknologia

Liite 9. Jatkuu.

7. Minkälaista ruotsinopetuksen yhteistyötä oppilaitoksellanne on muiden ammattikorkeakoulujen, Yliopistojen tms. kanssa? Onko teillä yli kielirajojen tapahtuvaa yhteistyötä koulussanne?
8. Mikä on mielipiteesi siitä, että virkamiesruotsi on sulautettu pääaineopintojen ammatti-kielen ruotsinopetukseen (edut, haitat)?
9. Mitä voit kertoa oppilaitoksesi eri opettajien ruotsin kielen rinnakkaiskursseiden yhtäläisyyksistä ja eroista? Mikä on yhteistä, mikä on erilaista samalle koulutusohjelmalle tarkoitetussa opetuksessa?
10. Minkälaisissa virkamiesruotsiin liittyvissä asioissa teet yhteistyötä oman oppilaitoksesi tai sen muiden toimipisteiden ruotsinopettajakollegoiden kanssa? Rastita tarvittavat vaihtoehdot.
 - 1 ruotsinkurssin oppisisältöjen ja työtapojen suunnittelussa
 - 2 ruotsinkurssin kirjallisen loppukokeen suunnittelussa
 - 3 ruotsinkurssin suullisen loppukokeen suunnittelussa
 - 4 kirjallisten kokeiden arvostelussa
 - 5 suullisten kokeiden arvostelussa
 - 6 en tee yhteistyötä kollegoitteni kanssa
11. Miten lakisääteisen virkamiesruotsin huomiointi näkyy ruotsinkurssiesi
 - a) sisällöissä
 - b) opetuksessa ja työtavoissa
 - c) kirjallisissa loppukokeissa
 - d) suullisen kielitaidon kokeissa
12. Kun integroidusta ruotsinkurssistasi erotetaan se osa, joka kattaa pelkän valtion virkamieheltä vaadittavaan kielitaitoon valmentavan osan, kuinka monta prosenttia kurssin opetuksesta on keskimäärin
 - a) virkamiesruotsin kirjalliseen taitoon valmentavaa opetusta? %
 - b) virkamiesruotsin suulliseen taitoon valmentavaa opetusta? %
 - c) pelkästään ammattikielen opetusta? %
13. Miten paljon opettamissasi koulutusohjelmissa kirjallisen ja suullisen opetuksen painotus tai opetus saattavat vaihdella kurssin kokonaistuntimäärään verrattuna prosentteina? Valaise esimerkkien avulla-
14. Miten opiskelijat arvioivat omaa kielitaitoaan ruotsinkurssin aikana? Rastita sopiva vaihtoehto.
 - portfolioilla
 - oppimispäiväkirjan avulla
 - opettajan antamalla itsearviointilomakkeella
 - muulla tavalla, miten? _____
 - Opiskelijat eivät suorita itsearviointia.

Miten paljon hyödynnät opiskelijan virkamiesruotsin itsearviointia täydentämässä omaa arviotasi ja minkälaista apua opiskelijan itsearvioinnista on Sinulle arvosanaa määrätessäsi?

Liite 9. Jatkuu.

16. Jos et pidä ruotsinkurssin jälkeen suullista loppukoetta, niin millä muulla tavalla saat luotettavan kuvan opiskelijan suullisesta kielitaidosta?
17. Minkäläisten oppitunneilla käyttämiesi työskentelymuotojen aikana Sinun on helpointa observoida opiskelijoiden suullista kielenkäyttöä ja kielitaitoa?
18. Minkälaisia asioita observoit opiskelijoiden ruotsin kielen taidosta oppitunneilla?
19. Voimassa olevan kielilain mukaan virkamiesruotsin taito arvioidaan asteikolla hyvä taito - tyydyttävä taito. Miten määrittelet viidellä (5) käyttämälläsi keskeisellä kriteerillä sen, miten omassa arvioinnisasi erottuvat toisistaan sellaiset opiskelijat, joilla on virkamiesruotsissa

HYVÄ SUULLINEN TAITO:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

TYYDYTTÄVÄ SUULLINEN TAITO:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Kommenttejasi varten:

HYVÄ KIRJALLINEN TAITO:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

TYYDYTTÄVÄ KIRJALLINEN TAITO:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Kommenttejasi varten:

20. Alla on erään ruotsinkurssin kirjallista loppukoetta kuvattu suorakaiteella. Siitä voidaan erottaa kokeeseen kuuluvat kokonaisuudet (esim. kielioppia, fraseologiaa, terminologiaa, kirjallista tuotosta tms. testaavat kokonaisuudet), joita esimerkkikokeessa oli neljä. Kunkin kokonaisuuden painoarvo kokeen loppuarvosanasta on ilmoitettu prosentteina. Kuvaa omien kirjallisten kokeittesi rakennetta samalla periaatteella. Kokonaisuuksien sisältöjä ei tarvitse eritellä yksityiskohtaisesti.

Kokeen osat ja tehtävätyypit →	Rakenne-testi	Ymmärtämistehtäviä tms.	Sanasto-testi	Kirjallinen vapaa tai ohjattu aineistopohjainen tuotos, jossa yksi tai useampia kirjoitustehtäviä ruotsiksi (tuotosten yhteispituus --- sanaa)
Painoarvo kokeessa % →	20 %	15 %	10 %	50 %

Liite 9. Jatkuu.

Omien kirjallisten kokeittesi yleiskuvaus:

Kokeen osat ja tehtävätyypit →	
Painoarvo kokeessa % →	

21. Alla oleva suorakaide kuvaa ruotsinkurssisi suullista loppukoetta. Siitä voidaan kuten kysymyksessä n:o 20 erottaa kokeen kokonaisuudet. Ole hyvä ja kuvaa omien suullisten kokeittesi rakennetta samalla periaatteella. Kokonaisuuksien sisältöjä ei tarvitse eritellä yksityiskohtaisesti.

Omien suullisten kokeittesi yleiskuvaus:

Kokeen osat ja tehtävät →	
Painoarvo kokeessa %→	

22. Minkälaiset kielen rakenteeseen ja kielenkäyttöön kuuluvat asiat ovat mielestäsi ruotsinkurssisi keskeisintä oppiainesta,
- kun kyse on virkamiehen kyvystä käyttää kieltä kirjallisesti?
 - kun kyse on virkamiehen kyvystä käyttää kieltä suullisesti?
23. Miten luonnehdit itseäsi kielitaidon testaajana alla olevien 22 väittämän avulla? Rastita kaikki ne väittämät, jotka kuvaavat kielikokeitasi ja itseäsi arvioitsijana. Voit halutessasi kommentoida valitsemiasi vaihtoehtoja kysymyksen lopussaoleviin tiloihin.
- Opiskelijoiden kielikokeiden tulosten keskinäisellä erilaisuudella ei ole merkitystä.
 - Kielikokeitteni kielitaitovaatimuksena on se, miten opiskelija selviytyy eri kielenkäyttötilanteesta.
 - Ensisijaisena arviointikriteerinäni on se, että opiskelijan ruotsinkieli on ymmärrettävää.
 - Opiskelijan kielellisen viestin tarkkuus ja virheettömyys ovat ensisijaisia arviointikriteerejäni.
 - Kielikokeitteni arvostelussa käytän ennakolta laadittuja arviointikriteerejä.
 - Moniportainen arvosteluasteikko helpottaa tekemään eron eri opiskelijoiden kielitaidon välillä.
 - Kielikokeissani ei ole ennalta määrättyä hyväksytyyn kielitaidon alarajaa.
 - Kielikokeillani testaan opiskelijoiden hallitsemaa kieliainesta.

- 9 Kielikokeillani testaan opiskelijan kokonaisvaltaista kielenhallintaa.
- 10 Kielikokeillani pyritään saamaan selville opiskelijan kielelliset puutteet.
- 11 Kielikokeillani pyrin testaamaan opiskelijan kielen eri osa-alueiden hallintaa.
- 12 Kielikokeillani pyrin selvittämään, mitä ja kuinka paljon opiskelija osaa kielellisesti.
- 13 Kielikokeillani pyrin kuvaamaan opiskelijoiden kielellisten taitojen eroja.
- 14 Kielikokeessani olisi toivottavaa, että samasta kokeesta saadaan erilaisia tuloksia eri opiskelijoilta.
- 15 Kielikokeeni tehtävätyypit valitaan niiden kielellisen erottelukyvyn perusteella.
- 16 Kielikokeeni tehtäväosiot valitaan sattumanvaraisesti testattavien asioiden kokonaisuudesta.
- 17 Opiskelijat saadaan keskenään kielelliseen paremmuusjärjestykseen kokeeni tulosten perusteella.
- 18 Kielikokeeni kirjallisten ja suullisten tehtävien sisältöraajat ovat melko väljät.
- 19 Kielikokeeni kirjallisten ja suullisten tehtävien sisältöraajat määritellään mahdollisimman tarkasti.
- 20 Kielikokeeni antavat minulle kuvan opiskelijoiden yksilöllisestä kielellisestä suorituskyvystä.
- 21 Kun määrittelen kielikokeeni mittaavuutta, kielikokeeni sisältö on tärkeä.
- 22 Kielikokeen mittaavuutta määritellessäni kokeen muoto tärkeä.

Kommenteillesi

24. Ole hyvä ja numeroi alla olevat kriteerit siinä tärkeysjärjestyksessä, jonka mukaan arvioit virkamiesruotsin kirjallista kielitaitoa. (1 = tärkein --- 16 = vähimmän tärkeä).
Valitse numero alasetovalikosta.

- 0 Aiheen käsittelyn selkeys ja johdonmukaisuus
- 0 Tehtävöinnin edellyttämä ammattikielinen ote kirjallisessa tuotoksessa
- 0 Erikoisalan terminologian hallinta
- 0 Idiomien käyttö
- 0 Kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus
- 0 Kielioppirakenteiden hallinta
- 0 Kommunikaation välittyminen
- 0 Oikeinkirjoitus ja välimerkit
- 0 Sanajärjestys sekä virke- ja lauserakenne
- 0 Sanavaraston laajuus
- 0 Taivutus- ja muoto-oppi
- 0 Tuotoksen ohjeituudesta poikkeaminen
- 0 Tuotoksen sisältö
- 0 Tuotoksen yleisvaikutelma
- 0 Virke- ja lauserakenne
- 0 Muita seikkoja, mitä?

Liite 9. Jatkuu.

Kommenteillesi:

25. Ole hyvä ja numeroi alla olevat kriteerit siinä tärkeysjärjestyksessä, jonka mukaan arvi-
oit virkamiesruotsin suullista kielitaitoa. (1 = tärkein 9 = vähimmän tärkeä). Valitse
numeroalasuvalikosta.
- 0 Keskusteltavan aiheen hallinta
 - 0 Opiskelijan oman alan terminologian hallinta
 - 0 Kielellinen sujuvuus
 - 0 Kieliopillisuus
 - 0 Sanavaraston laajuus
 - 0 Testattavan opiskelijan aktiivisuus ja aloitteellisuus keskustelussa
 - 0 Ymmärtämiskyky
 - 0 Ääntäminen
 - 0 Muut seikat, mitkä?

Kommenteillesi

26. Miten määrittelet termin kielivirhe?
27. Minkälaisia systemaattisia kielivirheitä (anna esimerkkejä) ei mielestäsi saa esiintyä
virkamiesruotsinhyväksytysti suorittaneen henkilön
- a) kirjallisessa kielenkäytössä?
 - b) suullisessa kielenkäytössä?
28. Virkamiesruotsissa käytetään kaksiportaista arvosteluasteikkoa (tydyttävä - hyvä taito)
ja ammattikorkeakoulujen kieliopinnojen arvostelussa viisiportaista asteikkoa (1-5).
Rastita asteikko, jolla arvostelet kurssin suulliseen ja kirjalliseen loppukokeeseen sisäl-
tyvän virkamiesruotsin taidon?
- 1 kaksiportaisella 2 viisiportaisella
29. Miten muunnat arvosteluasteikon 1-2 (tydyttävä), 3-4 (hyvä), 5 (erinomainen) vastaa-
maan kielilain mukaista kaksiportaista asteikkoa tydyttävä - hyvä, kun arvostelet integ-
roidun ruotsinkurssin kokeita, joissa virkamiesruotsi on erottelemattomana mukana?
Rastita valitsemasi vaihtoehdot.
- 1-2 = tydyttävä 3-5 = hyvä
 - 1-3 = tydyttävä 4-5 = hyvä
 - 2-3 = tydyttävä 4-5 = hyvä
 - 3 = tydyttävä 4-5 = hyvä
 - 4 = tydyttävä 5 = hyvä

Liite 9. Jatkuu.

30. Miten menettelet silloin,
- jos ruotsinkurssista selviytyminen hyväksytysti osoittautuu opiskelijalle ylivoimaiseksi, vaikka hänen muut opintonsa ovat jo valmiit?
 - jos opiskelijan ruotsintaito ei yllä kokeiden uusinnoista huolimatta vaaditulle vähimmäistasolle
 - jos valmistumiskiireet jo painavat ja lakisääteiset ruotsinopinnot ovat edelleen suorittamatta?
 - jos oppilaitos vetoaa tulosvastuuseen tai Sinua kehoitetaan käyttämään ruotsinkurssien arvosteluun lievempää asteikkoa, jotta opiskelijat valmistuvat normaaliajassa?
 - jos kollegasi hyväksyy ruotsin loppukoesuorituksen, joka omassa arvostelussasi on hylätty?
 - jos opiskelijalla on riittävä kielilain edellyttämä virkamiehen ruotsin taito mutta riittämätön oman ammattialan ruotsintaito, tai päinvastoin, niin kumman taidon hallinta on silloin ratkaiseva hyväksymiskriteerisi?
 - jos opiskelija esittää valtion kielitutkintolautakunnan todistuksen pienestä kielituttuudesta tai todistuksen suorittamastaan YKI-testistä?
31. Opiskelijan A suullinen taito on hyvä mutta kirjallinen tyydyttävä, ja opiskelijan B suullinen taito tyydyttävä ja kirjallinen taito hyvä. Minkä loppuarvosanan virkamiesruotsista (jossa siis suullinen ja kirjallinen ovat yhdistettyinä samaan arvosanaan) annat opiskelija A:lle?
opiskelija B:lle?

Kommenteillesi:

32. Minkälaiset kielenulkoiset tekijät saisivat Sinut lieventämään kielitaidon arvosteluperiaatteitasi tai katsomaan sormien läpi, jotta opiskelija suoriutuu ruotsinkurssista ja virkamiesruotsista?
33. Mikä on oma arviosi siitä, kuinka monella prosentilla ruotsinkursseilla hyväksymistäsi opiskelijoista on todellisuudessa kielilain 149/22 mukainen valtion virkamieheltä vaadittava vähintään tyydyttävä ruotsin kielen taito?
prosentilla oppilaista.
34. Minkälaisilla harjoituksilla (tyypit, aiheet ja tilanteet) harjaannutat opiskelijoitasi virkamiesruotsin
- kuullun ymmärtämiseen?
 - luetun ymmärtämiseen?
35. Mitä haasteita verkko-opetus on asettanut tai asettaa kielitaidon testaamiselle?

Liite 9. Jatkuu.

36. Joillakin aloilla ruotsin kieltä joutuu käyttämään työelämässä joka päivä hyvinkin vaativissa tilanteissa. Toisaalta on myös sellaisia aloja, joissa kielitaitovaatimus on olemassa, mutta kieltä joutuu käyttämään harvoin tai taitotasovaatimus voisi olla virkamiesruotsin tasoa alhaisempi.
- a) Minkä opettamiesi koulutusohjelmien kohdalla ruotsin kielen tarve on todellinen ja asettaa haasteita ammattiin kouluttautujille?
 - b) Missä opettamassasi koulutusohjelmissa ruotsin kielen tarve on marginaalinen ja tasovaatimus voisi mielestäsi olla virkamiesruotsin tasoa alhaisempikin?
 - c) Missä koulutusohjelmissa virkamiesruotsin suorittaminen ja ruotsin kielen opinnot voitaisiin mielestäsi kokonaan poistaa?

Liite 9. Jatkuu.

Minkälainen on Sinun mielestäsi suomenkielisen ammattikorkeakoulunopiskelijan virkamiesruotsin Kielitaitoprofiilin oltava alla lueteltujen kommunikatiivisten toimintojen osalta, kun niitä arvioidaan viisiportaisella asteikolla 1-2 (tydyttävä), 3-4 (hyvä), 5 (erinomainen). Ole hyvä ja valitse alasveto-valikoista erikseen jokaista toimintoa osoittava vähimmäistaso.

Toiminto	Ast.
Elävän yleisön joukossa kuulemansa ymmärtäminen	0
Epämuodollinen kirjeenvaihto	0
Haastateltavana oleminen	0
Haastattelijana toimiminen	0
Kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen	0
Kirjoittaminen yleisessä tiedonvälitystilanteissa	0
Kyky ymmärtää tietokirjallisuutta ja löytää sieltä tarvittava tieto	0
Kyky ymmärtää tiettyä tarkoitusta varten luettua tekstiä	0
Radiolähetysten ja äänitteiden ymmärtäminen	0
Ruotsinkielellä käytävän kirjeenvaihdon ymmärtäminen	0
Suullisesti tapahtuva tiedonvaihto (kertominen, opastus, kysyminen, kuvaileminen, tiedottaminen)	0
Syntyperäisen puhujan ymmärtäminen	0
Syntyperäisten puhujien kesken käytävän suullisen viestinnän ymmärtäminen	0
Tavaroiden ja palvelujen hankinta (kauppa, pankki, liput, hotelli jne.)	0
TV:n ja elokuvan kielen ymmärtäminen	0
Työhön tms. liittyvien kirjeiden, viestien kirjoittaminen ja lomakkeiden täyttö	0
Vapaamuotoinen keskustelu tuttujen ja ystävien kanssa	0
Viralliseen keskusteluun tai kokouskeskusteluun osallistuminen	0
Yhteistyöhön liittyvä puhuminen projekteissa, ryhmätöissä, järjestelyissä	0
Yleisökuulutusten ja suullisten ohjeiden ymmärtäminen	0
Muita toimintoja, mitä?	0

38. Nykyään puhutaan pakkoruotsista ja ruotsinopetukseen kohdistuu erilaisia paineita eri tahoilta. Miten tällaiset seikat vaikuttavat opetustyöhösi?

39. Miten suhtaudut nykypäivän tilanteeseen, kun yhä useammalta opiskelijalta puuttuu ruotsinkurssinedellyttämä peruskielitaidon riittävä lähtötaso, mutta ammattikorkeakouluasetuksen mukaan opiskelijan on kyettävä osoittamaan virkamiesruotsin taito? Miten opiskelijoiden peruskielitaidon ja kieliasetuksen vaatimus vaikuttavat työsi motivaatioon ja virkamiesruotsin taidon testaamiseen?

Tähän voit lopuksi kommentoida kyselytutkimukseni rakennetta ja sisältöä. Olisi mielenkiintoista saada tietää, mitä muita ajatuksia kielilain ja ammattikorkeakoululain mukaisesta ruotsin kielen taidosta ja siihen valmentavasta opetuksesta kysymykset Sinussa herättivät. Olisiko jotakin muitakin asian kannalta tärkeitä seikkoja vielä kartoitettava valtakunnallisesti?

Lisäksi tiedustelen, oletko valmis tarvittaessa antamaan tutkimukseeni lisätietoa joko suullisesti tai kirjallisesti? (Rastita vaihtoehto. Mikäli vastauksesi on kyllä, niin ole hyvä ja kirjoita nimesi lomakkeen ensimmäiselle sivulle.) kyllä en

Parhaat kiitokset vastauksistasi ja vaivannäöstäsi!

Palautusosoite: Hannu.Niemi@oulu.fi, johon tämän lomakkeen voi lähettää liitetiedostona.

Liite 10. Kyselytutkimuksen kysymysten sisällöt ja tavoitteet.

Osaongelma 1: Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot

Numeroimaton kysymys Oppilaitoksen nimi

Tieto tutkimukseen osallistuneiden opettajien työpaikkojen maantieteellisestä sijainnista sekä yksittäisistä oppilaitoksista tulleiden vastausten määrien vaikutus tutkimuksen validiteettiin / uskottavuuteen

Kysymykset 1-2: Työura

Työkokemuksen määrä tai työuran tilanne vastaamishetkellä selittävät osaltaan kohderyhmien käsityksiä kielenoppimisprosessista, kielestä, oppimisesta ja testaamisesta.

Kysymys 3: Testaamis- ja arviointikokemus ja niihin liittyvä koulutustarve

Kyselyn toteuttamishetkellä AMK:ssa oli päättynyt AMKKIA1-vaihe ja ammattikorkeakoulujen ja kielikeskusten KORU-hanke oli käynnistetty syksyllä 2003. Lisäksi Opetusministeriössä suunniteltiin vuonna 2004 voimaan tullutta kielilainsäädäntöuudistusta. Kysymyksellä kartoitettiin vastaajien henkilökohtaisia koulutustarpeita.

Kysymys 6: Vastaajien opettamat koulutusohjelmat ja -alat

Vastaajien saaman eri koulutusohjelmien ruotsinopetuksen kautta saatu kokemuksen ja opettavaa alaa koskeva tietämyksen vaikutus tutkimuksen sisäiseen validiteettiin / uskottavuuteen. Mahdollisimman monipuolisen koulutusohjelmien edustuksen merkityskysymysten 20, 21, 35 ja 36 vastauksien tarkastelulle.

Kysymys 10: Yhteistyö kollegoiden kanssa

Yhteistyön merkityksen kartoittaminen erityisalan ruotsin ja virkamiesruotsin valmentavan opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa, kielitaidon arvioinnissa ja tulosten yhteismitallisuudessa. Kysymyksellä pyrittiin selvittämään paikallisten yhteistyötapojen eroja eri puolilla maata.

Osaongelma 2: Opetuksen suunnittelu

Kysymys 7: Ruotsinopetuksen yhteistyö muiden kielikeskusten, ammattikorkeakoulujen, yliopistojen kanssa

Kysymyksellä haluttiin selvittää vastaajan henkilökohtaisia yhteistyötahoja tai oman yksikönsä yhteistyötä oppilaitoksen ulkopuolella olevien vastaavien yksiköiden, ja korkeakoulujen kanssa sekä yhteistyön muotoja.

Kysymys 9: Rinnakkaisten opetusryhmien yhtäläisyydet ja erot

Minkälaista ”luontaista” yhteismitallisuutta tai sen puutetta voidaan havaita rinnakkaisten kurssien opetuksessa? Mistä rinnakkaiskurssien erot ja yhtäläisyydet johtuivat? Olivatko yhtäläisyydet ja erot samankaltaisia erityisalojen ruotsiin ja virkamiesruotsiin valmentavissa opetuksen osissa?

Kysymys 39: Ruotsinopetukseen osallistuneiden opiskelijoiden peruskielitaidon lähtötason vaikutus opetukseen (Avoin kysymys)

Vastuksissa pyydettiin ottamaan kantaa opiskelijoiden madaltuneesta lähtötasosta johtuviin opetusjärjestelyihin. Kysymyksen taustalla oli ajatus lähtötason ja valtionhallinnon kielitaitovaatimuksen välisen eron kasvamisesta ja erilaisia opintopolkuja edenneiden opiskelijoiden kielitaidon puutteiden paikkaamismahdollisuuksista kurssin aikana.

Liite 10. Jatkuu.

Osaongelma 3: Opetuksen sisällöt ja toteutus

Kysymys 8: Virkamiesruotsin integrointi ruotsinopetukseen

Korkeakoulututkintoon kuuluvien erityisalan ruotsinopintojen ja lakisääteisen virkamiesruotsin opetuksen yhdistämisellä on etunsa ja haittansa. Kysymyksellä selvitettiin, millä tavoin virkamiesruotsin opetus- ja testausvelvoite vaikutti erityisalan ruotsinkurssin toteutumiseen tai päinvastoin.

Kysymys 11a: Virkamiesruotsin vaikutus ruotsin opintojaksojen sisältöihin

Kysymyksellä haettiin vastauksia virkamiesruotsin huomiointiin ruotsin kielen opintojakson sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Kysymys 11b: Virkamiesruotsin vaikutus opetukseen ja työtapoihin

Minkälaisia vaikutuksia virkamiesruotsin osuudella oli opintojakson aikana käytetyissä työtapoissa.

Kysymys 12: Virkamiesruotsin osuus muusta opetuksesta

Mikäli opintojakson opetus on integroitua, opintojakson rakenne ja ajankäyttö tulisi kuvata niin, että tavoitteiden mukainen opetus voidaan toteuttaa. Kysymyksessä lähdettiin oletuksesta, että opintojakso muodostuu erityisalan (ammattialan) suullisesta ja kirjallisesta ruotsinopetuksesta sekä virkamiesruotsin suullisesta ja kirjallisesta kielenkäytön opetuksesta. Kysymyksellä tavoiteltiin vastaajien arvioita käyttämällä kolmiosaista vastausta kysymyksiin, jotka koskivat a) virkamiesruotsin kirjalliseen taitoon b) virkamiesruotsin suullisen taitoon ja c) pelkästään ammattikieleen valmentavan opetuksen osuutta prosentteina. Kysymyksen arveltiin lisäävän käsitystä virkamiesruotsin ja siihen tähtäävän opetuksen määrästä ja huomioinnista itse opetuksessa.

Kysymys 13: Kirjallisen ja suullisen kielenkäytön opetuksen osuudet ja painottuminen opettujen kurssien kokonaistuntimääristä prosentteina

Kumpaa kielenkäytön osa-aluetta opetuksessa painotettiin ja millä tavoin eri osa-alueiden painotus näkyi eri koulutusohjelmissa ja mistä syystä.

Kysymys 22a: Virkamiesruotsin kirjallisen kielenkäytön opetuksen keskeisin oppiaines

Kuten valtion virkamiehen kielitaitoa säätelevässä laissa edellytetään, korkeakoulututkintoon sisältyvän virkamiesruotsin kirjallisen ja suullisen arvosanan määrätymisperusteena on kielikokeilla osoitettu riittävä taito. Kysymyksellä kartoitettiin, minkälaista oppiaineista, toisin sanoen kielitietoon ja sen soveltamiseen tarvittavaa opetusmateriaalia ja tekstiä vastaajat pitivät keskeisimpänä, kun kyseessä oli virkamiehen kyky käyttää ruotsia kirjallisesti ja suullisesti. Vastaajan odotettiin reagoivan kysymykseen tarkastelemalla opiskelijan kielitaitoa kurssia edeltävästä tilanteesta käsin eli kertovan, mitä opiskelijan tuli oppia kurssin aikana, tai vastaajan odotettiin ilmaisevan näkemyksensä korkeakoulututkinnon suorittaneen virkamiehen kyvystä selviytyä kielen tuottamis- ja vastaanottamistilanteissa.

Kysymys 22b: Suullisen kielenkäytön opetuksen keskeisin oppiaines

Kielen rakennetta ja kielenkäyttöä koskevien keskeisimpien seikkojen ydinainesanalyysia tavoittelevan kysymys, johon odotettiin saatavan vastuksia opintojakson kirjallisen kielenkäytön ja suullisen kielenkäytön opetuksesta ja siinä käytetyistä materiaaleista ja harjoituksista.

Liite 10. Jatkuu.

Kysymys 33: Tekstin ja puhutun ymmärtämisen harjoittelu opetuksessa Kysymyksellä karotettiin vastaanottamistoimintojen ja -strategioiden harjoittelua. Kysymyksessä pyydettiin kertomaan käytetyt harjoitustyypit, harjoituksissa käsitellyt aiheet ja kielelliset tilanteet. Kysymyksessä korostettiin virkamiesruotsin käyttöön liittyvien vastaanottamistoimintojen harjoittelua.

Osaongelma 4: Kielitaidon testaaminen

Kysymys 20: Kirjallisen loppukokeen rakenne ja sisältö ja

Kysymys 21: Suullisen kokeen rakenne ja sisältö

Kyselylomakkeessa olleeseen vastauskehikkoon pyydettiin molemmissa kysymyksissä merkitsemään loppukokeen osat ja tehtävätyypit sekä arvio niiden painoarvoista prosentteina. Kysymyksellä selvitettiin paitsi käytetyimpiä tehtävätyyppejä myös mahdollista opettajien näkemystä erityisalan ja/tai virkamiesruotsin tulevista kielenkäyttötarpeista. Vastausten odotettiin myös antavan tietoa opettajien kielitaitokäsityksestä.

Kysymys 23: Vastaajan itsearviointi kyvystään laatia kielitaidon kokeita ja arvioida kielitaitoa

Itsearvioinnin lähtökohtana oli 11 normipohjaiseen ja 11 kriteeripohjaiseen arviointitraditioon perustunutta väittämää, joista vastaajaa pyydettiin valitsemaan ne, jotka parhaiten kuvaivat hänen ajatteluaan kielikokeiden laadinnasta ja kielitaidon arvioinnista. Normi- ja kriteeripohjaisten väittämien käytön taustalla oli tieto siitä, että korkeakoulututkintoon kuuluvan ruotsin kielen taidon (myös virkamiesruotsin) arviointi on kriteeriviitteistä, koska kielikokeesta saatava tulos säätelee tutkinnon myöntämistä ja sellaisiin virkoihin ja tehtäviin pääsemistä, joiden kelpoisuusehtona on kielitaitolaissa säädetty ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen taito, kuten Elsinen & Juurakko-Paavola (2006, 23) kirjoittavat kielitaidon arviointitehtävästä.

Kysymys 34: Verkko-opetuksen haasteet kielitaidon testaamiselle

Kysymyksellä haluttiin ensinnäkin selvittää, kuinka laajassa käytössä verkko-opetus oli tutkimuksen tekemisen aikaan vuonna 2003 ja minkä verran pakolliseen kielenopetukseen kuuluvasta ruotsinopetuksesta tapahtui verkko-opetuksena. Lisäksi kysymyksellä haluttiin tietoa miten erityisalan kielitaidon testaaminen onnistuu verkkoympäristössä tai minkälaisia haasteita se asettaa.

Osaongelma 5: Kielitaidon arviointi ja arvosanojen määrättyminen

Kysymys 19: Suullisen ja kirjallisen kielenkäytön 5 tärkeintä arviointikriteeriä

Vastaajia pyydettiin kuvaamaan viidellä käyttämällään keskeisellä kriteerillä, millä perusteella heidän arvioinnissaan opiskelijan virkamiesruotsin suullisesta taidosta annetaan arvossana hyvä taito ja milloin tyydyttävä taito. Samoin heitä pyydettiin kuvaamaan samaa menetelyä käyttäen, milloin opiskelijan virkamiesruotsin kirjallinen taito vastaa arvossanaa hyvä taito ja milloin arvossanaa tyydyttävä taito. Kysymyksellä haluttiin selvittää, minkälaisia yhtäläisyyksiä ja eroja virkamiesruotsin arviointikriteereissä ja arvossanan määrätymisessä vallitsi ennen vuotta 2004 voimaan tullutta uutta kielilainsäädäntöä.

Liite 10. Jatkuu.

Kysymys 24: Virkamiesruotsin osuutta koskevan kirjallisen kokeen arviointikriteerit tärkeysjärjestyksessä

Kieliopillisten ja pragmaattisten kriteerien tärkeysjärjestys vastaajan mielestä. Kysymyksessä annettiin yhteensä 15 kieliopillista ja pragmaattista arviointikriteeriä sekä vaihtoehto Jokin muita seikkoja, mitä?, joiden järjestys pyydettiin numeroituna niin että 1 = tärkein ... 16 = vähimmän tärkeä.

Kysymys 25: Virkamiesruotsin osuutta koskevan suullisen kokeen arviointikriteerit tärkeysjärjestyksessä

Kysymyksessä annettiin yhdeksän kieliopillista ja pragmaattista kriteeriä, joista yksi vaihtoehto oli ”Muut seikat, mitkä?”. Kriteerit pyydettiin numeroimaan siten, että 1 = tärkein, 9 = vähimmän tärkein.

Kysymys 26: Kielivirheen määritelmä

Kielivirhe on kompleksinen käsite eikä sille ole yksiselitteitä määritelmää, vaan erilaisilla määritelmillä saadaan esiin virhettä kuvaavia piirteitä, joita voidaan verrata kieliopinmukaisuuteen, kielen hyväksyttävyyteen, korjattavuuteen tai kielellisesti epäonnistuneeseen tuotokseen (James 1998, 64-89). Kysymyksellä oli käytännönläheinen pyrkimys selvittää, mikä on virhe ja mikä tekee virheestä virheen, miten virhe vaikuttaa arviointiin, paljonko virheitä saa olla, miten samankaltainen tai erilainen virhekäsitys virhetoleranssi vastaajilla oli.

Kysymys 14: Opiskelijoiden itsearvioinnin käyttö ja sen tehtävät

Monivalintakysymyksellä haluttiin saada yleiskuva vastaajien teettämistä itsearvioinneista opintojakson aikana. Valmiita vastausvaihtoehtoja annettiin kolme, neljäntenä vaihtoehtona oli Muulla tavalla, miten? ja viidentenä vaihtoehto ”Opiskelijat eivät suorita itsearviointia.”.

Kysymys 15: Opiskelijoiden itsearvioinnin hyödyntäminen loppuarvosanan määräytymisessä

Kysymys oli kaksiosainen ja siinä kysyttiin ensiksi, kuinka paljon opettaja oli hyödyntänyt opiskelijoiden itsearvioinnin tulosta täydentämässä omaa arviointiaan, ja toiseksi, minkälaista apua itsearvioinnista oli ollut opiskelijan lopullisen arvosanan määräytymisessä. Kysymyksen taustalla oli tutkimustulokset, joissa kielenoppijoita kannustetaan tekemään itsearviointia erilaisten instrumenttien avulla. Aikuisopiskelijoiden itsearvioinneista saatujen tutkimustulosten mukaan (ks. luku 5.2. Kielitaidon arviointi).

Kysymys 16: Loppukoetta korvaava tapa todeta riittävä suullinen kielitaito

Kysymyksen lähtökohtana oli nykyiset isot opetusryhmät ja opintojaksojen opetukselle varattu aika. Luoma (2001, 31) toteaa suullisen kielitaidon arvioinnista, että arviointi on tilanne- ja tavoitesidonnaista ja että oppilaitoksissa suullisen kielitaidon testien järjestäminen on aika harvinaista, koska se on niin aikaa vievää. Hänen mukaansa suullisen kielitaidon testien asemesta käytetään pikemminkin jatkuvaa arviointia, joka soveltuu puhumisen arviointiin erittäin hyvin.

Kysymys 17: Suullisen kielitaidon observointi oppitunnilla

Kysymyksellä täydennettiin suulliselle loppukokeelle vaihtoehtoisia tapoja testata opiskelijoiden suullista kielitaitoa (kysymys 16) sekä suullisen loppukokeen yleiskuvausta ja arviota sen eri osien painoarvoista prosentteina (kysymys 21).

Kysymys 18: Oppitunnin aikana observeerattavat kielelliset seikat

Kysymyksellä haluttiin syventää opettajan roolia ja tarkentaa opetuksen painotuksia opintojakson aikana.

Kysymys 27a: Systemaattiset virheet, joita ei saa enää esiintyä hyväksytyssä virkamiesruotsin suullisessa kielenkäytössä

Kysymys 27b: Systemaattiset virheet, joita ei saa enää esiintyä hyväksytyssä virkamiesruotsin kirjallisessa kielenkäytössä

Mitkä toistuvat virheet olivat vastaajien mielestä sen laatuksia, että niiden esiintyminen on osoitus riittämättömästä virkamiesruotsin suullisesta taidosta? Mitä vastaajien esittämät toistuvien virheiden luettelot osoittivat? Mitä vastaukset paljastaisivat suhtautumisesta puhutun kielen ja kirjoitetun kielen virheiden sallittavuuteen.

Kysymys 29 / 30: Virkamiesruotsin taidon loppuarvosanojen määräytyminen

Korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsinopintojen kohdalla virkamiesruotsin taito voidaan osoittaa erillisellä kokeella tai erityisalan ruotsin kirjallisen ja suullisen loppukokeiden yhteydessä. Tutkimuksen tekoheikellä ei tiedetty, miten virkamiesruotsin taitoa osoittava arvosana tulisi muodostumaan. Tutkimuksen tekoheikellä virkamiehen kielitaitoa osoittavassa arvosanassa oli yhdistettynä kirjallinen ja suullinen taito. Yhden yhdistetyn arvosanan käyttö oli hyvin ongelmallinen. Valtion kielitutkintolautakunnan apujäsenille tehdystä tutkimuksesta ilmeni, että kirjallisen kielitaidon kokeen tulos painoi enemmän kuin suullisen kokeen tulos virkamiesruotsin taidosta annettavassa yhdistetyssä arvosanassa (Niemi 1988, 42-43). Kysymyksellä haluttiin selvittää, miten kk- ja amk-opettajien antamissa arvosanoissa kielitaidon osa-alueet vaikuttavat yhdistettyyn virkamiesruotsin ja mahdollisesti myös koko opintojakson loppuarvosanaan.

Kysymys 31: Kielenukoisten tekijöiden vaikutus arvostelun lieventämiseen

Missä tapauksissa opettaja oli valmis poikkeamaan sovitusta tai omista arvosteluperiaatteistaan ja esimerkiksi katsomaan sormiansa läpi, jotta opiskelija suoriutuu korkeakoulututkintoon kuuluvasta virkamiesruotsista ja oman erityisalan ruotsista?

Liite 10. Jatkuu.

Osaongelma 6: Muut tutkittavaan ilmiöön vaikuttavat tekijät

Kysymys 5: Virkamiesruotsin määritelmä

Kyselytutkimuksen keskeisimpiä avoimia kysymyksiä.

Kysymys 28 kohdat a-h: Miten menettelet silloin, jos –tapauksia

Kysymykseen oli laadittu kahdeksan osakysymystä, joista osa on ollut tutkijan omakohtaisia kokemuksia ja keskustelujen kautta tietoon tulleista tapauksista tai niihin ennakoivista tilanteista, jolloin opiskelijan viralliseen opinto-ohjelmaan merkityt ruotsinopinnot olivat jostakin syystä jääneet suorittamatta tai riittävän kielitaidon osoittamisessa ilmaantui ongelmia.

Kysymys 35/36: Ruotsin kielen todellinen tarve ja kielitaitoon kohdistuvat haasteet koulutusohjelmissa

Kysymys laadittiin sen ajatuksen perusteella, että vastauksia voidaan vertailla kysymyksen 6 (vastaajan opettamat koulutusohjelmat ja -alat) ja kysymyksen 12 (virkamiesruotsin taitoon valmentavan opetuksen prosenttiosuus opintojakson opetuksesta) vastauksiin.

Kysymys 36 / 37: Opiskelijoiden kielitaitoprofiili

Kysymyksen lähtökohtana käytettiin Eurooppalaisen viitekehyksessä esitettyä 20 erilaista kommunikatiivista kielellistä toimintoa, joita vastaajat saivat arvioida Viitekehyksen asteikolla B1, B2-C1, C2. Jokainen vastaaja tuotti 20 kohtaa käsittävät kielitaitoprofiilin, joka edusti hänen näkemystään ja tavoitettaan opiskelijoiden keskimääräisestä kielitaidosta.

Kysymys 39: Ulkoisten paineiden vaikutus omaan työhön

Liite 11.

Taulukko 32. Kk-opettajienopettamat 86 koulutusohjelmaa aakkosjärjes- tyksessä.

1. aikuiskasvatus
2. arkeologia
3. arkkitehtuuri
4. automaatio- ja systeemitekniikka
5. automaattinen tietojenkäsittely(oppi)
6. biokemia
7. biologia
8. ekonomikoulutus
9. energiatekniikka
10. ergonomia
11. erityiskasvatus
12. erityisopetus
13. erityispedagogiikka
14. farmaseuttikoulutus
15. filosofia
16. fysiikka
17. fysikaaliset tieteet
18. geologia
19. geotieteet
20. hallintotiede
21. hammaislääketiede
22. historia
23. hoitotiede
24. hoitotiede ja terveydenhuolto
25. informaatiotekniikka
26. kansantaloustiede
27. kansanterveystiede
28. kasvatustiede
29. kasvatussosialogia
30. kauppatieteet
31. kemia
32. kemiantekniikka
33. konetekniikka
34. kulttuurien tutkimus
35. kulttuurintutkimus
36. kulttuuri- ja perinnetutkimus
37. liiketaloustiede
38. liikuntalääketiede
39. logopedia
40. luokanopettajakoulutus
41. lääketiede
42. maantiede
43. matematiikka
44. matemaattiset tieteet
45. metsätiede
46. musiikkikasvatus
47. ohjauksen koulutus
48. paikallistaloudet
49. poliittinen historia
50. prosessitekniikka
51. proviisorikoulutus
52. psykologia
53. ravitsemustiede
54. sosiaali- ja terveyshallinto
55. sosiaali- ja terveysjohtaminen
56. sosiaalipolitiikka
57. sosiaalitieteet
58. sosiaalityö
59. sosiologia
60. Suomen kirjallisuus
61. suomen kieli
62. sähkö- ja tietoliikennetekniikka
63. sähkötekniikka
64. taide ja filosofia
65. taiteentutkimus
66. taloustieteet
67. terveydenhallinto ja terveystaloustiede
68. terveystieteet
69. tietojenkäsittelytiede
70. tietojärjestelmätiede
71. tietotekniikan DI-koulutus
72. tietotekniikka
73. tilastotiede
74. tulkkaus
75. tuotantotalous
76. valtio-oppi
77. valtiotiede
78. varhaiskasvattajakoulutus
79. vieraat kielet
80. yhteiskuntamaantiede
81. yhteiskuntapolitiikka
82. yhteiskuntatiede
83. yleinen kielitiede
84. ympäristötekniikka
85. ympäristötiede
86. yrityksen taloustiede

Liite 12.

Taulukko 33. Amk-opettajien opettamat 40 koulutusohjelmaa aakkosjärjestyksessä.

1. apuvälinetekniikka
2. automaatiotekniikka
3. bio- ja elintarviketekniikka
4. bioanalytiikka
5. diakoninen sosiaali-, terveys- ja kasvatusala
6. elektroniikka
7. ensihoito
8. esittävä taide
9. fysioterapia
10. hoitotyö
11. hotelli- ja ravintola-ala
12. hyvinvointiteknologia
13. kansainvälinen kauppa
14. kansalaistoiminta ja nuorisotyö
15. kauneudenhoitoala
16. kirjasto- ja tietopalvelu
17. kone- ja tuotantotekniikka
18. kuvataide
19. liiketalous
20. maisemansuunnittelu
21. matkailu
22. metsätalous
23. muotoilu
24. naprapatia
25. ohjelmistotekniikka
26. palvelujen tuottaminen ja johtaminen
27. puutarhatalous
28. rakennustekniikka
29. ravitsemusala
30. sosiaaliala
31. talotekniikka
32. talous- ja hallinto
33. tanssinopettaja
34. tekstiili- ja vaateustekniikka
35. tietokonetekniikka
36. tieto- ja tietoliikennetekniikka
37. tietojenkäsittely
38. tietotekniikka
39. viestintä
40. ympäristöteknologia

Liite 13.

Taulukko 34. Korkeakoulututkinnon suorittaneen ruotsin kielitaitoprofiili kk-opettajien (n = 22) mielestä kommunikatiivisina toimintoina kuvattuna.

Kommunikatiivinen toiminto	Toiminnon tarkoitus	Kielitaitovaatimus
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen	hyvä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	Elävän yleisön joukossa kuunteleminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Viralliseen keskusteluun osallistuminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Tavaroiden ja palvelujen hankinta (kauppa, pankki, liput jne.)	hyvä
Tuottaminen, puhuttu kieli	Suullisesti tapahtuva tiedonvaihto (kertominen, opastus, kysyminen)	hyvä
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Ruotsiksi käytävän kirjeenvaihdon ymmärtäminen	hyvä
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Kyky ymmärtää tietokirjallisuutta ja löytää sieltä tarvittava tieto	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Haastateltavana oleminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Yhteistyöhön liittyvä puhuminen projekteissa, ryhmitöissä, järjestelyissä	hyvä
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Kyky ymmärtää tiettyyn tarkoitusta varten luettua tekstiä	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Syntyperäisen puhujan ymmärtäminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Haastattelijana toimiminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Vapaamuotoinen keskustelu tuttujen kanssa	hyvä
Tuottaminen, kirjoitettu kieli	Työhön liittyvien kirjeiden, viestien kirjoittaminen, lomakkeiden täyttö	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Syntyperäisten kesken käytävän suullisen viestinnän ymmärtäminen	tydyttävä
Vuorovaikutus, kirjoitettu, kirjallinen vuorovaikutus	Kirjoittaminen yleisissä tiedonvälitystilanteissa	tydyttävä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	Yleisökuulutusten ja suullisten ohjeiden ymmärtäminen	tydyttävä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	Radion ja äänitteiden kuunteleminen	tydyttävä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	TV:n elokuvien kielen ymmärtäminen	tydyttävä
Vuorovaikutus, kirjoitettu, kirjallinen vuorovaikutus	Epämuodollinen kirjeenvaihto	tydyttävä

Liite 14.

Taulukko 35. Korkeakoulututkinnon suorittaneen ruotsin kielitaitoprofiili amk-opettajien (n = 19) mielestä kommunikatiivisina toimintoina kuvattuna.

Kommunikatiivinen toiminto	Toiminnon tarkoitus	Kielitaitovaatimus
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen	erinomainen
Tuottaminen, kirjoitettu kieli	Työhön liittyvien kirjeiden viestien kirjoittaminen, lomakkeiden täyttö	erinomainen
Tuottaminen, puhuttu kieli	Suullisesti tapahtuva tiedonvaihto (kertominen, opastus, kysyminen)	erinomainen
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Tavaroiden ja palvelujen hankinta(kauppa, pankki, liput jne.)	hyvä
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Kyky ymmärtää tietokirjallisuutta ja löytää sieltä tarvittava tieto	hyvä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	Elävän yleisön joukossa kuunteleminen	hyvä
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Kyky ymmärtää tiettyyn tarkoitusta varten luettua tekstiä	hyvä
Vastaanottaminen, kirjoitettu, luetun ymmärtäminen	Ruotsiksi käytävän kirjeenvaihdon ymmärtäminen	hyvä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	Yleisökuulutusten ja suullisten ohjeiden ymmärtäminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Yhteistyöhön liittyvä puhuminen projekteissa, ryhmätöissä, järjestelyissä	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Haastateltavana oleminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Syntyperäisen puhujan ymmärtäminen	hyvä
Vuorovaikutus, kirjoitettu, kirjallinen vuorovaikutus	Kirjoittaminen yleisissä tiedonvälitystilanteissa	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Haastattelijana toimiminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Viralliseen keskusteluun osallistuminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Vapaamuotoinen keskustelu tuttujen kanssa	hyvä
Vuorovaikutus, kirjoitettu, kirjallinen vuorovaikutus	Epämuodollinen kirjeenvaihto	hyvä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	Radion ja äänitteiden kuunteleminen	hyvä
Vuorovaikutus, puhuttu, suullinen vuorovaikutus	Syntyperäisten kesken käytävän suullisen viestinnän ymmärtäminen	tydyttävä
Vastaanottaminen, puhuttu, kuullun ymmärtäminen	TV:n elokuvien kielen ymmärtäminen	tydyttävä

84. Saari, Mikko (2006) Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta
85. Karjalainen, Timo P. (2006) The environment in contexts: Environmental concern in the Komi Republic (Russia)
86. Leppälä, Reetta (2007) Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa
87. Kumpulainen, Kari (Ed.) (2007) Educational technology: opportunities and challenges
88. Vilppola, Tuomo (2007) Reaalipedagoginen toimintaprosessi—sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa
89. Lujala, Elise (2007) Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki—toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938
90. Karsikas, Leevi (2007) Metsästyksen ongelmapuhe
91. Juuso, Hannu (2007) Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children
92. Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen, Rauni Räsänen ja Rauni Räsänen (toim.) (2007) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä
93. Leinonen, Piritta (2007) Interpersonal evaluation of knowledge in distributed team collaboration
94. Holappa, Arja-Sisko (2007) Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla—uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa
95. Hyry, Eeva Kaisa (2007) Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana
96. Heikkinen, Eija (2007) Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa
97. Kujala, Jukka (2008) Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan
98. Jenni Kaisto, Tiina Hämäläinen ja Sanna Järvelä (2007) Tieto- ja viestintätekniiikan pedagoginen vaikuttavuus pohjoisessa Suomessa

Book orders:
OULU UNIVERSITY PRESS
P.O. Box 8200, FI-90014
University of Oulu, Finland

Distributed by
OULU UNIVERSITY LIBRARY
P.O. Box 7500, FI-90014
University of Oulu, Finland

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM

Professor Mikko Siponen

B
HUMANIORA

Professor Harri Mantila

C
TECHNICA

Professor Juha Kostamovaara

D
MEDICA

Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

Senior Assistant Timo Latomaa

E
SCRIPTA ACADEMICA

Communications Officer Elna Stjerna

G
OECONOMICA

Senior Lecturer Seppo Eriksson

EDITOR IN CHIEF

Professor Olli Vuolteenaho

EDITORIAL SECRETARY

Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-951-42-8703-9 (Paperback)

ISBN 978-951-42-8704-6 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

