

Hannu Niemi,
Oulun yliopiston kielikeskus, KT, FM
hannu.niemi@oulu.fi

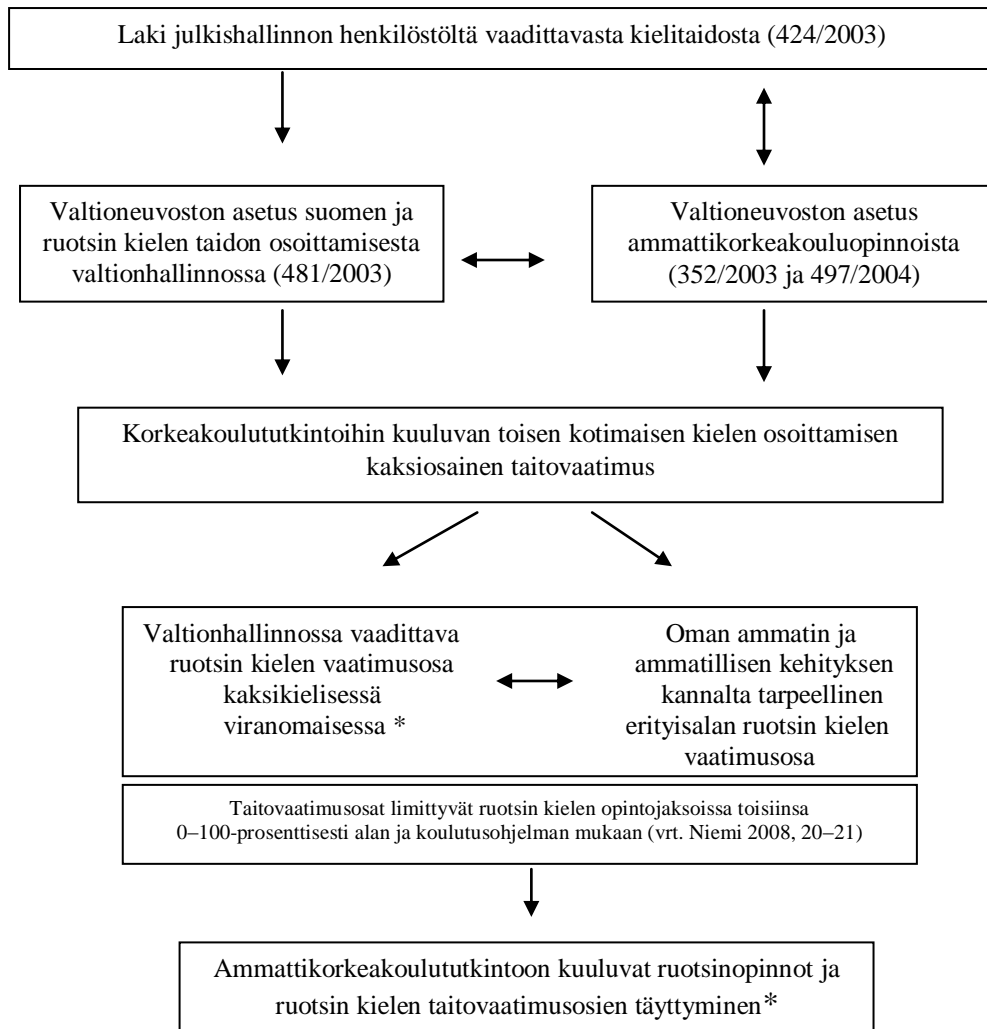
AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTOON KUULUVAN VALTIOHALLINNON RUOTSIN TAIDON OSOITTAMISEN KEHITYSNÄKYMIÄ VUODESTA 2003 ETEENPÄIN

Tiivistelmä

Artikkelini käsittelee ammattikorkeakoulututkintoihin kuuluvia ruotsinopintoja ja niiden toteutumisesta ennen 1.1.2004. Aihe liittyy osana väitöstutkimukseen (Niemi 2008). Tutkimustulokset pohjautuvat 19 ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajan tutkimusvastauksiin. Korkeakoulujen ruotsinopintojen taitovaatimus muodostuu erityisalan ruotsin ja valtionhallinnon ruotsin vaatimusosista. Artikkelissa keskitytään kahteen kysymykseen: Miten valtiohallinnon ruotsin vaatimusosa huomioitiin ja miten se toteutui amk-tutkintoihin kuuluvissa ruotsinopinnoissa ennen amk-ruotsinopettajien käsitysten mukaan? Ennen vuotta 2004 amk-ruotsinopetuksen suunnittelu oli valtakunnallisesti osittain koordinoimatonta. Ruotsinopetuksen sisällöissä, toteutuksessa ja kielitaitotesteissä painottui erityisalojen ruotsin vaatimusosa, kun taas valtionhallinnon ruotsin vaatimusosa jäi vähemmälle, koska se oli saanut amk-ruotsinopettajien keskuudessa monenlaisia eri merkityssisältöjä. Useimmat ruotsinopettajat olivat sulauttaneet valtionhallinnon ruotsin erityisalan ruotsiksi. Opintojakson kokeet olivat miltei poikkeuksetta saavutustestejä ja ruotsin kielen taidon arvosanan määräytymisperusteet vaihtelivat. Vastaajien arvioiden mukaan 20 %:lta ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista puuttui todellisuudessa kielitaitoasetuksen mukainen ruotsin kielen taito, vaikka heillä oli tutkintotodistuksessaan merkintä hyväksytysti suoritetuista ruotsinopinnoista. Artikkelissa verrataan vuonna 2003 vallinnutta ruotsin kielen tilannetta soveltuvin osin aihetta käsitteleviin myöhempiin tutkimuksiin ja selvityksiin. Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittämishankkeen (KORU-hanke) myötä kielitaidon arvioinnin aikaisemmista ongelmista aletaan päästä eroon. Myös kielitaidon testien laatimista on kehitetty valtakunnallisesti opettajankoulutuksella ja tutkimustuloksiin pohjautuvilla toimenpiteillä. Toistaiseksi yhä useamman amk-opiskelijan ruotsin kielen riittämätön lähtötaso vaikuttaa ruotsin opintojakson toteuttamisen kaikissa vaiheissa. Ongelmaan olisi etsittävä ratkaisua pitemmällä tähtäimellä ryhtymällä kartoittamaan ruotsin kielikasvatuksen jatkumon toimivuutta. Tämä tulisi aloittaa perus- ja toisen asteen ruotsinopinnoista, jotta niistä saadaan oppilaita motivoivia ja kielitaitotavoitteiltaan mielekkäitä kokonaisuuksia, jotka muodostavat yhtenäisen jatkumon korkeakoulututkintoihin kuuluvien ruotsinopintojen kanssa.

1 Johdanto

Aluksi ilmoitan, että jatkossa käytän *ammattikorkeakoulu*-sanasta lyhennettä *amk*- silloin, kun se esiintyy yhdyssanan alkuosana lukuun ottamatta lakien ja asetusten nimiä. Tämä artikkelini on jatkoa amk-ruotsinopintojen ja niiden kehittämisenäkemyksen tarkastelulle. Tarkasteluni pohjautuu väitöstutkimukseeni (Niemi 2008), jossa käsittelen muun muassa amk-tutkintoon kuuluvien pakollisten ruotsin kielen opintojen ja opiskelijoiden ruotsin kielen taidon osoittamisen toteutumista. Käynnistin väitöstutkimukseni ajallisesti kielilainsäädännön taitekohdassa, jolloin vielä olivat voimassa kielilaki 149/1922, jossa säädettiin valtion virkamieheltä vaadittavasta toisen kotimaisen kielen taidosta ja kieliasetus 442/1987, jossa säädettiin suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta sekä asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995, joka sisälsi määräyksen ammattikorkeakoulututkintoihin kuuluvista ruotsin kielen opinnoista. Mainitut kielisäädökset kumottiin 1.1.2004 voimaan astuneella lailla julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003) ja valtioneuvoston asetuksella suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003). Tämän lisäksi ammattikorkeakoulujen ruotsinopintojen tavoitteita – erityisesti niiden työelämälähtöisyyttä – tarkennettiin asetuksissa 352/2003 ja 497/2004. Lukijan työn helpottamiseksi kuvaan edellä mainittua pakollisten ruotsinopintojen voimassa olevaa säädöspohjaa ja niistä johdettuja taitovaatimusosia kaavamaisesti kuviossa 1. Väitöstutkimukseni ytimessä olevat ilmiöt on merkitty kuvioon tähdellä (*).



Kuvio 1. Amk-ruotsinopintojen taitovaatimukset ja niiden säädöspohja.

Kuten kuviosta 1 nähdään, amk-ruotsinopintoja säätelee kaksiosainen *taitovaatimus*, jonka ensimmäinen vaatimusosa koskee opiskelijoiden tulevan ammatin ja ammatillisen kehityksen kannalta tarpeellista erityisalan ruotsin kielen taitoa (jatkossa *erityisalan ruotsi*) ja toinen vaatimusosa sisältää valtionhallinnossa vaadittavan ruotsin kielen taitovaatimuksen (jatkossa *valtionhallinnon ruotsi*). Käytän valtionhallinnon ruotsi -käsitettä kielitaitolain 424/2003 6 §:ssä mainitussa merkityksessä: *Valtion henkilöstöltä, jolta edellytetään säädettyinä kelpoisuusvaatimuksena korkeakoulututkintoa, vaaditaan kaksikielisessä viranomaisessa toisen kotimaisen kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa.*

Keskityn artikkelissani tarkastelemaan seuraavia aiheita:

- 1) Miten valtiohallinnon ruotsin vaatimusosa huomioitiin ja
- 2) miten se toteutui amk-tutkintoihin kuuluvissa ruotsinopinnoissa ennen 1.1.2004 amk-ruotsinopettajien käsitysten mukaan?

Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Kyselytutkimukseni aineiston hankinnan toteutin kevätlukukaudella 2003 sähköpostitse. Lähetin tutkimusta koskeneen saatekirjeen ja kyselylomakkeen sähköpostin liitetiedostona suomenkielisissä ammattikorkeakouluissa työskennelleille ruotsin kielen pää- ja tilapäisissä työsuhteissa toimineille ruotsinopettajille. Sähköpostiosoitteet sain oppilaitosten nettisivuilta, painetuista opinto-oppaista ja kirjallisesti kahdesta oppilaitoksesta. Kohdejoukon tarkkaa lukumäärää ei tiedetä, mutta lähetin kyselylomakkeen yhteensä 100 osoitteeseen. Yhteensä 22 sähköpostiviestiäni palautui tavoittamatta vastaanottajia, koska he olivat joko virkavapaalla tai heidän osoitteensa ei olleet käytössä. Näin ollen tutkimuksen kohdejoukon todellinen määrä saattoi olla edellä mainittua pienempikin. Sähköpostiviestiäni reagoi 27 ruotsinopettajaa, joista 19 palautti täytetyn lomakkeen. Kahdeksan opettajaa ilmoitti jättäytyvänsä tutkimuksen ulkopuolelle (ks. tarkemmin alempana). Täytettyjä lomakkeita palautettiin kymmenestä oppilaitoksesta, joita olivat Humanistinen, Hämeen, Kajaanin, Kymen, Mikkelin, Oulun seudun, Pohjois-Karjalan, Rovaniemen, Seinäjoen ja Turun ammattikorkeakoulut. Ammattikorkeakoulut olivat maantieteellisesti melko hyvin edustettuina lukuun ottamatta pääkaupunkiseutua, josta ei tullut yhtään vastausta.

Kyselytutkimuksella saatu *näyte* syntyi luonnollisen valikoitumisen kautta, mikä sinänsä jo on mielenkiintoinen tutkimustulos, jota arvioin alempana tutkimuksen kadon yhteydessä. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että tutkimukseni rinnalla vuonna 2002 käynnistyneeseen KORU-koulutukseen osallistui 31 ruotsinopettajaa 25 ammattikorkeakoulusta. Vastaajat edustivat yhteensä 40 eri koulutusohjelman erityisalan ruotsinopetusta. AMKKIA-hankkeen (ks. Airola 2001; Juurakko 2001) koulutukseen oli osallistunut $\frac{3}{4}$ vastanneista. Tämän lisäksi kaksi vastaajaa oli mukana KORU-hankkeessa (Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen) kiintiöopettajan hanketyöskentelyssä 2003–2005. Tutkimusaineistoni hankintaa voi verrata kvantitatiivisen survey-tutkimuksen aineistonkeruuseen, joka toteutetaan kokonaistutkimuksen tavoin mutta jossa palautettujen vastauslomakkeiden lukumäärällä ei ole ratkaisevaa merkitystä. Tavoitteenani oli saada kohdejoukosta luonnollista tietä muodostunut empiirinen *näyte* (ks. esim. survey-tyyppiset tutkimukset: Huttunen 1994, 150–153).

Täydensin ja tarkensin kyselytutkimustani touko-kesäkuussa 2005 suullisilla haastatteluilla, joihin kysyin suostumusta jo kyselytutkimuksen yhteydessä. Haastatteluun suostuneiden 26 opettajan joukosta arvoinkin kahdeksan haastateltavaa, joista kolme oli amk-ruotsinopettajia. Tarkastelin

haastatteluaineistoja kokonaisuutena erottelematta niistä amk-ruotsinopettajien vastauksia, koska haastattelut koskivat ammatti- ja tiedekorkeakoulujen ruotsinopetuksen yhteisiä kysymyksiä. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2007) toteavat, haastateltavien valinta ei ole ongelmattonta. Haastateltujen arpominen oli perusteltua kahdesta syystä: ensiksi kaikki haastateltavat tunsivat haastattelun aihealueen (Holstein & Gubrium 1995) ja toiseksi olin kerännyt haastateltavista tietoja kyselytutkimuslomakkeella (Hirsjärvi & Hurme 2007). Haastattelujen kesto oli 30 minuuttia. Muotoilin haastattelukysymykset kyselytutkimuksen tuloksista käsin tarkoituksena varmentaa ja tarkentaa tulkintojani. Haastattelujen tarkoitus oli lisäksi kartoittaa ruotsinopettajien käsityksiä siitä, minkälainen vaikutus 1.1.2004 voimaan tulleella kielilainsäädännöllä oli ollut valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan huomiointiin opetuksessa ja opiskelijoiden ruotsin taidon osoittamiskäytänteisiin.

Tutkimusnäytteen kokoon vaikuttaneita tekijöitä

Useimmat tutkimukseen osallistuneista kertoivat kokeneensa ruotsin kielen opetuksen, kielitaidon testaamisen ja arvosanojen antamisen ongelmallisina, mielenkiintoisina ja/tai haastavina tehtävinä ja halusivat sen vuoksi jakaa opetuskokemuksiaan tutkimukseeni kautta. Tutkimukseen vastaamatta jättämisen syinä olivat ainakin kahdeksan vastaamatta jättäneen sähköpostiviesteistä poimitut syyt: kyselylomakkeen pituus, lomakkeen täyttäminen, vastauksien tallentamiseen ja sähköpostin käyttöön liittyneet vaikeudet (selkeistä ohjeista huolimatta), valtionhallinnon ruotsin vaatimusosaa koskeneen tietämyksen puute sekä oletus siitä, että joku muu kollega olisi vastannut oppilaitoksen kaikkien ruotsinopettajien puolesta. Lisäksi tutkimuksen katoa selittänee osaltaan tutkimuksen kohdejoukon monissa opettajissa herännyt pelko paljastua kielilainsäädännön noudattamatta jättämisestä kielitaidon arvioinneissaan, tutkimusaihetta koskevan tietämättömyyden paljastuminen, kyselyajankohtaan sattuneet työkiireet sekä muut henkilökohtaiset syyt. Verloop, Driel ja Meijer (2001) selittävät opettajien työhön kohdistuvien kyselytutkimusten katoa siten, että pitkään opettajina toimineiden on vaikea ja jopa mahdotontakin perustella toimintaansa ja ratkaisujaan didaktisesti ja pedagogisesti (vrt. myös Berliner 1986; Borg 2004 ja Castro & Sercu & Méndez Garcia 2004). Edellä mainittuun liittyen Hubermanin (1993, 111) laatiman opettajan ammattiuraa pituutta kuvaavan jaottelun mukaan puolet tutkimukseeni vastanneista oli opettanut ruotsia 1–18 ja puolet 19–40 vuotta. Tältä osin aineisto edustaa hyvin työuran eri vaiheissa olleita ruotsinopettajia.

2 Menetelmät

Kyselytutkimusaineiston käsittelyä varten tulostin paperiversiot sähköpostitse palautetuista vastauslomakkeista ja vastaamatta jättäneiden opettajien sähköpostiviesteistä. Poimin vastaukset manuaalisesti omiksi ryhmikseen kysymys kerrallaan luokittelua ja analyysia varten. Sanatarkasti kopioitujen

avovastausten luokittelussa käytin apuna rinnakkaisluokittelijaa. Ohjeistin hänet käyttämään empiirisen aineiston induktiivista sisällön analyysia (ks. Kyngäs & Vanhanen 1999, 5–7). Kirjoitin haastattelujen asiasisällöt ääninauhalta teksteiksi, joiden käsittelyssä käytin edellä kuvattua menetelmää. Sovelsin tutkimusaineistojen käsittelyyn kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta (mixed methods).

Tutkimustulosteni raportoinnissa sovelsin Stufflebeamin (1975) CIPP-mallia, jonka hän oli kehittänyt opetussuunnitelmien arviointia varten. Hän on myöhemmin täydentänyt malliaan (Stufflebeam 2003), joka soveltuu myös opetuksen suunnittelun ohjaamiseen tai jälkikäteen suoritettavaan opetuksen arviointiin. CIPP-malli koostuu nimensä mukaisesti kontekstin (Context), panosten (Input), prosessin (Process) ja tuotoksen (Product) arvioinneista. Esimerkiksi Piri (2001) ja Aho (2003) ovat hyödyntäneet mallia kielenopetussuunnitelmien arviointia koskevissa tutkimuksissaan. Käyttämäni CIPP-malliin perustuvat valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan toteutumisen arviointikohteet näkyvät taulukosta 1.

Taulukko 1. Korkeakoulututkintoon kuuluvan valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan toteutumisen arviointi CIPP-mallilla.

| CIPP-malliin perustuvat arviointikohteet | Konteksti (Context) päämäärät ja aikomukset | Panokset (Input) keinot ja aikomukset | Prosessi (Process) keinot ja todelliset tulokset | Tuotos (Product) päämäärät ja todelliset tulokset |
|--|--|--|--|---|
| CIPP-mallilla kuvatut valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan toteuttamista koskevat kysymykset | Minkälaiseen kieli-koulutussuunnitteluun valtionhallinnon ruotsin vaatimusosaan valmentava opetus pohjautui? | Miten valtionhallinnon ruotsin vaatimusosa huomioitiin erityisalojen opetuksen sisällöissä ja toteutuksessa? | Mikä oli valtionhallinnon ruotsia testaavien kokeiden sisältö? Miten valtionhallinnon ruotsin taidon kokeet toteutettiin? | Miten valtionhallinnon ruotsin taito arvioitiin? Miten valtionhallinnon ruotsin kirjallisen ja suullisen taidon arvo-sanat määräytyivät? Mitä tuloksia opinto-jakson opetus tuotti? |

Luvussa 3 raportoin valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan toteutumista ammattikorkeakouluissa taulukossa 1 esitettyjen arviointikohteiden mukaisessa järjestyksessä. Arviointi alkaa ruotsin kielen opintojakson suunnittelusta ja päättyy opintojakson loppukokeisiin ja kielitaidon arviointikäytänteisiin. Sovellan seuraavassa CIPP-mallia kielikoulutuksen paikallisen päätöksenteon tasolla eli kielikoulutuksen ruohonjuuritason arviointiin (vrt. Takala 1979, 35; ks. myös Aho 2003).

3 Tulokset

Tutkimustulokseni kuvaavat kyselytutkimuksen (2003) ja haastattelujen (2005) aikaista valtionhallinnon ruotsin tilannetta amk-ruotsinopettajien arvioimana. Tulosten raportoinnin yhteydessä vertaan tuloksiani soveltuvin osin ammattikorkeakoulujen ja toisen asteen ruotsinopetusta sivuaviin tutkimuksiin ja selvityksiin, joista keskeisimpiä ovat Airola (2004), Elsinen & Juurakko-Paavola (2006) (KORU-raportti), ARENEn kielityöryhmän suositukset vuosilta 2004–2006 sekä Juurakko-Paavola (2005, 2008).

Tutkimusaineistosta muodostunut näyte on sangen pieni (~ 20 % arvioidusta kohdejoukosta), mikä rajoittaa joidenkin tutkimustulosten *siirrettävyyttä*. Tulosten *sovellettavuus* jää enemmän lukijan kuin tutkijan arvioitavaksi. Vertasin väitöstutkimuksessani tuloksiani samaa aihetta käsitteleviin aikaisempiin tutkimuksiin lisätäkseen tutkimukseni vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 2000, 213) hankkeiden ja tutkimusten tuloksiin. Työskentelin Opetushallituksen asettamien valtionhallinnon kielitutkintojen perusteita laatineen työryhmän ja korkeakoulututkintoon kuuluvan virkamiesruotsin toimeenpanoa suunnitelleen työryhmän jäsenenä vuosina 2002–2003 sekä osallistuin KORU-hankeen kiintiöopettajatyöskentelyyn. Mainitut tehtävät antoivat tutkimustuloksilleni vertailupohjaa.

3.1 Ruotsinopetuksen suunnittelu

Amk-ruotsinopetuksen tavoitteena oli ollut *erityisalojen* ruotsin ja *valtionhallinnon* ruotsin vaatimusosien täyttyminen (ks. kuvio 1). Valtionhallinnon ruotsi oli saanut amk-ruotsinopettajien työssä monenlaisia *merkityssisältöjä*, mikä oli vaikuttanut opetuksen suunnitteluun siinä mielessä, että monet vastaajat olivat yhdistäneet tai samaistaneet valtionhallinnon ruotsin vaatimusosaan valmentavan opetuksensa seuraaviin käsitteisiin:

erityisalan ruotsi (vrt. Juurakko-Paavola 2005, 202),
ammattillisesti suuntautunut ruotsi (vrt. Kantelinen 2004, 51)
ruotsin kielen yleiskieli täydennettynä opiskelijoiden erityisalan sanastolla ja fraseologialla tai
yleiskielitaitoon valmentava ruotsi (vrt. Juurakko-Paavola 2005, 202).

Yhtenä syynä edellä mainittujen merkityssisältöjen moninaisuuteen oli ollut se, että ennen vuotta 2004 amk-tutkintoihin kuulunut valtionhallinnon ruotsin taitovaatimus kuvattiin opinto-oppaissa joko sanatarkalla lainauksella säädösteksteistä (laki valtion virkamieheltä vaadittavasta kielitaidosta 149/1922; valtioneuvoston asetukseen ammattikorkeakouluista 256/1995) tai viittauksina mainittuihin säädöksiin.

Alla olevasta taulukosta 2 nähdään amk-ruotsin suunnittelussa ja kehittämisessä käytettyjä yhteistyömuotoja, joista vastaajilla oli ollut omia

kokemuksia. Taulukosta nähdään, että yhteistyömuodot olivat olleet monipuolisia. Vastaajat olivat suunnitelleet ruotsinopetusta valtakunnallisilla kieltenopettajien koulutuspäivillä sekä paikkakunta- ja oppilaitoskohtaisissa opettajatapaamisissa. Opetuksen suunnittelu oli etupäässä kohdistunut ruotsin peruskielitaidon ja erityisalojen kielen opetusta.

Taulukko 2. Amk-ruotsinopettajien yhteistyökumppanit, yhteistyön muodot ja tulokset

| Yhteistyökumppani(t) | Yhteistyömuodot tai yhteistyön tavoite |
|--|---|
| Yliopisto, kielikeskus | <ul style="list-style-type: none"> • Ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteinen opintojakso • Kielitaidon arvioinnin yhtenäistäminen • Yhteisten koulutusohjelmakohtaisten oppimateriaalien tuottaminen • Opetuksen suunnittelu |
| Ammattikorkeakoulu(t) | <ul style="list-style-type: none"> • Valtakunnalliset yhteistyöhankkeet • Neuvottelupäivät • Opettajavaihto • Tutustumiskäynnit |
| Oman työpaikan kollega(t), yksittäinen opettaja | <ul style="list-style-type: none"> • Ruotsinopettajien kokoukset pitkin vuotta • Opetusmateriaalien vaihto |
| Samaa alaa tai rinnakkaiskursssia opettava(t) kollega(t) | <ul style="list-style-type: none"> • Opetusmateriaalien, kokeiden ja arvioinnin yhdenmukaistaminen |

Vaikka nykyistä valtionhallinnon ruotsia vastaava vaatimusosa on kuulunut jo ammattikorkeakoulujen perustamisesta asti korkeakoulututkintoihin, se oli vastaajien mukaan vain harvoin tullut esiin kokeiden sisällön suunnittelussa amk-ruotsinopettajien valtionhallinnon ruotsin saamista erilaisista merkityssällöistä johtuen. Vuonna 2001 päättyneen AMKKIA-hankkeen vaikutus näkyi selvästi koulutukseen osallistuneiden vastaajien pyrkimyksenä ruotsinopetuksen yhdenmukaisuuteen ja testaamisen ja arvioinnin yhteismitallisuuteen sekä tavoiteena hakeutua kielitaidon arviointikoulutukseen. Tämän päivän tilanteeseen verrattuna amk-ruotsinopettajien yhteistyön laajentamista esimerkiksi yliopistojen kielikeskusten suuntaan ei saamani tiedon mukaan pidetä välttämättömänä Hoppet-työryhmän koordinoiman yhteistyöverkoston toimivuuden ansiosta.

3.2 Ruotsinopetuksen sisällöt ja toteutus

Valtionhallinnon ruotsin *suullisen tuottamisen* opiskeluun oli sisältynyt tietojen antamista sekä omasta työstä ja yrityksestä kertomista, joita oli harjoiteltu keskusteluissa ja ammatillisten kielenkäyttötilanteiden harjoituksissa. Juurakko-Paavolan (2008) amk-ruotsin nykytilaa kartoittavan aineiston mukaan amk-ruotsinopettajat arvioivat opiskelijoiden tarvitsevan jutustelu- ja keskustelutilanteissa (96,6 % ja (94,8 %) ja erilaissa opastamis- ja neuvomistilanteissa (95,5 %). Hänen tulostensa mukaan amk-opiskelijoiden suullisen kielenkäytön tuleva tarve neuvottelu- ja kokoustilanteissa samoin myös esitysten ja puheiden pitäminen on epätodennäköinen. Tutkimustulosteni mukaan *kirjallisen tuottamisen* harjoittelussa oli käytetty raporttien laatimista ja tekstien tiivistämistä sekä lyhyiden kirjeiden ja sähköpostiviestien kirjoittamista. Kirjoittamisessa oli kiinnitetty huomiota tuotosten ymmärrettävyyteen ja asiatyyliin. Tuottamistaitojen opetuksen puutteena oli suullisen kielenkäytön vähäinen harjoittelu ja vahvuutena olivat kirjallisen kielenkäytön monipuoliset ja ammattikielellisesti painottuneet materiaalit ja harjoitukset. Kirjoittamisen aihealueista saamani tutkimustulokset poikkeavat lyhyiden viestien ja sähköpostiviestien kirjoittamista lukuun ottamatta melko paljon Airolan (2004) ja Juurakko-Paavolan (2008) tutkimustuloksista, joiden mukaan amk-ruotsin kirjallisen viestinnän opiskelussa näkyy selkeästi nykyisen sähköisen viestinnän haasteiden huomiointi ja niihin vastaaminen ruotsinopetuksessa.

Tutkimukseeni osallistuneista amk-ruotsinopettajista kukaan ei ollut käyttänyt *kielen vastaanottamistoimintojen* (puheen ja tekstin ymmärtäminen) opetuksessaan erillisiä puheen ymmärtämisharjoituksia. *Kielen vastaanottamistoimintojen* opetuksessa puheen ymmärtämisen harjoittelu oli ollut opettajan ja opiskelutoverien puheen ymmärtämistä oppitunneilla. Vertailun vuoksi todettakoon, että Airolan (2004) ja Juurakko-Paavolan (2008) selvitysten mukaan amk-ruotsinopettajat pitävät puhun ymmärtämistaitoa tärkeänä keskustelu-, puhelin- ja matkustustilanteissa sekä ohjeiden ymmärtämisessä ja sosiaalisissa tilanteissa.

Vuonna 2003 amk-ruotsinopettajat olivat käyttäneet opetuksen kokonaisresursseistaan 10–50 % valtionhallinnon ruotsin kirjalliseen kielenkäytön ja 10–70 % valtionhallinnon suullisen kielenkäytön harjoitteluun. Erityisalojen ruotsiin valmentavaan opetukseen oli puolestaan käytetty 20–80 % opintojakson kokonaisopetuksesta. Prosenttilukujen vaihtelua selittää valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan erilaiset merkityssisällöt. Valtionhallinnon ruotsin osuus oli ollut keskimäärin kolmasosa amk-ruotsin kokonaisopetuksesta. Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 51–52) mukaan 60 % opettajista piti valtionhallinnon ruotsin ja erityisalan ruotsin erottelua opetuksessaan keinotekoisena, kun taas 20 % heidän tutkimuksessaan mukana olleista amk-ruotsinopettajista oli arvioinut valtionhallinnon ruotsin osuudeksi 20–75 % opetuksesta, mikä tukee hyvin omia tutkimustuloksiani.

3.3. Opiskelijoiden ruotsin taidon testaaminen

Kirjallisen kielitaidon kokeissa käytetyimpiä osatehtävätyyppejä olivat olleet mainintojen mukaiseen suuruusjärjestykseen laitettuina

- kirjallinen tuotos (aineistopohjainen, ohjattu tai vapaa tuotos)
- sanastotesti
- luetun ymmärtäminen
- rakennetesti ja
- fraseologia/terminologiatesti.

Tehtävätyypeistä oli laadittu erilaisia loppukoe kokonaisuuksia siten, että ne muodostuivat 2–5 edellä mainituista tehtävätyypeistä. Suurin osa amk-ruotsinopettajista oli käyttänyt 4-osaista kirjallista loppukoetta. Vastaavasti Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 59–60) tuloksissa kirjoittamisen testityyppien esittelyssä on käytetty karkeampaa luokittelua, mutta tulokset muistuttavat periaatteiltaan omia tuloksiani.

Suullisen kielitaidon kokeiden tehtävillä oli testattu etupäässä erityisalan tai yleiskielen hallintaa, ja niiden muoto vaihteli yksilöesityksistä ja haastatteluista ryhmäkeskusteluihin mainintojen mukaiseen suuruusjärjestykseen laitettuina seuraavasti

- Arvosteltu yksilöesitys (esitelmä, demonstraatio, pienryhmäkeskustelun johtajuus + keskustelun raportointi)
- Jatkuva arviointi oppituntien aikana ilman erillistä suullista loppukoetta
- Haastattelu, jossa opettaja haastatteli opiskelijaa + jatkuva näyttö
- 2–3 opiskelijan ryhmäkeskustelukoe + jatkuva näyttö
- Määrittelemätön suullinen loppukoe + jatkuva näyttö

Ruotsin kielen tuottamistaitojen loppukokeissa aihealueet olivat liittyneet etupäässä opiskelijoiden tulevaan työhön ja koulutukseen. Ruotsin opintojakson loppukokeissa oli käytetty valtionhallinnon ruotsin riittävän taitotason toteamiseksi saavutustestin kaltaisia tehtäviä. Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 61–62) tulokset amk-ruotsinopettajien käyttämistä suullisen taidon testityypeistä ovat samansuuntaiset omien tulosteni kanssa. Amk-opettajien käyttämien testien ja testaustapojen kirjo johtui esimerkiksi epätietoisuudesta, joka koski erityisalojen ruotsin ja valtionhallinnon ruotsin vaatimusosien välistä suhdetta sekä toisaalta myös saavutus- ja taitotestin käyttömahdollisuuksia. Tämä nähdään tiivistettynä seuraavasta lainauksesta:

” – – 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.”

Kuva erityisalojen ruotsin ja valtionhallinnon ruotsin vaatimusosien painottumisesta amk-ruotsin loppukokeissa jäi itselleni epäselväksi. Edellä olevaan amk-ruotsinopettajan kysymykseen löytyy nyt vastaus kieliasetuksesta (481/2003). Sen mukaan valtionhallinnon ruotsin vaatimusosa pitää sisällään tulevien tehtävien edellyttämän kielitaidon ja sen riittävän laajentamisen ennakkoinnin. Lisäksi korkeakoulututkintoihin kuuluvan valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan aihealueiden määrittelyyn saadaan tukea Opetushallituksen määräyksestä (24/011/2005). Huhdan ja Takalan (1999) mielestä kielikurssilla suoriutuminen ja edistyminen sekä opiskelijan kielellinen valmius ja taito tulevaisuuden erilaisiin kielenkäyttötarpeisiin voidaan osoittaa yhtä aikaa sellaisissa testissä, josta annetaan tutkintotodistus. Ammattikorkeakoulujen ruotsin kielen opintojaksojen kokeet muistuttavat käsitykseni mukaan Huhdan ja Takalan (emt.) tarkoittamia testejä.

3.4 Ruotsin kirjallisen ja suullisen kielitaidon arviointi ja arvosanojen määrytyminen

Näkemyksiä KORU-hankkeen arviointisuositusten ja tutkimustulosteni suhteesta

Keräsin tutkimusaineistoni KORU-hankkeen ollessa meneillään. Kaksi kyselytutkimukseeni vastanneista amk-ruotsinopettajista oli mukana kiintiöopettajina KORU-hankekoulutuksessa, johon itsekkin osallistuin. Monet kielitaidon arviointia koskevista tuloksistani ovat vertailukelpoisia KORU-hankkeen vastaavien tulosten kanssa. Pitkän työkokemukseni perusteella valtionhallinnon ruotsin kielen tutkintojen vastaanottajana ja kielikeskuksen ruotsin kielen lehtorina katson, että KORU-suosituksissa tulee olla kirjattuina kielen vastaanottamistaitojen (tekstin ja puhutun ymmärtämisen) arviointikriteerit (ks. Niemi 2008, 22, 25, 172–173). Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006) tulosten mukaan vastaanottamistaidot testataan automaattisesti oppitunnilla erilaisissa viestintätilanteissa ja epäsuorasti tuottamistaidon kokeiden yhteydessä mutta niissä ei mainita vastaanottamistaitojen arviointiperusteita. Edellä mainittuun liittyen on helppo yhtyä Bergmanin ja Abrahamssonin (2004) käsitykseen, että opettaja ei aina näe eikä kuule oppilaiden kielitaidon puutteita eivätkä ne aina ole ennustettavissakaan. Näin ollen ruotsin kielen ymmärtämistaidon testaaminen osana tuottamistaitojen osoittamista olisi perusteltua valtakunnallisilla standardikokeilla, koska isoissa opetusryhmissä oppituntinäytöllä on vaikeaa saada selkeä kuva opiskelijoiden riittävästä *ymmärtämiskyvystä*. Ymmärtämistaidon erillisellä testaamisella voidaan saada kokemuksia ja tietoa esimerkiksi Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 137) esittämälle potentiaaliselle vaihtoehdolle alempitasoisesta valtionhallinnon ruotsin tutkinnosta, joka siis voisi vastata omassa ehdotuksessani valtionhallinnon ruotsin ymmärtämisen koetta.

Valtionhallinnon ruotsin taidon arviointi

Amk-ruotsinopettajien arviointikäytänteiden kartoittamista varten vastaajat saivat kuvata kielitaidon arviointiperiaatteitaan valitsemalla omaa toimintaansa parhaiten kuvaavat kriteerit 15 kriteeristä, jotka pohjautuvat Bachmanin (1990/1991) kommunikatiivista kielitaitoa kuvaavaan puukaavioon (ks. myös Huhta 1993, 89). Koska kielitaidon arvioijalla on rajallinen kyky soveltaa arvioinneissa samanaikaisesti useita kriteerejä, hän pyrkii yhdistelemään niitä siten, että kriteerien määrä on tavallisimmin neljä tai viisi (Huhta 1993, 162; Viitekehys 2003, 260). Taulukosta 3 nähdään vastaajien viisi eniten käyttämää kriteeriä tuottamistaitojen arviointikriteeriä mainintojen määrien mukaisessa suuruusjärjestyksessä.

Taulukko 3. Tuottamistaitojen arvioinnissa sovelletut tärkeimmät kriteerit

| Kirjallinen kielenkäyttö | Suullinen kielenkäyttö |
|---|--|
| 1. Kielenkäytön luontevuus ja sujuvuus* | 1. Kielellinen luontevuus ja sujuvuus* |
| 2. Kommunikaation välittyminen | 2. Ymmärtämistaito |
| 3. Esityksen selkeys ja johdonmukaisuus | 3. Aloitteellisuus ja aktiivisuus |
| 4. Tuotoksen sisältö | 4. Erityisalan terminologian hallinta |
| 5. Kirjoitustehtävän edellyttämä ammattikielisyys | 5. Keskustelun aiheen hallinta |

Taulukossa tähdellä (*) merkitty *sujuvuus* on kriteerinä epäselvä ja hankalasti määriteltävissä. Sitä käytetään etupäässä suullisen kielenkäytön arvioinnissa. Monet kielitaidon arvioijat sisällyttävät *sujuvuus*-kriteeriin useampia kriteerejä. (North 1994, 22–23; ks. myös Huhta 1993, 158–163.) Esimerkkinä sujuvuuden laajasta määritelmästä voidaan mainita Lehtosen, Sajavaaran ja Mayn (1977) näkemys, jossa sujuvuus kattaa kommunikatiivisen kompetenssin.

Taulukossa 3 olevien tulosten vertailu Elisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 60–63) KORU-raportin tuloksiin osoittaa, että heidän tuloksissaan *kirjallisen* kielenkäytön seitsemän käytetyintä arviointikriteeriä olivat 1) sanaston hallinta, 2) kommunikatiivisuus, 3) oikeakielisyys, 4) rakenteiden hallinta, 5) tyyli, 6) sujuvuus ja 7) asiasisältö. KORU-hankkeen tulosten mukaan amk-ruotsinopettajien arvioinnissa kieliopilliset kriteerit olivat pragmaattisia kriteerejä näkyvämpinä esillä. Samassa tutkimuksessa *suullisen* kielenkäytön eniten käytettyjä arviointikriteerejä olivat 1) sujuvuus, 2) ymmärrettävyys, 3) sanasto hallinta, 4) rakenteiden hallinta ja 5) ääntäminen. Molempien

tutkimusten tulokset ovat samankaltaisia neljän ensimmäisen kriteerin osalta kirjallisen ja suullisen kielenkäytön arvioinneissa.

Kielitaidon arvosanojen määräytyminen

Kolme neljäsosaa kyselytutkimukseeni vastanneista oli testannut opiskelijoidensa ruotsin kielen suullisen taidon kokeella, kun taas yksi neljäsosa heistä ei ollut pitänyt erillistä suullista koetta, vaan he olivat käyttäneet suullisen kielitaidon arvosanan määräytymisperusteena opiskelijan oppituntinäyttöä ja jatkuvalla arvioinnilla saamaansa tietoa. Jatkuvalla arvioinnilla oli kompensoitu aikaa vieviä opiskelijakohtaisia testejä (vrt. Luoma 2001, 31). Jatkuvassa arvioinnissa tieto saadaan havainnoinnin, muistiinpanojen ja keskustelujen avulla (Gennese & Upshur 1996). Vastaajat olivat suunnanneet havainnointinsa ääntämiseen, kieliopillisuuteen, sanastoon ja sujuvuuteen. Näiden lisäksi jatkuvassa arvioinnissa oli kiinnitetty huomiota opiskelijoiden sosiaalisuuteen, kommunikoinnin varmuuteen, innokkuuteen ja asenteeseen, argumentointiin sekä kysymyksen tekotaitoon (vrt. Eurooppalainen viitekehys 2003, 151–152 eksistentiaalinen kompetenssi; 180–181 funktionaalinen kompetenssi). Bergmanin ja Abrahamssonin (2004) mielestä jatkuvan arvioinnin periaate on välttämätön, jotta opetusta voidaan toteuttaa ja suunnitella oppilaiden edellytysten ja tarpeiden mukaisesti.

Valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan *arvosanan määräytymisen* perusteena oli ollut useimmiten erityisalan ruotsin kielen kokeella saatu näyttö kielitaidosta. Ammattikorkeakouluissa käytössä oleva viisiportainen arvosana-asteikko ja sen muuntaminen tutkimuskyselyssä kokeilumielessä kieliasetuksen (442/1987) mukaiseksi tyydyttävä–hyvä -asteikoksi osoitti, että amk-ruotsinopettajien käsitykset ammattikorkeakoulun ja valtionhallinnon kielitutkintojen arvosanojen tyydyttävä/hyvä taito vaihtelivat pienessäkin tutkimusjoukossa: yhden kolmasosan mielestä AMKKIA-taitotasot 1–2 vastasivat arvosanaa tyydyttävä ja taitotasot 3–5 arvosanaa hyvä. Yhden kolmasosa mielestä taitotasot 1–3 vastasivat arvosanaa tyydyttävä ja taitotasot 4–5 arvosanaa hyvä. Jäljelle jääneen yhden kolmasosan mielestä taitotaso 1 vastaisi arvosanaa hylättyä suoritusta. Juurakko-Paavolan (2005, 260) mukaan taitotaso 1–2 vastaa Viitekehysten (2003) mukaista peruskielitaitoa (A1–A2), joka jää valtionhallinnon ruotsin tyydyttävän taidon alapuolelle. Aikaisemmasta tukintaongelmia ja sekaannustakin aiheuttaneesta yhden yhdistetyn arvosanan antamisesta on nyt luovuttu. ARENEn kieltenopetuksen käytäntösuositusten (2006, Liite 3) mukaan amk-ruotsin kirjallisesta ja suullisesta taidosta annetaan erilliset arvosanat.

Amk-ruotsinopettajien käsityksiä hyväksytyjen amk-ruotsin opintosuoritusten laadusta

Oli kiinnostavaa selvittää, miten vuosien myötä amk-opiskelijoiden ruotsin kielen lähtötason aleneminen oli vaikuttanut amk-ruotsinopinnoista selviytymiseen. Niiden hyväksytyillä suorittamisella opiskelija osoitti myös riittävää valtion virkamieheltä vaadittavaa ruotsin kielen taitoa (kielilaki

149/1922; laki ammattikorkeakouluista 255/1995; asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995). Kahdeksan amk-ruotsinopettajista (n = 19) ilmoitti, että 10–70 prosentilla kaikista niistä opiskelijoista, joille he olivat antaneet amk-ruotsista hyväksytyin arvosanan, oli *todellisuudessa* kielilainsäädännön mukainen valtionhallinnon ruotsin taito. Yhdeksän amk-opettajista puolestaan oli arvioinut, että 80–100 prosentilla opintojakson hyväksytysti suorittaneella opiskelijalla oli edellä mainittu riittävä taito. Tulos tarkoittaisi sitä, että ennen vuotta 2004 ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista opiskelijoista keskimäärin 20 prosentilla on tutkintotodistuksessaan merkintä hyväksytystä ruotsin kielen taidosta, joka todellisuudessa jäi valtionhallinnon ruotsista annettujen taitotason alapuolelle.

Vuoden 2003 tilanteessa valtionhallinnon ruotsin vaatimusosa oli muutamien vastaajien mielestä lisännyt sellaisten opiskelijoiden ruotsinopintojen työmäärää, joiden ruotsin lähtötaso oli jo kurssin alussa riittämätön. Kolmannes vastaajista (n = 19) oli kokenut opiskelijoiden lähtötason ja valtionhallinnon ruotsin taitotasovaatimuksen välisen ristiriidan kurssin alussa haasteena, mutta useimmiten se oli myöhemmin muuttunut taakaksi opetuksessa, koska kaikkien opiskelijoiden kielitaitoa ei ehditty päivittää edes kurssin lähtötasoa vastaavaksi. He myös pitivät tutkintoon kuuluvien ruotsinopintojen sijoittamista opintojen alkuvaiheeseen epäonnistuneena ratkaisuna, koska kurssin ajoitus vähensi opiskelijoiden mahdollisuuksia hyödyntää opintojen aikana kasvavaa oman erityisalan tietämystä ruotsinopinnoissaan. Lisäksi amk-ruotsinopettajien oli ollut vaikeaa tasapainoilla opetustyössään amk-opiskelijoiden todellisten kielitaitotarpeiden, kielitaitotason ja ammattikorkeakouluopintoja koskevassa asetuksessa (256/1995) säädetyn kielitaitovaatimuksen välissä.

Useimpien ruotsinopettajien opetuksessa erityisalan ruotsin ja valtionhallinnon ruotsin vaatimusosat olivat melko kiinteästi toisiinsa nivoutuneita, joten niiden testaaminen yhteisellä kokeella olivat haaste sekä itse testille että testaajalle. Valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan luotettava testaaminen ja arviointi olivat ja ovat edelleenkin niin sanottua ”muodon vuoksi” -toimintaa, ellei testaajilla ole Viitekehyksen (2003, 80–81, 84–86) avulla ilmaistuna käsitystä valtionhallinnossa vaadittavan kielenkäytön ulkoisesta kontekstista, kielenkäytön aihepiireistä eikä opettamiensa erityisalojen viestintä- ja kielenkäyttötilanteiden yleisistä pääpiirteistä (ks. esim. Kantelinen 1998, 14–15, 30). Kuten olen todennut (Niemi 2008, 24), valtionhallinnon ruotsin kielen vaatimusosan liittäminen amk-tutkintoihin kuuluviin ruotsinopintoihin tehtiin puutteellisten valmistelun perusteella.

Joillakin aloilla ruotsin kieltä joudutaan käyttämään päivittäin vaativissakin viestintätilanteissa. Amk-ruotsinopettajien käsitysten mukaan kaupan ja hallinnon alalle, matkailu- ja palvelualoille sekä sosiaali- ja terveysaloille valmistuvat tarvitsevat eniten ruotsia työtehtävissään. Useimpien vastanneiden mielestä ruotsin taitotasovaatimus tulee pitää ennallaan myös esimerkiksi informaatiotekniikan, tietojenkäsittelyn ja elektroniikan aloilla, vaikka niissä englannin kieli on tärkein käyttökieli. Perusteina opettajat mainitsivat muun

muassa, että Pohjolassa asuu lähin viiteryhmämme ja että opiskelijoiden ruotsinkäyttötarve voi muuttua korkeakoulututkinnon jälkeen heidän vaihtaessaan työ- tai asuinpaikkaa. Vain muutamat ruotsinopettajat esittivät ruotsinopintojen muuttamista täysin vapaaehtoisiksi ammattikorkeakouluissa. Edellä esitetyt tulokset ovat hyvin samankaltaisia Airolan (2004, 28) selvityksen tulosten kanssa.

4 Pohdinta

CIPP-malliin perustuva valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan toteutumisen arviointini osoittaa, että ammattikorkeakouluissa ruotsin taidon osoittamisprosessin kaikissa vaiheissa tarvitaan jatkuvaa kehittämistyötä oppilaitostasolla lähtien opetuksen suunnittelusta päätyen kielitaidon toteamiseen. Yhä useampien suomenkielisten korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen puutteellinen lähtötaso paljastuu heidän siirryttyään opiskelemaan korkeakouluihin. Ruotsinopetuksen sisältöjen suunnittelua oli vaikeuttanut amk-opiskelijoiden heterogeeninen ruotsin kielen lähtötaso. Osa ruotsinopetuksen resursseista oli käytetty peruskielitaidon kertaavaan ja täydentävään opetukseen. Useimpien vastaajien mielestä ennen vuotta 2004 käytössä ollut valtionhallinnon ruotsin minimitaitovaatimus (cum laude approbatur -arvosana ylioppilastutkinnon B-ruotsissa tai vastaavat tiedot) oli jo tuolloin ylimitoitettu tai epärealistinen suurelle osalle amk-opiskelijoista. Ruotsinopettajien mielestä tietyillä aloilla ruotsi mielletään luontevammin osaksi tulevia työtehtäviä kuin joidenkin muiden alojen työtehtävissä.

Monien korkeakouluopiskelijoiden ruotsin matalan lähtötason on selitetty johtuvan motivaatio-ongelmista ja perus- ja toisen asteen ruotsinopetukseen kohdistuneista kielikoulutuspoliittisista toimenpiteistä. Ongelmaa lienee luontevinta lähestyä kielikoulutusjatkumon ruohonjuuritasolta eli perusasteen ruotsinopetuksesta. Nykyisessä korkeakoulujen tutkintojärjestelmissä ruotsinopintoihin varattu opetusaika ei riitä paikkaamaan kielikoulutusjatkumon alkupäässä tehtyjen kielikoulutuspoliittisten ratkaisujen seurauksia. "Peruskoulussa säästön uhriksi joutuneet", kuten eräs amk-ruotsinopettaja heitä kutsui, tarvitsevat vuosi vuodelta enemmän A1–A2 -tasojen opetusta. Tämä ei kuitenkaan kuulu valtionhallinnon ruotsin eikä erityisalojen ruotsin kielen opetussisältöihin, joiden taitotaso vastaa Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) asteikolla kuvattuna taitotasoa B1–C1 eli itsenäisen ja taitavan kielenkäyttäjän tasoa.

Puutteellisen lähtötason kohentaminen on ammattikorkeakoulusta riippuen mahdollista tuki- ja täydennysopetuksella, jotka tuntuvat epämielekkäältä, koska ne vievät resursseja muutoinkin vähäisistä erityisalojen ja valtionhallinnon ruotsin opetukselta. Ne eivät myöskään poista amk-opiskelijoiden ruotsin lähtötason ongelmia, jotka johtuvat perus- ja toisen asteen ruotsinopintojen riittämättömyydestä ja osaksi myös niiden sisällöistä (ks. esim. Tuokko 2004). Asiantilan korjaaminen edellyttää valtakunnallista kielikasvatusjatkumon uudelleen organisointia, jotta korkeakoulututkintoihin

kuuluvat ruotsin opinnot nivoutuvat luontevasti jatkoksi korkeakoulua edeltäneisiin ruotsinopintoihin. Juurakko-Paavola (2008) pohtii samaa asiaa artikkelissaan ammattikorkeakoulujen ruotsin kehitysnäkymistä. Hän esittää valtakunnallista yhteistyötä eri kouluasteiden kesken paremman ruotsin lähtötason varmistamiseksi. Esitys on perustelu ja siihen on helppo yhtyä.

Tutkimustulosteni perusteella noin 80 %:lla vuosittain amk-tutkinnon suorittaneista opiskelijoista on todellisuudessa valtionhallinnon ruotsin tyydyttävää tai hyvää taitotasoa vastaava kirjallinen ja suullinen taito. Lopuilla eli keskimäärin 20 %:lla amk-tutkinnon suorittaneista on tutkintotodistuksissaan hyväksytty arvosana valtionhallinnon ruotsin taidostaan, joka todellisuudessa oli jäänyt säädetyin minimitaso alapuolelle. Olisi aiheellista tutkia mahdollisuuksia nykyisen ruotsin kielitaitovaatimuksen muuttamisesta ruotsin ymmärtämisen tutkinnoksi, jotta ruotsin kielen opiskelu ei muodostu valmistumisen esteeksi aloilla, jossa ruotsin tarve on marginaalinen tai olematon. Mikäli ruotsinopettajat joutuvat antamaan katteettomia arvosanoja lakisääteisestä kielitaidosta opiskelijoiden riittämättömän kielitaidon vuoksi, menettely vie uskottavuuden korkeakoulututkintoihin kuuluvilta ruotsin kielen tutkintosuorituksilta.

Olisi ryhdyttävä tutkimaan, miten ruotsin kielen opintojaksot voitaisiin sijoittaa mielekkäällä tavalla, että opiskelijoiden (pääaine)opinnot tukevat ruotsin kielen vaatimusosien opiskelua. Elsinen ja Juurakko-Paavola (2006) ovat esittäneet valtionhallinnon vaatimusosan osittaista korvaamista vaatimustasoltaan alemmalla kokeella, josta annettaisiin arvosana välttävä. Pidän heidän ajatustaan hyvänä, mutta esitän väitöstutkimuksessani toisin kuin he esittävät, että minimivaatimustason alapuolelle jäävät opiskelijat suorittaisivat *valtionhallinnon ymmärtämisen tutkintoa vastaavan kokeen* ja täydentäisivät (ammatti)korkeakoulututkinnon jälkeen ruotsin taitoaan omatoimisesti valtionhallinnon kirjallista ja suullista tutkintoa varten, jos he tarvitsevat niiden edellyttämää kielitaitoa tulevissa työtehtävissään.

KORU-suositusten ilmestymisen jälkeen amk-ruotsin arviointikäytänteitä on yhtenäistetty ja niitä kehitetään edelleen. Asiaa liittyen voidaan kysyä, miten valtionhallinnon ruotsin vaatimusosan painoarvo, arviointi, arvosanan määräytyminen ovat täsmentyneet tutkimustulosteni jälkeen, koska KORU-suosituksissa valtionhallinnon ruotsin vaatimusosaa tarkastellaan pääsääntöisesti *erityisalojen ruotsiin sulautuneena kielimuotona*. Tästä huolimatta korkeakoulututkintoihin kuuluva ruotsin kielen taitovaatimus pysyy kaksiosaisena, joten amk-ruotsin kielen testien laatijoilla on jatkossakin haastava tehtävä kehittää testejä, jotka antavat mahdollisimman luotettavaa tietoa amk-opiskelijoiden valtionhallinnon ja erityisalojen ruotsin kielitaidosta suhteutettuna opiskeltavaan alaan. Tätä tehtävää varten on jo olemassa perusta Juurakon (2001) toimittamassa AMKKIA-hankkeen raportissa.

Lähteet

Aho, R. 2003. Kielikoulutuksen systemaattinen suunnittelu puolustusvoimissa. Tavoitteista tuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos.

Airola, A. 2001. Erityisalojen kieltenopetus: ammattikorkeakoulut. Teoksessa A. Airola (toim.) Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakoulussa. OPM:n rahoittama kielenopetuksen kehittämishanke Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 9, 9–18.

Airola, A. 2004. Yritysten kielitaitotarpeet Pohjois-Karjalassa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita, 17.

ARENE:n kielityöryhmä 2006. Suositukset kieltenopetuksen käytännöiksi ammattikorkeakouluissa.
<<http://extra.seamk.fi/arenektr/kaytantosuositukset/index.html>> (viitattu 30.8.09)

Bachman, L. F. 1990/1991. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

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.

Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.

Berliner, D.C. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5–13.

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.

Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2006. Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino

Gennese, F. & Upshur, J.A. 1996. Classroom-Based Evaluation in Second Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2007. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. 1995. The active interview. London: Sage.

Huberman, M. 1993. Steps toward a Developmental Model of the Teaching Career. Teoksessa Kremer-Hayon, L. Vonk, H. C. & Fessler, R. (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, 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.

Juurakko, T. (toim.) 2001. Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA). Hämeen ammattikorkeakoulu. Kielikoulutuskeskus. Julkaisu A:16.

Juurakko-Paavola, T. 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen kirjallinen taito. Teoksessa T. Juurakko-Paavola (toim.) Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytännöt. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2005, 199–272..

Juurakko-Paavola, T. 2008. Ammattikorkeakoulujen ruotsin kielen opinnoista ja niiden kehittämisen näkymistä. KeVer verkkolehti. Vol 7, No 2 (2008). <<http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/108/194>> (viitattu 30.8.09)

Kantelinen, R. 1998. Ammatillisen koulutuksen kielenopettajan työ ja koulutustarve. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 72.

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, 51–60.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 1999: 11(1), 3–12.

Lehtonen, J. & Sajavaara, K. & May, A. 1977. *Spoken English: The Perception and Production of English on a Finnish-English Contrastive Basis*. Jyväskylä: Gummerus.

Luoma, S. 2001. Suullisen kielitaidon arviointi: suuntaviittoa suunnitteluun ja kehittämiseen. Teoksessa Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakouluissa. OPM:n rahoittama kieltenopetuksen kehittämishanke. Anneli Airola (toim.) Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu 2001, 28–40.

Niemi, H. 2008. Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä valtionhallinnon ruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Ouluensis E* 99. <<http://herkules oulu.fi/isbn9789514287046/isbn9789514287046.pdf>> (viitattu 30.8.09)

North, B. 1994. Scales of language proficiency: a survey of some existing systems. Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

Piri, R. 2001. Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Stufflebeam, D.L. 1975. The CIPP- model of Evaluation. Evaluation Center College of Education. Kalamazoo: Western Michigan University.

Stufflebeam, D. L. 2003. The CIPP-model for evaluation. Teoksessa T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (toim.) *International handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 31–62.

Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä yliopisto. Selosteita ja tiedotteita 129/1979.

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.

Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet. Opetushallitus. Määräys 24/011/2005. Helsinki: Edita Prima OY.

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.

Viitekehys 2003. Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 1. panos. WSOY. Porvoo.

Lait

Laki valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta 149/1922. <
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1922/19220149>
 > (viitattu 30.8.09)

Laki ammattikorkeakouluista <
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950255>> (viitattu 30.8.09)

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003.
 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030424>> (viitattu 30.8.09)

Asetukset

Asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta 442/1987.
 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870442>>(viitattu 30.8.09)

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.
 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950256>> (viitattu 30.8.09)

Valtioneuvosten asetus ammattikorkeakouluopinnoista 352/2003.
 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030352>>(viitattu 30.8.09)

Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta
 valtionhallinnossa 481/2003.
 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030481>>(viitattu 30.8.09)

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston
 asetuksen muuttamisesta 497/2004
 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040497>> (viitattu 30.8.09)