



Kimmo Leimu (toim.)



KANSAINVÄLISET  
IEA-TUTKIMUKSET  
Suomi-kuvaa  
luomassa



KOULUTUKSEN  
TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO





## Englannin kielitaidon tasosta Suomessa

### Johdantoa

Kansanopetus on kaikkialla melko uusi ilmiö, kun sen sijaan ”opillisella koululla” on vuosisatojen perinteet, ja sen opetusohjelmassa on kieliopinnoilla aina ollut merkittävä asema (ks. esim. Laihiala-Kankainen 1993). Pitkään valta-asemassa olivat klassinen latina ja kreikka sekä heprea mutta yhteiskunnallis-taloudellisten muutosten ja kansalliskielten nousun myötä ”elävät nyk kielet” tulivat klassisten kielten rinnalle ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeen syrjäyttivät ne. Maamme viime vuosikymmenten laajoissa koulunuudistuksissa ovat *kieltenopetusta koskevat ratkaisut merkinneet huomattavaa muutosta*, ehkä jopa huomattavinta sisällöllistä muutosta kaikelle kansalle tarkoitetun opetuksen sisältöön. *Peruskoulun myötä koko ikäluokka tuli systemaattisen kielenopetuksen pariin. Jokaisen oppilaan ohjelmaan kuuluu peruskoulussa jopa kaksi hänelle vierasta kieltä, ja noin kolmannes opiskelee lisäksi valinnaista kieltä.* Erityisesti 1960-luvun alusta lähtien maamme keskikoulun ja lukion oppilasmäärissä tapahtui voimakasta kasvua. Ylioppilastutkinnon osalta koulutuspolja on kehittynyt siten, että vuonna 1950 vain 2,5 % väestöstä oli suorittanut tutkinnon, vuonna 1960 4,1 %, vuonna 1970 5,4 %, ja vuonna 1991 18,9 %. Keskikoulun suorittamista koskevilla tilastoilla näkyy vastaava ero. Tilastoista voi päätellä, että Suomessa on tällä hetkellä noin miljoona ylioppilastutkinnon suorittanutta, ja peruskoulun ensimmäisen aallon toteuduttua v. 1980 oli arviolta noin 800.000 henkilöä, joilla oli hankittuna sitä ennen ainakin keskikoulututkinto. Tämä näkyy tilastoilla siten, että 1990-luvun alussa noin 19 % yli 15 vuotta täyttäneestä väestöstä oli suorittanut ylioppilastutkinnon ja 5,2 % korkeakoulututkinnon. Vaikka lukiossa kielenopiskelu on kurssimuotoisen lukion myötä määrällisesti vähentynyt, se on edelleenkin melko laajaa, minkä lisäksi ammatillisessa koulutuksessa on toteutunut kaikkia

koskeva kieltenopetus. Nykymuotoisen peruskoulun on suorittanut hieman yli miljoona henkilöä. Jos arvioidaan tuntimääräkertymien avulla sitä aikaa, jota koko väestöemme on kaikkiaan käyttänyt kielten opiskeluun koulussa, on epäilemättä puhuttava yli miljardista tunnista. Lisäksi on laskettava kotitehtäviin käytetty aika.

Ei liene epäilystäkään siitä, että opetuksen tarjoamien *oppimistilaisuuksien määrä* on tärkeä osaamiseen vaikuttava tekijä (niiden laadun, oppimismotivaation jne. ohella). Näin olen voi olettaa, että viime vuosikymmenten systemaattinen panostus kieltenopetukseen olisi tuottanut myönteisiä tuloksia. Millä perusteilla ja minkälaisia, tätä kysymystä tarkastellaan seuraavassa erityisesti niiden kansainvälisten vertailujen valossa, joihin Suomen osallistuminen IEA-järjestön vertaileviin oppisaavutustutkimuksiin on luonut mahdollisuuksia.

## Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa ennen peruskoulua

Takala ja Saari (1979) ovat laatineet kansallisen raportin IEA:n englannin kieltä koskevan IEA-järjestön koordinoimasta englannin kielen koulusaavutuksia selvittäneestä tutkimuksesta, jossa aineisto kerättiin vuonna 1971, eli ajankohtana, jolloin *siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun ei ollut vielä tapahtunut*. Tutkimusta selostetaan seuraavassa melko yksityiskohtaisesti, koska se on toistaiseksi ainoa kansainvälinen ja merkittävä kielitaidon vertailututkimus koko maailmassa. Lisäksi se antaa kuvaa entisen rinnakkaiskoulujärjestelmämme tuloksista, joista ei välttämättä olla kovinkaan hyvin tietoisia.

Englannin kielen tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva oppilaiden kielitaidosta, minkä vuoksi pioneerityön monista vaikeuksista huolimatta koheet laadittiin *kaikille neljälle kielitaidon osa-alueelle*: puheen ja tekstin ymmärtämisen sekä puhumisen ja kirjoittamisen testaamiseen. Kuitenkin vain tekstin ymmärtämisen koe oli pakollinen kaikille osallistujamaille. Luetun ja kuullun ymmärtämistä mitattiin pääasiassa monivalintatyyppisin tehtävin. Kirjoittamis- ja puhumiskokeissa oppilaiden tuli itse tuottaa vastauksensa. Muiden IEA-tutkimusten tapaan mittareiden sisällön validiteetti pyrittiin varmistamaan huolellisen pohjatyön, eli yhteisen suunnittelun, esikokeiden ja konsultoinnin avulla. Tutkimukseen ottivat osaa Belgia, Chile, Alankomaat, Israel, Ruotsi, Saksan liittotasavalta, Suomi, Thaimaa ja Unkari. Mittaus kohdistui kahteen ikäluokkaan: keskimäärin 14,5-vuotiaisiin oppilaisiin (tutkimusperusjoukko 2) ja abiturientteihin (perusjoukko 4). Suomen 14-vuotiaiden perusjoukossa oli kansalaiskoululaisia noin 46 % ja keskikoululaisia n. 54 %. Abiturienttien osuus koko ikäluokasta oli tuolloin 21 %. On syytä huomata, että kielenopetuksen tilanteesta ja siitä johtuvista rajoituksista johtuen tällöin tehty (englantia opiskelevien oppilaiden) otos antoi liiankin myönteisen kuvan 14-vuotiaiden perusjoukon oppimistasosta, erityisesti silloisten kansalaiskoulujen osalta.



## Kehystietoa

Varsinaisten kielikokeiden lisäksi kerättiin runsaasti maan kulttuuri- ja talusoloja, koulujärjestelmää ja kouluyksikköjä koskevaa tietoa. Tämän lisäksi opettajat ja oppilaat vastasivat heille esitettyihin yleisiin ja henkilökohtaisiin taustakyselyihin.

Englannin kielellä oli vankka asema kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Englannin opiskelu alkoi useimmiten 11–12 vuoden iässä. Poikkeuksena oli Ruotsi, jossa opiskelu alkoi 10 vuoden iässä (vuodesta 1972 lähtien 9 vuoden iässä). Myös Suomessa oli (vähäinen) osa 14-vuotiaista opiskellut englantia jo kansakoulun 3–4 luokalla.

Suomen 14-vuotiaiden ryhmä muodosti englannin opiskelun kannalta Thaimaan ohella kaikkein heterogeenisimman ryhmän. Myös abiturienttien ikäluokassa oli suomalaisten abiturienttien englannin opiskelutausta Chilen ja Thaimaan ohella hajanaisin. Hajanaisuus johtui tutkimusajankohtana vallinneesta rinnakkaiskoulujärjestelmästä, kansa- ja kansalaiskoulun kielenopiskelun vain osittaisesta toteutumisesta sekä saksan nykyistä huomattavasti vanhemmasta asemasta oppilaille ensimmäisenä vieraana kielenä. Huomattava osa Suomen 14-vuotiaista opiskeli kieltä vasta ensimmäistä lukuvuottaan.

Suomalaiset koulut olivat keskimäärin *pienempiä* kuin muissa osallistujamaissa, mutta oppilasmäärä opettajaa kohti oli keskimääräistä suurempi. Ainoana maana suhde oli suurempi abiturienttien ikäluokassa.

Englannin opettajista oli *naisia* suhteellisesti eniten juuri Suomessa. Perusjoukon 2 opettajat olivat meillä keskimääräistä nuorempia, ja heillä oli lisäksi keskimääräistä lyhyempi koulutus ja opettajakokemus. Lisäksi he arvioivat oman kielitaitonsa alhaisemmaksi kuin useimpien muiden maiden vastaavat opettajat. Lukion englanninopettajat edustivat lähes keskimääräistä tasoa edellä mainittujen seikkojen suhteen.

Suomalaisten oppilaiden *perheet* olivat keskimääräistä *suurempia* ja heidän vanhempansa olivat saaneet suhteellisen vähän koulutusta. Lisäksi suomalaiset vanhemmat näyttivät olevan keskimääräistä vähemmän kiinnostuneita lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

Suomalaiset *14-vuotiaat* suhtautuivat kansainvälisesti katsoen *melko negatiivisesti* kouluun, olivat suhteellisen vähän kiinnostuneita englannin opiskelusta ja pitivät sitä vain vähän hyödyllisenä. *Abiturientit* sen sijaan suhtautuivat *melko positiivisesti* kouluun ja olivat varsin kiinnostuneita englannin opiskelusta, mutta eivät pitäneet sitä kovin hyödyllisenä.

## Englannin opetus

Suomalaisessa englannin opetuksessa näytettiin käytetyn *äidinkieltä keskimääräistä vähemmän*, erityisesti 14-vuotiaiden parissa. Muissa maissa opetuksen luonne kehittyi vanhempaan perusjoukkoon mentäessä yksikieliseen suuntaan, mutta Suomessa ainoana maana suunta oli päinvastainen. Suomen englannin opetuksessa painottuivat intensiivinen tekstin käsittely, kirjalliset harjoitukset ja kääntäminen. Sen sijaan keskimääräistä vähemmällä huomiolla näyttävät jääneen puheen ymmärtämisen harjoittelu sekä aineiden, kirjeiden, tiivistelmien ym. kirjoitustehtävien harjoittelu. Opetusmenetelmistä Suomessa jäivät kes-

kimääräistä vähemmälle ohjelmoitu opetus, yksilöllinen työskentely ja pienryhmäopetus, sekä yleensä AV-materiaalin käyttö. (AV-välineistö oli tuolloin nykystandardeihin nähden melkälä varsin puutteellista.)

Muihin maihin verrattuna suomalaiset *14-vuotiaat* käyttivät oman ilmoituksensa mukaan toiseksi vähiten aikaa kotitehtäviin. *Abiturientit* sen sijaan käyttivät läksyihin keskimääräistä enemmän aikaa. Suomen *14-vuotiailla* oli oman ilmoituksen mukaan vähiten tilaisuuksia puhua englantia koulun ulkopuolella, minkä lisäksi he olivat kaikkein harvimminkin matkustelleet englantia puhuvissa maissa. Myös *abiturientit* olivat keskimääräistä harvemminkin matkustelleet englantia puhuvissa maissa, mutta heillä oli oman arvionsa mukaan keskimääräiset mahdollisuudet puhua englantia koulun ulkopuolella.

Suomalaiset oppilaat näyttävät asettaneen itselleen keskimääräistä alhaisemman *vaatimustason* englannin opiskelun suhteen, erityisesti *14-vuotiaiden* perusjoukossa. Myös arviot omasta kielitaidosta olivat suomalaisilla keskimääräistä vaatimattomammat. Perusjoukon 4 *abiturienttien* koetulokset olivat kuitenkin suhteellisen hyvät. Jälleen on muistettava se kovin erilainen asema mikä rinnakkaiskoulun aikaan vieraan kielen opiskelulla oli eri opintosuunnilla ja -vaiheissa.

### *Saavutetun kielitaidon taso*

Kokonaisuutena katsoen suomalaisten *14-vuotiaiden* englannin kielen taito oli 1970-luvun alussa kansainvälisessä vertailussa varsin vaatimaton. *Kansalaiskoululaiset* suoriutuivat kokeista heikosti, ja ero *keskikoulujen* ja kunnallisten keskikoulujen oppilaisiin oli erittäin suuri. Näitä eroja voidaan pitää oppilaiden valikoituminen ja kielen opetussuunnitelmat huomioon ottaen täysin luonnollisina. Myös kahden viimeksimainitun välillä oli havaittavissa ero keskikoululaisten hyväksi, joskin ero kunnallisiin keskikouluihin oli vähäinen. Keski-koulujen oppilaat olivat kansainvälistä keskitasoa tekstin ja luetun ymmärtämisen kokeissa ja jopa keskitason yläpuolella puhumisen ja kirjoittamisen kokeissa.

Suomalaisten *abiturienttien* englannin kielen taitoa vuonna 1971 voidaan pitää kansainvälisesti katsoen hyvänä. Tässä perusjoukossa olivat erot valtion ja yksityisoppikoulujen sekä kaupunkien ja maaseudun välillä vähäiset. Molemmissa perusjoukoissa *tytöt* menestyivät poikia jonkin verran paremmin, joskin erot olivat vähäisiä. Myös lukion eri linjoilla olivat erot varsin pienet.

*Nelitoistavuotiailla* ei jo kansakoulussa alkaneella englannin opiskelulla näyttänyt olevan mainittavaa vaikutusta myöhempiin oppimistuloksiin keskikoulussa, kunnallisessa keskikoulussa eikä kansalaiskoulussa. Selvimät vaikutukset tulivat esiin puhumisen alueella. Sen sijaan *abiturienteista* saavuttivat englantia ensimmäisenä vieraana kielenä (ns. pitkänä kielenä) opiskelleet selvästi paremman tuloksen kuin sitä lukiossa toisena tai kolmantena kielenä lukeneet. Myös jälkimmäisten kesken oli eroja englantia 2. kielenä lukeneiden eduksi. Kielen *opiskeluun käytetty aika* on siis verrannollinen saavutettuun kielitaidon tasoon. Carroll (1975, 276–277) pitääkin (eräät muut seikat huomioituina) nimenomaan opiskeluun käytettyä aikaa erinomaisen tärkeänä tekijänä kielitaidon kehittämisessä. Se, aloitetaanko



kielen opiskelu ennemmin tai myöhemmin on tässä suhteessa toisarvoista. Kohtuullisen kielitaidon saavuttamiseksi arvioidaan monesti tarvittavan noin viiden vuoden säännöllinen opiskelu.

Molemmille perusjoukoille yhteisten tehtävien (ns. "ankkurioiden") perusteella voidaan todeta, että abiturientit osasivat odotetusti ja selvästi paremmin englantia kuin 14-vuotiaat. Ainoana poikkeuksena oli *puhekoe*, jossa Suomessa oli hyväksi tai erittäin hyväksi katsottuja suorituksia suhteellisesti vähemmän abiturienteilla kuin 14-vuotiailla (5,5 % vs. 10,9 %). Tämä oli tutkimuksen mielenkiintoisimpia tuloksia ja antaa pontta ajankohtaisille vaatimuksille, että lukiossa ja ehkä myös ylioppilaskirjoituksissa tulisi tavalla tai toisella pyrkiä mittaamaan myös oppilaiden puhetaitoa.

Mielenkiintoisena haasteena englannin opettajille voidaan pitää tietoa, jonka mukaan abiturientit katsoivat tuntiosallistumisensa ja kotitehtävien tekemisensä olleen jonkin verran ponnentonta ja valtaosa (75,8 %) arveli pystyvänsä korottamaan englannin arvosanaansa yhden tai useamman numeron verran.

## Oppimistuloksia selittäviä tekijöitä

Edellä käytetty tarkastelutapa kiinnittää huomiota englannin kielen oppimisen taustatekijöihin muuttuja kerrallaan. Kuitenkin laajoissa kartoitustutkimuksissa hankitaan taustatiedustelujen avulla tietoa lukuisista (sadoista) eri asioista. Näiden tekijöiden laajempi tarkastelu on tarpeellista ja mahdollistakin, mutta edellyttää useiden seikkojen yhtäaikaista huomioonottamista analyyseissa. Tässä tutkimuksessa *yleinen näkökulma on koulujärjestelmätasoinen*: tutkimukseen osallistuneiden maiden koulujärjestelmiä tarkastellaan tällöin kokonaisuutena, jossa on useilla eri tasoilla vaikuttavia tekijöitä. Koulujärjestelmänäkökulma johti esim. siihen, että IEA-tyyppisissä monimuuttuja -analyyseissä käsiteltiin kaikkia 14-vuotiaita (perusjoukko 2) yhtenä oppilasryhmänä, olkoonkin, että siitä voi seurata edelleen tarkentavien analyysien tarvetta. Joudutaan toteamaan, että kartoitustutkimukset eivät hevin voi vastata suoraan siihen onko jokin yksittäinen taustatekijä 'todella' koulusaavutuserojen syy. Ottaen huomioon ilmiöiden monitahoisuuden tällaisia syy- ja seuraussuhteita onkin varsin vaikea todistaa, ja niinpä tutkimuksessa tarkastellaan lähinnä taustatekijäryhmien ja koulusaavutuserojen yhteyksiä. Kuitenkin analyysituloksia kuvattaessa käytetään tässä "selitys"-termiä, jonka merkitys rajoittuu taustatekijöiden ja koulusaavutuserojen yhteyksien todentamiseen.

Määrällisesti suuren taustatekijäjoukon ja koulusaavutuserojen yhteyksien tarkastelu edellyttää lähtökohdaksi *näkemyistä, teorioita* siitä miten eri tekijät *voisivat* olla yhteydessä koulusaavutuksiin. Tällainen näkemys tai teoria vaikuttaa mm. siihen, miten taustatekijöiden joukkoa käsitellään ja minkälaisia johtopäätöksiä tuloksista sittemmin tehdään. Nyt tehtyjen monimuuttuja-analyyksien teoreettisena perustana oli ns. Peakerin (1975) malli. Se määrittelee taustatekijöiden ja englannin kielen oppimisen välisiä yhteyksiä siten, että ne tekijät, jotka ovat vaikuttaneet oppilaan elämässä pitkään (kuten kotitaustaan liittyvät te-



kijät), käsitellään analyysissä ensin ja saavat siten selityksissä eräänlaisen etulyöntiaseman. Tekijät, jotka ovat vaikuttaneet lyhyemmän ajan otetaan huomioon seuraavaksi, ja tekijät, jotka vaikuttavat vasta lähellä tutkimuksen tekohetkeä, viimeiseksi. Näin *Peakerin malli kuvaa todellisuutta siten, että taustatekijät järjestetään peräkkäisiksi muuttujaryhmiksi niiden oletetun vaikutusajan mukaisesti.*

Regressioanalyysillä toteutetuissa monimuuttuja-analyyseissä on tarkasteltu pääasiallisesti sitä, missä määrin taustamuuttujien peräkkäisessä ketjussa kukin mukaan tuleva muuttuja lisää koulusaavutuserojen selitysosuutta. (Asiasta tarkemmin ks. H. Saaren lukua 8 tässä julkaisussa sekä artikkelia julkaisussa Takala & Saari 1979 sekä Takala 1998. Muuttujien ryhmittelyä mallissa on kuvattu edellä s. 167.) Tällainen malli pyrkii käyttämään hyväkseen kaiken tutkimuksessa kerätyn tiedon, mutta järjestää ja tiivistää sen ehtojensa mukaisesti tehokkaasti. Johtopäätösten teossa tulokset hyväksytään kuvaamaan todellisuutta, jos hyväksytään taustana oleva malli tai teoria.

Vieras kieli, tässä englannin kieli, on meillä ollut, ja oli myös tutkimusajankohtana 1970-luvun alussa, tyypillinen oppikoulussa opittava aine – sen sijaan kansalaiskoulussa se ei koskenut kaikkia oppilaita. Tätä ajatellen vaikutti aluksi jonkin verran yllätykselliseltä, että oppilaan *kotitaustaan* liittyvät tekijät (vanhempien sosioekonominen asema, vanhempien koulutus) osoittautuivat varsin voimakkaiksi oppilaiden koulusaavutuserojen selittäjiksi. Neljätoistavuotiaiden suomalaisten oppilaiden kohdalla niiden merkitys oli selvästi voimakkaampi kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Edelleen *koulutyyppi* (kansalaiskoulu/keskikoulu) lisäsi koulusaavutuserojen selitystä Suomessa varsin voimakkaasti. Sen sijaan opettajien ominaisuuksia ja opetusta kuvaavat tekijät, näiden kahden tekijän jälkeen, lisäsivät koulusaavutuserojen selitystä vain nimeksi. On kuitenkin huomionarvoista, että vielä kaikkien edellä mainittujen tekijöiden jälkeenkin oppilaan *kielellinen lahjakkuus* nousi merkittäväksi koulusaavutuseroja selittäväksi tekijäksi. Tällaiset analyysitulokset johtivat aikanaan IEA-järjestön piirissä johtopäätöksiin, joiden olennainen sanoma oli, että oppilaan kotitaustatekijät ja kielellinen lahjakkuus ovat koulusaavutusten kannalta ratkaisevia, kun taas koulua ja opetusta kuvaavat tekijät osoittautuivat vähemmän merkittäviksi.

Kahta seikkaa englannin kielen koulusaavutustutkimuksessa erityisesti Suomen kannalta on kuitenkin syytä tähdentää. Peakerin analyysimalli asetti oppilaan henkilökohtaisia peruspiirteitä ja kotitaustaa kuvaavat muuttujat muita muuttujia edullisempaan asemaan, koska (mallin mukaan) kotitaustamuuttujat saivat selittää koulusaavutuseroja ensin. Tällöin ne saattoivat käyttää hyväkseen myös sitä yhteistä vaihtelua, joka on oppilaan kotitaustalla ja muilla taustatekijöillä. Suomen kohdalla näin tapahtui nimenomaan siksi, että oppilaiden ohjautuminen kansalaiskouluihin ja keskikouluihin tapahtui aikanaan voimakkaasti kodin sosioekonomisen taustan mukaan. Toisaalta englannin kielen opetuksella oli 1970-luvun taitteessa kansalaiskouluissa ja keskikouluissa siinä määrin erilainen asema, että kummankin koulumuodon keskimääräiset koulusaavutukset poikkesivat voimakkaasti toisistaan. Tässä tilanteessa Peakerin mallin mukaiset analyysit kyllä kuvaavat hyvin – joskaan eivät ehkä riittävän painokkaasti – eri koulumuotojen välisiä eroja. Samalla ne kuitenkin peittävät opetusta ja oppilaiden opiskelua kuvaavien muiden taustatekijöiden vaikutuksia.



Suomessa tehdyissä tarkemmissa regressioanalyseissä tarkasteltiin Peakerin mallin mukaisesti taustatekijöiden yhteyksiä oppilaiden englannin kielen koulusaavutuseroihin erikseen eri osaperusjoukoissa. Tällöin havaittiin, että kansalaiskoululaisten keskuudessa *kotitautosten eroilla* oli varsin vähän yhteyksiä koulusaavutuseroihin tuon oppilasryhmän sisällä. Myös keskikoululaisten ryhmässä kotitautustan merkitys oli olennaisesti vähäisempi kuin koko koulujärjestelmää tarkastelevissa analyyseissä näytti ilmenevän. Tämä merkitsee, että mainittu *rakenteellinen eriytyminen* oli keskeinen tekijä: oppilasryhmät olivat keskenään eri asemassa, mutta sisäisesti homogeenisia – eli kysymyksessä oli todellakin rinnakkaiskoulujärjestelmä. Opettajia ja opetusta kuvaavat erot osoittautuivat yleensä olennaisesti tärkeämmiksi tekijöiksi, kun niitä tarkasteltiin kummassakin koulumuodossa erikseen. Samoin oppilaiden asenteet, motivaatio ja tavoitteisuus olivat kummassakin koulumuodossa erikseen tarkasteltuina merkittäviä koulusaavutuseroihin liittyviä tekijöitä. Todettakoon, että oppilaiden kielellinen lahjakkuus säilyi kuitenkin yhtenä kaikkein merkityksellisimmistä saavutuseroja selittävästä tekijöistä kautta linjan (ks. kuviot 14.1 ja 14.2).

Tässä esitetty regressioanalyysi perustuu malliin, jossa taustatekijät on ryhmitelty kuuteen ryhmään:

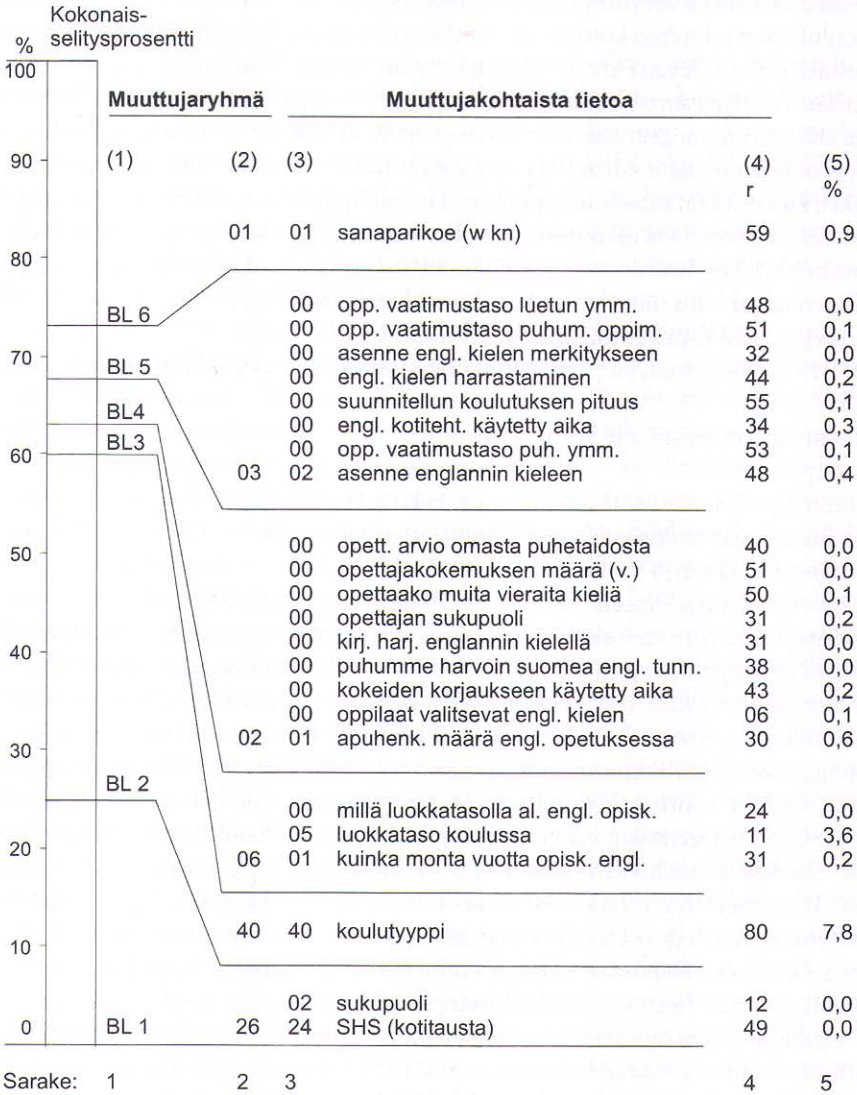
1. Oppilaan rakennepiirteet ja kotitautusta
2. Koulutyyppi
3. Koulun nykyisiä ominaisuuksia ja prosesseja kuvaavat tekijät
4. Oppilaan nykyisiä ominaisuuksia ja toimia kuvaavat tekijät
5. Oppilaan peruskävyt, ja
6. Oppilaan omaksuma kansalaistietous (=tiedolliset koulusaavutukset).

Malli rakentuu sille perusajatukselle, että oppilaiden oppimisen edellytykset luodaan *ajallisesti* tietyssä järjestyksessä, jota muuttujaryhmillä pyritään analyyseissä jäljittelemään.

*Abiturienttien* (perusjoukon 4) englannin kielen koulusaavutuseroihin kotitautustatekijät liittyivät suhteellisen heikosti. Tämän katsotaan johtuvan siitä, että abiturienttien kotitautusta oli oppilasaineen valikoitumisen johdosta tasaisempaa kuin 'valikoimattomassa perusjoukossa', jota 14-vuotiaat kokonaisuudessaan edustivat. Toisaalta voidaan olettaa kotitautustan merkityksen yleensäkin vähenevän oppilaiden edetessä koulujärjestelmässä ylemmille luokille. Suomalaisessa lukiossa *koulutyyppi* (hallinnollinen jako valtion tai yksityisiin kouluihin) oli lähes merkityksetön englannin koulusaavutusten kannalta. Myös *linjajaolla* (kielilinja/matemaattinen linja) oli vastaavasti varsin vähäinen merkitys tämän vieraan kielen oppimistulosten kannalta. Kaikissa muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa koulutyyppi tai linjajako olivat olennaisesti merkityksellisempiä tekijöitä. Tätä seikkaa voi tarkastella yhteydessä englannin kielen opiskeluun käytettyyn aikaan. Englannin kielen *opiskeluun käytetty aika* vaihteli Suomessa voimakkaimmin ja näkyi vahvana englannin kielen opintomenestyksen selittäjänä. Muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa tämän taustatekijän merkitys oli selvästi vähäisempi. Näissä maissa englannin opiskelu vaihteli hallinnollisesti määriteltujen koulutyyppien tai linjojen suhteen, Suomessa eri pituisten englannin kielen oppikurssien (eli oppilaiden "opiskeluhistorian") mukaan.



Kuvio 14.1 Kuullun ymmärtäminen, 14-vuotiaiden ikäluokka. "Blokeittain" järjestettyjen muuttujien korrelaatiot (R) ja selitysosuudet (%) suhteessa kuullun ymmärtämisen pistemäärään (H. Saari julkaisussa Takala & Saari 1979)



Sarake 1: Muuttujaryhmän numero

Sarake 2: Muuttujaryhmän tuoma selityslisäys prosentteina

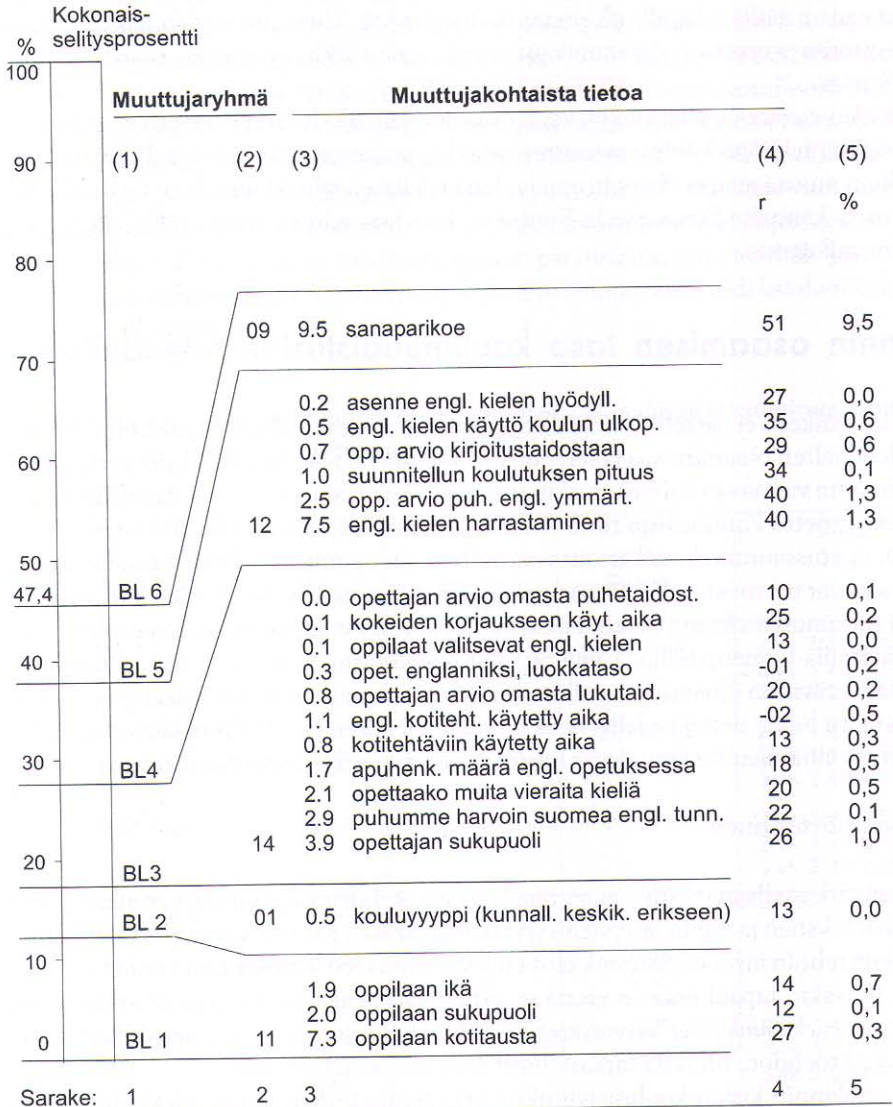
Sarake 3: Yksityisen muuttujan tuoma selityslisä prosentteina

Sarake 4: Muuttujan korrelaatio englannin kielen luetun ymmärtämisen kokeeseen

Sarake 5: Muuttujan tuoma selityslisä prosentteina tilanteessa, jossa muuttuja on viimeisenä, ts. kaikki muut luetellut muuttujat on jo kontrolloitu



Kuvio 14.2 Luetun ymmärtäminen, 14-vuotiaiden ikäluokka. ”Blokeittain” järjestettyjen muuttujien korrelaatiot (R) ja selitysosuudet (%) suhteessa luetun ymmärtämisen pistemäärään (H. Saari julkaisussa Takala & Saari 1979)



Sarake 1: Muuttujaryhmän numero

Sarake 2: Muuttujaryhmän tuoma selityslisäys prosentteina

Sarake 3: Yksityisen muuttujan tuoma selityslisä prosentteina

Sarake 4: Muuttujan korrelaatio englannin kielen luetun ymmärtämisen kokeeseen

Sarake 5: Muuttujan tuoma selityslisä prosentteina tilanteessa, jossa muuttuja on viimeisenä, ts. kaikki muut luetellut muuttujat on jo kontrolloitu



Sen jälkeen kun oppilaiden kotitausta, koulutyyppi ja/tai opintolinja ja englannin kielen opiskeluaika oli tilastollisesti kontrolloitu, oppilaiden saamaa opetusta, opettajien ominaisuuksia ja opetusvälineistöä kuvaavilla tekijöillä oli Suomessa (kuten Ruotsissakin) vain *vähän* vaikutusta oppilaiden koulusaavutuserojen selittämisessä. Muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa näillä tekijöillä oli enemmän merkitystä. Yhtenäinen opettajakoulutus ja meillä tavoitteita ja opetusta yhdenmukaistava ylioppilastutkinto oletetaan tämän havainnon selitykseksi.

Oppilaiden *asenteet*, englannin kielen harrastaminen, motivaatio ja tavoitteisuus olivat merkityksellisiä tekijöitä koulusaavutusten muodostumisessa – Suomessa ja Ruotsissa selvemmin kuin muissa maissa. Samoin oppilaiden kielellinen lahjakkuus olivat tärkeitä koulusaavutusten kannalta Suomessa ja Ruotsissa, kun taas muissa maissa tällä tekijällä oli vähemmän vaikutusta.

## Englannin osaamisen taso koulunuudistusten toteuduttua

Vuoden 1971 jälkeen ei ole tehty yhtään laajaa kansainvälistä tutkimusta, jossa olisi vertailtu vieraiden kielten osaamistasoa ja selvitetty sitä selittäviä tekijöitä. IEA kyllä pyrki käynnistämään toista vastaavan kaltaista tutkimusta 1990-luvun alussa, mutta – ihmeellistä kyllä – asiaan ei tunnettu kiinnostusta riittävän monessa maassa, jotta hanke olisi edennyt ensimmäistä, opetussuunnitelmia kartoittavaa vaihettaan pitemmälle. Eräät kansainvälisyyden ihannekuvat tuntuvat joskus jäävän pelkän retoriikan tasolle! Koulutuksen (Kasvatustieteiden) tutkimuslaitoksessa on kuitenkin pyritty muilla tavoin saamaan suppeampaa vertailutietoa omilla toimenpiteillä. Tämä on ollut mahdollista, koska mm. IEA-mittauksiin sisältyneitä tehtäviä on sijoitettu kansallisten arviointitutkimusten tehtäväpaketteihin. Tällä tavoin on voitu luoda tiettyjä edellytyksiä seurata osaamisen kehittymistä kansallisella tasolla, mutta muihin maihin vertailevat toistot ovat toistaiseksi jääneet puuttumaan.

### *Tekstin ymmärtäminen*

Seuraavassa tarkastellaan tekstin ymmärtämisen tasoa kahden vuosikymmenen aikana osittain samojen tekstien ja niihin liittyvien kysymysten varassa, joita on käytetty eri ajankohtina. Vertailuja tehtiin myös englanninkielistä tekstiä vastaavan äidinkiellisen version ymmärtämiseen. Joissakin tapauksissa on erona se, että *samaan englanninkieliseen lähtötekstiin* on liitetty joskus *englanninkieliset* kysymykset ja vaihtoehdot, joskus taas *suomenkieliset* kysymykset ja vaihtoehdot. Tuloksia tarkastellaan seuraavassa teksteittäin.

IEA:n englannin kielen koulusaavutuksia arvioivassa tutkimuksessa oli vuonna 1971 yhtenä tekstinä vähän yli sata sanaa käsittävä tekstikappale, jossa kerrotaan *Robert-veljen päivästä*, ja johon liittyi neljä monivalintatehtävää. Sama teksti esiintyi v. 1979 peruskoulun ensimmäisessä tilannekartoituksessa 9. luokan kaikilla kolmella tasokurssilla, joiden keskimääräinen tulos on tässä analyysin kohteena. Sama teksti oli edelleen v. 1983 toteutetussa



arviointitutkimuksessa, mutta se esitettiin 7. luokalla suomalaisin kysymyksin ja vastausvaihtoehtoin (ks. taulukko 14.1). Ratkaisuprosenttien keskiarvot olivat samassa aikajärjestyksessä 57,1 %, 66,9 % ja 75,2 %. Todettakoon, että vuoden 1971 abiturienttien vastaava tulos oli 94,6%. Tulokset osoittavat, että vuonna 1979 peruskoululaisten keskimääräinen ratkaisuprosentti oli lähes 10 prosenttiyksikköä parempi kuin rinnakkaiskoulun 14-vuotiaiden tulos. Saman suuruinen ero oli todettavissa, kun 7.-luokkalaisille esitettiin suomenkieliset kysymykset samasta englanninkielisestä tekstistä. Erot ovat tilastollisesti merkitseviä.

IEA-tutkimuksessa oli 14-vuotiailla yhtenä englannin kielen luetun ymmärtämisen koekkeena 125-sanainen teksti tytöstä, joka unelmoi koulutunneilla (*Pamela-teksti*). Tekstiin liittyi neljä monivalintakysymystä. Sama koe pidettiin peruskoulun 9. luokalla vuonna 1979 ja 8. luokalla vuonna 1983. Ratkaisuprosenttien keskiarvot olivat aikajärjestyksessä 43,2 %, 50,2 % ja 65,1 %. Tulos on siis johdonmukaisesti parantunut, ja on merkille pantavaa, että peruskoulun kahdeksaluokkalaiset menestyivät paremmin kuin yhdeksäluokkalaiset neljä vuotta aikaisemmin.

**Taulukko 14.1** *Tekstin ymmärtämisen tehtävien keskimääräiset ratkaisuprosentit teksteittäin eri ajankohtina*

Teksti	1 IEA/71 14-v.	2 1979 Perusk. 9. lk	3 1983 Perusk.	t-testi
My brother Robert	57,1	66,9	75,2 (7. lk)	2 vs. 1: t = 2,625** 3 vs. 1: t = 5,244*** 3 vs. 2: t = 2,583 ***
Pamela	43,2	50,2	65,1 (8. lk)	2 vs. 1: t = 1,989* 3 vs. 1: t = 6,371*** 3 vs. 2: t = 4,314***
A day out fishing	46,4	59,7	73,4 (9. lk)	2 vs. 1: t = 3,803*** 3 vs. 1: t = 8,105*** 3 vs. 2: t = 4,150***
	1 IEA/1970	2 1979 9. lk	3 1983 9. lk	
Tailor bird	73,4 (10-v., suom.)	51,4 (engl./suom.)	58,7 (engl./suom.)	2 vs. 1: t = - 6,601*** 3 vs. 1: t = - 4,432*** 3 vs. 2: 2,088***
Plastic shoes	58,5 (14-v./ suom.)	50,3 (engl./suom.)		

\* ero merkitsevä 5 % tasolla

\*\* ero merkitsevä 1 % tasolla

\*\*\* ero merkitsevä 0,1 % tasolla

IEA-tutkimuksessa oli 14-vuotiailla myös teksti, jossa kerrottiin neljän veljeksen kalaretkestä (*A day out fishing*). Teksti oli vähän yli 100-sanainen, ja siitä oli tehty 4 monivalinta-tehtävää. Sama koe esitettiin vuosina 1979 ja 1983 peruskoulun 9. luokalla. Ratkaisuprosenttien keskiarvot olivat aikajärjestyksessä 46,5 %, 59,7 % ja 73,4 %. Erot olivat jälleen selkeät ja tilastollisesti merkitsevät.

IEA-tutkimuksessa oli 14-vuotiaiden äidinkielen luetun ymmärtämisen kokeessa yhtenä tehtävänä teksti, joka käsitteli muovikenkiä (*Plastic shoes*). Tekstin pituus oli 200 sanaa, ja siitä oli esitetty seitsemän monivalintakysymystä. Samaa tekstiä käytettiin sittemmin vuonna 1979 peruskoulun 9. luokalla *englanninkielisenä* versiona, jossa kysymykset olivat suomenkieliset ja siis täysin samat kuin vuonna 1971. Vertailussa kokonaan äidinkielen kokeen keskimääräinen ratkaisuprosentti oli vain noin 8 prosenttiyksikköä korkeampi kuin englanninkielistä lähtötekstiä käytettäessä. Ero on tilastollisesti vain *melkein* merkitsevä (5 % tasolla).

IEA-tutkimuksessa käytettiin 10-vuotiaiden äidinkielen luetun ymmärtämisen kokeessa 110-sanaista tekstiä, joka käsitteli kutojalintuja (*Tailor birds*). Siitä oli 5 kysymystä vaihtoehtoiseen. Sama teksti esitettiin vuonna 1979 ja vuonna 1983 peruskoulun 9. luokalla kaikilla tasokursseilla *englanninkielisenä* versiona, jossa kysymykset ja niiden vastausvaihtoehdot olivat *suomenkieliset*. Tulokset osoittavat, että peruskouluaineistoissa oli todettavissa osaamistason parantumista vuodesta 1979 vuoteen 1983 eron merkitsevyydestä ollessa 5 %. Kuitenkin 10-vuotiaat osasivat 1970-luvun alussa ratkaista täysin äidinkielen tehtävän selvästi paremmin.

Yhteenvedon voidaan todeta, että *tekstin ymmärtämisen* tasossa oli muutamassa vuodessa tapahtunut selkeää edistymistä rinnakkaiskoulun ajoista. Peruskoulun päättövaiheessa oppilaat ymmärsivät suhteellisen yksinkertaisia tekstejä tasolla, joka ei jäänyt paljon jälkeen vastaavan äidinkielen tekstin ymmärtämisestä. On kuitenkin arvioitavissa, että pittemmissä ja vaativammassa teksteissä ero olisi selvempi, ja suurin syy siihen olisi luultavasti löydettävissä sanavaraston eroista.

Tason parantumiseen on useitakin todennäköisiä syitä. Kieltenopetus oli 1970-luvun alusta *vakiintunut koko ikäluokan oppiaineeksi*. Opetusmenetelmät olivat monipuolistuneet ja peruskoulun oppimateriaaleissa oli moninkertainen määrä tekstiä esim. keskikoulun entisiin oppikirjoihin verrattuna. Lisäksi peruskoululaiset todennäköisesti mm. nuorisokulttuurin ja harrastustoimintansa ansiosta lukevat vieraskielistä tekstiä paljon useammin kuin aikanaan rinnakkaiskoulun oppilaat.

### **Kuullun ymmärtäminen**

Vuoden 1971 IEA-tutkimuksen jälkeen on suullinen kielitaito painottunut kieltenopetuksen tavoitteissa selvästi aikaisempaa enemmän. Erityisen selvää muutosta merkitsi nauhureiden ja nauhoitteiden käytön yleistyminen kieltenopetuksessa. Puheen ymmärtämisen opettamista on tukenut myös se, että kuullun ymmärtäminen tuli ylioppilastutkinnon pakolliseksi osaksi vuonna 1977. Myös koulun ulkopuolella on tullut lukuisia tilaisuuksia eng-



lannin kuulemiseen, koska televisiossa useimmat englanninkieliset ohjelmat esitetään alkuperäisäänittein. Myös nuorisokulttuuri, informaatioteknologia ja lisääntyvä matkailu ovat tukeneet englanninkielisen puheen kehittymistä.

Kaikki tämä voidaan nähdä syynä siihen, että peruskoulun toisen valtakunnallisen tilannekartoituksen yhteydessä – 20 vuotta IEA-tutkimuksen jälkeen – keskeiseksi arviointikohteeksi valittiin kuullun ymmärtäminen. Otos (ositettu ryväotanta) oli tilastollisesti edustava ja sisälsi 61 opetusryhmää ja yhteensä 938 oppilasta. Kuullun ymmärtämisen kokeessa käytettiin osittain samoja tehtäviä kuin IEA-tutkimuksessa (1971) ja peruskoulun ensimmäisessä tilannekartoituksessa (1979); osa tehtävistä oli uusia. Yhteisten tehtävien käyttö mahdollistaa oppimistason vertailun yli ajankohtien (ks. Havola & Saari 1993, jossa on tarkempi selostus tilannekartoituksesta). Seuraavassa esittää lyhyt yhteenveto tulok-  
sista.

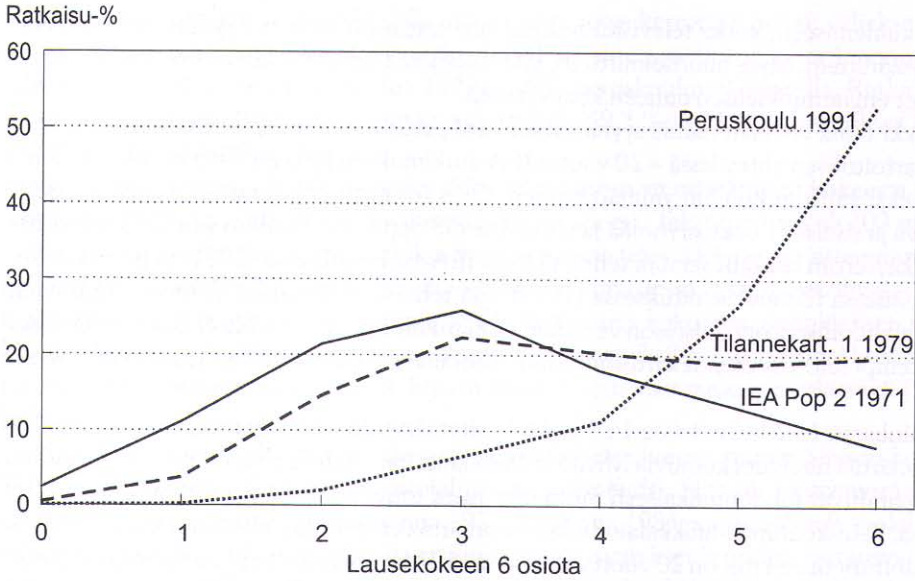
Taulukossa 14.2 ja kuvioissa 14.3 ja 14.4 esitetään tulokset kokeesta, jossa oppilaiden tuli ymmärtää nauhalta kuuluvia lyhyitä erillisiä lauseita. On helppo todeta, että oppilaiden taidot paranivat johdonmukaisesti mittauskerrasta toiseen ja että parantuminen oli merkittävää. Peruskoulun 9.-luokkalaisten kyky ymmärtää englanninkielisiä lauseita kestää vertailun abiturienttien tasoon 20 vuotta aikaisemmin. Myös *dialogeihin* perustuvassa kokeessa peruskoulun 9.-luokkalaisten taso oli vuonna 1991 samaa tasoa kuin abiturienttien taito 20 vuotta aikaisemmin (kuvio 14.5).

Kuullun ymmärtämisen tasoa on mahdollista tarkastella myös osaryhmittäin (kuvio 14.6). Kuvioista käy ilmi, että rinnakkaiskoulun aikana keskikoululaiset odotetusti ymmärsivät englantia selvästi paremmin kuin kansalaiskoululaiset, ja että peruskoulussa oli selvät erot eri tasokurssien suoritustasojen välillä. Positiivisesti yllättävänä voidaan pitää sitä, että peruskoulun aikana *koko ikäluokan* kuullun ymmärtämisen perustaidot olivat kehittyneet saman tasoisiksi kuin laajan kurssin oppilaiden taidot peruskoulun ensimmäisen aallon toteutusvaiheessa.

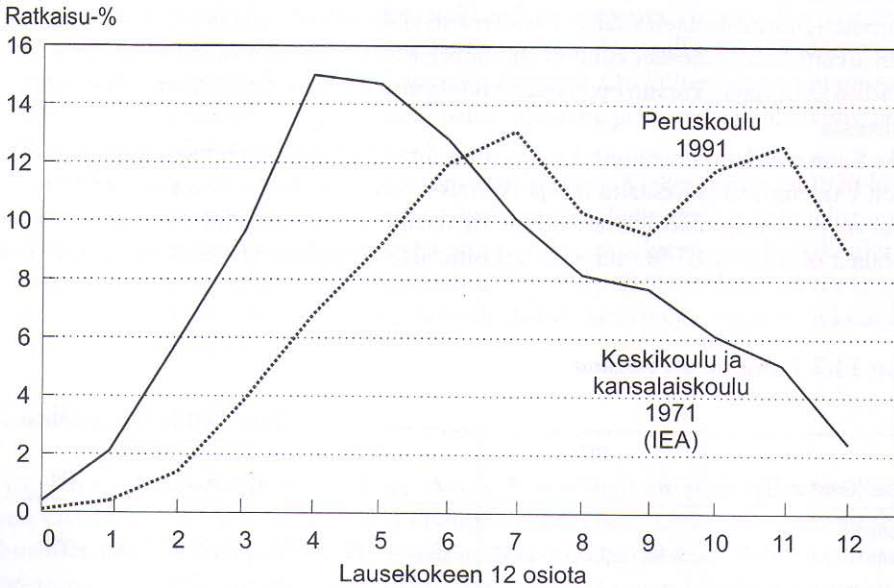
Vaikka Suomessa kansainvälisesti katsoen on suhteellisen pienet erot maan eri alueiden kesken, oli Uudenmaan ja toisaalta Itä- ja Pohjois-Suomen keskiarvoissa sen verran eroa, että sitä ei voi pitää vain tilastolliseen virhemarginaaliin mahtuvana. Itä- ja pohjoissuomalaiset oppilaat osasivat n. 85 % siitä, mihin uusimaalaiset oppilaat ylsivät. Opetusryhmien

Taulukko 14.2 Lausekoe eri vuosina

Lausekoe. (Osakoe I)	1971			1979			1991		
	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N
Lyhyt versio (6 tehtävää)	3,18	1,51	2117	3,93	1,49	1965	5,19	1,08	902
Pitkä versio (12 tehtävää)	6,04	2,73	2117	7,83	2,71	1965	-	-	-



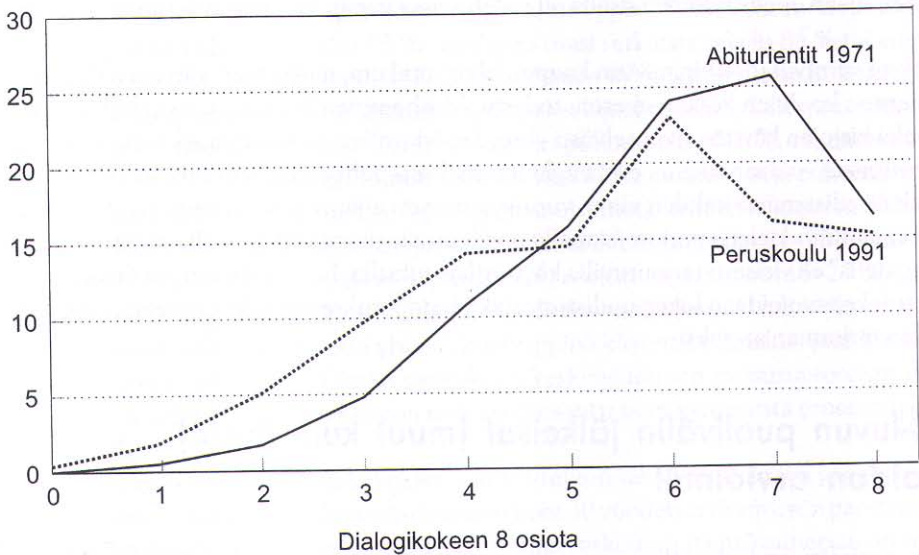
Kuvio 14.3 Lausekoe (6 osiota) Jakautumat eri vuosina (Havola & Saari 1993)



Kuvio 14.4 Lausekoe (12 osiota) Jakautumat eri vuosina (Havola & Saari 1993)

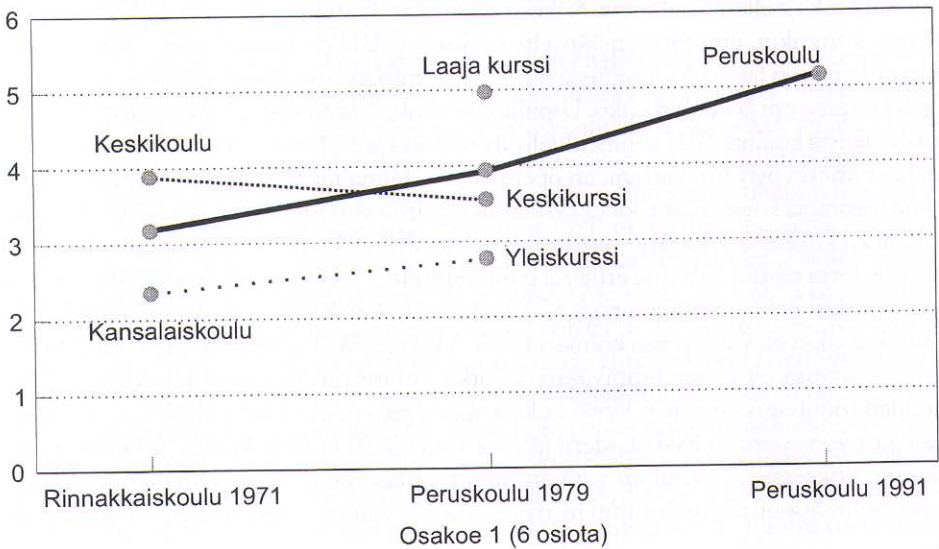


Ratkaisu-%



Kuvio 14.5 Dialogikoe (Osakoe II). Abitumentit v. 1971 ja peruskoululaiset v. 1991. Keskiarvot (Havola & Saari 1993)

Pistemäärä



Kuvio 14.6 Englannin kuullun ymmärtäminen eri koulumuodoissa ja oppilasryhmissä vuosina 1971, 1979 ja 1991. (Havola & Saari 1993)

välillä oli luonnollisesti eroja, joskaan keskimääräiset tulokset eivät olleet silmiinpistävästi suuria. Sen sijaan opetusryhmien sisällä oli todettavissa varsin huomattavia suoritustasojen eroja.

Tulokset suosivat jossakin määrin kaupunkilaisoppilaita, mutta vain vähän tyttöjä. Isojen ja pienten koulujen kesken ei eroja todettu. Vanhempien koulutustaso ja kodin kirjamaäärä sekä kirjojen käyttö olivat selvästi yhteydessä kuullun ymmärtämisen tasoon.

*Yhteenvetona* voidaan todeta, että englanninkielisen puheen ymmärtämisessä on tapahtunut selvää edistymistä kahden viime vuosikymmenen aikana. Osa hyvästä tuloksesta selittyy englannin kielen suosion (samalla oppilaan motivaation) kasvulla ja sen helpolla "saatavuudella" eli yleisesti tarjoutuvilla käyttötilaisuuksilla. Luonnollisesti osa tästä myönteisestä tuloksesta voidaan lukea uudistuneen kielenopetuksen ja vakiintuneen oppimistilaisuuden tarjonnan ansioksi.

## 1990-luvun puolivälin jälkeiset (muut kuin IEA:n) kielitaidon arvioinnit

KTL:ssä suoritettujen IEA-tutkimusten jälkeen on toteutettu erinäisiä arviointihankkeita, jotka antavat lisätietoa englannin kielen osaamisen tasosta maassamme. Lähimpänä IEA-tutkimusten otetta on ollut Opetushallituksen toteuttama englannin kansallinen arviointi, jossa tutkijana toimi Eeva Tuokko (Tuokko 2000). Vuoden 1999 maalikuun lopulla järjestettiin otospohjaisesti kokeet, jotka mittasivat puheen ja tekstin ymmärtämistä, puhumista ja kirjoittamista sekä kieliopin hallintaa. Kokeen otannassa pyrittiin n. 10 % otoskokoon. (Huomattakoon kuitenkin, että täten määritelty otoksen suhde perusjoukkoon ei sinänsä mitenkään ratkaise sen laatua.) Otannassa otettiin huomioon alueellinen edustavuus, asutus rakenne, kuntatyyppi ja koulun koko. Lopullisessa otoksessa oli 124 suomenkielistä koulua, 19 ruotsinkielistä koulua, 5027 suomenkielistä oppilasta ja 614 ruotsinkielistä oppilasta. Kokeiden laadinnassa pyrittiin kattamaan opetussuunnitelma mahdollisimman hyvin, ja siksi käytettiin useampia koeversioita, jotka kytkettiin toisiinsa yhteisten ankkuritehtävien avulla.

*Puhumisen* kokeessa, joka järjestettiin suppeammalle otokselle, käytettiin kuutta erilaista tehtävää, jotta saatiin katettua erilaisia puhetilanteita. *Tekstin ja puheen* ymmärtämisessä oli kummassakin kolme tehtäväsarjaa. *Kirjoittamisen* kokeessa oli myös kolme tehtäväsarjaa, joista kussakin oli valittavissa kolme aihetta. Yksi näistä oli yhteinen. Myös *rakenteiden* hallinnan kokeessa oli kolme tehtäväsarjaa, jotka linkitettiin yhteisten tehtävien avulla. Mittareiden toimivuus oli varsin hyvä: koko kokeen pistemäärä korreloi .80 kouluarvosanan kanssa, pysyvyyden (reliaabeliuden) alfa-kerroin oli .94 koko kokeessa, .78 tekstin ymmärtämisen kokeessa, .75 kuullun ymmärtämisen kokeessa ja .92 rakenteiden hallinnan kokeessa. Ryhmätasoiseen arviointiin ne ovat riittävät, vaikka parantamisen varaa jatkossa onkin.

Tulosten raportoinnissa käytettiin laajan lukijakunnan helppotajuisuutta ajatellen paljolti oppilaiden oikein ratkaisemien tehtävien prosentuaalista osuutta. Tämä vaikeuttaa



jossakin määrin yksityiskohtaisemman kuvan saamista. Periaatteessa kokeet mittasivat sitä, mitä peruskoulun englannin opetuksessa olisi tullut oppia. Koko kokeen keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 65 %. Noin 15 % oppilaista osasi ratkaista oikein 85 % tai enemmän kaikista tehtävistä. Alisuoriutujia (45 % tai vähemmän maksimipistemäärästä) oli noin 20 %. Paras tulos saatiin tekstin ymmärtämisessä keskimääräisen ratkaisuprosentin ollessa 67,7. Muiden kokeiden tulokset olivat seuraavat: puhuminen 65,1 %, rakenteet 64,6 %, kirjoittaminen 61,3 % ja kuullun ymmärtäminen 58,3 %. Kirjoittamisen ja puhumisen kokeiden arvioinnissa käytettiin kolmea 5-portaista analyttistä kriteeriä, joten maksimipistemäärä oli 15. *Hajonta oli erittäin suuri*: prosenttilukuna ilmaistuna noin 21–25 % maksimista. Myös tämä (samoin kuin varsinaiset hajontaluvut) osoittavat, että noin 15–20 % oppilaista oli menestynyt englannissa varsin heikosti. Kuullun ymmärtämisen suhteellisen alhainen tulos selittynee pääosin sillä, että yhtenä koetyypinä käytettiin sanelua, jota kouluissa ilmeisesti ei oltu harjoitettu. Tämän osakokeen keskimääräinen ratkaisuprosentti oli noin 51 %, kun muiden kahden osakokeen ratkaisuprosentti noin kymmentä prosenttiyksikköä korkeampi.

Tämän kirjoittaja osallistui kokeiden suunnitteluun sekä kirjoitelmien ja puhe-suoritus-ten arviointiin. Omakohtaiseksi vaikutelmaksi noin 30 vuoden arviointityön perusteella tuli, että taso englannin kielen keskimääräinen taso peruskoulun päättövaiheessa on nykyisin kohtalaisen hyvä. Parhaat kirjoitelmat ja puhe-suoritukset olivat erittäin hyviä ja nautittavia sekä lukea että kuulla, yltyen suurin piirtein keskitasoisten abiturienttien tasolle tai jopa jonkin verran sitä korkeammalle. (Tätä puolestaan on mahdollista arvioida 15 vuoden yli-oppilastutkintolautakunnan jäsenyyden perusteella, johon sisältyy kymmenien tuhansien abiturienttien kirjoitelmien arviointeja.) Heikoimman viidenneksen osaamistasoa voi kuitenkin pitää kovin epätydyttävänä.

*Kuullun ymmärtämisessä* oli mukana sama lyhyen englannin ylioppilaskokeen 9-osiainen osatehtävä, jota käytettiin myös peruskoulun arvioinnissa 1995. Vuonna 1994 abiturienttien tulos oli 7,17, vuoden 1995 suomenkielisten peruskoululaisten tulos 5,0. Vuonna 1999 suomenkielisten peruskoululaisten tulos oli 5,3 ja vastaavasti ruotsinkielisten peruskoululaisten 6,5. Tämä pienimuotoinen vertailu osoittaa, että kuullun ymmärtämisen taso peruskoulussa oli vakaa, tai jopa ehkä hieman kohentunut 1990-luvun loppupuolella. Lähinnä kielten sukulaisuus selittää sen, että ruotsinkielisten oppilaiden keskimääräinen tulos oli 11 prosenttiyksikköä suomenkielisiä oppilaita parempi (74 % – 63 %), vaikka koulutodistusten keskiarvo oli sama. Tyttöjen keskimääräinen tulos oli 67 % ja poikien 61 %. Tytöt menestyivät poikia paremmin erityisesti tuottamisen kokeissa. Yhteisten tehtävien avulla tarkasteltuna Lapin läänin tulos oli n. 15 prosenttiyksikköä Etelä-Suomen läänin tasoa alhaisempi. Ero (suurempien) kaupunkikuntien eduksi oli noin puolet tästä. Myös koulujen väliset erot olivat huomattavia: heikoimmassa koulussa keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 45 % ja parhaassa koulussa 87 %. Alle 50 %:n kouluja oli 2,1 %, 50–59 % kouluja 21,9 %, 60–69 % kouluja 54,3 %, 70–79 % kouluja 17,5 % ja 80–89 % kouluja 4,2 %. Tulosta voi pitää koulutuksellisen tasa-arvon kannalta huolestuttavana. Havainto on vastoin muissa oppiaineissa kansainvälisesti (ja toistuvasti) havaittua tilannetta, jonka mukaan koulujen väliset erot

ovat Suomessa vähäisiä. Tässä on vaikeaa esittää oletuksia syistä, jotka tähän havaintojen eroon ovat saattaneet vaikuttaa.

*Ammatillisen koulutuksen* kieltenopetuksesta on tehty Opetushallituksen toimesta laaja kartoitus, johon sisältyi myös kielitaidon arviointi *yleisten kielitutkintojen* avulla. Tulokset koskevat vuotta 1997. Englannin kokeeseen osallistui 40 oppilaitosta, ja niistä 442 opiskelijaa, joista toiseen asteen opiskelijoita oli 402 (Väyrynen ym. 1998). Osallistujista 47 %:lla oli peruskoulutuksena peruskoulu, 29 %:lla ammatillinen koulutus, 20,5 %:lla ylioppilastutkinto. Vajaalla 4 %:lla oli muu koulutus, tai tieto koulutustaustasta puuttui. Seuraava taulukko kertoo saavutetuista tuloksista (Lähde: Taulukko 43 julkaisussa Väyrynen ym., s. 144).

**Taulukko 14.3** *Ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden englannin taitotaso (%)*

Mitattu kielitaito						
Taitotaso	Puhuminen	Puheen ymmärtäminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen	Rakenteet & sanasto	Kokonaisarvio
Alle 1	8,2	6,2	2,5	8,5	2,5	6,0
Taso 1	6,0	7,7	10,7	10,2	21,9	7,5
Taso 2	12,9	14,7	13,4	19,7	22,4	20,9
Taso 3	26,1	26,6	26,6	24,9	33,3	25,9
Taso 4	26,1	24,4	23,1	20,9	11,9	24,4
Taso 5	20,6	20,4	23,6	15,9	8,0	15,4
Yht. N	402	402	402	402	402	402

*Yleisten kielitutkintojen taso 1* edustaa varsin vaatimatonta taitotasoa: Tällöin kielitaito riittää muutamista yksinkertaisimmista suullisista ja kirjallisista tilanteista selviämiseen. Asianomainen ymmärtää tuttua asiaa käsittelevästä viestistä tai keskustelusta jotakin, ainakin aihepiirin, ja tuntee jonkin verran kielen perusrakenteita ja -sanastoa.

*Taso 2* on sekin vielä varsin vaatimaton, joskin se saattaa joissakin työtehtävissä riittää. Kielitaito riittää yksinkertaisissa tutuissa suullisissa ja kirjallisissa rutiinitilanteissa selviämiseen. Asianomainen saa ainakin sanakirjan avulla selvän yksinkertaisista viesteistä. Uusissa tilanteissa syntyy kuitenkin usein ymmärtämisiongelmiä ja väärinkäsityksiä.

*Taso 3* tuntuu hyväksyttävältä tasolta voimakkaasti kansainvälistyvää työelämää ajatellen. Kielitaito riittää tavallisimmissa suullisissa ja kirjallisissa käytännön tilanteissa selviämiseen, joskin uudet tilanteet aiheuttavat vaikeuksia. Asianomainen ymmärtää vaivatta hidasta ja selkeää puhetta ja saa yleensä selvää helpon tekstin, esimerkiksi lyhyen lehtiutusen pääsioista.

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa ammatilliselle toiselle asteelle on asetettu tavoitteiksi tasot 1–3. Tasoa 1, sen enempää kuin tasoa 2 voi tuskin katsoa riittäväksi, koska useimmilla on perustana vähintään 7 vuoden englannin opinnot peruskoulussa. Tä-



män (yleisten kielitutkintojen) kriteerin perusteella 6 % ammatillisista opiskelijoista ei saavuttanut odotettua tulosta. Jos tasoa 2 pidettäisiin odotustasona, 13,5 % opiskelijoista ei olisi täyttänyt vaatimuksia.

*Suomalaisten aikuisten* kielitaidosta on laadittu myös *itsearviointiin* perustuva selvitys (Sar-toneva 1998). Vuoden 1995 Aikuiskoulutustutkimuksessa poimittiin systemaattisella otannalla 5005 18–64-vuotiasta henkilöä. Ensimmäistä kertaa tutkimuksen haastatteluun liitettiin kielitaitoa koskeva osa. (Piakkoin saataneen tietoja myös vuoden 2000 vastaavasta tilanteesta.) Siinä käytettiin yleisten kielitutkintojen 9-portaisesta asteikosta muokattua 5-portaista asteikkoa, jota haastatellut käyttivät arvioimaan osaamiensa kielten tasoa. Itsearviointi ei ole luonnollisesti täysin luotettava, mutta sen on todettu antavan kohtalaisen hyvän kuvan todellisesta kielitaidosta, ja rajoituksistaan huolimatta sitä voidaan pitää laajamittaisen kartoituksen käyttökelpoisena osana.

Tulosten mukaan aikuisista 72 % ilmoitti osaavansa ainakin yhtä kieltä ainakin tasolla 1. Tämä on kansainvälisesti varsin korkea luku. Aikuisista 66 % ilmoitti osaavansa englantia, 55 % ruotsia ja 28 % saksaa. Ranskan osaajia oli 8 % ja venäjän 5 %. Kielten *osaamisen suhteellisissa määrissä* oli suuria eroja: 32 % arvioi osaavansa englantia hyvin tai erittäin hyvin; ruotsia hyvin tai erittäin hyvin osaavia oli 17 %, kun taas vastaavat luvut olivat saksan osalta 4 % sekä ranskan ja venäjän osalta noin 1 %. Kielitaitoa oli tämän mukaan eniten alle 35-vuotiailla. Noin 30 % aikuisista ei arvioinut osaavansa muuta kuin äidinkieltään, ja 4 % peruskoulun läpikäyneistäkin katsoi olevansa vailla kielitaitoa. Mutta samalla kielitaito myös kasaantui: keskimäärin 58 % (alle 35-vuotiaista yli 80 %) arvioi osaavansa kahta kieltä. Kielitaitoa ovat hankkineet omin toimin myös monet aikuiset, joilla ei kansakoulupohjan vuoksi ollut aikanaan koulussa kieliopintoja. Ikäluokassa 55–64 ainakin yhtä kieltä osaavista (41 %) puolet oli ilmeisesti hankkinut taitonsa pääasiassa aikuiskoulutuksen avulla (kansalais- ja työväenopistot). Tästä huolimatta koulutustasolla oli hyvin voimakas yhteys kielitaitoon: mitä korkeampi koulutus, sitä parempi ja monipuolisempi kielitaito. *Koululaitos on merkittävin kielitaidon tuottaja*, ja niinpä tulisi etsiä keinoja, jotka rohkaisisivat lapset, nuoret ja nuoret aikuiset käyttämään täysimittaisesti hyväkseen koulutusjärjestelmän tarjoamat oppimismahdollisuudet.

Aikuisten kielitaidosta on saatu jonkin verran näyttöä myös *yleisten kielitutkintojen* avulla (Härkönen ym. 2000). Syksystä 1994 lähtien toimeenpantuihin ja yhdeksän kieltä sisältäviin tutkintoihin oli kevääseen 2001 mennessä osallistunut noin 16 000 henkilöä, joista noin puolet englannin kokeeseen. Vaikka osallistujat eivät ole edustava otos aikuisista ja vaikka tietoisista toimenpiteistä huolimatta ei ole vankkaa taetta siitä, että eri kielten kokeet vastaavat riittävästi toisiaan, voidaan todeta, että (isoimmista) kielistä englannin ja ruotsin kokeissa on saatu parhaat ja samantasoiset tasoarviot.

*Ammattikorkeakoulujen* opiskelijoiden ruotsin ja englannin kielitaidon arviointiin on myös kehitetty oma arviointijärjestelmänsä, ja ensimmäiset todistukset 6-portaisella asteikolla on annettu keväällä 2001. Koska osallistujat eivät ole edustava otos ammattikorkeakoulujen opiskelijoista, ei tuloksista voida esittää kovin vankkoja yleistyksiä. Se, että englannissa oli ruotsia selvästi parempi taso oli odotettu tulos ja todennäköisesti yleistettävä johtopää-

tös. Toinen todennäköisesti yleistettävissä oleva tulos oli osaamistason *suuri hajonta*. Parhaat suoritukset osoittivat erinomaista kielitaitoa, heikoimmat taas olivat hyvin vaatimattomia ja ehdottomasti riittämättömiä ajatellen tulevia tehtäviä kansainvälistyvässä työelämässä.

Myös *valtion keskushallinnon* (ministeriöiden) *virkamiesten* kielitaidosta on laadittu selvitys EU-puheenjohtajuuden valmistautumisen yhteydessä (A. Sajavaara 2000). Parhaiten osattiin englantia ja osaamisen arvioitiin olevan riittävä kansainvälisistä tehtävistä selviytymiseen.

## Pohdintaa

Vertailevan IEA-tutkimuksen aineisto osoitti, että rinnakkaiskoulun aikaan Suomen 14-vuotiaiden ikäluokka edusti 1970-luvun alussa kansainvälistä keskitasoa tekstin ja puheen ymmärtämisessä ja hieman keskimääräistä parempaa tasoa puhumisen ja kirjoittamisen kokeissa. Kansainvälinen raportointi ei kuitenkaan huomioinut Suomen tuolloisen koulujärjestelmän 14-vuotiaiden parissa aikaansaanutta jyrkkää jakoa kansalaiskoulun ja keskikoulun välillä. Vasta hieman pidemmälle viety tarkastelu osoitti rinnakkaiskoulujärjestelmän kaksijakoisesta luonteesta erityisesti niitä eroja, joita kielenopetuksen tarjonnassa ja tuloksissa tuo jako aiheutti. *Abiturientit* menestyivät kieliopin ja puheen ymmärtämisen kokeissa hyvin, mutta puhumisen ja tekstin ymmärtämisen kokeissa keskitasoa heikommin. Mielenkiintoa on tiedolla, että 14-vuotiaista 11%:n arvioitiin osaavan puhua englantia hyvin, kun vain 5,5 % abiturienteista ylty samaan.

*Tuolloin syntynyt Suomi-kuva englannin kielitaidon osalta on kuitenkin tänä päivänä pahasti vanhentunut*, sillä 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä koko ikäluokalle tarjottu kielenopetus merkitsi radikaaleja muutoksia ja on saanut myös sellaisia aikaan. Uudempia kansainvälisiä vertailutietoja englannin taidosta ei valitettavasti kuitenkaan ole käytettävissä. Suurin odotuksin käynnistetty IEA:n LES-hanke (Language Education Study) 1990-luvun puolivälissä tosin eteni opetussuunnitelmien ja taustojen kartoitukseen – jotka ovat tarpeellista ja sinänsä hyödyllistä lähtötietoa – mutta kansainvälistä rahoitusta ei riittänyt itse kielitaidon testaamiseen. Olisi varmaan korkea aika saada vastaava uusi tutkimus aikaan, vaikkapa vain EU:n piirissä.

Peruskoulun toteuttamisen aikana meillä on kolmessa vaiheessa järjestetty edustaviin otoksiin perustuvia *kansallisia arviointitutkimuksia*, joissa on osittain käytetty samoja tehtäviä kuin IEA-tutkimuksessa. Tulokset osoittavat, että sekä tekstin että puheen ymmärtämisessä on tapahtunut selvää tason nousua. Myös muissa edustavaan otokseen perustuvissa arviointitutkimuksissa on englannin osaaminen peruskoulussa arvioitavissa keskimäärin kohtalaisen hyväksi. Toki alisuoriutujakin on, ja heidän osuutensa voidaan nähdä liian suureksi. Koulujen välille näyttää myös syntyneen entistä suurempia, jopa huolestuttavia tasoeroja.



Osa englannin kielitaidon tason noususta selittyy englannin kielen suosion ja käytön yleistyksen kautta. Lisääntynyt englannin kielelle *altistuminen* lienee näiden taustalla. Hyvään tulokseen on epäilemättä vaikuttanut myös *kieltenopetuksen aseman* vakiintuminen kaikille oppilaille yhteiseksi oppiaineeksi, mitä voidaan pitää eräänä 1970-luvun koulunuudistusten merkittävistä sisällöllisistä muutoksista. Koko ikäluokalla on sittemmin ollut systemaattisia tilaisuuksia oppia vieraita kieliä koulussa. Lisääntyneen tarjonnan ohella on kielenopetuksen tavoitteissa, menetelmissä, oppimateriaaleissa ja kokeissa otettu käyttöön menettelyjä, joiden voi katsoa olleen otollisia suomalaisten kielitaidon kehittymiselle.

Englannin kielen – ja luultavasti muidenkin oppilaalle vieraiden kielten opetuksessa – on *kaiken kaikkiaan todettavissa positiivista kehitystä*, mistä on hyvä jatkaa alkaneella vuositu-  
hannella. *Huolta aiheuttaa* mm. se, että oppilaat ja opiskelijat eivät käytä riittävästi hyväkseen olemassa olevia mahdollisuuksiaan oppia useita kieliä. Kuitenkin koulu- ja opiskeluaikana hankittu kielitaito on selvästikin ratkaisevaa nykyajan työtehtävien edellyttämän kielitaidon kannalta. Ilmeisesti työelämä on niin kiivastahtista ettei useimpien ole helppoa löytää aikaa ja mahdollisuuksia uusien kielten oppimiseen. Tärkeimpinä *kehittämishaasteina* voidaan pitää väestön nykyisen – itse asiassa kapeutuvan – kielitaidon kehittäminen *laajentuvaksi* kielitaidoksi sekä suullisen kielitaidon ja kulttuurien välisessä viestinnässä tarvittavien taitojen kehittäminen. Monipuolistuva *kielitaidon arviointijärjestelmä* antaa onneksi palautetietoa, jolla maamme kielitaitovarat voidaan seurata ja yrittää löytää keinoja sen jatkuvaan kohentamiseen. Olisi paikallaan miettiä, miten nykyisessä hajautetussa hallintojärjestelmässä voitaisiin huolehtia kielikoulutuksen kokonaisvaltaisesta arvioinnista ja kehittämisestä. Jokin (pyöreän pöydän) toimintamalli voisi olla tähän käyttökelpoinen ratkaisu.

E erityisesti Euroopassa on ollut kiinnostusta tietää, kuinka hyvää ja vertailukelpoista kielitaitoa kansalliset koulujärjestelmät tuottavat. Näyttää kuitenkin epätodennäköiseltä tai ainakin kovin kaukaiselta mahdollisuudelta, että kansainväliset arviointijärjestelmät (IEA, PISA) ottaisivat vieraat kielet tutkimusohjelmaansa. Ehkä tämä ei olekaan yhtä välttämätöntä kuin aikaisemmin, koska kielikoulutuksen alalla on tapahtunut myös uusia avauksia. Euroopan neuvoston laatima *kielten viitekehys* tarjoaa uuden mahdollisuuden saada riittävän laadukasta vertailutietoa kielitaidon tasosta ilman, että on tarpeen järjestää raskaita vertailevia tutkimuksia. Viitekehys sisältää 6-portaisen *taitotasojärjestelmän*, jota voidaan käyttää yhteisenä mittapuuna. Yhä useammat tutkinnot (meillä mm. Yleiset kielitutkinnot ja todennäköisesti myös ylioppilastutkinto) ovat ryhtyneet tai ryhtymässä selvittämään, minkä tasoista kielitaitoa niiden arvosanat vastaavat. Myös Euroopan unioni on selvittämässä, miten sen jäsenmaissa voitaisiin arvioida kuinka suuri osa ikäluokasta pääsee millekin taitotasolle (ns. Barcelona-indikaattori). Tähän liittyy ajatus tuottaa eurooppalainen tehtäväpankki, josta poimittujen ankkuriosoiden avulla voidaan saada linkitys eri taitotasolle. Nämä ovat uusia ja kiinnostavia mahdollisuuksia. Suomi on perinteelliseen tapaansa aktiivisesti mukana tässä kehitystyössä, sekä osallistujana että virikkeiden antajana.





## KANSAINVÄLISET IEA-TUTKIMUKSET

Suomi-kuvaa luomassa

Kansainvälisten arviointitutkimusten merkitys koulun kehittämässä on lisääntynyt. Arviointien tuloksia on hyödynnetty monipuolisesti opetuksen ja opetussuunnitelmien uudistamisessa. Vertailut muihin maihin antavat realistisen ja luotettavan kuvan oman maamme tilasta. Viime vuosina arvioinnit ovat toimineet tehokkaana Suomi-kuvan rakentajana maailmanlaajuisesti.

Globalisoituminen, työvoiman ja opiskelijoiden kasvava liikkuvuus sekä median vaikutusvallan kasvu ovat havahduttaneet näkemään koulutuksen ongelmat ja kehittämistarpeet yhteisinä. Kansakunnat haluavat säilyttää koulutuksensa omaleimaisena, mutta samalla tarve uudistaa omia järjestelmiä tulosvertailuja hyödyntäen on lisääntynyt.

Koulutusjärjestelmien vertaileminen on kiintoisaa, mutta siinä on myös vaikeutensa, sillä koulutuksen kansalliset ratkaisut nousevat erilaisista historiallisista, kulttuurisista ja poliittisista taustoista. Käsillä oleva teos kuvaa, miten tutkijat ns. IEA-yhteistyössä ovat tähän haasteeseen vastanneet. Tutkimukset on toteutettu kansallisesti mutta yhteisessä kansainvälisessä kehyksessä ja yhteisin menetelmin.

Teoksessa kuvataan, miten kansainvälistä arviointityötä on tehty jo 1950-luvun lopulta lähtien. Suomi on ollut tässä yhteistyössä aktiivinen alusta alkaen. Pääpaino on kuitenkin yhteistyön tulosten esittelyssä: miten suomalaisnuorten osaaminen on vuosien varrella kehittynyt ja millaiset koulutuspoliittiset, kulttuuriset ja pedagogiset ratkaisut ovat kehitystä edistäneet.

