

VAIKUTTAVUUTTA KOULUTUKSEEN

SUOMEN AKATEMIAN
KOULUTUKSEN
VAIKUTTAVUUSOHJELMAN
TUTKIMUKSIA

REIJO RAIVOLA (TOIM.)

ISBN 951-37-3164-2
ISSN 0358-9153

Oy Edita Ab
Helsinki 2000

Sauli Takala, Anu Sajavaara ja Kari Sajavaara

Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa

1 Johdanto

Kielikoulutuksen vaikutusta ja tuloksia on syytä tarkastella sekä koulutuksen määrän että kielen hallintaan johtavan tuloksellisuuden kannalta. Peruskysymyksenä on, missä määrin suomalaiset osaavat muita kieliä kuin äidinkieltään kielikoulutuksen vaikutuksesta.

Yksiselitteistä vastausta siihen, milloin ihmisen voidaan katsoa hallitsevan tai osaavan jotakin kieltä, ei ole olemassa (ks. esim. Sajavaara ym. 1997, 194—197). Äidinkielisen kielenkäyttäjän kielen hallinnan taso on yleensä saavutettavissa ainoastaan siten, että kielelle ollaan alttiina tavanomaisessa viestinnällisessä kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa jo varhaislapsuudesta lähtien. Pitkäaikainen vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on niin olennainen osa kielen oppimista, että muodollisessa opetuksessa tai muuten opiskellen tai varttuneemmalla iällä kielelle altistuttaessa äidinkielisen kielen hallinnan taso ei yleensä ole saavutettavissa.

Täydellinen kielitaito, josta usein kuulee puhuttavan, on teoreettisesti vain eräänlainen abstraktio.¹ Mitattavissa se ei ole. Sillä tarkoitetaan useimmiten sitä, että ihminen hallitsee kielen muoto- ja lauseopin järjestelmän, kun taas sanasto, joka viestinnän kannalta on keskeinen ja jota kukaan äidinkielenkään ei omassa kielessään hallitse täydellisesti, jätetään huomiotta. Tavallisesti ei myöskään kiinnitetä huomiota kielen käyttöön luonnollisissa viestintätilanteissa. On vaikeasti kuviteltavissa, että kukaan selviytyisi äidinkielelläänkään kaikista niistä mahdollisista suullisen ja kirjal-

¹ Suomessa on esimerkiksi erilaisiin virkoihin kelpoisuusvaatimuksena täydellinen suomen tai ruotsin kielen taito. Tavallisesti tuo taito osoitetaan siten, että asianomainen on saanut koulusivistyksensä asianomaisella kielellä ja on suorittanut samalla kielellä myös yliopistollisen kypsyyskokeen (maturiteetin). Muutoin täydellisen kielitaidon voi osoittaa virallisen kielilautakunnan järjestämässä kokeessa. Se, miten 'täydellinen' tuo kielitaito on, on kokonaan toinen asia. Sama perusongelma koskee oikeastaan myös virkamiehiltä vaadittavaa toisen kotimaisen kielen taitoa, joka on osoitettava kokeessa.

lisen kielenkäytön muodoista, joita voi mahdollisesti esiintyä. Äidinkielenkin kielenkäyttäjän kielenhallinnassa on suurta vaihtelua. Silti on tarkoituksenmukaista lähteä liikkeelle sellaisesta perusoletuksesta, että äidinkieliiset kielenkäyttäjät ovat oppineet äidinkieltensä. Maailmassa on lisäksi runsaasti kaksi- ja monikielisiä — heitä itse asiassa arvioidaan olevan enemmän kuin yksikielisiä — jotka ovat oppineet luonnollisen vuorovaikutuksen kautta käyttämään kaikkia ympäristössään puhuttuja kieliä.

Vaihtelu vieraan kielen hallinnassa on luonnollisesti paljon suurempaa kuin äidinkielen hallinnassa. Monille ihmisille ja heidän tavanomaisiin kielenkäyttötarpeisiinsa riittää huomattavankin rajallinen kielitaito. Keskinäisessä kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa auttaa usein pitkälle äidinkielen käytössä hankittu kokemus ja taito neuvotella vastapuolen pyrkimyksistä ja omien tavoitteiden välittämisestä.

Kielikoulutuksen — ja kielenoppimisen — vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden tarkastelussa voidaan alkajaisiksi todeta, että altistuminen kielelle muodossa tai toisessa, joko luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tai muodollisessa opiskelussa ja opetuksessa, aina jättää jälkeensä jotakin kielen hallintaan liittyvää. Määrän voidaan katsoa jopa olevan vaikuttavuuden mitta: mitä enemmän opittavan kielen kanssa ollaan tekemisissä, sitä enemmän tuota kieltä myös osataan. Määrälliset koulustarjontaan liittyvät pohdinnat ovat siksi aivan paikallaan. Mitä enemmän kieliä opetetaan ja opiskellaan, sitä enemmän kieliä myös osataan.

Edellä olevasta käy ainakin epäsuorasta jo ilmi, että kansakunnan kielitaitovaranto ei kasva pelkästään kielikoulutuksen kautta. Osa suomalaisista tai Suomessa asuvista on jo luonnostaan kaksi- tai monikielisiä. Vuonna 1998 suomenkielisen väestön osuus maan väestöstä oli 92,6 % ja ruotsinkielisen 5,7 %. Muun kielen äidinkielekseen ilmoittaneita oli kaikkiaan 1,7 % eli lähes 88 000. Ruotsinkielisistä todennäköisesti suurempi prosenttiosuus kuin suomenkielisistä on eriaisteisia kaksikielisiä. Muunkieliset joutuvat omaksumaan tai hankkimaan jokapäiväisen toimintansa kannalta riittävästi toimivan suomen kielen taidon. Venäjän puhujat, joita oli yli 23 000 vuonna 1998, ovat suurimmaksi osaksi suomalaista sukujuurta olevia inkeriläisiä. Suomessa asuvat edustavat yli 160 kansallisuutta, ja maassa puhutaan yli sataa kieltä äidinkielenä.

Kielitaitovaranto kasvaa monista syistä ilman kielikoulutuspolitiikan suoranaista vaikutusta. Kansainvälinen kanssakäyminen on lisääntynyt voimakkaasti viime vuosikymmeninä erilaisten tekijöiden vaikutuksesta. Näitä tekijöitä on kolmenlaisia. Ensiksikin yleinen erilaisten toimintojen globaalistuminen vaikuttaa merkittävästi vieraiden kielten käyttötarpeeseen ja käyttöön (Sajavaara ym. 1997, 192—193). Tällaisista tekijöistä tärkeimmät ovat työmarkkinat, tiedonvälitys, tietoverkot ja tietopankit, kansainvälinen yhteistyö ja kauppa sekä erilaiset ammatilliset tarpeet ja koulutus. Huomattava osa tästä kehityksestä kohdistuu muutamaan valtakieleen, erityisesti englantiin. On syntynyt erilaisia uusia instituutioita, jotka vaikuttavat suoranaisesti yksilöiden kielitaidon tarpeeseen ja kielenkäyttöön. Merkittävin tällaisista on ilman muuta Euroopan unioni. Vaikka Suomen liittyminen Euroopan unioniin onkin merkinnyt suomen kielelle uudenlaista kansainvälistä asemaa unionin virallisena kielenä, ovat suuret suomalaisryhmät joutuneet samanaikaisesti aivan uudella tavalla tekemisiin toisten eurooppalaisten kielten kanssa, koska suomen kielen virallisen aseman edellyttämää kääntämistä ja tulkausta ei voida ulottaa kaikkialle. Globaalisti-

misen vaikutuksesta monet suuryritykset — Suomessa ensimmäisenä jo kauan sitten Kone — ovat siirtyneet käyttämään sisäisenä kielenään englantia.

Toiseksi kieliasioihin ovat aina vaikuttamassa julkisen vallan ja erilaisten instituutioiden päätökset. Euroopan unionin tasolla tärkein päätös on tietysti se, jonka perusteella suomen kielestä tuli unionin virallinen kieli ja työkieli. Juuri tästä on muun muassa ollut seurauksena suomen kielen merkityksen kasvu. Tämä taas on jossakin määrin lisännyt suomen kielen opiskelua ja opetuksen tarvetta Euroopassa. Kielikoulutuksen osalta EU:ssa on hyväksytty tavoite, jonka mukaan jokaisen eurooppalaisen tulisi jatkossa osata ainakin kahta muuta eurooppalaista kieltä oman äidinkielen lisäksi. Suomessahan tällainen vaatimus on periaatteessa jo toteutunut kaikkien peruskouluikäisten ikäluokkien osalta, sikäli kun kielen opiskelun koulussa katsotaan täyttävän tämän vaatimuksen. Se, että Suomessa tämä kolmen kielen vaatimus on toteutettu jo varhain, oli julkisen vallan poliittisin perustein tehty päätös, jonka taustalla oli ruotsin kielen aseman vahvistaminen Suomessa. Alun alkuaan oli tarkoitus tehdä kaikille pakolliseksi vain englanti. Samanlainen suomalaisen julkisen vallan ratkaisu on myös virkamiesten kelpoisuuteen sisältyvä vaatimus toisen kotimaisen kielen taidosta (ks. Numminen & Piri 1998, 8).² On edellytetty, että kummankin virallisen kielen puhujat voivat saada tarpeelliset virkamiespalvelut äidinkielellään. Erilainen Euroopan unionin tuki instituutioiden välisille vaihto- ja yhteistyöohjelmille on ollut merkittävää myös kielitaidon tarpeen lisäyksen kannalta. Kun kymmenen vuotta sitten vielä oudoksuttiin opetusministerin tavoitetta 5 000 suomalaisen yliopisto-opiskelijan vuosittaisesta opiskelusta ulkomailla, tuo tavoite on jo nyt lähes saavutettu. Samanaikaisesti Suomessa opiskelevien ulkomaalaisten määrä on ratkaisevasti kasvanut, mikä on myös merkinnyt vieraalla kielellä annetun opetuksen määrän kasvua.

Kolmanneksi kielitaitovaranto kasvaa kuin itsestään ihmisten omien itsenäisten päätösten ja toimintojen perusteella. Sadattuhannet suomalaiset matkustavat vuosittain ulkomaille joko työtötehtävissä tai lomaillemaan, eikä ulkomailla seurustella pelkästään suomea puhuvien kanssa. Ulkomailla oleskelu johtaa usein myös jatkuvaan kanssakäymiseen ulkomaalaisten kanssa tai syntyy kiinnostus toisia kulttuureja kohtaan, joka herättää kokonaan toisenlaisen suhtautumisen myös kielen hallintaan. Tuhannet lukiolaiset ovat viettäneet ulkomailla vaihto-oppilasvuoden, useimmiten englantia puhuvassa maassa. Hakeutuminen omintakeisesti opiskelemaan ulkomaille on sekin huomattavasti lisääntynyt, joko siksi että muualla on tarjolla jotakin sellaista, mitä Suomessa ei ole, tai siksi, että Suomesta ei ole löytynyt opiskelupaikkaa.

On itsestään selvää, että kaikkiin kolmeen vaikuttavien tekijöiden ryhmään kuuluvat seikat myös johtavat kielikoulutustarpeen kasvuun sekä virallisen kielikoulutusjärjestelmän että vapaaehtoisen kielenopiskelun osalta.

² EU:n puheenjohtajakoulutuksen yhteydessä ministeriöiden virkamiesten keskuudessa suoritettu kielitaidon arviointi, jota käsitellään myöhemmin tässä artikkelissa, on osoittanut, että johtavien virkamiesten keskuudessa ruotsin kielen käytännön hallinta on kaventunut aiemmista vuosista. Tieto perustuu virkamiesten omiin havaintoihin omasta kielitaidostaan.

2 Muutokset kielikoulutuksen määrässä

Maassamme on tapahtunut erityisesti 1960-luvun alusta lähtien hyvin voimakas muutos koko väestöön kohdistuvan koulutuksen määrässä. Se näkyy esimerkiksi tutkinnon suorittaneiden määräästä käytävissä olevissa tilastoissa. Vuonna 1997 maan koko väestöstä oli 56,9 % suorittanut tutkinnon lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Nuorimmissa 20—39-vuotiaiden ikäryhmissä tutkinnon suorittaneiden osuus oli 81—83 %, ja niistäkin, joilla ei ollut tutkintoa, valtaosa kuuluu peruskoulua käyneisiin ikäluokkiin, jotka ovat opiskelleet vieraita kieliä. Vanhemmista ikäluokista vain keskikoulun käyneet, joita peruskoulun ensimmäisen aallon toteuduttua vuonna 1980 oli arviolta noin 800 000, ovat yleensä osallistuneet kielikoulutukseen oppivelvollisuuskoulussa (30—39-vuotiaistakin vain osa riippuen peruskoulun käynnistämisen ajankohdasta maan eri osissa). Tutkinnon suorittaneiden osuus supistuu vanhemmissa ikäluokissa tasaisesti siten, että kun se 40—44-vuotiaiden ryhmässä oli vielä 75 %, oli se kymmenen vuotta vanhemmassa ryhmässä 58 %, 60—64-vuotiaiden ikäluokassa 36 % ja yli 65-vuotiaiden joukossa enää alle 23 %. Sitä mukaa kun peruskoulua käymättömien osuus väestöstä pienenee, supistuu myös se joukko, jolta puuttuu kokonaan muodollisessa kielikoulutuksessa hankittu kielitaito.

Vuonna 1995 toteutetun aikuiskoulutustutkimuksen mukaan noin 900 000 suomalaista eli vajaat 19 % koko väestöstä ei oman ilmoituksensa mukaan osaa mitään muuta kieltä kuin äidinkieltään. Väestön ikääntymisestä huolimatta kokonaan kielitaidottomien suomalaisten määrä supistuu nopeasti.

Jonkinasteisena ongelmana maan koko kielitaitovarannon kannalta säilyy edelleen kuitenkin se, että valtaosa kansakunnan kielitaitovarannosta on hankittu muodollisen opiskelun kautta.

Muutos kielikoulutuksen tarjonnassa ulottui vähitellen koskemaan koko koulutusjärjestelmän kaikkia tasoja, myös korkeakoulutusta ja siinä viimeksi ammatillisen korkeakoulutuksen osuutta. Kielenopetus on tullut olennaiseksi osaksi koko järjestelmän kaikkia osa-alueita peruskoulun ensivuosisista korkeakoulutukseen asti. Suomalaisen kieliohjelman kattavuus on tulosta maamme opetushallinnon kaukonäköisestä ja määrätietoisesta toiminnasta (Numminen & Piri 1998; Piri 1999). Kansalliset kieliohjelmat ovat edelleenkin maailmassa jokseenkin harvinaisia (ks. Sajavaara ym. 1993; Lambert 1994).

Peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla merkitsi sitä, että periaatteessa jokainen suomalainen ikäluokka sai tilaisuuden opiskella toista kotimaista kieltä ja vähintään yhtä vierasta kieltä.³ Kansakouluissa oli vierasta kieltä opetettu jonkin verran jo ennen peruskoulun tuloa, mutta muut kielet kuin äidinkieli olivat käytännössä ennen peruskoulua edeltäneellä ajalla oppikouluun siirtyneiden yksinoikeutena. Peruskoulussa toinen kotimainen kieli tuli pakolliseksi, kun taas vieraan kielen osalta tarjottiin valinnan varaa (englanti, ranska, saksa tai venäjä), mutta hyvin nopeasti englanti

³ Vaikka virallisen suomalaisen terminologian mukaisesti ruotsin kieli on suomenkielisille ja suomen kieli ruotsinkielisille 'toinen kotimainen kieli', näiden kielten opiskelu ja oppiminen rinnastetaan tässä yhteydessä vieraiden kielten opiskeluun ja oppimiseen.

saavutti yli 90 prosentin osuuden, ja tuo osuus sillä on säilynyt monista kielitaidon laajentamispyrkimyksistä huolimatta. Noin kolmannes peruskoulun oppilaista opiskelee lisäksi valinnaista kieltä, siis kolmatta heille vierasta kieltä, jotkut jopa neljättäkin. Tuoreimmat muutokset ovat tehneet mahdolliseksi kielienopetuksen aloittamisen jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla aieman kolmannen luokan sijasta. Vieraalla kielellä, lähinnä englanniksi, annettu opetus lisääntyi voimakkaasti 1990-luvulla. Vieraalla kielellä opettavien kielitaitovaatimukset, jotka tulivat voimaan vuonna 1999, saattavat merkitä supistuksia tällä alueella.

Erityisesti 1960-luvun alusta lähtien maassamme tapahtui oppikouluun siirtymisessä voimakas kasvu. Tämä näkyy tilastoissa siten, että 1990-luvun alussa noin 19 % yli 15 vuotta täyttäneestä väestöstä on suorittanut ylioppilastutkinnon ja 5,2 % korkeakoulututkinnon. Nuorempien sukupolvien parempi koulutus pohja näkyy siten, että vuonna 1950 vain 2,5 % 15-vuotiaista oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Tuo prosenttiosuus oli vielä vuonna 1970 vain 5,4 %. Ylioppilastutkinnon vuosittain suorittaneiden määrä lähes kaksinkertaistui vuosina 1960—65, jolloin heidän osuutensa ikäluokasta kasvoi 7 %:sta 13 %:iin. Tasainen kasvu jatkui aina 1980-luvun toiselle puoliskolle, jolloin se joksikin aikaa pysähtyi 44 %:n tasolle ikäluokasta, mutta jatkui sitten niin, että vuonna 1995 ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus oli 51 % ikäluokasta. Keskikoulua koskevissa tilastoissa ajalta ennen peruskoulun toteuttamista näkyy vastaava kehitys.

Kurssimuotoisessa ja luokattomassa lukiossa kielten opiskelu on jossakin määrin supistunut, mutta tarjolla oleva kielivalikoima on monipuolistunut. Muita kieliä kuin englantia ja ruotsia opiskelee kuitenkin suhteellisen pieni määrä oppilaita. Toisen kielen pakollisuus on muutamia kokeiluja lukuun ottamatta säilynyt ylioppilaskirjoituksissa.

Maassamme tehdyissä laajoissa koulunuudistuksissa ovat kieltenopetusta koskevat ratkaisut merkinneet huomattavaa muutosta, ehkä jopa koko koulutuksen huomioon ottaen merkittävimpiä sisällöllistä muutosta. Yleinen kansanopetus on kaikkialla melko uusi ilmiö, kun taas 'opillisella koululla' on vuosisatojen perinteet ja sen opetusohjelmassa on kieliopinnoilla aina ollut merkittävä asema (esim. Laihiala-Kankainen 1993). Pitkään valta-asemassa olivat klassinen latina ja kreikka sekä heprea, mutta yhteiskunnallis-taloudellisten muutosten ja kansalliskielten nousun myötä 'elävät kielet' tulivat klassisten kielten rinnalle ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeen syrjäyttivät ne.

Perinteisesti kieliä ei opetettukaan kielen hallinnan saavuttamiseksi, vaan kielten, erityisesti klassisten kielten opiskelun katsottiin vaikuttavan myönteisesti ihmisen älyn ja muistin kehitykseen. Sivistyksellinen merkitys niillä oli lähinnä siksi, että niitä tarvittiin arvokkaiden tekstien tulkintaan ja ymmärtämiseen. Toisen maailmansodan jälkeen 1970-luvulta alkaen kieltenopetuksen suunnittelun perustaksi nostettiin ensiksi yhteiskunnan tarpeet, joita jossakin määrin selvitettiin Suomessakin laajahkoilla tarveanalyyseilla, ja myöhemmin kielikoulutuksen suunnittelun painopistettä on siirretty aiempaa enemmän kunkin oppijayksilön omien tavoitteiden ja pyrkimysten suuntaan.

Peruskoulun myötä kaikki oppilaat tulivat siis järjestelmällisen kieltenopetuksen piiriin. Jokaisen oppilaan ohjelmaan kuuluu peruskoulussa vähintään kaksi hänelle vierasta kieltä, noin kolmannes opiskelee lisäksi valinnaista kieltä ja jotkut jopa kahtakin valinnaista kieltä. Vaikka lukiossa on kielten opiskelu määrällisesti vähentynyt, se on edelleen laajaa. Lienee kuitenkin tässä yhteydessä

syytä todeta, että Nikin (1998; ks. myös Numminen & Piri 1998, 19) selvitysten mukaan suomalaisen kielikoulutuspolitiikan kunnianhimoisimmat tavoitteet, esimerkiksi kielitaidon monipuolistamisen osalta, ovat jääneet kielinopetuksen valtakunnallisen yleissuunnitelman tasolla huomattavalta osin toteutumatta.

Peruskoulun jälkeiseen ammatilliseen koulutukseen sisällytettiin ammatillisen koulutuksen uudistuksen yhteydessä 1980-luvun puolivälissä kaikkia koskeva kielenopetus. Toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli tulivat pakollisiksi. Uudistusta jatkettiin 1990-luvulla muodostamalla lähinnä ylioppilaspohjaisen opistokoulutuksen pohjalta joukko ammattikorkeakouluja. Ammattikorkeakoulututkintojen kielitaitovaatimukset määriteltiin tutkintoasetuksissa yliopistotutkintoja vastaaviksi, mikä merkitsi kielitaitovaatimusten huomattavaa korottamista. Kaikkiin tutkintoihin sisällytettiin vaatimus virkamiehiltä kaksikielisellä kielialueella edellytettävästä toisen kotimaisen kielen taidosta ja vähintään yhden vieraan kielen kirjallisesta ja suullisesta taidosta. Suullisen taidon edellyttäminen oli merkittävä lisä aiempiin vaatimuksiin. Koska käytettävissä ei ole ollut luotettavia tietoja ammatillisessa opetuksessa annetun opetuksen määrästä, systemaattista vertaailua ammattikorkeakouluihin ei ole voitu tehdä. Eri oppilaitoksista saatujen tietojen perusteella vaikuttaa ilmeiseltä, että ainakin joillakin koulutusaloilla ammattikorkeakouluun siirtyneiden yksittäisten oppilaitosten kielikoulutukseen käyttämän kontaktiopetuksen määrä on jossakin määrin supistunut. Osa ammatillisten aineiden opetuksesta annetaan vieraalla kielellä. Joitakin kokonaisia koulutusohjelmia toteutetaan vieraalla kielellä, yleensä englanniksi.

Yliopistojen tarjoamassa kielikoulutuksessa tapahtui ratkaiseva muutos 1970-luvun alkupuolelta lähtien, sitä mukaa kun yliopistoihin perustettiin kielikeskuksia. Vanhat tekstien kääntämiseen perustuneet pro exercitio -kokeet korvautuivat toisentyypisillä kokeilla lopullisesti 1980-luvun alussa, kun uudet tutkintoasetukset tulivat vähitellen voimaan kaikilla tutkintoaloilla. Virkamiehiltä kaksikielisillä alueilla vaadittavan toisen kielen taidon osoittaminen tuli pakolliseksi osaksi kaikkia tutkintoja, ja lisäksi vaadittiin alasta riippuen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallista ja suullista taitoa siinä laajuudessa kuin se oli tarpeen opiskelun ja ammatin harjoittamisen kannalta. Uudet kielitaitovaatimukset ja kielikeskusopetus merkitsivät huomattavaa lisäystä kielikoulutuksen määrään. Vieraalla kielellä annetun opetuksen määrä on lisääntynyt yliopistoissa vähitellen.

Koska korkeakoulutuksessa — yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa — opiskelevien suhteellinen osuus koko ikäluokasta on nopeasti kasvanut reilusti yli 60 prosentin (66 % vuonna 1998) ja kasvaa edelleen 70 prosenttiin, jos opetusministeriön suunnitelmat toteutuvat, yhä suurempi osa kustakin ikäluokasta pysyy muodollisten kielitaitovaatimusten vaikutuspiirissä entistä pitempään. Yliopisto-opiskelijoiden kokonaismäärä kasvoi 90 700:sta vuonna 1985 peräti 142 000:een vuonna 1997. Yliopisto-opiskelijoiden määrän kasvu lienee pysähtymässä. Ammattikorkeakouluissa opiskelevien määrä on vuodesta 1995 lähtien kasvanut 31 000:sta 82 000:een vuonna 1998. Kasvu on osittain seurausta uusien ammattikorkeakoulujen perustamisesta, mutta suunnitelmissa on ammattikorkeakoulujen sisäänoton voimakas kasvattaminen. Yliopistojen osalta on huomattava, että yliopistoissa vuosittain opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden määrä on noussut 12 800:sta vuonna 1985 peräti 18 700:aan vuonna 1998. Kielikoulutuksessa tämä lisäys merkitsee huomatta-

vaa lisäystarvetta. Samana aikana yliopistojen taloudelliset voimavarat ovat pysyneet muuttumattomina, eikä kielikoulutusta ei ole voitu lisätä vastaavassa määrin.

Aikuisopetuksessa noin 200 000 suomalaisen arvioidaan osallistuvan vuosittain eriasteiseen kielikoulutukseen. Koulutuksen muoto vaihtelee kielikoulutukseen erikoistuneiden opetusyksiköiden kohderyhmän tarpeiden mukaan suunnittelemasta täsmäkoulutuksesta erilaisten vapaamuotoisten työväen- ja kansalaisopistojen harrastuspohjaiseen kielikoulutustoimintaan. Tällaisen koulutuksen kysyntä on huomattavan suurta, koska kielikoulutuksen katsotaan kasvattavan merkittävästi ihmisten ammatillisen osaamisen perustaa. Kielikoulutus on kuitenkin kokemuseräisesti se osa koulutusta, josta ollaan ensimmäisenä valmiit luopumaan silloin, kun koulutukseen kohdistuvia resursseja joudutaan syystä tai toisesta ratkaisevasti rajoittamaan.

Sen kokonaisajan arvioiminen, jonka koko nykyinen väestömme on kaikkiaan käyttänyt kielen opiskeluun muodollisessa opiskelussa, on tietysti aika tavalla sattumanvaraista. Suomessa on vuosituhannen vaihteessa noin 850 000—900 000 ylioppilastutkinnon suorittanutta, ja peruskoulun ensimmäisen aallon toteuduttua vuonna 1980 maassa oli arviolta noin 800 000 henkilöä, joilla oli ainakin keskikoulun tutkinto. Peruskoulun on tähän mennessä suorittanut arviolta jonkin verran yli miljoona henkilöä. Voidaan kuitenkin epäilemättä sanoa, että kielenopiskeluun on käytetty yli miljardi tuntia. Tähän tuntimäärään on vielä lisättävä kotitehtäviin ja muuhun itsenäiseen opiskeluun käytetty aika. Tuo yli miljardi tuntia ei voi olla jättämättä jälkeään suomalaisten kielivarantoon. Kielitaidon hankkimiseen tähän mennessä käytetty aika on varmasti moninkertainen suhteessa siihen, minkä maan väestö oli käyttänyt samaan tarkoitukseen neljäkymmentä vuotta sitten 1960-luvun alussa, jolloin kielenopetusta oli tarjolla vain suhteellisen pienelle väestöosalle oppikoulussa ja melko rajoitetusti yliopistoissa vieläkin pienemmälle joukolle. Kun joskus nykyisin kuulee puhuttavan suomalaisten vieraiden kielten taidon kaventumisesta, puheet on syytä sijoittaa oikeaan viitekehykseen. Koko kansan kielitaito ei missään tapauksessa ole ainakaan kaventunut.

Kielenoppimisesta käytettävissä oleva tutkimustieto kertoo aukottomasti, että oppimistilaisuuksien määrä on tärkeä kielen osaamiseen vaikuttava tekijä. Mitä enemmän ihminen on tavalla tai toisella tekemisissä kielen kanssa, sitä enemmän hän osaa. Ratkaiseva merkitys on tietysti myös oppimistilaisuuksien yleisellä luonteella ja opiskelijoiden halukkuudella ja motivoituneisuudella oppia. Voidaan joka tapauksessa jokseenkin luotettavasti olettaa, että viime vuosikymmenen järjestelmällinen panostus kielikoulutukseen on maassamme tuottanut myönteisiä tuloksia. Tätä kysymystä tarkastellaan seuraavassa erityisesti kansainvälisten vertailujen valossa, joihin IEA-järjestön vertaileviin oppisaavutustutkimuksiin osallistuminen on luonut mahdollisuuden.

Yhdeksi kielikoulutuksen vaikuttavuutta selvittäneen tutkimushankkeen tavoitteeksi asetettiin alun perin myös kielikoulutuksen panos-tuotossuhteen selvittäminen (Takala & Sajavaara 1998). Tehtävä osoittautui paljon odotettua ongelmallisemmaksi sekä luotettavien mittareiden laatimisen että tarpeellisen tutkimusaineiston hankkimisen osalta. Tutkimushankkeen päättymiseen mennessä ongelmakysymyksiä ei ole saatu ratkaistuksi. Optimaalisen panos-tuotossuhteen saavuttamista voidaan edelleen kuitenkin pitää tarkoituksenmukaisena tavoitteena systeemitason kielikoulutusratkaisuissa. Tarpeellisten kriteerien selvittäminen jää valitettavasti myöhempien tutkimusten varaan.

3 Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa ennen peruskoulua

Kielikoulutuksen nykytilanteen tuloksellisuuden tarkastelun kannalta on otollista, että yleisen vieraan kielen opetuksen aloittamista edeltävältä ajalta on käytettävissä koulusaavutuksia käsitteleviä tutkimustuloksia, joita voidaan käyttää vertailukohtana nykytilanteen tarkastelussa.

Takala ja Saari (1979) ovat laatineet englannin kieltä koskevan kansallisen raportin International Educational Achievement -järjestön koordinoimasta englannin kielen koulusaavutuksia selvittäneestä tutkimuksesta, jota varten aineisto kerättiin vuonna 1971. Tuolloin Suomessa oltiin vasta asteittain siirtymässä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun. Vaikka kielitaitoa pidetään tärkeänä, kyseessä on edelleenkin ainoa merkittävä kansainvälinen vertailututkimus koko maailmassa.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva oppilaiden kielitaidosta. Siksi tutkimusta varten laadittiin kokeet kaikilta neljältä kielitaidon osa-alueelta: mukana testistössä olivat puheen ja tekstin ymmärtäminen sekä puhuminen ja kirjoittaminen. Vain luetun ymmärtämisen koe oli pakollinen kaikille osallistujamaille. Ymmärtämistä mitattiin pääasiassa monivalintatehtävillä. Tutkimuksen kohteena oli kaksi ikäluokkaa: 14-vuotiaat koululaiset ja abiturientit. Edellisessä ryhmässä oli kansalaiskoululaisia 46 % ja keskikoululaisia 54 %.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että suomalaisten 14-vuotiaiden englannin kielen taito oli 1970-luvun alussa muihin maihin verrattuna heikko. Keskikoululaiset olivat kansainvälistä keskitasoa lukemisen kokeissa ja keskitason yläpuolella puhumisen ja kirjoittamisen kokeissa. Sen sijaan abiturienttien englannin kielen taitoa voidaan pitää kansainvälisesti katsoen hyvänä. Kansalaiskoululaiset suoriutuivat kokeista heikosti. Ero keskikoululaisiin oli erittäin suuri.

Kuten odottaa saattaa, abiturientit osasivat selvästi paremmin englantia kuin 14-vuotiaat. Tästä yleiskuvasta poikkeavia tuloksia saatiin kuitenkin puhekokeesta, jossa hyviä tai erittäin hyviä suorituksia oli enemmän 14-vuotiailla (10,9 %) kuin abiturienteilla (5,5 %). Tämä tutkimuksen mielenkiintoisimpiin kuuluva tulos selittyy sillä, että lukiossa keskityttiin — kuten keskitytään edelleenkin — ylioppilaskirjoitusten varalta pelkästään kirjallisen kielitaidon harjoitteluun. Tulos antoi jo tuolloin aihetta edelleen ajankohtaisille vaatimuksille, että lukiossa ja ilmeisesti myös ylioppilaskirjoituksissa tulisi mitata myös oppilaiden vieraalla kielellä puhumisen taitoa. Abiturientit katsoivat, että he olivat osallistuneet tunteihin ja tehneet kotitehtäviään melko ponnettomasti. Valtaosa heistä (75,8 %) arveli pystyvänsä korottamaan englannin arvosanaansa ainakin yhdellä numerolla.

Vieras kieli on Suomessa pitkään ollut hyvin tyypillinen kouluaine. Siksi oli melko yllättävää, että erot oppilaiden englannin kielen saavutustasossa selittyivät laajasti heidän kotitaustaansa liittyvillä tekijöillä, kuten esimerkiksi vanhempien sosioekonomisella asemalla ja koulutuksella. Neljätoistavuotiailla kotitaustan merkitys oli selvästi suurempi kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Koulutyypin — kansalaiskoulu vai keskikoulu — aiheutti huomattavia eroja suomalaisten oppilaiden keskuudessa. Opettajien ominaisuuksilla ja opetusta kuvaavilla tekijöillä oli vaikutusta vain nimeksi. Lisäksi kielellisen lahjakkuuden voitiin katsoa selittävän koulusaavutuseroja.

Tutkimusaineiston tarkempi analysointi osoitti myöhemmin, että koko koulujärjestelmää koskevat ja eri koulumuodoista saadut tulokset erosivat ratkaisevasti toisistaan. Oppilaiden kielellinen lahjakkuus pysyi kaikissa analyyseissa merkittävänä tekijänä samoin kuin oppilaiden asenteet, motivoituneisuus ja tavoitteisuus. Kansalaiskoululaisten kotitausta näytti olevan vähämerkityksen, eikä keskikoululaisillakaan kotitaustan merkitys ollut yhtä suuri kuin koko koulujärjestelmää tarkastelevissa analyyseissä oli ilmennyt. Opetus ja opettajat nousivat koulumuotokohtaisessa tarkastelussa olennaisesti tärkeämmiksi. Abiturienteillakaan kotitausta ei ratkaisevasti vaikuttanut tuloksiin, mikä saattaa johtua siitä, että he olivat valikoituneina jo kotitaustaltaan samankaltaisempia kuin valikoitumattomat 14-vuotiaat. Ilmeisesti ylemmillä luokilla kotitaustalla ei enää muutenkaan ole samanlaista merkitystä.

Tutkimuksen tulokset näyttivät myös osoittavan, että Suomessa yhtenäinen opettajankoulutus ja opetusta ja opetuksen tavoitteita yhdenmukaistava ylioppilastutkinto tasaavat opetuksen ja opettajien vaikutusta saavutuseroihin. Muissa maissa, Ruotsia lukuun ottamatta, tällaisten tekijöiden vaikutus oli suurempi. Sama koskee myös oppilaiden asenteita, englannin kielen harrastamiseen liittyviä tekijöitä, oppimismotivaatiota ja tavoitteisuutta sekä kielellistä lahjakkuutta.

4 Englannin osaamisen taso koulunuudistusten jälkeen

Vuoden 1971 jälkeen ei ole tehty laajaa kansainvälistä tutkimusta, jossa olisi vertailtu vieraiden kielten osaamisen tasoa eri maissa ja selvitetty sitä selittäviä tekijöitä. IEA on kyllä yrittänyt käynnistää uutta vertailevaa tutkimusta, mutta rahoitusvaikeudet ovat tulleet esteeksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos on sen sijaan hankkinut itsenäisesti vastaavanlaisia tietoja sijoittamalla IEA-mittauksiin sisältyneitä tehtäviä kansallisten arviointien tehtävien joukkoon (Linnakylä & Saari 1993).

Englannin kielen taitojen kehittymistä on voitu tarkastella kahden vuosikymmenen kuluessa, koska samoja tehtäviä on käytetty eri ajankohtina. Englanninkielisen tekstin ymmärtämistä on verrattu vastaavan äidinkielen tekstin ymmärtämiseen. Samaan englanninkieliseen tekstiin on liitetty joskus englanninkieliset kysymykset ja vaihtoehdot, joskus taas suomenkieliset kysymykset ja vaihtoehdot.

Vuoden 1971 tutkimuksessa oli englannin kielen tekstinä ollut toista sataa sanaa käsittävä kertomus Robert-veljen päivästä. Tehtävään liittyi neljä monivalintatehtävää. Samaa tekstiä käytettiin vuonna 1979 peruskoulun 9. luokalla kaikilla kolmella tasokurssilla toteutetussa kartoituksessa. Sitä käytettiin myös vuonna 1983 peruskoulun 7. luokalla. Kun vuonna 1971 ratkaisuprosenttien keskiarvo oli ollut 57,1 %, oli se 66,9 % vuonna 1979 ja 75,2 % vuonna 1983. Vuoden 1971 abiturienttien vastaava tulos oli ollut peräti 94,6 %. Vuonna 1979 oli peruskoululaisten keskimääräinen ratkaisuprosentti siis lähes 10 prosenttiyksikköä parempi kuin rinnakkaiskoulun 14-vuotiaiden tulos. Samansuuruinen ero näkyi myös, kun 7.-luokkalaisille esitettiin suomenkieliset kysymykset samasta englanninkielisestä tekstistä. Samankaltaisia tuloksia saatiin muidenkin tekstien osalta.

Vuoden 1971 tutkimuksen jälkeen on kieltenopetuksen tavoitteissa painottunut aiempaa enemmän suullinen kielitaito. Erityisen selvä muutos tapahtui sen jälkeen kun nauhureiden ja nauhoitteiden käyttö yleistyi kieltenopetuksessa. Puheen ymmärtämisen opetusta on tukenut myös se, että kuullun ymmärtäminen tuli ylioppilastutkinnon pakolliseksi osaksi vuonna 1977. Englantia on mahdollista kuulla runsaasti koulun ulkopuolella, erityisesti televisiosta, jossa on runsaasti englanninkielisiä ohjelmia alkukielisinä. Myös nuorisokulttuuri, erityisesti musiikki, ja matkailun lisääntyminen ovat tukeneet suullisen kielitaidon kehitystä englannin kielessä.

Kuullun ymmärtämisen kokeessa vuonna 1991 käytettiin osittain samoja tehtäviä kuin vuosien 1971 ja 1979 tutkimuksessa (ks. Havola & Saari 1993). Näin voidaan oppimisen tasoa verrata eri ajankohtina. Kokeessa oppilaiden tuli muun muassa ymmärtää nauhalta kuuluvia lyhyitä erillisiä lauseita. Tuloksista näkyy selvästi, että oppilaiden taidot olivat johdonmukaisesti parantuneet merkittävästi mittauskerrasta toiseen. Vuoden 1991 peruskoulun 9.-luokkalaiset ymmärsivät englanninkielisiä lauseita yhtä hyvin kuin abiturientit kaksikymmentä vuotta aikaisemmin.

Myös dialogien kuuntelussa peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset olivat vuonna 1991 yhtä hyviä kuin abiturientit kaksikymmentä vuotta aikaisemmin.

Rinnakkaiskoulun aikaan vuonna 1971 keskikoululaiset ymmärsivät englantia selvästi paremmin kuin kansalaiskoululaiset, ja peruskoulussa oli nähtävissä selvät erot tasokurssien suoritus-tason välillä. Peruskoulun aikana koko ikäluokan kuullun ymmärtämisen perustaidot ovat kehittyneet samalle tasolle, millä laajan kurssin oppilaiden taidot olivat peruskoulun ensimmäisen aallon toteutusvaiheessa vuonna 1979.

Kun Suomen suoritus-tasoa verrataan muihin maihin, havaitaan, että maan eri alueet eroavat suoritus-tasossa melko vähän. Uusimaa ja Itä- ja Pohjois-Suomi poikkeavat kuitenkin tästä yleis-kuvasta: itä- ja pohjoissuomalaiset oppilaat osasivat vain noin 85 % siitä, mihin uusimaalaiset oppilaat ylsivät. Oppilaiden kesken oli havaittavissa suuriakin eroja. Kaupunkilaisoppilaat olivat jossakin määrin parempia. Tyttöjen osalta ei kuitenkaan tällaista eroa juuri havaittu. Isot ja pienet koulut todettiin tasaveroisiksi. Oppilaat, joiden vanhemmilla oli korkeampi koulutustaso ja joiden kotona oli runsaammin kirjoja ja niitä myös luettiin, menestyivät muita paremmin kuullun ymmärtämisen tehtävissä.

Suomalaiset koululaiset ymmärtävät nykyisin siis englanninkielistä tekstiä selvästi paremmin kuin heidän rinnakkaiskoulua käyneet edeltäjänsä. Peruskoulun päättyessä oppilaat ymmärtävät yksinkertaisia tekstejä jotakuinkin yhtä hyvin kuin vastaavanlaisia äidinkielistä tekstejä. Suurempia eroja voitaisiin varmasti havaita pitempien ja vaikeampien tekstien ymmärtämisessä, mihin suurin syy olisi luultavasti löydettävissä sanavaraston eroista.

Tason parantumiseen on varmasti monia syitä. Kieltenopetus on vakiintunut koko ikäluokan oppiaineeksi. Opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet, ja peruskoulun oppimateriaaleissa on moninkertainen määrä tekstiä esimerkiksi keskikoulun entisiin oppikirjoihin verrattuna. Peruskoululaiset todennäköisesti lukevat vieraskielistä tekstiä paljon useammin ja enemmän kuin aikanaan rinnakkaiskoulun oppilaat, koska englannin kielen tarjonta on runsasta esimerkiksi nuorisokulttuurissa ja erilaisessa harrastustoiminnassa. Viime vuosina on lisäksi internetin käyttö tullut tärkeäksi englannin kielen välittämisen kanavaksi.

Englanninkielisen puheen ymmärtämisessä on samoin tapahtunut selvää edistymistä vuodesta 1971. Osittain tämä selittyy englannin kielen suosion kasvulla ja kielen helpolla tavoitettavuudella, kuten edellä jo tekstin ymmärtämisen osalta todettiin. Osittain myönteinen kehitys on varmasti tulosta myös kielenopetuksen uudistumisesta ja runsaasta oppimistilaisuuksien tarjonnasta.

5 Ylioppilastutkinnon tuloksia

Ylioppilastutkinnon tulokset tarjoavat mittavan välineen kielikoulutuksen tulokellisuuden tarkasteluun. Pitkääikaistutkimusta ylioppilaskirjoitusten kielikokeiden tuloksista ei ole käytettävissä. Tässä yhteydessä on mahdollista ainoastaan esittää suppeita havaintoja vuoden 1998 englannin kokeen tasosta.

Taulukossa 1 esitetään ns. pitkänä kielenä suoritettujen englannin tulokset siten, että siitä näkyvät erikseen naisten ja miesten sekä suomen- ja ruotsinkielisten kokelaiden menestyminen ja läänien suoritustason vaihteluväli.

Taulukko 1. Ylioppilastutkinnon englannin kielen kokeessa pitkänä kielenä menestyminen vuoden 1998 keväällä

	Kaikki	Naiset	Miehet	Suom.	Ruots.	Läänit
Koko kielikoe	4,13	4,11	4,17	4,09	4,94	3,73—4,34 (5,25 Ahvenanmaa)
Kokonaispistemäärä	227 75,9 %	226 75,6 %	228 76,2 %	226 75,6 %	250 83,6 %	
Kuullun ymmärtäminen	64,3 71,4 %	62,4 69,3 %	67,0 74,0 %	64,4 76,1 %	72,1 80,1 %	
Kirjall. osa (tekstinymm. + kielioppi/sanasto)	86,8 78,9 %	87,3 79,4 %	86,1 78,2 %	86,4 78,5 %	95,6 86,9 %	
Kielioppi ja sanasto	31,6 79,0 %	32,0 80,0 %	31,1 77,8 %	31,5 77,8 %	36,1 90,3 %	
Kirjoitelma	76,3 77,0 %	76,9 77,7 %	75,4 76,2 %	76,1 79,9 %	82,8 83,6 %	

Pitkän englannin kokeessa todettiin vuonna 1996 ensimmäisen kerran, että mieskokelaat menestyivät jonkin verran paremmin kuin naiskokelaat. Vuoden 1998 tulokset osoittavat, että miehet ovat edelleen olleet parempia kuin naiset. Vastaavaa ei ole voitu havaita missään muussa kielessä. Tilanne lienee kansainvälisestikin hyvin harvinainen, ehkä jopa ainoalaatuinen. Englannin opetusta ei ole varmaankaan mukautettu pojille paremmin sopivaksi, vaan tulos selittyy sillä, että englannin osaaminen koetaan tärkeäksi ja juuri tätä kieltä harrastetaan runsaasti koulun ulkopuolella (esim. internet ja erilaiset roolipelit).

Ruotsinkieliset abiturientit menestyvät suomenkielisiä paremmin ylioppilastutkinnon pitkän englannin kokeissa. Tulokset ilmenevät seuraavasta taulukosta, jossa on otettu huomioon pelkästään monivalintakokeet (prosenttia maksimista):

	1991		1995		1998	
	Suom	Ruots	Suom	Ruots	Suom	Ruots
Luetun ymmärtäminen	75,9	81,8	78,7	85,9	83,5	89,0
Kuullun ymmärtäminen	76,8	87,3	86,6	90,5	74,5	83,0
Kielioppi ja sanasto	69,8	72,0	65,8	79,1	77,3	89,3

Taulukosta näkyy kaikkina 1990-luvun vuosina esille tullut havainto: ruotsinkieliset abiturientit menestyvät 5—10 prosenttiyksikköä paremmin kuin suomenkieliset, vaikka he ovat opiskelleet yleensä kaksi vuotta vähemmän englantia. Ero varmaankin selittyy lähinnä kielisukulaisuudella: ruotsi ja englanti ovat keskenään läheisiä germaanisista sukulaiskieliä, kun taas suomi kuuluu toiseen kieliperheeseen (Ringbom 1987). Sama tulos nähdään myös lyhyen saksan kokeessa. Saksa ja ruotsi ovat nekin sukulaiskieliä.

Ruotsinkielisten paremmuus osoittaa selvästi, että oppimisen saavutustasoa ei voida selittää pelkästään sillä, miten paljon opetusta on annettu ja millaista se on ollut laadultaan. Koulutuksen tuottavuutta ei voidakaan tarkastella suoraviivaisesti tulosten perusteella, vaan ensin olisi tarpeen arvioida sopivalla menetelmällä odotusarvot oppimistasolle ja sen jälkeen voitaisiin katsoa, missä määrin saavutustaso vastaa odotusarvoa. Amerikkalainen Foreign Service Institute on esimerkiksi esittänyt arvion, että englanninkieliset kielienoppijat tarvitsevat kaksi kertaa enemmän opiskelua saavuttaakseen suomen kielessä saman toiminnallisen kielitaidon tason kuin ruotsissa tai muissa germaanisissa kielissä.

Lyhyemmän aikaa opiskeltujen kielten ylioppilaskokelaiden saamista arvosanoista on esiintynyt melko yleisesti huolestuneisuutta. Tämä on koskenut erityisesti D-kielen arvosanoja, koska D-kielen kokelaat ovat joutuneet suorittamaan samassa kokeessa useita kieliä. On esitetty arveluja, että heikohko menestyminen vähentäisi halukkuutta osallistua ylimääräisen kielen kokeeseen. Seuraava selvitys on tehty kevään 1991 aineistosta. Kun painotettiin arvosanoja siten, että improbatur on 1 ja laudatur 6, saatiin seuraavat keskiarvot:

C-englanti	4,863
D-englanti	4,463

Ero on noin puoli arvosanaa.

C-saksa	4,796
D-saksa	3,851

Ero on lähes yksi kokonainen arvosana.

C-venäjä	4,760
D-venäjä	4,228

Ero vastaa noin puolta arvosanaa.

C-ranska	4,773
D-ranska	4,004

Ero on noin 3/4 arvosanojen välimatkasta.

Erot ovat selvät. D-kielessä arvosanat olivat merkittävästi heikompia kuin C-kielessä. Kouluarvosanoihin verrattuna ylimääräisissä kielissä — erityisesti venäjässä — saatiin laudaturarvosanoja melko vähän, ja sama suuntaus oli myös näkyvissä magna cum laude approbatur -arvosanoissa. Hylättyjen arvosanojen uusijoiden hylkäysprosentti oli korkea: 50 % (A-finska), 70 % (A-englanti).

Ylioppilastutkintolautakunnan kielivaliokunnan jäsenet ja kielikokeiden tarkastajat ovat työsään selvästi havainneet, että kokeilaiden suoritustasossa vallitsee erittäin suuri hajonta. Parhaat kokeilat osaavat kieliä erinomaisesti, mikä näkyy erityisesti loistavissa kirjoitelmissa, joissa kieli on idiomaattista, lähes virheetöntä, sanasto erittäin monipuolista, esitys selkeää ja teksti johdonmukaista. Heikoimmilla kokeilailta sen sijaan on suuria vaikeuksia tuottaa luettavaa tekstiä. Tätä havainnollistavat pitkän englannin kokeilaiden tulokset kevään 1995 kokeessa. Kuullun ymmärtämisen kokeessa heikoin kymmenennes osasi 48,5 % siitä, mitä paras kymmenennes osasi, ja tekstin ymmärtämisen heikoin kymmenennes osasi 51,2 % siitä, mitä paras kymmenennes osasi. Kirjoitelmaosassa heikoimman kymmenenneksen pistemäärän keskiarvo oli 57,3 % parhaan kymmenenneksen vastaavasta. Kaikkein heikoimman ja kaikkein parhaimman suorituksen väli on tietysti vielä paljon suurempi.

6 Ammattikoulutuksen kielikoulutus ja sen tuloksellisuus

Keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1980-luvun puolivälissä toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli tulivat pakollisiksi peruskoulupohjaisessa keskiasteen koulutuksessa. Kieltenopetuksen määrät säädettiin koskemaan kaikkia ammattikoulutuksen peruslinjoja, vaikka poikkeuksiakin tosin sallittiin jossakin määrin (Kantelinen 1998).

Vuosituhanne vaihteeseen mennessä on ammattikoulutuksessa siis opetettu ja opiskeltu kieliä viidentoista vuoden ajan. Kielikoulutusta on siten ehditty antaa usealle ikäluokalle ja suurelle määrälle opiskelijoita. Ammatillinen kielikoulutus on siis jo ollut siinä määrin vakiintunutta, että sen tuloksellisuutta voidaan arvioida.

Perustutkintojen opintoviikkoina määritelty laajuus on 80—120 ov (2—3 vuotta). Lukiopohjalta tutkinto on 20—40 opintoviikkoa suppeampi. Pakollisiin kieliopintoihin kuuluu 2 ov vierasta kieltä ja 1—2 ov toista kotimaista kieltä. Toisen kotimaisen kielen opintoviikkomäärä on vaihtoehtoinen äidinkielen opintoviikkomäärän kanssa. Pakollisen vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opintojen yhteinen osuus ammatillisista opinnoista vaihtelee 3:sta 10 prosenttiin ja riippuu suoritettavasta tutkinnosta ja opiskelijan aikaisemmista opinnoista (Väyrynen ym. 1998).

Ammatilliseen koulutukseen sisältyvää kieltenopetusta on arvioitu hyvin vähän. Siksi opetushallituksen vuonna 1998 esittämä arvio ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen nykytilasta ja kehittämistarpeista (Väyrynen ym. 1998) on merkittävä virstanpylväs. Perusjoukko koostui niistä oppilaitoksista, joissa oli kevätlukukaudella 1997 toisen asteen perustutkinnon suorittavia opiskelijoita. Niistä koostunut otos käsitti oppilaitosten johtavat rehtorit ja kaikki kieltenopettajat. Tietoja kielten tarjonnasta, opetusresursseista ja opettajien pätevyydestä kerättiin kyselylomakkeella kaikilta toisen asteen ammatillista peruskoulutusta järjestäviltä oppilaitoksilta. Vastausprosentti oli 81 %. Joka kolmannen oppilaitoksen (n=151) rehtorille, opettajille ja opiskelijoille tehtiin myös erillinen lisäkysely. Palautusprosentti oli 96 % oppilaitosten osalta. Vastauksia saatiin 329 opettajalta ja 2 145 opiskelijalta, joista 250 oli ruotsinkielisiä. Ruotsinkielisissä oppilaitoksissa (n=15) vastasivat kaikki opiskelijat ja suomenkielisissä 20 opiskelijan otos.

Arvioinnin yhteyteen liitettiin myös Yleisten kielitutkintojen (YKI) englannin keskitason koe. Siihen osallistui 442 opiskelijaa, joista toisen asteen opiskelijoita oli 402. Ruotsinkielisille opiskelijoille esitettiin erikseen laadittu suomen kielen koekokonaisuus.

Opettajista vähän yli 70 % piti ruotsia tarpeellisena tai erittäin tarpeellisena, englantia vastaavasti lähes kaikki opettajat. Muiden kielten tarpeellisuus koettiin paljon vähäisemmäksi. Opiskelijoista 40 % piti englantia erittäin tarpeellisena ja 32 % tarpeellisena. Vastaavat luvut ruotsin osalta olivat 18 % ja 30 % (vähän tarpeellisena ruotsia piti 25 % opiskelijoista). Muiden kielten osalta vastauskato oli 30—50 %, mikä ilmeisesti kertoo, että ne koetaan vähämerkityksisiksi. Vastanneista vähän yli 40 % piti saksaa, ranskaa ja venäjää vain vähän tarpeellisina. Saksa koettiin selvästi tärkeämmäksi kieleksi kuin ranska tai venäjä: noin 30 % vastanneista piti saksaa tarpeellisena tai erittäin tarpeellisena, kun taas ranskan ja venäjän vastaava prosentti oli vain 15 %. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset kielten keskinäisestä tärkeydestä olivat samansuuntaiset, mutta opettajat pitivät vieraita kieliä jonkin verran tärkeämpinä kuin opiskelijat.

Englantia ja ruotsia oli oppilaitoksissa tarjolla eniten. Näitä kieliä tarjottiin kaikissa oppilaitoksissa. Saksaa oli tarjolla kolmanneksessa oppilaitoksista, ranskaa joka viidennessä ja venäjää joka kymmenennessä. Opiskelijoiden valinnoista suuntautui pakollisissa kielissä yli 86 % Englantiin ja 81 % Ruotsiin, 8 % Saksaan, 4 % Ranskaan ja 2 % Venäjään. Valinnaisissa kielissä kielten järjestys oli sama. Englantia opiskeli vapaaehtoisesti 48 %, ruotsia ja saksaa 27 %, ranskaa 17 % ja venäjää 12 %.

Kieltenopetuksen välittömät kustannukset (opettajien palkkaus ja henkilöstön koulutusmenot sekä ostetut palvelut) arvioitiin yhteensä lähes 200 miljoonaksi markaksi. Kieltenopetuksen osuus opetuksen palkkauskustannuksista oli vain noin 4 %. Oppilaskohtaiset menot olivat vajaat 950 markkaa. Viime vuosina tapahtuneen resurssien vähentymisen vaikutuksesta arvioitiin kontaktituntien määrän vähentyneen tuntuvasti samalla kun opetusryhmät ovat suurentuneet.

Opiskelijat arvioivat englannin opetusta myönteisimmin. Kielteisin oli arvio suomen kielen opetuksesta ruotsinkielisissä oppilaitoksissa. Parhaimpina piirteinä opetuksessa pidettiin opetuksen sisältöä ammatin kannalta ja arvostelun asianmukaisuutta. Eniten aiheutti arvostelua suullisen kielitaidon harjoituksen vähäisyys sekä ammattiaineiden ja kielten opettajien vähäinen yhteistyö.

Yleisten kielitutkintojen keskitason englannin kokeen tulokset jakautuivat seuraavan taulukon mukaisesti:

Tasot	Kielitaidon osa-alueet					
	Puhuminen	Puheen ymmärtäminen	Kirjoittaminen	Tekstin ymmärtäminen	Kielioppi/sanasto	Yleistaso
0	8,2 %	6,2 %	8,5 %	2,5 %	2,5 %	6,0 %
1	6,0 %	7,7 %	10,2 %	10,7 %	21,9 %	7,5 %
2	12,9 %	14,7 %	19,7 %	13,4 %	22,4 %	20,9 %
3	21,6 %	26,6 %	24,9 %	26,6 %	33,3 %	25,9 %
4	26,1 %	24,4 %	20,9 %	23,1 %	11,9 %	24,4 %
5	20,6 %	20,4 %	15,9 %	23,6 %	8,0 %	15,4 %

Opiskelijoista noin 70 % arvioi YKI-kokeen suullisen osan pystyneen mittaamaan vähintään tyydyttävästi heidän kielitaitoaan ja 85 % antoi saman arvion kirjallisesta osasta. Vaikka tulos on kohtalainen, on syytä todeta, että YKI-kokeet mittaavat yleistä kielitaitoa, eikä tulos siis suoraan heijasta ammatillisen kielinopetuksen omien tavoitteiden saavuttamista.

Arviointijulkaisussa taulukon tuloksia ja opettajien arvioiteja tulkitaan siten, että englannissa olisi saavutettu tavoitteena oleva kielitaito varsin hyvin. Tämä selittyy sillä, että ammatillisessa koulutuksessa YKI:n mukaisesti määritelty tavoitetaso alkaa jo tasosta 1. Se on kuitenkin todella vaatimaton taso. Tätäkään tasoa ei saavuttanut 6 % kokeeseen osallistuneista. Kokeeseen osallistuneista peräti 40 % piti kielitaitoaan riittämättömänä. Opiskelijoiden arviot olivat opettajien arviota kriittisemmät. Raportin laatijoiden näkemyksestä poiketen voitaisiin tuloksia arvioida kokonaisuutena siten, että noin viidennes ammatilliseen koulutukseen osallistuneista ei ole saavuttanut sellaista kielitaidon tasoa, jota voisi kohtuudella odottaa peruskoulun käyneiltä ja ammatilliseen koulutukseen osallistuneilta. Lisäksi 16 % opettajista myönsi antaneensa hyväksytyjä arvosanoja opiskelijoille, jotka eivät todellisuudessa olleetkaan saavuttaneet tavoitteita. Opiskelijat arvioivat ruotsin kielen taitonsa selvästi heikommaksi kuin englannin. Tuloksissa näkyi selvästi lukion käyneiden opiskelijoiden paremmuus. Tätä voidaan pitää odotuksen mukaisena.

Ammatillisen koulutuksen kieltenopetus joutuu toimimaan varsin vaikeissa olosuhteissa (Kantelinen 1998). Ammatillisessa koulutuksessa otettiin uudet opetussuunnitelmat käyttöön vuonna 1995. Opetussuunnitelmissa heijastuvat modernit näkemykset koulutuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Suunnitelmien toteuttaminen käytännössä on epäilemättä suuri haaste ammatilliselle koulutukselle. Tämänhetkistä tilannetta ei voi kaikilta osin pitää tyydyttävänä. Ammatillinen kieltenopetus tarvitseekin kipeästi tuekseen aikaisempaa paljon järjestelmällisempää tutkimus- ja kehittämistoimintaa, määrätietoisempaa opettajien täydennyskoulutusta ja oppilaitosten ja opettajien välistä yhteistyötä, myös oppilaitosten välisen verkottumisen avulla. Kieltenopettajien peruskoulutuksessa tulisi tähänastista selvemmin ottaa huomioon myös se, että huomattava osa opettajaksi valmistuvista sijoittuu opettajiksi ammatilliseen koulutukseen. Muutoin vaatimusten edellyttämä korkea taso saattaa jäädä saavuttamatta.

Työelämän kielitaitotarpeita on yksityiskohtaisesti tarkasteltu myös Prolang-hankkeeseen liittyvässä selvityksessä (M. Huhta 1999).

7 Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kieltenopetus

Kun ammattikorkeakoulut 1990-luvulla aloittivat toimintansa, säädettiin niiden tutkintoja koskemaan samat kielitaitovaatimukset kuin yliopistotutkintojakin. Kaikissa korkeakoulututkinnoissa on toisen kotimaisen kielen vaatimuksena virkamieheltä kaksikielisellä kielialueella toimimiseen vaadittava kielitaito ja vieraiden kielten kirjallista ja suullista taitoa edellytetään tutkinnosta riippuen yhdessä tai kahdessa kielessä siinä määrin kuin se on tarpeen tutkinnon suorittamisen ja ammatin harjoittamisen kannalta. Virkamiesruotsin vaatimus tuli yliopistotutkintoihin tutkinnonuudistuksessa 1980-luvun alussa. Tutkintoihin sisältyvää vieraiden kielten koulutusta oli vähitellen uudistettu 1970-luvun alkupuolelta lähtien sitä mukaa kun yliopistoihin oli perustettu kielikeskuksia. Vanhojen tutkintojen kääntämiseen perustuneet pro exercitio -kokeet jäivät lopullisesti historiaan tutkinnonuudistuksessa.

Se, että Suomessa kaikkiin tutkintoihin sisältyy kielitaitovaatimuksia, on kansainvälisesti suomalaisen korkeakoulujärjestelmän erityispiirre. Kielikeskusopetuksen aloittaminen 1970-luvulla on ehdottomasti ollut kaikkein merkittävin muutos suomalaisten yliopistojen kielikoulutuksessa. Se on ollut tärkeimpiä ratkaisuja maan koko kielikoulutusjärjestelmän kehittämisessä peruskoulun kaikkia koskevan yleisen kieltenopetuksen rinnalla. Suomessa on oltu korkeakouluopiskelijoiden kielitaidon kehittämisessä 10—15 vuotta edellä muita Euroopan maita. Itse asiassa monissa maissa tällainen kielitaidon opetus on edelleen laiminlyöty tai sitä toteutetaan erittäin suppeasti.

Toinen merkittävä kielikoulutusta koskeva ratkaisu oli kääntäjäkoulutuksen siirtäminen yksityisistä kääntäjänkoulutuslaitoksista yliopistoihin tutkinnonuudistuksen yhteydessä vuonna 1980, jolloin diplomikielenkääntäjän tutkinnon tilalle tuli normaali yliopistotutkinto.

Kielikoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen yhteydessä ei korkeakouluopetukseen liittyviä seikkoja ole varsinaisesti selvitetty. Yliopistojen kielikeskusopetusta on käsitelty laajasti Carlsonin opetusministeriön toimeksiannosta vuonna 1996 toimittamassa muistiossa (Carlson 1996). Yliopistojen ainelaitosten kielikoulutuksesta ei ole tehty kattavaa tutkimusta. Yliopistojen kielikoulutusta on tarkasteltu vaikuttavuusprojektin aiemmissa julkaisuissa (Sajavaara ym. 1997, 203—207; Sajavaara 1998; ks. myös Sajavaara 1995).

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksesta on tehty vuonna 1999 opetusministeriön asiaa selvittäneen työryhmän toimeksiannosta raportti (Sajavaara 1999), jossa on käsitelty keskeisiä näiden yksikköjen kielikoulutukseen liittyviä kysymyksiä. Selvityksen toteutti Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Sitä tehtäessä toiminnassa oli 32 vakinaista tai väliaikaista ammattikorkeakoulua. Ammatillisia korkeakouluja koskevat tiedot ovat alla osaksi tästä selvityksestä.

Yliopistoissa oli vuonna 1998 kaikkiaan 147 000 opiskelijaa ja ammattikorkeakouluissa vuonna 1998 kaikkiaan 78 000 (vuoden 1997 opiskelijamäärä oli 62 000). Yliopistotutkintojen määrä

nousi 11 000:sta vuonna 1990 aina 16 500:aan vuonna 1998. Ammattikorkeakoulututkintoja suoritettiin ensimmäisenä tilastoituna vuotena 1995 kaikkiaan hieman yli 1 600, ja vuonna 1998 määrä oli jo lähes 7 000. Huomattava kasvu johtuu järjestelmän sisäänajosta ja korkeakoulujen määrän lisääntymisestä. Yliopistoissa tutkintomäärän kasvu lienee pääosin seurausta toiminnan tehostumisesta.

7.1 Yliopistot

Pakolliset yliopistotutkintoihin sisältyvät kielitaitovaatimukset olivat laajimmillaan heti tutkinnon-uudistuksen jälkeen 1980-luvulla. Kuluvan vuosikymmenen taloudelliset rajoitteet ovat aiheuttaneet sen, että monissa tiedekunnissa, erityisesti 'kovissa' tieteissä, kielitaitovaatimuksia on kavennettu, opetuksen määrää vähennetty ja kielitaitovaatimukset on katsottu täytetyiksi aiempien kieliopin-tojen perusteella. Tällaiset päätökset ovat tiedekuntatason päätöksiä, eivätkä kielikeskukset voi niihin suoraan vaikuttaa. Joissakin yliopistoissa on jopa esitetty vaatimuksia kielikeskusten toiminnan lopettamisesta ja kieltenopetuksen järjestämisestä jollakin toisella tavalla. Vaikka kielitaitoa arvostetaan merkittävänä osana akateemista osaamista, siitä ollaan ensimmäiseksi valmiita luopu-maan, kun voimavarat ovat riittämättömät.

Monien kielikeskusten materiaaliset edellytykset hoitaa tehtävänsä kunnolla ovat rajalliset. Suuri osa opetuksesta joudutaan ohjaamaan keskeisten kielten pakollisten, joskin melko matalien taitovaatimusten täyttämiseen, kun taas korkeampaan kielitaidon tasoon tähtäävään opetukseen ei ole juuri mahdollisuuksia. Opetusryhmät kasvavat ja samalla heterogeenistuvat. Opiskelijamäärien kasvua vastaavaa opetustarjonnan lisäystä ei ole pystytty toteuttamaan. Suuren osan opetuksesta hoitavat tuntiopettajat, joiden velvollisuuksiin ei kuulu opetuksen kehittäminen samalla tavalla kuin vakinaisten opettajien.

Yliopistojen kielikeskuksissa oli vuonna 1995 yhteensä 247 päätoimista opettajaa ja suuri joukko sivutoimisia opettajia, joiden opetus vastasi laskennallisesti päätoimiseksi työksi muutet-tuna 56 opettajan työtä. Opiskelijoita tuona vuonna oli yliopistoissa kaikkiaan 135 000. Esimer-kiksi Jyväskylän yliopistossa oli vuonna 1998 käytettävissä yhtä opiskelijaa kohti vähän yli 600 markkaa kielikeskusopetuksen järjestämiseen.

Tuoreita selvityksiä ei ole käytettävissä opiskelijoiden suhtautumisesta yliopistojen kielikeskus-opetukseen. Kun sellaisia 1980-luvulla tehtiin, palaute oli pääosin myönteistä (ks. Sajavaara 1998, 96—97). Pakollisuutta arvosteltiin, samoin arvosteltiin opiskelijatovereiden passiivisuutta, opetuk-sen liian nopeaa etenemistä, oppimateriaalien laatua ja motivoitumisen ja aktiivisuuden puutetta. Opetuksen tavoitteita ei useinkaan ollut täsmennetty, eikä opiskelijoiden erityisaloihin kiinnitetty tarpeellista huomiota. Todennäköisesti tilanne ei ole ratkaisevasti muuttunut.

Kielikeskusopetuksen järjestelyt vaihtelevat yliopistosta toiseen. Opintojen laajuus on erilai-nen tutkinnosta toiseen. Erityisen laajaa opetus on kaupallisen alan tutkinnoissa.

Yliopistoihin pääsee sisään vain hyvin valikoitunut opiskelija-aines, jonka on ollut selviydyttävä aiemman koulutuksen kieliopinnoista suhteellisen hyvin, jotta he ylipäätään voisivat hakeutua

yliopistoon opiskelemaan. Tässä mielessä pyrkimys peruskoulujen ja lukioiden kielikoulutuksen monipuolistamiseen ja tehostamiseen on hyvin merkityksellinen myös yliopistojen kannalta. Yliopistojen tehtävänä olisi silloin ensisijaisesti kielitaidon ylläpito ja syventäminen.

Opetusministeriön kielikoulutuksen tehostamiseen tarjoama tuki on ollut kielikeskusten toiminnan kannalta hyvään tarpeeseen, mutta sillä ei ole voitu ratkaista ongelmaa, joka aiheutuu yksistään jo opiskelijamäärän kasvun aiheuttamasta kielenopetuksen tarpeen lisääntymisestä. Ongelmat joudutaan ratkaisemaan nykyresursseilla, niitä uudella tavalla jakamalla ja käyttämällä muita mahdollisia keinoja. Kovin mielekästä ei ole se, että huomattava osa yliopisto-opiskelijoista vapautetaan kielikoulutuksesta aiempien opintojen perusteella.

Helppoisin lienee hoidettavissa opiskelun edellyttämän kielitaidon vaatimus. Sen sijaan korkeatasoisen kielitaidon antaminen tulevien työtehtävien hoitamiseen jää yleensä toteuttamatta, koska nykyresurssit eivät siihen riitä. Vaihto-ohjelmien kasvu auttaa jossakin määrin. Vuonna 1998 kaikkiaan 3 650 suomalaista yliopisto-opiskelijaa opiskeli tai harjoitteli ulkomailla yli kolmen kuukauden ajan. Suomeen saapuvien vaihto-opiskelijoiden määrä kasvaa kaiken aikaa.

Vieraskielinen opetus saattaa tarjota jonkinasteisen avun, ja sen määrä on jossakin määrin vähin erin kasvanut. Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen myös aiheuttaa painetta tähän suuntaan. Toistaiseksi kuitenkin vieraskielisen opetuksen järjestämiseen sisältyvät ongelmat ovat vielä ratkaisematta. Ne liittyvät opetukseen suunnitteluun ja kytkentään muuhun koulutukseen, opettajien ja opiskelijoiden kielitaitoon, asioiden hallintaan äidinkielellä, jos opetus on ollut vieraskielistä, terminologian mahdollisiin aukkoihin äidinkielessä ja kielikouluttajien tukipalvelujen tarpeeseen.

Omatoimisen opiskelun mahdollisuuksia rajoittaa soveliaiden aineistojen puute, opiskelijoiden ohjaukseen käytettävissä olevan ajan rajallisuus ja sopivien nykyaikaisten itseopiskelutilojen puuttuminen. Omatoimisuuden edellytyksenä on myös se, että kielikoulutuksessa olisi jo aiemmin luotu myönteinen asenneperusta. Informaatioteknologiasta ja multimedialta lienee tulevaisuudessa odotettavissa helpotusta, mutta toistaiseksi alan pedagoginen ajattelu on vielä pahasti lapsenkengissä.

Työelämän kielitilanteiden tarpeisiin kaivattaisiin pitkälle erikoistuneita kielenopettajia, mutta jo opettajien peruskoulutukseenkin kaivataan tietoa työelämän tarpeista (M. Huhta 1999). Kysymys ei ole pelkästään erityisalan sanaston upottamisesta opetuksen yhteyteen. Monen alan akateemiset ammattilaiset ovat kielen suurkuluttajia ilman että heidän peruskoulutukseensa sisältyy juuri ollenkaan kielen käytön ja merkityksen ymmärtämisen ohjaavaa koulutusta. Tällaisia ammattilaisia ovat mm. juristit, lääkärit, papit, sosiaalityöntekijät, kaupan alalla erilaisissa tehtävissä olevat ja opettajat. Maahan kaivattaisiin monien erilaisten alojen asiantuntijoita, jotka olisivat perehtyneet laajasti kieleen muutenkin kuin vain siten, että osaavat käyttää kieltä viestinnässä. Tämä edellyttäisi kielikoulutuksen parempaa integrointia yli tiedekunta- ja laitosrajojen sekä kielten ainelaitosten opetuksen suuntaamista osittain uudelleen.

Kielikeskusten ongelmat ovat pääosin samoja kuin ne, joita tuotiin esille jo kolmekymmentä vuotta sitten järjestelmää kehitettäessä. Resursseista on puutetta, rahan, välineiden ja tilojen lisäksi myös asiantuntemuksesta, opettajien koulutuksesta ja kielenoppimista koskevasta tiedosta.

Kieliaineiden opiskeluun valitaan opiskelijat pääsykokeissa, joissa painottuu keskeisesti pyrkijöiden senhetkinen kielitaito. Suullista kielitaitoa ei arvioida puhumisen osalta. Englannin kielen opiskelijoiksi pääsevien kielitaidon lähtötaso on huomattavan korkea, koska kilpailu paikoista on tiukka. Muissa kielissä on suurempia ongelmia, koska kouluopetuksen taso on ollut huomattavasti kirjavampaa ja hakijamäärät saattavat jäädä kovinkin alhaisiksi.

Yliopistoissa kieliaineiden opetus vaihtelee kieliaineiden ainelaitoksissa laitoksesta ja kielestä toiseen. Kielitaitoon tähtäävien opintojen osuus on kasvanut 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Nykyisin ohjelmaan sisältyy erilaista suullisen ja kirjallisen kielitaidon harjoittelua. Kielitaidon kehittämistä on myös kytketty asiantiedon opiskeluun. Käytettävissä ei ole aineistoa, joka tekisi mahdolliseksi arvioida kielitaito-opintojen osuutta opinnoista. Useimmat laitokset edellyttävät muutaman kuukauden oleskelua maassa, jossa opiskeltavaa kieltä puhutaan.

Tutkinnon suorittaneiden tasoa voidaan pitää kansainvälisesti korkeana. Huomattavaa parannusta on erityisesti tapahtunut suullisen kielitaidon hallinnassa. Koska valtaosa tutkinnon suorittaneista siirtyy kieltenopettajiksi, olisi erittäin tärkeää, että ammatissa toimivien kieltenopettajien kielitaidon ylläpidosta huolehdittaisiin. Tärkeää myös olisi, että opettajaksi koulutettavien aineopinnoissa nykyistä laajemmin otettaisiin huomioon kielenopetukseen liittyvät näkökohdat.

Kääntäjäkoulutuksessa on alusta alkaen ollut huomattavasti enemmän kielitaidon opetusta kuin perinteisissä kieliaineissa. Tavoitteena on hyvin korkea kielitaito, joka ei poikkeaisi kovinkaan paljon äidinkielen kielenkäyttäjän tasosta. Tähän ei kuitenkaan koulutuksessa yleensä päästä. Varsinkin tulkikoulutuksen kehittämistarve on erityisen suuri.

7.2 Ammattikorkeakoulut

Ammattikorkeakoulujen perustamisen lähtökohtana oli pyrkimys ammatillisen koulutuksen tason kohottamiseen, jotta koulutus vastaisi työelämän kehittymisen vaatimuksia. Yhteiskunnassa on käynnissä monia muutostapahtumia, jotka edellyttävät erilaisissa asiantuntijoina toimivilta kykyä selviytyä uudenaikaisista tehtävistä. Tällaisia ovat muun muassa yleinen toimintojen kansainvälistyminen ja globaalistuminen, taloudellinen kehitys, teknologistuminen ja elinkeino- ja ammattirakenteiden muutokset. Kansainvälistymisen ja siihen liittyvän taloudellisen yhdentymisen tarpeisiin oli erityisen tärkeää kehittää ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimuksia.

Erilaisten määrällisten tietojen lisäksi Soveltavan kielitutkimuksen keskuksen vuonna 1999 tekemässä selvityksessä koottiin tietoja laadun ja tuloksellisuuden arvioinnista, kielikoulutuksen uudelleen organisoinnista, lähtötason ja opetuksen arvioinnista, omatoimisen opiskelun ohjauksesta, tietotekniikan käytöstä, tarjolla olevista oppimateriaaleista, oppilaitosten välisestä yhteistyöstä ja kieltenopettajien koulutuksesta.

Ammattikorkeakouluissa toimi vuonna 1999 yhteensä 919 kieltenopettajaa, joista 620 oli päätoimisia. Päätoimisista opettajista 226 opetti englantia, sivutoimisista 70. Valtaosa eli 42 % opettajista toimi kaupan ja hallinnon koulutuslallalla ja 26 % tekniikan koulutuslallalla. Päätoimisista opettajista oli 87 % (538) suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon.

Ilmeisenä ongelmana kielikoulutuksen kehittämisen kannalta on ammattikorkeakouluissa se, että kielenopettajat näyttävät jäävän korkeakoulun strategisen suunnittelun ulkopuolelle. Opettajat eivät pääse vaikuttamaan aina edes kielikoulutusta koskeviin ratkaisuihin. Koska järjestelmä lisäksi toimii hajautetusti, sen vuoksi että monet korkeakoulut koostuvat useista erillisistä yksiköistä, opettajien keskinäinen yhteydenpito ja tukitoiminta jäävät rajalliseksi.

Monessa nykyammattissa kyky ja taito käyttää äidinkieltä ja vieraita kieliä on osa olennaista ammatillista kompetenssia, mutta kielitaidon ymmärtäminen tällä tavoin ei aina ole vielä saavuttanut ammattikorkeakoulujen päättäviä tasoa. Käsitykset kielikoulutuksesta pohjautuvat usein edelleen muistikuvii aiempien aikojen kielioppikeskeisestä opetuksesta, joka koettiin elämälle vieraaksi. Monille kielitaito — varsinkin englannin kielen osalta — saattaa myös olla sillä tavoin itsestään selvyys, että sen kehittämisen vaatimuksia ei ymmärretä ottaa vakavasti. Siksi kielen opettaja saatetaan kokea toisen luokan toimijaksi.

Monissa ammattikorkeakouluissa on lähdetty voimakkaasti luomaan vieraskielisiä ohjelmia. Niitä oli alkuvuodesta 1999 toiminnassa viitisenkymmentä. Perustana on useinkin ollut pelkäämistään korkeakoulun kilpailutilanteen painottaminen, eikä kielikoulutuksellisia näkökohtia ole juuri otettu huomioon. Monet vieraalla kielellä opettavat eivät ole aina tiedostaneet syitä siihen, miksi he opettavat vieraalla kielellä.

Ammattikorkeakoulujen hajanaisuus aiheuttaa väistämättä tarvetta pohtia kielikoulutuksen uudelleen organisointia. Tällaista pohdintaa ei kuitenkaan ole harrastettu valtaosassa korkeakouluja tai se rajoittuu pelkäämistään uusien kurssien aloittamiseen tai kurssien suuntaamiseen. Monessa korkeakoulussa eri yksiköt tekevät omat päätöksensä toisistaan riippumatta. Joissakin korkeakouluissa on tehty päätös kielikeskuksen perustamisesta tai kielikoulutuksen keskittämisestä muulla tavoin. Joissakin korkeakouluissa pohditaan kielikeskuksen perustamista, kun taas joissakin on tehty jo päätös hajautuksen säilyttämisestä, esimerkiksi eri yksiköiden pitkien välimatkojen takia.

Laajimmin opettajien englannin ja ruotsin sekä perinteisesti kieliohjelmaan kuuluneiden saksan, ranskan ja venäjän lisäksi ammattikorkeakouluissa opetetaan espanjaa, italiaa, viroa, norjaa, kiinaa, japania, malaijia ja bahasaa. Huolimatta opettavien kielten suuresta määrästä opetustarjontaa on jokseenkin perinteistä. Aivan samoin kuin yliopistoissa myös ammattikorkeakouluissa keskitytään lähinnä perustason opetukseen, ja näyttääkin siltä, että ehkä kaupan ja hallinnon alaa lukuun ottamatta ammatitaidon ja ammatillisen kehittymisen kannalta tarpeellinen kielitaito jää usein saavuttamatta. Kielitaidon monipuolistamistavoitteita ei myöskään saavuteta, koska kieliä valitaan opinto-ohjelmaan pääosin aiemman kielikoulutuksen pohjalta. Kielikoulutuksen tavoitteet ja käytäntö eivät kohtaa toisiaan.

Vieraisissa kielissä tarjottiin ammattikorkeakouluissa opetusta vuonna 1998 yhteensä 10 057 opintoviikkua. Kielikoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrä oli tuolloin 119 169 opiskelijaa (sama opiskelija on laskettu kaikkien opiskelemiensa kielten osalta erikseen).

Ammattikorkeakoulujen perustaminen jakautui useiden vuosien ajalle. Uudistusta pyrittiin vauhdittamaan toisaalta arviointimenettelyllä ja toisaalta myöntämälle korkeakouluasemaan pyrkiville yksiköille väliaikaisen ammattikorkeakoulun status. Monista seikoista johtuu, että nykyisellään ammattikorkeakoulut ovat toisiinsa verrattuna vielä kovin erilaisessa kehitysvaiheessa. Ne

muodostuvat yleensä myös aiemmin erillisinä toimineista koulutusyksiköistä, jotka saattavat edelleenkin sijaita maantieteellisesti kaukana toisistaan. Pyrkimyksenä on ollut muodostaa monialaisia tehokkaita kokonaisuuksia. Monialatausta aiheuttaa kuitenkin sen, että ammattikorkeakouluissa on näkyvissä erilaisia koulutusalohtaisia menettelytapoja, jotka heijastuvat myös siihen, miten kielikoulutus on järjestetty.

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksen palkkoihin käytettiin vuonna 1998 yhteensä noin 94 miljoonaa markkaa (muutamasta yksiköstä ei ole saatu tätä tietoa). Kokonaispalkkasumman osuus kunkin ammattikorkeakoulun kokonaisbudjetista vaihteli 3 prosentista noin 8 prosenttiin. Suurin osa korkeakouluista käytti kielikoulutukseen 3—4 prosenttia budjetistaan. Opiskelijaa kohti palkkakustannus oli alimmillaan vajaat 900 markkaa ja enimmillään lähes 2 500 markkaa.

Vaikka ammattikorkeakoulujen kielikoulutukseen on käytettävissä enemmän voimavaroja kuin yliopistojen (yliopistojen kielikeskuksissa oli siis vuonna 1995 yhteensä 247 päätoimista opettajaa ja 56 laskennallisesti päätoimiseksi muutettua tuntiopetuspaikkaa 135 000 opiskelijaa varten), määrärahoja ei voi pitää riittävänä tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämiseen. Opiskelijoiden lähtötaso on ammattikorkeakouluissa huomattavasti heterogeenisempi kuin yliopistoissa, myös sen vuoksi, että vuonna 1998 koko 78 000 opiskelijan joukosta oli peräti kuudennes (noin 13 000) ns. aikuisopiskelijoita, joista osalla ei välttämättä ollut takanaan aiempia kieliopintoja tai heillä oli niitä vain rajallisesti. Määrärahojen riittämättömyys yhdessä hajanaisen koulutusalarakenteen ja monipuolisen koulutustarjonnan kanssa aiheuttaa sen, että opetusryhmistä tulee suuria ja kovin erilaisista opiskelijoista koostuvia.

Opintoviikkoa kohti vaadittujen lähiopetustuntien määrä vaihtelee suuresti. Enimmillään tuntimäärä on 36, pienimmillään 14. Vaihtelu saattaa johtua erilaisista pedagogisista ratkaisuista, esimerkiksi monimuotosovelluksista, mutta usein varmasti myös määrärahojen puutteesta. Itseopiskelu on monissa korkeakouluissa olennainen osa opiskelua, mutta opiskelijoiden ohjaukseen ei ole useinkaan kovinkaan merkittävästi paneuduttu, mikä tarkoittaa sitä, että opettajat ovat tiettyinä aikoina opiskelijoiden käytettävissä ja tehtävistä annetaan palautetta.

Opiskelijoiden erilainen koulutustausta on tehnyt myös tarpeelliseksi järjestää tukiovetusta. Opetusta joudutaan myös eriyttämään, erityisesti pakollisissa kielissä. Monessa korkeakoulussa järjestetään lähtötasokokeita, jotta eriyttäminen olisi mahdollista. Ammattikorkeakouluasetus tarjoaa myös mahdollisuuden kielenopetuksesta vapauttamiseen, mutta se on ollut jokseenkin vähäistä. Vapautus myönnetään yleensä sellaisille, joilla on todettavissa aiemman opiskelun perusteella vaadittava kielitaito. Ruotsin opinnoista vapautetaan yleensä vain ulkomaalaisia tai sellaisia, jotka eivät ole koskaan opiskelleet ruotsia. Vieraan kielen vaatimuksista on joskus vapautettu sellaisia, jotka eivät ole koskaan opiskelleet kieltä.

Tietotekniikan käyttöä pyritään usein tarjoamaan ratkaisuksi lähiopetukseen tarpeellisten resurssien puutteeseen. Sen odotetaan myös tehostavan itseopiskelua. Ammattikorkeakouluissa näyttäisi olevan pyrkimyksiä tähän suuntaan, vaikka tehdyn kyselyn perusteella on vaikea muodostaa selvää kuvaa tietotekniikan hyödyntämisestä. Vaikuttaisi siltä, että alueella vallitsee suuri epätietoisuus siitä, miten asiassa pitäisi edetä. Kieli- ja multimediastudioita, joista monet ovat aivan uusia, on runsaasti, ja lisäksi on opiskelijoiden käyttöön tarjolla sadoittain tietokoneita. Monissa korkea-

kouluissa on käytössä sisäiset verkot. Yhteydet internetiin ovat myös olemassa. Erilaista tietokone- ja verkkopohjaista kielikoulutusmateriaalia on yleensä tarjolla, myös itseopiskelun tarpeisiin. Joitakin korkeakoulujen välisiä verkkohankkeita on ollut vireillä. Suurin ongelma tietotekniikan käytössä lienee siinä, että tietotekniikan ja multimedian tehokas hyväksikäyttö edellyttäisi uudenlaisia ajattelua ja pedagogiikkaa, jota toistaiseksi ei ole saatu kehitetyksi. Tällä alueella lienee eräs kehittämisen ja koulutuksen suurimmista haasteista.

Ammattikorkeakouluissa ei ole kovinkaan huolellisesti paneuduttu laadun ja tuloksellisuuden varmistamiseen kielikoulutuksessa. Käytössä on kylläkin joissakin tapauksissa muusta koulutuksesta saatuja laadunvarmistusjärjestelmiä. Pääosin ollaan opiskelijoilta saatavan palautteen varassa.

Tulosten kannalta on merkityksellistä, millä tavoin oppimistulosten arviointi on toteutettu. Monissa ammattikorkeakouluissa pohditaan jatkuvasti arviointikysymyksiä, mutta vaikka arviointi selvästi koetaan ongelmalliseksi, mitään suunnitelmia ei näytä yleensä olevan olemassa arvioinnin kehittämiseksi. Jotkin korkeakoulut käyttävät YKI-tutkintojen tapaisia sanallisia tason arviointeja, ja muutamissa on pyritty rakentamaan kytkentöjä suuremminkin YKI-tutkintoon. Suullisen kielitaidon suorituksiin kiinnitetään erityishuomiota. Jatkuvaa seurantaa käytetään usein myös hyväksi. Ilmeisesti valtakunnalliset arvioinnin yleisohjeet olisivat paikallaan, ja saattaisi olla harkittavissa, että jollakin sopivalla tavalla suoritukset yhteismitallistettaisiin rinnastamalla ne Yleisiin kielitutkintoihin. Tämä edellyttäisi kokeilu- ja tutkimustoimintaa ja yhteistyötä Yleisten kielitutkintojen kanssa.

Erityisen ongelmalliseksi koetaan ruotsin kielen suoritusten arviointi. Virkamiesruotsin opetus pyritään yleensä eriyttämään ammattialoitain, ja kokeessa myös edellytetään ammattialan kielen hallintaa. Erillistä arvosanaa ei aina anneta. Erityistä huomiota tunnutaan yleensä kiinnitettävän suulliseen kielitaitoon, jota monissa tapauksissa arvioidaan jatkuvan näytön ja opetuksen yhteydessä suoritettavien tehtävien avulla.

Oman ongelmansa muodostavat oppimateriaalit. Hyvää materiaalia ei yleensä ole useallakaan koulutuslalla kovin paljon saatavissa, ei varsinkaan sellaista, joka sellaisenaan soveltuisi suomalaisen ympäristöön. Koska materiaaalilta myös edellytetään, että se on ajantasaista ja ajankohtaista, tarve tuottaa itse omaa aineistoa korostuu hyvin voimakkaasti. Aiemmin toisen asteen opetuksen käytetyt aineistot eivät nekään kovin hyvin sopeudu korkeakouluympäristöön. Useimmat korkeakoulut ilmoittavat tuottavansa runsaasti omaa aineistoa kaikissa kielissä.

Mittavampia pyrkimyksiä tuottaa yhteisesti aineistoja koko ammattikorkeakoulujärjestelmän käyttöön on hyvin vähän. Osin tämä varmasti johtuu siitä, miten opetus on järjestetty, mutta osin syynä on se, että tällaisen materiaali tuotannon tukemiseksi ja rahoittamiseksi ei ole menettelytapoja. Kaupallisesti kannattavaksi tällaista toimintaa ei voida saada yksikkömäärien pienuuden takia. Korkeakoulujen kielikeskuksen toimintaa Jyväskylässä jatkava Soveltavan kielitutkimuksen keskus tuottaa ja julkaisee edeltäjänsä tavoin oppimateriaaleja korkeakouluopetukseen, mutta rahoitus on nykyisin ongelmallista, koska toiminnan pitäisi olla taloudellisesti kannattavaa.

Kiireellisimmät kehittämistarpeet ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksessa olisivat kielikoulutuksen hajanaisten organisaation tarkistaminen, arvioinnin kehittäminen ainakin osittain valtakun-

nallisesti, uusia oppimisympäristöjä koskeva kehittämistoiminta, materiaali tuotannon järjestäminen, opettajien täydennyskoulutus ja itseopiskelun ohjaamiseen liittyvät järjestelyt.

Kielikoulutuksen toteutumista ammattikorkeakoulun kaupallisessa koulutuksessa on tarkastellut lisensiaatintutkimuksessaan Marjo Nykänen (1998).

8 Aikuisten kielitaito

Aikuisväestön vieraiden kielten osaamisesta ja opiskelusta on saatu tietoja Aikuiskoulutus 1995 -kyselystä. Tilastollisesti edustavalta 4 107 vastaajan aikuisotokselta kysyttiin, millaiseksi he arvioivat itse oman kielitaitonsa. Vastaaminen perustui viisiportaiseen taitotasokuvaukseen, joka oli mukailtu Yleisissä kielitutkinnoissa käytetystä yhdeksänportaisesta asteikosta. Tutkimuksissa on todettu, että kun ihmiset itse arvioivat omaa kielitaitoaan suhteessa heille annettuihin esimerkkeihin, tulos käy yksiin varsin hyvin kielitaitokokeilla saatujen tulosten kanssa. Suomalaiset kylläkin näyttäisivät yleensä arvioivan kielitaitonsa jonkin verran huonommaksi kuin se todellisuudessa on. Itsearviointiin perustuvan selvityksen voidaan siis katsoa antavan melko hyvän yleiskuvan maamme kielitaitovarannosta. Tuloksia on käsitelty monipuolisesti Sartonevan (1998) toimittamassa julkaisussa.

Suomalaisista aikuisista 72 % osaa ainakin yhtä vierasta kieltä, mitä voidaan kansainvälisestikin pitää korkeana määränä. Aikuisista englantia osaa 66 %, ruotsia 55 %, saksaa 28 %, ranskaa 8 % ja venäjää 5 %. Muitakin kieliä osataan, mutta niitä osaavien määrät ovat kovin niukat. Vähintään kahta vierasta kieltä ilmoitti osaavansa 58 % aikuisista. Tavallisin kieliyhdistelmä on englantia ja ruotsia. Alle 35-vuotiaista, jotka siis edustavat pääosin peruskoulun käyneitä ikäryhmiä, 80 % osaa oman ilmoituksensa mukaan kahta vierasta kieltä. Englantia, ruotsia ja saksaa ilmoittaa osaavansa 25 % aikuisista.

Peräti 900 000 suomalaista aikuista ei oman ilmoituksensa mukaan osaa lainkaan vieraita kieliä. Tässä joukossa on myös koulussa kieliä opiskelleita, sillä vaikka peruskoulussa ovat kaikki opiskelleet vähintään kahta heille vierasta kieltä, noin 4 % peruskoulun käyneistä ilmoittaa, että he eivät osaa kieliä. Myös vanhemmissa ikäluokissa on ihmisiä, jotka kokevat osaavansa kieliä vähemmän kuin niitä ovat opiskelleet. Pieni osa järjestelmällistä kielenopetusta saaneesta aikuisväestöstä kokee, etteivät he tosiasiaassa ole oppineet kieliä lainkaan, vaikka ovat ilmeisesti saaneet koulutuksestaan päästötodistuksen. On osallistuttu opetukseen mitään oppimatta.

Tässä yhteydessä on paikallaan miettiä, missä määrin on tarkoituksenmukaista rakentaa maan monipuolinen kielitaitovaranto pääosin kouluaikana tarjolla olevan valinnaisuuden ja aikuisena tapahtuvan lisäopiskelun varaan. Aikuiskyselyn tulokset osoittavat nuoren 18—24-vuotiaiden ikäluokan kielitaidossa olevan huolestuttavia piirteitä. Heistä suhteellisesti pieni joukko ilmoittaa osaavansa neljää tai useampaa kieltä, ja kolmen kielen osaaminen on samanlaajuista kuin vanhemmissa ikäluokissa, joilla ei ole ollut samoja mahdollisuuksia opiskella kieliä yleissivistävässä ja muussa koulutuksessa. Näyttää siltä, että kun kurssimuotoisessa lukiossa vieraiden kielen opiske-

lun valinnaisuutta lisättiin, valinnaisuudesta on ollut seurauksena kielitaitovarannon supistuminen.

On tietysti selvää, että lukion päättövaiheessa ylioppilastutkintoon sisältyvien kokeiden pakollisuus ja ylioppilastodistuksen merkitsevyys tulevien opintomahdollisuuksien kannalta vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mihin lukion oppilaat katsovat aiheelliseksi sijoittaa voimavarojaan. Nyt kun yli puolet kustakin ikäluokasta suorittaa ylioppilastutkinnon, pitkäkestoinen yleissivistävä koulutus on lakannut olemasta hyvät jatko-opintomahdollisuudet ja hyvän ammatin takaava harvojen etuoikeus. Lukiokoulutus koetaan monesti lähinnä velvollisuudeksi, tietyllä tavalla oppivelvollisuusiän jatkeeksi.

On aivan luonnollista tässä tilanteessa, että ylioppilaskokelaat haluavat keskittyä sellaisiin aineisiin, jotka ovat välttämättömiä tutkinnon saamiseksi tai joilla heille näyttäisi olevan henkilökohtaisesti merkitystä. Jos tavoitteena olisi taata kielitaidon monipuolistuminen käyttämällä hyväksi ylioppilaskirjoitusten lukioon kohdistuvaa heijastusvaikutusta, olisi ylioppilaskokeisiin sisällytettävä kolme pakollista kieltä (sama koskee tietysti myös matematiikkaa ja reaalikoetta). Kolmen kielen opiskelu tulisi tällä tavalla lukiossa välttämättömäksi.

Aikuiskoulutusaineistosta on arvioitavissa, että vanhemmasta työikäisestä väestöstä, jolle ei peruskoulutuksessa ole ollut tarjolla ollenkaan kielten opetusta (he ovat käyneet kansakoulua ja kansalaiskoulua), noin viidennes kuitenkin osaa jotakin muuta kieltä kuin äidinkieltään, yleensä kuitenkin vain yhtä. Vastaavasti yleissivistävässä koulutuksessa kielikoulutusta saaneista vain yksi kahdestakymmenestä on opiskellut tai oppinut vähintään yhtä kieltä koulussa opiskeltujen lisäksi (harvemmin kahta tai useampaa).

Aikuiskoulutuksella on voitu kohtalaisen hyvin paikata sitä, että kielikoulutus puuttui aikoinaan kokonaan koululaitoksen opetustarjonnasta. Kielitaitovarannon monipuolistumiseen sillä näyttäisi kuitenkin olevan kovin vähän vaikutusta. Kiinnostuksesta kielikoulutukseen kertoo myös se, että kolme neljästä aikuisesta katsoo tarvitsevansa kielikoulutusta, mutta vaikka sitä on tarjolla runsaasti ja usein myös kohtuulliseen hintaan, vain harvempi kuin yksi kymmenestä käy kielenopissa. Lisäkoulutus näyttää yleensä maittavan parhaiten niille, joilla on jo monipuolinen tai hyvä kielitaito.

9 Yleiset kielitutkinnot

Suomessa on syksystä 1994 lähtien voinut suorittaa virallisesti tunnustettuja kielitutkintoja. Näiden Yleisten kielitutkinnojen (YKI) toimeenpanosta ja kehittämisestä vastaa opetushallitus. Opetushallituksen asettama tutkintolautakunta päättää tutkintokielistä, tutkinnojen perusteista, tutkintodistusten sisällöstä, testien laatimisesta ja käytöstä sekä testien järjestämisluvista. Opetushallitus pitää myös yllä testien arvostelijaluetteloa. Koetehtävien laadinta, yhteydenpito kokeita järjestäviin laitoksiin, testaajien koulutus ja tutkimus- ja kehittämistoiminta tapahtuu Soveltavan kielientutkimuksen keskuksessa Jyväskylän yliopistossa.

Tutkinnon voi suorittaa yhdeksässä kielessä. Kehitteillä on myös ammatillisesti suuntautuneita tutkintovaihtoehtoja, joista käytössä ovat kaupallisen ja teknisen englannin tutkinnot. Kesään 1999 mennessä kielitutkinnon on suorittanut 11 200 kokeilasta.

Yleiset kielitutkinnot ovat valtakunnallisia aikuisille suunnattuja kielitaitotestejä. Tutkinnoissa mitataan testattavan kielen puhe- ja kirjoitustaitoa, tekstin ja puheen ymmärtämistä sekä sanaston ja rakenteiden osaamista. Kielitutkintojen perustana on 9-portainen (käytännössä 8-portainen) taitotasosteikko. Testejä järjestetään kolmella eri vaikeusasteella: perustasolla (tasot 1—3), keskitasolla (3—5) sekä ylimmällä tasolla (5—8).

Yleisten kielitutkintojen testit muodostuvat viidestä osakokeesta: tekstin ymmärtämisestä, kirjoittamisesta, puheen ymmärtämisestä, puhumisesta ja yhdistetystä rakenteiden ja sanaston osakokeesta. Keskitasolla puhumisen osakoe koostuu studiotehtävistä, esimerkiksi kertomistehtävistä, tilanteisiin reagoineista ja simuloituista keskusteluista. Ylimmällä tasolla puhumisen osakokeen studiotehtäviä ovat mm. kertomistehtävät ja tilanteisiin reagoinnit. Ylimmän tason puhumisen osakokeessa on lisäksi henkilökohtainen haastattelu.

Testisuoritukset arvioidaan siten, että osallistujien suorituksia verrataan osakokekohtaisiin taitotasokuvauksiin ja kaikille kielille yhteisiin arviointikriteereihin. Koulutetut arvioijat arvioivat suoritukset ja tukeutuvat arvioinnissaan taitotasokuvausten ja arviointikriteereiden lisäksi kieli-kohtaisiin arviointiohjeisiin. Luotettavuuden varmistamiseksi osan suorituksista tarkastaa kaksi arvioijaa. Ylimmällä tasolla kaksi arvioijaa käy läpi kaikki testisuoritukset.

Seuraavissa taulukoissa esitetään yhteenvedona Yleisten kielitutkintojen tuloksia kolmelta tutkintokerralta (kevät 1998, syyskuu 1998, kevät 1999). Tilasto kattaa vähän yli 3 500 kokeilasta eli lähes kolmanneksen kaikista kesään 1999 mennessä tutkinnon suorittaneista. Aluksi tarkastellaan lyhyesti perustason tuloksia.

Perustason (tasot 1—3) kielitutkinnon on tarkasteltavana ajanjaksona suorittanut 647 henkilöä. Tutkinnossa epäonnistuneita eli alle ykköstason jääneitä on näillä koekeinoilla ollut kaikkiaan 0,8 % osallistuneista. Kokeeseen osallistuneet ovat siis pystyneet arvioimaan varsin hyvin oman osaamistasonsa suhteessa kokeen vaatimustasoon. Tasolle 1 on yltänyt 15,8 % kokeilasta. Yleisin taso on 2 (46,4 %), ja ylimmän tason (tason 3) perustason kokeessa on saavuttanut 37,1 %. Jos jätetään saamen kielen suorittaneet kaksi kokeilasta huomiotta, parasta yleistasoarvosanaa on saavutettu suhteellisesti eniten ruotsin ja saksan kielissä ja vähiten venäjän ja italian kielissä. Myös suomen kielessä on varsin paljon heikkoja suorituksia, mikä selittyy sillä, että osalla maahanmuuttajista on kokeeseen osallistuessaan vielä varsin alkeellinen kielitaito. Osallistujamääriltään suurimpien kielten tarkastelu osoittaa, että englannissa ja ruotsissa on jonkin verran parempi yleis-taso kuin venäjässä ja suomessa.

Perustaso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation

		Yleistasoarvio				Total	
		<1	1	2	3		
Testikieli	englanti	Count		24	97	105	226
		% within Testikieli		10,6 %	42,9 %	46,5 %	100,0 %
	espanja	Count	1	1	9	8	19
		% within Testikieli	5,3 %	5,3 %	47,4 %	42,1 %	100,0 %
	italia	Count		1	9	2	12
		% within Testikieli		8,3 %	75,0 %	16,7 %	100,0 %
	ranska	Count		2	15	13	30
		% within Testikieli		6,7 %	50,0 %	43,3 %	100,0 %
	ruotsi	Count	1	9	16	35	61
		% within Testikieli	1,6 %	14,8 %	26,2 %	57,4 %	100,0 %
	saame	Count			1	1	2
		% within Testikieli			50,0 %	50,0 %	100,0 %
	saksa	Count	1	3	6	12	22
		% within Testikieli	4,5 %	13,6 %	27,3 %	54,5 %	100,0 %
	suomi	Count	1	22	40	42	105
		% within Testikieli	1,0 %	21,0 %	38,1 %	40,0 %	100,0 %
	venäjä	Count	1	40	107	22	170
		% within Testikieli	,6 %	23,5 %	62,9 %	12,9 %	100,0 %
Total		Count	5	102	300	240	647
		% within Testikieli	,8 %	15,8 %	46,4 %	37,1 %	100,0 %

Keskitasen kokeen (tasot 3—5) on tarkastelun kohteena olevilla kolmella koekerralla suorittanut 2 161 henkilöä. Alle normaalisti vaadittavan tason (yleistasoarvio alle 3) jäi 6 % osallistujista. Osallistujamääriltään laajimmissa kielissä tason 3 alle jäätin useimmiten venäjän (26,9 %) ja suomen (15,2 %) kielessä. Venäjän kielessä on myös suhteellisen vähän (6,2 %) tasolle 5 yltäviä hyviä suorituksia. Laajemmin suoritetuissa kielissä yleisin taso on 4, paitsi venäjässä, jossa taso on 3. Näistä kielistä ruotsin taso on paras, mutta lähes samaan päästään saksassa ja englannissa.

Keskitaso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation

			Yleistasoarvio				Total
			<3	3	4	5	
Testikieli	englanti	Count	25	231	505	309	1070
		% within Testikieli	2,3 %	21,6 %	47,2 %	28,9 %	100,0 %
	espanja	Count	3	10	26	5	44
		% within Testikieli	6,8 %	22,7 %	59,1 %	11,4 %	100,0 %
	italia	Count	1	8	9	6	24
		% within Testikieli	4,2 %	33,3 %	37,5 %	25,0 %	100,0 %
	kaupallinen englanti	Count	2	7	26	10	45
		% within Testikieli	4,4 %	15,6 %	57,8 %	22,2 %	100,0 %
	ranska	Count		43	55	24	122
		% within Testikieli		35,2 %	45,1 %	19,7 %	100,0 %
	ruotsi	Count	3	29	113	109	254
		% within Testikieli	1,2 %	11,4 %	44,5 %	42,9 %	100,0 %
	saame	Count	3	5	2	2	12
		% within Testikieli	25,0 %	41,7 %	16,7 %	16,7 %	100,0 %
	saksa	Count	5	16	50	36	107
		% within Testikieli	4,7 %	15,0 %	46,7 %	33,6 %	100,0 %
	suomi	Count	47	78	103	81	309
		% within Testikieli	15,2 %	25,2 %	33,3 %	26,2 %	100,0 %
	tekninen englanti	Count	1	7	12	9	29
		% within Testikieli	3,4 %	24,1 %	41,4 %	31,0 %	100,0 %
	venäjä	Count	39	61	36	9	145
		% within Testikieli	26,9 %	42,1 %	24,8 %	6,2 %	100,0 %
Total		Count	129	495	937	600	2161
		% within Testikieli	6,0 %	22,9 %	43,4 %	27,8 %	100,0 %

Ylimmän tason (tasot 5—8) tutkintoon on samoilla koekerroilla osallistunut 858 henkilöä. Yleisin saavutettu taso on 6 (48,8 % kaikista osallistujista). Poikkeuksena ovat venäjä ja espanja, joissa vähäisestä osallistujajoukosta eniten on saavutettu tasoa 5. Erityisen kiinnostavia ovat aseteikon ylimmät tasot: erinomainen kielitaito (taso 8), joka lähestyy äidinkielen kielenkäyttäjän kielitaitoa, on ollut 3,5 %:lla ylimmän tason kokeeseen osallistuneista ja todella hyväksi katsottava kielitaito (taso 7) edellisten lisäksi vielä 28,8 %:lla. Vain kaksi sadasta kokelaasta (2,3 %) on ilmoittautuessaan yliarvioinut kielitaitonsa. Venäjän ja espanjan kielissä, joiden kokeisiin on ollut niukalti osallistujia, taitonsa yliarvioineiden osuus on jopa noin viidennes.

Ylin taso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation

			Yleistasoarvio					Total
			<5	5	6	7	8	
Testikieli	englanti	Count	12	100	298	172	16	598
		% within Testikieli	2,0 %	16,7 %	49,8 %	28,8 %	2,7 %	100,0 %
	espanja	Count	2	3	2	2		9
		% within Testikieli	22,2 %	33,3 %	22,2 %	22,2 %		100,0 %
	ranska	Count	1	3	13	9	2	28
		% within Testikieli	3,6 %	10,7 %	46,4 %	32,1 %	7,1 %	100,0 %
	ruotsi	Count		8	44	23	4	79
		% within Testikieli		10,1 %	55,7 %	29,1 %	5,1 %	100,0 %
	saksa	Count		6	22	14	1	43
		% within Testikieli		14,0 %	51,2 %	32,6 %	2,3 %	100,0 %
	suomi	Count	2	15	24	13	5	59
		% within Testikieli	3,4 %	25,4 %	40,7 %	22,0 %	8,5 %	100,0 %
	tekninen englanti	Count		4	13	11	1	29
		% within Testikieli		13,8 %	44,8 %	37,9 %	3,4 %	100,0 %
	venäjä	Count	3	4	3	3		13
		% within Testikieli	23,1 %	30,8 %	23,1 %	23,1 %		100,0 %
Total		Count	20	143	419	247	29	858
		% within Testikieli	2,3 %	16,7 %	48,8 %	28,8 %	3,4 %	100,0 %

Yleisiin kielitutkintoihin ilmoittautuvat näyttävät siis osaavan arvioida hyvin oman kielitaitonsa yleistason, koska alle odotusten jääviä suorituksia on vain muutama prosentti. Perustasolla osallistujat saavat suhteellisesti eniten kohtalaisen hyviä tasoarvioita, kun taas keskitason ja ylimmän tason kokeissa on runsaasti keskitason arvosanoja. Erinomainen kielitaito (taso 8) on ollut vajaalla viidellä prosentilla ylimmän tason kokeeseen osallistuneista.

Merkille pantavaa on ollut se, että suhteellisesti eniten osallistujia on ollut keskitason ja ylimmän tason kokeessa. Tutkinnolla näyttää siis olevan eniten käyttöä keski- ja korkeatasoisen kielitaidon osoittamisessa. Osallistujat eivät ole edustava otos koko aikuisväestöstä, joten tulosten perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä koko aikuisväestön kielitaidosta. Tutkinto näyttää toimivan hyvin siinä mielessä, että osallistujat saavat tarkemman arvion oikein ennakoimastaan kielitaidosta. Kokelaat osaavat valita oikeantasoisen kokeen, ja koe antaa eritellyn kuvan kielitaidosta tällä tasolla.

10 Valtionhallinnon henkilöstön kielitaito

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta tutkineeseen hankkeeseen on kuulunut osuus, joka on selvittänyt valtionhallinnon ajankohtaisia kielitaitokysymyksiä.

Vuosina 1996—1997 toteutettiin valtionhallinnon henkilöstön kielitaitotutkimus, jossa selvitettiin virkamiesten kielitaidon tarvetta ja nykytilaa neljässä ministeriössä (Sinkkonen 1997). Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten kansainvälistyminen ja Suomen EU-jäsenyys ovat vaikuttaneet vieraiden kielten tarpeeseen valtionhallinnossa. Tutkimuksessa kerättiin tietoa sekä valtionhallinnon koulutustarpeista että valtakunnallisen kielikoulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkimuksen kohteena oli neljä sellaista ministeriötä, joissa kielitaitovaatimusten odotettiin kasvavan. Nämä ministeriöt olivat maa- ja metsätalousministeriö, kauppa- ja teollisuusministeriö, valtiovarainministeriö ja ympäristöministeriö. Tutkimusaineistoa kerättiin kyselylomakkeilla ja haastatteluilta.

Valtakunnallinen kielikoulutus ei näytä tutkimuksen kohderyhmän eli ministeriöiden virkamiesten osalta vastanneen heidän työtarpeitaan. Koulussa annetun kieltenopetuksen katsotaan lähinnä luoneen perustan alakohtaisen kielitaidon kehittämiseksi. Virkamiehet ovat kuitenkin sitä mieltä, että kielikoulutus on kehittynyt vuosien mittaan paremmin työelämän tarpeita vastaavaksi.

Valtionhallinnossa tarvitaan lähinnä englannin, ruotsin ja ranskan kielen taitoa. Eniten käytetään englantia ja ruotsia. Ranskaa käytetään harvemmin, mutta EU-jäsenyyden myötä sen tarve on tuntuvasti kasvanut. Näissä kielissä esiintyy myös eniten lisäkoulutustarvetta. Erityisesti ranskan kielen taito on heikko.

Virkamiehet suhtautuvat kansainvälistymiseen pääasiassa hyvin myönteisesti. Kansainvälistyminen tuo työhön uusia näkökulmia ja vaikutteita. Vieraiden kielten osaamisen myötä kansainvälisen yhteistyön rasittavuus vähenee. Tämän käytännön hyödyn vuoksi virkamiesten motivaatio opiskella kieliä näyttää olevan melko korkealla, varsinkin kun suuri osa virkamiehistä on sitä mieltä, että heidän kielitaitonsa ei ole vielä työtehtäviin nähden riittävä.

11 Virkamiesten kielikoulutuksen arviointi

Valtionhallinnon virkamiesten kielitaidon riittävyttä koskeneen tutkimushankkeen jälkeen aloitettiin valtiovarainministeriön rahoituksella tutkimus, jonka kohteena oli EU-puheenjohtajuusvalmennukseen sisältynyt kielikoulutus ja sen vaikutukset. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat olleet EU-valmennukseen osallistuneet ministeriöiden virkamiehet, joita on ollut yhteensä noin 1 500. Hanke käynnistyi syksyllä 1997, ja se on tarkoitus saattaa loppuun vuoden 2000 alkupuolella.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään muun muassa sitä, missä määrin valmennukseen osallistuneiden virkamiesten kielitaito vastaa heidän työtehtäviään puheenjohtajuuskaudella ja miten valmennuskautena järjestetty kielikoulutus on parantanut heidän valmiuksiaan hoitaa näitä tehtäviä. Tutkimuksen kohteina ovat olleet virkamiesten kielitaito ja kielikoulutustarve, kielitaidon muuttamiseen vaikuttavat tekijät sekä kielitaidon vaikutus työtehtävien valikoitumiseen ja urakehitykseen. Tietoja on koottu muun muassa siitä, mitä vieraita kieliä virkamiehet osaavat ja miten hyvin, miten eri-ikäiset virkamiehet osaavat kieliä ja miten kielitaitotarpeet ovat muuttuneet Suomen liittyttyä Euroopan unioniin.

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin on käytetty kielitaitotestejä, itsearviointia, kurssipalautteita ja koulutuksen seuranta. Tietoja valmennettavien työtehtävistä ja vieraiden kielten käyttöä edellyttävistä tilanteista on kerätty haastatteluilla ja kyselylomakkeilla. Koulutukseen osallistuneiden kielikoulujen koulutustarjontaa ja kielikoulutuksessa noudatettuja periaatteita on selvitetty haastatteleamalla kielikoulujen henkilökuntaa. Virkamiesten kielitaidon heikkouksia ja vahvuuksia on selvitetty myös haastatteleamalla virkamiehiä kouluttaneita opettajia.

Hankkeella on ollut myös toiminnallisia tavoitteita. Koulutukseen on pyritty vaikuttamaan, ja sitä on yritetty kehittää sen vielä jatkuessa. Koulutuksen osittainen arviointi on ollut mahdollista jo valmennuksen aikana, ja saatuja tutkimustuloksia on pyritty hyödyntämään koulutuksessa.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin kielikoulujen tarjontaa ja selvitettiin kielikäyttötilanteisiin liittyviä vaikeuksia ja erilaisia selviytymisstrategioita. Toisessa vaiheessa selvitettiin, minkälaisissa tilanteissa ja kuinka usein virkamiehet joutuvat käyttämään vieraita kieliä ja mitä kieliä he käyttävät eniten. Kolmannessa vaiheessa valmennettavat kertoivat itse yksityiskohtaisesti käytännön kokemuksistaan EU:ssa ja kielikoulujen opettajat kävivät läpi virkamiehille tyypillisiä ongelma-alueita. Koko tutkimuksen ajan on kerätty tietoa siitä, miten koulutukseen osallistuneet ovat kokeneet heille annetun kielenopetuksen, ja välitetty näitä tietoja ministeriöiden koulutuksesta vastaaville henkilöille.

Suurin osa koulutettavista on ollut varsin tyytyväisiä kielikoulutuksen tasoon ja laatuun. Virkamiesten mielestä kielikoulutus on ollut monipuolista ja sitä on ollut riittävästi. Suurin ongelma kielikoulutuksessa on ollut käytettävissä olevan ajan niukkuus. Onnistuneimmaksi koulutusmuodoksi on useimmiten osoittautunut kunkin virkamiehen omaan aikatauluun sopeutettu joustava opetus. Ongelmana on ollut myös koulutuksen kohdentaminen ja oikeantasaisen ja oikeanmuotoisen koulutuksen löytäminen. Kouluttajien ja koulutettavien toiveet, tarpeet ja taidot eivät aina ole kohdanneet. Monet virkamiehet ovat esittäneet toivomuksia opetuksen liittämistä läheisemmin työtehtäviin.

Osa koulutukseen osallistuneista virkamiehistä on ottanut osaa Yleisten kielitutkintojen testeihin. YKI-testeihin osallistuneiden virkamiesten testitulokset ja virkamiesten tekemät kielitaidon itsearvioinnit osoittavat, että koulutukselle asetettuihin kielitaitotavoitteisiin on päästy varsin hyvin. Valmennuksen alussa kansainvälisiä tehtäviä hoitavien keskeisten virkamiesten kielitaitotavoitteeksi asetettiin ensimmäisen vieraan kielen erinomainen hallinta. Käytännössä tämän katsottiin vastaavan Yleisten kielitutkintojen yhdeksänportaisen taitotasoaasteikon mukaista tasoa 7. Lisäksi virkamiesten edellytettiin osaavan toista vierasta kieltä vähintään tasolla 5. Asiantuntija- ja johtotehtävissä toimiville virkamiehille asetettiin hieman alhaisemmat tavoitteet.

Virkamiesten ensimmäisen vieraan kielen eli yleensä englannin taitotaso on YKI- testien ja itsearviointien perusteella noin tasolla 6,5. Toista vierasta kieltä eli ranskaa tai saksaa osataan tason 4—5 verran.

Vaikka ruotsin kielen merkitys valtionhallinnon virkamiesten toiminnassa on tullut tässäkin yhteydessä korostetusti esille, haastattelut ja muu tutkimusaineisto ovat antaneet vahvasti viitteitä siitä, että virkamiesten ruotsin kielen taito on nykyisin selvästi heikommalla pohjalla kuin aiemmin.

Tämän hankkeen laajakantoisempi merkitys on siinä, että virkamiesten kielikoulutus on osoittanut määrätietoisella täsmäkoulutuksella myös päästävän kielitaidolle asetettaviin tavoitteisiin. Tuloksekas koulutus näyttäisi edellyttävän huolellista tavoitteiden asettelua ja koulutuksen suunnittelua, johon oman panoksensa antavat kaikki toteutuksen osapuolet, niin työnantaja, koulutettavat kuin kouluttajatkin.

12 Lopuksi

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta tutkineen hankkeen itselleen asettama tehtävä yrittää selvittää kielikoulutuksen tuottavuutta myös taloudelliselta kannalta on osoittautunut odotettua vaikeammaksi. Tavoitteena oli, että vaikuttavuushankkeessa koottava aineisto antaisi mahdollisuuden tarkastella kielikoulutuksen panos-tuotossuhdetta ja selvittää, millaisilla kokonaisresursseilla saadaan aikaan minkäkinlaisia tuloksia. Tällaisen panos-tuotossuhteen selvittäminen olisi erinomaisen tärkeää, jotta voitaisiin hahmotella koko kielikoulutusjärjestelmän tasolla jonkinlaista optimi-asetelmaa, jossa tiedettäisiin, millaisilla järjestelyillä voidaan saada parhaat tulokset.

Kielikoulutuksen kustannuksia pystytään kohtalaisen luotettavasti laskemaan ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa. Yliopistoista ei toistaiseksi ole ollut käytettävissä tällaiseen laskelmaan tarvittavia tietoja. Erityisen ratkaisevaa kokonaisuuden kannalta on ollut se, että laskennan perustaksi tarvittavien tietojen saaminen yleissivistävästä koulutuksesta on osoittautunut vaikeaksi edes muutamien esimerkkikoulujen osalta, saati sitten koko yleissivistävästä koulutuksesta. Aikuis-koulutuksen monimuotoisuus ja osittainen kaupallisuus taas aikaansaavat sen, että kustannustietoja ei ole ollut käytettävissä.

Vaikuttavuushankkeen päätösvaiheessa ollaan tilanteessa, jossa kielikoulutusjärjestelmän kokonaistulosta voidaan arvioida vain jokseenkin yleisellä tasolla. Täsmällisemmät panos-tuotoslaskelmat joudutaan jättämään tuonnemmaksi, aikaan jolloin käytettävissä on kattavammat tiedostot.

Olemassa olevien tietojen perusteella voidaan joka tapauksessa todeta, että suomalainen yhteiskunta sijoittaa suomalaisten vieraiden kielten — tässä mukaan luetaan myös suomenkielisille opetettava ruotsi — taitoon huomattavan määrän taloudellisia resursseja. Edellä on esitetty arvio, että suomalaisten kielenopetukseen ja siihen liittyvään kotityöhön on aikaa käytetty viimeisten 50 vuoden aikana yli miljardi tuntia. Jos opetustunnin hinnaksi kaikkine kuluineen lasketaan esimerkiksi 400 markkaa, opetusryhmän keskimääräiseksi kooksi arvioidaan 25 oppijaa ja opiskelijan ajankäytön (opetustunti ja omaan opiskeluun käytetty tunti eli kaksi tuntia opetustuntia kohti) hinnaksi 100 markkaa tunnilta ja varsinaisten opetustuntien määräksi arvioidaan puoli miljardia tuntia, päädytään kokonaissummaan, joka on 180 miljardia markkaa. Se vastaa lähes yhden kokonaisen vuoden Suomen valtion budjettia. Kutakin suomalaista kohti tuo summa merkitsee noin 35 000 markan kustannusta. Jos väestön kokonaismäärästä vähennetään alle 10-vuotiaat lapset (noin 630 000), jotka eivät ole saaneet kielikoulutusta, ja ne 900 000 suomalaista, jotka ilmoittavat, että he eivät osaa kuin äidinkieltään, kielivarannon keskimääräinen kustannus kutakin suomalaista kohti kasvaa 50 000 markkaan.

Valitettavasti ei käytettävissä ole mitään sellaista mittaria, jolla voitaisiin osoittaa, merkitseekö yllä esitetyn laskelman tulema, että suomalaisten kielivarannon kokonaishinta on korkea, vai merkitseekö se, että se on alhainen — tietenkin vielä sillä varauksella, että lähtöoletus tuntimääristä on oikea. Vastaavaa kansainvälistä vertailutietoa ei ole käytettävissä, mutta se, mitä tiedetään kansainvälisten selvitysten perusteella eri maiden kielikoulutusjärjestelmistä (Bergentoft 1994; A. Huhta 1996), näyttäisi osoittavan, etteivät vieraan kielen opetukseen Suomessa käytetyt tuntimäärät merkittävästi poikkea muiden maiden vastaavista. Jonkinlaista kiinnekohtaa voidaan ehkä saada joistakin kotimaisista kustannustiedoista. Jos ammatillisen koulutuksen kieliopinnojen opetus-kustannukset ovat 950 markkaa opiskelijaa kohti vuodessa tai ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen palkkakustannukset 900:sta 2 500 markkaan opiskelijaa kohti, ei 36 000 markan kustannusta voi pitää erityisen korkeana. Korkeakoulututkintojen hinnat vaihtelevat korkeakouluittain ja tutkinnoittain. Monet humanistiset ja kasvatustieteelliset tutkinnot sijoittuvat jonnekin yli 200 000 markan kustannusluokkaan.

Ongelmaksi jää edelleen kysymys siitä, mitä tuolla hinnalla saadaan, eli mikä arvo olisi keski-vertokansalaisen kielitaidolle annettava. Minkä arvoinen on tässä mielessä kielitaito, jolla saa YKI-tutkinnoista tason 5 tai tason 8? Jonkinlaista kiinnekohtaa voidaan tietenkin saada kielitaidon arviointitutkimuksista, joita on ylempänä selostettu.

Rinnakkaiskoulun viime vaiheissa 1970-luvun alussa suomalaiset 14-vuotiaat koululaiset sijoituivat kansainvälisessä kielitaidon vertailussa keskitasolle. Tekstiä ja puhetta he ymmärsivät keskimäärin yhtä hyvin kuin muutkin, ja puhumisessa ja kirjoittamisessa he olivat keskitasoa vähän parempia. Ylioppilastutkinnon suorittajat menestyivät hyvin kieliopin ja puheen ymmärtämisen kokeessa mutta keskitasoa heikommin puhumisen ja tekstin ymmärtämisen kokeissa. Puhumisen

taidossa yksi kymmenestä 14-vuotiaasta osasi puhua englantia hyvin, kun abiturienteista vain yksi kahdestakymmenestä.

Sittemmin 1980- ja 1990-luvulla kolmessa vaiheessa järjestetyissä kielitaidon arviointitutkimuksissa, joissa on osittain käytetty samoja tehtäviä kuin 1970-luvun alun kansainvälisessä vertailussa, on voitu havaita, että sekä tekstin että puheen ymmärtämisessä on tapahtunut selvää tason nousua. Valitettavasti kansainvälinen vertailutieto puuttuu, ja siksi emme tiedä, ovatko suomalaiset nuoret nousseet suhteellisesti korkeammalle tasolle.

Osa englannin kielen ymmärtämisen tason noususta selittyy ilman muuta englannin kielen suosion kasvusta ja käytön yleistymisestä. Hyvään tulokseen on epäilemättä vaikuttanut myös kieltenopetuksen vakiintuminen kaikkien yhteiseksi oppiaineeksi, mikä on ehdottomasti koulun- uudistusten merkittävä sisällöllinen tuotos. Koko ikäluokalla on ollut tilaisuus oppia vieraita kieliä koulujen normaalin opetusohjelman osana. Opetustarjonnan järjestelmällisen kehittämisen lisäksi kieltenopetuksen tavoitteita, menetelmiä, oppimateriaaleja ja oppimistuloksen arviointia on voitu uudistaa tavalla, joka on ollut otollista kielen ymmärtämisen taitojen kehittymiselle. Suullisen tuottamisen osalta tilanne ei kuitenkaan vielääkään ole tyydyttävä.

Se, että yli puolet jokaisesta ikäluokasta käy lukiota, tarjoaa hyvän mahdollisuuden ylläpitää ja laajentaa kielivarantoa. Nyt kuitenkin aivan liian monien lukion oppilaiden kielten opiskelu lukiossa rajoittuu kahteen kieleen, jotka ovat yleensä englanti ja ruotsi. Maassa, joka on kielellisesti sellaisessa asemassa kuin Suomi, tällainen kielitaito on aivan liian kapealla perustalla. Kielitaidon kapeus saattaa aiheuttaa ongelmia myöhemmissä opinnoissa. Tämä on nykyisin jo havaittavissa yliopistoissa. Ammatillinen koulutus ei tilannetta sanottavasti muuta, ja korkeakoulujen mahdollisuudet ovat myös rajalliset. Aikuiskoulutuksessa kieltenopiskelu on mittavaa, mutta koulutuksen taso vaihtelee hyvin paljon, huomattavalta osin opiskelu on harrastusluonteista ja osallistujien paneutumisessa opiskeluun on usein paljonkin toivomisen varaa. Nykypohjalta on kyllä sellaisenaankin hyvä jatkaa uudelle vuosituhannele. Huolta on syytä kantaa siitä, että oppimistilaisuuksia ei käytetä täysimittaisesti hyväksi, ei koululaitoksessa eikä aikuiskoulutuksessa. Motivoituminen kieltenopiskeluun ei ole aina riittävää, ja siksi monet opiskelijat saavuttavat liian vaatimattomia tuloksia. Syynä saattaa liian usein olla se, että kieltä opiskellaan — ja edelleen vielä usein opetetaan — koulua eikä maailmaa varten.

Oma vaikutuksensa kielivarannon ilmeiseen kasvuun on varmasti ollut myös vakiintuneet muodot omaavalla opettajankoulutuksella, mikä ei tietysti tarkoita sitä, ettei kieltenopettajien koulutuksessa olisi kehittämisen tarvetta. Kielten ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten pedagogisen koulutuksen ja koulussa tapahtuvan opettajajarjoittelun keskinäisiä kytkentöjä ei ole vielääkään saatu sellaisiksi, että koulutus toimisi tarkoituksenmukaisella tavalla. Painotus on lisäksi edelleen yleissivistävän koulutuksen puolella, vaikka maan noin kuudesta—seitsemästä tuhanneasta ammatissa toimivasta kieltenopettajasta noin tuhat esimerkiksi toimii opettajana ammattikorkeakoulussa. Kouluttautuminen opettajaksi ammatilliselle alueelle tai aikuisten opettamiseen ei ole sama asia kuin valmistautuminen opettamaan lapsia ja nuoria. Kieliaineiden laitosten pitäisi myös ottaa tietoisesti kantaakseen oma osansa kieltenopettajien koulutuksesta, mikä välttämättä edellyttäisi kurssitarjonnan tarkistuksia ja tutkielmien ja tutkimustyön suuntaamista opettajankoulutusta tukeville alueil-

le. Kieltenopettajien koulutuksen monipuolistamisen tarve on tullut esille myös työelämän edustajien kannanotoissa (M. Huhta 1999, 13).

Vaikka hahmotelma Suomen kielivarannosta näyttäisikin osoittavan, että tilanne on varsin hyvä, suomalaisten kielitaito ei kuitenkaan ole kokonaisuudessaan sillä tasolla, joka esimerkiksi kieliohjelmakomitean muistiossa ja muissa suunnitelmissa on asetettu tavoitteeksi. Kun koulutusjärjestelmän päätöksentekoa on voimakkaasti hajautettu, olisi syytä pohtia, millä tavoilla kielivarannon riittävyys voidaan varmistaa muuttuneessa tilanteessa. Kielipoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko ovat uuden haasteen edessä. Kielikoulutusta on uudistettu koulutusjärjestelmän eri osiin kohdistuvilla yksittäisillä päätöksillä. Kielivarannon kehittämiseksi saataisi lähitulevaisuudessa olla tarpeen tarkastella koko kielikoulutusjärjestelmää perusteellisesti uudelleen. Opetusministeriön kielikoulutuksen kehittämistä koskeva periaateohjelma 1998—2000 ja siihen pohjautunut lisärahoitus sekä opetushallituksen KIMMOKE-ohjelma ovat merkinneet huomattavaa lisäpanostusta kieliohjelmiin, mutta koko järjestelmän perusteiden pohdintaa ei tässä yhteydessä ole tapahtunut. Ruotsin kielen pakollisuudesta on aika ajoin kylläkin käyty keskustelua. Tarvittaisiinkohan jo uutta kieliohjelmakomiteaa? Lisäksi on tarpeen, että jatkuvasti ja systemaattisesti hankitaan tietoa opetustarjonnasta, opiskeluun osallistumisesta ja hankitun kielitaidon tasosta ja riittävydestä.

Kielitaidon tason arvioimiseksi olisi tarpeen tehdä määrätietoista arviointitutkimusta. Tällaiseen arviointiin tarjoaa erinomaisen perustan ainoalaatuinen YKI-järjestelmä. Tutkimustarpeita on runsaasti, kuten esimerkiksi:

1. Mihin tasoon päästään peruskoulun ja lukion eri oppimäärien mukaisessa opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
2. Mihin tasoon päästään ammatillisen opetuksen eri kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
3. Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toisen kotimaisen kielen opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se todella virkamiehille asettavia kielitaitovaatimuksia?
4. Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vieraiden kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se asetettuja tavoitteita?
5. Mihin tasoon päästään yliopistojen vieraiden kielten laitosten käytännön kielitaidon opetuksessa ja riittääkö tämä taso mm. kieltenopettajille?

Kieliohjelman toteutuksessa on monia vaihtoehtoja. Maan kannalta on tärkeää pyrkiä ylläpitämään järjestelmä, joka takaa väestön kielitaidon monipuolisuuden. Peruskoulutuksessa on luotava pohja hyvälle kielitaidolle ja valmius kielitaidon ylläpitämiseen ja lisätaidon hankkimiseen. Kysymyksiä, jotka vaativat vastausta, on monia. Onko kielenopiskelun pakollisuutta mahdollisesti lisättävä? Onko valinnaisuuden mahdollisuuden oltava tarjolla siinä laajuudessa kuin nyt ja kaikissa koulutusmuodoissa? Voitaisiko luomalla hyvä peruspohja yhdessä kielessä ja tarjoamalla laajasti mahdollisuuksia lisäkoulutukseen silloin, kun se on ajankohtaista, päästä tarkoituksenmukaiseen tulokseen? Onko koko ikäluokalle pidettävä kaikki väylät avoimina koko koulutuksen

ajan? Miten kielten opiskelu olisi kytkettävä opintouran eri vaiheisiin? Missä vaiheessa ja missä muodossa voidaan tarjota intensiivistä tehokoulutusta? Missä määrin virkamiesten kielitaitovaatimusten voidaan antaa vaikuttaa koko koulutusjärjestelmän sisältöihin?

Kirjallisuus

- Bergentoft, R. 1994. Foreign language instruction: A comparative perspective. Teoksessa R.D. Lambert (toim.) *Language planning around the world: Contexts and systematic change*. Washington DC: National Foreign Language Center, 17—46.
- Carlson, L. 1996. *Ammattien kielet ja kielten ammatit*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Havola, L. & Saari, H. 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä — onko taidoissa edistytty? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 157—173.
- Huhta, A. 1996. Profile of language education in Finland. Teoksessa P. Dicson & A. Cummins (toim.) *Profiles of language education in 25 countries*. Slough: National Foundation for Educational Research, 30—35.
- Huhta, M. 1999. *Language/communication skills in industry and business: Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Kantelinen, R. 1998. Kieltenopetus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 101—116.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lambert, R.D. (toim.) 1994. *Language planning around the world: Contexts and systematic change*. Washington DC: National Foreign Language Center.
- Lewis, E.G. & Massad, C.E. 1975. *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nikki, M.-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 23—45.
- Numminen, J. & Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7—21.
- Nykänen, M. 1998. Kielikoulutus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 117—137.
- Piri, R. 1999. *Kieliohjelmapolitiittinen suunnittelu ja päätöksenteko osana yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa*. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Sajavaara, K. 1995. Language studies in higher education in Finland. Teoksessa *Language studies in higher education in Europe: National reports*. Sigma Scientific Committee on Language Studies. Stockholm: Sigma European Universities' Networks, 123—143.
- Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 91—100.
- Sajavaara, K. 1999. *Kielikoulutus ammattikorkeakouluissa*. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimaksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, K., Huhta, A., Kärkkäinen, K., Sinkkonen, M. & Takala, S. 1997. Näkökulmia kielikoulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseen. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Suomen Akatemia, 190—214.
- Sajavaara, K., Takala, S., Lambert, R.D. & Morfit, C.A. (toim.) 1993. *National foreign language planning: Practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Sartoneva, P. 1998. *Vieraiden kielten osaaminen Suomessa: Aikuisten kielitaidon arviointi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinkkonen, M. 1997. *Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Takala, S. & Saari, H. 1979. *Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa 1970-luvun alussa. IEA:n kansainväliseen yhteistoimintaan perustuva vertaileva ja kuvaileva tutkimus*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 295. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. & Sajavaara, K. (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Väyrynen, P., Räisänen, A., Geber, E., Koski, L. & Pernu M.-L. 1998. *Kieliäkö ammatissa? Ammatillisten oppilaitosten kielenopetuksen nykytila ja kehittämistarpeet*. Arviointi 8/1998. Helsinki: Opetushallitus.