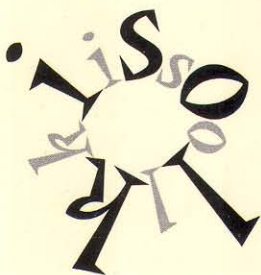


# Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen

toimittaneet

Kari Sajavaara

Arja Piirainen-Marsh



Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä

## KIELIKOULUTUKSEN VAIKUTUS JA TULOKSET SUOMESSA <sup>1</sup>

Kari Sajavaara & Sauli Takala

Vieraita kieliä joudutaan käyttämään paljon enemmän kuin aiemmin, koska kansainväliset yhteydet ovat huomattavasti lisääntyneet. Hyvää kielitaitoa tarvitaan varmasti vieläkin enemmän tulevaisuudessa. Muun kuin äidinkielen käyttö lisääntyy huomattavasti työelämässä kotimaassakin. Suomessa kielikoulutukseen on perinteisesti panostettu huomattavia voimavaroja. Siitä on osoituksena opiskeltavien kielten, oppituntien ja kieltenopettajien määrä sekä kouluissa että aikuisten vapaaehtoisessa tai työelämään liittyvässä kielikoulutuksessa. Usein kuulee jopa sanottavan, että Suomessa käytetään liian paljon aikaa kielikoulutukseen muiden tärkeiden opetettavien aineiden kustannuksella.

Euroopan unionin tulevia koulutustavoitteita ohjailemaan tarkoitettussa Valkoisessa kirjassa annetaan kielten osaamiselle tärkeä asema, kun pyrkimyksenä on luoda avoin ja joustava koulutusjärjestelmä. Kielet ovat merkittävä väline tiedon hankinnassa ja monipuol-

---

<sup>1</sup> Tämä artikkeli perustuu Suomen Akatemian vuosina 1995–97 rahoittaman kielikoulutuksen vaikutusta ja tuloksia tutkineen hankkeen kokoamaan aineistoon. Pohjana on käytetty seuraavia julkaisuja: Sajavaara ym. 1997, Takala & Sajavaara (toim.) 1998 ja Takala ym. 2000. Artikkelin pääosa perustuu suurimmaksi osaksi artikkeliin Takala ym. 2000.

listamisessa. Kielten osaaminen on aivan välttämätöntä, kun ihmiset pyrkivät kommunikoimaan yli kieli- ja kulttuurirajojen. Euroopassa pyritään tukemaan monikulttuurisuutta, ja tämän työn välttämättömänä edellytyksenä on monikielisyysvahvistaminen.

Syyt vieraiden kielten tarpeen voimakkaaseen kasvuun nykyaikana ovat moninaiset. Niistä voidaan mainita esimerkiksi (vrt. IEA 1994):

- Yleiseurooppalaiset työmarkkinat tekevät ihmisille mahdolliseksi muuttaa nopeasti maasta toiseen sinne, missä koulutusta vastaavaa työtä on tarjolla. Työvoiman liikkuvuus on kasvanut.
- Viestintätekninen kehitys ja tiedonvälityksessä tapahtuneet muutokset ovat lyhentäneet ihmisten välimatkoja maailmanlaajuisesti. Uutisia ja muuta tiedonvälitystä sekä viihdettä on mahdollista seurata reaaliaikaisesti vierailta kielillä. Televisio, elokuvat ja musiikki avaavat mahdollisuuksia kielienopiskeluun, mutta ne samalla myös lisäävät kielitaidon merkitystä.
- Erilaiset kansainväliset kytkenät ovat lisääntyneet. Kansainväliset sopimukset ja yhteistyösopimukset asettavat kielitaidolle huomattavia vaatimuksia. Yhteisten kielten hallinta on välttämättömyys.
- Erilaiset vaihto-ohjelmat ovat lisääntyneet opiskelussa ja työelämässä.
- Kansainvälisen kaupan kasvu on luonut uusia kielitarpeita, erityisesti Euroopan ulkopuolella. Kansainvälisen kaupan lisäämisen perusedellytyksenä voidaan pitää kansallisen kielitaitopääoman lisäämistä.
- Uusien tieteiden ja taitojen hankkiminen edellyttää yleensä muutamien valtakielten hyvää hallintaa. Suurin osa tieteellisestä, taloudellisesta ja teknisestä tiedosta esitetään muutamalla pääkielellä, joiden osaaminen on siksi välttämätöntä.
- Sähköposti, tietoverkot ja tietopankit ovat tulleet nopeasti olennaiseksi osaksi nykyaikaista tiedonhallintaa. Ilman kielitaitoa näiden välineiden käyttö on mahdotonta.
- Kielitaidosta on tullut monella alalla olennainen osa ammatillista osaamista, professionaalista kompetenssia. Nykyaikana ammatin kunnollista hallintaa ei ole ilman kielen tai kielten hallintaa, eikä myöskään ammatissa tarvittavia kieliä voida hallita ilman ammattitaitoa. Huono kielitaito merkitsee monien mahdollisuuksien menettämistä kansainvälisessä yhteistyössä, kaupankäynnissä ja teknologian siirrossa. Kielellä on merkittävä osa monissa nykymaailman koulutusammateissa (esim. lääkärit, juristit, papit, sosiaalityöntekijät).
- Viimeaikainen kehitys on luonut kokonaan uudenlaisia lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen tarpeita ja vaatimuksia sekä äidinkielessä

että vieraisissa kielissä. Selviytyäkseen jokapäiväisessä ympäristössään ihmisten on opittava monenlaisia uusia taitoja, joista monet ovat sidoksissa kielisiin.

- Kieliammattien merkitys kasvaa. Tietotekniikan kehitys edellyttää myös moninaisten kielellisten tekijöiden huomioon ottamista. Oman kielen huoltamiseen joudutaan paneutumaan kokonaan uudelta pohjalta.
- Muuttoliikkeiden seurauksena joudutaan kiinnittämään kasvavaa huomiota muuttajien kielikoulutukseen. Kielitaito lisää mahdollisuuksia eri etnisten ryhmien keskinäiseen ymmärrykseen. Muuttajien työmahdollisuudet lisääntyvät, mikä parantaa heidän yhteiskunnallista asemaansa. Heidän aiemmin hankkimiaan tietoja ja taitoja voidaan paremmin käyttää hyväksi.
- Lisääntyneiden kytkentöjen seurauksena syntyy tarvetta kiinnittää kasvavaa huomiota kieliekologiaan. Monet edellä mainitut kehitysuunnat uhkaavat monien yhteisöjen alkuperäis- ja vähemmistökieliä, ja siksi on syytä pyrkiä takaamaan niiden olemassaolo. Monikielisyyden ja monikulttuurisuuden turvaamista vaaditaan yhä useammin.

Kieltenopetuksen ja kielenoppimisen yleisistä perustekijöistä tarvitsevat nyky maailmassa tietoa hyvin monenlaiset ihmisryhmät. Hallitukset joutuvat tekemään erilaisia päätöksiä, jotka koskevat kielten asemaa ja kielikoulutusta sekä erilaisten vaihtoehtoisten ratkaisujen vaikutusta. Yritykset tarvitsevat perustietoja kielitaitoisen henkilökunnan tarpeen määrittämiseen sekä kielitaidon tason arviointiin. Koulutuksen suunnittelusta vastaavat tahot kaipaavat tietoa vaihtoehtoisten ratkaisujen vaikutuksista ja opetusmenetelmistä. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ovat kielenoppimisen teoriat ja kielenoppimisen tehostaminen. Oppilaat ja heidän vanhempansa ovat kiinnostuneita tekemään oikeita kielivalintoja koulutuksen eri vaiheissa.

## *1 KIELIKOULUTUKSEN TULOSTEN TUTKIMUS*

Kielikoulutuksen vaikutusta ja tuloksia voidaan tarkastella sekä koulutuksen määrän että kielen hallintaan johtavan tuloksellisuuden

kannalta. Peruskysymyksenä on, missä määrin suomalaiset osaavat muita kieliä kuin äidinkieltään kielikoulutuksen vaikutuksesta. Sitä, millainen tulos kielikoulutuksella saavutetaan suhteessa siihen panostettuihin voimavaroihin, on tutkittu järjestelmällisesti hyvin vähän. Kielten opiskelun tuloksellisuudesta on sen sijaan olemassa jonkin verran tietoa, pääosin peruskoulusta ja lukiosta. Viime aikoina on useilla tahoilla alettu opettaa eri oppiaineita vieraalla kielellä, lähinnä englanniksi. Tämän opetuksen vaikutuksista kielitaitoon tiedetään vielä kovin vähän.

Laajan koulutuksen vaikuttavuutta selvittävän hankkeen osana toteutettiin Jyväskylän yliopistossa vuosina 1995–97 laaja tutkimus, jonka kohteena oli kielikoulutuksen vaikutukset ja tulokset (Sajavaara ym. 1997, Takala ym. 2000). Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli laatia kokoava yhteenveto olemassa olevista kielitaidon tarvetta ja kielikoulutuksen tehokkuutta Suomessa käsittelevistä tutkimuksista ja pyrkiä kokoamaan aineistoa sekä kehittämään menetelmiä erityyppisten ja erilaisiin tavoitteisiin tähtäävien kielikoulutusohjelmien vertailemiseksi. Näin toivottiin voitavan saada perustietoa kielikoulutuksen eri muotojen vaikuttavuudesta suhteutettuna koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin ja koulutukseen käytettyihin voimavaroihin. Hankkeeseen liittyi myös yksittäisiin kielikoulutuksen alueisiin liittyviä osatutkimuksia, joiden avulla pyrittiin kokoamaan tuloksellisuuden arviointiin tarpeellista vertailutietoa.

Suomen kielikoulutuksen eri muodoista on olemassa muita selvityksiä ja tutkimuksia. Näistä mainittakoon seuraavat:

- peruskoulun yleisempiin kartoituksiin liittyneet kielitaidon tutkimukset vuosilta 1979 ja 1990 (Brunell & Kupari 1993);
- IEA:n kansainvälinen vieraiden kielten tutkimus vuodelta 1971 (peruskoulu ja lukio) (Takala & Saari 1979; Saari & Takala 1980);
- IEA:n kansainvälinen vieraiden kielten tutkimus 1995–98 (peruskoulu ja lukio) (IEA 1994);

- ammattikoulujen kielikoulutuksen tilaa selvittäneen työryhmän tulokset (Väyrynen ym. 1998);
- peruskoulun 9. luokan englannin oppimistulosten arviointi (Tuokko 2000);
- Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö (1991);
- amerikkalaisten ja eurooppalaisten yhteisiin konferensseihin valmistellut esitykset (Sajavaara ym. 1993, Lambert 1994);
- yliopistojen kielikoulutusta koskeva selvitys (Sajavaara 1995);
- aikuisten kielitaiton tasoa koskeva selvitys (Sartoneva, toim., 1998)
- ammattikorkeakoulujen kielikoulutusta koskeva selvitys (Sajavaara 1999);
- kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishankkeen (KIMMO-KE, 1996–2000) seuranta- ja arviointi (Nyman 1999);
- valtionhallinnon virkamiesten kielitaitoa koskevat selvitykset (Sinkkonen 1997, A. Sajavaara 2000).

Kielitaidon tarvetutkimuksista voidaan mainita seuraavat:

- kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa 1980-luvun lopulla tehdyt laajat teollisuuden, kaupan ja kunnaliishallinnon tarvetutkimukset (Mehtäläinen 1987a, 1987b, 1988, 1989);
- FINTRA:n suuryrityksissä ja pk-yrityksissä tekemät tarvetutkimukset (FINTRA 1994);
- työelämän kielitaitovaatimuksia selvittänyt PROLANG-hanke (M. Huhta 1999).

Lisäksi Suomessa on tehty useita muita kartoituksia, joita on esitelty mm. Sinkkonen (1997). Selvityksiä on myös tehty yksityisten kielikoulujen toiminnasta, yliopistojen kielikeskusten ja kielten laitosten opetuksesta ja ulkomailla opiskelijavaihdossa olevien opiskelijoiden kielitaidon riittävydestä (Berggren 1982; Suontausta 1989; Mauraanen & Markkanen 1994, Carlson 1996).

Myös on olemassa kielitutkinnoista saatavaa aineistoa, joka kertoo niihin osallistuneiden kielitaidosta varsin monipuolisesti. Näistä huomattavimmat ovat ylioppilastutkinto ja uudet yleiset kielitutkinnot (Huhta ym. 1997), jotka on tarkoitettu aikuisille kieltenoppijoille. Tutkinnoista saatava aineisto on kuitenkin toistaiseksi valtaosin hyödyntämättä.

Ylioppilastutkinnon kielten kokeista saatava aineisto tarjoaa kansainvälisestikin poikkeuksellisen laajan ja kattavan otoksen oppilaiden vieraiden kielten taidoista. Joidenkin kielten aineistoissa on edustettuna lähes koko lukiokoulutuksen valinnut ikäluokka. Aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella oppilaiden kielitaitoa monesta näkökulmasta, koska kokeet kattavat puhumistaitoa lukuun ottamatta kielitaidon osa-alueet.

Yleisiin kielitutkintoihin liittyy kiinteästi oma tutkimus- ja seurantaohjelma, jonka tuloksista voidaan tietyin rajoituksin tehdä päätelmiä aikuisille suunnatusta kielenopetuksesta ja sen tavoitteiden saavuttamisesta. Yleiset kielitutkinnot tarjoavat mahdollisuuden arvioida myös suullisen kielitaidon opetusta ja osaamista. Ensimmäiset yleiset kielitutkinnot järjestettiin syksyllä 1994, ja niihin oli keväeseen 2000 mennessä osallistunut 13 500 kokeilasta.

## 2 KIELIKOULUTUS SUOMESSA

Suomessa panostetaan kielikoulutukseen huomattavia inhimillisiä ja taloudellisia voimavaroja. Tähän ovat tietenkin syynä suomen ja ruotsin kielen puhujien vähäinen lukumäärä ja kotimaisten kielten suppea käyttöalue verrattuna Euroopan valtakieliin. Voidaksemme kommunikoida muita kieliä puhuvien kanssa meidän täytyy oppia vieraita kieliä, koska meidän kieliämme osaavat vain hyvin harvat Suomen ulkopuolella. Kielitaidon tarve koskee yhtä lailla sekä maamme suomenkielistä enemmistöä että ruotsinkielistä vähemmistöä. Suomessa on pitkään – jo ainakin Snellmanin ajoista lähtien – puhuttu oppikoulun ja sittemmin myös peruskoulun ja lukion raskaasta kieliohjelmasta. Pääasiassa maamme virallisten kielten luonteesta johtuen kielenopetus on epäilemättä Suomessa ollut kansainvälisesti katsoen varsin laajamittaista.

Tyypillinen suomalainen on vahvasti yksikielinen ja yksikulttuurinen. Suomalainen on elänyt puhtaasti suomenkielisessä ympäristössä, ja vaikka ruotsia on saatettu käyttääkin lähielämänpiirissä, ruotsin kielen puhujat ovat kuitenkin kulttuurisesti jokseenkin samanlaisen taustan omaavia. Erilaiset ja oudot kielelliset ja kulttuuriset vaikutteet ovat perinteisesti jääneet luonnollisessa kielenkäytöympäristössä suppeiksi tai kokonaan puuttumaan. Huolimatta siitä, että maahanmuuttajien määrä on nopeasti kasvanut, Suomessa ei tilanne vielä 1990-luvun jälkipuoliskollakaan ole ratkaisevasti muuttanut kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden suuntaan. Viisimiljoonaisen kansan keskuudessa asuu vajaat satatuhatta ihmistä, joiden alkuperä ei ole suomalainen. Moninaisuus on lisäksi heidän joukossaan suuri, koska he edustavat 160 kansallisuutta ja puhuvat yli sataa kieltä.

Yleinen käsitys kielenopetuksen raskaudesta on todennäköisesti johtunut osittain myös siitä, että opetuksen tavoitteet olivat pitkään käytännön viestintätaidoille vieraita. Opetuksessa korostettiin virheettömyyden tärkeyttä, mikä johti kieliopin ja sanaston 'pänttäämiseen' ja opiskelun tuloksena saavutetun kielitiedon osoittamiseen käännoستهävien avulla. Kun lisäksi vaatimustaso oli tiukka, vieraat kielet saavuttivat, matematiikan ohella, vaikean aineen maineen, mikä näkyi lukuisina ehtoina ja oli osasyynä runsaaseen luokallejäämiseen ja usein myös koulutien katkeamiseen. Osalle väestöä kieltenopetus on varmasti ollut minäkuvaava rasittava koettelemus, mikä on ollut näkyvissä koulun jälkeenkin monin tavoin. Suomalainen on tyypillisesti kokenut itsensä huonoksi kielenoppijaksi.

Kielenopetuksen vaikeuden kokemusta on yritetty selittää eri tavoin. Suomalaisilla on arveltu olevan erityisen heikko 'kielipää', ja heidän sanotaan olevan – ja he itsekin usein kuvittelevat olevansa – ujoja ja hiljaisia (ks. Lehtonen & Sajavaara 1985, Sajavaara & Lehtonen 1997). Samoja seikkoja on esitetty monien muidenkin maiden odotettuja heikompien oppimistulosten syyksi.



Keskeisiä oppimista selittäviä syitä lienevät yleinen opiskelumenestys, kielellinen lahjakkuus, motivaatio, kielisukulaisuuden aste, tarjolla olevien ja itse luotujen oppimistilaisuuksien määrä ja laatu, opetuksen taso sekä opetuksen ja tutkintojen vaatimustaso.

Osalle oppilaista kielenopiskelu on ollut mieluisa ja palkitseva kokemus. Kaikista puutteistaan huolimatta se on antanut hyvän pohjan vieraiden kielten ymmärtämiselle ja siten luonut edellytyksiä kielen omaehtoiselle tuottamiselle. Jopa vanha kielioppiin ja kääntämiseen perustunut opetus antoi monelle vankan perustan vieraan kielen viestintätaidolle siinä vaiheessa, kun kieltä jouduttiin käyttämään vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa.

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus riippuu Suomessa ratkaisevasti koulutusjärjestelmän mahdollisuuksista tarjota koulutukseen osallistuville opetusta, jonka tuloksena ihmisten valmius osallistua kielelliseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen toiskielisten ja toiskulttuuristen kanssa paranee.

Suomen kouluissa kieltenopetukseen panostetaan vahvasti, koska maamme kielisuunnittelun keskeinen tavoite on ollut monipuolisen kielitaidon saavuttaminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Peruskoulussa oppilaat lukevat toisen kotimaisen kielen lisäksi yhtä tai kahta vierasta kieltä (noin 40 prosentilla oppilaista on kaksi vierasta kieltä). Kielenopetus voidaan aloittaa jo peruskoulun ensimmäiseltä luokalta. Lukiossa toisen kotimaisen kielen lisäksi luetaan yhdestä kolmeen vierasta kieltä, joten kielten opinnot muodostavat huomattavan osan kaikista opinnoista. Kaikille pakollisia ovat toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli, kolmannes oppilaita valitsee myös toisen ja kolmannen vieraan kielen. Kielenopettajien osuus kaikista opettajista noudattelee jokseenkin kielten osuutta kaikista oppiaineista.

Kielenopetuksen tuntimääristä on vain hyvin vaikeasti saatavissa kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa. Bergentoftin (1994) selvitys osoittaa, ettei Suomen vieraiden kielen opetuksen tuntimää-

rät merkittävästi poikkea useiden muiden eurooppalaisten tai Euroopan ulkopuolistenkaan maiden tuntimääristä. Sijoitumme tuntimäärissä jokseenkin keskivaiheille.

Vieraskielisestä opetuksesta peruskouluissa ja lukioissa on käytettävissä peruskartoitus (Nikula & Marsh 1996) ja myös ammatilliset koulut kattava laajempi katsaus (Takala, Marsh & Nikula 1998).

Suomi on ollut edelläkävijä ammatillisen koulutuksen kielinopetuksen kehittämisessä, vaikka meilläkin vieraiden kielten opetus tuli kaikille pakolliseksi ammatillisessa koulutuksessa osana keskiasteen koulutuksen uudistusta vasta 1980-luvulla. Sitä aiemmin opiskelu oli paljolti vapaaehtoista, ja monilla aloilla vieraita kieliä ei kuulunut opetustarjontaan ollenkaan. Pakollisten kielten lisäksi alusta alkaen pyrittiin tarjoamaan myös valinnaisia kieliä.

Ammatillisessa koulutuksessa kielinopetus on alunperin kuulunut yleissivistävään opetukseen, mikä on tosin nykyään kovin vanhanaikaiselta tuntuva ajatus ja haittaa ammatillisen koulutuksen kielinopetuksen järkevää kehittämistä. Kielitaito olisi syytä nähdä osana ammattitaitoa yhtä lailla kuin osana ammatillista yleissivistystä. Toisen kotimaisen kielen lisäksi opintoihin on kuulunut yksi pakollinen ja yksi vapaaehtoinen vieras kieli. Ammatillisiin tehtäviin liittyvä vieraan kielen opetus on viime vuosina selvästi muuttunut tavoitteiltaan. Työelämässä tapahtuneet muutokset ja työvoiman kansainvälisen liikkuvuuden lisääntyminen ovat aiheuttaneet sen, että on tullut välttämättömäksi tarjota monipuolista kielikoulutusta myös ammatillisen koulutuksen alueella (Kantelinen 1999). Koulutuksen muodot ja tulokset vaihtelevat kuitenkin suuresti alasta ja oppilaitoksesta riippuen.

Kaikkiin yliopistotutkintoihin sisältyy Suomessa kielitaitovaatimuksia. Toisen kotimaisen kielen taidon osoittaminen on ollut pakollista 1980-luvun alun tutkinnonuudistuksen jälkeen, ja lisäksi vaaditaan alasta riippuen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen

ja suullinen taito. Kielitaitovaatimus liittyy sekä opinnoissa menestymiseen että tulevan ammatin hallintaan.

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutukselle asetettiin niitä perustettaessa periaatteessa samat vaatimukset kuin yliopistojenkin kielikoulutukselle sekä toisen kotimaisen kielen että vieraan kielen osalta (Sajavaara 1999).

Aikuiskoulutuksessa vieraat kielet ovat suosittu oppiaine (ks. mm. Sartoneva 1998). Nykyään lähes 20 prosenttia kaikista vapaan sivistystyön piirissä olevista opiskelijoista opiskelee vieraita kieliä, ja vastaava osuus kaikista opettajista on kielenopettajia. Kansanopistoissa ja opintokeskuksissa on tuhansia kielten opiskelijoita, ja kielten oppitunnit muodostavat noin neljänneksen kaikista kansanopistojen tunneista. Aikuisilla on lisäksi muitakin mahdollisuuksia kieltenopiskeluun mm. täydennyskoulutuksessa, avoimessa korkeakoulussa ja kesäyliopistoissa. Yleisradio tarjoaa kielikursseja, joista suosituimmilla on yli 100 000 katselijaa.

Myös yritykset ja julkinen sektori järjestävät työntekijöilleen mittavaa kielikoulutusta palkkaamalla omia kielenopettajia tai tarjoamalla mahdollisuuden opiskella yksityisissä kielikouluissa. Tälle alueelle sijoittuvista kielikoulutusresursseista on erityisen vaikea saada kokonaiskuvaa (ks. Šuontausta 1989). Käytävissä olevan tiedon perusteella voi kuitenkin todeta, että koulutuksen taso ja laatu vaihtelevat huomattavasti.

Kielikoulutuksen kehittämiseksi on Suomessa laadittu yksityiskohtaisia ohjelmia, jotka antavat hyvän kuvan Suomen kielenopetuksen monipuolisuudesta ja kattavuudesta. Tällainen on esimerkiksi Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö (1991). Tuorein esitys kielikoulutuksen kehittämiseksi on opetusministeriön vuonna 1997 julkistama kielikoulutuksen monipuolistamis- ja kehittämisohjelma (OPM 1997).

Kansakunnan kielitaitovaranto ei kasva pelkästään kielikoulutuksen kautta. Osa suomalaisista tai Suomessa asuvista on jo luon-

nostaan kaksi- tai monikielisiä. Vuonna 1998 suomenkielisen väestön osuus maan väestöstä oli 92,6 % ja ruotsinkielisen 5,7 %. Muun kielen äidinkielenkseen ilmoittaneita oli kaikkiaan 1,7 % eli lähes 88 000. Ruotsinkielisistä todennäköisesti suurempi prosenttiosuus kuin suomenkielisistä on eriasteisia 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 suomalaisia sukujuurta olevia inkeriläisiä, vaikka monetkaan heistä eivät Suomeen muuttaessaan osaa suomen kieltä. 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, jota käsiteltiin jo tämän artikkelin alussa, vaikuttaa merkittävästi vieraiden kielten käyttötärpeeseen ja käyttöön. 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 tulkkausta ei voida ulottaa kaikkialle. Globaalistumisen 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. Tästä on muun muassa ollut seurauksena suomen kielen merkityksen joltinenkin 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. Suomeksihan tällainen vaatimus on periaatteessa jo toteutunut kaikkien peruskoulua käyneiden ikäluokkien osalta. Se, että Suomessa tämä kolmen kielen vaatimus yleissivistävässä peruskoulussa on toteutettu jo varhain, oli julkisen vallan poliittisin perustein tekemä päätös, jonka taustalla oli ruotsin kielen aseman vahvistaminen Suomessa. Peruskoulun suunnittelun alkuvaiheessa oli tavoite paljon vaatimattomampi: suunnitelmissa oli voimakkaimmin esille tavoite tehdä kaikille pakolliseksi lähinnä vain englanti. Samanlainen suomalaisen julkisen vallan ratkaisu on myös virkamiesten kelpoisuuteen sisältyvä vaatimus toisen kotimaisen kielen taidosta (ks. Numminen & Piri 1998, 8).<sup>2</sup> On edellytetty, että kummankin virallisen kielen puhujat voivat saada tarpeelliset virkamiespalvelut äidinkielellään. Eriäinen 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 työtehtävissä tai

---

<sup>2</sup> 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. (Ks. myös A. Sajavaara 2000.)

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 löytenyt opiskelupaikkaa.

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

### 3 KIELENOPPIMINEN JA KIELITAITO

Yksiselitteistä vastausta siihen, milloin ihmisen voidaan katsoa hallitsevan tai osaavan jotakin kieltä, ei ole olemassa. Äidinkielen 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 äidinkielen kielen hallinnan taso ei yleensä ole saavutettavissa. Kielen osaamisen merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa voisi pohtia esittämällä yksinkertaisia kysymyksiä: Mitä tarkoitetaan kielen osaamisella? Mitä me oikeastaan tarkoitamme, silloin kun sanomme, että ymmärrämme toisiamme? Missä määrin

se, että ymmärrämme tai ajattelemme ymmärtävämme kanssaihmissiämme, on riippuvaista kielestä ja tavoista käyttää kieltä?

Vastaus on erinäköinen erilaisissa ympäristöissä ja erilaisiin tarkoituksiin. Ei riitä, että pohditaan pelkästään kielessä esiintyviä tai kieleen sidoksissa olevia ilmiöitä. Arkipäivän keskusteluissa käsitteellinen hajaannus ei ole yleensä kohtalokasta, mutta kun on kyse kielenopetuksen suunnittelusta tai kielitaidon arvioinnista, ei riitä, että nojaututaan jokamiehen käsitteistöön. Kun puhutaan vieraasta kielestä, jokapäiväisestä keskustelusta syntyy helposti vaikutelma, että kielitaito olisi käsitteenä itsestään selvä asia. Sitä on tai ei ole, se on hyvä tai heikko, tai jonkin kielen oppiminen on vaikeaa tai helppoa.

Asiantuntijat antavat toisistaan selvästi poikkeavia kuvauksia kielitaidosta. Erot johtuvat kielen käsitteen erilaisesta hahmottamisesta. Ratkaisevaa on myös, missä määrin kielitaidon käsitteeseen sisällytetään kielen käyttöön liittyviä ilmiöitä. Maallikko useimmiten tarkoittaa kielen käyttämisen taitoa eikä varsinaisesti kieltä.

Äidinkielen hallitsee sen, mitä toisen kielen oppija vasta tavoittelee. Äidinkielen kielenkäyttäjät ei välttämättä itse tiedosta, mitä hän osaa, kun hän käyttää äidinkieltään. Hän tietää kyllä, milloin hänen toimintansa johtaa toivottuun tulokseen, mutta sen havaitseminen, missä määrin toivottu tulos on varsinaisesti ollut kielestä riippuvainen, on jo paljon vaikeampaa. Tämä ei tarkoita sitä, että hänen käyttämänsä kieli olisi aina yleisesti hyväksytyjen mallien mukaista, mutta hän kykenee yleensä – koulutustasostaan riippuvaisesti kylläkin – havaitsemaan, milloin hän niistä poikkeaa. Äidinkieliä kielenkäyttäjäksi on monenlaisia, eivätkä heidän käsityksensä siitä, mikä on tai ei ole hyväksyttävää heidän kielessään, ole suinkaan aina yhteneväisiä.

Toisen kielen taidon saavuttaminen on, erityisesti muodollisessa opetuksessa, monille vaivalloisen työskentelyn takana, hyvä taito monesti tavoittamattomissa. Tämä ei suinkaan johdu siitä, että ihmi-

nen menettäisi jossakin elämänsä vaiheessa kykynsä oppia kieltä, vaan lähinnä siitä, että kielen ja kielen käytön oppiminen edellyttäisi huomattavasti tiiviimpää yhteyttä kieleen kuin luokkahuoneessa on yleensä mahdollista. Ihmistenvälisen vuorovaikutuksen kunnollinen hallinta edellyttää aitoa kokemusta tällaisesta vuorovaikutuksesta. Jokainen luokassa kieltä opiskellut tietää, miten vähän tällaista vuorovaikutusta opetukseen on mahtunut. Siksi ei ole syytä ihmetellä, miksi koulun kielenopetus ei ole johtanut luontevaan vieraskielisen viestinnän taitoon. Eiväthän kaikki abiturientitkaan pysty kunnolliseen äidinkieliseen esitykseen ylioppilaskokeessa.

Kielen oppimista tarkasteltaessa joudutaan lingvististen ominaisuuksien lisäksi pohtimaan sitä, miten paljon äidinkielen osaamisesta siirtyy vieraan kielen käyttöön. Osa on varmasti kielten ja kielten käyttämisen yleisiä lainalaisuuksia. Lisäksi on osoitettavissa suuri joukko erilaisia kielen omaksumisen ja kielen käyttämisen vaihteluun vaikuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi kielenkäyttäjien yksilölliset eroavuudet, ikä, kielenoppimisen ja kielen käyttämisen ympäristö ja kielenkäyttäjien kokemukset kielen käytöstä sekä erilaiset muut sosiaaliset ja psykologiset tekijät.

Kaikkien mainittujen tekijöiden vaikutuksesta yksilöllinen vaihtelu on suurta. Vaikea on usein myös sanoa, missä sallitun vaihtelun raja kulkee. Äidinkielisen normin antaminen vieraskielisen puheelle on kyseenalaista, vaikka niin on kautta aikojen kyllä menetelty vieraan kielen opetuksessa. Näin on siksi, että myös äidinkielisten kieli vaihtelee erittäin paljon.

Kyky käyttää kieltä viestinnän välineenä voidaan nähdä eräänlaiseksi mahdollisuuksien varannoksi, jota kielenkäyttäjä hyödyntää viestiessään toisten ihmisten kanssa tai toisille ihmisille. Hyvin tärkeä osa viestinnän tuloksellisuudessa on kielenkäyttäjän kyvyllä arvioida oman toimintansa onnistumista. Siihen vaikuttaa myös hänen käsityksensä siitä, missä määrin hänen tavoitteensa ja



toiminnan asettamat vaatimukset ovat sopusuhteissa sen kanssa, mistä hän itse uskoo selviytyvänsä.

Oma vaikutuksensa on myös sillä, miltä perustalta kielenkäyttäjät pyrkii ymmärtämään ympärillään tapahtuvia ilmiöitä. Ratkaisevaa on, näkeekö kielenkäyttäjät tapahtumat oman toimintansa seurauksina vai ovatko ne tulosta joidenkin muiden ihmisten tekemisistä. Muodollisessa opetusympäristössä tavoitteita ei myöskään yleensä aseta kielenkäyttäjät (oppijat) itse, vaan järjestelmä (opetussuunnitelma) tai opettaja, mikä saattaa joskus ratkaisevasti haitata onnistuneeseen lopputulokseen pääsemistä. Jos kielenkäyttäjät itse kokee pitävänsä tilanteen hallinnassa, hän katsoo myös ymmärtävänsä paremmin sen, mitä tapahtuu, jolloin saavutettu tulos on myös parempi. Tätä kautta kohentuu myös kokemus omasta pätevyydestä, joka taas auttaa kielenkäyttäjän motivoitumista tilanteista selviytymiseen. Oppijat vertaavat kielen käyttämisen kokemuksiinsa niihin oletuksiin, joita heillä on tavoitteena olevasta – ja heidän saavutettavissaan olevasta – kielitaidon tasosta.

Onnistumisen kokemukset äidinkielen käytössä kytketään luonnollisesti helpommin omaan pätevyYTEEN, kun taas vieraan kielen hallintaan vaikuttavat helpommin tekijät, joilla voi olla tilapäisempi leima. Merkittävänä rajoittimena saattavat olla myös erilaiset kielen oppimiseen ja käyttöön liittyvät vakiintuneet käsitykset, joiden kautta kokonainen kielenkäyttäjäkunta saatetaan leimata kielellisesti tai viestinnällisesti vajaakykyisiksi. Tällaisesta leimaamisesta käyvät esimerkiksi suomalaisten käsitykset itsestään jotenkin viestinnällisesti vajavaisina.

Oppimiseen vaikuttavat myös kielenkäyttäjän minäkuva/käsitys ja siihen kytköksissä oleva itsetunto. Vierasta kieltä oppiessaan kielenkäyttäjät saa tietoa itsestään oppijana ja kielen oppijana, kielen merkityksestä erilaisten pyrkimysten välineenä ja kielen hallinnan vaikutuksista yleisemminkin: minäkäsitys suodattaa aiemmat kokemukset ja auttaa päättämään, mitkä taidot ja kokemukset ovat arvok-

kaita omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällä puolestaan on vaikutusta siihen, mitä kannattaa oppia. Oppiminen onnistuu hyvin vain, jos oppijalla on myönteinen käsitys itsestään oppijana. Oppimistavoitteiden merkitsevyys arvottuu näin myös oppijan kokemusten kautta.

Affektiivisten tunnetekijöiden osuus on kielenkäytössä merkittävä, ja niiden merkitys kasvaa iän karttuessa. Varttuneemmalla iällä ei enää niin helposti antauduta sosiaalisen epäonnistumisen vaaraan, mutta samalla ei myöskään tunneta tarvetta käyttäytyä sosiaalisesti odotuksenmukaisesti. Tietoisuus kielestä ja sen merkityksestä tavoitteiden saavuttamisessa myös kasvaa, samalla kun opitaan havaitsemaan tuleviin tilanteisiin varautumisen tarkoituksenmukaisuus. Kielenkäyttö irtaantuu sidonnaisuudesta paikkaan ja aikaan.

Tutkimuksessa puhtaimmillaan kieltä tarkastellaan kielellisen kompetenssin nimissä. Kieli irrotetaan käyttöympäristöstään, ja sitä joko tutkitaan kielellisten merkkien järjestelmänä ottamalla tarkkailun kohteeksi jokin kielen osajärjestelmä (muodot, lauseiden rakentuminen, tekstien muodostuminen, merkitykset, äännejärjestelmät) tai kieltä katsotaan järjestelmänä, joka tekee mahdolliseksi tuottaa tai ymmärtää lauseita/puhunnoksia tarkastelun kohteena olevalla kielellä.

Nykyään on tavallista tarkastella yksilön kielellistä toimintaa kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen avulla – mikä näkyy esimerkiksi kommunikatiivisessa kielenopetuksessa. Käsitteen kehitti 1960-luvun lopulla viestinnän etnografian alueella amerikkalainen Dell Hymes vastapainoksi sille, että Noam Chomsky oli erottanut kielellisen pätevyyden (kompetenssin) ja kielellisen suorituksen (performanssin) jyrkästi toisistaan.

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen toi kuitenkin varsinaisesti julkisuuteen kanadalaisten Michael Canalen ja Merrill Swainin työ (1980), jossa kommunikatiivinen kompetenssi jaettiin osataitoihin, joissa kieliopin hallinnan lisäksi otettiin huomioon kielenkäy-

tön sosiokulttuuriset säännönmukaisuudet, johdonmukaisten ja yhtenäisten suullisten ja kirjallisten tekstien tuottaminen sekä mahdollisuus kielenkäyttötilanteista selviytymiseen silloin kun muut taidot pettävät.

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä vasten voidaan tarkastella myös äidinkielen ja vieraan kielen suhdetta. Äidinkielen kielipillisestä kompetenssista on vieraan kielen hallinnassa apua ennen muuta silloin, kun kielet ovat perusluonteeltaan tai kehityshistorialtaan lähellä toisiaan: äidinkielen mallin hyödyntäminen saattaa hyvinkin johtaa hyväksyttävään lopputulokseen vieraassa kielessä, kuten Håkan Ringbom (1987) Åbo Akademista on osoittanut. Oppimisen vaikeus ei kuitenkaan ole suoraan rinnastettavissa kielten typologiseen etäisyyteen: pieni ero saattaa osoittautua hankalaksi läheistenkin kielten välillä (esim. viron konsonanttien kesto suomalaisille). Kielten kuvailtavissa oleva typologinen etäisyys ei myöskään ole sama asia kuin kielenkäyttäjän käsitys tai havainto niiden välisestä etäisyydestä. Vieraan kielen käytön kannalta jälkimmäinen ero on paljon ratkaisevampi kuin edellinen.

Kulttuurisen osaamisen alueella voidaan puhua kulttuurienvälistä kompetenssista. Sosiokulttuuristen käytänteiden vastaavuus riippuu sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin samankaltaisuudesta: osa on siirrettävissä häiriöttä toisen kielen käyttöön, osa saa outouttaankin viestinnässä aikaan toivotun tuloksen, mutta osa vie täysin hakoteille. Erityisen hankalaa on se, että monet kulttuurisidonnaiset ilmiöt ovat vaikeasti havaittavissa, koska ne eivät välttämättä nouse tietoisuuden tasolle: ihminen osaa toimia kokemuksensa perusteella oikein erilaisissa tilanteissa, mutta ei tiedosta niitä tekijöitä, jotka saavat aikaan asianmukaisen käyttäytymisen. Onneksi ihmiset ovat sosiaalisessa käyttäytymisessään enemmän samankaltaisia kuin erilaisia – erilaisuutta yleensä korostetaan näissä yhteyksissä niin paljon, että yhteiset piirteet unohtuvat – joten onnistumisen mahdollisuudet ovat melko suuret.

Paljon apua on vieraan kielen puhumisen ongelmatilanteissa taidosta ratkoa viestinnän ongelmatilanteita. Toisten ihmisten persoonallisuus luontuu paremmin tilanteiden asettamiin vaatimuksiin, toisilla taas ongelmanratkaisutaito on saattanut kehittyä merkittävästi kokemusten, myös äidinkielen viestinnän kokemusten, kautta. Vieraan kielen opetukselle varautuminen ongelmatilanteisiin on erityinen haaste, koska vieraan kielen käytön kannalta on hyödyllistä osata pitää viestintäkanavaa auki silloinkin, kun ajatusten pukeminen sanoiksi jostakin syystä on vaikeutunut.

Täydellinen kielitaito, josta usein kuulee puhuttavan, on teoreettisesti vain eräänlainen abstraktio.<sup>3</sup> 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 äidinkielenläänkään kaikista niistä mahdollisista suullisen ja kirjallisen kielenkäytön muodoista, joita voi mahdollisesti esiintyä, koska äidinkielenkin kielenkäyttäjän kielenhallinnassa on suurta vaihtelua. Silti on tarkoituksenmukaista lähteä liikkeelle sellaisesta perusoletuksesta, että äidinkielen kielenkäyttäjät ovat oppineet äidinkieltensä. Maailmassa on lisäksi runsaasti kaksi- ja monikielisiä – heitä itse asiassa arvioidaan olevan enemmän kuin yksikielisiä – jotka ovat

---

<sup>3</sup> 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.

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 koulutustarjontaan liittyvät pohdinnot ovat siksi aivan paikallaan. Mitä enemmän kieliä opetetaan ja opiskellaan, sitä enemmän kieliä myös osataan.

#### *4 MUUTOKSET KIELIKOULUTUKSEN MÄÄRÄSSÄ*

Maassamme on tapahtunut erityisesti 1960-luvun alusta lähtien hyvin voimakas muutos koko väestöön kohdistuvan koulutuksen määrässä, vaikka jonkinasteisena ongelmana maan koko kielitaitovarannon kannalta säilyy edelleen kuitenkin se, että valtaosa kansakunnan kielitaitovarannosta on hankittu muodollisen opiskelun kautta.

Muutos näkyy esimerkiksi tutkinnon suorittaneiden määrästä käytettävissä olevissa tilastoissa. Vuonna 1997 maan koko väestöstä oli 56,9 % suorittanut tutkinnon lukioissa, ammatillisissa oppilaitok-

sissa, 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 johtuen kokonaan kielitaidottomien suomalaisten määrä supistuu nopeasti.

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). Suomessa toteutetun kaltaiset kansalliset kieliohjelmat ovat edelleenkin maailmassa harvinaisia (ks. Sajavaara ym. (toim.) 1993, Lambert (toim.) 1994).

Peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla merkitsi sitä, että periaatteessa jokainen suomalainen ikäluokka sai tilaisuuden opiskella toista kotimaista kieltä ja vähintään yhtä vierasta kieltä.<sup>4</sup> 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 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 kielenopetuksen aloittamisen jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla aiemman 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 oli 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

---

<sup>4</sup> 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.

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 merkittävintä 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 kielenopetuksen suunnittelun perustaksi nostettiin ensiksi yhteiskunnan tarpeet, joita jossakin määrin selvitettiin Suomessakin laajahkoilla tarveanalyysillä, ja myöhemmin kielikoulutuksen suunnittelun painopistettä on siirretty aiempaa



enemmän kunkin oppijayksilön omien tavoitteiden ja pyrkimysten suuntaan.

Peruskoulun myötä kaikki oppilaat tulivat siis järjestelmällisen kielenopetuksen 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 kielenopetuksen valtakunnallisen yleissuunnitelman tasolla huomattavalta osin toteutumatta.

Peruskoulun jälkeiseen ammatilliseen koulutukseen sisällytettiin ammatillisen koulutuksen uudistuksen yhteydessä 1980-luvun puolivälissä kaikkia koskeva kieltenopetus. Toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli tulivat pakollisiksi. Uudistusta jatkettiin 1990-luvulla muodostamalla lähinnä ylioppilas pohjaisen opistokoulutuksen pohjalta joukko ammattikorkeakouluja. Ammattikorkeakoulututkintojen kielitaitovaatimukset määriteltiin tutkintoasetuksissa yliopistotutkintoja vastaaviksi, mikä merkitsi kielitaitovaatimusten huomattavaa korottamista. Kaikkiin tutkintoihin sisällytettiin vaatimus virkamiehiltä kaksikielisellä kielialueella edellyttävästä 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 vertailua 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

ammattillisten 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 toisentyyppisillä kokeilla lopullisesti 1980-luvun alussa, kun uudet tutkintoasetukset tulivat vähitellen voimaan kaikilla tutkintoaloilla. Virkamiehiltä kaksikielillä 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 määrä 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 aina 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

huomattavaa lisästarvetta. Samana aikana yliopistojen taloudelliset voimavarat ovat pysyneet muuttumattomina, eikä kielikoulutusta 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 kokemusperäisesti 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 kielten opiskeluun muodollisessa opiskelussa, on tietysti aika tavalla sattumanvaraista. Suomessa on vuosittuhannen 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 kieltenopiskeluun on käytetty yli miljardi tuntia. Tähän tuntimäärään on vielä lisättäviä kotitehtäviin ja muuhun itsenäiseen opiskeluun käytetty aika. Tuo yli miljardi tuntia ei voi olla jättämättä jälkeään suomalaisten kielivartoon. 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 yliopistois-

sa 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 osamiseen 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 vuosikymmenten 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 kielikoulutusratkaisuisa. Tarpeellisten kriteerien selvittäminen jää valitettavasti myöhempien tutkimusten varaan.

## 5 ENGLANNIN KIELEN OPETUS JA KOULU- SAAVUTUKSET 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 suoritoksia 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 kieli- taidon harjoitteluun. Tulos antoi jo tuolloin aihetta edelleen ajankoh- taisille vaatimuksille, että lukiossa ja ilmeisesti myös ylioppilaskir- joituksissa tulisi mitata myös oppilaiden vieraalla kielellä puhumisen taitoa. Abiturientit katsoivat, että he olivat osallistuneet tunteihin ja tehneet kotitehtäviään melko ponnottomasti. Valtaosa heistä (75,8 %) arveli pystyvänsä korottamaan englannin arvosanaansa ainakin yhdellä numerolla.

Vieras kieli on Suomessa pitkään ollut hyvin tyypillinen koulu- aine. Siksi oli melko yllättävää, että erot oppilaiden englannin kielen saavutustasossa selittyivät laajasti heidän kotitaustaansa liittyvillä tekijöillä, kuten esimerkiksi vanhempien sosioekonomisella asemal- la 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. Kansa- laiskoululaisten kotitausta näytti olevan vähämerkityksinen, 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.

## *6 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 (toim.) 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 englannin-

kieliseen 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-luokkalaistalle 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 merkittä-



västi 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 suoritustason 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 suoritustasoa verrataan muihin maihin, havaitaan, että maan eri alueet eroavat suoritustasossa melko vähän. Uusimaa ja Itä- ja Pohjois-Suomi poikkeavat kuitenkin tästä yleiskuvasta: 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.

Vuonna 1999 toimeenpantiin englannin kielen kansallinen koe perusopetuksen 9. luokalla (Tuokko 2000). Siinä selvitettiin monipuolisesti kielen osaamistasoa. Pyrkimyksenä oli kattaa vuonna 1994 laaditun opetus suunnitelman perusteissa esitetyt tavoitteet ja oppisisällöt. Mukana kokeessa olivat puhuminen, luetun ja kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja kieliopilliset rakenteet. Kaikkiaan 14 % prosenttia kokeeseen osallistuneista 5 027 suomenkielisestä ja 614 ruotsinkielisestä oppilaasta saavutti erittäin hyvän tuloksen

(osaamistaso 80 %) ja heikon tuloksen (osaamistaso alle 45 %) 19 % oppilaista. Keskimääräinen osaamistaso oli 65 %. Parhaat tulokset saavutettiin luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa ja heikoimmat kuullun ymmärtämisessä. Verrattuna vuonna 1993 tehtyyn vastaavanlaiseen arviointiin, keskimääräinen osaamistaso oli sekä pojilla että tytöillä korkeampi. Tähän on suhtauduttava tietyllä varauksella, koska arviointia ei toteutettu täysin samoilla periaatteilla eikä yhteisiä tehtäviä ollut kuin muutamia. Tytöt olivat kaikilla mitatuilla kielitaidon osa-alueilla parempia kuin pojat. Pojat menestyivät suhteellisesti parhaiten ymmärtämisen kokeissa. Tytöt olivat selvästi poikia vahvempia tuottamisessa. Huomionarvoista on se, että suomenkielisten ratkaisuprosentti oli 63 % koko kokouksessa, kun ruotsinkielisillä se oli 74 % (todistusten keskiarvo oli kuitenkin molemmilla sama 7,5). Läänien kesken oli suurta vaihtelua. Parhaat tulokset saatiin Ahvenanmaalla ja Etelä-Suomen läänissä. Kaupungeissa tulokset olivat parempia, ja koulujen väliset erot olivat kasvaneet 1990-luvulla. Tyttöjen asenteet englannin opiskelua kohtaan olivat myönteisemmät kuin poikien. Tuokon raportti muodostaa erittäin hyvän pohjan kielitaidon valtakunnallisen osaamistason kehittymisen tutkimiselle.

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 äidinkieliisiä 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.

## *7 YLIOPPILASTUTKINNON TULOKSIA*

Ylioppilastutkinnon tulokset tarjoavat mittavan välineen kielikoulutuksen tuloksellisuuden tarkasteluun. Pitkäaikaistutkimusta 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.

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 selittynee sillä, että englannin osaaminen koetaan tärkeäksi ja juuri

tätä kieltä harrastetaan runsaasti koulun ulkopuolella (esim. internet ja erilaiset roolipelit).

TAULUKKO 1. Ylioppilastutkinnon englannin kielen kokessa 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 %	

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 englantia 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 kielenopettajat 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-kielissä arvosanat olivat merkittävästi heikompia kuin C-kielissä. 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 työssään selvästi havainneet, että kokelaisten suoritustasossa vallitsee erittäin suuri hajonta. Parhaat kokelaat osaavat kieliä erinomaisesti, mikä näkyy erityisesti loistavissa kirjoitelmissa, joissa kieli on idiomaattista, lähes virheetöntä, sanasto erittäin monipuolista, esitys selkeää ja teksti johdonmukaista. Heikoimmilla kokelailla sen sijaan on suuria vaikeuksia tuottaa luettavaa tekstiä. Tätä havainnollistavat pitkän englannin kokelaisten 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.

## 8 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).

Vuosituhannen 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 suomenkielisisissä 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 vähämerkityksiksi. 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. Kieltein 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 kielenopetuksen omien tavoitteiden saavuttamista.

Arviointijulkaisussa taulukon tuloksia ja opettajien arviointeja tulkitaan siten, että englannissa olisi saavutettu tavoitteena oleva kielitaito varsin hyvin. Tämä selittynee 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 arvioita kriittisemmät. Raportin laatijoiden näemyksestä 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 kielenopetus 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 kielenopetus 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).

## 9 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 kieli-alueella 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 yli-

opistojen kielikoulutuksessa. Se on ollut tärkeimpiä ratkaisuja maan koko kielikoulutusjärjestelmän kehittämisessä peruskoulun kaikkia koskevan yleisen kielenopetuksen 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 33 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. Ammattikor-

keakoulututkintoja 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.

### *9.1 Yliopistot*

Pakolliset yliopistotutkintoihin sisältyvät kielitaitovaatimukset olivat laajimmillaan heti tutkinnonuudistuksen 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 kieliopinintojen 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 luopumaan, 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 muutettuna 56 opettajan työtä. Opiskelijoita tuona vuonna oli yliopistoissa kaikkiaan 135 000. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa oli vuonna 1998 käytettävissä yhtä opiskelijaa kohti vähän yli 600 markkaa kielikeskusopetuksen järjestämiseen.

Tuoreita selvityksiä ei ole käytettävissä opiskelijoiden suhtautumisesta yliopistojen kielikeskusopetukseen. Kun sellaisia 1980-luvulla tehtiin, palaute oli pääosin myönteistä (ks. Sajavaara 1998, 96–97). Pakollisuutta arvosteltiin, samoin arvosteltiin opiskelijatovereiden passiivisuutta, opetuksen 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 erilainen 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.

Helpoimmin 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 3 000 suomalaista opiskeli tai harjoitteli ulkomailla yli kolmen kuukauden ajan. Lyhyempiin harjoittelujaksoihin osallistui samana vuonna 2 250 opiskelijaa. Suomessa oli samana vuonna vastaavasti 1 150 ulkomaalaista yli kolmen kuukauden ajan.

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 multimedista 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 tietoja työelämän tarpeista (M. Huhta 1999). Kysymys ei ole pelkästään erityisalan sanaston upottamisesta opetuksen yhteyteen. Monen alan akateemiset ammattilaiset ovat kielen suurkultuttajia ilman että heidän peruskoulutukseensa sisältyy juuri ollenkaan kielen käytön ja merkityksen ymmärtämiseen 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 tulkkiopetuksen kehittämistarve on erityisen suuri.

## *9.2 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 uudenlaisista 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 kielentutkimuksen 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 (Sajavaara 1999).

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 koulutusosalalla ja 26 % tekniikan koulutusosalalla. Päätoimisista opettajista oli 87 % (538) suorittanut ylempään korkeakoulututkinnon.

Ilmeisenä ongelmana kielikoulutuksen kehittämisen kannalta on ammattikorkeakouluissa se, että kieltenopettajat 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 pelkästään 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 pelkästään 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 väli-matkojen takia.

Laajimmin opettajien englannin ja ruotsin sekä perinteisesti kieliohjelmaan kuuluneiden saksan, ranskan ja venäjän lisäksi ammattikorkeakouluissa opetetaan espanjaa, italiaa, viroa, norjaa, kiinaa, japania, malajia ja bahasaa. Huolimatta opettavien kielten suuresta määrästä opetustarjonta on jokseenkin perinteistä. Aivan samoin kuin yliopistoissa myös ammattikorkeakouluissa keskitytään lähinnä perustason opetukseen, ja näyttääkin siltä, että ehkä kaupan ja hallinnon alaa lukuun ottamatta ammattitaidon 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 toisi-aan.

Vieraissa kielissä tarjottiin ammattikorkeakouluissa opetusta vuonna 1998 yhteensä 10 057 opintoviikkoa. 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 arviointimenetelyllä 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 menetelytapoja, 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 taroituksenmukaisen 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 riittä-

mättömyys 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 ratkaisuksista, 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 kieliä.

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 epä tietoisuus siitä, miten asiassa pitäisi edetä. Kieli- ja multimedias studioita, joista monet ovat aivan uusia, on runsaasti, ja lisäksi on opiskelijoiden käyttöön tarjolla sadoittain tietokoneita. Monissa korkeakouluissa 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 uudenlaista 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 vuonna 1999 yleensä ollut arvioinnin kehittämiseksi. Jotkin korkeakoulut käyttävät YKI-tutkintojen tapaisia sanallisia tason arviointeja, ja muutamissa on pyritty rakentamaan kytkentöjä suoremmin 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. Tätä varten tarpeellinen tutkimus- ja kokeilutoiminta saatiin alulle vuoden 2000 alussa.

Erityisen ongelmalliseksi koetaan ruotsin kielen suoritusten arviointi. Virkamiesruotsin opetus pyritään yleensä eriyttämään ammattialoittain, 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 materiaalilta myös edellytetään, että se on ajantasaista ja ajankohtaista, tarve tuottaa itse omaa aineistoa korostuu hyvin voimakkaasti. Aiemmin toisen asteen opetukseen 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 materiaalityötuotannon tukemiseksi ja rahoittamiseksi ei ole menettelytapoja. Kaupallisesti kannattavaksi tällaista toimintaa ei voida saada yksikkömäärien pienuuden takia. Korkeakoulujen kielikeskuksen toimintaa Jyväskylässä jatkava Soveltavan kielentutkimuksen 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 hajanaisen organisaation tarkistaminen, arvioinnin kehittäminen ainakin osittain valtakunnallisesti, uusia oppimisympäristöjä koskeva kehittämistoiminta, materiaalityötuotannon järjestäminen, opettajien täydennyskoulutus ja itseopiskelun ohjaamiseen liittyvät järjestelyt.

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

## 10 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 käytettyä yhdeksänportaisesta asteikosta. Tutkimuksissa on todettu, että kun ihmiset itse arvioivat oman 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 kielitaitovaranosta. 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 englanti ja ruotsi. 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 kouluissa 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 tosiasiassa 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 opiskelun 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 reaali-koetta). 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.

Työelämässä toimivan aikuisväestön kielitaidosta on saatu tietoa myös valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyyttä ja tarpeita selvittäneessä tutkimuksessa (Sinkkonen 1997), joka liittyi osana kielikoulutuksen vaikuttavuutta selvittäneeseen tutkimushankkeeseen (Takala ym. 2000) ja jota jatkettiin osana EU-puheenjohtajakoulutuksen seurantahankkeita (A. Sajavaara 2000).

## 11 YLEISET KIELITUTKINNOT

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

Tutkinnon voi suorittaa yhdeksässä kielessä. Kehitteillä on myös ammatillisesti suuntautuneita tutkintovaihtoehtoja, joista käytössä ovat kaupallisen ja teknisen englannin tutkinnot. Kevääseen 2000 mennessä kielitutkinnon on suorittanut 13 500 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 reagoinneista 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 osakoekohtaisiin taitotasokuvauksiin ja kaikille kielille yhteisiin arviointikriteereihin. Koulutetut arvioijat arvioivat suoritukset ja tukeutuvat arvioinnissaan taitotasokuvausten ja arviointikriteereiden lisäksi kielikohtaisiin arviointiohjeisiin. Luotettavuuden varmistamiseksi osan suorituksista tarkastaa kaksi arvioijaa. Ylimmällä tasolla kaksi arvioijaa käy läpi kaikki testisuoritukset.

Seuraavissa taulukoissa esitetään yhteenvetona Yleisten kielitutkintojen tuloksia kolmelta tutkintokerralta (kevät 1998, syksy 1998, kevät 1999). Tilasto kattaa vähän yli 3 500 kokeilasta eli lähes kolmanneksen kaikista kesään 1999 mennessä tutkinnon suorittaneista (11 200). 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 vaatimustason. 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 osallistuneessaan vielä varsin alkeellinen kielitaito. Osallistujamääriltään suurimpien kielten tarkastelu osoittaa, että englannissa ja ruotsissa on jonkin verran parempi yleistaso kuin venäjässä ja suomessa.

## Perustaso

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

Keskittason kokeen (tasot 3–5) on tarkastelun kohteena olevilla kolmella koekerralla suorittanut 2 161 henkilöä. Alle normaalisti vaadittavan tason (yleistasoarvio alle 3) jäi 6 % osallistujista. Osal-

listujamääriltään 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 % within Testikieli	25 2,3 %	231 21,6 %	505 47,2 %	309 28,9 %	1070 100,0 %
	espanja	Count % within Testikieli	3 6,8 %	10 22,7 %	26 59,1 %	5 11,4 %	44 100,0 %
	italia	Count % within Testikieli	1 4,2 %	8 33,3 %	9 37,5 %	6 25,0 %	24 100,0 %
	kauppalinen englanti	Count % within Testikieli	2 4,4 %	7 15,6 %	26 57,8 %	10 22,2 %	45 100,0 %
	ranska	Count % within Testikieli		43 35,2 %	55 45,1 %	24 19,7 %	122 100,0 %
	ruotsi	Count % within Testikieli	3 1,2 %	29 11,4 %	113 44,5 %	109 42,9 %	254 100,0 %
	saame	Count % within Testikieli	3 25,0 %	5 41,7 %	2 16,7 %	2 16,7 %	12 100,0 %
	saksa	Count % within Testikieli	5 4,7 %	16 15,0 %	50 46,7 %	36 33,6 %	107 100,0 %
	suomi	Count % within Testikieli	47 15,2 %	78 25,2 %	103 33,3 %	81 26,2 %	309 100,0 %

	tekninen englanti	Count % within Testikieli	1 3,4 %	7 24,1 %	12 41,4 %	9 31,0 %	29 100,0 %
	venäjä	Count % within Testikieli	39 26,9 %	61 42,1 %	36 24,8 %	9 6,2 %	145 100,0 %
Total		Count % within Testikieli	129 6,0 %	495 22,9 %	937 43,4 %	600 27,8 %	2161 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 vähäisessä osallistujajoukosta eniten on saavutettu tasoa 5. Erityisen kiinnostavia ovat asteikon 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.

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.

Ylin taso

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

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. Osallistajat eivät ole edustava otos koko aikuisväes-



töstä, 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 oikeantasaisen kokeen, ja koe antaa eritellyn kuvan kielitaidosta tällä tasolla.

## *12 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 haastatteluilla.

Valtakunnallinen kielikoulutus ei näytä tutkimuksen kohderyhmän eli ministeriöiden virkamiesten osalta vastanneen heidän työtarpeitaan. Koulussa annettun 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.

### *13 VIRKAMIESTEN KIELIKOULUTUKSEN ARVIOINTI*

Valtionhallinnon virkamiesten kielitaidon riittävyyttä 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 saatettiin päätökseen vuoden 2000 alkupuolella (A. Sajavaara 2000).

Tutkimuksessa pyrittiin 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 muuttumiseen 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 virka-

miehet osaavat kieliä ja miten kielitaitotarpeet ovat muuttuneet Suomen liityttyä 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 kielenkäyttötilanteisiin 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 itsearviointit 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 yhdeksänpportaisen 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 heikomalla 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.

#### 14 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 optimiasetelmaa, 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. Aikuiskoulutuksen 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 tuonemmaksi, 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. 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 kieliopintojen opetuskustannukset ovat 950

markkaa opiskelijaa kohti vuodessa tai ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen palkkakustannukset 900:sta 2 500 markkaan opiskelijaa kohti, ei 35 000 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 keskivertokansalaisen kielitaidolle annettava. Minkä arvoinen on tässä mielessä kielitaito, jolla saa YKI-tutkinnosta tason 5 tutkinnon tai tason 8? Jonkinlaista kiinnekohtaa voidaan tietenkin saada kielitaidon arviointitutkimuksista, joita on ylempänä selostettu.

Rinnakkaiskoulun viime vaiheissa 1970-luvun alussa suomalaiset 14-vuotiaat koululaiset sijoittuivat 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 kiel-

tenopetuksen vakiintuminen kaikkien yhteiseksi oppiaineeksi, mikä on ehdottomasti koulunuudistusten 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 vieläkään 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 koulutuk-



sessä olisi kehittämisen tarvetta. Kielten ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten pedagogisen koulutuksen ja koulussa tapahtuvan opettajaharjoittelun keskinäisiä kytkentöjä ei ole vielä saatu sellaisiksi, että koulutus toimisi tarkoituksenmukaisella tavalla. Painotus on lisäksi edelleen yleissivistävän koulutuksen puolella, vaikka maan noin kuudesta-seitsemätuhannesta 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 alueille. 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 saattaisi 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:

- Mihin tasoon päästään peruskoulun ja lukion eri oppimäärien mukaisessa opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
- Mihin tasoon päästään ammatillisen opetuksen eri kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
- Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toisen kotimaisen kielen opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se todella virkamiehille asettavia kielitaitovaatimuksia?
- Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vieraiden kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se asetettuja tavoitteita?
- 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? Millä tavoin oppijoita voitaisiin saada valitsemaan laajoja, pikemminkin kuin minimaalisia kieliopintoja (palkkiot, lisäpisteet; sanktiot: maksullinen opetus jatkossa jos ei ole käyttänyt hyväksi edellisten tasojen kielitarjontaa). Onko valinnaisuuden mahdollisuuden oltava tarjolla siinä laajuudessa kuin nyt ja kaikissa koulutusmuodoissa? Voitaisiinko 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 Lambert (toim.) 1994, 17–46.
- Berggren, O. 1982. *Vieraiden kielten käyttö ja tarve teollisuuden insinööri-tehtävissä teknillisten korkeakoulujen kielenopetuksen tavoitteiden ohjaajana*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Lappeenranta: Teknillinen korkeakoulu.
- Brunell, V. & P. Kupari (toim.) 1993. *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Carlson, L. 1996. *Ammattien kielet ja kielten ammatit*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien komitean mietintö*. Komiteamietintö 1991: 6.
- FINTRA 1994 = M. Huhta, *Yritysten kielitaitovaranto*. Haastatteluraportti. Helsinki: FINTRA.
- Havola, L. & H. Saari 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – onko taidoissa edistytty? Teoksessa Linnakylä & Saari (toim.) 1993, 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, A., A. Määttä, S. Takala & M. Tarnanen (toim.) 1997. *Yleiset kielitutkinnot ja kielenopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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 Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 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.
- Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1985. The silent Finn. Teoksessa D. Tannen & M. Saville-Troike (toim.), *Perspectives on silence*, Norwood, NJ: Ablex.
- Lewis, E. G. & Massad, C. E. 1975. *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- \*Linnakylä, P. & H. Saari (toim.) 1993. *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Mauranen, A. & R. Markkanen (toim.) 1994. *Students abroad: Aspects of exchange students' language*. *Finlance* 13. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Mehtäläinen, J. 1987a. *Teollisuuden toimihenkilöiden kielitaidon tarvetutkimus*. Teollisuuden koulutusvaliokunta, monistesarja 8. Helsinki
- Mehtäläinen, J. 1987b. *Helsingin kaupungin henkilöstön kielitaidon tarve*. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 8. Helsinki.
- Mehtäläinen, J. 1988. Suomen Kunnallisiin kuuluviin kuntien viran- ja toimenhaltijoiden kielitaidon tarve. Muistio. Jyväskylä: Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuskeskus.
- Mehtäläinen, J. 1989. Kaupan henkilöstön kielitaidon tarvetutkimus. Muistio. Jyväskylä: Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuskeskus.
- \*Nikki, M.-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 23–45.
- Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus..
- Numminen, J. & R. Piri 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 7–21.
- Nykänen, M. 1998. Kielikoulutus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 117–137.
- Nyman, T. 1999. KIMMOKE. Seuranta- ja arviointihankkeen loppuraportti. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2000. Moniste 28/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 1997 = *Suomi kansainvälistyy – kielten opetus vastaa haasteeseen*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 41. Helsinki: Opetusministeriö.
- 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.
- Saari, H. & S. Takala 1980. English as a foreign language in Finland, *Studies in Educational Evaluation* 6, 47–52.
- Sajavaara, A. 2000. *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- 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 Takala & Sajavaara (toim.) 1998, 91–100.
- Sajavaara, K. 1999. *Kielikoulutus ammattikorkeakouluissa*. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimeksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. & J. Lehtonen 1997. The silent Finn revisited. Teoksessa A. Jaworski (toim.), *Silence: Interdisciplinary perspectives*, Berlin: Mouton de Gruyter, 263–283.
- Sajavaara, K., A. Huhta, K. Kärkkäinen, M. Sinkkonen & S. Takala 1997. Näkökulmia kielikoulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseen. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.), *Koulutus, yhteiskunta, menestys*, Suomen Akatemian julkaisuja 7/97, Helsinki: Suomen Akademia, 190–214.
- \*Sajavaara, K., S. Takala, R.D. Lambert & C.A. Morfit (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: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Suontausta, T. 1993. Katsaus kielitaidon tarvetutkimuksiin. Muistio. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- 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. & K. Sajavaara (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- \*Takala, S., A. Sajavaara & K. Sajavaara 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa R. Raivola (toim.), *Vaikuttavuutta koulutukseen, Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*, Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000, 195–230
- Tuokko, E. 2000. *Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999*. Oppimistulosten arviointi 3/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Väyrynen, P., A. Räisänen, E. Geber, L. Koski & M.-L. Pernu 1998. *Kieliäkö ammatissa? Ammatillisten oppilaitosten kielinopetuksen nykytila ja kehittämistarpeet*. Arviointi 8/1998. Helsinki: Opetushallitus.