

**KIELIKESKUKSEN JULKAISUJA  
REPORTS FROM THE LANGUAGE CENTRE**

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ**

**Roland Freihoff  
Sauli Takala**

**2/1974**

**KIELENKÄYTTÖILANTEIDEN ERITTELYYN PERUSTUVA  
KIELENOPETUKSEN TAVOITEKUVAUSJÄRJESTELMÄ**

Sauli Takala

## YLEISKATSAUS KIELENOPETUKSEN TAVOITTEIDEN KUVAAKSIIN

### 1. Katsaus viimeaikaiseen kansainväliseen kehitykseen kielenopetuksen tavoittekuvauksen alalla

Lähes kaikkialla maailmassa noudatetaan vieraiden kielten kouluopetuksessa perusasteella suurin piirtein sitä tavoittekuvauksjärjestelmää, jonka Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvoston (CCC:n) asiantuntijakonferenssi Ostiassa (Italiassa) esitti huhtikuussa 1966 ja jonka saman järjestön toinen konferenssi vahvisti Ankarassa syyskuussa 1966. Myöhemmät CCC:n konferenssit ja symposiumit sekä Unescon järjestämät seminaarit ovat myös hyväksyneet Ostian periaatelausuman, joka sen tärkeän aseman vuoksi esitettäköön seuraavassa lyhyesti.

Nykykielten oppikoulukurssin tavoitteet ovat sekä yleiset että erityiset. Muiden aineiden opetuksen tavoitteiden kanssa yhteisenä yleistavoitteena on edistää oppilaan persoonallisuuden kehitystä. Tässä on nykykielten opiskelulla oma tärkeä ja selvä osuutensa. Kielten opetuksen erityistavoitteet ovat käytännölliset ja kulturelliset. Tavoitteena on, että

1. oppilaan tulisi pystyä ymmärtämään normaalitempoista puhetta,
2. hänen tulisi suullisesti pystyä tekemään itsensä ymmärretyksi opiskeltavalla kielellä,
3. hänen tulisi pystyä lukemaan tekstiä vaivatta ja lukemansa ymmärtäen,
4. hänen tulisi pystyä ilmaisemaan itsensä opiskeltavalla kielellä myös kirjallisesti, ja
5. hänen tulisi saada tietoja maasta, jonka kieltä hän opiskelee sekä ko. maan kulttuurista.

Näihin tavoitteisiin pyrittäessä tulisi koulun kaikilla asteilla ottaa huomioon oppilaiden ikä, suorituskyky ja mielenkiinnon sekä harrastusten kohteet. (GOROSCH, POTTIER & RIDDY, 1968).

Peruskoulun opetussuunnitelma noudattaa oleellisesti Ostian konferenssin suosituksia. Tätä konferenssia oli edeltänyt Euroopan opetusministerien toinen kokous v. 1961 Hampurissa ja kolmas kokous v. 1962 Roomassa, joiden päätöslauselmissa korostettiin vieraiden kielten opetuksen tärkeyttä ja opetuksen parantamista ja laajentamista, opetussuunnitelmien uudistamista sekä tutkimuksen tehostamista. Vuonna 1964 alkoi toimintansa CCC:n piirissä "Major Project-Modern Languages". Vuonna 1968 CCC suositteli vieraiden kielten opetuksen tehos-

tamista jäsenmaissa. Ministerikomitea hyväksyi ohjelman vuonna 1969 ja sitä voidaan pitää eräänlaisena epävirallisena vieraan kielen opetuksen periaatelausemana Euroopassa. Ohjelma on laaja-alainen, sillä se korostaa vieraiden kielten opetuksen laajentamista ja nykyaikaistamista kouluissa (sekä kansa- että oppikoulussa), yliopistoissa ja muissa ylemmän asteen oppilaitoksissa, aikuiskasvatuksessa ja luonnollisesti myös opettajien peruskoulutuksessa ja jatkokoulutuksessa. Ohjelmassa esitetään tutkittavaksi kaikkia tekijöitä, jotka vaikuttavat kielenomaksumiseen, oppimiseen ja opettamiseen, kaikilla tasoilla ja kaikenlaisilla opiskelijoilla. Ohjelmassa esitetään, että hallitukset nimeäisivät tai perustaisivat kansallisen keskuksen, joka erikoistuisi mm. kielenopetukseen liittyvän tutkimuksen dokumentointiin ja siitä tiedottamiseen kielenopettajille ja muille. Lisäksi olisi tutkittava, voisiko kansallinen keskus huolehtia joistakin tehtävistä, jotka hyödyttäisivät kaikkia Euroopan maita. Ohjelmassa pyydetään edelleen julkisen hallinnon ulkopuolella olevia organisaatioita kuten opettajajärjestöjä, kustantajia ja opetusvälineiden tuottajia auttamaan ohjelman toteuttamisessa (RIDDY, 1972).

Samoja asioita on käsitelty laajemmissa puitteissa UNESCO:n toimesta. Vuonna 1962 järjesti Unesco Hampurissa konferenssin, jossa käsiteltiin kansakoulun kielenopetusta. Neljä vuotta myöhemmin Unesco järjesti - tällä kertaa yhteistyössä CCC:n kanssa - uuden konferenssin jälleen Hampurissa touku- kuussa 1966, jossa analysoitiin tapahtunutta kehitystä (STERN, 1969).

Yhdysvalloissa on tapahtunut jo aikaisemmin samanlaista kehitystä. Uusien kielten opettajien liitto (MLA) esitti v. 1952 kielenopetusohjelman, joka uudistettiin v. 1956 ja 1961. Vuoden 1961 ohjelman (Second Statement of Policy) mukaan "oppilaan tulisi ymmärtää vierasta kieltä puhuttuna, puhua sitä itse, lukea tekstiä sisällön ymmärtäen, avartaa näkemystään itse kielestä ja sen rakenteesta sekä laajentaa ja syventää vieraan maan kulttuurin ymmärtämystään" (MICHEL, 1967).

Lisävauhtia vieraiden kielten opetukselle antoi Sputnikin inspiroima uusi koulutuslaki v. 1958 (The National Defense Education Act) ja v. 1968 säädetty kaksikielisyttä tukeva laki (The Bilingual Education Act). Kanadassa on myös pyritty edistämään kielenopetusta ja kaksikielisyttä ja tätä on edesauttanut vuodesta 1967 lähtien toiminut toimikunta (The Royal Commission of Bilingualism and Biculturalism), joka on teettänyt paljon selvityksiä ja tutkimuksia (STERN, 1972).

OECD:n (1972) mukaan on odotettavissa kasvavaa kansainvälisyyden lisääntymistä. Tämä edellyttää mm. kansallisten opetuslaitosten lähentämistä toi-

siinsa. Eräs seuraus on nykykielten opetuksen uudistaminen. On otettava käyttöön uudenlaiset kielenopetuksen menetelmät, joilla pyritään kommunikaatioon ja ymmärtämiseen. Kielenopiskelun tulisi myös sisältää jonkun verran maan historian, maantiedon ja kulttuurin opiskelua. Teknisten apuvälineiden (AV-välineet, tietokoneet) ansiosta on mahdollista, että pitemmälle ehtinyt kielenopiskelu keskittyy erityisalojen kielitaidon (esim. teknistä venäjää insinööreille) hankkimiseen ja kaunokirjallisuusvoittoinen opiskelu muodostaa vain yhden monista vaihtoehdoista.

Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvosto järjesti Tukholmassa lokakuussa 1970 symposiumin, joka suositteli kaikille korkeakoulujen kielenopetusohjelmille seuraavaa tavoitteistoa:

- 1) vieraan kielen fonetiikan käytännöllinen perushallinta ja teoreettiset perustiedot sen fonologiasta suhteessa äidinkieleen
- 2) puhutun ja kirjoitetun kielen tärkeimpien morfologisten ja syntaktisten piirteiden hallinta ja teoreettinen ymmärtäminen
- 3) sanasto, joka on riittävä sivistyneelle keskustelulle kaikenlaisissa jokapäiväisen kommunikaation tilanteissa
- 4) formaalisen ja puhekielen rekisterien tuntemus ja niiden välisten erojen ymmärtäminen
- 5) jonkin verran tietoja siitä kulttuuritaustasta, jonka tavallinen sivistynyt puhuja tuo jokapäiväiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Tulevien kielten opettajien koulutuksen tulisi kielen teorian ja kehityksen sekä kieliopillisten mallien hallinnan lisäksi taata opiskelijoille tietyt lisävaatimukset täyttävä kielitaito:

- 1) puhe on vapaa foneemisista ja allofonisista virheistä, jotka haittaisivat ymmärrettävyyttä, ja väärinymmärryksiä aiheuttavasta intonaation ja paralingvististen piirteiden käyttötavasta
- 2) kirjoitus on vapaa morfologisista ja syntaktisista virheistä ja etenkin puhe luokassa tai muissa ammattiin kuuluvissa tilanteissa
- 3) sanasto, joka on riittävä ymmärtämään laajan valikoiman yleisiä aiheita käsitteleviä tekstejä, jollaiset muodostavat osan sivistyneen syntyperäisen puhujan normaalista kokemuspiiristä
- 4) formaalisen ja puhekielen rekisterien hallinta
- 5) sosiaalisen ja kulttuuritaustan laaja tuntemus mukaanlukien tieteelliset, tekniset ja teknologiset piirteet, jotka sivistynyt syntyperäinen puhuja hallitsee (Symposium on "Goal analysis, contents definition and evaluation in modern languages at the university level, Skepparholmen,

19-24 October 1970; CCC/ESR/LV (71) 18).

Erikoista tässä tavoitekuvauksessa on, että tavoitteet on osin ilmaistu negatiivisesti eli miten ei saa käyttää kieltä. Samanlaisia suosituksia oli esitetty CCC:n järjestämässä kokouksessa Saalbachissa Itävallassa 15-25 syyskuuta 1969.

## 2. Tämänhetkiset tavoitteet ja tavoitekuvausselvittely kielenopetuksen eri tasoilla Suomessa

### 2.1. Keskiasteen koulutus

Tällä hetkellä suurin osa ikäluokasta lukee vierasta kieltä (useimmiten englantia) kansakoulussa Peruskoulun opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden mukaisesti, jotka on esitetty samaan tapaan kuin Ostian suositukset. Siirtyminen peruskoulujärjestelmään tapahtuu asteittain, joten siirtymäkauden aikana on toiminnassa kaksi rinnakkaista koulumuotoa. Siirtymäkauden aiheuttamien ongelmien lieventämiseksi on Kouluhallitus vahvistanut valtion oppikouluille nykykielten opetussuunnitelman heinäkuussa 1971.

Nykykielten opetussuunnitelmassa korostetaan kielenopetuksen merkitystä persoonallisuuden kehitykselle ja kansainvälisyyteen kasvamiselle sen käytännöllisen välinearvon lisäksi. Kielenopetuksen pituuden mukaan on esitetty eritasoisia tavoitteita, jotka on lausuttu periaatteessa samalla tavalla kuin Peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Esimerkkinä nykykielten opetussuunnitelman tavoitemäärittämisestä esitettävään pitkän oppimäärän tavoitteet.

"Tavoitteena on että oppilas suorittamansa oppimäärän puitteissa pystyy

- helposti ymmärtämään tavallista normaalitempoista puhetta ja keskustelua
- hyvin ääntäen puhumaan kieltä ja osallistumaan keskusteluun
- lukemaan normaalia yleistekstiä sen sisällön hyvin ymmärtäen
- omakohtaiseen kirjalliseen viestintään, kielen perusrakenteet halliten sekä keskeistä sanastoa ja kielelle ominaisia sanontoja käyttäen".

Tavoitteiden määrittelyn perusteluissa esitetään, että kielitaidon laadun ja määrän mittaaminen objektiivisin perusteluin on vaikeata. Siksi tavoitelauseissa on jouduttu käyttämään väljiä, kuvailevia sanontoja. Evaluaatio-

menetelmien kehittymisen myötä katsotaan voitavan täsmentää tavoitteiden määritystä. Perimmäisenä hyväksyttävän kielikäyttäytymisen kriteerinä pidetään sitä, että syntyperäinen kielenpuhuja ymmärtää oppilaan suorituksen. "Normaalitempoinen puhe" määritellään esim. radiouutisten lukemisessa käytettäväksi nopeudeksi. "Yksinkertaisilla kirjallisilla viesteillä" tarkoitetaan esim. kirjeen tapaisia tiedotteita.

Kouluhallitus on myös vuoden 1972 lopulla asettanut työryhmän, joka suorittaa lukion kurssimuotoisen kielenopetuksen periaatteiden selvitystä ja tavoitekuvausta.

Suomen kieltenopettajien liitto, joka on aktiivisesti toiminut kieltenopetuksen kehittämiseksi, asetti toimikunnan 1970, jonka perusselvityksen pohjalta asetettu toinen toimikunta viimeisteli koetoimintaa käsittelevän muistion. Toimikunta luonnosteli eri elämäntilanteissa vaadittavaa kielitaitoa seuraavasti:

(Tempus 3/1971).

#### Eri elämäntilanteiden vaatima kielitaito

Laatu	Aikuisen elämäntilanne	Vaatimus	Aktiivinen suoritus
A. Kuullun ymmärtäminen ja puhuminen	1. Ohje, saatu	Kuullun ymmärtäminen	Oikea toisto
	" annettu Selostus	Välitön reaktio siihen:	Rutiinifraasit
	2. Keskustelu, arkinen " puhelim. Kannanotto Neuvottelu	Ymmärrettävästi, kohteliaasti, asiallisesti	Omintakeinen ilmaus
B. Kuullun ymmärtäminen	3. Esitelmä, radiosta " TV:stä " luentosal.	Kokonaisuuden oikea käsittäminen, nopeasti, ilman apuvälineitä tai käännöstä	Sisällön selostus referoiden äidinkielellä. Kannanotto myös vieraalla kielellä
	4. Teatteri, elokuva Kuunnelma Lausunta, luenta		
C. Luetun ymmärtäminen	5. Lehdistö	Kokonaisuuden oikea käsittäminen, haku- teokset apuna	Referaatti äidinkielellä tai kannanotto, sanakirja tms apuna

	6. Ammatti- ja muu tietokirjallisuus	Myös tarkka ymmärtäminen.	Myös asiatarkka käänös
	7. Kaunokirjallisuus	Myös tyylin tajuminen	
D. Kirjallinen esitys vieraalla kielellä	8. Kirje, kirjelmä	Eri tilanteiden vaatiman tyylin hallinta	Omintakeinen esitys tai asiatarkka käänös
	9. Asiaseloste	Asiatarkka esitys	

Koetoimikunnan esityksessä on myönteistä se, että siinä on pyritty määrittämään niitä tilanteita, joissa oppilas joutuu kielitaitoaan käyttämään.

## 2.2. Korkean asteen koulutus

Yliopistotasaisen kielenopetuksen tavoitteet on lausuttu vielä yleisimmin kuin koulun kielenopetuksen tavoitteet. Tämä koskee erityisesti varsinaisten kielenopiskelijoiden opintoja. Yleistäen voidaan sanoa, että approbaturissa vaaditaan "tydyttävä kielitaito", cum laude approbaturissa "hyvä kielitaito", laudaturissa "kiitettävä kielitaito". Toisaalta saatetaan kursivaatimuksissa esittää kielitaidon vaatimukset määrällisin perustein, ts. mitkä kurssit ovat pakollisia ja kuinka monta lukukautta pakolliset kurssit kestävät: esim. yhden lukukauden ääntämisharjoitukset ja kahden lukukauden keskusteluharjoitukset sekä yhden lukukauden kirjalliset ja suulliset käännösharjoitukset. Tällaiset tavoitteet on eksplikoitava tarkemmiksi tavoitelauseiksi, jotta ne ohjaisivat sekä opetusta että opiskelua.

Korkeakoulutasaisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnitteleva toimikunta (1971) pyrki hahmottelemaan tavoitteita tarkemmin ja päätyi seuraavaan tavoiteasetelmaan:

Korkeakoulutasaisen kielen opetuksen päätavoitteina lienee, että

- 1) opiskelijat pystyisivät opetuksen päättyessä osoittamaan saaneensa kielen teoreettisen koulutuksen; ts. olisivat saavuttaneet edellä kuvatun Bloomin taksonomian mukaiset kognitiiviset tavoitteet kielen teoreettisella alueella,  
- tälläkin alueella on tietysti myös affektiivisiä ja psykomotorisia tavoitteita
- 2) opiskelijoilla olisi opetuksen päättyessä asianmukaiset kielen edustamaa kulttuuria koskevat tiedot, asenteet ja harrastukset,

- nämäkin voivat luonnollisesti muodostaa alueittain taksonomian

3) opiskelijat pystyisivät opetuksen päättyessä osoittamaan omaavansa ne kielenkäytön taidot, joihin on pyritty.

Näiden päätavoitteiden keskinäinen painotus määräytyy luonnollisesti tavoitteena olevan tutkinnon ja opiskelijan korkeakoulun mukaan. Tutkintojen tavoitteita määritettäessä tulee ottaa huomioon tavoitteena olevan ammatin tai jatkokoulutuksen asettamat vaatimukset.

Useilla kieltenlaitoksilla on suoritettu tutkintovaatimusten, valintakokeiden ja evaluaation uudistamistyötä viime aikoina (Esim. BLACK 1971; BLACK & KORHONEN 1972; BLACK 1972). Uudentyyppisistä kurssivaatimuksista esitettävään Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun kielten opetuksen tavoitteet (BERGREN, 1973).

Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun kielten opetus pyrkii kussakin kielessä antamaan opiskelijoille seuraavat taidot ja tiedot:

- 1.1. Kyky ymmärtää nopeasti ja vaivattomasti ao. kielialueen eri osista kotoisin olevien ihmisten normaalitempoista yleisiä ja yleisteknisiä asioita käsittelevää puhetta eri tilanteissa.
- 1.2. Kyky keskustella kohtalaisen sujuvasti ja melko virheettömästi yleisistä ja ajankohtaisista asioista sekä keskustella, neuvotella ja puhua ymmärrettävästi tekniikkaan ja talouselämään liittyvistä asioista.
- 1.3. Kyky lukea kohtalaisen nopeasti ja ymmärtäen sekä yleiskielisiä että teknisiä ja taloudellisia yleistekstejä.
- 1.4. Kielialueen elinkeino- ja talouselämän tuntemus ynnä jossain määrin tärkeimpien muiden kulttuurielämän aspektien sekä erikoisesti kielialueen tapojen ja olojen tuntemus.
- 1.5. Tietyn suuruisen teknisen yleistterminologian hallinta suullisessa ja kirjallisessa kommunikaatiossa.

Yleistavoitteet ilmoitetaan laaditun tarkoituksellisesti suhteellisen väljästi, jotta niistä ei suunnitteluvaiheessa muodostuisi opetusta liiaksi sitovia. Yleistavoitteet on analysoitava mielekkäiksi osatavoitteiksi, jotka määrittävät kurssien sisällön ja loppukokeen muodon.

Ehkä eniten kehitystä on tapahtunut kieltenopetuspalvelun tavoitemäärittelyn alalla. Kieltenopetuspalvelulla ymmärretään "korkeakouluissa muille kuin kieltenopiskelijoille annettava tulevaa ammattia ja muuta myöhempää toimintaa silmälläpitäen tarpeellista tai opintojen kannalta välttämätöntä kielitaidon opetusta, johon opiskelija osallistuu vapaaehtoisesti tai tutkintovaatimusten siihen velvoittamana" (ENKVIIST 1970). Kielten opetuspalvelusta



ovat selvittelleet mm. prof. ERIK ERÄMETSÄN johdolla työskennellyt Jyväskylän yliopiston asettama toimikunta, joka huhtikuussa 1969 jätti mietintönsä hallintokollegiolle, ja prof. Nils Erik Enkvist Opetusministeriön toimeksiannosta.

Jyväskylän yliopiston toimikunnan mietinnössä esitetään yliopistollisen kielenopetuksen yleisenä tavoitteena olevan "opiskeltavista aineista riippumatta monipuolisen ja käyttökelpoisen kielitaidon luominen, josta opiskelijalle on hyötyä sekä opinnoissaan että myöhemmin ammatissaan tai toimessaan. Lisäksi on tavoitteena tutustuttaa opiskelijat ainakin jossakin määrin ao. kielialueen yhteiskunnallisiin oloihin ja kulttuuriin. Yliopistollisen kielenopetuksen erityistavoitteena on tutustuttaa opiskelijat vieraskieliseen tieteelliseen yleissanastoon sekä asianomaisen oman alan erityissanastoon." Toimikunta ehdotti järjestettäväksi kolme toisiaan täydentävää rinnakkaista kurssia. Ensimmäisen kurssin tavoitteena on "kyky ymmärtää yleisluontoista tieteellistä tekstiä". Toisen kurssin tavoitteeksi esitettiin "opiskeltavista aiheista riippumatta kehittää opiskelijain kykyä ymmärtää normaalitehokasta vieraskielistä puhetta. Erityisesti tulee lisäksi kehittää opiskelijain kykyä ymmärtää tieteellisluonteista puhetta." Kolmannen kurssin tavoitteena on kehittää opiskelijain kykyä ilmaista itseään vieraalla kielellä sekä suullisesti että kirjallisesti opiskeltavan aineen puitteissa. Toimikunta esitti, että kunkin kurssin jälkeen pidettäisiin loppukoe, josta annettaisiin kielitodistus.

ENKVISTIN (1970) mukaan tulisi pyrkiä ilmaisemaan tavoitteet kuten "vaiivata lukemaan alansa ammatillista tekstiä" siten, että "lukijan on passiivisesti hallittava n -sanana yleissanasto ja sen lisäksi yhden tieteen alan erityisterminologia ja pystyttävä omaksumaan mainitunlaisen tekstin sisältö määrättyllä nopeudella ja tarkkuudella. "Tällainen yleistavoitteiden kääntäminen kielipedagogisiksi käsitteiksi ja yksittäistavoitteiksi tekee mahdolliseksi laatia oppikursseja ja niihin liittyviä testejä ja arvioida tarvittava aika ja työmäärä.

Jyväskylän yliopiston kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan uudet opiskelijat osallistuivat lv. 1971-72 opetuskokeiluun, jossa aikaisempi pro-exercitio oli korvattu uudentyyppisellä englannin kielen tieteellisen tekstin ymmärtämisen opetuksella. Tavoitteiden lähtökohtana pidettiin MOOREN ja KENNEDYN (1971), PURVESIN (1971), VALETTEEN (1971) ja BARRETTIN (1971) bloomilaisia taksonomioita. Edellä kuvattujen taksonomioiden sekä eräiden luetun ymmärtämisen testien manuaalien (Iowa Tests of Basic Skills ja Tests of Aca-

demic Progress) päädyttiin taksonomiaan, jossa on otettu huomioon sekä kielitaito että lukutaito. Tämä taksonomia kuvaa ensiksikin sitä, mitä tekstistä pitää ymmärtää (mitä asioita ja miten ilmaistuja asioita) sekä toiseksi sitä, miten asian ymmärtämisen tulee näkyä. Ymmärtämistavoite kokonaisuudessaan ilmaistiin seuraavasti:

- (a) Henkilön on ymmärrettävä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisten (käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisten) aineiden helpohkosta englanninkielisestä tieteellisestä tekstistä (esim. approbaturin ja cum lauden tutkintovaatimusten kirjallisuudesta) -
- (b) asiasisältö (tosiasiat, oletukset, määritelmät, kuvaukset, ohjeet, pääajatuksen perustelut, johtopäätökset, selvät kannanotot yms.), pääajatus ja jäsenys -
- (c) siten, että hän pystyy ilmaisemaan tai tunnistamaan kyseisen tiedon äidinkiellellä toisin ilmaistuna tai tekemään tai tunnistamaan kyseiseen tietoon perustuvan johtopäätöksen tai päätelmän.

Ymmärtämisen tavoitteeksi asetettiin 90 % siitä, mitä vastaavasta äidinkielisestä tekstistä ymmärretään. Lukunopeuden tavoitetasoksi asetettiin 50 sanaa minuutissa. (Korkeakoulujen kieltenopetuspalvelun kehittäminen, 1972).

### 3. Tavoitekuvausjärjestelmille asetettuja vaatimuksia

Tavoitteiden määrittelyssä on viime aikoina pyritty taksonomisiin esityksiin. Lyhyesti taksonomia voidaan määritellä perustelluksi luokituksiksi (FREY, 1971). Yleisimmät tavoitetaksonomiat perustuvat psykologisille ja kasvatuksellisille luokitteluperusteille ja muodostavat yleensä hierarkkisen järjestelmän. Tavoitteiden esittämisessä voidaan erottaa eritasoisia tavoitteita: yleiset koulutuksen tavoitteet, koulutusasteen tavoitteet, aineen tavoitteet, opetuskokonaisuuden tavoitteet ja oppitunnin tavoitteet (DAVE 1971). Tavoitteet voivat osoittaa yleistä suuntaa (Richtziele), olla suhteellisen karkeita tavoitekuvausjärjestelmiä (Grobziele) tai tarkkoja tavoitelauseita (Feinziele) (TIETGENS & WEINBERG, 1971), jotka todella ohjaavat opetusta ja opiskelua.

E. W. BAUERIN (1971) mukaan taksonomia

1) on johdonmukaisesti kehitelty oppimistavoitteiden luettelo vieraan kielen

opetuksen alalla. Tavoitetaksonomioita kehitellään ja validoidaan tietyille ryhmälle psykologisten, lingvististen, pedagogisten, kulttuuristen ja muiden relevanttien kriteerien perusteella.

- 2) palvelee oppimisteeman tarkkaa määrittelyä (hierarkkisesti) porrastetuiksi oppikokonaisuuksiksi.
- 3) palvelee oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja jatkokehittelyä
- 4) mahdollistaa yksityiskohtaisen opetusohjelman analysointia sekä edistää oppilas- ja opettaja-analyysin suorittamista
- 5) muodostaa pohjan opetusohjelman arvioinnille ja sen jatkuvalle kontrollinnalle, parantelulle

Yleensä pyritään lausumaan tavoitteet niin, että kuvataan odotettuja käyttäytymisen muutoksia tiettyjen sisältöalueiden puitteissa (BLOOM, HASTINGS & MADAUS, 1971) ts. tavoitteet pyritään operationaalistamaan mahdollisimman tarkasti. MAGERin (1962) mukaan tavoitteet on lausuttava oppilaan käyttäytymisen muotoina ja on määriteltävä olosuhteet (tilanne), jossa käyttäytymisen edellytetään esiintyvän. Lisäksi on määriteltävä suoritukselle asetettava vaatimustaso. GAGNĒn (1965) mukaan tulee tavoitelauseesta käydä ilmi 1. ärsyketilanne, 2. toimintaverbi, joka kuvaa havaittavissa olevaa käyttäytymistä, 3. kohde, johon toiminta suuntautuu (usein implisiittisesti), ja 4. suorituksen ominaisuudet.

AHLSTRÖMin (1971) toimittamassa yliopistopedagogiikkaa käsittelevässä kirjassa esitetään tavoitteen muotoilulle seuraavat yleiset vaatimukset:

- 1) tavoitteiden pitää olla kommunikoitavissa koulutushallintoviranomaisille, opettajille ja opiskelijoille
- 2) tavoitteiden on oltava tarkoituksenmukaisia
- 3) tavoitteiden tulee olla tarkkoja eli mahdollisimman yksiselitteisiä.

GOROSCHin (1970) mukaan on tiettyjä vaiheita analysoitaessa yhteiskunnan vieraiden kielten hallinnan tarpeita, ennenkuin päädytään opetuksen tavoitteiden määrittelyyn:

- 1) tärkeimpien yhteiskuntasektoreiden kielenkäyttötilanteiden kartoitus
- 2) kielenkäyttötilanteiden tarkempi analyysi ja luokittelu
- 3) kielenkäyttötilanteiden kieliaineksen määrittely
- 4) kielenopetuksen tavoitteiden määrittely.

LINDELL (1972) katsoo, että kielenopetuksen sisällön suunnittelussa tulee ottaa huomioon ainakin seuraavat neljä tekijää

- tavoitekieleessä esiintyvät sana- ja rakennefrekvenssit

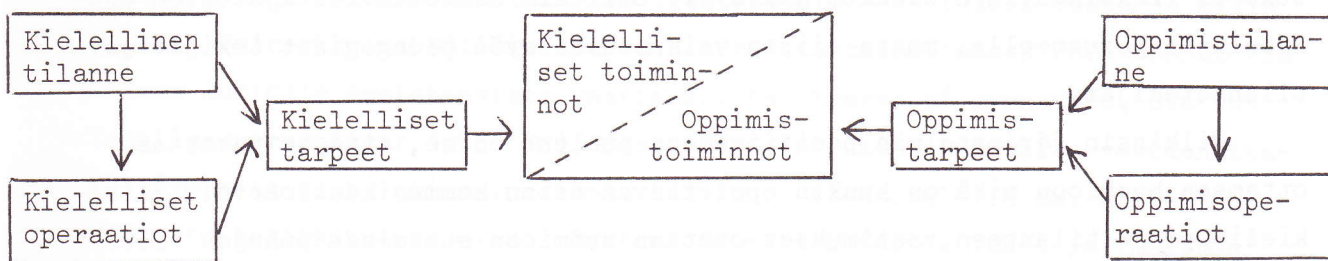
- tavoitekielen oppimisen vaikeusaste
- vastaanottajan virhesieto
- kielitaidon tarvevaatimukset

BERGGREN (1971) esittää erään järjestelmän kielenopetuksen periaatteellisen tavoitteiden määrittämisestä. Hänen mukaansa tarvitaan konkreettisia tavoitteita, jotka ohjaavat kielenopetuksen järjestämistä, opettajan koulutusta, oppimateriaalien laadintaa ja evaluaatiota. On määriteltävä mahdollisimman tarkasti seuraavat muuttujat:

- 1) hallittava kieliaineksen määrä ja laatu,
- 2) kielitaidon eri osatekijöiden hallinnan aste,
- 3) esimerkkejä erityyppisistä tilanteista, joissa kielitaito on osoitettava.

Berggrenin esittämä tavoitekuvausjärjestelmä edustaa toteutettuna huomattavaa edistysaskelta kielenopetukselle. On kuitenkin todettava, että saattaa olla loogisesti parempi lähteä viestintätavoitteista ja -tilanteista ja päätyä kieliaineksen määrä- ja laatuvaatimuksiin.

RICHTERICH (1972) on Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvoston toimeksianosta selviteltyt aikuisten kielenopetuksen tarpeita. Hän esittää kielitarpeiden ja opetustarpeiden määrittelyä seuraavan mallin mukaisesti:



Jotta voitaisiin määritellä kielelliset tarpeet, on analysoitava kielellinen tilanne ja kielelliset operaatiot.

Kielellinen tilanne sisältää seuraavat luokat, jotka on spesifioitava:

- henkilöt, jotka osallistuvat viestintäprosessiin
- aika, jolloin viestintä tapahtuu
- paikka, jossa viestintä tapahtuu

Kielelliset operaatiot sisältävät seuraavat luokat, jotka on spesifioitava:

- funktiot (tehtävät), jotka viestinnän tulee täyttää
- kohteet, joihin viestintä liittyy
- keinot, joita käytetään viestintään

Oppimistarpeet määritellään samalla tavalla. Mallin avulla on mahdollista tarkastella missä määrin oppimistoiminnot vastaavat tarvittavia kielellisiä toimintoja.

WILKINS (1972) on Euroopan neuvoston toimeksiannosta kehitellyt kieltenopetuksen opetussuunnitelmaa. Hän erottaa kolme eri tyyppistä kielten opetussuunnitelmaa:

- a) kielioppiin perustuva opetussuunnitelma
- b) tilanteisiin perustuva opetussuunnitelma
- c) ajatusten viestintään perustuva l. semanttinen opetussuunnitelma.

Kielioppiin perustuva kielten opetussuunnitelma vastaa kysymykseen: Kuinka kieltä X puhuvat henkilöt ilmaisevat itseään? Tilanteisiin perustuva kieltenopetussuunnitelma vastaa kysymykseen: Milloin ja missä opiskelija tarvitsee oppimaansa kieltä? Ajatusten viestintään perustuva semanttinen opetussuunnitelma, jota Wilkins suosittaa, vastaa kysymykseen: Mitä ajatuksia opiskelija joutuu ilmaisemaan opiskelemallaan kielellä? Opetussuunnitelman suunnittelussa olisi ensin mietittävä todennäköisten puhunnosten sisältöä, ja tämän jälkeen on mahdollista määritellä millaiset kielen muodot ovat hyödyllisimpiä opiskelijalle. Tuloksena on semanttinen oppikurssi, joka esittää ne kieliopilliset keinot, joiden avulla ilmaistaan relevantit ajatukset. Leksikaalinen sisältö määräytyy osittain esitettävien ajatusten analysoinnin perusteella, mutta siihen vaikuttavat myös pedagogiset tekijät ja tilannetekijät.

Wilkinsin järjestelmän positiivisena puolena on se, että se pakottaa ottamaan huomioon mikä on kunkin opetettavan asian kommunikaatioarvo. Siinä kielioppi ja tilanteen vaatimukset otetaan huomioon suhteessa puhujan viestintätilanteeseen. Puutteena voidaan esittää, että Wilkins keskittyy yksinomaan kielitaidon aktiiviseen (tuottavaan) puoleen.

TRIM (1971) on puolestaan esittänyt luonnoksen tilanteisiin perustuvaksi opetussuunnitelmaksi, jossa hän erottaa kolme päämuuttujaluokkaa:

- kielenkäyttöroolit (kieli on oleellinen osa ammattipätevyydestä, kieli on ammatillisen pätevyyden tukena, vieraan kielen taito henkilökohtaisista motivaatioista)
- kielelliset toiminnot, jotka hän jakaa puhumiseen, kuuntelemiseen, lukemiseen, kielelliseen ajatteluun ja kirjoittamiseen. Kukin luokka on määritelty tarkemmin osatoiminnoiksi.
- kielenkäyttötavat, jotka ovat generisiä tai erityisiä. Kumpikin luokka jakautuu useisiin osa-alueisiin, joita valaistaan esimerkein.

Trimin malli sisältää sekä perinteellisiä aineksia (kielelliset toiminnot) että uusia näkökohtia (mm. generiset kielenkäyttötavat). Tuttujen perusainesten vuoksi se saattaa olla suhteellisen helposti sovellettavissa kielenopetuksen tavoitemäärittelyyn etenkin ns. yleissivistävän koulutuksen alalla (ks. liite 1, s.115).

#### 4. Kielitaidon tarvetutkimukset

Viime aikoina on korostettu (mm. STERN 1970, Grännan kansainvälinen seminaari 1971), että kielenopettaminen on kansallinen investointi ja edellyttää kielenopetuksen kokonaisvaltaista suunnittelua. On päätettävä mitä kieliä opetetaan, mihin ne sijoittuvat opetussuunnitelmissa jne, ts. on laadittava valtakunnallinen kielipoliittinen kokonaisuohjelma (ks. myös S. Takala, Kasvatus 5, 1971, s. 335-336).

Kielitaidon tarvetutkimuksia on suoritettu eri maissa. Tavallisesti on tiedusteltu työelämän (teollisuuden, kaupan, palveluelinkeinojen ym.) edustajilta, mitä kieliä heidän tulevien työntekijöittensä tulisi osata ja millä tasolla. Esimerkkeinä tällaisista tutkimuksista mainittakoon URBAN DAHLÖFIN tutkimus lukiolle asetettavista vaatimuksista (Kraven på gymnasiet, Statens offentliga utredningar 1963: 22), jossa Ruotsin lukion tulevilta vastaanottajilta (korkeakoulut, elinkeinoelämä, hallinto) tiedusteltiin mm. millainen kielitaito heillä tulisi olla. Eniten odotettiin taitoa lukea ja ymmärtää vieraskielistä tekstiä. Vastaavanlainen tutkimus on tehty Ruotsissa saksan kielen osalta UMT-projektissa (LARSSON, INGER. Avnämarsundersökning i tyska, Malmö 1968). Edellisistä poikkeava kielitaidon tarvetutkimus on suoritettu UME-projektin yhteydessä. Englannin kielen osalta tiedusteltiin edustavalta joukolta ruotsalaisia, milloin he olivat viimeksi tarvinneet englantia, missä tilanteissa, miten he olivat selviytyneet kielenkäyttötilanteesta jne. Tässä tutkimuksessa on ollut lähtökohtana ajatus, että kielenopetuksen tavoitteet eivät määräydy pelkästään elinkeinoelämän vaatimusten perusteella, vaan yksilön omat tarpeet ja odotukset on myös otettava huomioon. Yllättäen kävi ilmi, että "passiiviset" taidot (tekstin ja puheen ymmärtäminen) koettiin tarpeellisimmiksi, vaikka voimassaolevat opetussuunnitelmat korostavat suullista kommunikaatiovalmiutta. (AHLQVIST, P. Vilka behov av engelsk språkfär-

dighet upplever svenskar? 1967 referoitu C. H. von MENTZER, Studier i empirisk målanalys, September 1968, moniste).

Suomessa on tehty vastaavanlaisia kielitaidon tarvetutkimuksia Turun yliopistossa ja Åbo Akademiassa. Väinö Roininen on tutkinut elinkeinoelämän vieraiden kielten määrällistä ja laadullista tarvetta ja julkaissut useita tutkimusraportteja. Turun yliopiston sosiologian laitoksella on tehty myös pari sosiologian pro- gradu-työtä samasta aihepiiristä. Åbo Akademiassa on Gunilla Kurtén tutkinut diplomikirjeenvaihtajien vieraiden kielten tieto- ja taitovaatimuksia (En undersökning rörande diplomkorrespondenternas behov av kunskaper och färdigheter i främmande språk, AFTIL 4, Turku 1971).

Suomen kieli-instituuttien opetusohjelman kehittämisen yhteydessä on niin ikään tehty kielitaidon ja kääntämistaidon tarvetutkimuksia ja selvityksiä: LAMPPU, H., Selvitys kieli-instituutissa loppututkiminnon suorittavien työllistämismahdollisuuksista, Opetusministeriö, Helsinki 1967; RÖNNBERG, L., Diplomikielenkääntäjien työhönsijoittuminen keväällä 1971, Opetusministeriö, Helsinki 1972, sekä KM 1964: A 12 Kielikoulutustoimikunnan mietintö ja KM 1971: B 32 Kieli-instituuttien opetusohjelma- ja ohjesääntötoimikunnan mietintö.

Kielistudio-opetuksen kannalta on esitetty ohjelmatarpeen arviointiperusteita KM:ssä 1971: A 11, Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö I, ss. 7-10.

## 5. Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikilla koulutusasteilla ollaan kiinnostuneita kieltenopetuksen tavoitteiden kehittämisestä, koska nykyinen tavoitekuvaus koetaan epätydyttäväksi. Varsin suuri yksimielisyys vallitsee siitä, miten tavoitteiden määrittelystrategian tulisi edetä. On myös entistä selvemmin tiedostettu, että kieltenopetuksen tavoitteiden määrittelyssä tarvitaan useiden eri tieteenalojen myötävaikutusta ja näin ollen ns. tieteidenvälistä lähestymistapaa.

Useimmat tähänastiset yritykset ovat kuitenkin usein jääneet liian yleisiksi, jotta ne selkeästi ohjaisivat opetusta tavoitteiden suuntaisesti. Tavoitteet eivät nykyisellään myöskään anna riittävän yksiselitteisesti viitteitä oppimate-

riaalien valinnalle tai laadinnalle. Tulosten evaluointi on myös epävarmalla pohjalla, kun tavoitteisto ei ole riittävän tarkka. Toisaalta on todettavissa, että esitetyt tavoiteluokitukset ovat usein joustamattomia: ne sisältävät tietyn luokituksen, joka sopii vain jonkun tietyn kurssin tavoitekuvaukseen, mutta eivät anna riittävästi viittekehystä yleiseen tavoitekuvaukseen.

Seuraavassa tavoitekuvausmallissa on lähinnä pyritty kartoittamaan mahdollisimman tarkasti ne tekijät, jotka on otettava huomioon määriteltäessä kurssikohtaisia viestintätehtäviä.