

KASVATUSTIETEIDEN TUTKIMUSLAITOS. SELOSTEITA JA TIEDOTTEITA
INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH. BULLETIN

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Sauli Takala

120/1979 Kielididaktiikan kysymyksiä

KIELIDIDAKTIIKAN KYSYMYKSIÄ

Några språkdidaktiska synpunkter

Some aspects of language didactics

Sauli Takala

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 120/1979

ISBN 951-678-115-2

Sauli Takala

Kielididaktiikan kysymyksiä

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 120/1979
ISBN 951-678-115-2

Raportti sisältää kirjoittajan eri yhteyksissä pitämiä esitelmiä, alustuksia ja luentoja sekä Vieraiden kielten kehittämistyöryhmälle (ns. VIKKE-työryhmälle) laadittuja muistioita. Raportti on tarkoitettu lähinnä kieltenopettajille ja opetusharjoittelijoille. Sen tarkoituksena on täydentää suomenkielistä kielididaktista kirjallisuutta ja täten osaltaan edistää kielenopetuksen kehittämistä maassamme välittämällä sitä koskevaa tietoa alalla toimiville ammattilaisille.

Raportti jakautuu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa käsitellään kielenopetuksen teoriaa. Kirjoittaja esittää lyhyen katsauksen 1500-1700-luvuilla esitetyistä kielenopetusta koskevista näkökohdista. Historiallisen perspektiivin vastapainoksi esitellään nykyisiä vieraiden kielten oppimisteorioita. Lisäksi käsitellään erikseen puheen tuottamiseen liittyviä kysymyksiä. Toisessa osassa paneudutaan vieraiden kielten opetus suunnitelman kysymyksiin. Kirjoitukset pohjautuvat VIKKE-työryhmälle laadittuihin muistioihin, jotka käsittelevät kielitieteen antia opetus suunnitelman laadinnalle, kommunikatiivisuutta, kielitaidon vaatimustasoa, sanaston valinnan ongelmia sekä kielitaidon tarvetta. Kolmannessa osassa käsitellään opetuksen eriyttämisen ongelmia. Neljännessä osassa pohditaan oppimistulosten arviointiin liittyviä kysymyksiä.

Hakusanat:

- opetussuunnitelma
- kielten opetus
- arviointi
- eriyttäminen
- psykolingvistiikka
- sosiolingvistiikka

Descriptors:

- curriculum
- language teaching
- tests
- individualized teaching
- psycholinguistics
- sociolinguistics

Sauli Takala

Några språkdidaktiska synpunkter

Pedagogiska forskningsinstitutet. Notiser och rapporter 120/1979

ISBN 951-678-115-2

Rapporten innehåller i huvudsak en samling föredrag, inledningsanföranden och föreläsningar som författaren hållit i olika sammanhang, samt ett antal promemorior som utarbetats för arbetsgruppen för utvecklande av undervisningen i främmande språk. Rapporten riktar sig närmast till språklärare och lärarkandidater. Som ett bidrag till den finskspråkiga språkdidaktiska litteraturen syftar den till att för sin del bidra till utvecklandet av språkundervisningen i vårt land, genom att informera den berörda yrkeskåren om några av de aktuella problemen på området.

Rapporten är indelad i fyra huvudavsnitt, av vilka det första behandlar språkundervisningens teori. Författaren ger en kort översikt över några av de bärande idéerna inom språkundervisningen på 1500-1700-talen, varefter man som en motvikt till det historiska perspektivet presenterar några av de senaste teorierna om inläring av främmande språk. I en separat artikel behandlas frågor som rör muntlig framställning i främmande språk. Rapportens andra del är koncentrerad kring läroplansteoretiska frågor. Artiklarna baserar sig på de promemorior som lämnats till arbetsgruppen för främmande språk, och som behandlar lingvistikens roll i läroplansarbetet, frågor om språklig kommunikation, om kravnivån ifråga om språkkunskaper, problem som gäller valet av ordförråd och det allmänna behovet av språkkunskaper. I det tredje avsnittet behandlas differentieringen i undervisningen, medan det fjärde behandlar utvärderingen av inlärningsresultat.

Nyckelord:

- läroplan
- språkundervisning
- utvärdering
- individualisering
- psykolingvistik
- sociolingvistik

Descriptors:

- curriculum
- language teaching
- tests
- individualized teaching
- psycholinguistics
- sociolinguistics

Sauli Takala

Some aspects of language didactics

Institute for Educational Research. Bulletin 120/1979

ISBN 951-678-115-2

The report is a collection of papers, lectures and memoranda presented by the author on various occasions. It is intended mainly for teachers and student teachers. Its purpose is to contribute, in a small way, to the development of FL teaching in Finland by making available new information on some aspects of FL teaching.

The report is divided into four sections. The first section deals with theories of language teaching. The author gives a brief survey of some theories put forth in the 16th, 17th and 18th centuries. The historical perspective is supplemented with a review of some recent theories of learning and language learning. One article is devoted to the problems of planning and execution of spoken expression in a foreign language. Articles in the second part focus on some aspects associated with the construction of FL syllabuses: eg. the contribution of linguistics to FL syllabus construction, communicative competence, levels of language competence and performance, selection of vocabulary, and need of language skills. The third part discusses some problems of individualization in FL teaching. The last section deals with the evaluation of learning outcomes.

Descriptors:

- language teaching
- curriculum
- individualized teaching
- psycholinguistics
- sociolinguistics
- test

ESIPUHE

Käsillä oleva julkaisu on jatkoa tekijän kahdelle aikaisemmin julkaisemalle kokoelmalle vieraiden kielten opetussuunnitelmaa, opettamista ja oppimista koskevia kirjoituksia (Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 68/1976 ja 94/1977). Kirjoitukset perustuvat eri yhteyksissä pitämiini esitelmiin ja luentoihin sekä Vieraiden kielten kehittämistyöryhmälle (VIKKE) laatimiini muistioihin. Suomeksi ei ole toistaiseksi ilmestynyt yhtenäistä kielididaktiikan esitystä. Sitä ei ole myöskään tämä raportti. Se pyrkii valaisemaan eräitä kielididaktisia kysymyksiä ja täten myötävaikuttamaan kielenopetuksen kehittämiseen maassamme saattamalla kielten opettajien ja opetusharjoittelijoiden käytettäväksi tietoa alan virtauksista menneinä vuosisatoina ja erityisesti omana aikanamme.

Jyväskylässä marraskuun 26 päivänä 1978

Sauli Takala

SISÄLTÖ

OSA I: KIELENOPETUKSEN TEORIAN VANHOJA JA UUSIA SUUNTAVIIVOJA

1. Varhaisia vaan ei vanhentuneita näkemyksiä kieltenopetuksesta ..	1
1.1. Johdanto	1
1.2. Erasmus Rotterdamilainen	2
1.3. Luther	3
1.4. Comenius	3
1.5. John Milton	4
1.6. John Locke	5
1.7. Adam Smith	5
1.8. Pestalozzi	10
1.9. Joitakin lopputoteamuksia	12
2. Nykyisiä vieraiden kielten oppimisteorioita	13
2.1. Johdanto	13
2.2. Oppimisen ja käyttäytymisen teorian kehityslinjoja	14
2.3. Kielen oppimisteorian virtauksia 1960-luvulla	22
2.3.1. Audiolingvaalinen tapaoppimisteoria	22
2.3.2. Kognitiivinen koodioppimisteoria	23
2.3.3. Audiolingvaalisen ja kognitiivisen teorian arvioin- tia	24
2.3.4. Luovan kielenoppimisteorian hahmotelma	29
2.4. Kasvatuksen ja kieltenopetuksen viimeaikaisia kehityslin- joja	34
2.5. Psykodynamiikka kieltenopetuksessa	35
2.5.1. Yleistä	35
2.5.2. Yhteistoiminnallinen kielenoppiminen	37
2.5.3. Hiljaisuusmetodi	38
2.5.4. Suggestopedia	39
2.5.5. Psykodynaaminen lähestymistapa suhteessa muihin lähestymistapoihin	40
2.6. Päätäntä	41
3. Joitakin näkökohtia puheen tuottamisesta	44
3.1. Taidon psykologiaa	44
3.2. Puheen tuottamisesta	46
3.2.1. Puheen suunnitteleminen	46
3.2.2. Puheen toteuttaminen	50
3.3. Suorituskieliopin luonnos	50

OSA II: KIELTEN OPETUSSUUNNITELMAN KYSYMYKSIÄ

1. Kielitiede, kielenoppiminen ja opetussuunnitelma	59
1.1. Yleinen asennoituminen	61
1.2. Päämäärät	62
1.3. Tavoitteet	63
1.4. Prosessi	63
2. Kommunikatiivisuus kielenopetuksessa	66
3. Kielitaidon vaatimustason porrastuksesta	71
3.1. Kielen ymmärtämisen ja tuottamisen keskinäisestä vaatimustasoerosta	71
3.2. Kielitaidon vaatimustaso eri koulutustasoilla	73
4. Sanaston valinnan kriteereistä ja ongelmista	75
4.1. Frekvenssitutkimusten käyttö englannin kielen perustavoi-	
tetason määrittelyssä	75
5. Kielitaidon tarve yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta	81

OSA III: KIELENOPETUKSEN ERIYTTÄMISEEN LIITTYVIÄ KYSYMYKSIÄ

1. Oppimisvaikeuksista ja alisuoriutumisesta vieraissa kielissä ..	87
2. Opetuksellisen eriyttämisen tarpeesta, mahdollisuuksista ja rajoituksista	91
2.1. Johdanto	91
2.2. Opetus koulutuksen kokonaisuudessa	91
2.3. Miksi opetuksellista eriyttämistä tarvitaan?	94
2.3.1. Mihin eriyttämisellä pyritään?	94
2.3.2. Millä keinoilla yleissivistyksen mahdollisimman korkea perustaso esitetään saavutettavaksi?	96
2.3.3. Millainen on oppimistulosten hajonta vieraissa kielissä?	97
2.3.4. Mitä seuraamuksia suoritustason hajonnasta on opetukselle?	98
2.4. Pohdiskelua	100

OSA IV: OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNISTA

1. Oppimistehtävien rakenteen ja oppilaiden lähtötason huomioon-	
ottaminen oppimistulosten arvioinnissa	109
1.1. Oppimistehtävän analysoinnin tärkeys	109
1.2. Noviisista mestariksi	111
1.3. Oppilaiden lähtötason huomioonottamisen tärkeys	112

2. Peruskoulun koe- ja arviointitoiminta KTL:n tutkimusten valossa	114
2.1. Taustaa	114
2.2. Koulukoe- ja evaluaatiotoiminnan tehtävistä	115
2.3. Tietoja ja teesejä koulukoetoiminnasta	116
2.3.1. Koulukokeiden taustasta	116
2.3.2. Koulukokeet kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kannalta	116
2.3.3. Koulukoepalvelusta	117
2.3.4. Teesejä	118
2.4. Arviointitoiminnan tuottamaa tietoa tiivistettynä	119
2.5. Arviointitoiminta ja opetussuunnitelman kehittäminen	120
2.6. Yleistämisen ongelma evaluaatiotutkimuksessa	121
2.7. Mitä tutkijat odottavat kouluviranomaisilta ja opettajilta?	122

OSA I: KIELENOPETUKSEN TEORIAN VANHOJA JA UUSIA SUUNTAVIIVOJA

1. VARHAISIA VAAN EI VANHENTUNEITA NÄKEMYKSIÄ KIELTENOPETUKSESTA

1.1. Johdanto

Nykyisin käytetään useasti lähteinä vain lähimenneisyydessä julkaisu-
tuja artikkeleita ja teoksia. Saa helposti sellaisen käsityksen, että
esimerkiksi kieltenopetusta koskeva tietämys olisi peräisin toisen maail-
mansodan jälkeiseltä ajalta. Kieltenopetusta koskevaa tutkimusta on hal-
linnut amerikkalainen perinne, joka on suosinut behavioristisesti suuntau-
tunutta empiiristä tutkimusta. Historiallinen perspektiivi on suurelta
osin unohtunut ja rationalistinen lähestymistapa on ollut vähäistä. Kui-
tenkaan järkevää empiiristä tutkimusta ei voida suorittaa ilman edeltäkäy-
vää teoreettista pohdiskelua. Samoin tietämättömyys alan historiallisesta
perspektiivistä, mikä kuuluisi kuitenkin alan yleissivistykseen, on aiheut-
tanut sen, että keksitään uudelleen jo vuosisatoja sitten esitettyjä näke-
myksiä. Amerikkalainen filosofi Santayana onkin sattuvasti todennut, että
ne jotka eivät tunne historiaa, joutuvat toistamaan sen.

Artikkelin kirjoittaja kiinnostui aikanaan kielenopetuksen historiaan
todettuaan sattumalta 1970-luvun alussa, että taloustieteiden klassikkona
pidettävä Adam Smith oli ennen talousteoriansa julkaisemista kirjoittanut
moraalia käsittelevän teoksen ja siinä yhteydessä käsitellyt myös kielten
syntyä. Tämä oli hyvin mielenkiintoinen, spekulatiivinen kirjoitus mm.
kielen olemuksesta ja erilaisten sanaluokkien keskinäisestä esiintymisjär-
jestyksestä. Mielessä heräsi ajatus selvittää, mitä näkemyksiä eräät
muut yleisesti tunnetut mutta kieltenopetuksen piirissä harvemmin mainitut
historian merkkihenkilöt ovat mahdollisesti esittäneet kielestä ja kielten-
opetuksesta. Tätä selvitystä auttoi huomattavasti v. 1975 ilmestynyt
M.G. Hessen toimittama kirja "Approaches to Teaching Foreign Languages".
Se onkin ollut peruslähteenä tätä artikkelia kirjoitettaessa.

1.2. Erasmus Rotterdamilainen

Erasmus Rotterdamilainen (1466?- 1536) katsoi, että kaikki tieto kuuluu jompaankumpaan kahdesta luokasta: tietoon "tosiasioista" ja tietoon "sanoista". Edellinen on tärkeämpi mutta jäkimmäinen opitaan ensin. Ajatukset ovat ymmärrettävissä vain niitä kuvaavien sanojen avulla. Sen tähden kielen puutteellinen hallitseminen vaikuttaa haitallisesti ilmaisujen tosiasioiden ymmärtämiseen. Muistaen kuinka vaikeata on juuria pois lapsuudenaikaiset vaikutelmat, meidän tulisi alusta alkaen pyrkiä aikaansaamaan sellaista ja vain sellaista oppimista, mitä ei tarvitse koskaan poisoppia. Kielellä on täten ensisija opiskelujärjestyksessä ja Erasmusen mukaan kielenopiskelun tulisi alusta alkaen sisältää sekä kreikan että latinan kielet. Hän myöntää muoto- ja lauseopin sääntöjen olevan tarpeellisia kaikille, mutta korostaa, että niiden tulisi olla mahdollisimman vähäluokuisia, yksinkertaisia ja huolellisesti muotoiltuja. Kieltä ei opita puhumaan oppimalla sääntöjä, vaan olemalla päivittäin kontaktissa selkeästi ja tyylillisesti hyvää kieltä puhuvien henkilöiden kanssa ja lukemalla runsaasti parhaiden kirjailijoiden tuotoksia.

Kielen oppimisessa on osittain kysymys matkimista ja osittain muistista. Lapsilla on luontainen taipumus matkia ja heidän on helppo muistaa. Saksalainen poika voi oppia ranskan miltei tiedostamatta ja hyvin menestyksellisesti, mikäli hänellä on tilaisuus tähän nuorena. Sen sijaan on vain harvoja ihmisiä, jotka oppivat uuden kielen keski-iässä ja varsinkin sen ääntämistä.

Erasmus kehoittaa välttämään kiirehtimistä, koska oppiminen tapahtuu helposti, kun sopiva kehitysvaihe on saavutettu. Tulee välttää vaikeita asioita, milloin ne voidaan turvallisesti jättää vaille huomiota tai siirtää myöhemmäksi. Kun vaikeata asiaa ei voida välttää, se tulee ottaa käsiteltäväksi asteittain ja mahdollisimman kiinnostavalla tavalla. Erasmus korostaa, ettei tule aliarvioida nuorten valmiutta vastata heidän älykkyydelleen asetettuihin sopiviin vaatimuksiin. Oppimisessa tulisi välttää raatamista ja edistää vapauden ja viihtyvyyden tunnetta. Mikään ei kuitenkaan edistä oppimista samassa määrin kuin oppilaan kunnioitettava kiintymys opettajaan, oppimisinnostus ja halu olla parhaiden joukossa.

Erasmus hylkää perusteettomana väitteen, etteivät oppimistulokset oikeuta sitä vaivaa ja aikaa, joka kuluu varhaiseen opetukseen. Vähäinenkin edistys säästää työtä myöhemmällä iällä, jolloin voidaan käydä käsiksi täysin voimin vaikeampiin asioihin. "Vähän" on välttämätön alku "paljolle".

1.3. Luther

Martti Luther (1483-1546) korosti voimakkaasti informaalisen oppimisen merkitystä kielen oppimiselle. Jokainen oppii saksaa ja muitakin kieliä paljon paremmin puhumalla kotona, torilla tai kirkossa kuin kirjoista. Painettu sana on kuollutta, puhuttu sana on elävää. Luther kysyy, onko mitään kieltä koskaan opittu puhumaan kunnolla kieliopin avulla. Eikö sellaisiakin kieliä kuin kreikkaa ja latinaa, joilla on selkeimmät säännöt, voida oppia paremmin harjoittelun ja totumuksen kuin sääntöjen avulla.

1.4. Comenius

Johan Amos Comenius (1592-1670) katsoi, ettei kieliä opita siksi, että ne olisivat itsessään osa tietoa tai viisautta, vaan koska ne ovat keino tiedon hankkimiseen ja sen välittämiseen muille. Kovin monia kieliä ei ole tarpeen oppia, vain ne jotka ovat välttämättömiä: äidinkieli ja naapurimaiden kielet. Latina on myös tarpeen vakavien kirjojen lukemista varten, koska latina on oppineiden yhteinen kieli. Kaikkia näitä kieliä ei myöskään tarvitse oppia perusteellisesti, vaan vain siinä määrin kuin on tarpeen.

Kielten opiskelu tulisi varsinkin nuoruusiässä liittää esineiden ja asioiden opiskeluun, jotta objektiivisen maailman ja kielen tuntemuksemme, ts. tietomme tosiasioista ja kykymme ilmaista ne, kehittyisivät rinta rinnan. Kysymys on ihmisten, ei papukaijojen, opettamisesta. Siten sanoja ei tulisi oppia erillään niistä esineistä ja asioista, joita ne tarkoittavat. Ei myöskään ole tarpeen, vaan päinvastoin mieletöntä ja hyödytöntä, yrittää oppia mitään kieltä täydellisesti. Nuorten kieltenopiskelun tulisi kohdistua sellaisiin asioihin, jotka kiinnostavat heitä. Kielen hallinnan ja yleisen kehitystason tulee edetä yhdessä ja vaiheittain. Kukin kieli tulee oppia erikseen ja kullakin kielellä tulee olla oma aikakiintiönsä.

Kaikki kielet opitaan Comeniuksen mielestä helpommin harjoituksen kuin sääntöjen avulla, mutta säännöt auttavat ja vahvistavat harjoituksesta saatua tietoa. Ei ole myöskään mielekästä yrittää opettaa vierasta kieltä

ennen kuin äidinkieli on opittu. Tämä olisi yhtä mieletöntä kuin opettaa lasta ratsastamaan ennen kuin hän on oppinut kävelemään.

1.5 John Milton

John Miltonin (1608-1674) mielestä millään kansalla ei ole riittävästi kokemusta eikä perinteitä kaikenlaiselle opille. Tämän vuoksi meille opetetaan pääasiassa niiden kansojen kieliä, jotka ovat kulloinkin eniten ahkeroineet opillisten asioiden parissa. Kieli on vain väline, joka välittää meille hyödyllisiä tietoja. Vaikka kielimies voi ylpeillä osatesaan lähes kaikkia Baabelin kieliä, ei häntä voi pitää sen oppineempänä kuin ketä tahansa ammatinharjoittajaa tai kauppiasta, joka osaa vain äidinkieltään, ellei hän ole oppinut kuin kielten sanat eikä niiden sisältämiä asioita.

On tehty monia virheitä, joiden vuoksi kielten opiskelu on niin yleisesti vastenmielistä ja tuloksetonta. Ensinnäkin tehdään virhe, kun käytetään 6 - 7 vuotta oppimalla vain vaivainen määrä keinoa latinaa ja kreikkaa, joka voitaisiin oppia muuten vuodessa helposti ja miellyttävästi. Heikko suoritustaso johtuu osittain tehottomasta työskentelystä ja osittain kohtuuttomasta vaatimustasosta. Lapsilta vaaditaan heidän ajattelunsa tason ylittäviä suorituksia: aineiden, runojen ja puheiden laadintaa vieraalla kielellä, joka edellyttää kypsää harkintaa, kehittynyttä ajattelua ja ilmaisuvalmiutta, joka perustuu paljoon lukemiseen ja havainnointiin. Näitä ei voi saada puristettua ulos nuorista kuin verta nenästä, tai poimittua kuin varhaiskypsää hedelmää. Lisäksi oppilaat tottuvat pahoinpitelemään latinaa ja kreikkaa oman äidinkiellensä antaman mallin perusteella, mitä ei voi välttää. Jos heille sensijaan opetettaisiin suullisesti ulkoa opittavaksi kielen tärkeimmät muodot ja niitä sitten harjoitettaisiin systemaattisesti lyhyiden lukukappaleiden avulla, he voisivat heti siirtyä oppimaan hyvien asioiden ja tiedon olemusta oikeassa järjestyksessä, mikä toisi heidän hallintaansa pian koko kielen. Tämä on Miltonin mielestä kaikkein järkevin ja tuloksellisin tapa oppia kieliä.

1.6. John Locke

John Locke (1632-1704) esitti, että kieliä opitaan ulkoa opettelemalla, tottumuksen ja muistin avulla ja niitä puhutaan parhaiten, kun kaikki kieliopin säännöt tyystin unohdetaan. Kieliopin opiskelu kuuluu lähinnä vain aikuisille. Opettajan tulisi osoittaa oppilaille opeteltavan asian hyödyllisyys havainnollistamalla, että hän osaa tehdä jotakin mitä aikaisemmin ei osannut.

Kieliä ei ole luotu sääntöjen avulla vaan ne ovat sattuman ja ihmisten yleisen kielenkäytön tulosta. Sillä joka haluaa puhua niitä hyvin, ei ole muuta normia kuin yleinen kielenkäyttö eikä muuta keinoa, kuin luottaa muistiinsa ja tottumukseen puhua hyvän mallin mukaisesti. Tämä merkitsee toisin sanoen puhumista ulkoa opetellen. On täysin selvää, että ulkoa opetellut ilmaisut palvelevat kyllin hyvin elämässä ja liike-elämässä esiintyviä yleisiä tarpeita.

Ihmiset opettelevat kieliä tavallista kanssakäymistä varten ja tavallisten asioiden viestimiseksi jokapäiväisessä elämässä ilman muita erityisempiä käyttötarkoituksia. Tätä tarkoitusta varten alkuperäinen tapa oppia kieliä keskustelemalla ei ole pelkästään kyllin hyvä tapa, vaan sitä on jopa pidettävä suositeltavana, nopeampana, asianmukaisena ja luonnollisena tapana. Tällaista kielenkäyttöä varten kielioppi ei ole tarpeellinen. Jos kielioppia yleensä koskaan tulee opettaa, sitä tulee opettaa sellaiselle, joka osaa jo kieltä puhua. Kuinka hänelle muuten voidaan opettaa sen kielioppi? Missä retoriikkaa ei tarvita, kieliopin opiskelu voidaan jättää pois.

1.7. Adam Smith

Lienee harvemmin tiedossa, että Adam Smith (1723-1790) oli v. 1751 loogikan professorina ja v. 1752-1764 moraalisen filosofian professorina Glasgowin yliopistossa ennen kuin julkaisi v. 1776 tunnetun taloustieteen klassikkonsa "Wealth of Nations". Kirjassaan "Theory of Moral Sentiments" (1759) Smith käsitteli myös kieltä ja kielen syntyä 45-sivuisessa kirjoituksessa, jonka nimi on "Considerations concerning the first Formation of

languages, and the different genius of original and compounded languages". Artikkelisi sisältää mielenkiintoista pohdintaa ja spekulointia kielen synnystä ja kehittämisestä.

Smithin mukaan substantiivi oli todennäköisesti ensimmäinen askel kohti kielen syntyä. Villit ihmiset ryhtyivät muodostamaan kieltä pyrkiesään tekemään toisilleen tiettäväksi kulloisetkin tarpeensa ja pyrkimyksensä ja käyttivät tällöin tiettyjä äänneitä viitatessaan tiettyihin esineisiin. Aluksi substantiivit viittasivat vain tiettyyn esineeseen, mutta vähitellen erisnimien kaltaisista sanoista tuli yleisnimiä, joita voitiin käyttää viittaamaan saman luokan eri esineisiin.

Kun näin oli syntynyt yleisnimi, tarvittiin pian keinoa, jolla tietty esine voitiin erottaa muista samaan luokkaan kuuluvista esineistä. Näin syntyivät laatua ja suhdetta ilmaisevat sanat. Adjektiivit ilmaisevat tiettyä esinettä tarkemmin määrittelevää laatua, ja täten ne auttavat erottamaan sen muista saman nimikkeen alle kuuluvista esineistä. Koska laatu ei voi olla olemassa abstraktisesti, on todennäköistä, että esim. sana green on keksitty ennen kuin vastaava abstraktisempi sana greenness. Väriin nimen käyttöön ottaminen edellyttää abstraktion lisäksi vertailua, koska voidakseen nimetä jotakin vihreäksi on henkilön täytynyt havaita esineitä, jotka eivät ole vihreitä.

Adjektiivin lisäksi on olemassa toinenkin tapa esittää erilaisten esineiden ja aineiden ominaisuuksia: taiputusmuodot. Tämä on luonnollisempi tapa ja siksi todennäköisesti edeltää kielen syntymisessä adjektiiveja. Monissa kielissä ilmaistaan täten päätteillä kohteen sukua tai suvuttomuutta. Koska nämä ominaisuudet ovat luonnollinen osa itse kohdetta, on luontevampaa ilmaista niitä sanan muodon modifioinnilla kuin esimerkiksi sanan yhteyteen liittyvällä yleisellä tai abstraktisella sanalla (artikkelilla). Ilmaisussa sulautuvat näin ollen yhteen sekä kohde että sen oleellinen ominaisuus: elollisuus - elottomuus ja elollisissa lisäksi maskuliinisuus - feminiinisyys.

Kun adjektiivit keksittiin, oli luonnollista, että ne muistuttaisivat substantiiveja, joihin ne läheisesti liittyvät epiteetteinä tai määritteinä. Näin onkin adjektiiveilla usein sama päätemuoto kuin niihin liittyvissä substantiiveissa. Smithin mukaan tämä johtuu ihmisten yleisestä mieltymyksestä äänneiden samankaltaisuuteen (analogiaan), jota hän pitää erittäin tärkeänä kielen ominaisuutena (esim. magnus lupus, magna lupa). Suku ei kuulu kuitenkaan adjektiiviin sellaisenaan, vaan adjektiivin sukutunnus riippuu siihen liittyvästä substantiivista.

Jos adjektiivin keksiminen on vaatinut melkoista abstraktiota, prepositioiden keksiminen on ollut vielä vaikeampaa. Prepositio ilmaisee pelkästään suhdetta kahden esineen tai ilmiön välillä. Se on näin ollen abstraktimpi ja metafyyysisempi kuin adjektiivi. Ominaisuudet (laadut) ovat miltei aina aistiemme välittämiä, suhteet eivät koskaan. Prepositioiden keksimistä on täytynyt edeltää kyky ajatella suhdetta abstraktisesti, erillään niistä konkreettisista esineistä, joiden välisestä suhteesta kulloinkin on kysymys, koska esineiden merkitys ei millään tavalla liity preposition merkitykseen. Prepositio on lisäksi luonteeltaan yleinen sana, joten sen on alusta alkaen täytynyt voida kuvata vastaavaa suhdetta minkä tahansa esineiden tai ilmiöiden välillä. Täten sanan yläpuolella keksineen henkilön on täytynyt tehdä ero ylemmyyden ja tässä suhteessa olevien esineiden välillä ja tämän lisäksi hänen on täytynyt erottaa tämä suhde alemmuus-suhteesta ("alapuolella") ja vierekkäisyys-suhteesta ("vieressä") jne. Tämä on edellyttänyt huomattavaa vertailua ja yleistystä.

Koska prepositioiden keksiminen edellyttää huomattavaa abstrahointia, on ymmärrettävää, että tätä on yritetty välttää erityisesti sijamuotojen avulla. Suhteiden ilmaiseminen sijapäätteiden avulla ei Smithin mukaan edellytä abstrahointia, koska suhde ilmaistaan sanan modifioinnilla eikä irrallisella, vain suhdetta ilmaisevalla abstraktisella sanalla. Sijamuodot ilmaisevat suhdetta sanaan itseensä sulautuen, kun taas prepositiot ilmaisevat samaa asiaa sanasta irrallaan. Suhteen ilmaisemisen sijamuodon avulla ei myöskään edellytä yleistystä. Sana puun ilmaisee samaa suhdetta kuin englannin of the tree, mutta edullinen ei ole yleinen sana, joka voisi of-sanalla ilmaista samaa suhdetta minkä tahansa esineiden välillä. Koska suhteen ilmaiseminen sanan muodon varioinnilla ei vaadi abstrahointia, yleistystä eikä vertailua, se on alunperin luontevampi ja helpompi tapa kuin prepositioiden käyttö.

Uusissa kielissä esiintyvät prepositiot, jotka vastaavat vanhojen kielten sijamuotoja, ovat luonteeltaan kaikkein yleisimmät, abstraktisimmat ja metafyyysisimmät. Tästä syystä ne on todennäköisesti keksitty viimeiseksi. Täten englannin prepositiot above ja below on keksitty suhteellisen aikaisin, koska ne ilmaisevat melko selkeää suhdetta: keskinäistä korkeussijaintia. Ne eivät vastaa mitään vanhojen kielten sijaa. Preposition of ilmaisemaa suhdetta on paljon vaikeampi kuvailla. Of-prepositio vastaakin vanhojen kielten genetiivisijaa, mikä on luonteeltaan hyvin

metafyysinen. Se ei ilmaise mitään tiettyä kahden asian tai esineen välistä vaan yleistä suhdetta. Prepositiot to, for, with ja by, jotka myös vastaavat tiettyjä sijamuotoja, ovat spesifimpejä kuin of, jota Smith pitää kaikkein metafyysisimpänä prepositiona. Mainitut prepositiot esiintyvät kielessä useammin kuin konkreettisemmat prepositiot (esim. above, below, near, within, without, against), koska ne juuri vastaavat sijamuotoja. Smith huomauttaa, että uusissa kielissä ei kaikkia sijoja voida ilmaista prepositioiden avulla. Näitä ovat nominatiivi, akkusatiivi ja vokatiivi. Näitä suhteita ilmaistaankin sanajärjestyksen avulla.

Jos vanhojen kielten sijamuototaiivutukset olivat monimutkaiset, niiden verbien taivutusmuodot olivat vielä mutkikkaammat. Verbien on täytynyt esiintyä kielen muodostuksen alkuvaiheessa, koska ilman verbiä ei voida esittää mitään väitettä. Kun puhumme, ilmaisemme aina, että jokin asia joko on tai ei ole, ja tähän tarvitaan verbiä. Aluksi on todennäköisesti keksitty yksipersonaiset verbit, koska ne kuvaavat yhdellä sanalla jokaisen tapahtuman, kokonaisen väittämän (sataa, jyrisee, tuulee). Sellaiset ilmaisut kuin Aleksanteri kävelee jakavat tapahtuman eräällä tavalla kahteen osaan: henkilöön eli subjektiin ja attribuuttiin eli henkilöstä väitettyyn asiaan. Kuitenkin luonnossa ajatus Aleksanterin kävelemisestä on yksi jakamaton tapahtuma, joten jako kahteen osaan on täysin keinotekoinen ja osoitus kielen puutteellisuudesta, kun se korvaa monella sanalla yhden.

Verbien muuttuminen yksipersonaisista persoonallisiksi on Smithin mukaan helposti kuviteltavissa. Oletetaan, että tulee oli alunperin yksipersonainen verbi, ja ilmaisi tietyn olion (esim. leijonan) tulemista. Täten tulee ilmaista yhtä kokonaista tapahtumaa (leijonan tulemista). Kun tietyille olioille vähitellen tuli niitä tarkoittavat nimet, alettiin tulee sanan yhteyteen liittää saapuvan pelottavan olion nimi, esim. susi tulee. Vähitellen tulee- sana tuli viittaamaan vain yleensä jonkin pelottavan olion saapumiseen, eikä se enää voinut viitata pelkästään tiettyyn tapahtumaan (leijonan tulemiseen) ja lopulta se tuli merkitsemään vain yleensä tulemista vailla pelon lisämerkitystä.

Kun yksipersonaiset verbit muuttuivat persoonallisiksi, on todennäköistä että niitä aluksi käytettiin yksikön kolmannessa persoonassa, jossa muodossa yksipersonaiset verbitkin aina ovat.

Koska verbin kuvaama tapahtuma voidaan väittää joko puhujasta itseltään, puhutellusta tai jostain kolmannesta henkilöstä, oli pakko ottaa käyttöön keino tämän suhteen ilmaisemiseksi. Tämä tapahtuu liittämällä persoonapronomini verbin yhteyteen. Vanhoissa kielissä tätä abstraktista keinoa vältettiin käyttämällä verbin persoonataivutusta (veni, venisti, venit). Lapset oppivatkin abstraktit persoonapronominin myöhään. He sanovat Billy walks, Billy sits, eivätkä I walk, I sit. Pronomini "I" on hyvin metafyyminen ja abstraktinen. Sitä voi käyttää kuka tahansa, joka puhuu kulloisellakin hetkellä. Kun verbi taipui kolmessa persoonassa yksikössä, monikossa ja joskus myös duaalissa ja kun tämä koski kaikkia aikamuotoja, moduksia ja pääluokkia, verbin taivutus oli hyvin monimutkainen.

Kieli olisi luultavasti säilyttänyt alkuperäisen runsaan sijapäätteistön ja verbin taivutusmuodot, ellei se olisi tullut muodostukseltaan aikaisempaa monimutkaisemmaksi eri kielten kontaktista johtuvien vaikutusten vuoksi. Jos kaikki olisivat oppineet kielen nuorina lapsina, he eivät olisi olleet tietoisia kielen monimutkaisuudesta ja vaikeudesta. Valloitukset ja väestön liikkuminen paikasta toiseen tekivät kuitenkin välttämättömäksi oppia uusia kieliä. Tällöin he pyrkivät yksinkertaistamaan kielen taivutusta esim. yleistämällä prepositioiden käyttöä ja ottamalla käyttöön apuverbejä liittotempusten muodostamisessa. Smithin mukaan on yleinen sääntö, että mitä yksinkertaisempi kieli on kompositioltaan, sitä monimutkaisempi se on nominien ja verbien taivutuksen suhteen ja päinvastoin mitä yksinkertaisempi on sen deklinaatio- ja konjugaatiojärjestelmä, sitä monimutkaisempi on sen kompositio.

Klassinen kreikka oli yksinkertainen, alkuperäinen kieli, mutta samalla sillä oli monimutkainen taivutusjärjestelmä. Latinassa on eri kielten vaikutusta ja niinpä sen kompositio on kreikkaa monimutkaisempi mutta taivutusjärjestelmä sitä yksinkertaisempi. Sama pätee italiaan ja ranskaan, jotka ovat latinan ja eräiden muiden kielten yhteistulos. Englanti, joka Smithin mukaan osoittaa saksin ja normannin kielen vaikutuksia, on ranskaa mutkikkaampi kompositioltaan mutta sitä yksinkertaisempi taivutukseltaan.

Smith vertaa kielen taivutusmuotojen yksinkertaistumista koneiden yksinkertaistumiseen niiden kehittyessä. Mutta siinä kun koneiden yksinkertaistuminen merkitsee niiden parantumista ja tehostumista, kielen osatekijöiden ja sääntöjen yksinkertaistuminen merkitseekin Smithin mukaan kielen huonontumista. Ensinnäkin kielet tulevat monisanaisemmiksi: tarvitaan

monta sanaa ilmaisemaan sitä mihin ennen tarvittiin yksi sana (vrt. latinan *amavissem*, engl. I should have loved). Lyhyys on kauniin ilmaisen tunnusmerkki, joten monisanaisuus merkitsee kielen kaunopuheisuuden taantumista. Toiseksi kieli kuulostaa vähemmän miellyttävältä kuulijasta. Taivutuspäätteiden vaihtelu antaa kielelle äänteellisesti miellyttävän muodon. Kielen taivutusmuotojen yksinkertaistuminen merkitsee myös sitä, että sanojen paikka lauseessa tulee aikaisempaa sidotummaksi, mikä estää meitä sijoittamasta sanoja äänteellisesti miellyttävälle kohdille. Latinassa esimerkiksi verbi voidaan sijoittaa lauseessa lähes mihin kohtaan tahansa. Tämä antoi antiikin runoilijoille suuret mahdollisuudet muotoilla lauseet niin, että ne ovat vaihtelevia ja kuulostavat miellyttävältä. Sama koskee proosatekstin kirjoittamista. Englannin kielessä kirjoittajia häiritsee kielen monisanaisuus, sanojen sijoituksen rajoitukset ja monotonisuus.

1.8. Pestalozzi

J. H. Pestalozzi (1746-1827) on epäilemättä merkittävimpiä opetuksen kehittämiseen vaikuttaneita pedagogeja. Vasta vuonna 1826 julkaistussa "Joutsenlaulussa" käy ilmi hänen kypsytynyt näkemyksensä kasvatuksesta. Siinä ei esiinny enää niin voimakkaana luottamus "metodiin", vaan keskeisenä on ihmishengen ja ihmiskasvatuksen kehittäminen.

Pestalozzi paneutui kirjassaan varsin perusteellisesti äidinkielen opettamiseen ja esitti myös näkemyksiä vieraiden kielten opettamisesta. Pestalozzin tunnettu yleisperiaate on: elämä opettaa. Oikea, luonnonmukainen kasvatusta johtaa ihmisen pyrkimään inhimillisten voimiensa täydelliseen kehittämiseen. Ihmissydämen, ihmishengen ja inhimillisen taidon voimia ja taipumuksia tulee kehittää tasapainoisesti niitä säätelevien ikuisten lakien mukaisesti (=luonnonmukaisesti).

Hengenvoiman kasvattamisessa on otettava huomioon havainto-, kieli- ja ajatusvoima. Ajatuskykyimme saa alkunsa havainnosta. Havaintovoiman kehittyminen on läheisessä yhteydessä kielivoiman kehittämiseen. Havaintojen puutteellisuus ja epätasaisuus heikentävät kielivoimankin kehittymistä. Näiden kahden voiman kehittämisen tulee tapahtua rinnakkain ja samojen välineiden avulla. Kielivoima on saatettava sellaiselle tasolle,

että se on tasapainossa sekä luonnonmukaisesti kehitetyn havaintovoiman että ajatusvoiman kanssa. Kielioppi on havaintovoiman ja ajatusvoiman olennainen väliaste. Ihmisen puhumaan oppiminen ei kuitenkaan perustu kielioppiin vaan kielioppi perustuu siihen, että ihminen osaa puhua. Kieliopin lähtökohdan tulee olla psykologisesti perusteltu, ts. kieliopin-kin tulee olla luonnonmukainen, havainnosta lähtävä.

Vieraan kielen oppimisen luonnonmukaisuus ei ole kuitenkaan kopio äidinkielen luonnonmukaisesta oppimisesta, mutta jokaisen vieraan kielen opetusmenetelmän tulee olla sopusoinnussa äidinkielen oppimisen luonnollisen menetelmän kanssa. Vierasta kieltä opiskeltaessa muunnetaan luonnonmukaisin keinoin merkitykseltään tuttuja äidinkielistä sanaäänteitä toisen kielen sanaäänteiksi. Tämän muuntamisen tulee perustua psykologisesti ja muistiteknisesti luonnonmukaiseen järjestelmään. Kieliopilliset säännöt ovat psykologisesti ajatellen puhumistaidon päätekohta eivätkä sen alku. Tämä ei merkitse sitä, etteikö itse kieliopin sisältö (sen "henkinen olemus") olisi tuotava implisiittisesti oppilaiden tajuntaan runsaan harjoituksen avulla, ennenkuin hänelle voidaan ja tuleekin esittää kieliopillista tietoa. Kokemus kuitenkin osoittaa, että vieraan kielen opetuksessa tulokset ovat sitä paremmat mitä luontevammassa yhteydessä opiskelu tapahtuu. Täten esimerkiksi vierasmaalaisen palvelustytön huostaan uskottu lapsi oppii tämän äidinkielen paremmin kuin koulussa, edellyttäen että tyttö puhuu äidinkieltään kieliopillisesti oikein. Lapsi oppii tällöin sanoja ja kieliopillisia sääntöjä välittömään kokemukseen perustuvana tietona.

Vieraan kielen oppiminen löytää luonnonmukaisen menetelmänsä perusteet, kun sen menetelmät ovat sopusoinnussa sen menetelmän kanssa, jota luonto noudattaa, kun äiti opettaa lasta puhumaan asemansa ja olosuhteitensa vaatimusten mukaisesti. Luonnonmukaisesti opittu vieras kieli voi olla seurauksiltaan hyvin positiivinen. Sen lisäksi että opitaan uusi ilmaisukoodi saadaan kerratuksi ja täsmennetyksi monia äidinkielellä vain hämärästi tiedostettuja asioita.

1.9. Joitakin lopputoteamuksia

Artikkeleissa on käsitelty vain muutamia keskeisiä historianhenkilöitä, jotka ovat ottaneet kantaa kieltenopetukseen. Siitä on tahallisesti jätetty pois alan ranskalaiset merkkihenkilöt samoin kuin pääasiassa 1800-luvulla tai myöhemmin vaikuttaneet henkilöt. Samoin ei ole käsitelty antiikin aikaa. Kirjoittaja toivoo voivansa palata niihin myöhemmässä vaiheessa. Artikkelin on täyttänyt ensisijaisen tarkoituksensa, jos se saa herätetyksi kiinnostusta omaa aikaamme edeltävään alan kirjallisuuteen tutustumiseen. Tarkkaavainen lukija löytää edellä esitetyistä lyhyistä katsauksista yhtymäkohtia mm. J. Piagetin, E. Hawkinsin, S. Krashenin, G. Lozanovin ja P. Strevensin omana aikanaan esittämiin näkemyksiin.

LÄHTEET

- Brinton, C. (1956,1977) The Portable Age of Reason Reader. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hesse, M.G. (1975) Approaches to Teaching Foreign Languages. Amsterdam: North-Holland.
- Pestalozzi, J.H. (1826) Joutsenlaulu. Helsinki: WSOY (1933, käänt. J. Hollo).
- Smith, A. (1759) The Theory of Moral Sentiments. Aalen: Otto Zeller. (Uusintapainos v. 1963 vuoden 1811-1812 laitoksesta).

2. NYKYISIÄ VIERAIDEN KIELTEN OPPIMISTEORIOITA

2.1. Johdanto

Popperin (1963, 97-119) mukaan teoriat ovat pohjimmiltaan arvauksia, hypoteeseja, jotka koskevat ympärillämme olevaa maailmaa, sen ilmiöitä. Hypoteesit tai arvaukset voivat olla hyvin informatiivisia, mutta niitä ei voida osoittaa todeksi, ts. ne eivät ole verifioitavissa. Sen sijaan niitä voidaan testata tiukin kokein ja todeta ne virheellisiksi (falsifioida). Jos teoria ei ole testattavissa, voimme syystä epäillä sen olevan metafyyssinen, ei-tieteellinen teoria. Jos teoria on testattavissa, tästä seuraa, että tietynlaiset ilmiöt eivät teorian mukaan voi esiintyä ja näin ollen teoria väittää jotakin todellisuudesta. Koska emme voi koskaan todistaa maailmaa koskevia hypoteeseja/teorioita lopullisesti todeksi, meidän on myönnettävä ettemme ole kaikkietäviä ja että on olemassa asioita, joista emme tiedä, mutta jotka ovat siitä huolimatta todellisia.

Teoriat ovat omia keksintöjämme, omia ideoitamme. Niitä ei langeta meille ulkoapäin, vaan ne ovat itse aikaansaamiamme ajattelun välineitä. Jotkut teorioistamme voivat olla ristiriidassa empiirisen todellisuuden kanssa. Tästä tiedämme, että on olemassa empiirinen todellisuus. Tiede pystyy tekemään todellisia keksintöjä, havaintoja, ja joskus älylliset oivallukset voivat jopa osoittaa aistihavaintomme virheellisiksi.

Pyrkimyksenämme tulisi olla, etsiä voimakkaita ja samalla epätodennäköisiä teorioita, koska todennäköisen teorian informaation sisältö ja selitysarvo ovat alhaiset. Käytännön toimintaa ajatellen (Popper 1976, 103-104) annamme kuitenkin etusijan sellaiselle teorialle, jonka tiedämme joutuneen tiukkojen testien kohteeksi ja selviytyneen niistä kilpailijoitaan paremmin, ainakin toistaiseksi. Mutta tiukasti voidaan testata vain teorioita, joiden testattavuus eli sisältö on suuri, ts. epätodennäköisiä teorioita, koska todennäköiset teoriat eivät sisällä juuri mitään, ne eivät kiellä juuri minkään ilmiön esiintymistä. Teoria, joka selittää kaiken, ei itse asiassa selitäkään mitään. Pidämme näin ollen parhaana teoriaa, joka on

Laajennettu versio lukion kielenopetuksen erityiskysymyksiä käsittelevällä kurssilla Heinolassa 12.10.1977 pidetystä esitelmästä.

"näyttänyt kyntensä" joutuessaan tiukkojen kokeiden ja tieteellisen kriittikin kohteeksi.

Edellä esitetyn perusteella voimme ilmeisesti todeta, etteivät yleiset oppimisen teoriat täytä kovinkaan hyvin Popperin esittämiä vaatimuksia. Ne ovat sisällöltään varsin informaatioköyhiä, ne eivät kiellä juuri minkään asiantilan esiintymistä. Ne kuvailevat pikemminkin kuin selittävät tai ennustavat. Vieraan kielen alueella tilanne on ymmärtääkseni vielä heikompi. Alan teoriat, jos niitä voi yleensä sanoa teorioiksi, ovat kovin naiveja. Olisikin ehkä parempi puhua vieraan kielen opetuksen suuntauksista tai lähestymistavoista, kuin varsinaisista kielen oppimisteorioista.

2.2. Oppimisen ja käyttäytymisen teorian kehityslinjoja

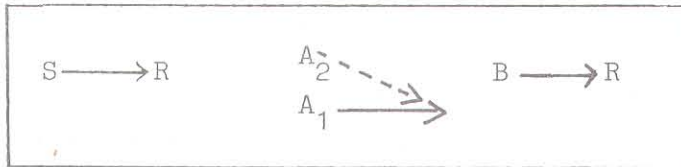
Oppimista on tarkasteltu monelta eri näkökannalta ja siksi on olemassa lukuisa määrä erilaisia oppimisteorioita. Niillä on kuitenkin paljon yhteisiä piirteitä, joten niitä voidaan luokitella paradigmoihin.

Psykologisia koulukuntia on nimetty eri tavalla. Puhutaan esimerkiksi strukturalismista (Wundt, Titchener), funktionalismista (Dewey, James), behaviorismista (Watson, Skinner), hahmopsykologiasta (Wertheimer, Koffka, Köhler, Lewin), psykoanalyysistä (Freud, Jung). Psykologisiin teorioihin voi tutustua tarkemmin esimerkiksi W. Riversin kirjaan sisältyvän helppolukuisen katsauksen avulla.

Ruotsalainen tutkija Bernhard Bierschenk (1977) on äskettäin esittänyt kolme käyttäytymistieteellisen teorian lähtökohtaa: assosiaatio-, rakenne- ja prosessiparadigman. Assosiaatioparadigmalla on vanhat perinteet, mutta se tuli käyttäytymistieteen varsinaiseksi perustaksi Pavlovin koirakokeiden ansiosta 1900-luvun alussa. Sen vastapainoksi syntyi erityisesti saksankielisellä alueella hahmopsykologinen rakenneparadigma. Viime aikoina on prosessiparadigma saanut runsaasti kannattajia.

Assosiaatioparadigma merkitsee Bierschenkin mukaan oleellisesti sitä, että kokemukset "painavat leimansa" ihmiseen. Ajallisesti ja paikallisesti toisiaan lähellä olevat ilmiöt liittyvät yhteen ja niiden välille muodostuu assosiaatiolinkki. Kyseessä on melko passiivinen oppimistapahtuma, jossa ympäristön merkitys on keskeinen. Assosiaatioparadigma sisältää

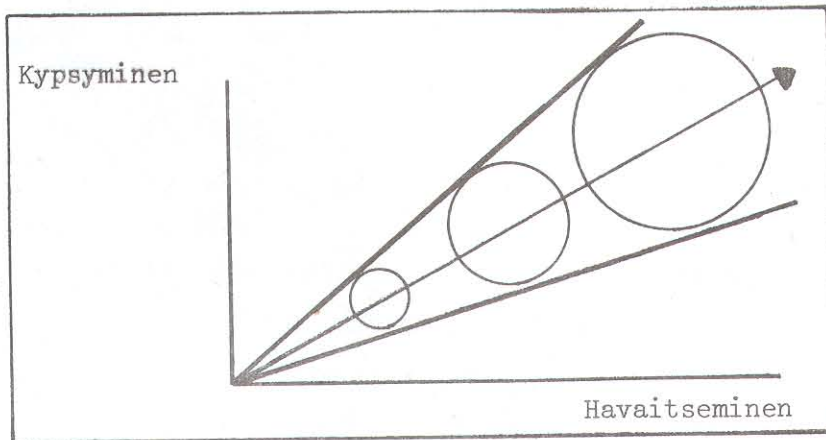
useita variaatioita. Alunperin oli vallalla pavlovilais-watsonilainen tiukka S-R malli. Kuviossa 2 havainnollistetaan tilannetta, jossa koira kuulee kellon äänen (A) saman aikaisesti kun näkee ruokaa (B), joka saa aikaan ruoansulatusreaktioita (R). Kun koira myöhemmin kuulee kellon äänen, se reagoi ikäänkuin ruokaakin olisi tarjolla. 1940- ja 1950-luvuilla tuotiin malliin erilaisia käyttäytymisen tasoja mm. Osgood erottaa välitysmallissaan kolme tasoa: projektiivisen eli refleksinomaisen tason, integroinnin tason ja tulkinnan tason. Näin S-R malli on laajentunut käsittämään myös kognitiivisia aineksia. S-R mallin keskeisiä piirteitä on vahvistamisen käsite: sen avulla luodaan yhä monimutkaisempia käyttäytymiskokonaisuuksia.



KUVIO 2. Assosiaatioparadigma (Bierschenk 1977)

Opetustilanteessa assosiaatioparadigmaa Bierschenk kuvaa seuraavasti: opettaja haluaa vahvistaa oppilaan positiiviseksi katsottavaa käyttäytymistä palkkioiden (mm. rohkaisun) avulla. Epätoivottavat reaktiot vastaa- vasti pyritään sammuttamaan. Toivottuun käyttäytymiseen edetään vähitellen systemaattisen toiminnan (vähittäisten approksimaatioiden) avulla ja negatiivisia kokemuksia pyritään tietoisesti välttämään. Keskeistä on oppilaan toiminta, jota ohjaillaan sen seurausten (palkitseminen, palkkion pidättäminen, rankaiseminen) avulla.

Bierschenk toteaa, että rakenneparadigmassa on hahmolla (Gestalt) keskeinen asema. Oletetaan, ettei aistielinten ärsytys johda assosiaatioiden syntymiseen vaan jäsenytyneisiin kokonaisuuksiin ("hahmoihin"). Hahmopsykologit olettavat, että ihmisen aivoihin syntyy fysiologisia hahmoja ja että ihmisen käyttäytymisen selitys on ihmisessä itsessään. Ympäristö ei paina leimaansa ihmiseen, vaan ihmisessä on ennalta määritellyn kaltainen biologinen mekanismi, joka johtaa näkemään osien summia suurempia kokonaisuuksia, jotka ovat rakenteeltaan ja toiminnoiltaan täydellisiä. Yksilön havaintokyky ja kehitystaso määräävät hahmojen laadun ja niiden kehittymisen, jota kuvaa ympyröiden suurentuminen kuviossa 2.



KUVIO 2. Rakenneparadigma (Bierschenk 1977)

Hahmopsykologien mukaan esiintyy painetta "hyvää muotoa" kohti, ts. hahmot kehittyvät ns. pregnanssilain mukaisesti niin, että saavutetaan paras älyllinen järjestys eli hyvä hahmo, joka täyttää joukon kriteereitä (yksinkertaisuus, yhteys, täydellisyys ja sulkeutuneisuus). Yksilön älyllinen toiminta on puutteellisten hahmojen jatkuvaa korvaamista paremmilla. Näin ollen yleinen kognitiivinen kehitys on oleellisesti kypsymisprosessi.

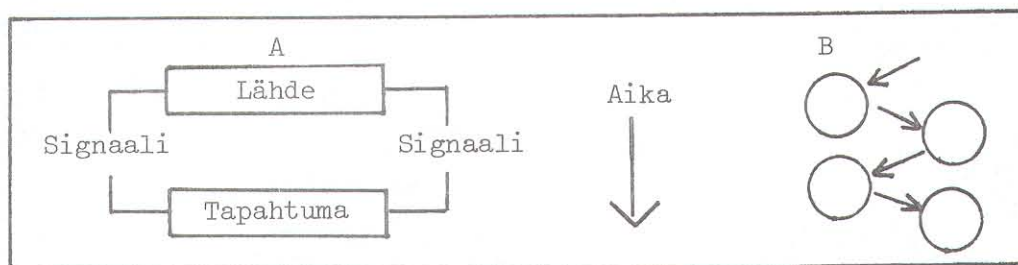
Yksilön kognitiivista rakennetta ei voida redusoida assosiaatioiksi, niiden yhdistelmiksi tai kokemuksiksi, koska se on osittain peräisin hermojärjestelmästä ja koska sen muoto osittain riippuu havainnosta ja kypsymisestä. Jos yksilö ei ole saavuttanut hahmon näkemisen edellyttämää kypsymistasoa, voidaan vain odottaa tämän kriittisen, ahaa-elämykseen johtavan vaiheen kehittymistä. Ympäristön vaikutus on tärkein juuri näinä kriittisinä, yksilön sisäisen aikajärjestyksen määrääminä, periodeina.

Hahmot muodostavat aina kokonaisuuksia ja ne pyrkivät kohti täydellistä muotoa. Täten keskeneräinen hahmo merkitsee keskeneräistä tilannetta ja esiintyy painetta sen loppuunsaattamiseen. Ennaltamääräytyvä jäsenyys (hahmotus) tuo esiin hahmot tutuissa mutta myös uusissa tilanteissa (=hahmojen differentiointi). Jos eri hahmojen väliset suhteet järjestetään luokiksi, on kyseessä differentioinnin vastakohta, yleistäminen.

Hahmopsykologia pitää ihmisistä "kentän" (=organismien ja ympäristön) funktiona ja toimintoja heijastumina yksilön asemasta tässä kentässä. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta toimimaan itsenäisesti, jotta hän ei olisi sellaisten voimien (=muiden ihmisten) alaisena, joita hän ei itse voi kontrolloida. Opettaja valitsee tilanteesta jonkin kokonai-

suuden, joka tulee korostetusti esiin muiden jäädessä taka-alalle. Opetustilanteen jäsennyksen tulee auttaa oppilasta oivaltamaan mistä on kysymys. Opettaja suuntaa huomionsa aina yksityisiin oppilaisiin, ts. hänen toimintansa perustuu paljolti dyadisiin tilanteisiin. Välitön tilanne on tärkeätä, ts. se mitä oppilas tuntee ja miten hän toimii juuri tällä hetkellä. Koska oppilaan toiminta on riippuvainen kokonaiskentästä, opettaja pyrkii selvittämään oppilaan psyykkistä elämää (koti-koulu-yhteiskunta -vuorovaikutusta). Oppilaan hahmoilla on muoto ja rakenne, mutta ne ovat puutteellisia. Hahmojen puutteiden poistaminen ja kesken-eräisten tilanteiden loppuunsaattaminen (= oppilaan tietoisuuden kehittäminen) on opettajan pyrkimyksenä.

Prosessiparadigmassa on Bierschenkin mukaan dynaaminen näkökohta vallitseva: pienimpänä merkityksellisenä yksikkönä pidetään tapahtumaa. Fysiologisena oletuksena on, että tietystä lähteestä tulee jatkuva signaalien virta. Tämä ei ole riittävä edellytys sille, että yksilö näkisi, hahmottaisi jotakin, vaan signaalivirrassa täytyy olla myös katkoja. Oletetaan että signaalit palaavat alkukohtaansa ja että on olemassa kehämäinen syysuhdeketju.



KUVIO 3. Prosessiparadigma (Bierschenk 1977)

Kuvion A prosessi merkitsee sitä, että näkökentässä oleva esine tai olio ärsyttää yksilön aistielimiä. Niiden avulla otetaan jatkuvasti edustavia näytteitä, jotka vastaavat tiettyä miljoonien reseptorisolujen ärsytystä. Tätä nimitetään "mallin tunnistamiseksi" (pattern recognition). Solujen jakauman (yhdistelmän) jatkuvasti vaihdellessa syntyy erilaisia malleja. Muutokset johtuvat osittain esineiden itsensä muutoksista (väri, muoto) mutta osittain ne aiheutuvat siitä, että yksilö muuttaa omaa sijaintiaan suhteessa esineeseen. Yksilön ja esineiden välisten suhteiden muu-

toksia voidaan pitää yksilön näkökannan muutoksina. Yksilö "näkee" siis fyysisiä tapahtumia, joista abstrahoidaan informaatiota. Tätä kutsutaan ekologiseksi informaatioksi siksi, että halutaan korostaa läheistä yhteyttä yksilön ja ympäristön välillä. Samalla välttytään myöskin ärsykkeiden liiallisen konkreettisesti näkemyksestä. Ekologista informaatiota saadaan vain silloin kun jatkuvaan signaalivirtaan tulee katko, ts. kun tapahtuu jotakin.

Prosessiteoreetikoiden mukaan tapahtumat johtavat yksilön ja ympäristön välisiin adaptiivisiin suhteisiin. Tätä kuvaa B kuviossa 3. Ympyrät kuvaavat kahta avointa ja keskenään vuorovaikutuksessa olevaa järjestelmää: ihmistä ja hänen ympäristöään. Havaitseminen edellyttää prosessiteoreetikoiden mukaan fyysistä ja motorista toimintaa. Motorinen sopeutuminen tiettyyn visuaaliseen ärsytykseen edellyttää kuitenkin harjoitusta: täten esimerkiksi kuulon ja näön koordinaatio on opittava.

Kognitiivinen rakenne liittyy yksilön omiin edellytyksiin sikäli, että kokemukset ja harjoitus sisältyvät prosessimalliin. Yksilön kognitiivinen kehitys koostuu jatkuvista uudelleen jäsentelyistä (transformaatioista). Osa entisen rakenteen ominaisuuksista pysyy samana taaten jatkuvuuden, ja osa muuttuu. Tämä kognitiivisen rakenteen korjaus edellyttää, että yksilö osaa muodostaa hypoteeseja, jotka voidaan joko hyväksyä tai joutuaan hylkäämään. Tämä merkitsee, että abstrahoitua ekologista informaatiota koetellaan kunkin yksilön omakohtaisesti omaksumin kriteerein. Tämä ekologisen informaation kontrollointi on välttämätöntä, jotta yksilön kokemuksia voidaan käyttää hyväksi kognitiivisten rakenteiden vaiheittain etenevässä muuntamisessa. Kokemukset syntyvät siitä, että yksilö suhteuttaa eri tapahtumia toisiinsa. Havaintokokemusten oletetaan olevan suoraan yhteydessä tapahtumiin, mutta tapahtumia ei tulkita oppimiseksi perinteellisessä mielessä. Harjoitusten vaikutukset määräävät yksilön kognitiivisen rakenteen eikä päinvastoin.

Prosessiparadigman värittämässä opetuksessa kiinnitetään Bierschenkin mukaan suurta huomiota viestiin ja sen kontrollointiin. Luokkaa pidetään järjestelmänä, jossa välitetään ja kontrolloidaan informaatiota. Opettaja pyrkii välittämään tietoa, joka on mielekästä oppilaille siinä mielessä, että he voivat kontrolloida informaatiota omia hypoteesejaan vasten. Opettajan tehtävänä on kehittää oppilaan kykyä havaita tapahtumia: mm. muiden reaktioita hänen omaan toimintaansa ja oman ajattelun vaikutuksia itsensä ja ympäristönsä hahmottamiseen. Kommunikaation syntyminen edellyttää, että siihen osallistuvat tuntevat olonsa turvalliseksi. Turvallisuuden tunteen luominen onkin opettajan tärkeimpiä tehtäviä.

Carroll (1976, 3-22) on mielenkiintoisella tavalla eritellyt erilaisia oppimisen teorioita, jotka esitän seuraavassa rinnastettuna. Hän käyttää näistä nimityksiä naivi, behavioristinen ja kognitiivinen oppimisteoria. Sanaa "naivi" käytetään ilman pejoratiivista merkitystä kuvaamaan sitä yleistä käsitystä oppimisesta, joka on ollut vallalla useita vuosisatoja.

NAIVI OPPIMISTEORIA

1. Oppiminen edistyy parhaiten kun se on motivoitua.

2. Kriittinen tekijä oppimisessa on tarkkaavaisuus/huomio
- yksi asia kerrallaan
- oppija voi kontrolloida huomiotaan

3. Oppimisen tuloksena on jokin muutos sisäisessä tilassa:
- tietää että
- tietää miten
- uskoo että
Oppimisen tuloksena muodostuu tottumuksia.

4. Harjoitus ja toistaminen luovat ja vahvistavat muistia. Tuloksena on automatisoitunut toiminta.

5. On olemassa eriasusteista oppimista. Vastaukset tulee tarkistaa kunnes on saavutettu täysi hallinta.

6. Ulkopuoliset henkilöt antavat palkkioita ja rangaistuksia oppimattomuudesta. Itse käyttäytymistä ei varsinaisesti palkita tai rangaista, vaan oppijaa.

BEHAVIORISTINEN OPPIMISTEORIA

1. Motivaatiota tarvitaan. On löydettävä tarpeet, joita voidaan vahvistaa.

2. Huomio tai tietoinen kontrolli eivät kuulu teorian käsitteisiin.

3. Vain ilmiereaktioita opitaan. Teoriaan eivät kuulu sellaiset käsitteet kuin muisti, tieto, informaatio.

4. Vahvistamiskaaviot ovat tärkeitä oppimisen vahvistamiselle ja reaktioiden sammuttamiselle.

5. Palaute on vahvistamisen muoto. Vahvistaminen koskee reaktiota, ei oppijaa.

6. Palkkio on keskeisen tärkeä ja se koskee reaktioita, ei oppijaa. Positiivinen vahvistaminen on negatiivista tehokkaampi. Siksi on vältettävä virheitä.

KOGNITIIVINEN OPPIMISTEORIA

1. Motivaatio merkitsee sisäisiä tiloja: tarpeita, tavoitteita, odotuksia. Oppimismotivaatio on tietyn tulevan tiedon tai taidon saavuttamisen odotus oppimistehtävän suoriutumisen tuloksena.

2. Naivin oppimisteorian tavoin korostaa huomiota, joka on tärkeä alussa ennen automatisoitumista; sitä ylläpitää esim. palkkiot ja tehtävän sopiva vaikeustaso.

3. Samansuuntainen kuin naivi oppimisteoria. Opitaan informaatiota, ei reaktioita. Reaktion oppiminen on sisäinen prosessi kuten myös sen suorittaminen tietäessä tilanteessa.

4. Harjoitus ja kertaus liittyvät muistin rakenteeseen ja niiden aikana vallitseviin kognitiivisiin tiloihin. Harjoitus ja kertaus eivät aina ole tehokkaita.

5. Palaute ja korjaus ovat eräs informaation muoto oppijan kannalta.

6. Palkkiot ja vahvistajat ovat eräs informaation muoto. Palkkiot eivät ole aina välttämättömiä eivätkä myöskään riittäviä oppimiselle.

- | | | |
|---|--|---|
| 7. Oppiminen rakentuu aikaisemmille tiedoille ja taidoille. | 7. Ei ole ennakkotietoja, on vain ennen opittuja reaktioita jotka ovat pohjana reaktiorepertoaarin rakentamiselle. | 7. Pitkäaikaismuistiin varastoitu tieto on tärkeää oppimiselle silloin kun tietty oppimisprosessi edellyttää ko. ennakkotietoa. |
| 8. Oppiminen on aktiivi prosessi.
"Learning by doing" | 8. Koska vain ilmireaktiot opitaan, oppiminen on aktiivista ja se perustuu irrelevanttien vihjeärsykkeiden häivyttämiseen. | 8. Aktiivinen oppiminen voi olla tärkeätä, jotta tieto on todella pitkäaikaismuistissa eikä riipu lyhytaikaismuistin irrelevanteista vihjeistä. |

Carroll pohtii myös kysymystä, mitä suosituksia kognitiivinen oppimisteoria voisi antaa opetukselle. Hän toteaa, että tämä ei ole helppo tehtävä, mutta päättyy kuitenkin seuraaviin suosituksiin.

- 1) Oppimistehtävät on syytä analysoida sekä pieniin oppimisyksiköihin että laajemmiksi rakenteiksi kuten behavioristit korostavat. Analysointi koskee kuitenkin informaatiota ja vain sekundaarisia reaktioita. Kielenopetuksessa on kiinnitettävä huomiota ärsykeolosuhteisiin, jotka vastaavat merkityksiä ja viestintäaikomuksia, sekä kielellisiin keinoihin, joiden avulla aikomukset ilmaistaan ilmiäyttymisenä tietyssä kielijärjestelmässä.
- 2) Opetusmateriaalia ja -menetelmiä laadittaessa on kiinnitettävä huomiota tapaan, jolla informaatio esitetään oppijalle. On otettava huomioon ennakkotiedot. On huolella harkittava mitä uutta informaatiota esitetään kunkin hetkenä ja otettava huomioon miten oppija sen todennäköisesti prosessoii. Informaation prosessoinnin tulisi olla luonteeltaan sellaista kuin opettaja haluaa.
- 3) Itse opetustilanteessa tulisi oppijassa herättää sellaisia odotuksia ja "settejä", jotka ohjaavat ja kohdistavat hänen huomionsa uuteen informaatioon. Oppimistilanteessa annetaan tietoa uuden informaation liittymisestä opittavan asian rakenteeseen ja sen relevanssista oppijan tavoitteisiin. Vahvistamisen sijasta puhutaan tietyn tyyppisen tiedon merkityksestä oppijan kognitiivisten prosessien ohjaamisessa.
- 4) Pitempien opetusjaksojen suunnittelu vaatii uuden informaation "kognitiivisen historian" huomioonottamista sen suhteen miten informaatio todennäköisesti etenee eri muistijärjestelmien läpi. Ensimmäisessä vaiheessa informaation esittämisellä pyritään lisäämään selkeää ärsykkeiden havaitsemista ja määrittelyä, joka johtaa siihen, että "toimintaelementti" kohdistaa siihen suurimman mahdollisen huomion. Toisessa vaiheessa informaatio prosessoidaan lyhytaikaismuistissa ja se siirtyy kestromuistiin, jossa se ei enää tarvitse "toimintaelementin" huomiota. Se tulee kuitenkin yhä

helpommin saataville pitkäaikaismuistista ja täten saa automatisoitumisen luonteen.

Carrollin mukaan oppijoiden kesken esiintyy eroja kognitiivisten tehtävien suorittamisessa ja erot heijastavat muistivarastojen ja tuottamisjärjestelmien ominaisuuksia. Näistä jälkimmäiset kontrolloivat informaation virtaa muistin kokonaismallissa.

Myös oppimisen psykologian ja psykolingvistiikan aloilla on tapahtunut mielenkiintoista kehitystä. Osgoodin (1972) mukaan 1950-luvun alussa deskriptiivinen kielitiede ja behavioristinen kognitiivinen psykologia olivat läheisessä vuorovaikutuksessa Yhdysvalloissa. Tästä on esimerkkinä sikäläisen yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettama Committee on Linguistics and Psychology ja sen toiminnan pohjalta syntynyt psykolingvistiikan klassikko "Psycholinguistics: a Survey of Theory and Research Problems", joka ilmestyi Osgoodin ja Sebeokin toimittamana v. 1954. Psykologia ja lingvistiikka olivat kuitenkin tukkanuottasilla 1950-luvun puolivälistä 1960-luvun puoliväliin. Erityisesti lingvistit ampuivat järeällä tykistöllä. Parhaana esimerkkinä tästä on Chomskyn kuuluisa arviointi v. 1959 Skinnerin kirjasta "Verbal Behavior", jossa hän asetti täysin kyseenalaiseksi etenkin tiukan S-R-psykologian mukaisen behaviorismin. Osa psykologeista sai voimakkaita virikkeitä chomskylaisuudesta, etenkin George Miller, jonka useat tutkimukset ja teokset (mm. Miller, Galanter & Pribram: Plans and the structure of behavior, 1960) antoivat virikettä kognitiiviselle suuntaukselle. 1960-luvun puolivälin jälkeen ovat lingvistiikka ja psykologia taas alkaneet lähestyä toisiaan ja tämä perustuu paljolti siihen, että kumpikin tieteenhaara pitää yleisesti kognitiivisia rakenteita ja kognitiivista dynamiikkaa sekä kielellisten että ei-kielellisten korkeimpien henkisten prosessien perustana. Chomsky on äskettäin todennut, (Chomsky 1976, 200-301) että lingvistiikka on psykologian eräs osa-alue.

2.3. Kielen oppimisteorian virtauksia 1960-luvulla

2.3.1. Audiolingvaalinen tapaoppimisteoria

Kielten opetuksessa tapahtui 1960-luvulla voimakasta siirtymistä audiolingvaalisen tapaoppimisteorian suuntaan. Tämä merkitsi uutta vireyttä kielenopetukselle. Audiolingvalismin henki käy hyvin ilmi Nelson Brooks'n kirjasta "Language and language learning" (1960) sekä Robert Ladon vaikutusvaltaisista teoksista "Language testing" (1961) ja "Language teaching: A Scientific Approach" (1964), ja sitä on ansiokkaasti analysoinut Wilga Rivers (1964) teoksessaan "The Psychologist and The Foreign Language teacher". Audiolingvaaliselle teorialle ovat tunnusomaisia mm. seuraavat seikat:

- Kieli käsitetään kommunikaatiotottumuksista koostuvaksi järjestelmäksi. Vieraan kielen opetukselle tämä merkitsee sitä, että korostetaan kontrolloidun kielellisen tapamuodostuksen kehittymistä. Oppilaille ei anneta tilaisuutta käyttää äidinkieltä automaattisia kielitottumuksia vieraassa kielessä.
- Koska puhe on primaaria ja kirjoitus sekundaaria, oppilaiden on ensin opittava audittiivinen diskriminaatiotaito ja puhetaito.
- Kielen perusrakenteet opetellaan "pattern-practice" drillien avulla, kunnes ne tulevat automaattisiksi ja voidaan tuottaa ilman tietoista yritystä.
- Opittava uusi materiaali opetetaan induktiivisesti.
- Kielitaidon eri osa-alueista opitaan ensin puheen ymmärtäminen, sitten puhuminen, lukeminen ja viimeksi kirjoittaminen. Käännöstä ei harrasteta.
- Käytetään runsaasti audiovisuaalisia apuvälineitä puheen ymmärtämisen ja puheen opettamisessa: nauhuri, diat, kielistudio jne.

Audiolingvaalinen tapamuodostusteoria oli eräässä mielessä virallinen kielenoppimisteoria 1960-luvulla ja 1970-luvun alkupuolella, kun kielenopetus yhä useammin aloitettiin 9-10-vuoden iässä.

Audiolingvaalisen teorian kannattajat perustivat metodinsa omaan psykologisen tietouden tulkintaansa. On vaikea sanoa, mitä yleistä oppimisen teoriaa se lähinnä muistuttaa. Carrollin mukaan se on tiettyssä mielessä Thorndiken assosiaatioteorian kaltainen. Kuitenkin jo 1960-luvulla esitettiin, että audiolingvaalisen teorian perusperiaatteet eivät enää olisi sopusoinnussa psykologisen tietouden kanssa.

2.3.2. Kognitiivinen koodioppimisteoria

Kognitiivista koodioppimisteoriaa voidaan tavallaan pitää ajanmukaisesti kielioppi-käännösmenetelmänä. Sille on tyypillistä muun muassa seuraavat oletukset:

- Kielen oppiminen on tietoista toimintaa, jonka kautta oppilaat oppivat hallitsemaan vieraan kielen fonologisen, semanttisen ja rakenteellisen mallin. Tämä tapahtuu analysoimalla näitä piirteitä formaalisena tietojärjestelmänä.
- Kielen oppijan on tärkeämpää ymmärtää kielen rakenne kuin harjoitella käyttämään sitä, koska oletetaan, että kielenkäyttö kehittyy automaattisesti yhä helpommaksi mielekkäissä tilanteissa, kunhan vain kielen opiskelija hallitsee tarpeeksi hyvin kielen äänteellisen, sanastollisen ja rakenteellisen järjestelmän.
- Kieliopilliset asiat selvitetään deduktiivisesti ennen kuin niitä aletaan harjoitella.
- Kielitaidon kaikkia osa-alueita aletaan harjoitella alusta alkaen, ts. lukemista ja kirjoittamista ei viivytetä.
- Äidinkielen ja vieraan kielen erot tuodaan oppilaiden tietoisuuteen, koska tämän arvellaan lisäävän oppilaiden tietoista kielen oppimista.

Kognitiivinen koodioppimisteoria muistuttaa taas jossakin määrin hahmopsykologian periaatteita, jotka korostavat opittavan asian "struktuurin" havaitsemisen tärkeyttä.

2.3.3. Audiolingvaalisen ja kognitiivisen teorian arviointia

Yleisenä toteamuksena voidaan esittää, etteivät kumpikaan em. teorioista ole täysin sopusoinnussa viimeaikaisten kielen oppimisen psykologian havaintojen kanssa (Carroll, 1965).

Audiolingvaalista tapaoppimisteoriaa voidaan Carrollin mielestä arvostella mm. siksi, että se korostaa harjoittelun tärkeyttä sinänsä. Kuitenkaan asian harjoittamisen määrä sinänsä ei ole niin tärkeätä kuin se, kuinka usein se rinnastetaan asioihin, joihin se voidaan sekoittaa. "Pattern practice" harjoituksia voitaisiin tässä valossa parantaa, jos saman mallin toistamisen sijasta vaihdellaan jatkuvasti näitä malleja.

Audiolingvaalinen teoria korostaa harjoitusta myös siksi, että kielelliset reaktiot tulisivat automaattisiksi. Tällöin ei kiinnitetä kovinkaan paljon huomiota harjoituksen sisällölliseen mielekkyyteen. On kuitenkin osoitettu, että oppiminen ja mielessäpysyminen ovat helpompia, jos opittava asia on merkityksellistä (ei irrallista, nonsense-tyyppistä). Harjoitusten sisältöön olisi ilmeisesti syytä kiinnittää enemmän huomiota.

Yleisesti ottaen visuaalisesti opetettu aineisto opitaan helpommin kuin jos vastaava materiaali esitetään auditiivisesti. Audiolingvaalinen teoria nimensä mukaisesti korostaa kuulemista ja puhumista visuaalisen puolen jäädessä vähemmälle huomiolle. Audiolingvaalinen teoria ei ota huomioon sitä mahdollisuutta, että oppilas ehkä sanan kuullessaan muuttaa sen mielessään kirjoitusasuun, joka on usein virheellinen, koska hän noudattaa äidinkiелensä äänne-kirjain-vastaavuutta, mikä voi olla aivan toisenlainen opittavassa kielessä ("spelling pronunciations"). Tällöin on mahdollista, että syntyy virheellisiä assosiaatioita, joita on vaikeahko karsia pois.

Kun on kysymys jonkin taidon oppimisesta, on usein niin, että tietoisien huomion kiinnittäminen tämän taidon kriittisiin piirteisiin ja niiden opettaminen helpottaa oppimista. Audiolingvaalinen teoria ei kiinnitä tähän seikkaan paljonkaan huomiota toisin kuin kognitiivinen koodioppimisteoria. Esimerkki tämän periaatteen soveltamisesta on, kun opettaja selostaa miten jokin outo ja vaikea äänne muodostetaan.

Mitä useamman lajisia assosiaatioita opetettavaan asiaan kytkeytyy, sitä paremmin opitaan ja sitä paremmin opittava asia säilyy mielessä. Nykyinen kielenopetusteoria kuitenkin korostaa voimakkaasti vain yhtä aistialuetta - kuuloa. Edellä mainitun periaatteen mukaisesti tulisi

käyttää enemmän hyväksi näköä, tuntoa, hajua, liikettä jne. Erään tutkimuksen mukaan (Kunihira & Asher, 1965) opittiin liikettä ja konkreettisia esineitä merkitseviä sanoja huomattavasti helpommin, jos liike kytetään sanaan. Täten esim. opetettaessa sanaa "kävellä" oppilaat oppivat sen helpommin ja pysyvämmiin, jos opettaja havainnollistaa asian kävelemällä tai antaa oppilaiden suorittaa tämän toiminnon. On mielenkiintoista havaita, miten tämä tutkimustulos tukee Francois Gouinin viime vuosisadan loppupuolella esittämää näyttelemisperiaatetta.

Carroll, jonka vuonna 1965 (Carroll, 1965, 273-281) tekemää erittelyä audiolingvuaalista ja kognitiivista koodioppimisteoriaa edellä selostettiin, valittaa eräässä myöhemmässä artikkelissaan (Carroll 1971, 101-114), että kielenopetuksessa niin usein esiintyy keinotekoisista vastakkainasettelua ja heikkotasoisista ilmiöiden käsitteellistä erittelyä. Hänen tarkoituksensa oli kuusi vuotta aikaisemmin ollut vain selvittää, mitä kumpikin teoria merkitsisi, jos sen olettamukset viettäisiin loogiseen päätökseen. Carrollin mielestä on virheellistä olettaa, kuten Chomsky ja hänen koulukuntansa tekivät tai ainakin aikaisemmin tekivät, että on olemassa ristiriita "sääntöjen ohjaaman käyttäytymisen" ja "tottumusten" välillä. Carroll määrittelee tottumuksen opituksi taipumukseksi havaita, käyttäytyä tai tehdä jotakin tietyllä tavalla tietyissä olosuhteissa. Jos yksilön kielikäyttäytyminen vastaa puheyhteisönsä puhetottumuksia, voimme sanoa hänen käyttäytymisensä olevan "sääntöjen ohjaama". "Sääntö" on abstraktio mutta "tottumus" on psykologisesti todellisempi, koska se edustaa sitä mitä henkilö on oppinut. Carrollin mukaan ei ole myöskään olemassa yksi-yhteen vastaavuutta kielellisten tottumusten ja kielellisten sääntöjen välillä. Käsite "kielellinen tottumus" ei myöskään sulje pois "tietämistä". Kielenkäyttäjä voi tulla tietoiseksi kielellisistä tottumuksistaan.

Psykologia ei Carrollin mukaan ole täysin yhtenäinen tieteenala, vaan siinä on erotettavissa useita lähestymistapoja. Chomsky (1959) kritisoi lähinnä tiukkaa behaviorismia (S-R -psykologiaa). On kuitenkin usein unohdettu, että tämä on vain yksi psykologian muoto. Täten monet psykologit sisällyttävät teorioihinsa myös "organismi-muuttujan" (S-O-R -psykologia). Viime aikoina monet psykologit ovat alkaneet tutkia oppimista "informaation prosessointina".

Carrollin mukaan psykologiassa ei voi mitenkään ajatella luovuttavan "ärsykkeen" ja "reaktion" käsitteistä, mutta "vahvistamisen" käsite on sen sijaan vähemmän keskeinen. "Ärsykkeen" käsitteen vähätteleminen on johtanut siihen, että jotkut lingvistit ja psykolingvistit ovat aliarvioineet

objektiivisen tilanteen ja ympäristön merkitystä kielellisten sääntöjen muotoutumiselle. Lingvistit eivät siten yleensä ilmoita, missä olosuhteissa käytetään mm. aktiivisia ja kysymyslauseita. Kieliopillisuuden käsitteeseen tulee Carrollin mukaan sisällyttää myös ilmaisun sopivuus tiettyyn tilanteeseen. Lingvistit ovat usein laiminlyöneet myös semanttisen komponentin. Semanttisten sääntöjen muotoileminen edellyttää kuitenkin jossakin vaiheessa ärsyketilanteen huomioonottamista, koska merkityksillä on liittymäkohtia ärsykkeisiin ja tilanteisiin. Carrollin mukaan käsitteet "malli", "tottumus" ja "interferenssi" ovat asianmukaisesti määriteltynä valideja. "Malli" on kielellisen säännön - tavallisesti tietyn pintarakenteen - ilmentymä tai sitä voidaan pitää kielellisen tottumuksen ilmentymänä. Voimakas, hyvin opittu kielellinen tottumus voi häiritä toisen tottumuksen oppimista, mikäli joko ärsyke- tai reaktiopuolella on tiettyä samankaltaisuutta.

Carrollin mukaan on syytä korostaa, ettei lapsi pelkästään "omaksu" äidinkieltään, vaan että hän jossakin mielessä todella "oppii" sen ja että äidit taas puolestaan eräässä mielessä "opettavat" lapselle kieltä. Corder mainitsee yhdensuuntaisesti Carrollin kanssa "äidinpuheen" yksinkertaistumisesta, kun äidit puhuvat lapselle. Lapsen kielen oppimisessa on Carrollin mukaan otettava huomioon havainnointi, mallin antaminen, matkiminen ym. prosessit. Erityisen selvää on hänen mielestään, että ihmiset oppivat vieraan kielen normaalien oppimisprosessien avulla, jossa tietoinen tiedon hankkiminen kielestä voi ajan ja harjoituksen avulla muuttua tottumuksiksi. Vahvistamisella on lähinnä merkitystä huomion ja kiinnostuksen ylläpitäjänä. Ilmeisesti tämä koskisi Suomen oloihin sovitettuna erityisesti hitaasti oppivia oppilaita ja alempia tasokursseja.

Carrollin mukaan psykologit ovat nykyään erittäin kiinnostuneita muistin ja käsitteenmuodostuksen perusprosesseista. Henkilöt havaitsevat kielellisiä ärsykeitä, rekisteröivät ne lyhytaikaismuistiin ja varastoivat ne myöhemmin pitkäaikaismuistiin. Pitkäaikaismuistissa ärsykeitä prosessoidaan ja tehdään johtopäätöksiä informaation luonteesta ja rakenteesta sekä reagoidaan "luovasti" näiden päätelmien mukaisesti. Sanojen toisteleminen itsekseen ("rehearsal") on eräs tapa siirtää lyhytaikaismuisti pitkäaikaismuistiksi.

Carroll ehdottaa tehtäväksi synteesiä audiolingvaalisesta tapaoppimisteoriasta ja kognitiivisesta koodioppimisteoriasta. Hän ehdottaa synteeseille nimeksi "kognitiivista tapaoppimisteoriaa". Arvostellessaan

audiolingvaalista tapaoppimisteoriaa Carroll huomauttaa, että se korostaa kielenopetuksen tavoitteista puheen ymmärtämistä ja puhumista. Vaikka tämä oli tervetullut muutos, sillä ei ole Carrollin mukaan sinänsä mitään tekemistä kielenoppimisteorian kanssa. Tapaoppimisen kannalta ei ole väliä onko kyseessä kielen suullinen vai kirjallinen muoto. Kielenopetuksen metodologian kannalta audiolingvaalinen teoria korosti tottumusten muodostamista harjoituksen ja toistamisen avulla. Kielellinen käyttäytyminen on todella osittain tottumusta - tottumusta havaita, tietää ja tehdä jotakin. Audiolingvaalinen teoria meni hakoteille tottumusten sisällön suhteen keskittymällä epäolennaisten tottumusten luomiseen. Harhaan meneminen ei ole niinänsä psykologian kuin lingvistiikan vika. Yritettiin luoda tottumuksia korvata sana toisella lausemalleissa ja muuntaa lauseita toisiksi. Näillä tottumuksilla ei ole paljontaan yhteyttä todelliseen kielelliseen käyttäytymiseen. Jos audiolingvaalinen teoria olisi kiinnittänyt huomiota todella toiminnallisten tottumusten luomiseen, se olisi saattanut onnistua paremmin. Sen mukainen opetus antoi oppilaille vain kielellisiä ärsykeitä, sen sijaan että se olisi antanut oppilaiden tehtäväksi ilmaista tarkoituksia tietyissä tilanteissa. Edellisestä on esimerkiksi myönteisen lauseen mekaaninen muuttaminen kysyväksi, jälkimmäisestä tehtävä, jossa oppilaiden tehtäväksi ("aikomukseksi") annetaan kyllä-ei-kysymysten tekeminen - ts. ottaa selvää vallitseeko jokin asiantila vai ei, tapahtuuko jotakin/onko jotakin tapahtunut. Sama selkeän tarkoituksen/aikomuksen puute häyttasi dialogien harjoittelua, keskustelua.

Audiolingvaalinen tapaoppimisteoria hairautui Carrollin mukaan myös tottumusten muodostamistavan, metodologian suhteen, olettaessaan, että harjoittelu ja toistaminen ovat keskeisen tärkeitä. Peräkkäinen toistaminen ei ole tehokas tapa muodostaa tottumuksia. Reaktion tuottaminen useasti, mutta pitemmälle aikavälille hajoittaen, on paljon tehokkaampi keino tottumuksen vahvistamiseksi kuin peräkkäinen toistaminen. Audiolingvaalinen teoria ei myöskään ottanut kylliksi huomioon palautteen ja korjauksen eli yrityksen ja erehdyksen osuutta oppimisessa. Oppilaille ei tuotu kyllin selvästi esille virheitä, ei selitetty niiden luonnetta eikä annettu ohjeita miten virheet voisi korjata.

Eritellessään kognitiivista koodioppimisteoriaa Carroll mainitsee, että sen etuna on, että se yrittää antaa oppilaalle tietoa ja ymmärtämystä kielen rakenteesta ja säännöistä. Tämä tieto saattaa auttaa ohjaamaan asianmukaisten kielellisten tottumusten muodostumista, mutta vain mikäli

tottumukset luodaan ottaen huomioon toistamisesta, palautteesta ja sen korjauksesta mainitut periaatteet. Vaarana on, että oppilaille ei anneta riittävästi tilaisuuksia muodostaa tottumuksia sekä se, että kieltä koskevat selitykset esitetään liian vaikeaselkoisesti. Esimerkiksi paradigman oppiminen ei sinänsä auta morfologisten tottumusten syntymistä, vaikka sillä voi olla oma arvonsa oppimiselle. Kieltä koskevien yleistysten tulee vastata oppilaiden käsitystasoa. Lisäksi on annettava runsaasti konkreettisia esimerkkejä sääntöjen soveltamisesta. Induktiivinen tai deduktiivinen opetusmenetelmä eivät kumpikaan yksin riitä. Tehokas opettaminen edellyttää, että sääntöjen ja esimerkkien välillä esiintyy runsaasti vaihtelua.

Kielten muotojen välisen kontrastin osoittaminen oppilaille ei Carrollin mukaan ole yhtä hyödyllistä kuin osoittaa miten ärsykeolosuhteet määräävät erilaisia kielenkäyttötapoja. Oppilaille opetetaan siis, että "kun haluat ilmaista merkityksen X, menettele näin" ja "kun haluat ilmaista merkityksen Y, menettele näin". Ääntämisen opettamisessa kognitiivinen tapaoppimisteoria suosittelee, että opettaja selittää oppilaille miten vieraan kielen äänteet tunnistetaan, erotellaan toisistaan ja muodostetaan. Tämän ohella oppilaiden reaktioita muotoillaan yhä lähemmäksi vieraan kielen malleja harjoituksen, palautteen ja korjausten avulla.

Carroll toteaa lopuksi, että kognitiivisen tapaoppimisteorian suosituksissa ei ole sinänsä mitään uutta annettavaa hyvälle kielenopetukselle. Hän korostaa kuitenkin, että hyväksi havaittuja käytänteitä tulee kuitenkin palauttaa mieleen, koska opettajat useasti ovat ymmällä uusien tuulien puhaltaessa ja uusien muotien painaessa päälle. Carroll katsoo, että vieraan kielen opetuksessakin kriittinen tekijä saattaa pohjimmiltaan olla opettajan kyky ohjata oppilaan oppimisprosessia niin, että hän saa kulloinkin sopivia oppimistehtäviä: oppiminen tapahtuu tehokkaiden menetelmien mukaan ja hän saa asianmukaista palautetta ja vahvistusta oppimisestaan. Opettajan kyky ohjata/hallita oppimista on ikävä kyllä vain vähän tutkittu alue. Viime aikoina tämän kysymyksen parissa on kuitenkin askarrellut erityisesti Benjamin S. Bloom työtovereineen kehittäessään ns. tavoiteoppimisteoriata.

2.3.4. Luovan kielenoppimisteorian hahmotelma

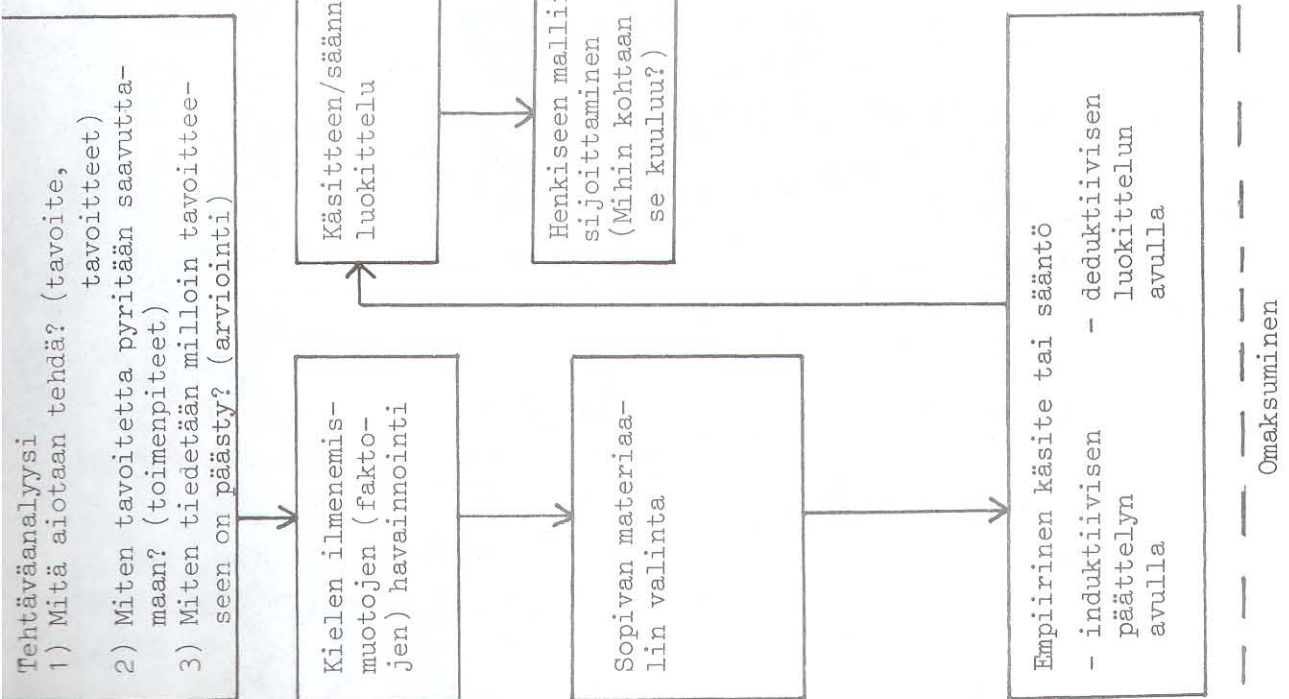
Frans Van Passel (1974) on hahmotellut luovan vieraan kielen oppimisen mallia (Kuvio 4). Hänen mielestään vieraan kielen opettamisen järjestämiseen eivät riitä yksin hyötynäkökohdat. Kielen opettamiseen kuuluu selvästi kognitiivinen elementti, koska kielen oppiminen on Van Passelin näkemyksen mukaan oleellisesti oivaltamistapahtuma (discovery procedure). Oppijan on havaittava fonologinen, morfologinen ja syntaktinen rakenne, tyylin rakenne jne. Kielen oppiminen on siten luova tapahtuma.

Luova kielenoppiminen alkaa Van Passelin mukaan aina oppimistehtävän huolellisella analysoinnilla. Menestyksellinen opettaminen ja oppiminen edellyttävät selvää käsitystä tavoitteista, ts. siitä mitä oppija haluaa saada aikaan kurssilla. Kun tavoitteet on määritelty selvästi (operatiivisesti) niin, että tiedetään mitä oppijan tulee osata tehdä, hänen tulee selvittää millä tavalla hän saavuttaa tavoitteet ja miten hän tietää milloin on päässyt tavoitteisiin. Tavoitteita, menetelmiä ja tulosten arviointia koskeva tieto on erittäin tärkeä oppimismotivaatiolle.

Toisena vaiheena luovan ja oivaltavan kielenoppimisen mallissa on kielikorpuksen (kielellisen materiaalin) huolellinen tarkkailu. Oppija kuuntelee vieraskielistä puhetta valppaasti ja lukee vieraskielistä tekstiä tarkkaavaisesti. Tämän materiaalin avulla hän kerää havaintoja vieraasta kielestä. Kielellisen aineiston kerääminen edellyttää valintaa: relevanttien kohtien säilyttämistä ja irrelevanttien karsimista. Tässä aikaisemmat kokemukset (esim. äidinkieli) ovat hyvin tärkeitä.

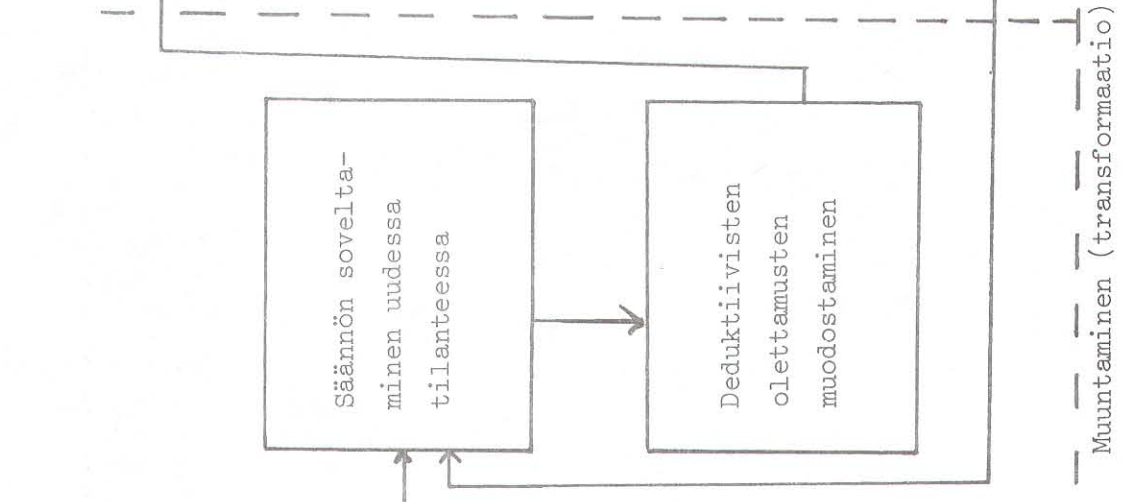
Kerätyt ainekset tulee tämän jälkeen luokitella samaan ja eri luokkaan kuuluviksi. Tässä käytetään hyväksi induktiivista yleistystä: todetaan esimerkiksi alustavasti, että ranskan kielen substantiiveilla ei puhekielessä näytä olevan erityistä muotoa. On tärkeitä, että oppijalla on samanlainen asenne kuin tutkijalla: sääntö on vain alustava olettaus, joka voi hyvinkin kumoutua. Niinpä oppija piankin huomaa, että ranskan kielessä monikon todellinen ilmaisin onkin artikkelin muoto ja ääntämistapa.

Säännön alustavan muotoilun jälkeen oppijan tulee sijoittaa se aikaisempaan tietovarastoonsa. Tämä ei ole aivan ongelmaton. Tunnilla näennäisesti opitut säännöt eivät todellisuudessa löydäkään paikkaa oppijan muiden tietojen joukossa. Deduktiivinen päättely on aluksi hyvin hidasta ja vie pitkän aikaa ennenkuin toiminta muuttuu automaattiseksi. Näin



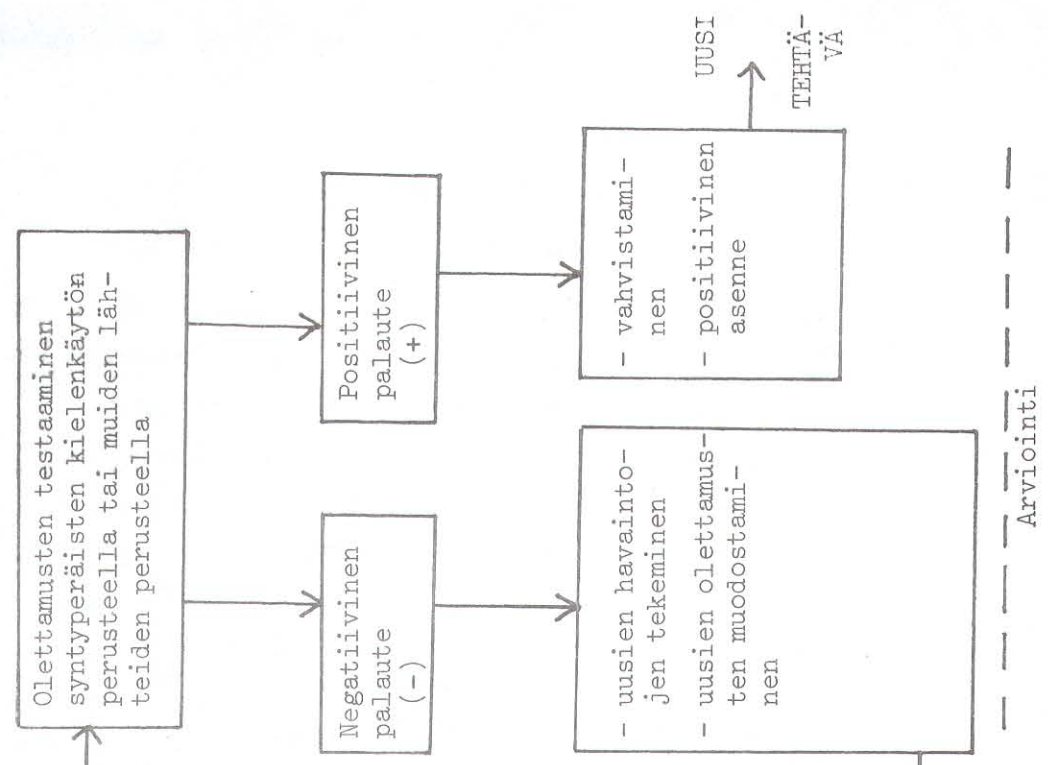
Omaksuminen

Vaihe 1



Muuntaminen (transformaatio)

Vaihe 2



Arviointi

Vaihe 3

KUVIO 4. Luovan vieraan kielen oppimisen algoritmi (Van Passellia, 1974 mukailleen)

dillit eivät hevin ehdi juurruttaa reagointivalmiutta, ennenkuin ne ehtivät muuttua ikävystyttäviksi. Todellinen ongelma kielenoppimisessa on riittävän reagointinopeuden hankkiminen erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Deduktiivinen päättely käy päinsä lukiessa ja kirjoittaessa, koska tällöin voi verrata ratkaistavaa tehtävää sääntöön. Audiolingvaalinen teoria yritti lyhentää reagointiaikaa tottumuksen muodostamisen avulla, jolloin kognitiivinen interferenssi olisi jäänyt pois. Kieltä on tiettyyn rajaan asti mahdollista oppia näin, mutta ko. metodin rajoitukset ovat myös selvät. Van Passel mainitsee esimerkkinä sveitsiläisen tarjoilijan, joka jatkuvasti puhutteli neljää miespuolista professoria "messieurs-dames".

Seuraava vaihe on säännön mukaisen kielellisen käyttäytymisen testaaminen uudessa tilanteessa, esim. syntyperäisen henkilön kanssa keskusteltaessa. Testaaminen on myös usein ongelmallista: monet henkilöt eivät helpolla näytä panevan merkille omia virheitään. Eräs vieraan kielen opetuksen tärkeimpiä tavoitteita onkin opettaa oppilaita tietoisesti tarkkailemaan omaa kielellistä tuotostaan ja havaitsemaan tekemiään virheitä.

Joskus oppija saa negatiivista palautetta kielellisestä käyttäytymisestään: hänen olettamansa sääntö ei pidäkään täysin paikkaansa vaan tuottaa virhettä. Hänen tulee tällöin pystyä suhtautumaan asiaan levollisesti ja laatimaan uusi sääntö lisähavaintojen pohjalta. Jos oppija saa jo aikaisemmin tai tässä vaiheessa positiivista palautetta (=sääntö pelaa), hänen itseluottamuksensa lisääntyy ja motivaatio kasvaa, mutta omien suoritusten tarkkaileminen säilyy kuitenkin valppaana. Jos oppijaan saadaan "istutettua" tällainen asennoituminen, hänellä on hyvät valmiudet oppia kieltä tehokkaasti myös koulun ulkopuolella.

Edellä esitetyn perusteella on Van Passelin mukaan selvää, että kielen oppimiseen liittyy tuntuva älyllinen toiminta. Vieraan kielen oppiminen edellyttää kykyä analysoida oppimistehtäviä, havainnoida ja valita kielellistä aineistoa, suorittaa induktiivista käsitteenmuodostusta ja yleistystä, luokitella prosesseja, toimia deduktiivisesti säännön edellyttämällä tavalla, muodostaa hypoteeseja ja testata niitä muiden kielenkäyttöä vasten. Tärkeimpiä kieltenopetuksen tavoitteita onkin edellä kuvatun havaitsemis- ja keksimismenettelyjen opettaminen tai niiden kehittymisen edistäminen. Tämä luo edullisen tiedollisen pohjan elinikäiselle kielten opiskelulle (varovainen yleistäminen, oman toiminnan tarkkailu jne). Samalla se antaa hyvän asenteellisen lähtökohdan kielitaidon ylläpitämiselle ja kartuttamiselle.

Kielenoppiminen on luovaa toimintaa jos seuraavat ehdot täytetään:

- 1) Oppijan täytyy kyetä analysoimaan oppimistehtäviään.
- 2) Oppijan tulee kyetä saamaan selville kuinka hän voi saavuttaa tavoitteet omien mahdollisuuksiensa mukaisesti.
- 3) Oppijan tulee kyetä suorittamaan kieltä koskevia havaintoja.
- 4) Oppijan tulee kyetä valitsemaan tarkoitukseen sopivia materiaaleja.
- 5) Oppijan tulee kyetä pitämään kurissa aikaisempi kokemustaustansa ja pidättäytymään ennenaikaisten johtopäätösten teosta.
- 6) Oppijan on kyettävä muotoilemaan uusia käsitteitä ja sääntöjä induktiivisen päättelyn avulla.
- 7) Oppijan tulee omaksua kriittinen asenne uusia käsitteitä ja sääntöjä kohtaan ja tiedostaa, että uudet havainnot voivat kumota juuri opitun säännön.
- 8) Oppijan tulee pystyä sijoittamaan uusi käsite ja sääntö aikaisemmin opittuun.
- 9) Oppijan on pystyttävä integroimaan uudet käsitteet ja säännöt kielen järjestelmään.
- 10) Oppijan tulee pystyä uuden materiaalin perusteella laatimaan olet-
tamus, joka perustuu aikaisempiin kokemuksiin ja kielen systematiikkaan.
- 11) Oppijan tulee pystyä muotoilemaan hypoteeseja, jotka koskevat sääntö-
jen soveltamista.
- 12) Oppijan on kyettävä testaamaan olettamuksiaan syntyperäisen puhujan
kielenkäytön tai muiden lähteiden perusteella.
- 13) Oppijan on tiedostettava virheet negatiivisen palautteen ilmetessä.
- 14) Oppijan on pystyttävä muotoilemaan uusi olettamus kielijärjestelmän
sääntöjen uudelleen arvioinnin ja uusien havaintojen perusteella.
- 15) Positiivisen palautteen ilmetessä oppijan tulee kyetä käyttämään
sääntöjä aikaisempaa helpommin ja varmemmin uusissa tilanteissa.
- 16) Oppijan tulee omaksua kielenoppimista edistäviä asenteita.
- 17) Oppijan on opittava "heuristisen" (kokeilevan, keksivän) oppimismene-
telmän peruseräät, jotta voi mahdollisimman nopeasti kehittyä
opettajasta riippumattomaksi (= itse oppimaan kykeneväksi oppijaksi).
Tämä taito tulee olla viimeistään koulun päättyessä.

Kielenopetuksessa tulisi kiinnittää huomiota mm. seuraaviin seikkoihin

- 1) Opetuksen tulee lähteä oppimistehtävän ja -tavoitteiden analysoinnin ja määrittelyn perustalta.
- 2) Opetuksessa on selvitettävä ja päätettävä miten kukin oppilas voi tavoitteet saavuttaa ja mitä opettaja voi tehdä oppilaan auttamiseksi.
- 3) On valmistettava ja valittava porrastettua materiaalia, joka helpottaa oppimista ja välttää valikoimattomuuden ja porrastamattomuuden aiheuttaman ärsyккеistön kaaoksen.
- 4) Opetuksen tulee harjoittaa oppijaa havainnoimaan kielellisiä faktoja ja valitsemaan kulloinkin sopivaa materiaalia.
- 5) Opetuksen tulee harjoittaa oppijaa lähestymään uutta tehtävää ja materiaalia avoimin ja tarkkaavin mielin, jotta vältettäisiin äidinkielen ja riittämättömien havaintojen aiheuttamat väärinkäsitykset.
- 6) Opetuksen tulee harjoittaa oppijaa tajuamaan intuitiivisen säännön muotoilemisen ja tarkan induktiivisen päättelyn ero ja merkitys.
- 7) Opetuksen tulee harjoittaa oppijaa uusien käsitteiden ja sääntöjen muotoilemiseen.
- 8) Opetuksen tulee integroida uusi käsite ja sääntö aikaisempaan tietoa-aineeseen sopivien harjoitusten avulla.
- 9) Opetuksen tulee harjoittaa oppijaa tiedostamaan virheet ja olemaan kriittinen uutta sääntöä soveltaessaan.
- 10) Opetuksen tulee luoda asenteita, jotka ovat suotuisia motivoitulle oppimiselle, jolloin oppilas haluaa todella oppia ja antaa arvoa hyvälle suoritukselle.
- 11) Opetuksen tulee ottaa huomioon oppimisen emotionaalinen ja affektiivinen puoli, jotta oppiminen voisi edistyä ilman negatiivisia emotionaalisia oppimishäiriöitä.

Van Passelin mielestä edellä kuvatun kaltainen kieltenopiskelu ja kielen opettaminen ovat epäilemättä myös kasvatuksellisesti arvokkaita. Vaikka kielenopiskelulla on suuri hyötyarvo, se on yhtä arvokas aine kuin mikä muu tahansa myös ajattelun ja keksimisen kehittämisessä. Kieltenopettajien tehtävänä on antaa sille tämä asema.

2.4. Kasvatuksen ja kieltenopetuksen viimeaikaisia kehityslinjoja

Nawrocka-Fisiakin (1977) mukaan kasvatuksessa yleensä ja myös kieltenopetuksessa on tapahtunut tuntuvia asenteiden ja painotusten muutoksia. Perinteelliset näkemykset kasvatuksen ja koulun rooleista ovat muuttumassa. Kieltenopetuksen parissa työskentelevät ovat tyytymättömiä lingvistisen kuvauksen ja kielenopetuksen teorian antiin: ne näyttävät luvanneen enemmän kuin pystyvät antamaan. Haetaan uusia suuntia, jotka osittain kyllä merkitsevät "vanhan" paluuta tai paremminkin sen uudelleentulkintaa ja syvällisempää ymmärtämistä.

Nawrocka-Fisiakin mielestä on havaittavissa mm. seuraavat muutokset käsityksessä kasvatuksesta:

- 1) Koulu jää helposti ajastaan jälkeen nopeasti muuttuvassa maailmassa. Oppilaat eivät tyydy pelkästään oppimaan ja opiskelemaan vaan haluavat tietää miksi ja miten tulisi opiskella. Katsotaan siis, että oppilaan tulisi olla kasvatuksen ja oppimisen aktiivinen osatekijä.
- 2) Myös opettajan rooli ollaan taipuvaisia näkemään uudella tavalla. Opettaja saattaa edistää oppimista, mutta ei ole viime kädessä vastuussa siitä vaan oppilaat itse. Opettaja ei voi oppia oppilaiden puolesta.
- 3) Psykologiset ja sosiologiset tutkimukset osoittavat kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden merkityksen oppimiselle, ts. tarpeen ottaa huomioon oppilaan koko persoonallisuus. Kasvatus on täten muuttumassa humanisemmaksi.

Vieraiden kielten opetuksessa on tapahtunut yhtä lailla painopisteiden muutoksia, joista mainittakoon:

- 1) Pyrkimykset opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen, koska oppilaiden tavoitteet, oppimisnopeus ja osittain myös oppimistyyli vaihtelevat (esim. Valette & Disick 1972, Disick 1975, Altman & Politzer 1971). Tavoitteena on yleisimmin ollut kognitiivisten oppimistulosten parantaminen.
- 2) Pyrkimys kommunikatiivisen kompetenssin kehittämiseen pelkän lingvistisen kompetenssin ohella (Hymes 1967, 1971; Gumperz 1970; Wilkins 1972; Jakobovits & Gordon 1974). Tavoitteena on toimivan kielitaidon oppiminen.
- 3) Pyrkimys oppilaan kokonaispersoonallisuuden huomioonottamiseen kielenopetuksessa erityisesti psykoterapian ja -dynamiikan sekä suggestologian

antamien viitteiden pohjalta (mm. Stevick 1973, 1976; Saferis 1976). Tavoitteena on ensisijaisesti turvallisten ja syvällisten persoonallisten oppimiskokemusten luominen välineenä tehokkaalle kielenoppimiselle.

2.5. Psykodynamiikka kieltenopetuksessa

2.5.1. Yleistä

Psykodynamiikalla tarkoitetaan suurin piirtein henkilöiden sisäistä ja välistä toimintaa. Se korostaa tämän toiminnan dynaamista luonnetta ja sen syvempiä kerroksia. Uranuurtajia tällä alalla on amerikkalainen Charles Curran, jonka toiminnan toi kielenopettajien laajempaan tietoisuuteen Stevick (1973) arvoidessaan Language Learning lehdessä Curranin v. 1972 ilmestynyttä kirjaa. Curran otti kielenopetuksessa käyttöön terapiasa ja mielenterveystyössä sovellettuja menetelmiä pyrkien luomaan turvallisuuden tunteen aikuisten kieltenopiskeluun.

Psykodynaamisen näkemyksen mukaan (Stevick 1976) kielenoppimista voidaan kuvata seuraavasti.

Periaate I a: Kieli on eräs ihmisten välisen tarkoituksellisen käyttäytymisen muoto.

Periaate I b: Kielikäyttäytyminen nivoutuu elimellisesti yhteen ihmisten väliseen muuhun tarkoitukselliseen käyttäytymiseen.

Periaate II a: Ihminen oppii uudenlaista käyttäytymistä nopeasti missä tahansa iässä.

Periaate II b: (Monenlainen) oppiminen kuitenkin hidastuu, kun oppija puolustautuu muita vastaan.

Vieraan kielen opettamiselle psykodynaaminen näkemys antaa seuraavat ohjeet:

Periaate III: Auta oppijaa säilyttämään kontakti kieleen.

Periaate IV: Auta oppijaa ylläpitämään terveitä asenteita.

Stevickin mukaan audiolingvaalisen metodin motto voisi olla: vieraan kielen oppimisessa keskeinen (vaikkakaan ei ainut tärkeä) tekijä on suullisen harjoituksen määrä. Kognitiivisen koodioppimisen motto kuuluisi: vieraan kielen oppimisessa on keskeisen tärkeä tekijä ymmärtämisen laatu. Psykodynaaminen näkemys voisi kuulua: vieraan kielen oppimisessa on keskeis-

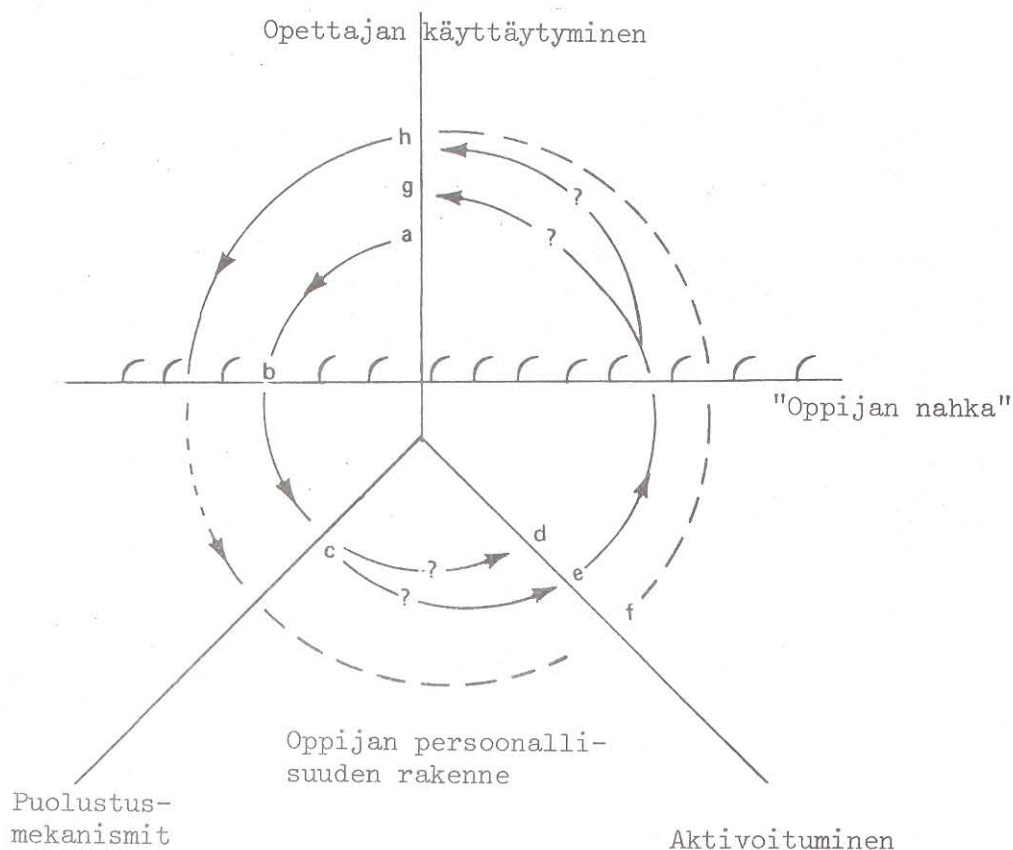
tä henkilökohtaisen aktivoinnin laatu. Siksi opettajalle voidaan antaa seuraavat yleisohjeet:

1. Vähennä heijasteisuutta/mekaanista toimintaa.
2. Lisää produktiivisuutta l. valintojen tekemisenmahdollisuutta niin monilla tasoilla kuin mahdollista.
3. Opeta, testaa ja sitten häivy pois tieltä. Pysy mahdollisimman paljon itse syrjässä.

Periaate V: Oppimateriaalia laadittaessa on tehtävä opettajille ja oppijoille helpoksi seurata periaatteita I - IV.

Psykodynaamisen näkemyksen mukaan kielenopetuksessa pyritään vähentämään puolustuskannalla olevaa oppimista ja lisäämään avoimen vastaanottavaista oppimista. Oppilaiden suorituksissa pyritään vähentämään suhteellisen pinnallista, mekaanista, drillinomaista toimintaa ja sen sijaan lisäämään oppilaiden omakohtaista, itsestä lähtevää toimintaa. Psykodynaamista mallia Stevick kuvaa kuvion 5 avulla.

Opettaja suorittaa avauksen (a), johon oppija reagoi (b). Opettajan avaus kohtaa oppijan puolustusmekanismin (on uhkana, luo ahdistuneisuutta jne.) jollakin tasolla (c). Tämä uhkan taso rajoittaa sitä syvyyttä, jolta oppilas kykenee vastaamaan opettajan aloitteeseen, vaikka se ei täysin määrää sitä: oppilas voi reagoida syvyydeltä (d) tai (e) mutta ei syvyydeltä (f). Opettaja vuorostaan jatkaa vuorovaikutusta tasolla (g)-(h), joka osittain, vaikka ei täysin, määräytyy sen tason perusteella jolta oppilas reagoi. Täten on mahdollista, että spiraali vaihteittain laajenee, ts. vuorovaikutus tapahtuu vähitellen yhä syvemmällä persoonallisuuden tasolla. Spiraali ei laajene kuitenkaan loputtomiin, vaan pysähtyy tietylle tasolle, jonka kulttuuri ja opettaja sekä oppilaiden persoonallisuus sallivat. Spiraali muuttuu siis lopulta ympyräksi, oli opettaja kuinka oivaltava tahansa ja olivatpa oppilaat miten avoimen vastaanottavia tahansa. Tavoitteena onkin mahdollisimman isosäteinen ympyrä.



KUVIO 5. Psykodynamiikka kielenopetuksessa (Stevick 1976)

Psykodynamiikan soveltamisesta kielenopetukseen esittelen seuraavassa lähinnä Curranin alullepaneman yhteistoiminnallisen kielenoppimisen, Cattegnon hiljaisuusmetodin ja Lozanovin suggestologian l. suggestopedian.

2.5.2. Yhteistoiminnallinen kielenoppiminen (Community Language Learning, Counseling-Learning)

Curranin yhteistoiminnallinen kielenoppiminen lähtee kahdesta perusoletuksesta:

1. Ihmiset oppivat parhaiten ilmaisuista, joista he ovat henkilökohtaisesti kiinnostuneet.
2. Oppimista haittaavat ihmisten epävarmuus ja puolustusmekanismit.

Opetus on järjestetty niin, että osanottajat istuvat piirissä ja opettaja ("knower") on sen ulkopuolella. Joku oppilaista aloittaa keskustelun sanomalla lyhyesti jotakin äidinkielellä, usein jotakin hyvinkin pintapuolista ja yleistä. Opettaja kuiskaa ilmaisuuden vieraskielisen vastineen, jonka oppija toistaa ja äänittää sen nauhalle. Muut oppilaat jat-

kavat samalla tavoin. Tämä on ns. investointivaihe, jossa oppijat antavat omakohtaisen panoksen omalle ja muiden oppimiselle. Investointivaihetta seuraa pohdiskeluvaihe. Se aloitetaan keskustelemalla äidinkiellellä investointivaiheen kokemuksista. Opettaja toistaa oppijan lausuman omin sanoin kommentoimatta sitä millään tavoin. Tämän jälkeen äänitetty dialogi kuunnellaan nauhalta ilman taukoa. Nauha soitetaan uudelleen lause lauseelta. Dialogi kirjoitetaan taululle ja oppijat kopioivat sen. Kukin kääntää oman tuotoksensa äidinkielelle. Tämän jälkeen perehdytään sanastoon ja rakenteisiin ja annetaan selityksiä.

Edellä kuvattu menetelmä sopii ilmeisesti parhaiten aikuisille, joilla on tietyt perustiedot, mutta joiden kokemukset kielten opiskelusta ovat olleet varsin negatiiviset. Olisi kiintoisaa kokeilla menetelmän periaatetta myös koulun kielenopetukseen. Mitä viitteitä voisi saada esim. yleiskurssitasoisten oppilaiden opettamiseen?

2.5.3. Hiljaisuusmetodi

Cattegnon hiljaisuusmetodi ("The Silent Way") korostaa, että

- oppiminen edellyttää oppijoilta aktiivisuutta: yritystä ja erehdystä
- opettaja ei saa tarpeettomasti sekaantua oppimiseen

Opetuksessa käytetään apuna puikkoja (rods). Opettaja sanoo kerran "a rod", jonka jälkeen pidetään lyhyt hiljainen periodi (n. 3 sekunttia), jotta oppijat voisivat painaa sanan mieleen ilman uusia häiritseviä ärsykyksiä. Tämä parantaa lyhytaikaismuistin tehoa ja toimintamahdollisuuksia. Lyhyen tauon jälkeen oppilas toistaa sen mitä opettaja on sanonut. Tämän jälkeen opettaja näyttää esimerkiksi sinistä puikkoa ja sanoo "a blue rod", jonka jälkeen on tauko ja toisto. Näin jatketaan ja sanasto laajenee, samoin syntagmien ja laajempien rakenteiden hallinta (I have a rod, This is my rod, This rod is blue jne). Oppilaiden tulisi puhua mahdollisimman paljon luokassa, ideaalisesti 90 %. Opettajan tulee ohjata opetusta mahdollisimman vähän ja silloinkin ääneti milloin vain mahdollista, elein ja puikkojen kombinoinnin avulla. Opettaja ei kiittele eikä moiti, ei hymyile vahvistavasti, vaan käyttäytyy mahdollisimman "asiakeskeisesti". Metodi korostaa siis oppijoiden henkisiä voimavaroja ja niiden hyväksikäyttöä sekä luottaa siihen, että oppijat pystyvät itse suuressa määrin ohjaamaan ja vastaamaan oppimisestaan.

Jälleen on syytä kysyä mitä vihjeitä hiljaisuuden korostamisesta voisi saada luokkaopetukseen. Ilmeisesti lyhytmuistin toimintaa voitaisiin edistää ärsykkeiden sopivalla porrastamisella, tauoilla. Myös eikielellinen opetuksen ohjaus voisi antaa vaihtelua ja auttaa huomion kiinnittämistä omien ilmaisujen sisältöön sekä syventää henkistä ajatusproses- sia.

2.5.4. Suggestopedia

Suggestologiaa t. suggestopediaa kielten opetuksen alalla on kehitel- lyt erityisesti bulgarialainen Georgi Lozanov. Lozanovin mukaan käytämme vain noin 10 % henkisestä kapasiteetistamme, joten voisimme oppia paljon nopeammin. Oppiminen on aina kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa on mu- kana ihmisen persoonallisuuden affektiivinen, kognitiivinen ja psykomoto- rinen alue. Useimmat vaikutelmamme ovat alitajuisia. On voitettava tie- toisuuden luomat esteet ja estot.

Suggestiivisuutta voidaan Lozanovin mukaan edistää, jos opetus täyt- tää tietyt ehdot.

1. Opettajan tulee luottaa itseensä. Tämä herättää luottamusta, turval- lisuuden tunnetta ja arvostusta oppijoissa.
2. Opetusmiljööön tulee olla mahdollisimman mukava ja miellyttävä. Lozanovin kokeilussa aikuisilla oppilailla on esimerkiksi mukavat nojatuolit, jotka ovat vastakkain tai ympyrässä.
3. Oppijoille annetaan uusi nimi, ammatti, osoite, perhetausta jne., ts. täysin uusi identiteetti (turvallinen naamio).
4. Oppijat esiintyvät spontaanisesti eri tilanteissa uuden minänsä kautta. Korostetaan merkityssisältöjä, ei kielellistä muotoa.
5. Opetettavat dialogit ovat hyvin pitkiä, uusia sanoja tulee kussakin dialogissa n. 150 kappaletta.
6. Opettaja käyttäytyy aina tyynesti, itseensä luottaen ja hymyilee paljon. Opettaja osoittaa ehdotonta luottamusta oppijoihin.
7. Tietyssä vaiheessa käytetään apuna klassista musiikkia taustana.

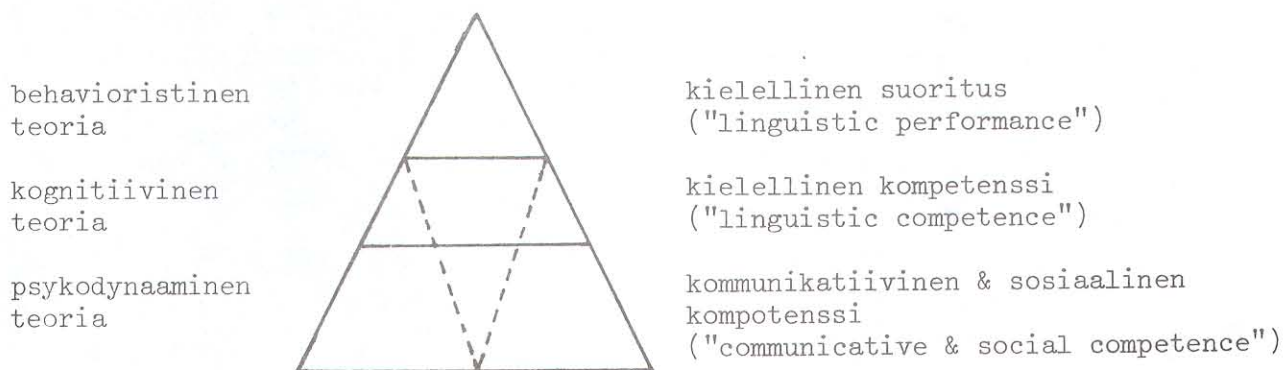
Opetukseen kuuluu 10 perusdialogia. Yhteen dialogiin käytetään 6 tuntia: 1,5 tuntia ensimmäisenä päivänä, 3 tuntia toisena päivänä ja 1,5 tuntia kolmantena päivänä. Opetusta annetaan 3 tuntia päivässä. Aluksi opettaja lukee ja oppijat seuraavat sitä kirjasta, jossa tekstin vieressä on äidinkielen käännös. Oppijat voivat kysyä vapaasti äidin-

kielellä, tavoitteena perusturvallisuuden luominen. Kun opettaja lukee dialogin toisen kerran, oppijat kuuntelevat mukavasti tuoleissaan istuen ilman tekstiä. Kolmannen lukemisen aikana soi taustalla vaimeasti klassinen musiikki. Dialogin läpikäymiseen kuluu 1,5 tuntia. Loput 4,5 tuntia käytetään harjoitteluun, joista osa on hyvin tavanomaista harjoitusta.

Lozanov on kehittänyt menettelyjä aikuisilla, mutta sitä on sovellettu myös kouluopetukseen. Tulokset ovat olleet erittäin hyviä ja oppimistulosten on todettu myös pysyvän. On aihetta kysyä mitä suggestologia voisi antaa koulun kielenopetukseen. Ansiokasta on oppimisen affektiivisen ulottuvuuden korostaminen ja huomioonottaminen opetuksessa.

2.5.5. Psykodynaaminen lähestymistapa suhteessa muihin lähestymistapoihin

Mikkosen (1978) mukaan voidaan erilaisia oppimisteorioita havainnollistaa allaesitetyn kolmion avulla. Behavioristinen teoria operoi havaittavan kielellisen suorituksen tasolla. Kognitiivinen teoria ottaa huomioon myös suorituksen taustalla olevan kielellisen kompetenssin ja psykodynaaminen teoria kiinnittää huomiota yleisemmin sosiaaliseen ja kommunikatiiviseen kompetenssiin.



Behavioristisen tulkinnan mukaan opitaan reaktioita tietyissä ärsyketilanteissa ja ne reaktiot säilyvät, jotka ovat saaneet vahvistusta. Kognitiivisen tulkinnan mukaan opitaan tietorakenteita. Psykodynaamisen tulkinnan mukaan opitaan kokemusten tulkintaa ja minäkuva. Henkilö pystyy äidinkielellään toimimaan kaikilla kolmion tasoilla, mutta vierasta kieltä puhuttaessa toimitaan suuremman määrin kolmion yleisillä tasoilla, jolloin kuvio muuttuu timantin näköiseksi.

2.6. Päättäntä

Yhteenvedona voidaan esittää, että on tapahtunut lähentymistä erilais-
ten opetusmenetelmien välillä. Perinteisiä oppimispsykologisia käsitteitä
on tulkittu uudelleen ja on osoitettu niiden olevan olennaisesti yhä päte-
viä käsitteitä. Psykologiassa on tapahtunut painopisteiden muutoksia,
joista mainittakoon kognitiivisen informaation prosessoinnin merkitystä
ja muistin rakennetta ja toimintaa koskeva korostus. Pedagogiikassa on
alettu korostaa entistä enemmän oppilaiden kokonaispersoonallisuuden huo-
mioonottamista sekä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen sy-
vällisyyttä. Tärkeimpiä tehtäviä maamme kielenopetuksessa onkin etsiä kei-
noja sen "humanisointiin", kuten vieraiden kielten kehittämistyöryhmä
("VIKKE") asian esitti.

LÄHTEET

- Altman, H. B. & Politzer, R. L. (1971, toim.) Individualizing foreign-language instruction. Rowley: Newbury House.
- Bierschenk, B. (1977) Beteendevetenskaplig teoribildning. Malmö. Lärarhögskolan. Kompendieserien 20.
- Brooks, N. (1960) Language and language learning. Theory and practice. New York: Harcourt, Brace & World.
- Carroll, J. B. (1965) The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. *Modern Language Journal*, XLIX, 5, 173-181.
- Carroll, J. B. (1971) Current issues in psycholinguistics and second language teaching. *TESOL Quarterly*, 5, 101-114.
- Carroll, J. B. (1976) Promoting Language Skills: The Role of Instruction. Teoksessa D. Klahr (toim.) *Cognition and Instruction*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3 - 22.
- Chomsky, N. (1959) A Review of B. F. Skinner's "Verbal Behavior". *Language*, 35, 1, 26-58.
- Chomsky, N. (1976) Problems and mysteries in the study of human language. Teoksessa Kasher, A. (toim.) *Language in focus: Foundations, methods and systems*. Dordrecht: Reidel.
- Disick, R. S. (1975) Individualizing language instruction. New York: Harcourt Brace & Jovanovich.
- Gumperz, J. J. (1970) Sociolinguistics and communication in small groups. Teoksessa Pride, J. E. & Holmes, J. (1972, toim.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes, D. H. (1971) On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jakobovits, L. A. & Gordon, B. (1974) The context of foreign language teaching. Rowley: Newbury House.
- Kunihira, S. & Asher, J. J. (1965) The strategy of the total physical response: an application to learning Japanese. *IRAL*, 3, 4, 277-289.
- Lado, R. (1961) Language testing. London: Longman.
- Lado, R. (1964) Language teaching: A scientific approach. New York: McGraw-Hill.
- Lozanov, G. (toim. 1973) Problems of suggestology. Sofia: Ministry of Education.

- Mikkonen, V. Kielenopetus ja oppimisteoriat. Esitelmä Valtion humanistisen toimikunnan kielen omaksumista ja oppimista käsittelevässä seminaarissa Åbo Akademista 14.4.1978.
- Miller, G. A., Galanter, E. H. & Probram, K. H. (1960) Plans and the structure of behavior. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Nawrocka-Fisiak, J., Luento Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitoksella 26.4.1977 (Referaatti myös AFinLa:n vuosikirjassa 1977).
- Osgood, C. & Sebeok, T. (1965, toim.) Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. Bloomington: Indiana University Press.
- Osgood, C. (1972) Summary progress report on the project "Studies on Comparative Psycholinguistics". Moniste.
- Popper, K. R. (1963) Conjectures and Refutations. London: Routledge & Kegan Paul.
- Popper, K. R. (1976) Unended quest: An intellectual autobiography. Glasgow: Fontana.
- Rivers, W. M. (1964) The psychologist and the foreign-language teacher. Chicago: University of Chicago Press (Suom. Vieraan kielen oppimisen psykologiaa. Gummerus 1972).
- Saferis, F. (1976) Une langue étrangère assimilée en un mois: Les promesses de la suggestopedie. Psychologie, 77, 31-36.
- Stevick, E. W. (1973) Review of Curran 1972. Language learning, 23, 259-271.
- Stevick, E. W. (1976) Memory, Meaning and Method. Rowley: Newbury House.
- Valette, R. M. & Disick, R. S. (1972) Modern language performance objectives and individualization. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Van Passel, F. (1974) Defense of foreign language teaching in secondary schools. AIMAV Information Bulletin No. 8.
- Wilkins, D. A. (1972) Linguistics in language teaching. London: Arnold.

3. JOITAKIN NÄKÖKOHTIA PUHEEN TUOTTAMISESTA

Seuraavassa esityksessä keskitytään pääasiassa suorituksen analysointiin ja vähemmän huomiota kiinnitetään kompetenssiin. Vaikka kahtiajaolla kompetenssiin ja suoritukseen on huomattavaa teoreettista mielenkiintoa ja merkitystä, puhetaidon mittaamisen kannalta on hyödyllisempää keskittyä suorituksen käsittelemiseen. Jakobovitsin (1970) mukaan kielikäyttäytymisen alueella saattaa syntyä sekaannusta sen vuoksi, että ymmärtäminen on tavallisesti, joskaan ei aina, puhumistaitoa parempi, ja tämä saattaisi houkutella pitämään ymmärtämistä kompetenssina ja puhumista suorituksena. Kuitenkin sekä ymmärtämistä että puhumista on pidettävä suorituksena, koska puhumiseen liittyvät kielen ulkopuoliset tekijät (mm. muisti, huomio) vaikuttavat yhtä lailla ymmärtämiseen. Kuitenkin näyttää siltä, että toinen suoritustyyppi, ymmärtäminen, kehittyy ennen puhumista. Tämä epäsymmetria saattaa olla yhteydessä siihen, että ymmärtäminen edellyttää analyyttistä ja puhuminen synteettistä lähestymistapaa. Jakobovits esittääkin oletuksen, että analyyttiset prosessit saattavat olla ihmisille helpompia kuin synteettiset. Analogisena vertauksena hän esittää, että saattaa olla helpompi oppia taidekriitikon kuin taitelijan ammatti. Hän korostaa, että kielitaidon nelijako (puhuminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen, luetun ymmärtäminen) ei ole lainkaan sovelias jaottelu, jos lingvistisen kompetenssin sijasta kiinnitetään huomiota kommunikatiiviseen kompetenssiin.

3.1. Taidon psykologiaa

Vaikka kielikäyttäytymisessä kielellinen tuotos ei ole välttämättä yhtä riippuvainen ärsykeolosuhteista kuin monen muun taidon ollessa kyseessä, kielikäyttäytyminen muistuttaa joissakin suhteissa muita taitoja. Herriotin (1970) mukaan kielitaito muistuttaa ainakin neljässä suhteessa

muita, esimerkiksi fyysisiä, taitoja. Ensinnäkin kielikäyttäytyminen on hierarkkista luonteeltaan. Taitojen on osoitettu muodostuvan käyttäytymiselementtien hierarkioista ja alahierarkioista (Miller et al. 1960). Kielikäyttäytyminen saattaa koostua taitojen hierarkiasta, joka ulottuu fonologisista kieliopillisiin ja semanttisiin taitoihin. Kullakin hierarkian tasolla on erilaiset yksiköt, joita sen omat säännöt määräävät. Hierarkian ylempien tasojen yksikköjen koko riippuu siitä, missä määrin alempien tasojen yksiköt ovat automatisoituneita.

Taitojen toinen piirre on niiden riippuvuus palautteesta. Palaute-tietoa saadaan oman suorituksen tarkkailemisesta ja havaitsemisesta. Kielellisessä käyttäytymisessä onnistuneisuuden kriteerinä on puhujan aikomus, johon hänen tuotostaan ja kuulijoidensa reaktioita verrataan. Palautteen tärkeys on ilmiselvä kielitaidon kaikilla tasoilla. Artikulointi häiriintyy, mikäli oman äänen kuulemista keinotekoisesti viivästetään jopa vain 1/5 sekunnin verran. Luennoitsijan esitys saattaa häiriintyä, ellei hän saa kuulijakunnalta suullista tai ilmeisiin ja eleisiin perustuvaa palautetta. Palautteen toimintaa osoittavat myös puhujan itsensä tekemät korjaukset esityksensä kuluessa.

Kolmanneksi taitosuoritukselle on tyypillistä myös pitkälle viety automatisoituminen. Tämä tarkoittaa, että käyttäytymissekvenssit etenevät ilman jatkuvaa tietoista kontrollia. Nopea ja tasainen puhevirta osoittaa suorituksen automatisoitumista ja paussit puolestaan osoittavat puheen suunnittelun olevan käynnissä. Automatisoitumisen aste riippuu siitä, kuinka suuria yksiköitä ("Chunks", Miller 1956) henkilö pystyy käyttämään. Koska lyhytaikaisesti voidaan varastoida vain suhteellisen vähän yksiköitä (Millerin mukaan 7 + 2, Simonin, 1974, mukaan 5 + 2), esimerkiksi pikakirjoittajan täytyy varastoida muistiinsa laajempia yksiköitä kuin yksityiset sanat. Tämä saattaa päteä myös lauseita tuottavan henkilön suhteen.

Neljänneksi taitosuoritukselle on myös tyypillistä tehokas ennakointi. Kuulija saattaa pystyä ennakoimaan, mitä puhuja aikoo sanoa seuraavassa, ja täten hän osaa täydentää puhujan ilmaisun tämän etsiessä sopivaa sanaa.

Edellä esitetystä voitaneen vetää se johtopäätös, että kielenopetuksen eräänä tavoitteena tulisi olla se, että puhujalle ja kirjoittajalle olisi tietoista se mitä aikoo sanoa tai kirjoittaa ja itse kielellinen ilmaisu olisi mahdollisimman pitkälle automatisoitunutta niin, että puhujakirjoittaja pystyisi operoimaan suhteellisen pitkällä kokonaisuuksilla (ainakin lausekkeiden mittaisilla yksiköillä).

3.2. Puheen tuottamisesta

3.2.1. Puheen suunnitteleminen

Tämän esityksen keskeisin kysymys on, mitkä ovat ne henkiset prosessit, joiden tuloksena päädymme tiettyihin suullisiin tuotoksiin. Seuraava esitys perustuu huomattavassa määrin äskettäin ilmestyneeseen psykolingvistiikan teokseen, jonka ovat kirjoittaneet Herbert H. Clark ja Eve V. Clark (1977). Heidän esitystään seuraten käsitellään erikseen puheen suunnittelemista ja suunnitelman toteuttamista.

Puhe on pohjimmaltaan instrumentaalinen toiminto. Puhujat pyrkivät saamaan jonkinlaisen vaikutuksen aikaan kuulijoissaan. He väittävät jotakin pyrkien saamaan muutoksen kuulijoiden tietämyksessä. He esittävät kuulijoille kysymyksiä saadakseen heidät antamaan itselleen tietoa. He pyytävät kuulijoita tekemään jotakin puolestaan. He lupaavat ja varoittavat kuulijoita saadakseen jonkinlaisen vaikutuksen aikaan heissä. Täten puheaktin luonne näyttelee keskeistä osaa puheen tuottamisessa. Puhujat pyrkivät saamaan tietynlaisen vaikutuksen aikaan kuulijoissaan ja he valitsevat sellaiset ilmaukset, joiden he uskovat saavan aikaan juuri tämän vaikutuksen.

Puhuminen voidaan Clarkien mukaan jakaa käsitteellisesti suunnitteluun ja toteuttamiseen. Käytännössä nämä toiminnot ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä siten, että joka hetki tapahtuu sekä suunnittelua että toteuttamista. Suunnittelu ja toteuttaminen tapahtuvat suurin piirtein seuraavilla tasoilla:

- 1) Diskurssisuunnitelmat. Puhujien ensimmäisenä tehtävänä on päättää, minkälaisesta diskurssista (esityksestä) on kysymys. Ovatko he kertomassa tarinaa, keskustelemassa muiden ihmisten kanssa, antamassa ohjeita, kuvailemassa tapahtumaa tai antamassa lupaus? Kullakin diskurssilla on erilainen rakenne, ja heidän täytyy suunnitella ilmauksensa tämän mukaisesti. Kunkin ilmaisun tulee myötävaikuttaa esityksen onnistumiseen välittämällä oikea viesti.
- 2) Lausesuunnitelmat. Kun tiedetään minkälaisesta esityksestä on kysymys, puhujien tulee valikoida lauseet, jotka välittävät oikean viestin. Heidän täytyy valita sopiva puheakti, heidän täytyy päättää mikä pannaan lauseen subjektiksi, mikä on tunnettua ja mikä uutta tietoa, jne. Puhujien täytyy myöskin päättää kuinka he haluavat välittää viestinsä: suo-

raan, lauseen sanamukaisen merkityksen välityksellä, tai epäsuoraan käyttäen esimerkiksi ironiaa ja muita retorisia keinoja.

- 3) Muodostinsuunnitelmat. Kun puhuja on päättänyt lauseen globaaliset piirteet, hän voi alkaa suunnitella sen muodostimia. Hänen täytyy valita oikeat sanat, fraasit ja idiomit kuhunkin muodostimeen ja asettaa ne oikeaan järjestykseen. Vaikka puhuja on saattanut suunnitella lauseen yleisen muodon, hän tavallisesti valitsee spesifit sanat fraasi fraasilta.
- 4) Artikulaatio-ohjelmat. Kun spesifit sanat on valittu, ne muodostetaan artikulaatio-ohjelmaksi muistivarastoon, joka pystyy säilyttämään yhdellä kertaa suunnitellun muodostimen kaikki sanat. Artikulaatio-ohjelma sisältää kaikkien foneettisten segmenttien, painojen ja intonaatiomallin edustukset.
- 5) Artikulointi. Viimeisessä vaiheessa toteutetaan artikulaatio-ohjelman sisältö. Tämän toteuttavat mekanismit, jotka liittävät sekvenssin ja ajoituksen artikulaatio-ohjelmaan sekä kertovat artikulaatiolihasille mitä niiden pitää tehdä milloinkin. Tämä vaihe johtaa kuultaviin ääniin, puheeseen, jonka puhuja aikoi tuottaa.

Puhujalla on useita ongelmia suunnitellessaan mitä aikoo sanoa. Nämä ongelmat ratkaistaan Clarkien mukaan diskurssin, lauseen ja muodostinten tasolla. Yleisimmällä tasolla puhujan täytyy antaa selvä rakenne diskurssille (esitykselle). Tavoitteena on järjestää informaation virta niin, että esitys saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Keskustelussa puhujien on koordinoitava puheensa niin, että he yhdessä saavuttavat omat tavoitteensa. Puhujien tulee noudattaa sääntöjä, jotka koskevat puheenvuorojen jakaantumista, keskustelun avaamista ja sen lopettamista. Jotta keskustelu voisi edetä kunnollisesti, on noudatettava yleisiä periaatteita, joista tavallisempia ovat seuraavat:

- 1) Kullakin keskusteluun osallistujalla tulee olla mahdollisuus puhua.
- 2) Vain yksi henkilö puhuu kerrallaan.
- 3) Puheenvuorojen välillä olevien taukojen tulisi olla lyhyitä.
- 4) Etukäteen ei tule määrätä puhujien järjestystä eikä sitä kuinka paljon he voivat sanoa.
- 5) Täytyy olla tekniikka, jonka avulla päätetään, kuka puhuu milloinkin.

Sacks, Schegloff ja Jefferson ovat esittäneet kolme sääntöä, jotka säätelevät puheenvuorojen vaihtumista:

Sääntö 1. Puheenvuoro siirtyy henkilölle, jota viimeksi puhunut henkilö puhuttelee.

Sääntö 2. Puheenvuoro siirtyy henkilölle, joka puhuu ensin.

Sääntö 3. Puheenvuoro säilyy puhujalla, mikäli hän jatkaa puhumista ennenkuin kukaan muu puhuu.

Sääntö 1 on ensisijaisempi kuin säännöt 2 ja 3 ja sääntö 2 ensisijaisempi kuin sääntö 3.

Keskustelun lopettaminen on yhtä monimutkainen, ellei monimutkaisempi-kin tapahtuma. Se tapahtuu Clarkien mukaan kahdessa vaiheessa: ensiksi henkilöt molemminpuolisesti antavat tavalla tai toisella ymmärtää, että he ovat valmiit lopettamaan keskustelun, ja toiseksi he lopettavat keskustelun. Keskustelun lopettaminen aloitetaan lopettamista edeltävillä lauseilla ja siihen reagoinnilla. Mikäli tässä onnistutaan, alkaa varsinainen lopetusvaihe, joka päättyy perinteelliseen hyvästelyyn. Keskustelun aloittamista, ylläpitämistä ja lopettamista koskevat konventiot ovat hyvin voimakkaita. Niitä ei voida hevin rikkoa. Lisäksi nämä konventiot on opittava, koska nuoret lapset eivät niitä vielä hallitse. Kun lapset haluavat lopettaa keskustelun, he eivät piittaa monimutkaisesta lopetuseremoniasta. He yksinkertaisesti kävelevät tiehensä.

Monologiassa puhujan täytyy suunnitella koko esitys ja toteuttaa se periaatteessa ilman muiden antamaa palautetta. Täten esimerkiksi kuvaillessaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa puhujan täytyy Clarkien käsityksen mukaan ratkaista useita ongelmia:

- 1) Taso. Millä tasolla hänen tulisi kuvata sitä? Kuinka paljon yksityiskohtia hänen tulisi sisällyttää kuvaukseensa?
- 2) Sisältö. Kun kuvauksen taso on päätetty, on ratkaistava mitä osia sisällytetään ja mitä jätetään pois kuvauksesta. Tavallisesti ilmiöt ja tapahtumat ovat niin monimutkaisia, että aina on valittava mitä otetaan mukaan ja mitä jätetään pois.
- 3) Järjestys. Kun on valittu mukaan liitettävät seikat, on päätettävä missä järjestyksessä ne esitetään. Valitaanko esimerkiksi kronologinen vai looginen järjestys?
- 4) Suhteet. Lopuksi puhujan on vielä suhditettava osat toisiinsa. Se millä tavalla tämä tehdään, riippuu puhujan tarkoituksesta. Haluaako hän antaa mahdollisimman tarkan kuvauksen tapahtumista niin, että kuulija pystyy mielessään täysin rekonstruoimaan tapahtuman? Haluaako hän ottaa jonkin näkökohdan kuvauksen keskipisteeksi ja suhteuttaa muut tapahtumat siihen? Haluaako hän luoda tietynlaista tunnelmaa?

Jokainen lause on esityksen puitteissa kuitenkin suunniteltava paikallisesti, mikä merkitsee sitä, että lauseet karkeasti ottaen suunnitellaan yksi kerrallaan. Tällä tasolla puhujan on ratkaistava seuraava ongelma: Mikä lause johtaa esityksen suuntaan, joka sopii esityksen yleisrakenteeseen? Lausetta valitessaan puhujan on Clarkien mukaan päätettävän propositionaalista sisällöstä, illokuutiosisällöstä ja temaattisesta rakenteesta. Puhujan on valittava sellaiset propositiot, jotka heijastavat niitä ajatuksia, jotka he haluavat välittää kuulijoille. Puhujan on keskityttävä keskeisiin tapahtumiin ja asiantiloihin, jotka on helposti verbalisoitavissa. Kun esityksen propositiosisältö on päätetty, puhujan on valittava puheakti, jonka felisiteettiehdot sopivat suunniteltuun esitykseen, ja tämän jälkeen on valittava yksi tapa kyseisen puheaktin ilmaisemiseksi. Lupaamisella, käskemisellä, väittämällä jne. on kullakin omat felisiteettiehtonsa. Puhujan ja kuulijan keskinäisestä sosiaalisesta asemasta riippuen puhujan on valittava sopiva kohteliaisuusaste esimerkiksi pyytäessään kuulijaa tekemään jotakin.

Puhujan on myös suunniteltava kukin lause niin, että sen subjekti ja predikaatti, aikaisemmin tunnettu ja uusi informaatio, puheen viitekehys ja sen sisään sijoitettavat asiat sopivat puhujan tarkoitukseen ja vastavat kuuntelijoiden ennakkotietoja. Tutkimuksen tulokset näyttävät Clarkien mukaan osoittavan, että puhujat eivät tarkasti ottaen suunnittele kokonaisuutta lausetta kerrallaan. He eivät myöskään suunnittele esitystään sana sanalta. Suunnittelun luonnollisin yksikkö onkin näin ollen välitön muodostin tai fraasi. Puhujat ilmeisesti laativat mielessään lauseen perusrungon ja valitsevat sanat suurinpiirtein muodostin muodostimelta. Nominilausekkeen ollessa kyseessä ongelmana on löytää sellainen nominilauseke, jonka avulla kuulija pystyy tunnistamaan ajattelun tarkoitteen yksiselitteisesti ja tehokkaasti. Täten puhuja käyttää joko epämääräistä artikkelia a tai määräistä artikkelia the sen perusteella, mitä hän olettaa kuulijan tietävän. Nominilausekkeen valinta riippuu myös siitä, minkä asian tai minkä asioiden puhuja olettaa olevan kuulijan tietoisuudessa puhumishetkellä. Puhuja valitsee esityksensä tuttavallisuus- ja formaalisuustason sosiaalisten tekijöiden tulkinnan perusteella.

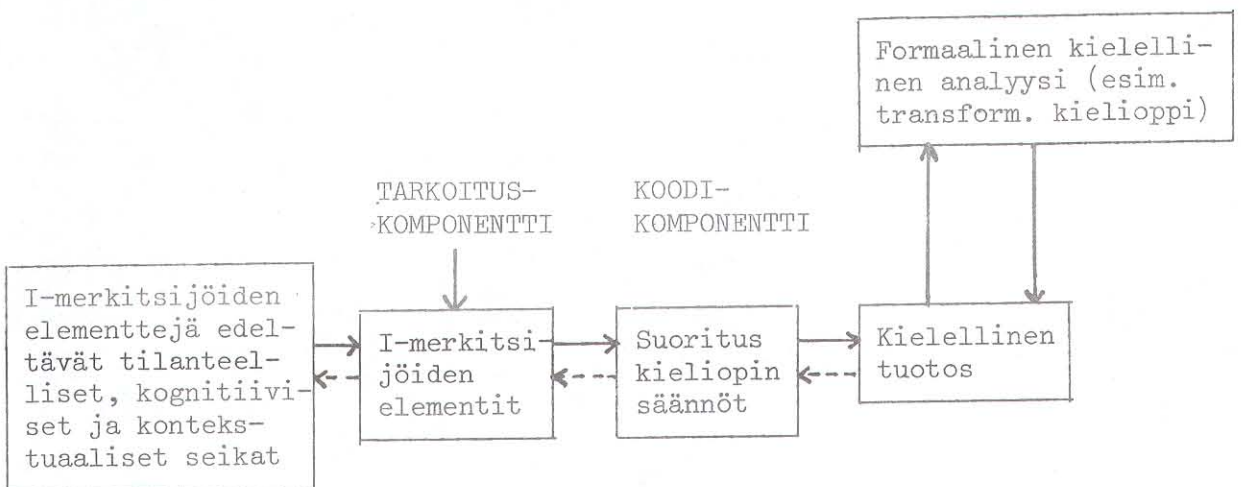
3.2.2. Puheen toteuttaminen

Puhujan tulee siis laatia esitykselleen yleinen rakenne, muodostaa esitettävien lauseiden perusrunko ja valita tähän runkoon sopivat sanat muodostin muodostimelta. Seuraavassa vaiheessa tämä suunnitelma on toteutettava, saatava ääntämiselimet tuottamaan aiotut äänteet. Puheen tuottaminen saattaa ensi silmäyksellä tuntua helpolta. Käytännössä tässä on kuitenkin monia ongelmia. Ensinnäkään puhujat eivät Clarkien mukaan ole aina täysin muotoilleet suunnitelmiaan, ennenkuin he alkavat niiden toteuttamisen. Tästä syystä puhujat usein puhuvat nykien ja tekevät erilaisia virheitä. Toiseksi puhujan täytyy muodostaa "artikulaatio-ohjelma", suunnitelma työmuistiin, joka kertoo ääntämislihaksille miten niiden pitää tehdä milloinkin. Puhujat tekevät virheitä tätä ohjelmaa laatiessaan. Puheen tuottamisessa on näin ollen kaksi perusasiaa, joihin tulee kiinnittää huomiota: suunnittelun ja toteuttamisen vuorottelu, ja artikulaatio-ohjelman laatiminen ääntämistä varten. Artikulaatio-ohjelma ilmeisesti laaditaan muodostin kerrallaan ja vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa muodostetaan muodostimen syntaktinen kehikko. Tämä koostuu joukosta sanapaikkoja, joille annetaan painotusfiguraatio. Toisessa vaiheessa valitaan substantiivit, verbit, adjektiivit ja adverbit, ts. sisältösanat, ja sijoitetaan ne asianmukaisesti sanapaikkoihin. Kolmannessa vaiheessa sijoitetaan paikalleen ns. funktiosanat ja sisältösanoihin liitetään oikeat prefiksit ja suffiksit. Viimeisessä vaiheessa täytetään foneettiset segmentit ja lisätään ajoitus ja rytmi. Kukin näistä vaiheista on ältis virheille ja nämä näkyvät kielellisinä lapsuksina.

3.3. Suorituskieliopin luonnos

John B. Carroll (1974, 29-49) on kehittänyt englannin kielen ydinlauseiden suorituskielioppia. Hän on pyrkinyt välttämään kompetenssikäsitteen aiheuttamia vaikeuksia ja keskittynyt kielellisen suorituksen kysymyksiin. Suorituskielioppi koostuu säännöstöstä, jonka voidaan osoittaa ohjaavan tietyn kielen käyttäjien kielellistä käyttäytymistä, siinä määrin kuin kielijärjestelmä itse vaikuttaa kielikäyttäytymisen ohjaamiseen. On luonnollisesti olemassa monia ei-kielellisiä tekijöitä, jotka ohjaavat kieli-

käyttäytymistä, mutta ne voidaan pitää erillään suorituskieliopista. Suorituskieliopin säännöt poikkeavat transformaatiokieliopin säännöistä huomattavasti sikäli, että jälkimmäisessä säännöt ovat "uudelleenkirjoitussääntöjä" kun taas suorituskieliopissa säännöt vastaavat finiittisen kieliopin sääntöjä. Täten ne määrittelevät olosuhteet, joiden vallitessa output siirtyy tilasta toiseen. Lisäksi suorituskieliopin säännöt koskevat oletettuja kognitiivisia tiloja ja näistä johtuvia outputeja. Näin ollen suorituskielioppi antaa suoran kuvauksen kielellisestä käyttäytymisestä. Vaikka Carroll on käyttänyt tietokonetta (ei varsinaisia koehenkilöitä) mallin testaamiseksi ja vaikka hän ei pyri osoittamaan, että laadittu suorituskielioppi on "psykologisesti todellinen", on hänen kehitytyönsä erittäin mielenkiintoinen ja ansaitsee tarkemman käsittelyn. Carrollin mukaan suorituskieliopissa on kaksi perusosaa: intentiivinen (tarkoitteinen) komponentti ja koodikomponentti (ks. kuviota 1). Tuottaessaan ilmaisun (tai kirjallisen tekstin) puhujalla (kirjoittajalla) on jonkinlainen "tarkoitus" tai "aikomus" tai joukko "aikomuksia", jotka on välitettävä kuulijakunnalle. "Aikomus" on koodattava tiettyjen kielellisten sääntöjen mukaisesti, jotta kuulijat mahdollisimman tarkasti ymmärtäisivät viestin puhujan tarkoittamalla tavalla. Suorituskieliopin tarkoituksikomponentti määrittelee kielelliseksi tuotokseksi koodattavien "aikomusten" luonteen. Koodikomponentti määrittelee säännöt, joiden avulla nämä aikomukset koodataan vastaamaan kielellisiä konventioita.



KUVIO 1. Suorituskieliopin komponentit ja niiden väliset suhteet.

Vasemmalta oikealle menevät yhtenäiset nuolet koskevat kielen tuottamista, kun taas oikealta vasemmalle menevät katkonuolet koskevat ymmärtämistä.

Carrollin mukaan suorituskielemioppi pyrkii ensi sijassa kuvaamaan kielen tuottamista, mutta hän arvelee, että suurelta osin ymmärtämisessä sovelletaan tuottamisen sääntöjä "nurinpäin". Kommunikaation voidaan sanoa onnistuneen, mikäli puheilmaisun lopputuloksena kuulija (lukija) on ymmärtänyt tarkasti puhujan (kirjoittajan) "aikomukset".

Ensimmäinen tehtävä suorituskielemiopin kehittämässä on Carrollin mukaan tarkoituskomponentin spesifointi, ts. kielellisesti koodattavien "aikomusten" luonteen määrittäminen. Kussakin ilmaisussa nämä aikomukset muodostuvat joukosta elementtejä, jotka sisältyvät ns. intentiomerkitsijään (I-merkitsijä). Tarkoituksenmerkitsijä on itseasiassa kognitiivinen tila, jota ei tietenkään voida suoraan havaita. On kuitenkin tarkoituksenmukaista olettaa tämmöisten kognitiivisten tilojen olemassaolo ja toiminta. Mikäli voidaan identifioida intentiomerkitsijöiden elementtejä, jotka pystyvät selittämään havaittavaa kielikäyttäytymistä, ne ovat väliintulevia muuttujia joilla on keskeinen asema kielikäyttäytymisen kuvauksessa.

Seuraava ja edellistä vaikeampi tehtävä on koodikomponentin spesifointi, ts. niiden sääntöjen määrittäminen, joiden avulla puhujat koodaavat I-merkitsijöissä olevan informaation havaittavaksi kielelliseksi tuotokseksi. Tällöin joudutaan sopivilla keinoilla keksimään ja todentamaan säännöt, jotka todella ohjaavat kielikäyttäytymistä siinä määrin kuin kielijärjestelmän konventiot yleensä sitä ohjaavat. Näiden sääntöjen laadinnassa joudutaan aluksi käyttämään intuitiota, mutta lopulta on pysyttävä empiirisesti osoittamaan, että säännöt todella toimivat ilmaisujen tuottamisessa. Näiden sääntöjen voidaan silloin katsoa edustavan sitä, mitä puhuja on oppinut sinä aikana kun hän on omaksunut itselleen käyttämänsä kielijärjestelmän, ja oppimansa avulla hän osaa tuottaa kielemiöllisiä lauseita ko. kielellä.

Suorituskielemiopin laatiminen edellyttää sekä lingvististä analyysia että psykolingvististä tutkimusta. Voidakseen selvittää suorituskielemiopin sääntöjen toimivuutta, psykolingvistin on voitava manipuloida kokeellisesti I-merkitsijöiden elementtejä ja muuttujia, koska vain tällöin voidaan tutkia kielellisessä tuotoksessa syntyvää variaatiota. Täten on siis välttämätöntä tutkia I-merkitsijöiden elementtejä edeltäviä psykologisia olosuhteita, ts. tutkia millä tavoin tilannetekijät, kognitiiviset tekijät ja kontekstitekijät saattavat ennalta määrätä kutakin I-merkitsijän elementtiä.

Carroll on soveltanut malliaan yksinkertaisen subjekti-predikaatti-objekti -lausetyypin testaamiseen laatimansa tietokoneohjelman avulla. **Vaikka** tämä on suhteellisen suppea osa suorituskielioppia, se on tärkeä osa ja kattaa itse asiassa suuren osan myös kielen lauseista.

Intentiivisen komponentin peruselementit ovat tässä lausetyypissä:

- syväsubjekti eli toiminnan looginen agentti tai alkuunpanija
- syväverbi eli tässä tapauksessa transitiiviverbi, johon liittyy objekti
- syväobjekti eli verbin määrittämän toiminnan looginen kohde tai vastaaottaja

I-merkitsijöiden perusmuuttujat ovat puolestaan seuraavat:

- teema eli topiikki (aktiivissa syväsubjekti, passiivissa syväobjekti)
- modus eli tässä tapauksessa väitelause ja kysymyslause
- tiedustelu, jolla voi olla neljä arvoa: a) ei kysytä mitään lauseen elementtiä, kysytään b) syväsubjektia, c) syväobjektia tai d) syväverbiä
- sävy eli positiivimuoto, negatiivinen muoto ja "haastava" muoto
- korostus: ei korosteta mitään elementtiä, korostetaan syväsubjektia, tai objektia, syväverbin leksikaalista identiteettiä, verbin tai sen negaation "totuusarvoa"
- toisto: on toistoa, ei ole toistoa

Jättämällä pois korostus ja toisto saadaan teeman, moduksen, sävyn ja tiedustelun avulla 36 lausetta, joista esitetään muutama esimerkki taulukossa 1 seuraavalla sivulla.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä suorituskielemiön tuottamista peruslausetyypeistä
(Carroll 1974)

Teema	Modus	Sävy	Tiedustelun kohde	Esimerkkilause
Syväsobj.	Väitelause	Posit.	Ei tiedustella	He chose her.
"	"	Negat.	"	He didn't choose her.
"	"	Posit.	Syväverbi	He did what to her?
"	"	"	Syväobjekti	He chose whom?
"	Kysymysl.	"	Ei tiedustella	Did he choose her?
"	"	"	Syväsobjekti	Who chose her?
"	"	"	Syväobjekti	Whom did he choose?
Syväobj.	Väitelause	"	Ei tiedustella	She was chosen by him.
"	"	Negat.	"	She wasn't chosen by him.
"	Kysymysl.	Posit.	Syväverbi	What was done to her by him?
"	"	"	Syväsobjekti	By whom was she chosen?
"	"	"	Syväobjekti	Who was chosen by him?

Suorituskielemiön koodikomponentin katsotaan muodostuvan sarjasta suoritussääntöjä. Ne edustavat sitä, mitä puhuja on oppinut puhumisesta, ts. miten muuntaa I-merkitsijöiden sisältö kielelliseksi tuotokseksi, joka tyydyttää kielijärjestelmän säännöt. Carroll olettaa, että nämä säännöt (konventiot) kuuluvat itseasiassa osana suoritussääntöihin. Näin ollen ei ole selvää missä määrin kielellisen käyttäytymisen tutkimuksessa on tarpeellista ja hyödyllistä ottaa lainkaan mukaan erillistä formaalisten sääntöjen järjestelmää (esim. transformaatiokielioppia).

Carrollin suorituskielemiön perusolettamuksia on, että lauseen tuottaminen on olennaisesti "vasemmalta oikealle" kulkeva prosessi, ts. ajallisesti jaksottainen tapahtuma. Tämä prosessi on sarja reaktioita (1) I-merkitsijöissä vallitseviin tiettyihin olosuhteisiin ja (2) lauseen elementteihin, jotka on muodostettu lauseen tuottamisen eri vaiheissa. Säännöt määrittelevät miten lauseen tuottaminen etenee vaiheittain. Laadittu tietokoneohjelma on "luova", koska syväsubjekti ja -objekti voidaan korvata millä tahansa nominilausekkeella ja syväverbi millä tahansa muulla transitiiviverbillä. Carrollin laatima tietokoneohjelma tuottaisi valtavan määrän englannin kielen lauseita ja ilmeisesti se vastaisi jo melkoista osaa kaikkia mah-

dollisia englanninkielisiä lauseita. Carroll pohtii myös kysymystä, missä määrin hänen laatimansa tietokone-ohjelma todella vastaa ihmisen toimintoja. Hän esittää käsityksensä että on hyvin todennäköistä, että tiettyä vastaavuutta on olemassa, koska ohjelma edustaa käyttäytymisen kontingensien jaksoa, ts. se määrittelee ehtoja, joiden vallitessa mitkin vaihtoehtoiset reaktiot voivat esiintyä. Kyseessä on diskriminoidun operantin reaktion analogia, jolloin siis tietty reaktio esiintyy vain, ja vain, jos tietty ärsyke esiintyy, ja vastaavasti tietty reaktio estyy mikäli tietty ärsyke esiintyy.

Carrollin suorituskieliopin fragmenttia voidaan pitää erittäin kiinnostavana ja ilmeisesti uranuurtavana yrityksenä kehittää kielellisten tuotosten eksplisiittisiä tuottamissääntöjä. Mahdollisuus I-merkitsijöiden perusmuuttujien kokeelliseen manipulointiin taidokkaasti laaditun tietokoneohjelman avulla antaa arvokkaita viitteitä ihmisen kielellisen käyttäytymisen prosesseista. Tämän artikkelin kirjoittajalle on vuosien varrella syntynyt käsitys, että useat lingvistit ja jopa psykolingvistit eivät tunne lainkaan riittävästi vanhempaa tai muuten otteeltaan perinteellisempää psykologista tutkimusta tai kuittaavat sen kyseenalaisesti pelkällä maininnalla tai mikä pahempaa ilmeisesti ignoroimalla sitä lähes täydellisesti. Osoittautuupa Carrollin suorituskieliopin luonnos kuinka "raa'aksi" tahansa, hänen yrityksensä osoittaa, miten hedelmällistä on kun kokenut psykologi, psykometriikko, matemaattinen lingvisti ja psykolingvisti tuo laajan "poikkitieteellisen" tietämyksensä kielikäyttäytymisen tutkimukseen. Ei riitä, että tutustuu esimerkiksi oppimisen psykologiaan pääasiassa lingvistisen peruskoulutuksen saaneiden henkilöiden kirjoitusten välityksellä. Olisi perehdyttävä psykologien itsensä kirjoittamiin teoksiin. Ei ole myöskään asianmukaista perehtyä vain kognitiivisen psykologian edustajiin, vaan olisi tutustuttava myös behavioristiseen ja uusbehavioristiseen tutkimukseen, koska oppimisen teorian tulee pystyä selittämään myös niiden puitteissa todetut ilmiöt.

LÄHTEET

- Carroll, J.B. (1974) Towards a performance grammar of core sentences in spoken and written English. Teoksessa Nickel, G. (toim.) Special Issue of IRAL on the occasion of Bertil Malmberg's 60th birthday. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Clark, H.H. & Clark, E.V. (1977) Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Garrett, M.F. (1976) Syntactic processes in sentence production. Teoksessa Wales, R.J. & Walker, E. (toim.) New approaches to language mechanisms. Amsterdam: North-Holland.
- Herriot, P. (1970) An introduction to the psychology of language. London: Methuen.
- Jakobovits, L.A. (1970) Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kavanagh, J.F. & Mattingly, I.G. (toim. 1972) Language by ear and by eye. The relationship between speech and reading. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Kavanagh, J.F. & Cutting, J.E. (toim. 1975) The role of speech in language. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Leontev, A.A. (1977) Some psycholinguistic problems in learning Russian as a foreign language. Soviet psychology, Vol. XI, No. 4, 1973 (referoitu tekijän julkaisussa, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 94).
- Leontev, A.A. (1977) Some new trends in Soviet psycholinguistics. Soviet psychology, Vol. XV, No. 2, 15-25.
- Osgood, C.E. (1967) On understanding and creating sentences. American psychologist, 18. 735-751 (Myös teoksessa Jakobovits & Miron (toim.) Readings in the psychology of language. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall).
- Osgood, C.E. (1971) Where do sentences come from? Teoksessa Steinberg, D.D. & Jakobovits, L.A. (toim.) Semantics. An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 497-529.
- Rosenberg, S. (toim. 1977) Sentence production: developments in research and theory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simon, H.A. (1974) How big is a chunk? Science, 183, 482-488.

OSA II: KIELTEN OPETUSSUUNNITELMAN KYSYMYKSIÄ

1. KIELITIEDE, KIELENOPPINEN JA OPETUSSUUNNITELMA

Hallidayn ym. (1964) mukaan kielitiede (lingvistiikka) tutkii kieltä sen itsensä vuoksi nähdäkseen miten se toimii. Myös filosofia, fysiologia, psykologia, logiikka, matematiikka, sosiologia, antropologia, kirjallisuustiede jne. tutkivat kieltä, mutta näille tieteenhaaroille kieli ei sinänsä ole tutkimuksen kohde, vaan kieli on välineenä (evidenssinä) jonkin toisen ongelman tutkimiseksi, ts. niiden tarkoitus on toinen kuin lingvistiikan. Lingvistiikka voidaan määritellä kielen tieteelliseksi tutkimiseksi. Englantilaisen lingvistisen koulukunnan mukaan (etenkin Firth ja Halliday) kielen tieteellinen tutkinen merkitsee sitä, että laaditaan yhtenäinen teoria kielen toiminnasta (= miten kieli toimii) ja johdetaan siitä eksakteja menetelmiä kielten kuvaamiseksi.

Hallidayn koulukunnan mukaan kieli on ensi sijaisesti toimintaa. Tarkemmin sanottuna kieli on ihmisten toimintaa yhteiskunnassa. Kielelle on tyypillistä jäsentyneisyys. Kielen toiminnan tutkiminen on rakenteiden l. mallien (patterns) tutkimista ja niihin sisältyvien alkioiden (osien, elements) tutkimista; sen tutkimista miten ihmiset käyttävät malleja ja niiden osatekijöitä ja miten ne säilyvät ja muuttuvat eri aikoina, eri paikoissa ja eri ryhmissä. Kieli ei ole olemassa: se tapahtuu. Se on toimintaa, joka on lähinnä neljää eri lajia: puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen ja lukeminen. Kielellinen toiminta tapahtuu kolmella tasolla: materiaalisella, rakenteellisella ja kontekstuaalisella (aines, muoto ja konteksti, substance, form, context). Auditiivinen ja visuaalinen aines ovat kielen "raaka-ainetta". Muoto on kielen sisäinen rakenne. Konteksti on kielen (sisäisten rakenteiden) suhde muihin piirteisiin, jotka liittyvät niihin tilanteisiin, joissa kieli toimii. Äänneainesta tutkii fonetiikka. Muodon ja kontekstin tutkimuksessa käytetään käyttäytymistieteille tai sosiaalitieteille ominaista teoriaa ja menetelmiä. Jos kieltä voidaan pitää jäsentyneenä hälynä, fonetiikka tutkii hälyä ja lingvistiikka jäsentyneisyyttä.

Hallidayn koulukunta (Doughty 1974, 36-50) korostaa, että ihmiset oppivat käyttämään kieltä vain käyttämällä sitä, ja kielen käyttäminen on samalla kertaa sekä sosiaalinen että kielellinen toimitus. Äidinkielenlessä kielen ja ilmauksen (ilmaisukyvyyn) välistä suhdetta määrää millaisessa ympäristössä lapsi on kasvanut. Koska erilaisten kielenkäyttötapojen hallinta määrää millaisia kokemuksia ja tilanteita oppilas on voinut omaksua, se samalla määrää oppilaan kokemustaan. Äidinkielen opetuksen kaksi keskeisintä tavoitetta ovat kielen luonteen ja toiminnan tiedostamisen lisääminen ja oppilaiden kielen hallinnan lisääminen. Tietoisuuden lisääminen merkitsee aikaisempaa parempaa kykyä ymmärtää omia kokemuksia, yhdistää uusi mielekkäällä tavalla aikaisemmin osattuun, kykyä eritellä omia kokemuksia ikäänkuin ulkopuolisen silmin. Kielen hallinta merkitsee kykyä käyttää kieltä elämiseen ja oppimiseen. Kielen hallinnan kasvu merkitsee kykyä käyttää 'sopivaa' kieltä yhä erilaisimmissa tilanteissa (lapsi ↔ aikuinen). Tärkeää on kyky toimia uusissa tilanteissa. Henkilö oppii tarkoittamaan (learn how to mean) ja käyttämään kieltä maailman jäsentämiseen. Kielen oppiminen on tarkoittamaan oppimista (Halliday 1973). Täten kielen hallinnan lisääntymisessä on kysymys yhtä lailla sosiaalisesta kuin kielellisestä oppimisesta, jotka ovat itse asiassa kaiken oppimisen perustekijät. Kielellisessä hallinnassa on kyse oman tarkoituksen pukemisesta kielelliseen muotoon, joka puolestaan vastaa vastaanottajan odotuksia. Tämä ei merkitse, että olisi kyse formaalisesta, korrektista, 'hyvästä' kielestä. Kyseessä on pikemminkin kyky ottaa huomioon tilanteen kaikki keskeiset ominaisuudet, jotka ratkaisevat, että tietty kielimuoto sopii muita paremmin esitettäessä kyseistä asiaa kyseisenä ajankohtana kyseiselle vastaanottajakunnalle.

Oppimateriaalin sisältö ja sen variointi pyrkivät kehittämään tiedostamista; kielen hallintaa pyritään edistämään käytettävien työtapojen avulla. Tiedostamisen kehittyminen edistää henkilön kykyä nähdä itsensä suhteessa tilanteeseen, ja tämä auttaa kielen aktiivisen hallinnan kehittymistä, jossa on kysymys mitä kielitetään (puhutaan tai kirjoitetaan) milloin ja millä tavalla.

Opettaminen on jatkuvaa päätöksentekoa. Kullakin opettajalla on ainakin intuitiivinen käsitys siitä miten kieltä opitaan. Jotta päätöksenteolla olisi jokin rationaalinen pohja, tarvitaan malli, joka ottaa huomioon kaikki keskeiset päätöksentekoon vaikuttavat seikat. Seuraavassa esitettävä Doughtyn malli on alustava teoria kielenopetuksesta ja oppimisesta. Mallin on ilmoitettava oppimistapahtuman eri osatekijät (mitä ne ovat ja miten

ne toimivat) ja niiden väliset suhteet. Malli tulee myös suhteuttaa opetussuunnitelmaan.

Malli (Doughty 1974, 69-87) käsittää seuraavat luokat: yleinen asennoituminen l. lähestymistapa (approach), päämäärä, tavoite ja prosessi.

1.1. Yleinen asennoituminen

Yleinen asennoituminen l. lähestymistapa liittyy arvostukseen. Se vastaa kysymyksiin miksi koulutusjärjestelmän tulee olla tietynlainen ja miksi sillä on tietynlaiset päämäärät. Yleinen lähestymistapa muodostaa yleisen periaatteellisen pohjan päämäärien ja tavoitteiden määrittämiselle. Erilaisia lähestymistapoja erottaa se, miten ne vastaavat kysymyseen: "Mitä on tehtävä, jotta oppilas olisi, tekisi, tietäisi, tuntisi, ? Vastausten perusteella voidaan erottaa kaksi päälähestymistapaa: persoonallinen ja instrumentaalinen. Persoonallinen lähestymistapa voi olla yksilöivää, jolloin luokan toiminta suhteutetaan siihen "mitä tarvitaan jotta kukin yksityinen oppilas voisi toteuttaa omat mahdollisuutensa kokonaispersoonallisuutena", tai kokemuksellista, jolloin luokan toiminta suhteutetaan oppilaan aikaisempiin kokemuksiin. Opetus on lapsikeskeistä ja "luovaa". Instrumentaalinen voi olla a) pragmaattista eli käytännön taitoihin tähtäävää, b) moralistista eli arvojen välittämiseen tähtäävää, tai c) akateemista eli tiedon välittämiseen tähtäävää. Pragmaattisesti suuntautuva koulutusjärjestelmä arvioi tavoitteita ja toimintaa niiden hyödyllisyyden tai hyödyttömyyden perusteella, moralistinen koulutusjärjestelmä dimensiolla oikein - väärin ja akateeminen dimensiolla tosi-epätosi.

Pragmaattinen, moralistinen ja akateeminen lähestymistapa voivat olla edelleen enemmän tai vähemmän rigoristia tai humanistisia.

Jäykkä pragmaattinen lähestymistapa edellyttää "tason säilyttämistä", esim. kielellisten normien tiukkaa noudattamista (korrektisuus). Humanistinen pragmaatikko korostaa, että normit ovat tottumukseen pohjautuvia, enemmistön tietyissä tilanteissa yleensä käyttämiä kielen muotoja, joita voidaan kriittisesti tarkastella.

Jäykän moralistinen lähestymistapa pitää vallitsevia arvoja itsestään selvänä ja niiden säilymistä tärkeänä. Oppilaan suoriutumista arvioidaan enemmänkin sen perusteella kuinka hyvin hän käyttäytyy (eli noudattaa muuttumattomia arvoja), ei sen perusteella kuinka hyvin hän pystyy ajattelemaan. Humanistinen moralistinen lähestymistapa näkee sekä yhteiskunnan että arvojen olevan muuttuvia. Oppilaan tulee oppia suorittamaan moraalisia valintoja arvioimalla kriittisesti niihin liittyviä näkökohtia oman itsensä ja yhteisön kannalta ja arvioimalla eri vaihtoehtoja.

Jäykkä akateeminen lähestymistapa katsoo, että opettajan tehtävänä on saattaa vallitseva tieto oppilaan käytettäväksi. Oppilas on tietämätön, kunnes on omaksunut tietoa-aineksen. Hänellä ei ole edellytyksiä esittää kommentteja ennenkuin on omaksunut tiedot. Opettajakaan ei voi kommentoida, ottaa kantaa, koska hänkään ei hallitse täysin omaa alaansa. Humanistinen akateeminen lähestymistapa pitää 'tosiasioita' tuloksena prosessista, jolloin asioita tutkitaan jotta saataisiin selville asian tila. Opettaja luo tilanteen ja esittää 'tosiasiat', mutta ei valmiiksi märehdittynä vaan märehdittäväksi. Kommentointi (kannanotto) on välttämätöntä oppimiselle, koska oppilas vertaa aikaisempaa kokemustaan nyt käsillä olevaan.

1.2. Päämäärät

Päämäärä liittyy koulutusjärjestelmän yleiseen luonteeseen. Se vastaa mm. sellaisiin kysymyksiin kuin "Miksi oppilaille opetetaan vierasta kieltä?" "Mihin englannin kielen opetuksella pyritään?" Ne tulkitsevat koulutusjärjestelmän vaatimuksia ja ohjaavat oppimistilanteiden tavoitteiden määrittelyä. Päämäärät siis kytkevät yhteen koulutusjärjestelmän ja oppimistilanteen. Ne ovat yhteisiä kaikille oppiaineille ja ne on sovellettava kunkin aineen oppimistilanteisiin aineen edellyttämällä tavalla.

Päämäärät voidaan luokitella kolmeen pääluokkaan:

- 1) Päämäärät, jotka korostavat yksilöllisyyden kehittämisen tarvetta eli tarvetta asettaa lapsi oppijana koulutusjärjestelmän keskipisteeseen. Esim.
 - lähteä liikkeelle kunkin oppilaan omista edellytyksistä
 - ottaa huomioon kunkin oppilaan henkilökohtaiset ja kasvatukselliset tarpeet
- 2) Päämäärät, jotka korostavat koulutusjärjestelmän tarvetta tukea yhteisön koossapysymistä. Esim.

- antaa perustaidot lukemisessa ja kirjoittamisessa
 - antaa tarvittavaa tietoa monimutkaisen teollisen yhteiskunnan ylläpitämiseksi
- 3) Päämäärät, jotka korostavat koulutusjärjestelmän tarvetta välittää älyllisiä, moraalisia, sosiaalisia ja kulturellisiä arvoja. Esim.
- välittää kirjallisuuteen sisältyviä kulttuuriarvoja
 - välittää älyllisen, moraalisen, yhteiskunnallisen ja kulttuuritodellisuuden luonnetta koskevan vallitsevan käsityksen.

1.3. Tavoitteet

Tavoitteet liittyvät kunkin aineen tehtävään opetussuunnitelmassa. Tavoitteet liittyvät jonkin sisällön opettamiseen. Ne ovat välittävänä lenkinä aineen vaatimusten ja oppimistilanteen vaatimusten välillä. Tavoitteet vastaavat kysymykseen: "Mikä on tämän seikan tehtävänä, jos päämääränä on, että ...?" Esimerkki tavoitteiden ilmaisemisesta.

Tavoitteena on

- edistää oppilaan eettistä kehitystä
- kehittää viestintäkykyä, ts. kykyä ymmärtää mitä muut sanovat ja kirjoittavat ja tehdä itsensä ymmärretyksi
- kehittää oppilaan kykyä osallistua sosiaaliseen yhteistoimintaan
- kehittää yksilöllisyyttä puhumalla ja kirjoittamalla omista kokemuksista.

1.4. Prosessi

Prosessi kuvaa mitä tehdään tietyssä tilanteessa tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Prosesseja on lukematon määrä, mutta niillä voi kuitenkin erottaa olevan tietynlaisen pedagogisen suuntauksen. Prosessi ei ole niinkään henkinen mielikuva (kuten päämäärä tai tavoite), vaan käytännön vastaus kysymyksiin: "Mitä minun on opettajana tehtävä, jotta oppilaat oppisivat?" ja "Mitä oppilaiden tulisi oppijoina tehdä käyttääkseen hyväksi edellytyksiään tiedon hankkimiseen?"

Periaatteessa voidaan erottaa kolme pedagogista suuntausta, jotka luonnehtivat prosesseja (työtapoja):

- 1) Kehittävä l. kasvattava. Oppiminen on henkilökohtaisen kasvun tulosta, joten lähdetään liikkeelle oppilaan tarpeista ja reaktioista. Opettaja luo uusia tilanteita, joissa oppilaat oppivat reagoimaan tuohon uuteen kokemukseen. Oppimista on tapahtunut, kun oppilas pystyy omin sanoin vastaamaan kysymykseen: "Mitä merkitsee olla tietoinen kokemastaan (mitä merkitsee se, että on tietoinen siitä, mitä kokee)?"
- 2) Opetuksellinen. Oppiminen on tulosta tietyn tietoaineksen omaksumisesta. Opettaja välittää tietoaineksen mahdollisimman selkeänä kokonaisuutena. Tärkeätä on mitä opitaan, ei miten opitaan. Oppimista on tapahtunut, kun oppilas pystyy oppiaineen käsitteitä käyttäen vastaamaan kysymykseen: "Mitä on tiedettävä, jotta voisi sanoa hallitsevansa alan?"
- 3) Heuristinen l. tutkiva. Oppiminen on tulosta henkilökohtaisesti motivoituneesta tiedon hankinnasta. Peruseriaatteena on saada oppilas tajuamaan oppimisen mielekkyys suhteessa ulkoiseen tilanteeseen. Oppimista on tapahtunut, kun oppilas osaa sovittaa yhteen oman tapahtuman tutkintansa oppiaineen tulkintaan ja vastata itselleen kysymykseen: "Kuinka voimme päätyä tietämään mitä haluamme tietää?" Heuristinen prosessi on siis itse asiassa oppimaan oppimista.

Doughtyn malli, joka on laadittu äidinkielen opetusta varten, sisältää runsaasti näkökohtia, joita voidaan käyttää hyväksi myös vieraan kielen opetussuunnitelman perusteita pohdittaessa. Sen etuna voidaan pitää sen vankkaa lingvististä ja sosiolingvististä otetta.

LÄHTEET

Doughty, P. (1974) Language, 'English' and the curriculum. London:
Arnold.

Halliday, M.A.K. (1973) Explorations in the functions of language.
London: Arnold.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A. & Strevens, P. (1964) The linguistic
sciences and language teaching. London: Longmans.

2. KOMMUNIKATIIVISUUS KIELENOPETUKSESSA

Useimmat henkilöt tarvitsevat yleisemmin puheen ja tekstin ymmärtämisen taitoja kuin tuottamisen taitoja. Lukuunottamatta tarkkoja käyttöohjeita, tärkeitä ohjeita jne. katsotaan tavallisesti täysin hyväksyttäväksi, että on ymmärtänyt pääasiat. Lisäksi on otettava huomioon, että jopa äidinkielessä esim. puhelimesta sanotaan sama asia moneen kertaan, jos halutaan todella varmistua, että toinen varmasti sai selvän asiasta.

Kun verrataan ymmärtämistilannetta puheen ja kirjoituksen tuottamiseen, on todettavissa, että siitä huolimatta että kaikki (tai lähes kaikki) korostavat kielen kommunikaatioluonnetta, puhetta ja kirjoitusta arvioidaan usein rakenteellisin tarkkuuskriteerein. Taivastellaan sitä, että oppilaat eivät käytä johdonmukaisesti yksikön kolmannen persoonan s:ää yleispreensissä, jättävät artikkeleita pois jne. Jotta tässä asiassa päästään eteenpäin, on muutettava tuottavan kielitaidon arviointikriteereitä, koska ne ohjaavat opettajan työtä ei ainoastaan kokeita laadittaessa ja arvosteltaessa vaan myös päivittäisessä luokkatyöskentelyssä. On hyväksyttävä ilmaisen ymmärrettävyys ja soveltuvuus peruskriteeriksi myös puheen ja kirjoituksen tuottamista arvioitaessa.

On päästävä ilmiöstä, mikä oli ennen varsin yleinen: oppilas, joka selviytyi todellisista viestintätehtävistä todellisissa viestintätilanteissa, saattoi saada vain tyydyttävän, jopa heikon arvosanan kokeissa ja todistuksessa. Kielen tuottamisen arvioinnin tulee päästä eroon kieliopillisen täydellisyyden viitekehyksestä ja omaksua viestintään perustuva lähtökohta, jossa kieliopillinen toteutus sijoitetaan sille kuuluvalla paikalla. Tämä todennäköisesti helpottaa myös opettajan työtä psykologiselta kannalta ajatellen (positiivinen vs. negatiivinen arviointi). On tärkeätä opettaa oppilaita käyttämään mahdollisimman tehokkaasti hyväksi kaikkia viestin välittämiseen ja ymmärtämiseen kussakin tilanteessa käytettävissä olevia resursseja: päättelämään, arvaamaan, ennakoimaan, tarkkailemaan puhekuppanin reaktioita, käyttämään eleitä jne.

Voi olla tarkoituksenmukaista keskittyä aluksi viestintätaitojen opettamiseen ja harjoittamiseen ja vasta vähitellen alkaa kiinnittää kasvavaa

huomiota kielen rakenteen tarkentavaan hallintaan. Voi jopa kuvitella sellaisen opetuksen aloittamisen, että opettaja luo luokassa simuloituja "todellisen elämän" tilanteita ja oppilaat pyrkivät aluksi vain ymmärtämään ja ratkaisemaan ongelmallisen viestintätilanteen niillä keinoilla, jotka heillä on käytettävissä (äidinkieli, arvaaminen, eleet, piirtää kartan jne.).

Samoin on kaikin keinoin pyrittävä vähentämään kielenopetuksen keino-
tekoisuutta. Opetuksen tulisi mahdollisimman pitkälle olla tilanteiden simulointia, jossa oppilaat ja opettaja jatkuvasti näyttelevät vaihtelevia rooleja. Kielenopiskelusta tulee tällöin sosiaalisen kielellisen vuorovai-
kutuksen harjoittelua, ja ei-kommunikaativinen kielen rakenteen harjoittaminen tajutaan selvästi ei-kommunikatiiviseksi (ts. silloin ei kukaan edes luulottele, että tässä ollaan harjoittelemassa todellisia kommunikaatiovalmiuksia: omien ajatusten esittämistä ja muiden ajatusten ymmärtämistä).

Oppimateriaalin tulee mielellään olla sellaista, joka antaa mahdollisuuden erilaisten roolien esittämiseen erilaisissa viestintätilanteissa. Oppilailla ja opettajalla tulee olla jotakin (mielellään omakohtaista, todellista), josta kommunikoida. Tämä merkitsee toisaalta sitä, että oppilaat kommunikoiivat omista asioistaan, mielipiteistään jne. ja toisaalta sitä, että kommunikoinnin pohjana on joko todellista, lähinnä ko. kielialueella vallitsevaa todellisuutta kuvaavaa kuva-, äänite- ja tekstimateriaalia, tai kiinnostavaa mielikuvitusmateriaalia (todellista kirjallisuutta, todellisten kirjailijoiden tuotoksia, vaikkakin mahdollisesti hyvin yksinkertaisesti; jopa Hamlet voisi olla oppilaista hyvin kiinnostavaa, kun se esitetään kertomuksena, onhan siinä juonta ja jännitystä vaikka millä mitalla). Samoin voidaan kertoaan tyyliin esittää katkelmia maan historiasta, mutta höystäen sitä hauskoilla anekdooteilla. Katkelmien ei tule olla faktapursuilevia kuivia luentoja, vaan tarinoivia esityksiä. Tulisi yleensäkin pyrkiä siihen, että luettava teksti on kiinnostava sinänsä (esim. valaisee jotakin oppilaita kiinnostavaa ongelmaa, kertoo dramaattisista tapahtumista, valaisee jonkin värikkään persoonallisuuden vaiheita ja mielipiteitä, kuvaa tietyn ajan ongelmia lapsen tai nuoren perspektiivistä).

Luokassa tulee pyrkiä luomaan tilanteita, joissa oppilaat saavat soveltaa viestintätaitojaan, mielellään siten, että he täyttävät (tässä tapauksessa useimmiten) puheellaan todellisia tietoaukkoja, välittävät todellista informaatiota itsestään tai tuntemistaan asioista.

Eräs keskinen tehtävä perustavoitetasoa määriteltäessä on valita ne tilanteet, joissa oppilaan on osattava käyttää vierasta kieltä. Tilanne (laajasti käsitettynä) on perustana kielen ilmenemismuodoille. Jotta tilannekartoitusta voitaisiin suorittaa, on määriteltävä mikä tilanne on, ts. mitkä tuntomerkit on oltava havaittavissa, jotta kyseessä on tilanne.

Fishmanin (1972) mukaan tilanteen määrittelee kahden tai useamman viestijän samanaikainen esiintyminen. Viestijät ovat tietyssä suhteessa toisiinsa ja he puhuvat jostakin tietystä aiheesta (asiasta) tietyssä paikassa (puitteissa). On tilanteita, jotka ovat osatekijöiltään riittävän samankaltaisia, että voidaan puhua tilanneluokista eli alueista (domains).

Hymes (1967) jaottelee puhetilanteen komponentit seuraavasti. Setting or Scece, Participants or Personnel, Ends, Art characteristics, Key (tone), Instrumentalities (channel, code, subcode), Norms of Interaction and of Interpretation, Genres (conversation, curse, prayer, lecture etc). Muistia helpottaa se, että komponenttien alkukirjaimista muodostuu sana SPEAKING.

Ervin-Tripp (1968) pitää tilanteena pysyviä käyttäytymismalleja ihmisten kohdatessa toisensa. Tilanteita ovat perheateria, tiedekunnan kokous, kutsut, luento jne. Sosiaalisia tilanteita rajoittavat kulttuuriin sisältyvät normit, jotka määrittelevät tilanteeseen osallistujat, fyysisen ympäristön, viestinnän aihepiirit, funktiot ja tyylin.

Tilanteeksi lasketaan seuraavassa kielellinen viestintä

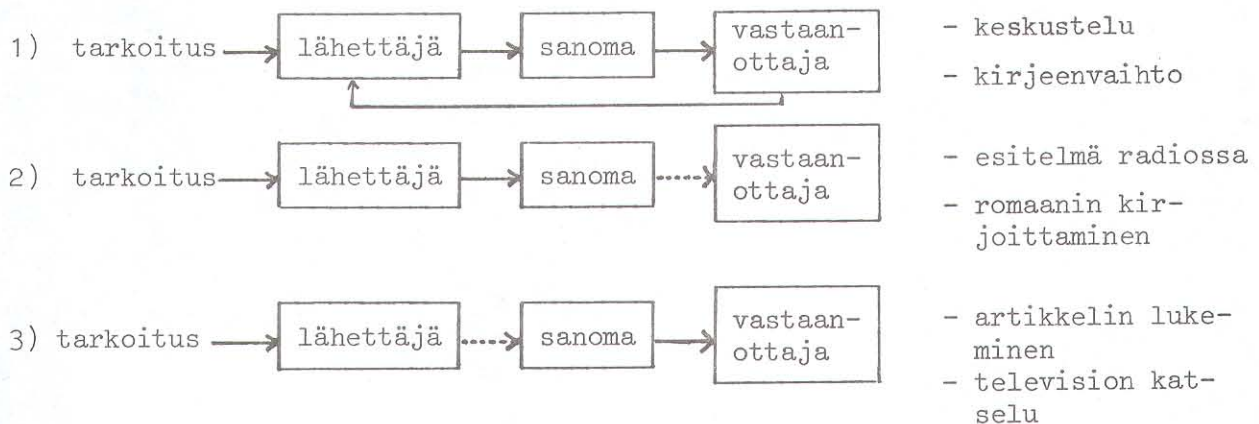
- jos kyseessä on kaksi tai useampi ihminen
- jos viestinnällä on joku toiminnallinen funktio (ilmaistaan käsitteitä, välitetään tietoa tai ilmaistaan tunteita/asenteita asioita tai henkilöitä kohtaan), ts. jos on todettavissa jonkinlainen kommunikaatiotarve ja -tarkoitus
- jos on havaittavissa paikka/ulkoiset puitteet, jossa viestintä tapahtuu
- jos on yleistettävissä, ts. kuuluu johonkin tilanneluokkaan (ei ole ainutkertainen).

Perustavoite-ehdotusta laadittaessa on tarpeen kartoittaa mitä viestintäpuitteita (esim. At the post-office, By train, Shopping) tai niissä esiintyviä viestintätehtäviä (Bying a shirt, Mailing a letter, Buying a ticket, Answering the telephone, Calling a friend, Asking the way, Telling the way, Answering an enquiry, Showing visitors round, Introducing people, etc) esiintyy eri oppikirjoissa. Tämän perusteella harkitaan lisäksi loogisen analyysin avulla, ts. täydennetään mahdollisesti puuttuvia viestintätilanteita ja -tehtäviä.

Kun henkilö käyttää kieltä, hänellä on jokin tarkoitus. Tämä tarkoitus on tavallisesti ei-kielellinen, esim. kahvipöydässä henkilö käyttää kieltä saadakseen sokeria. Hänen tarkoituksensa on saada kahvi sopivan makeaksi eikä käyttää tiettyä kielellistä ilmaisua. Kielen avulla ratkaistaan erilaisia ongelmatilanteita.

Tehtävänä on selvittää mitkä voivat olla ne keskeiset tilanteet, joista oppilaiden tulee selviytyä ja millaista kieltä niissä tilanteissa tulisi ymmärtää ja osata käyttää. Koska tilanteita on lukematon määrä, ne on luokiteltava muutamiiin harvoin luokkiin, jotta kokonaiskuva olisi hallittavissa.

Kielimuoto riippuu ilmaisun tarkoituksesta ja kokonaistilanteesta ja kuulijan oletetuista ja todellisista reaktioista. Kielenkäyttötilanteita voidaan luokitella myös sen perusteella miten välitön vuorovaikutus (feedback) on lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Tällä perusteella voidaan erottaa suulliset ja kirjalliset kielenkäyttötilanteet. Tilanteet voidaan luokitella kolmeen tyyppiin myös sen perusteella odotetaanko palautetta vai ei ja annetaanko palautetta vai ei.



Ensimmäisessä tapauksessa on kysymys palautteen ohjaamasta kaksipuoleisesta viestinnästä. Toisessa tapauksessa tarkastellaan yksipuoleista viestintää lähettäjän kannalta. Kolmannessa tapauksessa on kysymys yksipuoleisesta viestinnästä vastaanottajan kannalta tarkasteltuna.

LÄHTEET

- Ervin-Tripp, S.M. (1968) An analysis of the interaction of language, topic and listener. Teoksessa J. Fishman (toim.) Readings in the sociology of language. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. (1972) The sociology of language. Teoksessa P.P. Giglioli (toim.) Language and social context. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes, D. (1967) Models of interaction of language and social setting. Journal of Social Issues, Vol. 23, No 2, 8-28.

3. KIELITAIDON VAATIMUSTASON PORRASTUKSESTA

3.1. Kielen ymmärtämisen ja tuottamisen keskinäisestä vaatimustasoerosta

Ihmisen käyttäytymisessä on turvallisuuden tarve keskeinen eli tunne siitä että pystyy kontrolloimaan, hallitsemaan tilanteen. Jos tämä tunne on, uskaltaa helpommin antautua esimerkiksi keskusteluun vierasmaalaisen kanssa. Tästä seuraa että on opetettava kommunikaatiotaitoja, jotta perusvarmuus olisi olemassa.

Jos ajatellaan kielenkäyttötilanteita, henkilö pystyy tavallisesti itse kontrolloimaan sen mitä lukee ja sen mitä kirjoittaa. Hän voi myöskin valmistaa etukäteen sen mitä aikoo ottaa esille suullisessa kommunikaatiotilanteessa. Lukemisen harjoittaminen voi olla eräs eriyttämisen keskeinen toimintamuoto ja sitä voi porrastaa vaikeuden mukaan. Luettava teksti voi ylittää etenkin sanastoltaan kurssin sanaston (esim. 10 % outoja sanoja) etenkin jos annetaan oudot sanat tai sallitaan sanakirjan käyttö. Kaikkein vaikeinta on kuitenkin kontrolloida toisen henkilön puhetta, tulipa puhe joukkotiedotusvälineiden (TV, radio) tai puhelimen kautta tai olipa kyseessä tilanne, jossa ollaan fyysisesti läsnä.

- Puhetilanteessa ei voi (ainakaan helposti) kontrolloida toisen puheen:
- murteellisuutta, slangimaisuutta
 - epäselvää ääntämistä, hiljaista ääntä
 - puhenopeutta
 - puheen vaikeusastetta, sanaston valintaa, tyylilajia
 - aihetta, josta toinen haluaa puhua tai puhuu
 - toisen henkilön suhtautumista kuulijaan (myönteinen, alentuva, asiallinen, välinpitämätön jne.)

Joihinkin asioihin voi vaikuttaa ja onkin opetettava miten puhujaa voi kontrolloida: miten keskeytetään kun pudotaan kärryiltä, miten kysytään jonkin oudon sanan merkitystä, miten varmistetaan esim. parafrasoin avulla että on ymmärtänyt oikein (Esim. In other words, you are saying that..., Do you mean that...), miten pyydetään puhujaa puhumaan hitaammin ja kovermmalla äänellä, miten vaihdetaan puheenaihetta josta ei osaa tai ei halua puhua jne.

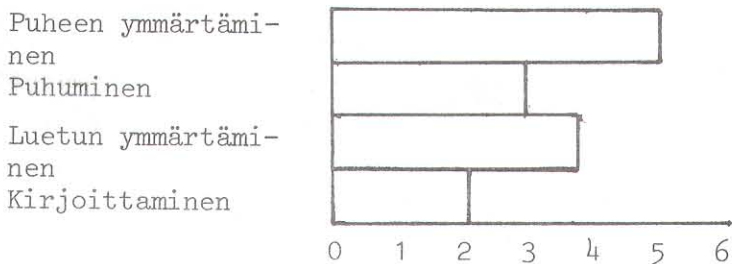
Viestintätilanteessa on osattava ymmärtää paljon vaativampaa kieltä kuin mitä itse joutuu käyttämään. Puheen ymmärtämisen vaatimustaso tulee siis asettaa selvästi korkeammalle kuin puhetaito. Sama suhde hallitsee lukemisen ja kirjoittamisen välillä. Ns. reseptiivisiä taitoja tulee harjoittaa ahkerasti ja jatkuvasti. Harjoitusten tulee kuitenkin olla aktiivisia, ts. niissä tulee olla sopivissa kohdissa aktiivisia kysymyksiä ja tehtäviä. Oppilaan on yleensä jotenkin osoitettava että on ymmärtänyt lukemansa ja kuulemansa. Ymmärtämistä ei voida päätellä pelkästään eikielellisestä käyttäytymisestä (nauraa "oikeassa" kohdassa, nyökkää, pudistaa päätään, näyttää kuuntelevan tarkkaavaisesti, lukee kirjaa hiljaa), varsinkaan jos on kyseessä itsenäinen työskentely.

Edellä sanotusta seuraa, että puheen ja luetun ymmärtämisen harjoittamiseen tulee kiinnittää nykyistäkin enemmän huomiota. On totutettava oppilaita ymmärtämään puhetta, jossa on outoja sanoja. Puheen ymmärtämisen kokeissa ei saa testata detaljiasioita, koska se on vastoin normaalin puhe-tilanteen luonnetta. Puheen ymmärtämisen harjoittaminen voi myös olla eriyttämisen keskeinen työmuoto. Se, että nopeasti edistyvät oppilaat saavat runsaasti eritasoista puheen ymmärtämisen harjoitusta, ei sanottavasti vaikeuta yhteistä suullista opetusta, koska puhetaidon alueella ei pyritä läheskään samaan tasoon, eikä siinä toimita samalla vaikeustasolla kuin puheen ymmärtämisessä.

Puheen ymmärtämisen harjoituksessa tulee oppilaita ennalta valmistaa normaalissa puhe-tilanteessa esiintyviin vaikeuksiin:

- puhenopeus: tuotetaan eri nopeudella puhuttuja äänitteitä samasta tai samankaltaisesta aiheesta
- murteellisuus: totutetaan ymmärtämään tyypillisimpiä murteellisia piirteitä (cockney, skotlannin murteen sävyttämä kieli, amerikan keskilännen kieli jne), jotka tulevat ilmi muuten "normaalissa" puhekielessä
- vaikeusaste: oppilaita totutetaan kuuntelemaan pidempiä esityksiä ja yrittämään saamaan selvän pääasiasta.

Profiilin muodossa voidaan kielitaidon eri ilmenemismuotojen keskinäinen vaatimustaso esittää seuraavasti:



0 = ei vaadita

- 1 = vaatimustaso minimaalinen (kommunikaatio tapahtuu jotenkuten); hyvin suppea määrä keskeisiä tilanteita, aihepiirejä ja viestintätehtäviä
- 2 = vaatimustaso matala (kommunikaatio välttävä, auttava); suppea määrä keskeisiä tilanteita, aihepiirejä ja viestintätehtäviä
- 3 = vaatimustaso kohtalainen (kommunikaatio tyydyttävä); rajattu määrä keskeisiä tilanteita, aihepiirejä ja viestintätehtäviä
- 4 = vaatimustaso keskitasoa korkeampi (kommunikaatio kohtalainen); rajattu määrä tyypillisiä tilanteita, aihepiirejä ja viestintätehtäviä
- 5 = vaatimustaso varsin korkea (kommunikaatio hyvä); suppea edustava otos tyypillisiä tilanteita, aihepiirejä ja viestintätehtäviä
- 6 = vaatimustaso hyvin korkea (kommunikaatio erinomainen; sujuva ja lähes virheetön); laajahko määrä tyypillisiä tilanteita, aihepiirejä ja viestintätehtäviä

3.2. Kielitaidon vaatimustaso eri koulutustasoilla

Oppilaille pyritään antamaan sellaisia kielellisiä kokemuksia, että he opiskelun edistyessä pystyvät selviytymään yhä useammista tilanteista yhä luontevammin reagoiden ja yhä luontevampaa kieltä käyttäen. Tässä voidaan edetä mm. seuraavalla tavalla:

Ala-asteella (I vk): kynnystaidot, selviytymistaidot (survival-kielitaito)

Yläasteen loppuun mennessä (I vk ja II vk): perustaidot

Lukiossa: yleistaidot

Ammatillisessa keskiasteen koulussa: alakohtaiset perustaidot

Korkeakoulutus: alakohtaiset yleistaidot

Työpaikkakoulutus ja täydennyskoulutus: alakohtaiset erikoistaidot

Peruskoulun kieliaineksen tulee keskittyä määritelmän mukaan perusasioihin. Opetuksessa tulee välttää nopeasti vanhentuvaa muotisanastoa ja erilaista erityissanastoa. Tämä voi jäädä kunkin oppilaan oman henkilökohtaisen kiinnostuksen ja tarpeiden varaan. Opetuksessa keskitytään sellaisiin seikkoihin, jotka ovat yhteisiä mahdollisimman monille kielenkäyttötilanteille ja -tarpeille.

4. SANASTON VALINNAN KRITEREISTÄ JA ONGELMISTA

4.1. Frekvenssitutkimusten käyttö englannin kielen perustavoitetason määrittelyssä

Perustavoitetason määrittelyssä on sanaston valintaan kiinnitettävä suurta huomiota. Sanaston tulee olla sellaista, että se mahdollistaa selviytyä yleisistä kommunikaatiotilanteista. Siksi sanaston eräänä keskeisenä valintakriteerinä on sen kommunikaatioarvo. Yleensä sanaston frekvenssitutkimukset ovat perustuneet kirjoitettuun kieleen. Joitakin suullisen kielen sanastotutkimuksia on kuitenkin myös käytettävissä. Frekvenssiluettelot eivät kuitenkaan perustu erilaisissa kommunikaatiotilanteissa esiintyvien sanojen yleisyyteen. Jos korpus on todella kattava, voidaan kuitenkin olettaa, että yleisimmät sanat ovat varsin edustavia. Tästä syystä perustavoitetason selvittämistyössä tullaan frekvenssikartoitus suorittamaan ja tuloksia tullaan käyttämään eräänä perustana sanastoa valittaessa. Mekaanista frekvenssiselvitystä tullaan kuitenkin täydentämään muulla hankittavalla tiedolla: esim. assosiaatiotutkimusten tuloksilla ja tilannepohjaisella loogisella analyysillä. Myös olemassa olevien oppikirjojen yhteinen sanasto on otettava huomioon, koska perustavoitetason tullaan joka tapauksessa pyrkimään olemassa olevan materiaalin puitteissa. Siihen voidaan kuitenkin joutua tekemään joitain muutoksia: karsimaan jotain pois ja laatimaan jotain lisää.

4. SANASTON VALINNAN KRITTEEREISTÄ JA ONGELMISTA

4.1. Frekvenssitutkimusten käyttö englannin kielen perustavoitetason määrittelyssä

Perustavoitetason määrittelyssä on sanaston valintaan kiinnitettävä suurta huomiota. Sanaston tulee olla sellaista, että se mahdollistaa selviytyä yleisistä kommunikaatiotilanteista. Siksi sanaston eräänä keskeisenä valintakriteerinä on sen kommunikaatioarvo. Yleensä sanaston frekvenssitutkimukset ovat perustuneet kirjoitettuun kieleen. Joitakin suullisen kielen sanastotutkimuksia on kuitenkin myös käytettävissä. Frekvenssiluettelot eivät kuitenkaan perustu erilaisissa kommunikaatiotilanteissa esiintyvien sanojen yleisyyteen. Jos korpus on todella kattava, voidaan kuitenkin olettaa, että yleisimmät sanat ovat varsin edustavia. Tästä syystä perustavoitetason selvittämistyössä tullaan frekvenssikartoitus suorittamaan ja tuloksia tullaan käyttämään eräänä perustana sanastoa valittaessa. Mekaanista frekvenssiselvitystä tullaan kuitenkin täydentämään muulla hankittavalla tiedolla: esim. assosiaatiotutkimusten tuloksilla ja tilannepohjaisella loogisella analyysillä. Myös olemassa olevien oppikirjojen yhteinen sanasto on otettava huomioon, koska perustavoitetason tullaan joka tapauksessa pyrkimään olemassa olevan materiaalin puitteissa. Siihen voidaan kuitenkin joutua tekemään joitain muutoksia: karsimaan jotain pois ja laatimaan jotain lisää.

Perinteellisesti kielen alkeisopetuksessa pyritään rajoittamaan sanastoa, kun kieliopillisia perusrakenteita opiskellaan. Uusia rakenteita opetellessa käytetään yleensä tuttuja sanoja. Aikaisemmin yleisen sanastojen opiskelun tilalle on tullut rakennekorosteinen opiskelu ja sanastoa pyritään rajoittamaan suppeaan ja hyödyllisimpään sanastoon. Useat selvitykset ovat osoittaneet, että kirjailijat käyttävät tyypillisesti enintään 4000 sanaa (de Grève & Van Passel 1971, 78). Puheessa tavallisesti käytetään vielä suppeampaa sanastoa.

Sanaston valinnassa voidaan käyttää menetelmiä, joiden subjektiivisuus ja objektiivisuus vaihtelevat. Täysin subjektiivista valintaa ei voida de Grèven ja van Passelin mielestä millään perusteella. Täysin objektiiviset valintaperusteet eivät myöskään liene mahdollisia. Sanaston valinnassa tulee ilmeisesti pohjautua tilanteesta ja tarkoituksesta riippuvaan harkinnanvaraiseen mutta objektiivisiin selvityksiin perustuvaan menettelyyn.

Harkittaessa rakenteiden ja sanaston keskinäistä painotusta (esim. alussa vähän sanastoa ja perusrakenteet ja myöhemmin sanaston kartuttaminen?), on syytä muistaa että kommunikaatiota (etenkin minimaalista ja alkeellista kommunikaatiota, ts. selviytymistä) ajatellen sanasto on rakenteiden hallintaa tärkeämpi. Ilman kieliopillisten rakenteiden hallintaa voi ilmaista hyvin vähän, mutta ilman sanastoa ei voi ilmaista mitään (Wilkins 1972, 111). Minimikommunikaatiota ajatellen on siis sanasto rakenteita tärkeämpi, mitä ei pidä unohtaa opetussuunnitelmaa laadittaessa ja oppimistuloksia arvioitaessa. Sähkösanomakaan ei tavallisesti sisällä rakenteellisesti yhtenäistä kieltä, mutta se ymmärretään, samoin sanomalehtien otsikot ja lyhennetyt ilmoitukset sanomalehdissä.

Yhtenä sanaston valinnan perustana käytetään frekvenssitutkimuksia. Jotta niistä olisi mahdollisimman paljon hyötyä tai jotta pelkästään niitä voitaisiin käyttää sanaston valinnan perustana, laskennan pohjana olevien kielellisten katkelmien tulisi olla täysin edustava otos sekä suullisesta että kirjallisesta kielenkäytöstä. Tällaisia frekvenssitutkimuksia ei ole koskaan tehty eikä voida hevillä tehdä. Frekvenssitutkimukset soveltuvat parhaiten jonkin erityiskielen (tekniikka, lääketiede, tarjoilijan tarvitsema kieli jne.) sanastotarpeen selvittämiseen. Yleiskielitaidon edellyttämä sanasto joudutaan kuitenkin valitsemaan useiden erilaisten kriteerien perusteella.

Näinä kriteereinä pidetään tavallisesti sanan yleisyyttä, kattavuutta, käytettävyyttä ja tuttuutta. Yleisyys tarkoittaa sanan suhteellista

esiintymistiheyttä. Kattavuus merkitsee sitä, että sana esiintyy useissa eri tyyppisissä "teksteissä". Käytettävyyden merkitsee sanan liittymistä tietyn tyyppiseen aihepiiriin ja tilanteeseen. Tuttuus voidaan arvioida pyytämällä syntyperäisiä arvioimaan kuinka usein he ovat joutuneet käyttämään mainittua sanaa.

Yllä mainittujen seikkojen lisäksi on otettava huomioon, että myös sanastolla on kieliopin ja fonologian tavoin rakenteellisia ominaisuuksia: sekä paradigmaattisia että syntagmaattisia (Wilkins, 1972, 124-126). Paradigmaattisia suhteita ovat mm. synonyymisuus, vastakohtaisuus l. antonnyymisuus, hyponymia l. sisältyvyys (yläkäsité - alakäsité), yhteensopimattomuus (aamu - ei voi olla ilta, yö jne), komplementaarisuus (kuollut - elävä; ei ole sama kuin antonyymisuus; komplementaarisuus voidaan testata seuraavasti: kuollut = ei elävä; sen sijaan ei voida sanoa että: ei nuori = vanha, ts. vanha ja nuori eivät ole absoluuttisia käsitteitä), vastakkaisuus (vanhempi - lapsi, ostaa - myydä, työntekijä - työnantaja) Edellä esitetyt assosiaatioilmiöt on otettava huomioon perustavoite - ehdotuksen sanastoa koskevissa kannanotoissa.

Tietyt sanat esiintyvät kielessä hyvin usein yhdessä, joskus tai käytännöllisesti katsoen ei juuri koskaan yhdessä. Tyypillisiä sanojen yhdisteitä nimitetään kollokaatioiksi (Wilkins 1972, 126-170). Esimerkiksi loud noise on tavallisempi kuin old noise tai new noise, jotka voivat kyllä esiintyä kun viitataan auton moottorin toimintaan. Aina ei voi tietää millainen kollokaatio on hyväksyttävä: voidaan sanoa low noise, mutta ei high noise, vaan loud noise, eikä myöskään quiet noise. Sanotaan strange noise mieluummin kuin ususual noise tai peculiar noise. Oikeiden kollokaatioiden puuttuminen ja virheelliset kollokaatiot paljastavat helposti ulkomaalaisen, vaikka ääntäminen ei sitä kielisikään. Kieli ei kuulosta täysin luonteelta. Kaikkein ongelmallisin on Wilkinsin mukaan idiomi, eli kollokaatio jonka merkitystä ei voi helposti päätellä sen osien perusteella: to lose one's head ("kuolla" olisi kai luonnollisin merkitys eikä "hermostua"), a big noise (isokenkäinen), to look after, to give up.

Eräs sanaston valinnassa huomioonotettava seikka on ns. suljetut luokat. Ei ole mieltä opettaa vain joitakin viikonpäiviä tai kuukausia, koska oppilas todennäköisesti voi joutua käyttämään niitä kaikkia.

Ei ole myöskään järkevää vaatia, että sanat opittaisiin niiden absoluuttisessa frekvenssijärjestyksessä. Voidaan sen sijaan jakaa sanat esimerkiksi 500, 1000, 1500 ja 2000 tavallisimpaan ja pyrkiä soveltamaan tämäntäpaista frekvenssiporrastusta oppimateriaaleissa.

Kriteerinä voidaan myös hyvällä syyllä pitää sanan kykyä olla pohjana usealla hyödyllisellä sanalla, ts. sitä ettei sana ole täysin irrallinen. Esimerkiksi light aktivoidaan mieluummin kuin ray: firelight, flashlight, floodlight, candlelight, seachlight, limelight, footlights, spotlight, lightness, lightning, light-hearted, highlights, a light room, light blue, a cigarette-lighter, lighthouse, lightning rod, light-weight; to light jne.

Myös sanojen foneettinen asu voi olla eräänä sanaston valinnan kriteerinä sikäli, että aluksi voi olla syytä välttää vaikeasti äännettäviä sanoja. Ei ole myöskään pelkästään päätettävä mitä sanoja otetaan frekvenssijärjestöjen perusteella mukaan, vaan myös mitä muita sanoja otetaan, jotka puuttuvat frekvenssiluetteloista.

Ratkaistaessa mitä kielellisiä aineksia valitaan ydinkurssiin, on pidettävä silmällä niiden viestintäarvoa ja tuottavuutta (Trim 1973). Viestintäarvo sisältää sekä informatiivisen arvon että affektiivisen arvon.

Informatiivinen arvo riippuu Trimin mukaan siitä, missä määrin kielellinen aines tekee mahdolliseksi ilmaista "miten asiat ovat", ts. kuvata ulkoista maailmaa tyypillisesti väitelaudeiden ja kysymyslauseiden avulla (tapahtumat, henkilöt, asiat, esineet, paikka jne.). Peruskysymys on, miten oppilaan kyky tuottaa ja ymmärtää ko. kieliaines vaikuttaa hänen mahdollisuuteensa osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tässä on otettava huomioon aineksen keskeisyys sosiaalisessa elämässä, tilanteiden yleisyys ja kattavuus, joissa sitä voidaan käyttää ja missä määrin tilanteen muut piirteet voivat välittää saman informaation (tilanneredundanssi). Affektiivisen arvon Trim katsoo riippuvan siitä, miten jonkin kielellisen elementin, luokan tai piirteen avulla oppilas voi tuoda esiin tuntemuksiaan ja näkemuksiään ja luomaan kuulijaan (lukijaan) sosiaalisen tai psykologisen yhteyden. Peruskysymys on, miten ko. kyky tuottaa kielellinen aines ja reagoida siihen vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Frekventtisyys, monipuolinen käytettävyys ja redundanttisuus ovat myös tärkeitä tekijöitä. Tuottavuus taas riippuu siitä, missä määrin ko. kielellinen aines voidaan yleistää. Täten esimerkiksi morfologiset affiksit (un-, ex-, -ness, -able) ovat tuottavia, kun taas esim. idiomit ja irralliset sanat (esim. water, air) eivät ole kovin tuottavia.

Viestintäarvo ja tuottavuus ovat kustannus-hyöty yhtälön nimittäjä. Osoittaja on oppimiseen tarvittavat aika- ym. resurssit. Kielille universaalit piirteet eivät määritelmän mukaan aiheuta oppimisponnistuksia.

Kullekin kielelle ominaiset piirteet sen sijaan aiheuttavat oppimisponnistuksia. Oppimista aiheuttavat sekä absoluuttiset että suhteelliset tekijät. Absoluuttisiin tekijöihin luetaan: (a) äänneasun ja merkityksen suhteen mielivaltaisuuden aste. Tämä edellyttää ulkomuistia ja vaatii eniten ponnistuksia yksinkertaisten morfeemien osalta ja varsin runsaasti idiomien osalta. (b) Opeteltavan rakenteen muodollinen monimutkaisuus, (c) semanttisen sisällön käsitteellinen monimutkaisuus. Suhteelliset tekijät sisältävät a) äidinkielen ja vieraan kielen ilmaisujen vastaavuuden määrän ja b) oppilaan aikaisemmat tiedot ko. kielestä.

Edellisten näkökohtien perusteella Trim on laatinut kaavan, jonka avulla voidaan arvioida kunkin opiskeltavan kielellisen asian hyötyä suhteessa oppimiskustannuksiin (aika ym. tekijöihin).

Informatiivinen arvo + affektiivinen arvo + tuottavuus (yleistettävyyys)

Ulkoa oppimisen määrä	+	Rakenteellinen monimutkaisuus	+	Käsitteellinen monimutkaisuus	+	Äidinkielen ja vieraan kielen vastaavuus	+	Oppilaan aikaisemat tiedot
-----------------------	---	-------------------------------	---	-------------------------------	---	--	---	----------------------------

Peruskoulun kieliaineksen tulee keskittyä perusasioihin, ts. tulee välttää pian vanhentuvaa muotisanastoa, erityissanastoa jne. Opetetaan sellaisia asioita, jotka ovat yhteisiä mahdollisimman monille kielenkäyttöille (yleiset periaatteet, viestintätaidot- ja -strategiat). Aikuisella voi tilanne olla päinvastainen: saattaa olla tarkoituksenmukaista opettaa tiukasti rajattua erityisalan sanastoa.

LÄHTEET

- De Grève, M. & Passel, F. (1971) Linguistik und Fremdsprachenunterricht.
München: Huber.
- Trim, J.L.M. (1973) Draft outline of European unit/credit system for
modern language learning by adults. Teoksessa Systems development
in adult language learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D.A. (1972) Linguistics in language teaching. London: Arnold.

5. KIELITAIDON TARVE YHTEISKUNNAN JA YKSILÖN NÄKÖKULMASTA

Ahlqvist on tutkinut UME-projektin puitteissa millaista englanninkielen taidon tarvetta ruotsalaiset yksityishenkilöt ovat kokeneet. Satunnaisotantaan kuului 404 henkilöä. Perusjoukon ikä vaihteli 15 ja 80 vuoden välillä.

Tulokset osoittivat että 77 % vastaajista oli kokenut tarvetta ymmärtää englanninkielen puhetta (94 % niistä jotka olivat saaneet englannin opetusta koulussa, 56 % niistä, jotka eivät olleet opiskelleet englantia). Valtaosa oli tarvinnut puheen ymmärtämistä yksityisissä tilanteissa (69 %), työssä 25 %, koulussa tai kurssilla 6 %. Useimmat olivat tarvinnut puheen ymmärtämistä Ruotsissa (84 %), 12 % muussa kuin englantia-puhuvassa maassa ja noin 4 % englantia-puhuvassa maassa. Useimmiten tarvittiin tätä taitoa suorissa henkilöiden välisissä kontakteissa (58 %) TV:tä katsellessa 24 %, opetusta seuratussa 6 %, puhelimesta 4 %, radiota kuunnellussa 4 % ja elokuvaa katsellessa 4 %. Englantia opiskelleista 22 % ei ollut käsittänyt puhetta ja englantia opiskelemattomista peräti 91 % eli keskimäärin 43 %.

Noin 73 %:lla oli ollut tarvetta itse puhua englantia (englantia opiskelleista 92 %, opiskelemattomista 48 %). Tilanteista oli 63 % yksityisiä. Työssä englannin puhetaitoa oli tarvinnut 33 %. Tarve oli tavallisesti ilmennyt Ruotsissa (79 %) ja useammin ei-englantia puhuvassa maassa (17 %) kuin englantia puhuvassa maassa (4 %). Ulkoinen tilanne oli tavallisimmin turistikontaktit (55 %), ulkomaalaisten vierailut (29 %), opetus (9 %), pitkäkö oleskelu ulkomailla (4 %) ja ulkomaalainen puhelimesta (3 %). Tilanteessa, jossa olisi tarvinnut osata puhua englantia, 29 % ei uskaltanut yrittääkään tai yritti mutta luopui, 43 % katsoi onnistuneensa kohtalaisesti tai hyvin.

Otokseen kuuluneista oli 70 %:lla ollut tarvetta ymmärtää englanninkielistä tekstiä ja useimmiten yksityistilanteessa (63 %). Työssä lukutaitoa oli tarvinnut 26 % ja koulussa 12 %. Eniten oli tarvittu erilaisen mainosten, käyttöohjeiden jne. ymmärtämistä (41 %, kirje 22 %, sanomalehdet, aikakauslehdet 14 %, asiakirjallisuus 9 %, kaunokirjallisuus 9 %, kurssikirjallisuus 7 %). Lukemansa oli ymmärtänyt 61 % vastaajista.

Tarve kirjoittaa englantia on ollut suhteellisesti vähäisempää. Vastaajista 51 %:lla ei ollut koskaan tarvinnut kirjoittaa englantia. Tarve kirjoittaa englantia on tavallisinta yksityisissä tilanteissa (61 %), työssä 21 % ja koulussa, kurssilla 19 %. Kirje yksityishenkilölle oli tavallisin kirjoittamisen muoto (55 %), työhön liittyvä kirje 20 %, kouluharjoitukset 20 %, lomakkeet yms. 4 %. Aikaansaannokseensa oli kohtalaisen tai erittäin tyytyväinen 58 %, kun taas 23 % ei ollut edes yrittänyt tai luopui.

Kun tuloksia tarkasteltiin lyhyemmällä aikavälillä (edellisenä kulkautena koettu englanninkielen taidon tarve), saatiin seuraavat tarveprosenttiluvut: puheen ymmärtäminen 43 %, puhuminen 36 %, luetun ymmärtäminen 46 % ja kirjoittaminen 20 %.

Dahllöfin (1963) lukiotutkimuksessa, jossa selvitettiin myös kielitaidon tarvetta todettiin että eniten tarvittiin taitoa ymmärtää normaali-proosa ja vain silloin tällöin sanakirjaa apuna käyttäen. Puhetaidon ja kirjoitustaidon tarve oli vähäinen.

Larsson (1969) totesi tutkiessaan saksan kielen taidon tarvetta Ruotsin elinkeinoelämässä, että n. 20 % yritysten henkilökunnastatarvitsi saksan kielen taitoa. Tärkein oli yleensä alasta riippumatta taito ymmärtää lukemansa. Vähiten tarvittiin kirjoitustaitoa. Vähittäiskaupassa, pankeissa, ravintolassa ja hotellissa työssä olevat tarvitsivat kuitenkin ensisijaisesti puheen ymmärtämis- ja kirjoittamistaitoa.

Roinisen (1972) mukaan tarvitsee Suomessa teollisuuden ja kaupan piirissä toimivista henkilöistä v. 1980 ruotsia 13,8 %, englantia 9,3 %, saksaa 5,8 %, venäjää 9,8 % ja ranskaa 0,6 %. Kielitaidon laatuvaatimuksena on yleensä että henkilö pystyy lukemaan helpohkoa tekstiä vähäisessä määrin apuvälineitä käyttäen, ymmärtää normaalitempoista puhetta ja pystyy auttavasti ilmaisemaan itsensä. Kaupan ja teollisuuden piirissä tarvitaan korkeatasoisempaa kielitaitoa kuin palveluelinkeinojen piirissä. Ammattiryhmien kesken esiintyy eroja sikäli, että hallinnollisissa ja konttoriteknisissä tehtävissä tarvitaan korkeatasoisempaa kielitaitoa kuin kaupallisissa ja henkilökohtaisissa palveluksissa.

Ola Berggren (1975) on selvittänyt teollisuuden palveluksessa toimivien insinöörien kielitaidon tarvetta. Tulokset osoittavat, että erilaisiin lukutaitoa vaativiin tilanteisiin joutuu suurin osa vastaajista paljon useammin kuin mihinkään muuhun tilanteeseen. Noin puolet joutuu kerran tai pari kertaa kuukaudessa tilanteeseen, jossa tarvitaan puhetaitoa ja puheen

ymmärtämistaitoa. Kirjoitustaitoa tarvitsee vain noin kolmasosa pari kolme kertaa kuukaudessa. Eniten kieltä käyttävät korostivat aktiivista suullista kielitaitoa edellyttäviä tilanteita. Vähiten kieltä käyttävät korostivat ammattiasioita koskevaa lukutaitoa.

Yorokin yliopiston kielikeskuksessa tehdyn tutkimuksen mukaan (Emmans, Hawkins & Westoby 1974) teollisuuden ja kaupan yksityisellä sektorilla tarvittiin Englannissa useimmiten taitoa lukea vieraskielistä tekstiä, kääntää vieraasta kielestä äidinkielelle ja keskustelutaitoa (esitetystä järjestyksessä).

LÄHTEET

- Ahlqvist, P. (1967) Vilka behov av engelska språkfärdighet upplever svenska. Teoksessa C.H. von Mentzer. Studier i empirisk målanalys. Stockholm (moniste)
- Berggren, O. (1975) Teollisuuden palveluksessa toimivien insinöörien kielitaidon tarve ja insinöörikunnan käsitykset teknillisissä korkeakouluissa annettavan kieltenopetuksen sisällöstä. Lappeenranta: Kielten opetuskeskuksen julkaisuja No. 1.
- Dahllöf, U. (1963) Kraven på gymnasiet. Stockholm: SOU Nr. 22.
- Emmans, K., Hawkins, E. & Westoby, A. (1974) The use of foreign languages in the private sector of industry and commerce. University of York: Language Teaching Centre.
- Larsson, I. (1969) Tyska språket i delar av svenskt näringsliv: en studie i enkätmetodik och en undersökning av språkbehoven. Malmö Lärarhögskola. Pedagogisk-psykologiska problem, Nr. 101.
- Roininen, V. (1972) Teollisuuden, kaupan ja eräiden palveluelinkeinojen vieraiden kielten nykyinen ja arvioitu vuoden 1980 määrällinen ja laadullinen tarve Suomessa. Turun yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja No 50.

OSA III: KIELENOPETUKSEN ERIYTTÄMISEEN LIITTYVIÄ KYSYMYKSIÄ

1. OPPIMISVAIKEUKSISTA JA ALISUORIUTUMISESTA VIERAISSA KIELISSÄ

Alisuoriutumisella tarkoitettaneen yleensä tilannetta, jossa oppilas ei menesty - tässä tapauksessa - vieraan kielen opinnoissa odotusten mukaisesti. Nämä odotukset perustuvat johonkin ennusteeseen, joka yleensä pätee vieraan kielen opinnoissa. Yleensä esim. voidaan ennustaa, että oppilas, jonka yleinen koulumenestys on hyvä (lukuaineiden keskiarvo on korkea) ja joka on menestynyt hyvin esim. kielellistä lahjakkuutta mittaavissa testeissä, tulee edistymään hyvin myös kielissä ja alkavassa kielessä hyvin edistynyt tulee menestymään myös myöhemmin alkavien kielten opinnoissa. Operationaalisesti alisuoriutuja voidaan määritellä esim. niin että alisuoriutujaksi katsotaan oppilas, jonka vieraan kielen todistusarvosana on kaksi numeroa heikompi kuin hänen lukuaineiden keskiarvonsa.

Alisuoriutuminen on kuitenkin ilmeisesti vain erikoistapaus yleisemmästä ilmiöstä, oppimisvaikeudesta. Oppimisvaikeus on suhteellinen käsite, tuskin voimme puhua absoluuttisesta oppimisvaikeudesta. Oppimisvaikeudella voidaan ymmärtää tilannetta, jossa oppilas ei saavuta asetettuja tavoitteita eikä opi niihin liittyviä oppisisältöjä asetetun vaatimustason mukaisesti

- suhteessa käytettävissä olevaan aikaan ja muihin resursseihin
- suhteessa muihin oppilaisiin
- suhteessa omaan menestymiseensä muissa aineissa tai aikaisempaan menestymiseensä samassa aineessa (ns. solmukohdat, vaikeat kohdat).

Oppimisvaikeuksista puhuminen edellyttää, että meillä on käsitys siitä, mitä tulisi osata (tavoitteet), ja vallitseva tilanne ei vastaa odotettua/aiottua tilannetta. Jos kiinnittäisimme huomiota vain tavoitteisiin, voisimme itse asiassa puhua ehdottomista oppimisvaikeuksista, joka todettaisiin kriteerireferenssikokein. Koska ei voida pitää realistisena, että tavoitteista voitaisiin johtaa tarvittavat resurssit (esim. aika), ts. resursseja saataisiin aina niin paljon kuin tavoitteiden toteutuminen kulloinkin edellyttää, joudutaan tavoitteiden saavuttaminen kuitenkin suhteuttamaan käytettävissä olevaan aikaan. Carrollin kouluoppimismallia (1963) soveltaen

voitaisiinkin yksinkertaistaen oppimisvaikeus operationaalisesti määritellä suoraan verrannolliseksi siihen aikaan, jonka oppilas tarvitsee jonkin oppimistehtävän hallitsemiseen. Jos oppilas ei esim. jostain elimellisistä syistä kuule joidenkin äänteiden eroa, hänellä on tässä suhteessa erittäin vakava oppimisvaikeus, koska ilmeisesti pelkkä kuulon harjoittaminen ei tässä tapauksessa erotteluvaikeutta poistaisi, vaikka harjoitettaisiin kuinka paljon tahansa.

Edellä todettiin, että oppimisvaikeus on normaalisesti ymmärrettävä suhteelliseksi. Koska se on suhteellinen/ehdollinen käsite, sitä voidaan myös lisätä tai vähentää erilaisilla toimenpiteillä. Seuraavassa tarkastelemme lähinnä tavoitteita, resursseja ja opetusta ja niiden osuutta oppimisvaikeuksien määrään.

Eriytyvyyden aste Opetuksen komponentti	Sama(t)	Erilainen(-set)
Tavoitteet - oppiaines - toiminta	Oppimisvaikeudet lisääntyvät	Oppimisvaikeudet vähentyvät
Resurssit (etenkin aika/etenemisnopeus)	Oppimisvaikeudet lisääntyvät	Oppimisvaikeudet vähentyvät
Opetus - menetelmät - palaute - tukiopetus	Oppimisvaikeudet lisääntyvät	Oppimisvaikeudet vähentyvät

Edellä olevaan taulukkoon on tehtävä tarkennus erityisesti tavoitteisiin, sikäli, että edellytetään, että oppimistehtävä vaatii kaikilta oppilailta uusien tietojen ja taitojen omaksumista, ts. kysymys ei ole jo opitun kertaamisesta tai toistamisesta, vaan kaikilla on todella oppimistehtävä (oppimisen hyväksi on ponnisteltava, tehtävä jotakin).

On selvää, että edellä esitetty on alustavaa pohdiskelua, jonka paikkansapitävyyttä tai -pitämättömyyttä voitaisiin empiirisesti tutkia. On myös selvää, etteivät opetuksen komponentit ole toisistaan riippumattomat, vaan resurssit ja opetus ovat välineitä, keinoja, tavoitteiden saavuttamiseksi. Jos kuitenkin pitäydytään taulukossa esitettävään ajatuskokeiluun, voidaan ennustaa milloin esiintyy erityisen runsaasti oppimisvaikeuksia (Vuoden 1971 koulutuskomitean sanontoja vapaasti mukaillen: "Oppimisvaikeuksien maksimoinnin periaate"): kaikilla oppilailla on samat tavoitteet, jotka on opittava samoilla resursseilla (erityisesti samassa ajassa) ja saman opetuksen puitteissa. Tällöin olisi kyseessä erittäin keskitetty koulujärjestelmä.

Ajatuskokeilua voitaisiin jatkaa ja määritellä oppimisvaikeuksien minimoinnin periaate: kullakin oppilaalla on yksilölliset hänelle sopivat tavoitteet, kullakin oppilaalla on hänen tarvitsemansa oppimisresurssit (erityisesti oppimisaika) ja kutakin opetetaan yksilöllisesti. Tällöin on kai kyseessä tilanne, jossa on yksi oppilas opettajaa kohti ja kaikki päätöksenteko tapahtuu heidän toimestaan.

Vaikka edellä esitetty ajatuskokeilu tuo karrikoidusti esiin äärimmäisyystupaukset, se saattaa selkiinnyttää ajattelua. Ja koska käytännössä ei kumpikaan äärimuoto tule kysymykseen, voidaan ryhtyä pohtimaan, missä määrin tavoitteiden tulisi/saisi olla samanlaiset/erilaiset (tai ehkä pikemminkin kuinka suuri ero tavoitteiden saavuttamisessa hyväksytään/sallitaan), missä määrin resurssien tulisi olla samanlaiset/erilaiset ja missä määrin opetuksen tulisi olla samanlaista/eriyttävää. Luetteloa voitaisiin jatkaa, esim. missä määrin oppilasryhmittelyn tulisi olla homogeenista/heterogeenista, missä määrin oppimateriaalin tulisi olla kaikille samanlaista/erilaista, missä määrin oppilasryhmien tulisi olla samankokoisia/erikokoisia (eri luokka-asteet, yhdysluokat jne).

Edellä ei ole käsitelty lainkaan opettamista, vaikka opettajan työssä konkretisoituvat kaikki eri opetus- ja oppimistapahtuman komponentit. Yhtäläillä kuin pohdittiin erilaisten tekijöiden samanlaisuuden/erilaisuuden vaikutusta oppimisvaikeuksien määrään, voidaan tutkailla niiden vaikutusta opettamisvaikeuksien määrään. Tällöin on tärkeätä tehdä selväksi mitä opettamiselle ymmärtää. Tässä on ymmärretty opettamisella tarkoituksellista toimintaa, jonka avulla pyritään aikaansaamaan oppimista. Tärkeätä on määritelmässä sana pyrkiä, koska voitaisiin esittää, että opettamista on tapahtunut vain silloin kuin myös oppimista on tapahtunut (ns. accountability, koulu/opettajat ovat vastuussa oppimisesta, ei pelkästään opet-

tamisesta). Tällöin opettamisesta tulisi kuitenkin lähinnä ehdollista-
mista: opettajan toiminta saa aikaan oppimisen (kausaalinen suhde). Kui-
tenkin oppiminen, ollakseen tehokasta, edellyttää, että oppiminen on myös
oppilaiden tarkoituksena, jolloin on kyseessä intentionaalinen toiminta.
Toisaalta voitaisiin opettamisella ymmärtää toimintaa, jossa ei kiinnite-
tä mitään huomiota oppimiseen.

Opettamisen voidaan arvioida vaikeutuvan, jos kaikilla oppilailla on
samat tavoitteet, jotka opettajan olisi opetuksensa avulla pyrittävä saa-
maan kaikki oppimaan samassa ajassa. Jos tämän lisäksi asetetaan vielä
lisävaatimuksia, esim. opetusryhmän tulee olla täysin heterogeeninen (ei
minkään asteista tasoryhmitystä) ja jos ei ole käytettävissä selkeätä,
johdonmukaista ja helppokäyttöistä eriyttävää oppimateriaalia, opettami-
sen vaikeus lisääntyy. Kun opettamiselle voidaan perustellusti asettaa
vaatimus, että sen tulee mahdollistaa oppiminen, ts. opetettavan asian
tulee käydä ilmi niin, että se on oppilaiden opittavissa, tulee ongelmal-
liseksi opetuksen eriyttäminen ja yksilöiminen käytännössä. Jos opetta-
jalla on opetettavana suhteellisen suuri ja suoritustasoltaan hyvin hete-
rogeeninen ryhmä, eikö tilanne nykyisellään muodostuu helposti sellaisek-
si, että opettaja voi sopeuttaa opetuksensa sopivalle tasolle vain osalle
oppilaita? Eikö tällöin, jos otamme opetuksen kriteeriksi opittavuuden,
opettaja ole itse asiassa voinut 'opettaa' vain osaa oppilaita?

Malinen (1976) toteaa, ettei ole tarkoituksenmukaista peruskouluta-
solla pyrkiä yhtenäistämään koulutusta (jollaisena toimenpiteenä on esi-
tetty mm. tasoryhmittelyn poistamista peruskoulun yläasteelta) kaikilta
osin valtakunnallisissa päätöksissä, vaan monet asiat voitaisiin päättää kun-
nan ja koulun tasolla. Tällaisena asiana hän esittää juuri mm. tasoryh-
mien muodostamisen, joiden tarve ja muodostaminen voivat olla hyvin eri-
laiset eri kokoisilla yläasteilla. Malisen mukaan on oleellisinta, että
saadaan yksilön kannalta sopiva virikeympäristö ja motivointi, eikä hän
näe koulutuksellisen taso-arvon varmentuvan hallinnollisilla järjestelyil-
lä vaan sillä, että järjestetään perustavoitteiden opiskelu oppilaan kan-
nalta sopivalla tavalla. Eriyttämistoimenpiteiden käyttö on tähän tarkoi-
tukseen vain väline, ei itsetarkoitus. Näitä välineitä osataan käyttää
kuitenkin taitavasti vain sitten, kun tavoitteisuus on selvästi tiedostet-
tu ja yhteisellä pohjalla. Malisen mukaan eriyttämistoimenpide ei ole si-
nänsä hyvä tai huono. Sen merkitys riippuu opettajan ja oppilaiden työs-
kentelyn tarkoituksista ja toteutuksesta.

2. OPETUKSELLISEN ERIYTTÄMISEN TARPEESTA, MAHDOLLISUUKSISTA JA RAJOITUKSISTA

2.1. Johdanto

Tarkoitukseni on tarkastella kysymystä opetuksellisen eriyttämisen tarpeellisuudesta opettamista ja oppimista kuvaavan yleisen viitekehysten puitteissa. Toivon, että tämä käsittelytapa antaisi lisävalaistusta kovin sekavaan eriyttämiskeskusteluun. Käytän pohjana Keevesin (1972), Puron (1977), Carrollin (1963) ja Bloomin (1971) esittämiä näkemyksiä sekä muuta eriyttämistä käsittelevää kirjallisuutta. Eriyttämisestä käytävälle keskustelulle on ollut ominaista se, että on hyvinkin tarkasti analysoitu eriyttämisen käsitettä ja määriteltä sen muotoja, tyyppejä ja tavoitteita. Sen sijaan eriyttämistä prosessina, opetustahtumana, keinona sille asetettujen tavoitteiden toteuttamiseksi on käsitelty hyvin ylimalkaisesti ja epäanalyttisesti. Ei ole kovin hämmästyttävää, että opettajat ja tutkijat ovat ymmällään, kun hyvin monitahoisesta ja pulmallisesta asiasta ajatellaan selvittävän uudenlaisen Gordionin solmutempun avulla.

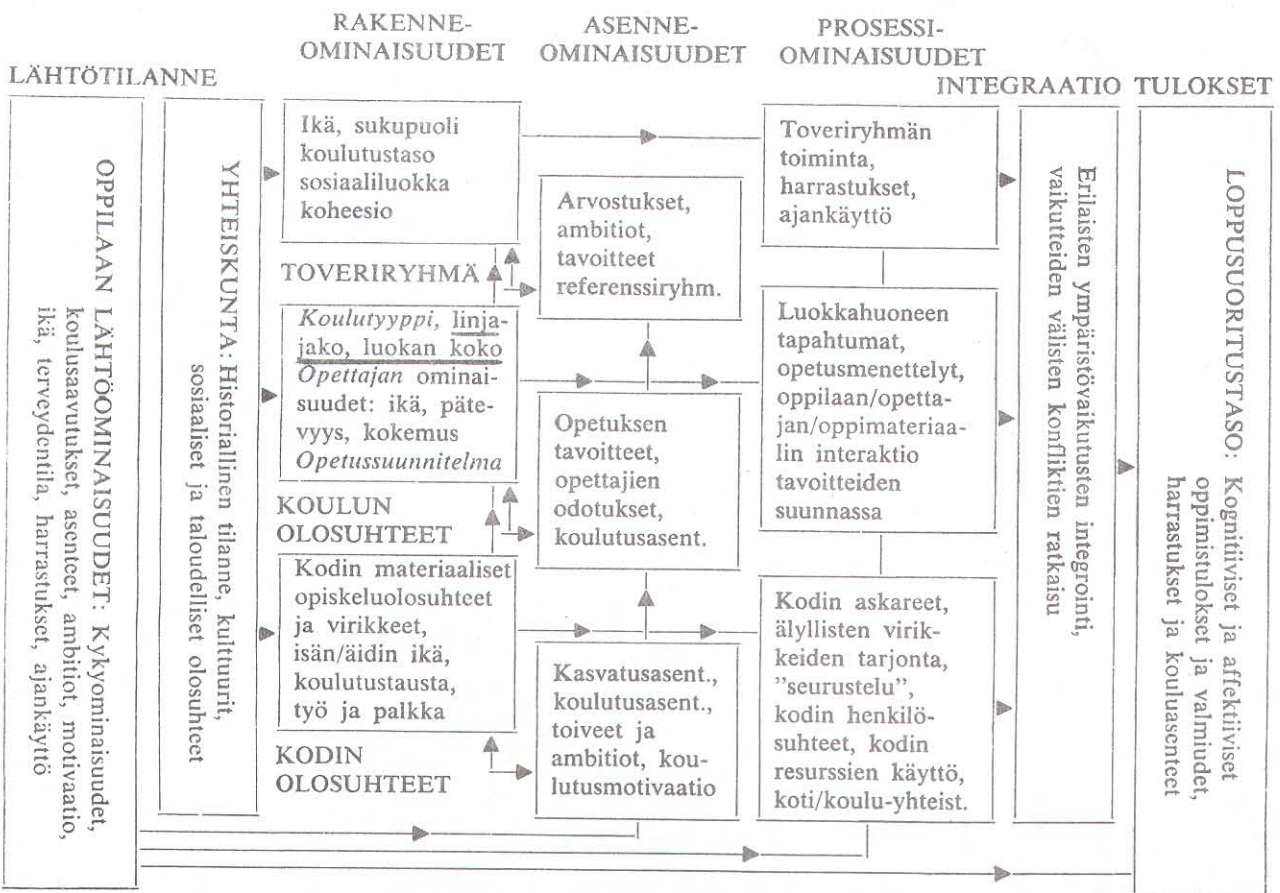
2.2. Opetus koulutuksen kokonaiskehityksessä

Keeves (1972) on esittänyt yleisen mallin oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä. Sen avulla on mahdollista tarkastella erilaisten tekijöiden osuutta koulutusprosessissa ja täten sitä voidaan käyttää viitekehysenä myös opetuksen eriyttämisen pohdiskelussa.

Opetuksessa on otettava huomioon kunkin oppilaan lähtöominaisuudet: kykyominaisuudet, aikaisemmat tiedot ja taidot, asenteet, henkilökohtaiset tavoitteet ja omakohtainen vaatimustaso, motivaatio, harrastukset, ajankäyttö jne. Opetuksen eriyttämistarve kasvaa ajan mittaan, koska

Artikkelin pohjana on käytetty esitelmää kielten opetuksen menetelmällisen eriyttämisen kurssilla Heinolan kurssikeskuksessa 27.2.1977.

yleensä oppimistulosten hajonnalla on taipumus kasvaa opiskelun kuluessa. Oppilaiden työskentelyyn koulussa vaikuttavat kodin olosuhteet, mm. materiaaliset opiskeluolosuhteet, virikkeistö, koulutusasenteet ja -tavoitteet, mutta niihin ei voida opetuksella juuri nimeksikään vaikuttaa. Opetukseen vaikuttavat tuntuvasti koulun olosuhteet, mm. koulun koko, luokan koko ja koostumus, oppimateriaali ja -välineistö sekä opetussuunnitelma, opetustuntien määrä mukaanlukien. Tärkeä tekijä on myös toveriryhmä: sen arvostukset, tavoitteet, asenteet, harrastukset ja toiminta. Toteamme siis yleisesti, että opettaminen tapahtuu tilanteessa, johon vaikuttavat monet erilaiset tekijät ja johon opettaja tuo oman henkilökohtaisen panoksensa.



KUVIO 1. Koulutuksen ympäristötekijät (Keeves 1972).

John B. Carroll (1963) on kehitellyt mallin, joka kuvaa oppimista - nimenomaan vieraiden kielten oppimista - luokkatilanteessa. Hänen mukaan seuraavat tekijät vaikuttavat kielen oppimiseen: kielellinen lahjakkuus, yleinen älykkyys, oppimismotivaatio, opetuksen laatu ja oppimistilanteiden määrä. Kielellinen lahjakkuus, yleinen älykkyys ja motivaatio ovat oppilaskohtaisia tekijöitä; opetuksen laatu ja oppimistilanteiden määrä ovat opetustapahtumaan kuuluvia tekijöitä.

Tarkastelemme lähemmin Carrollin mallia nähdäksemme mitä johtopäätöksiä siitä voidaan tehdä opetukseen nähden. Kielellinen lahjakkuus on suhteellisen pysyvä yksilön ominaisuus, johon emme myöhemmässä kouluiässä sanottavasti voi vaikuttaa. Sama pätee yleiseen älykkyyteen, jolla voidaan ymmärtää esim. yksilön kykyä tajuta oppimistehtävän luonne ja/tai sen oppimisessa käytettävä menettelytapa. Oppimismotivaatioon voidaan vaikuttaa sopivilla palkkioilla ja rangaistuksilla, mutta tulos ei ole aina kovin-kaan hyvin ennustettavissa.

Oppimistilanteiden määrään vaikuttaa eniten se, kuinka monta viikkotuntia opeteltavalle kielelle varataan opetussuunnitelmassa. Lisäksi oppimistilanteiden määrää lisäävät ulkomaanmatkat, radio, TV ja muut koulun ulkopuolella tapahtuvat kontaktit opiskeltavaan kieleen. Tärkein tekijä on kuitenkin opetustuntien määrä. Opetuksen laadun määrää se, missä määrin oppimistehtävien esittäminen, selittäminen ja opetettavien asioiden jaksottelu lähestyvät optimia. Kielenopetuksen osalta opetuksen laatu riippuu opetusvälineiden ja opetusmenetelmien tarkoituksenmukaisuudesta sekä opettajan omasta kielen hallinnasta ja metodisesta taitavuudesta.

On siis kolme tekijää, joihin periaatteessa voimme vaikuttaa yrittäessämme tehostaa oppimista. Voimme pyrkiä ylläpitämään ja kohottamaan oppilaiden opiskelumotivaatiota, mikä on käytännössä usein hyvin vaikeaa. Voimme pyrkiä lisäämään oppimistilanteiden määrää. Nykyinen tukiopetusjärjestelmä on vaatimaton yritys tähän suuntaan. Tärkeimmäksi tekijäksi jää kuitenkin opetuksen laadun parantaminen. Tässä opetuksellisella eriyttämisellä on tärkeä osuus. Jos opetuksen laatu saadaan kohotetuksi, seuraa siitä usein ilmeisesti myös oppilaiden opiskelumotivaation kohoaminen.

2.3. Miksi opetuksellista eriyttämistä tarvitaan?

2.3.1. Mihin eriyttämisellä pyritään?

Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietinnön luvussa 3.2.6. (peruskoulun opetuksen eriyttämisen yleiset tavoitteet) esitettyjen näkemysten perusteella voisi esittää, että opetuksellista eriyttämistä tarvitaan tai paremminkin sitä on syytä suosia, koska sillä toimikunnan mukaan on monia positiivisia seurauksia. Lainaan muutamia komitean mietinnössä esitettyjä näkökohtia. "Opetuksen eriyttäminen auttaa ottamaan huomioon nykyhetken inhimillisen tiedon sekä nopean kasvun että nopean vanhenemisen. Eriyttäminen voi edistää tiedon hankintaa niin, että se vakiintuu koko yksilön elämän kestäväksi oppimisprosessiksi." (s. 149). Miten? "Opetuksen eriyttäminen palvelee koulun ja työelämän, koulutuksen ja tuotannon lähentämistä, millä on suuri merkitys opiskelumotivaation virittämiselle, ylläpitämiselle ja kehittämiseksi" (s. 149). Miten? "Opetuksen eriyttäminen voi auttaa saamaan aikaan nykyistä läheisemmän suhteen oppilaiden peruskoulutuksen ja heidän elämänsä muiden kasvattavien ja opettavien toimintojen välille sekä edistää siten molempien vaikutuksia" (s. 150). Miten? Jos opetuksen eriyttämisellä todella olisi tällaisia vaikutuksia - vaikka ei ole täysin helppoa ymmärtää miten tämä tapahtuisi eikä toimikuntakaan esitä perusteluja väittämilleen - on ilmeistä, että sitä ei pelkästään tarvita vain jonkin ongelmatilanteen suositeltavana ratkaisukeinona vaan opetuksen eriyttämistä olisi syytä edistää jo sinänsä sen lukuisten myönteisten vaikutusten vuoksi. Kieltenopetuksen ongelmien kannalta edellä esitetyt toimikunnan näkökannat tuntuvat jotensakin etäisiltä, joten lie-nee tarkoituksenmukaista etsiä kieltenopettamista lähemmin sivuavia ja maanläheisempiä argumentteja. Tällöin opetuksen eriyttäminen voitaisiin nähdä ensisijaisesti keinona tiettyihin tavoitteisiin pyrittäessä tai tiettyjä ongelmia ratkaistaessa.

Mitkä ovat opetuksen eriyttämisen tavoitteet? Eriyttämistoimikunta määrittelee ne seuraavasti: Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimien tulee

- 1) kohottaa yhteiskunnan kaikkien jäsenten koulutustasoa,
- 2) lisätä kouluksellista tasa-arvoisuutta,
- 3) kehittää oppilaan omaleimaista ja tasapainoista persoonallisuutta,
- 4) uudistaa peruskoulun sisältöä koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti,

- 5) luoda peruskoulupohjalle rakentuvan keskiasteen koulutuksen toteutumisen ja kehittymisen edellytyksiä,
- 6) lisätä peruskoulun taloudellisten, henkisten ja aineellisten voimavarojen käytön tuloksellisuutta.

Toimikunta toteaa edelleen, että peruskoulun opetuksen eriyttämisen ensisijaisena tehtävänä on turvata yhteiskunnan kaikkien jäsenten yleissivistyksen mahdollisimman korkea perustaso ja riittävät edellytykset jatko-opintoihin (s. 151,255).

Toimikunnan käsityksen mukaan peruskoulussa on eriyttämisen painopistettä siirrettävä seuraavasti:

organisatorinen eriyttäminen	—————>	menetelmällinen eriyttäminen
kehystekijöiden eriyttäminen	—————>	menetelmällinen eriyttäminen
erilaistava eriyttäminen	—————>	yhtenäistävä eriyttäminen
ryhmätason eriyttäminen	—————>	yksilöivä eriyttäminen
koulutuksen eriyttäminen	—————>	opetuksen eriyttäminen.

Edelleen toimikunta esittää että peruskoulussa on painopistettä siirrettävä menetelmälliseen eriyttämiseen, koska se mm.

1. turvaa muita muotoja paremmin tavoitteiden toteuttamisen,
2. tarjoaa monipuolisemmat keinot,
3. antaa paremmat mahdollisuudet yksilöllisyysperiaatteen toteuttamiseen,
4. on joustavampi,
5. ei aiheuta leimautumista.

Toimikunnan esityksestä (s. 255-256) voidaan päätellä, että se pitää koulutustason kohoamisena ja riittävinä jatko-opintoedellytyksinä perustavoitteiden saavuttamista, joihin pääsemistä tulisi toimikunnan mukaan pyrkiä koulujärjestelmässä ensisijaisesti varmistamaan. Tämän lisäksi toimikunta mainitsee lisätavoitteiden mahdollisuuden. Myös ns. peruskoulujaosto on muistiossaan vuoden 1977 lopulla esittänyt samanlaisia kannanottoja.

Toteamme siis, että opetuksen eriyttäminen nähdään keinona oppimistulosten parantamiseen ja jatko-opintoedellytysten turvaamiseen, jotka ovat siis ensisijaiset tavoitteet.

2.3.2. Millä keinoilla yleissivistyksen mahdollisimman korkea perustaso esitetään saavutettavaksi?

Edellä käsittelimme eriyttämisen tavoitteita. Seuraavaksi otamme esille toimikunnan ja jaoston enemmistön esittämän ehdotuksen opetuksen raamitekijöiden ja koulun olosuhteiden muuttamisesta. Ala-asteella ehdotetaan 5 ja 6 luokalla mahdollisuutta jakaa opetusryhmä kahteen erikseen opetettavaan ryhmään, mikäli opetusryhmässä on vähintään 25 oppilasta - yhdysluokan ollessa kyseessä vähintään 20 oppilasta. Yläasteella opetusryhmät saisi jakaa kahteen erikseen opetettavaan heterogeeniseen ryhmään. Sekä eriyttämistoimikunta että peruskoulujaosto suhtautuvat epäillen ryhmäkoon pienentämisen vaikutuksiin, mutta tästä huolimatta kumpikin esittää yläasteen opetuksen kehittämiseksi juuri nykyistä pienempiä ja samalla nykyistä heterogeenisempia opetusryhmiä. On mielenkiintoista myös todeta, että eriyttämistoimikunta suhtautuu epäillen ryhmäkoon pienentämisen tehokkuuteen, mutta katsoo että opetusryhmien rakenteen heterogeenisuus tukee erityisesti oppimisvaikeuksia kokevien oppilaiden opiskelua (s. 185).

Edellä olevan perusteella voimme yhteenvedonomaaisesti todeta, että ensisijaisena kehittämispyrkimyksenä on samojen perustavoitteiden saavuttamisen varmistaminen eriyttämällä opetusta heterogeenisissä opetusryhmässä.

Eriyttämistoimikunta on esittänyt lukuisan määrän erilaisia kehittämistehtäviä, jotka koskevat tavoitteita, sisältöjä, organisaatiota, kasvatusta- ja opetusjärjestelyjä, arviointia, oppimateriaaleja ja opettajankoulutusta. Näitä kaikkia varmaankin tarvitaan, mutta on muistettava, että uusien tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kehittäminen vie vuosia samoin kuin niiden siirtyminen normaaliin opetuskäytäntöön.

On huomattava, että päinvastoin kuin vuoden 1971 koulutuskomitea, eriyttämistoimikunta ja peruskoulujaosto eivät kumpikaan esitä opiskeluaajan varioinnin mahdollisuutta tavoitteisiin pyrittäessä, lukuunottamatta suhteellisen vähäistä tukiovetuskiintiötä. Kuitenkin tutkimustulokset osoittavat, että oppimisaika on tärkeimpiä, ellei tärkein oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Jos oppimisaika ei voi sanottavasti varioida, ei muiden tekijöiden varioinnilta tule odottaa liikoja.

2.3.3. Millainen on oppimistulosten hajonta vieraisissa kielissä?

Millaisia ovat sitten vieraiden kielten opetusryhmät tyypillisesti suoritustason hajonnaltaan? Kasvatustieteen tutkimuslaitoksessa (KTL:ssa) on yli kymmenen vuoden ajan evaluoitu vieraiden kielten koulusaavutuksia ns. yhteisten kokeiden avulla. Niiden perusteella voimme esittää seuraavanlaisia toteamuksia:

- 1) Jos aivan kielenopetuksen alkuvaiheessa ala-asteella alkaa suoritustason hajonta tulla selvästi näkyviin. Ennen tavoiteoppimisperiaatteiden soveltamista hajonnan osuus maksimipistemäärästä oli 4. luokalla 17-20 % luokkaa, mikä merkitsee käytännössä suoritustason hajontaa lähes nollapisteestä maksimipistemäärään. Ala-asteen tavoiteoppimiskokeilussa on hajonta 3. luokalla ollut n. 10 % luokkaa sen ollessa tavallista opetusta saavissa ryhmissä n. 12.5 %. Vuotta myöhemmin hajonta on samassa oppilasryhmässä kasvanut niin, että se oli esimerkiksi rakenteiden kokeessa 17 % ja luetun ymmärtämisessä 21 %. Hajonta oli normaalia opetusta saavassa ryhmässä jonkin verran suurempi. Lähes kymmenen vuotta aikaisemmin (1969) todettiin 4. luokalla hajonnan olevan 17 % maksimipistemäärästä ja v. 1974 lähes 22 %.
- 2) Kuudennen luokan loppuun mennessä suoritustason hajonta näyttää edelleen kasvavan niin, että se on lähes 20 %:n luokkaa. Tämä merkitsee sitä, että suoritustaso vaihtelee niin, että muutamat oppilaat eivät ole osanneet ratkaista oikein juuri yhtään tehtävää ja muutama oppilas on ratkaissut oikein kaikki tehtävät.
- 3) Suoritustason hajonta lisääntyy edelleen yläasteen aikana niin, että se 7 luokan lopussa on yli tasokurssien n. 21 %:n luokkaa ja 8 luokalla n. 23 %:n luokkaa. Tämä merkitsee pistemäärien vaihtelua n. 10 - 90 pisteen välillä tyypillisesti n. 100 osion kokeessa. Yhdeksänneistä luokasta ei ole tietoa, mutta todennäköisesti suoritustason hajonta edelleen kasvaa.
- 4) Yläasteella alkavassa kielessä suoritustason hajonta on 7 luokan lopulla n. 18 %:n luokkaa. Tämä merkitsee pistemäärien hajontaa 3 - 98 välillä. Tulos pätee myös Kangasalla suoritettuun opetuskokeiluun, jossa on opetettu puolitetuista heterogeenisistä ryhmistä.
- 5) Tasokurssien sisäinen hajonta on ollut kaikilla kursseilla myös varsin suuri: 10 - 15 %. Näyttäisi siltä, että laaja ja keskikurssi ovat sitten 1970-luvun alun muuttuneet jonkin verran heterogeenisemmiksi, mikä ei ole yllättävää, sillä yleiskurssien osuus ikäluokasta on tietyllä tavalla pienentynyt.

6) lukion alkuvaiheessa on suoritustason hajonta myös varsin suuri. Vuonna 1976 pidetyssä lukion ruotsin kielen lähtötasokokeessa oli hajonta 13.5 % maksimipistemäärästä pisteiden vaihdella välillä 30 - 108. Lukion ensimmäisen vuoden lopulla v. 1974 pidetyssä kokeessa oli suoritustason hajonta 16.4 % pisteiden vaihdella 6 ja 38 pisteen välillä.

Edellä esitetyn perusteella voimme todeta

- että suoritustason hajonta on selvästi havaittavissa jo aivan kielenopetuksen alkuvaiheessa
- että suoritustason hajonnalla on taipumus kasvaa oppilaiden siirtyessä luokalta toiselle
- että mastery learning- periaatteita seuraavan opetuksen avulla on peruskoulun asteella onnistuttu kohottamaan keskimääräistä suoritustasoa jonkin verran ja vähentämään hajontaa myös jonkin verran,
- että myönteisestä tuloksestaan huolimatta tavoiteoppimiskokeilussa ei ole onnistuttu läheskään niin hyvin kuin mastery learning-teoria antaa aiheen olettaa, ts. suoritustason hajonta ei lähesty likimainkaan nollaa
- että ala-asteen tavoiteoppimiskokeilussa käytettävissä olevat resurssit ja opetusjärjestelyt eivät ole likimainkaan riittävät suoritustason tuntuvaksi tasoittamiseksi. On huomattava, että kokeilussa opetusaikaa ei voitu varioida normaalista poikkeavasti, mutta muuten opetusta pyrittiin kehittämään tarmokkaasti ja johdonmukaisesti.

2.3.4. Mitä seuraamuksia suoritustason hajonnasta on opetukselle?

Edellisessä kappaleessa käsitelimme suoritustason hajonnan suuruutta koko peruskoulun ja lukion alkuvaiheen kieltenopetuksessa. Oppimistuloksia ja niiden hajontaa koskevan tiedon perusteella voimme todeta,

- että esiintyy tarvetta eriyttää opetusta jo suhteellisen varhaisessa vaiheessa sekä peruskoulun ala-asteella että toisen kielen opetuksessa peruskoulun yläasteella
- että myös tasokurssien sisällä on suoritustason hajonta niin suuri, että opetusta on tarpeen jossakin määrin eriyttää myös tasokurssien puitteissa
- että opetuksen eriyttämisen tarve kasvaa yläasteella vielä nykyisestään, mikäli tasoryhmituksen mahdollisuus poistetaan eriyttämistoimikunnan ja peruskoulujaoston esittämällä tavalla.

Mitä vaatimuksia lähtötasoltaan kovin erilainen opetusryhmä asettaa opettamiselle? Yleinen vaatimus opettamiselle on, että sen on tapahduttava sellaisella tavalla ja tasolla, joka mahdollistaa oppimisen, ts. opettavan asian on oltava myös opittavissa. Peruskouluasetuksen 2. luvun 2. pykälä asettaa tämän saman vaatimuksen: "Peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti". Carrollin (1963) mukaan opetuksen laadun määrää se, missä määrin oppimistehtävien esittäminen, selittäminen ja opetettavien asioiden jaksottelu lähestyvät optimia. Vaikka Carroll ei selvästi spesifioi mitä hän tarkoittaa optimilla, on hyvin todennäköistä, että hän tarkoittaa optimia kunkin yksityisen oppilaan kannalta.

Mitä merkitsee täysin heterogeenisen ryhmän opettaminen? Se merkitsee mm. sitä, että opetusta on ajan mittaan tarpeen eriyttää yhä suuremmissa määrin, mikäli halutaan antaa kullekin oppilaalle hänen edellytystensä mukaista opetusta, niin kuin peruskouluasetus edellyttää. Ryhmässä on oltava samanaikaisesti käynnissä useita opetusohjelmia, mikäli otetaan vakavasti periaate, että opetus on oltava jokaisen oppilaan - niin heikkomman, keskitason kuin hyvin menestyvänkin - edellytysten mukaista. Mikäli opetusta annetaan vain jonkin tason mukaisesti, muut jäävät päitsi opetusta, joka vastaisi heidän edellytyksiään. Opetusohjelmien eriyttäminen ei kuitenkaan yksin riitä. On luonnollisesti huolehdittava myös palautteen hankkimisesta. Otantateorian perusteella voimme päätellä, että saadaksesen luotettavan kuvan heterogeenisen luokan oppimisen edistymisestä, opettajan on oppitunneilla otettava suhteellisen suuri otos vastauksia luokasta voidakseen luotettavasti päätellä, osaako luokka opettavan asian riittävästi. Homogeenisemmassa luokassa otoksen määrä voi olla pienempi, koska perusjoukko, opetusryhmä, on yhtenäisempi. Näin ollen palautteen hankkimiseen tulee heterogeenisessä ryhmässä käyttää suhteellisesti enemmän aikaa.

Jos oppilaille on asetettu samat tai lähes samat kohtalaisen vaativat tavoitteet, ja jos niiden saavuttamiseen on käytettävissä sama tai lähes sama tuntimäärä, ja jos opettajan on opetettava lähtötason koko hajontaa edustavaa opetusryhmää samanaikaisesti, on opetusta eriytettävä ja eriyttämisen tarve on suoraan verrannollinen opetusryhmän lähtötason heterogeenisuuden määrään, jolla on taipumus lisääntyä opiskelun edetessä. Tällainen tilanne luokassa asettaa erittäin suuret vaatimukset sekä opettajalle että oppimateriaalille. Olen eräässä lähes päivälleen vuosi sitten pitämässäni esitelmässä luonnehtinut edellä kuvattua tilannetta "opettamisvaikeuksien maksimoinnin periaatteeksi" vuoden 1971 koulutuskomitean mainit-

semää "oppimisvaikeuksien voittamisperiaatetta" vapaasti mukaillen. Niimitys saattaa kuulostaa humoristiselta, mutta se kuvaa mielestäni tilannetta yhtä hyvin kuin jokin muu proosallisempi luonnehdinta. Opettamisvaikeuksien ja -ponnistelujen lisääntymisen voi päätellä loogisesti.

Heterogeenisen ryhmän vaikutuksesta oppimistuloksiin ei sen sijaan voi sanoa mitään varmaa, koska vieraiden kielten osalta ei ole tehty asiaa koskevaa tutkimusta meillä eikä tietävästi muuallakaan. Tiedossani ei ole yhtään tutkimusta, vieraiden kielten osalta, joiden perusteella voisi yhtyä eriyttämistoimikunnan väitteeseen, että opetusryhmien rakenteen heterogeenisuus tukee erityisesti oppimisvaikeuksia kokevien oppilaiden opiskelua. Vieraiden kielten kannalta ajatellen on todennäköisempää että heikommille oppilaille olisi eduksi sellainen opetusryhmä, jossa osa oppilaisista on jonkin verran heitä suoritustasoltaan parempia. Nämä voivat auttaa "vetämään" heikompien oppilaiden tasoa ylemmäksi, mutta jos suoritustasossa on todella suuri ero saattaa vertailukohta olla pikemminkin masentava kuin kannustava. Edellä esitetty voidaan tiivistää hypoteesiksi, jonka mukaan vieraiden kielten oppimisen kannalta luokan heterogeenisuudella on tietty optimi, jonka alittamisella ja ylittämällä olisi negatiivisia vaikutuksia opetukseen ja oppimiseen. Optimia tulisi tutkimusten ja kokeilujen avulla hakea.

2.4. Pohdiskelua

Ei voi välttyä siltä vaikutelmalta, että eriyttämiskeskustelu on kovin sekavaa ja ongelmia yksinkertaistavaa. Tutkimusten perusteella on vaikea tulla vakuuttuneeksi siitä, että vain opetusta eriyttämällä voidaan kaikki oppilaat saada oppimaan yhteiset perustavoitteet ja sisällöt olennaisesti samassa ajassa. Vastakkainen näkemys edustaa suurta opetusoptimismia, jonka toteutuminen käytännössä olisi hyvin ilahduttava asia. Opettajat ovat kuitenkin kautta aikojen tehneet parhaansa saadakseen kaikki oppilaat oppimaan niin hyvin kuin mahdollista. Baconia lainataksemme: Ei ole mitään syytä olettaa että voitaisiin tehdä jotakin mitä aikaisemmin ei ole tehty, ellei käytetä aikaisemmin koettelemttomia keinoja. Opetusta voidaan ja tuleekin kehittää jatkuvasti, mutta opetuksen kehittämislta ei

pidä odottaa liikoja. Kehittämistyön tuloksena opetus on parantunut ja oppiminen edistynyt, mutta tämä ei merkitse sitä, että olisi pystytty poistamaan suoritusasteen hajonta, jos opiskeluaika on lähes kaikille sama. Oppimistulokset ovat parantuneet ja hajonta hieman pienentynyt, mutta hajonta ei ole lähestynyt nollaa, kuten mastery learning-teoria edellyttää.

Näin ollen, jos tavoitteena on riittävän korkean yleissivistävän perustason turvaaminen kaikille oppilaille, on vuoden 1971 koulutuskomitean tavoin vakavasti harkittava opiskeluaikojen varioimista (esim. siten että peruskoulu voisi olla 9-10 vuotinen).

On esitetty myös muita vaihtoehtoja. Eero Laine (1977) on esittänyt, että heikoimpien oppilaiden osalla, jota hän kutsuu marginaaliryhmäksi, "on luovuttava joko tavoitteista, arvostelusta tai koko opetuksesta. Vähäisin lahjakkuustekijöin varustettua oppilasta on äärimmäisen vaikea saada oppimistehtävään aktiivisesti paneutumaan. Lisääntyvä tieto motivaatiossa vaikuttavista tekijöistä ehkä lähinnä paljastaa mekanismeja, joita voidaan kielenopiskelussa käyttää hyväksi eri ryhmillä eri tavoin. Eriytyvä tavoitteisto, joka painottaa riittävästi myös affektiivista ja sosiaalista oppimista tietopuolisten tavoitteiden rinnalla, johtaa kehittämään mielekkäitä toimintamuotoja kielen parissa myös niillä opiskelijaryhmillä, joilla tietopuolisten tavoitteiden saavuttaminen on rajoitettua, vaikeaa, ehkä mahdotonta."

Myös Burstall pitää tavoitteiden eriyttämistä tarpeellisena. Samoja näkemyksiä on esittänyt CCC:n Holten symposiumin pääraportoija Peter Hoy ja aikaisemmin myös M.V. Salter, Englannin tarkastustoimiston edustaja (Modern Languages, Vol. LVI no 1, March 1975, 21-31). Hän toteaa olevansa täysin vakuuttunut eräästä asiasta: jos jätämme ottamatta huomioon oppilaiden erilaiset edellytykset ja tarpeet, otamme suuren riskin. Salter siteeraa hyväksyvästi Burstallin ym. raportissa esiintuotua näkemystä: "On selvästi epärealistista odottaa, että samat opetustavoitteet olisivat yhtä sopivat niin erilaisille oppilaille paitsi aivan kielenopiskelun alussa. Ellei jatkuvasti pyritä määrittelemään tavoitteita oppilaiden tarpeita vastaavasti, jotkut oppilaat eivät pysty toteuttamaan koko oppimispotentiaaliaan ja jotkut oppilaat väistämättä epäonnistuvat." Tässä tulee selvästi esiin ero meikäläiseen eriyttämistoimikunnan ajattelutapaan, jossa oppilas - hänen tarpeensa ja edellytyksensä - jäävät vähälle huomiolle verrattuna yhteiskunnan, jatko-opintokelpoisuuden ym. seikkojen korostukseen.

Tunnettu kieltenopetuksen asiantuntija Wilga M. Rivers, jonka vieraan kielen opetusta käsitteleviin näkemyksiin suomalaiset kielenopettajat ovat tutustuneet mm. "Vieraan kielen opettamisen psykologiaa" nimisen käännöksen avulla, on äskettäin (The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1978) todennut, että oppilaiden huomioonottaminen (Who?) on noussut yhä tärkeämmäksi tekijäksi opetuksen sisällön (What?), tavoitteiden (Why?) ja opetussuunnitelmien (How?) ohella. Peruskysymys on: Ketkä ovat oppilaitamme". Tästä seuraa itsestään selvä jatkokysymys: "Mitkä ovat heidän tarpeensa ja toivomuksensa?" Rivers toteaa, että päädytään väistämättömästi moninaisiin, vaihteleviin tavoitteisiin (multiple objectives), mikäli lähdemme liikkeelle oppilaista ja heidän tarpeistaan ja toiveistaan. Kuten edellä esitetystä on käynyt ilmi, tähän johtopäätökseen ovat tulleet myös Burstall, Salter ja Laine. Tähän kysymykseen kiinnitti tämän artikkelin kirjoittaja myös huomiota toisessa tässä osastossa julkaistavassa esitelmässä sekä artikkelissa "Näkökohtia opettamisesta ja oppimisesta" (Takala, 1977, 109-112). Rivers totesi esitelmässään, että "oppilaiden suuri erilaisuus johtaa erilaisiin tavoitteisiin, erilaisiin sisältöihin ja siksi myös erilaisiin opetusmenetelmiin." Hän on päätenyt samaan johtopäätökseen kuin VIKKE-ryhmä korostaessaan kielenopetuksen affektiivisen puolen merkitystä: "Oppilaiden yksilölliset persoonallisuuden piirteet, heidän erilainen reagointi-, ilmaisu- ja oppimistapansa täytyy olla keskeisesti esillä ajattelussamme ja suunnitelussamme." Tämä on sitä kielenopetuksen humanistamista, johon VIKKE-työryhmä työssään pyrki (Takala, 1977, 18).

On myös välttämätöntä, että otamme myös entistä paljon enemmän huomioon toisen osapuolen - opettajien - tarpeet, toiveet ja persoonallisuuden. Kouluhallitukselle toimitetussa muistiossa (23.9.1978), joka liittyi peruskoulun kehittämishojelman laatimiseen, tämän artikkelin kirjoittaja esitti kehittämismahdollisuuksia pohtiessaan seuraavia näkökohtia: "Olisi syytä ottaa virallinen kanta laadittuihin perustavoite-ehdotuksiin. Oppilaat valitsisivat vain sen, pyrkivätkö he ensisijaisesti vain perustavoitteisiin vai tavoittelevatko he myös lisätavoitteiden hallintaa. Perustavoitteisiin kytkettäisiin myös arvostelu esim. siten, että perustavoitteiden saavuttaminen ja perusoppisisältöjen hallitseminen merkitsisi arvosanaa 8. Ylempien arvosanojen saavuttaminen edellyttäisi lisätavoitteiden saavuttamista ja perustavoitteiden vaillinainen saavuttaminen ilmenisi alempien arvosanojen muodossa. Johonkin ylläkuvatun kaltaiseen, tavoitepohjaisen arvostelujsteemin suuntaan, olisi joka tapauksessa syytä pyrkiä.

Nykyinen systeemi, jossa kukin kurssi arvostellaan erikseen, ei anna vertailukelpoista tietoa eikä juuri yleensäkään tietoa siitä mitä oppilaat osaavat, miten tavoitteet on saavutettu.

Yleisesti myönnetään, että opettajilla on keskeinen asema opetuksen tavoitteiden toteuttamisessa. Kansainvälinen suuntaus näyttää olevan, että opettajilla tulisi olla suurempi osuus opetusta koskevien päätösten tekemisessä. Alansa korkeasti koulutettuina ammattilaisina, jotka tuntevat sekä oppilaat että paikalliset olot, heillä on parhaat edellytykset järjestää opetus niin, että kaikki oppilaat oppivat edellytystensä mukaisesti. Siksi olisi kiireellisesti vähennettävä keskus- ja lääninhallinnon tasoilla päätettävien asioiden määrää ja siirrettävä päätösvaltaa kunnille ja kouluille. Opettajien ammatillisen kehityksen ja työssä viihtymisen kannalta on välttämätöntä osoittaa luottamusta heidän kasvattajan ja opettajan kykyihinsä antamalla heille varsin vapaat kädet järjestää opetus annettujen, varsin yleisluonteisten ohjeiden ja oppilaskohtaisen resurssi-kiintiön puitteissa. Kouluille ja opettajille tulee antaa "kasvatus- ja opetustoimeksiänto" sekä tietyt resurssit. Tämä on heille haasteena järjestää opetus ja kasvatus parhaalla mahdollisella tavalla.

Yhtenä konkreettisenä esimerkkinä päätösvallan siirtämisestä paikallisen asiantuntemuksen tasolle voisi olla se, että opettajat saavat vapaasti muodostaa opetusryhmät parhaaksi katsomallaan tavalla. Mikäli katsotaan tarpeelliseksi, voidaan perustavoitteisiin pyrkivien ryhmäkoko säädöksiin rajoittaa esim. 10-12 oppilaaksi."

Edellä sanotusta voimme todeta, että kieltenopetuksen asiantuntijat meillä ja muualla näkevät opetuksen eriyttämisen laajempaan ja monitahoisempaan ongelmana kuin meillä ollaan taipuvaisia näkemään. Epäilemättä Eero Laine on oikeassa sanoessaan, että "vaikeuksista huolimatta opetuksen on perustuttava optimismiin. Paranevan tiedon avulla tähänastisten mahdollisuuksiemme rajoja on pyrittävä työntämään vähä vähältä hieman kauemmaksi."

Opetusta voidaan kehittää ja oppimista parantaa, mutta se tapahtuu todella vain vähä vähältä. Mitään ratkaisevia parannuksia ei oppimistuloksissa saada aikaan, ellei kiinnitetä huomiota tekijöihin, joilla on täysin selvä yhteys oppimiseen ja joihin voidaan konkreettisesti vaikuttaa. Yksi tällainen tekijä on selvästi oppimiseen käytettävissä oleva aika ja sen varioiminen. Toinen, mutta hankalammin vaikutettavissa oleva tekijä, motivaatio.

On ilmeistä, että koulutuksen pituuden tulisi muutenkin olla meillä noin vuoden pitempi kuin useimmissa muissa teollisuusmaissa. Tämä joh-

tuu osittain siitä, ettei kumpikaan kotimaisista kielistämme ole kansainvälisen viestinnän väline. Ongelmaa pahentaa se, että suomalaisilla on lisäongelmana indoeurooppalaisen kielikysymyksen ylittäminen. On täysin epärealistista odottaa, että voisimme antaa oppilaillemme samat tiedot ja taidot samassa ajassa kuin useimmissa muissa teollisuusmaissa, koska lähtökohtamme on niin paljon epäedullisempi. Vuoden pidempi koulutusaika perustuu kielitaidon hankkimiseen tarvittavaa aikaa koskeviin tutkimustuloksiin.

LÄHTEET

- Anon. Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö. 1975:109.
Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anon. Peruskoulun opetuksen kehittäminen tutkimusta apuna käyttäen.
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Muistio 23.9.1978.
- Bloom, B.S. (1971) Mastery learning. Teoksessa J.H. Block (toim.)
Mastery learning: Theory and practice. New York: Holt, Rinehart &
Winston, 47-63.
- Carroll, J.B. (1963) A model of school learning. Teachers College
Record, 64, 723-733.
- Keeves, J. (1972) Educational environment and student achievement.
Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Puro, J. (1977) Tukiopetuksessa tarvittavan materiaalin kehittäminen II.
Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 268.
- Takala, S. (1977) Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta. Kasvatustie-
teiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 94.
- Rivers, W.M. (1968) The view on the way up: A wider perspective. Esitelmä
The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, huhtikuussa
1978. (Julkaistu lyhennettynä aikakauskirjassa LMS Lingua 3, 1978)

OSA IV: OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNISTA

1. OPPIMISTEHTÄVIEN RAKENTEEN JA OPPILAIDEN LÄHTÖTASON HUOMIOONOTTAMINEN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNISSA

1.1. Oppimistehtävän analysoinnin tärkeys

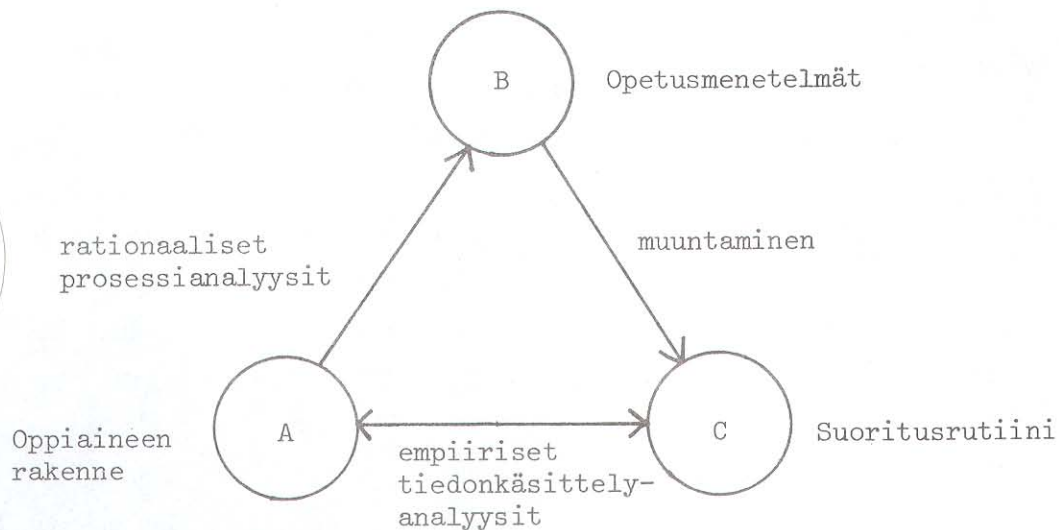
Viime aikoina on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota oppimistehtävien rakenteiden ja niiden edellyttämien oppimisprosessien luonteen analysoimiseen. Oppiminen käsitetään paljolti informaation prosessoinniksi (Resnick 1976, 51-80), tiedon käsittelyksi, jossa pyritään selvittämään mitä ulkoisia tai sisäisiä toimintoja tapahtuu ajallisesti järjestyneenä virtana tiettyä kognitiivista tehtävää suoritettaessa. Yleensä tehdään ero tiedon (informaation) ja sen käsittelyn (prosessien) välillä.

Resnickin mukaan useimmat informaationprosessointiteoriat ja -mallit erottavat kolme vaihetta: tiedon varastoinnin, varastoidun tiedon hakemisen varastosta ja tiedon käsittelyn. Yleensä erotetaan kolme muistia: sensorinen rekisterimuisti, työmuisti (lyhytaikaismuisti) jossa prosessoiminen tapahtuu, ja pitkäaikaismuisti (semanttinen muisti), johon tieto varastoidaan. Lyhytaikaismuisti on keskeisessä asemassa, koska vain sen prosessoima aineisto voi siirtyä pitkäaikaismuistiin, ja ajattelussa voidaan käyttää varastoitua tietoa vain kun se haetaan työmuistiin pitkäaikaismuistista. Työmuistin prosessoinnin katsotaan yleensä tapahtuvan sarjassa - yksi toiminto kerrallaan. Työmuistissa oletetaan olevan vain rajallinen määrä täytettäviä "tyhjiä aukkoja". Tästä syystä informaation kato työmuistista voidaan välttää vain kertaamalla, toistamalla tai yhdistelemällä ainesta laajemmiksi kokonaisuuksiksi. George Miller on esittänyt, että työmuistille mahdollisten yksiköiden määrä on 7 plus/minus 2.

Monimutkaisten tehtävien prosessoinnin analysoinnissa on Resnickin mielestä syytä erottaa toisistaan rationaalinen ja empiirinen analyysi. Rationaalinen analyysi kuvaa "idealisoitua" suoritusta, ts. suoritusta joka vastaa menestyksellisesti tehtävän asettamiin vaatimuksiin mutta joka ei välttämättä vastaa tapaa jolla ihmiset tehtävän ratkaisevat. Empiiriset tehtäväanalyysit perustuvat empiirisen aineiston tulkintaan, jossa

kiinnitetään huomiota mm. virheisiin, vastausajan pituuteen, itseraportteihin, käden ja silmän liikkeisiin jne. Tällaisten analyysien tavoitteena on kehittää kuvausmalli, joka selittäisi empiirisen aineiston. Käytännössä ne usein täydentävät toisiaan siten, että rationaalinen analyysi muodostaa perustan empiiriselle analyysille.

Yhdysvalloissa suoritetuissa tutkimuksissa on Resnickin mukaan todettu, että nuoretkin oppilaat keksivät itselleen tehokkaampia suorituskeinoja opittuaan ensin opettajan opettamat työskentelyrutiinit. Näyttääkin siltä, että opetusta järjestettäessä tulisi ottaa huomioon oppimistehtävän rakenne, joka määräytyy oppiaineen perusteella, tehtävän hallitsevien henkilöiden suoritustapa kyseisen tehtävän ratkaisemisessa ja opetusmenetelmä, joka auttaa aloittelijoita oppimaan kyseisen tehtävän (ks. alla olevaa kuviota Resnick, 73).



Opetusmenetelmiä valittaessa on syytä kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin:

1. Opetusmenetelmän tulee tuoda selkeästi esille oppiaineen rakenne.
2. Opetusmenetelmän tulee olla helposti demonstroitavissa ja opetettavissa.
3. Opetusmenetelmä on voitava helposti muuntaa tehokkaaksi suoritusrutiiniksi.

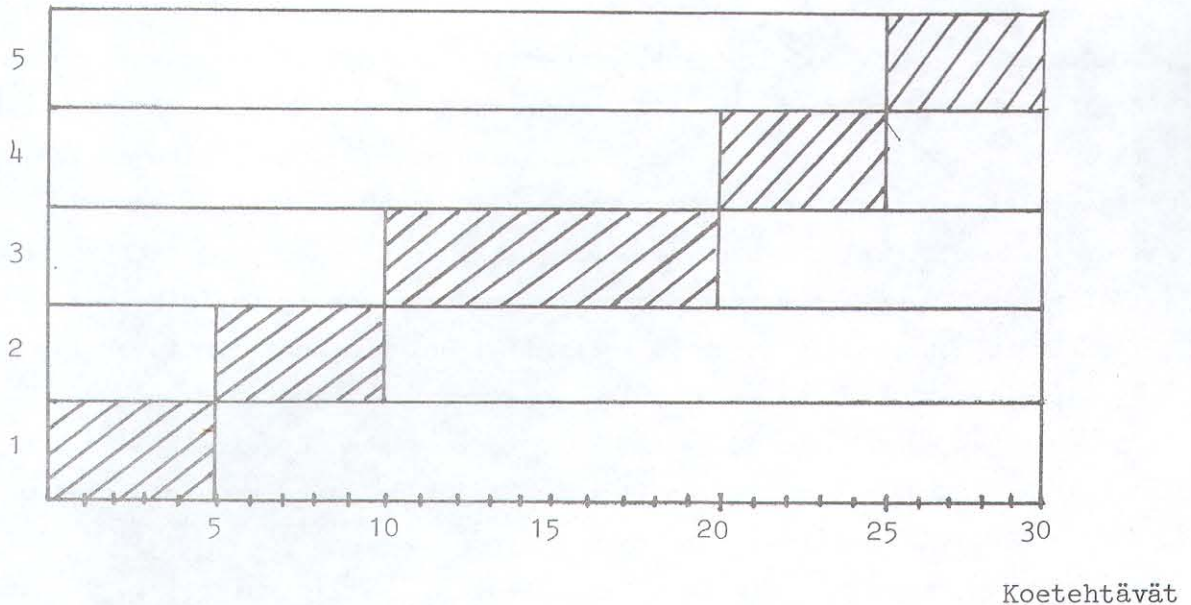
1.2. Noviisista mestariksi

Glaserin (1976, 303-315) mukaan opetus - erotukseksi yleisestä kasvatuksesta - koskee pääasiallisesti kompetenssin luomista oppijassa ja niitä käyttäytymisen piirteitä ja tiedollisia rakenteita, jotka erottavat vastaalkajan tietyn oppiaineen hallitsevasta. Tietämättömyydestä edetään kasvavaan kompetenssiin seuraavien karkeasti jaoteltujen vaiheiden kautta:

1. Vaihteleva, kömpelö ja karkea suoritus muuttuu johdonmukaiseksi, suhteellisen nopeaksi ja tarkaksi. Yksittäiset toiminnot muuttuvat laajemmiksi reaktiokokonaisuuksiksi ja yleisstrategioiksi.
2. Suorituksen kontekstit muuttuvat yksinkertaisista ja selkeistä ärsyke-tilanteista monimutkaisiksi tilanteiksi, joissa keskeinen informaatio on erotettava asiaankuulumattomista seikoista.
3. Suoritus muuttuu yhä enemmän symboliseksi ja "sisäistyneeksi". Oppija reagoi kasvavassa määrin tapahtumien sisäisiin edustuksiin, sisäistyneisiin standardeihin ja sisäistettyihin ajattelun ja ongelmanratkaisun strategioihin.
4. Asian hallitsevan henkilön käyttäytyminen tulee kasvavassa määrin omaehtoiseksi siten, että hän käyttää taitavasti sääntöjä silloin kun ne ovat asianmukaiset ja poikkeaa niistä tilanteen niin vaatiessa. Henkilö luottaa yhä enemmän omaan kykyynsä luoda tilanteita, joiden avulla oppii, ja kykyynsä määritellä kriteereitä, joiden avulla omaa suoritustaan voi arvioida ja arvostaa.

Oppimistulosten arvioinnissa tulisikin ottaa huomioon hallinnan eri tasot ja kokeiden tulisi pystyä tuomaan ne esiin. Jos koe sisältää vain suhteellisen korkeaa hallinnan tasoa mittaavia tehtäviä, se saattaa antaa liioitellun huonon kuvan osaamisen tasosta ("oppilaat eivät osaa juuri mitään"), koska se ei saa "haarukkaansa" alemman tason osaamista. Seuraava kaavio havainnollistaa tarkoituksenmukaisesti porrastetun kokeen koostumusta.

Vaatimustaso
(osaamisen taso)



1.3. Oppilaiden lähtötason huomioonottamisen tärkeys

Bloomin (1976) mukaan kognitiiviset lähtöominaisuudet selittäisivät n. 50 % oppimistuloksista ja affektiiviset lähtöominaisuudet n. 25 %. Yhdessä nämä lähtöominaisuudet selittäisivät oppimisesta n. 65 %. Jos tämä pitää paikkansa, kuten tutkimustulokset näyttäisivät osoittavan, on ilman muuta selvää, että olisi syytä varmistuaosaavvatko oppilaat uuden oppimistehtävän edellyttämät perustiedot riittävässä määrin. Alkudiagnoosi on hyvin tärkeä, koska sen avulla opettaja saa selville mitä oppilaat osaavat ja mitä ei. On eri asia, kannattaako järjestää aina alkudiagnostinen koe. Jos alkudiagnoosin perusteella ei ole mahdollista eriyttää oppilaita erilaisiin ryhmiin tai eriyttää opetusta muulla tavoin saman luokan puitteissa, voi olla järkevämpää järjestää kertausjakso, jonka aikana kerrataan keskeiset ennakkotiedot ja samalla opettaja saa koko ajan diagnostista tietoa oppimisen vahvoista ja heikoista puolista. Joka tapauksessa alkudiagnoosista tulee olla selvää hyötyä opetukseen. Alkudiagnoosia ei kannata järjestää näön vuoksi, jos sen perusteella ei voida järjestää opetusta tarkoituksenmukaisella tavalla. Erityisen tär-

keätä on pohtia mitä useissa aineissa samanaikaisesti pidetyillä laajoilla ja siten mahdollisesti runsaastikin oppilaiden osaamatonta aineista sisältävillä alkudiagnooseilla voi olla oppilaiden motivaatiolle.

Sen sijaan aikaisemmin opitunasian (ja samalla uuden oppimistehtävän edellyttämien ennakkotietojen) kertaamisella voi olla affektiivisiä lähtöominaisuuksia vahvistava vaikutus etenkin heikompien oppilaiden parissa. Kertaus ei toki tee pahaa myöskään asian jo suurinpiirtein osaville oppilaillekaan. Vaikka minulla ei ole asiasta omakohtaista kokemusta enkä tiedä asiaa tutkitun, oletan, että tällaisesta diagnosoivasta kertausjaksosta voisi olla useasti enemmän hyötyä kuin formaalisesta lähtötasokokeesta.

LÄHTEET

- Bloom, B.S. (1976) Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill.
- Glaser, R. (1976) Cognitive psychology and instructional design. Teoksessa D. Klahr (toim.) Cognition and instruction. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 303-316.
- Resnick, L.B. (1976) Task analysis in instructional design: some cases from mathematics. Teoksessa D. Klahr (toim.) mt., 51-80.

2. PERUSKOULUN KOE- JA ARVIOINTITOIMINTA KTL:N TUTKIMUSTEN VALOSSA

2.1. Taustaa

Peruskoulukokeilun alusta lähtien on kokeilukouluissa järjestetty ns. yhteisiä kokeita. Aluksi KTL keskittyi 6. luokan kokeiden kehittämiseen, koska tätä pidettiin tärkeänä, jotta opettajat olisivat saaneet tukea tasokurssivalintoja koskevien suositusten antamiseen. On muistettava, että tasokurssivalinnoista ei ollut aikaisemmin yhtään kokemuksia käytettävissä. Yläasteen eri tasokursseilla tarvittavat kokeet syntyivät aluksi niin, että kokeilukoulujen lehtorit laativat vuorollaan alustavat versiot, joita muut kommentoivat. Lukuvuonna 1969-70 voitiin kokeet laatia kouluhallituksen asettamissa työryhmissä, joiden puheenjohtajana toimi ylitarkastaja Jouko A. Räihä, jäsenenä kokeilukoulujen lehtoreita ja asiantuntijana allekirjoittanut. Vähitellen kokeiden käytännön järjestelyt siirtyivät yhä selvemmin KTL:n tehtäväksi. Vastausten käsittelyssä siirryttiin 1960-luvun lopulla optisen lukijan käyttöön, mikä nopeutti tietojen käsittelyä ja mahdollisti tietokoneen käytön koetulosten analysoimisessa. Tämä teki mahdolliseksi kokeita koskevan analyysitiedon saamisen rutiininomaisesti ja helpotti kokeiden kehittämistä.

Toimintalaajeni nopeasti ja v. 1971 perustettiin KTL:ään koulukoe-toimisto, jossa työskenteli äidinkielen, vieraiden kielten, matematiikan ja ruotsinkielisten koulujen koetoimintaan erikoistuneet tutkimusassistentit. Toiminnan vakiinnuttua koulukoetoimisto muutettiin pari vuotta myöhemmin evaluaatio-osastoksi, jonka tehtävät samalla monipuolistuivat.

1) Esitelmä englannin opettajien liiton kevätkokouksessa Jyväskylässä
11.3.1978

2.2. Koulukoe- ja evaluaatiotoiminnan tehtävistä

Evaluaatio-osaston toiminta-ajatuksiksi on vuosien varrella kehittyneet seuraavanlaiset näkökannat. Evaluaatio-osaston toiminta-ajatuksena on evaluaatiojärjestelmien ja -menetelmien tutkiminen ja kehittämisen pyrkimyksenä tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi koulutuksen kehittämisessä. Tavoitteena on kerätä tutkimustyyppistä tietoa koulutuksen laadullisista tuotoksista ja suhteuttaa saatu tieto koulutuksen erilaisiin taustatekijöihin sekä opetus- ja oppimisprosessia kuvaaviin tekijöihin.

Evaluaatiotutkimuksen painopiste on opetussuunnitelman tasolla. Toiminta-ajatuksen toteuttamiseksi osasto järjestää yleensä edustaviin otoksiin perustuvia summatiivisia koulukokeita pedagogisen seurannan tarpeita varten. Lisäksi osasto pyrkii tuottamaan tutkimukseen ja kokeiluun perustuvia diagnostisia ja formatiivisia koemalleja, oppimistulosten tiedottamisen malleja sekä arviointia koskevaa tiedotus- ja opetusmateriaalia.

Yhteisten kielten kokeiden tehtävänä on ollut: 1) auttaa opettajia yhdenmukaistamaan arvostelua ja konkretisoida kieltenopetuksen perustavoitteita, 2) tukea tasokurssivalintojen suorittamista, 3) lisätä opettajien oppilaantuntemusta ja antaa pohjaa oppilaiden itsearviointille. Tämän lisäksi kokeiden avulla on haluttu 4) selvittää millainen on suoritustaso ja sen hajonta eri tasokursseilla, sekä selvittää 5) missä määrin peruskoulun opetussuunnitelmassa esitetyt kieltenopetuksen tavoitteet saavutetaan.

On huomattava, että meillä luotu yhteisten kokeiden järjestelmä on ollut esim. Ruotsiin verrattuna monipuolisempi siinä mielessä, että meillä kokeiden tuloksia on aina pyritty käyttämään tutkimustarkoituksiin ja kokeiden tulokset on pyritty myös aina raportoimaan. Useissa muissa maissa yhteisiä kokeita käytetään pääasiassa vain arvosanojen antamista ja niiden yhdenmukaistamista varten.

2.3. Tietoja ja teesejä koulukoetoiminnasta^{x)}

2.3.1. Koulukokeiden taustasta

1. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos kehittää ja kokeilee koulukokeita peruskoulun tarpeisiin kouluhallituksen toimeksiannosta.
2. Toiminta alkoi ns. kokeiluperuskoulujen toiminnan yhteydessä 60-luvun lopulla.
3. Kokeiden tuotanto kohdistuu ns. välineaineisiin:
 - äidinkieli, modersmålet
 - matematiikka, matematik
 - englanti, engelska
 - ruotsi
 - finska
 Reaaliaineiden kokeiden tuottaminen ei ole ollut mahdollista.
4. Kokeista käytetään yhteisten kokeiden nimitystä: ne perustuvat oppikirjojen sisältämään ns. yhteiseen ainekseen.
5. Käytännössä kokeet ovat aluksi olleet opettajien laatimia; koeosioita kirjoittaneille opettajille on maksettu korvaus.
6. Kokeet on tarkoitettu opettajien vapaaehtoisesti käytettäviksi, kokeen pitämiseen ei ole ollut mitään pakkoa. Poikkeuksena tästä säännöstä ovat ns. otoskoulut, jotka KHS on velvoittanut kokeiden pitoon.

2.3.2. Koulukokeet kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kannalta

1. Kokeet ovat jatkuvan kokeilun ja kehittämisen kohteena.
2. KTL ei halua kokeista muodostuvan minkäänlaista hallinnollisen kontrollin välinettä. Pääpyrkimys kouluihin nähden on tiedottaminen.
3. Kokeiden tulee olla koulujen kannalta oppimateriaalien luonteisia, jolloin koulut tai opettajat voivat käyttää niitä halutessaan.

x) Tämän luvun teksti perustuu KTL:n evaluaatio-osaston henkilökunnan Finndidac-messuille tekemään esiteaineistoon.

4. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kannalta kokeiden yhteydessä pitää voida kerätä myös muuta tietoa: tietoa koulusta, opettajista ja oppilaista. Nämä ns. oheiskyselyt liittyvät tutkimustoimintaan, jota KTL välttämättä joutuu tekemään:
 - kehitellessään kokeita
 - pyrkiessään arvioimaan opetussuunnitelman toteutumista
 - pyrkiessään palvelemaan hallinnollista päätöksentekoa tutkimustoiminnan avulla
5. Tutkimuslaitoksella ei ole mitään intressejä yksityisen koulun, opettajan tai oppilaan koulusaavutusten kontrolloimiseksi ja siksi
 - tutkimuslaitos ei julkaise yksityisiä oppilaita, opettajia tai kouluja koskevia tietoja, eikä
 - näitä tietoja anneta myöskään kouluviranomaisille.
6. Tutkimuslaitos pyrkii julkaisemaan kunkin koekierroksen tuloksia julkaisusarjassaan. Raportit sisältävät tietoja kokeiden rakentamisperiaatteista, ominaisuuksista ja otokseen sattuneiden oppilaiden koulusaavutusten keskiluku- ja hajontatietoja.

2.3.3. Koulukoepalvelusta

1. Kunnille, kouluille ja opettajille koetoiminta on tarkoitettu palveluksi, jota vastaanottaja voi käyttää harkintansa mukaan.
2. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos lähettää yhteisiä kokeita mallikappaleina kuntien ja opettajien käyttöön.
3. Mallikappaleet ovat maksuttomia.
4. Koepalvelu A: valtakunnalliseen otokseen sattuneiden luokkien koepalvelu.
 - 4.1. Otokseen sattuneille luokille koeaineisto lähetetään ilmaiseksi kullekin oppilaalle.
 - 4.2. Oppilaiden koevastaukset korjataan kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa.
 - 4.3. Tuloksista tiedotetaan ao. luokan opettajalle: tiedote on oppilas-, osatehtävä-, osakoe- ja koekohtainen.
 - 4.4. Tulostiedotukseen liittyy koko otosta koskevia jakauma-, keskiarvo- ja hajontatietoja sekä yleensä arvosanasuositus.

5. Koepalvelu B: ns. mallikappalepalvelu

- 5.1. Otoksen ulkopuolella oleville kouluille toimitetaan kokeita kunnan koulutoimiston ja ohjaavien opettajien kautta.
- 5.2. Kokeet lähetetään mallikappaleina, joista kunnassa tai koulussa voidaan monistaa kokeita tarpeen mukaan.
- 5.3. Yleinen koetiedote, joka kuvaa otosryhmän koetuloksia, lähetetään kuntien koulutoimistoihin tiedoksi.

2.3.4. Teesejä

1. Koulukokeiden käytön tulee olla peruskoulussa vapaaehtoista.
2. Koulukokeilla tulee olla oppimateriaalin asema.
3. Koulukokein ja niihin liittyvillä ns. oheiskyselyillä kerättyä tietoa on pyrittävä hyödyntämään mahdollisimman monella tavalla ja tasolla: luokassa, koulussa, opetussuunnitelman kehittämisessä ja hallinnollisessa päätöksenteossa.
Tämä tulee mahdolliseksi vain, jos koulukoetoimintaan liittyy tutkimus-tyyppistä toimintaa.
4. Koulukokeilla ja oheiskyselyillä kerätty tieto on luottamuksellista: henkilöitä ja kouluja koskevia tietoja ei julkaista eikä saateta kouluviranomaisten tietoon.
5. Koulukokeisiin perustuvan tutkimustyyppisen toiminnan tehtävänä on tuottaa tietoa eri tasoille koulujärjestelmässä. Tämän tehtävän täyttämiseksi on suunniteltu koulukoeorganisaatio (Leimu & Saari 1976), mutta pysyvän koulukoeorganisaation perustamisesta ei ole tehty päätöksiä.
6. Lähiaikoina koulukokeita pyritään kehittämään entistä paremmin opetussuunnitelman tavoitteiden mittaamiseen.
7. Koulukokeita ei pitäisi käyttää hallinnollisen kontrollin välineinä eikä muodollisten tutkintojen osana.

2.4. Arviointitoiminnan tuottamaa tietoa tiivistettynä

Yhteisten kokeiden avulla on yritetty selvittää toisaalta opetussuunnitelman toteutumista, ts. sitä mitä peruskoulun oppilaat osaavat, ja toisaalta miten suoritustaso vaihtelee, ts. millaisia eroja on erilaisten ryhmien välillä. Todettakoon heti aluksi, että on hyvin vaikeata vastata kysymykseen mitä oppilaat osaavat. On käynyt selväksi, että tulosten yleistäminen koko tavoitteistoon, oppiainekseen ja koko oppilasjoukkoon on hyvin pulmallinen asia, johon ei meillä eikä juuri muuallakaan ole löydetty vielä selkeitä ja käyttökelpoisia vastauksia. Palaan tähän kysymykseen käsiteltyäni helpommin vastattavaa kysymystä, joka koskee suoritustason vaihtelua.

- Yhdysluokkien ja normaalien vuosiluokkien välillä ei ole todettu kovin selviä ja johdonmukaisia eroja. Asiaa on tutkittu kovin vähän. Luotettavimpana pitämäni tulokset koskevat peruskoulun 4 luokkaa ja niiden mukaan yhdysluokkien oppilaat menestyivät jonkin verran heikommin kuin vuosiluokkien oppilaat.
- Tytöt ovat menestyneet johdonmukaisesti poikia paremmin yhteisissä kokeissa. Pojat ovat valinneet tyttöjä selvästi useammin yleiskurssin ja suppean kurssin.
- Tasokurssien välillä on selvä suoritustasoero, mutta tämä ei merkitse sitä, että esimerkiksi laajan kurssin heikoin oppilas olisi samalla tasolla kuin keskikurssin paras oppilas. Kurssien suoritustaso menee osittain päällekkäin, siten että eri vuosina ja eri kokeissa on 2.7 - 17.2 % keskikurssin oppilaista saavuttanut laajan kurssin keskiarvoa tai sitä paremman tuloksen. Yleensä tämä luku on ollut 4 % luokkaa.
- Ennen peruskoulun yläasteen tuntimäärien tarkistusta (13.3.1975) ei ollut mainittavia eroja laajan ja pitkän kurssin lukijoiden välillä eikä yleiskurssin ja lyhyen kurssin välillä, tuntimäärien eroista huolimatta. Laaja kurssi menestyi parhaiten ja pitkä kurssi keskikurssia paremmin. Toisen oppilaalle vieraan kielen tuntimäärien muutoksen vaikutuksista oppimistuloksiin ei ole tarkkaa tietoa. Voidaan luonnollisesti odottaa, että pitkän kurssin suoritustaso heikentyy ja suppean kurssin paranee, mutta muutosten suuruutta ei tiedetä. Ei myöskään tiedetä miten koko ikäluokan suoritustaso muuttuu, tai suoremmin sanoen, paljonko ruotsin kielen taito peruskoulussa alentuu valtioneuvoston periaatepäätöksen vuoksi.

- Finskan osalta on ruotsinkielisissä kouluissa todettu, että kurssivalinnat määräytyvät pääasiallisesti oppilaiden suoritustason perusteella.
- Lukion lähtötasokokeessa on ruotsin kielen osalta todettu, että maan lukioiden lähtötaso vaihtelee erittäin selvästi.
- Ala-asteen päättyessä on koulujen keskimääräisessä suoritustasossa tun-
tuvia eroja. Lukuvuoden 1974-75 keväällä VI luokalla suoritettujen englan-
nin luetun ymmärtämisen ja rakenteen kokeessa otoslukujen keskiarvot
vaihtelivat 33.67 (71.6 %) ja 12.50 (26.6 %) välillä (maksimi 47, koko
maan keskiarvo 22.24, hajonta 8.92, N = 1101). Myös luokkien suoritus-
tason hajonta vaihteli suuresti: suurin hajonta oli 13.44 (ka. 28.50,
2 oppilasta) ja alin 1.41 (ka. 24.00, 2 oppilasta). Lukuvuonna 1970-71
oli vaihteluväli VI englannissa 77.6 (73.9 %) - 62.3 (59.3 %) (maksimi
105) ja VI luokan ruotsin kielessä 78.6 (74.2 %) - 55.7 (52.5 %) (mak-
simi 106).
- Ala-asteen päättyessä on omaksuttu paljon pienempi sanastomäärä kuin
POPS edellyttää. Arvioiden mukaan ala-asteella oli opittu ymmärtämään
vain 200-280 sanaa. Tämä on paljon vähemmän kuin opetussuunnitelman
esittämä 800. Yläasteen päättyessä on laajan kurssin "passiivisen"
sanavaraston määrä eräässä tutkimuksessa arvioitu olevan keskimäärin
n. 2000, keskikurssin n. 1400 ja pitkän kurssin n. 1750. Tämä on noin
tuhat sanaa vähemmän kuin POPS esittää.
- Myös rakenteiden osaamisen on todettu kautta linjan jäävän selvästi
vajaaksi POPS:issä esitetystä mitoituksista.

2.5. Arviointitoiminta ja opetussuunnitelman kehittäminen

Yhteisten kokeiden laatimisen yhteydessä ja koetulosten arvioinnin pohjalta kävi pian ilmeiseksi

- että POPS:in yleistavoitteet ovat asianmukaiset, mutta niiden tulkinta on vaikeaa ja epäyhtenäistä ja täten tavoitteiden saavuttamisen arvioin-
tikin on vaikeaa
- että POPS on oppiainekseltaan liian vaativa ainakin keskitason oppilail-
le ja sitä heikommille käytettävissä olevien tuntimäärien puitteissa.

Nämä seikat olivat eräänä perusteena ns. perustavoite-ehdotusten laadintatyön aloittamiselle, jonka työn tuloksena on ns. VIKKE-muistio. Perustavoitteiden laadinnassa pyrittiin ottamaan huomioon opetussuunnitelmatutkimuksen alalla tapahtunut kehitys samoin kuin kieltä, sen oppimista ja käyttöä koskeva viimeaikainen tutkimustietous kouluosaavutuksia koskevan evaluaatiotutkimustulosten lisäksi. Tässä yhteydessä on syytä mainita, että kuten POPS:ia laadittaessa oli suurta hyötyä CCC:n Ostian ja Ankaran konferenssien työskentelystä, perustavoite-ehdotusta ja lukion opetussuunnitelmaa laadittaessa on voitu hyödyntää CCC:n uraauurtavaa työtä ns. kynnystaitojärjestelmän perusteiden selvittelyssä.

2.6. Yleistämisen ongelma evaluaatiotutkimuksessa

Aikaisemmin todettiin, että on vaikeata sanoa, mitä kulloinkin kyseessä oleva oppilasjoukko osaa opetussuunnitelmassa mainituista tavoitteista ja oppisisällöistä. Oppimistulosten yleistäminen oppilas- ja koetehtävöiden perusteella koko oppilasjoukkoon, oppiainekseen ja tavoitteistoon asettaa suuret vaatimukset mittaukselle. Yleistettävyyden pätevyyttä voidaan parantaa lisäämällä joko oppilasotoksen tai osio-otoksen suuruutta tai lisäämällä molempia. Käytännön rajoitukset kuitenkin on otettava huomioon: emme voi esittää samoille oppilaille 1000 - 2000 osiota, emmekä voi taloudellisista syistä mitata tuloksia jokaiselta oppilaalta. On suoritettava sekä koehenkilö- että osio-otantaa. Taloudellisin tulos saavutetaan siten, että laaditaan useita erilaisia koeversioita, jotka esitetään eri oppilaille. Näin tulee käytyä läpi suuri määrä koetehtäviä ilman, että oppilaille tulisi kohtuuton määrä tehtäviä suoritettavaksi. Professori Raimo Konttisen alustavien selvitysten perusteella näyttää siltä, että mikäli halutaan saada plus-miinus 10 % tarkkuudella ja (95 % varmuudella), olevaa tietoa jonkin asian vaikeustasosta l. osaamisesta, on tarpeen

- että kultakin mitattavalta osa-alueelta laaditaan noin 20 tehtävää (esim. adjektiivien taivutus, verbin preesenstaivutus, kirjoittaa lyhyen vastauksen kirjallisesti tai suullisesti esitettyihin kysymyksiin)

- osakokeita on oltava 25 - 40 ja vähintään 10, koska muuten ei voida kattaa kuin pieni osa opetussuunnitelmaa
- kouluja tulee olla mukana otoksessa yleensä n. 25
- oppilaita tulee olla kussakin kokeessa vähän yli sata. Näin ollen saman luokan oppilaille tulisi esittää 4 - 5 erilaista koeversiota.

Edellä esitetyn perusteella on helppo todeta, että yleistämiskelpoisen tiedon saaminen siitä 'mitä koulussa opitaan', on hyvin vaativa ja aikaa ja resursseja kysyvä tehtävä.

2.7. Mitä tutkijat odottavat kouluviranomaisilta ja opettajilta?

Kasvatustieteellistä tutkimusta suorittavat tutkijat pyrkivät yleisesti sanoen kasvatuksen ja opetuksen kehittämiseen tutkimuksen avulla. Yhä yleisemmin tutkijat näkevät olevansa yksi osapuoli koululaitoksen kehittämisessä, johon muina osapuolina osallistuvat opettajat, oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja kouluviranomaiset. Tutkijoilla on tässä kehittämistoiminnassa oma rooli, jonka eri tutkijat saattavat mieltää jossakin määrin eri tavalla. Muut osapuolet voivat kohtuudella odottaa, että tutkijat pyrkivät hankkimaan mahdollisimman luotettavaa ja objektiivista tietoa ja että he tuloksia tulkitessaan ja raportoidessaan ovat niin kriittisiä ja objektiivisia kuin mahdollista. Mikäli näin ei ole, tutkijat eivät täytä heidän ammattitaidolleen ja -etiikalleen asetettavia vaatimuksia.

Toimeksiantotutkimusta tekevät tutkijat odottavat kouluviranomaisilta, että he loisivat kunnolliset toimintaedellytykset viedä läpi tutkimusprojektit ja että he ottaisivat huomioon tutkijoiden esittämät näkemykset tutkimuksen tieteellisen kelvollisuuden asettamista kokeilu- ja tutkimusasetelmista. Tutkijat toivovat viranomaisilta kannanottoja siitä, mitkä ovat sellaisia keskeisiä ongelmia, joihin he tarvitsevat vastauksia 3 - 5 vuoden kuluttua. Nykyisin tilanne on syystä tai toisesta sellainen, että tutkijoiden on vaikea saada selville mitkä ovat keskeisimpiä lukemattomien listattujen ongelmien joukossa, ts. ongelmien priorisointi jää usein epäselväksi. Toinen pulma on se, ettei ongelmia oteta esille ajois-

sa, vaan niihin pitäisi olla vastaus selvillä jo seuraavana vuonna. Ei ole harvinaista sellainenkaan tilanne, että tietoa olisi pitänyt olla käytettävissä jo vuosi kaksi aikaisemmin, kun kyseistä ongelmaa käsiteltiin komiteassa, työryhmässä tms. elimessä. Kolmas ongelma on se, että usein otetaan tutkimuksen kohteeksi vain yksi lukuisista perustelluista vaihtoehdoista. Täten esimerkiksi peruskoulukokeiluvaiheessa kokeiltiin vain yhtä tasokurssimallia. Nyt jälkikäteen saattaa tyypilliseen jälki- viisaustyyliin kuuluvana piirteenä kuulla kouluviranomaisten taholla mairittavan, ettei missään hallinnollisesti sanota, että nykyinen tasokurssijärjestelmä olisi ainut mahdollinen. Kokeilutoiminnassa on luotu ja luodaan ennakkotapauksia. Sekä tutkimuksen edistämisen että järkiperäisen kehittämistoiminnan kannalta on täysin epätarkoituksenmukaista meillä niin valitettavan yleinen yhden vaihtoehdon toimeenpanokokeilulinja.¹⁾

Tutkimuksen nykyistä täyspainoisempi käyttäminen koulutuksen kehittämisessä edellyttää, että ongelmien identifioinnissa ja erityisesti niiden priorisoinnissa päästään entistä selkeämpään ja pitkäjänteisempään toimintaan. Edellä kuvatun asian voi tiivistää seuraavasti: tutkijat toivovat, että kouluviranomaiset tutkimusta ajatellessaan pohtisivat seuraavaa kysymystä: "Mitkä ovat ne kysymykset ja ongelmat, joihin joudutaan ottamaan kantaa ja joista joudutaan tekemään päätöksiä 3 - 5 vuoden kuluessa?" Lyhyempään perspektiiviin on tutkimusta suhteellisen turha valjastaa, koska sellaisessa ajassa ei voida mitään kunnollista tehdä, ellei tutkija ole jo valmiiksi alan huippuasiantuntija. Nykyinen tapa luetella suuri määrä hyvin yleisiä ja toisaalta hyvin spesifisiä ongelmia samassa kehittämisohjelmassa ei ole suurikaan edistysaskel verrattuna aikaisempaan tilanteeseen, jolloin kouluviranomaiset eivät asiaa tiedusteltaessa osanneet muotoilla tutkimusta edellyttäviä ongelmia. Ongelmat on osattava asettaa tärkeysjärjestykseen ja on pystyttävä erottamaan pseudo-ongelmat todellisista.

Mitä tutkijat odottavat opettajilta? Pyrin vastaamaan kysymykseen lähinnä opetussuunnitelman kehittämistä ja toteutumista koskevan evaluatiotutkimuksen kannalta. Tutkijat toivovat opettajakunnalta yleistä myönteistä asennetta tutkimus- ja kokeilupohjaista kehittämistyötä kohtaan sekä tämän mukaista konkreettista toimintaa, ts. kouluviranomaisille esitettävää vaadetta uudistusten perusteellisesta ja tieteellisestä pätevistä valmistelusta. Tämän yleisen asennoitumisen lisäksi tarvitaan opettajakunnan aktiivisia panostuksia kehittämistyössä. Tutkijat odottavat ja toi-

1) Tähän näkökohtaan on laitoksessa käydyssä keskustelussa kiinnittänyt erityistä huomiota tutkija Erkki J. Kangasniemi.

vovat, että otoksiin tulleiden koulujen opettajat suhtautuisivat myötmielisesti järjestettäviin tutkimuksiin, koska ilman opettajien myötävai-
kutusta on mahdotonta saada tutkimusaineistoja, joita tarvitaan koulutuk-
sen kehittämiseksi. Kokeneet tutkijat pyrkivät supistamaan välttämättömät
mittaukset ja kyselyt niin lyhyiksi kuin luotettavan ja yleistettävän tie-
don varmistaminen sallii. On paikallaan sanoa, että oppilaille pidettävien
koulusaavutuskokeiden lisäksi on usein tarpeen pyytää oppilaita ja opet-
tajia täyttämään erilaisia taustakyselyjä sen takia, että tuloksia voitai-
siin analysoida monipuolisesti ja että voitaisiin yrittää selvittää eri-
laisten tekijöiden yhteyttä oppimistuloksiin. Ilman tällaisia taustatie-
toja voidaan sanoa vain mikä oli keskimääräinen tulostaso mutta ei voida
yrittää selittää mistä tulokset mahdollisesti johtuvat. Konkreettisenä
esimerkkinä voisin mainita esim. yhdysluokkaongelman. Elleivät tutkijat
saa taustakyselyn avulla tietää, oliko opetusryhmä yhdysluokka vai taval-
linen vuosiluokka, ei tätä mielenkiintoista asiaa voida aineistosta ana-
lysoida, vaikka se on "siellä sisällä" ja saataisiin ulos, mikäli asiaa
olisi huomattu tai voitu kysyä. Vastuullinen tutkija ei siis kysele tur-
haa erilaisia asioita, vaan hänellä on kuhunkin kysymykseen oma syynsä:
hän pyrkii sen avulla vastaamaan johonkin tiettyyn ongelmaan. Esimerkis-
sämme hänen kysymyksensä olisi voinut olla: "Millainen on yhdysluokilla
olevien oppilaiden kielitaito verrattuna vuosiluokkien oppilaiden kieli-
taitoon?" Tutkijat toivovat siis, että opettajat antaisivat oman arvok-
kaan panoksensa tutkimuksen edistämiseen järjestämällä erilaiset mittauk-
set ja kyselyt lähetettyjen ohjeiden mukaan. Tutkijoilla ei yleensä ole
varoja maksaa korvausta tehdystä työstä, koska tutkimusmäärärahat ovat
kovin pienet, mutta he voivat vastapalvelukseksi tuottaa tietoa, jota
niin opettajat kuin kouluviranomaisetkin voivat käyttää hyväksi koulutus-
ta ja opetusta kehitettäessä.

LÄHDE

Leimu, K. & Saari, H. (1976) Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämistä Suomessa. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 77.

Takala, S. (1979) Kielididaktiikan kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 120. Jyväskylän yliopisto. ISBN 951-678-115-2

Raportti sisältää kaksitoista erillistä kirjoitusta, jotka käsittelevät kielenopetusta koskevia vanhoja ja nykyisiä teorioita, kielen opetussuunnitelman kysymyksiä, kielenopetuksen eriyttämisen ongelmia sekä oppimistulosten arviointiin liittyviä näkökohtia. Kirjoitukset perustuvat kirjoittajan laatimiin esitelmiin ja muistioihin. Raportti on jatkoa kahdelle aikaisemmin julkaistulle kirjoituskokoelmalle ja sen tarkoituksena on antaa opettajille ja opetusharjoittelijoille tietoa kielenopetuksen kysymyksistä ja täten myötävaikuttaa kielenopetuksen kehittämiseen maassamme.

Takala, S. (1979) Kielididaktiikan kysymyksiä. - Some aspects of language didactics. Institute for Educational Research. Bulletin 120. University of Jyväskylä. Finland. ISBN 951-678-115-2

The report is a collection of twelve articles, which have been divided into four sections: (i) old and new theories of language learning and teaching, (ii) aspects of FL syllabus, (iii) problems of individualization in FL teaching, (iv) evaluation of learning outcomes. The report is mainly based on talks given on various occasions and it is a complement to two similar reports by the author. Its purpose is to contribute to the development of FL teaching in Finland by making new information available to teachers and student teachers.

(In Finnish, English summary)
Descriptors: language teaching, curriculum, individualized teaching, psycholinguistics, sociolinguistics, test

Takala, S. (1979) Kielididaktiikan kysymyksiä. - Några språkdidaktiska synpunkter. Pedagogiska forskningsinstitutet.

Notiser och rapporter 120. Jyväskylän universitet. Finland.

ISBN 951-678-115-2

Rapporten innehåller tolv artiklar som behandlar olika aspekter av undervisning i främmande språk: undervisnings- och inlärnings-teorier förr och nu, läroplansteoretiska frågor samt synpunkter på differentierings- och utvärderingsproblem i språkundervisningen. Artiklarna baserar sig i huvudsak på författarens i olika sammanhang hållna föredrag, och kan ses som en fortsättning till två tidigare publicerade artikelsamlingar (rapporterna 68 och 94 i denna serie). Dess syfte är att tjäna som ett bidrag till utvecklandet av språkundervisningen i vårt land, genom att i första hand till lärare och lärarkandidater sprida information om några av de aktuella problemställningarna på området.
(På finska, svensk sammanfattning)