

KIELISUUNNITTELUN KYSYMYKSIÄ

Some aspects **of** language planning

Sauli Takala

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 129/1979

ISBN 951-678-230-2

ISSN 0357-122X

Sauli Takala

Kielisuunnittelun kysymyksiä

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 129/1979

ISBN 951-678-230-2

ISSN 0357-122X

Raportti sisältää kielisuunnittelua, erityisesti kielenopetussuunnittelua, käsitteleviä kirjoituksia. Kirjoittaja on 1970-luvulla ollut jäsenenä tai -useammin - sihteerinä erilaisissa työryhmissä, jaostoissa, toimikunnissa tai komiteoissa, jotka ovat käsitelleet kielenopetuksen ongelmia. Nyt kun kieliohjelmakomitean mietintö on julkistettu, on paikallaan katsastaa, millaista kielisuunnittelua meillä on ollut ennen kieliohjelmakomiteaa.

Aluksi esitetään katsaus kieliohjelmasuunnittelusta maassamme. Katsauksessa todetaan, että kielisuunnittelu oli vähäistä 1960-luvun puoliväliin saakka, mutta on sen jälkeen jatkuvasti vilkastunut. 1970-luvulla kielisuunnittelu on ollut jopa hämmästyttävän runsasta. Suunnittelun laatua voidaan pitää kaikilta osin varsin hyvänä, osittain erittäin laadukkaana. Erityisesti korkeakoulutasoisesta kielisuunnittelusta olisi opittavaa monella muullakin alalla: miten vähäisillä resursseilla voidaan saada aikaan realistisia ja käytökelpoisia selvityksiä ja suunnitelmia.

Katsauksen lisäksi esitetään valtakunnallisen kielenopetushankkeen yleinen malli, jota voidaan käyttää apuna kielenopetuksen suunnittelussa ja pyrittäessä kehittämään kielenopetuksen ja kielenopetushankkeen teoriaa. Edelleen käsitellään kielenopetusohjelman suunnittelun ongelmia ja sen tavoitteiden määrittelyä. Joitakin näkökohtia esitetään kielitaidon tarpeen määräytymisestä. Myös lukion päättötutkintoa käsitellään lyhyesti kielisuunnittelun kannalta.

Lopuksi esitetään kaksi kirjallista dokumenttia, joissa on kiinnitetty huomiota kielisuunnittelun tärkeyteen.

Hakusanat :

- valtakunnallinen suunnittelu
- koulutuspolitiikka
- koulujärjestelmä
- koulusuunnittelu
- koulutustarjonta
- kielenopetus
- sosiolingvistiikka

-
- kielisuunnittelu
 - kielipolitiikka

Descriptors :

- national planning
- educational policy
- system of education
- planning of education
- educational provision
- language teaching
- sociolinguistics

-
- language planning
 - language policy

Sauli Takala

Some aspects of language planning.

Institute for Educational Research. Bulletin 129/1979

ISBN 951-678-230-2

ISSN 0357-122X

The report consists of articles that deal with language planning, particularly the planning of language teaching. During the 1970's the author has been a member or - more frequently - a secretary of a number of national working parties, commissions and committees set up to inquire into problems of language teaching and make proposals for solving them. Now that the report of the national Committee on Language Teaching Policy has been published it is appropriate to review language planning activities in Finland prior to the Committee.

The author first makes a survey of language planning in Finland. It is found that language planning was limited up to the middle of the 1960's but since then there has been increasing activity in the area. In the 1970's there has been a rather impressive amount of language planning, most of which is of relatively high quality and some of it outstanding. Language planning at the level of higher education, in particular, is a good example of how even limited resources can produce realistic and practicable surveys and blueprints.

Also presented is a general model for describing the national system of language teaching that is believed to be helpful in language planning and in attempts to get a better understanding of language teaching and learning as a system and process. Some problems of planning the national language teaching provision are discussed, particularly the question about goal-definition. One article deals with the determination of the national need in modern languages. Some ideas are presented concerning the matriculation examination from the point of view of language planning.

In conclusion two documents are presented in which attention was drawn to the importance of defining a national language policy.

Descriptors :

- national planning
- educational policy
- system of education
- planning of education
- educational provision
- language teaching
- sociolinguistics

-
- language planning
 - language policy

ESIPUHE

Kasilla oleva julkaisu on jatkoa tekijän kolmelle aikaisemmalle raportille, jotka käsittelevät vieraiden kielten opetussuunnitelmaa, opettamista ja oppimista (Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Selosteita ja tiedotteita 68/1976, 94/1977, 120/1979).

Aiheen kokoelman julkaisemiseen tekijä sai toimittuaan 1970-luvulla useiden kielenopetusta käsitelleiden valtakunnallisten työryhmien tai toimikuntien jäsenenä tai sihteerinä. Nyt kun intensiivinen opetussuunnitelmatyö on ainakin väliaikaisesti laantumassa ja kun valtakunnallisen kielenopetuksen suunnittelu on saanut kokonaisvaltaisen esityksen kieli-ohjelmakomitean mietinnössä, on paikallaan kirjata kielisuunnittelusta saatuja kokemuksia ja pohtia siihen liittyviä ongelmia ja kysymyksiä. Suomen kaltaiselle maalle on kielisuunnittelu tärkeä kysymys.

Jyväskylässä elokuun 31 päivänä 1979

Sauli Takala

SISÄLTÖ

KIELISUUNNITTELUN KEHITTYMINEN SUOMESSA	1
1. Johdanto	1
2. Maamme yleinen kielipolitiikka	3
3. Kielisuunnittelua eri koulutusasteilla	4
3.1. Perusasteen kielisuunnittelu	4
3.1.1. Kansakoulun kielisuunnittelu	4
3.1.2. Peruskoulun kielisuunnittelu	9
3.2. Keskiasteen kielisuunnittelu	11
3.2.1. Lukio	11
3.2.2. Ammatillinen keskiaste	17
3.3. Korkeakouluasteen kielisuunnittelu	20
3.3.1. Opetusjärjestelmän suunnittelu	20
3.3.2. Korkeakoulujen kielenopetuksen tavoitekuvausten kehi- tystyö	23
3.4. Aikuiskoulutuksen kielisuunnittelu	24
4. Yleinen kielisuunnittelu	24
5. Yhteenveto ja diskussio	26
 VALTAKUNNALLISEN KIELTENOPETUSHANKKEEN YLEINEN MALLI	 33
1. Johdanto	33
2. Kielenopetushankkeen yleinen malli	34
3. Kielenopetushankkeen onnistuneisuuden arvioinnista	37
4. Kieltenopetushankkeen kehittämisen ongelmia	40
5. Päätäntä	43
 KIELENOPETUSOHJELMAN SUUNNITTELUN ONGELMIA	 49
1. Johdanto	49
2. Kieliohjelmakomitean toiminta ongelmana	50
2.1. Kieliohjelmakomitean ongelmatilanne	50
2.2. Kieliohjelmakomitean selvitettävät ongelmat	51
3. Kieliohjelmakomiteaa ja sen työskentelyä koskevia kysymyksiä	54
 VALTAKUNNALLISEN KIELTENOPETUSHANKKEEN TAVOITTEIDEN MÄÄRITTELYSTÄ ..	 56
1. Mitä vaatimuksia voidaan asettaa valtakunnalliselle kieltenope- tukselle?	56
2. Mitä vaatimuksia voidaan esittää valtakunnallisen kieltenopetuksen tavoitteistolle?	57

3. Miten kieltenopetuksen tavoitteita voitaisiin tarkoituksenmukaisesti kuvata valtakunnallisen kieltenopetushankkeen yleissuunnittelun tasolla?	58
4. Millainen tavoitekuvaus valitaan kieliohjelmakomitean esitykseksi?	60
ERÄITÄ NÄKÖKOHTIA KIELITAIDON TARPEEN LÄHTÖKOHDISTA JA SEN ARVIOIMISESTA	63
LUKION PÄÄTTÖTUTKINTO KIELISUUNNITTELUN KANNALTA	64
RAPORTTI GRÄNNAN KANSAINVÄLISESTÄ OPETUSSUUNNITELMASEMINAARISTA	67
1. Kielenopetuksen ongelmia	67
2. Kielipolitiikka	67
3. Kielikeskus	68
LUKIOTOIMIKUNNAN VIERAIDEN KIELTEN JAOSTON KIRJELMÄ OPETUSMINISTERIÖLLE (11.5.1976)	69

1. JOHDANTO

Termi kielisuunnittelu (language planning) kattaa laajan alueen. Perinteellisesti sillä on tarkoitettu ensisijaisesti kielellistä standardisointia (language standardization), ts. "normatiivisen ortografian, kieliopin ja sanakirjan laatimista ohjeeksi kirjoittajille ja puhujille, jotka asuvat epäyhtenäisessä kieliyhteisössä" (Haugen, 1972). Kyseessä on normatiivinen (ei pelkästään deskriptiivinen) toiminta kielen ohjaamiseksi haluttuun suuntaan.

Haugen (1973) erottaa kielisuunnittelun mallissaan neljä aspektia, jotka muodostavat seuraavanlaisen matriisin:

	MUOTO	FUNKTIO
YHTEISKUNTA	(1) Valinta	(4) Hyväksyntä/propagointi
KIELI	(2) Kodifiointi	(3) Elaborointi/kehittäminen

Kielivariantin valinta on Haugenin mukaan luonteeltaan poliittinen toimenpide, kodifiointi on luonteeltaan lingvistinen, kehittäminen tekninen ja hyväksyntä/propagointi kasvatuksellinen ja opetuksellinen toimenpide.

Kielisuunnittelulla voitaisiinkin ymmärtää systemaattista pyrkimystä määritellä kielipolitiikka, jonka avulla etsitään ratkaisuja yhteisön kieliongelmiin (Fishman, 1971, 365).

Das Guptan (1973) mukaan kielisuunnittelulla tarkoitetaan tarkoituksellista toimintaa, jonka avulla pyritään organisoimaan ja kehittämään yhteisön kieliresursseja tietyn aikataulun puitteissa. Mikäli yhteisön piirissä pidetään kielisuunnittelutehtävää niin keskeisenä, että se vaatii poliittisen järjestelmän huomiota ja kannanottoa, kielisuunnittelusta tulee poliittisen päätöksenteon kohde,

Das Guptan mukaan jotkut kielisuunnittelun teoriat ovat muodoltaan ideaalisen suunnittelun normatiivisia ehdotuksia ja jotkut puolestaan jäsentymättömiä kasvumalleja, joissa kielisuunnitteluna pidetään mitä tahansa kielitilanteeseen kohdistuvaa tietoista vaikuttamista, jonka tarkoituksena on kehittää tai edistää jotakin kieltä. Yhteiskunnallisen analyysin perspektiivistä nämä teoriat eivät Das Guptan mukaan auta ymmärtämään kielitilanteen muutosprosessia. Jos sen sijaan kielisuunnittelua tutkitaan rajal-

lisena määränä päätöksentekoprosesseja, pystymme paremmin analysoimaan suunnitellun kielellisen muutoksen sektoria suhteessa suunnittelemattomaan kielelliseen muutokseen ja kehitykseen.

Fergusonin (1966) mukaan on selvää, että tarkka ja luotettava tieto maan kielellisistä oloista voi vaikuttaa virallisiin päätöksiin ja auttaa suuresti niiden toteuttamista. Fergusonin mielestä maan kielitilanteen kattava kuvaus antaa hyödyllistä ja tärkeää aineistoa eri asioista kiinnostuneille yhteiskuntatieteilijöille.

Kielisuunnittelu oli aluksi erityisesti ajankohtainen kehitysmaissa, joissa tavallisesti on ollut ja on useita murteita ja joissa on ollut kysymys siitä mikä asema tulisi antaa paikallisille murteille, kansalliselle kielelle ja maassa yleisesti esim. koululaitoksessa käytettävälle maailmankielelle. Tunnettu kielisuunnittelunormi on Unescon v. 1953 antama suositus (The Use of Vernacular Language in Education), jonka mukaan opetuksessa tulisi käyttää (usein sosiaalisesti ja poliittisesti heikommassa asemassa olevan ryhmän) äidinkieltä. Useissa kehitysmaissa on käyty lukutaitokampanjoita.

Kaksi- tai monikielisissä maissa on kielisuunnittelu ja kielipolitiikan määrittäminen ymmärrettävästi tärkeä, erityisesti jos eri kieliryhmien välillä ei vallitse kielisopu. Esimerkkinä kaksikielisen maan kielisuunnittelusta on Kanadassa 1960-luvulla toiminut Canadian Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Esimerkkinä yksikielisen maan kielenopetus-suunnittelusta mainittakoon Ruotsissa v. 1970 pidetty Rättvikssymposium, joka käsitteli yhteiskunnan vaatimuksia kielenopetukselle, ja v. 1971 järjestetty konferenssi, jossa pohdittiin koulun ja yliopiston kielenopetuksen niveltämiskysymyksiä.

Tässä esityksessä ei käsitellä äidinkieltä koskevaa suunnittelua. Myös ruotsinkielisen opetuslaitoksen erityiskysymykset jäävät tämän esityksen ulkopuolelle. Katsaus rajataan koskemaan itsenäisyyden aikaa. Kielisuunnittelulla ymmärretään tässä raportissa Fishmanin lailla systemaattista pyrkimystä määrittellä kielipolitiikka, jonka avulla etsitään ratkaisuja yhteisön kieliongelmiin. Näillä tarkoitetaan tässä seka maan sisäisen kommunikoinnin että maan rajojen ulkopuolisen kommunikoinnin aiheuttamia ongelmia.

Osoituksena kielisuunnittelun ja yleensä sosiolingvistisen tutkimuksen kasvavasta merkityksestä on se, että alalla on olemassa ainakin kaksi kansainvälistä tieteellistä julkaisusarjaa. Vuodesta 1969 lähtien on Mouton (Haag) julkaissut sarjaa "La monda lingvo-problemo", joka vuodesta 1977 lähtien kulkee nimellä "Language problems and language planning". Cambridge University Press julkaisee vuodesta 1972 lähtien aikakauskirjaa "Language in Society". Edellisen tarkoituksena on käsitellä kokonaisvaltaisesti kieliongelmia ja erityisesti myös kielipolitiikkaa ("politicolinguistics"), eli sitä miten kieliä manipuloidaan poliittisia päämääriä palvelemaan ja toisaalta sitä miten kieleen liittyviä ihmisoikeuksia voidaan puolustaa. "Language in Society" on selvemmin perinteellinen tieteellinen aikakauskirja, jonka alueena on kaikki tutkimus, joka käsittelee kieltä yhteiskunnallisen elämän eräänä aspektina.

2. MAAMME YLEINEN KIELIPOLITIikka

Maamme kielioloja säätelevä peruseriaate on esitetty hallitusmuodon 14 §:ssä, jossa suomi ja ruotsi säädettiin tasavallan kansalliskieliksi, vahvistettiin kansalaisten oikeus käyttää äidinkieltään oikeudessa ja hallintoviranomaisen luona omassa asiassaan sekä sitouduttiin tyydyttämään suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisiä ja taloudellisia tarpeita samanlaisten perusteiden mukaan. Kielilaisissa (L 1.6.1922/248) säädetään mm. kuntien yksikielisyydestä ja kaksikielisyydestä. Edelleen on erikseen säädetty valtion virkamiehille asettavat kielitaitovaatimuksista (L 1.6.1922/249) ja kielitaidon osoittamiseksi suoritettavista tutkinnoista (A 29.12.1922/313, A 28.4.1923/113) Kielellisen vähemmistön oikeuksien turvaamisessa Suomen kielilainsäädäntö lienee tälläkin hetkellä esikuvallinen.

Itsenäisyyden alkuvuosien intensiivisen ja kaukonäköisen lainsäädäntötyön jälkeen ei maassamme ollut sanan varsinaisessa mielessä kielisuunnittelua useaan vuosikymmeneen. Vuonna 1921 voimaanastunut oppivelvollisuuslaki ja vuonna 1923 annettu laki kansakoulun järjestysmuodosta olivat olennaisilta osin voimassa vuoteen 1957. Vierasta kieltä ei niissä määritelty kansakoulun opetusaineeksi.

Oppikouluissa on perinteellisesti opiskeltu ns. vanhoja kieliä ja ns. uusia kieliä, ja mitään niitä koskevia periaatteellisesti uusia suunnitelmia ei oppikoulun puolella itsenäisyytemme alkuvuosikymmeninä tehty.

Kielenopetusta koskevan suunnittelun voi katsoa alkaneen varsinaisesti vasta toisen maailmansodan jälkeen, kun alkoi esiintyä pyrkimyksiä saada myös kansakoulun opetusohjelmaan vieras kieli. Seuraavassa käsitellään kielisuunnittelua koulutustasoittain.

3. KIELISUUNNITTELUA ERI KOULUTUSASTEILLA

3.1. Perusasteen kielisuunnittelu

3.1.1. Kansakoulun kielisuunnittelu

Toisen maailmansodan jälkeen alkoi kysymys vieraan kielen opetuksesta kansakoulussa tulla ajankohtaiseksi. Useiden kaupunkien jatkokouluissa opetettiin erityisesti liikelinjoilla vierasta kieltä yleensä vapaaehtoisena aineena VII ja VIII luokille (Laurinen, 1948, 16-20). Muiden pohjoismaiden (erityisesti Ruotsin) suunnitelmat ja kokeilut tukivat kielenopiskelun laajentamista. Myös yleinen mielipide oli kallistumassa suosiolliseksi asialle. Suomen Gallupin v. 1947 tekemän mielipidetutkimuksen mukaan 53 % haastatelluista kannatti kansakouluissa annettavaa kielenopetusta (40 % toista kotimaista, 11 % englantia, 7 % venäjää ja 0.4 % saksaa ja jotain muuta kieltä 1 %). Vain äidinkielen opetusta piti tarpeellisenä 36 % ja 11 %:lla ei ollut asiassa selvää kantaa. Maaseudulla oli vieraiden kielten opetuksen kannatus vähäisempää kuin kaupungeissa ja selvän kannan puute yleisempää (Laurinen, 45-46).

Vuonna 1945 asetetun kansakoulun opetussuunnitelmakomitean (pj. A. Salmela, siht. Matti Koskenniemi) toimesta toteutettiin n. 80 koulukokeiluun osallistuvassa koulussa selvitys lasten vanhempien suhtautumisesta kielenopetukseen (eräiden muiden seikkojen ohella). Vanhemmilta tiedusteltiin olisiko heidän lapselleen opetettava jotakin vierasta kieltä ja (mikäli vastaus on myönteinen), mikä kieli olisi heidän mielestään tärkein. Tutkimuksen kohteena oli n. 5000

kotia, jotka edustivat erilaisia paikkakuntia. Kustakin paikkakuntaryhmästä otettiin 4-5 koulun näyte. Kaikista vastaajista 57,1 % kannatti vieraan kielen opetusta, 27,6 %:lla ei ollut mielipidettä ja vain 15,3 % piti äidinkielen opetusta riittävänä. Kannatus oli siis lähes nelinkertainen vastustukseen verrattuna. Vieraan kielen kannatus oli suurin työläiskodeissa, vastustus suurin johtavassa asemassa olevien henkisen työn tekijäin keskuudessa (Laurinen, 47-51). Ero saattaa tuntua yllättävältä, mutta se kuvastanee edellisen ryhmän keskuudessa koettavaa halua saada oppikoulusta ehkä taloudellisista syistä poisjääneelle lapselle oppikoulun perinteellisesti tarjoama kielenopetusta, kun taas jälkimmäisessä ryhmässä saattaa olla kyseessä toivomus välttää turhaa painolastia (todennäköisesti oppimisedellytysten puutteesta oppikoulusta poisjääneelle) lapselle.

Komitean lv. 1946-47 ja 1947-48 toimeksipanimessa kokeilussa oli 10 koulua, joissa 8:ssa opetettiin ruotsia, 1:ssä englantia ja 1:ssä venäjää kansakoulun IV - VII luokilla. Oppilaiden vanhempien ja opettajien suhtautuminen kielenopiskeluun oli voittopuolisesti myönteinen ja opiskelutuloksetkin jatkokokeiluun kannustavia (Laurinen, 25-32).

Kirjeessään, jossa komitea 27.2.1948 luovutti valtioneuvostolle silloisen assistentti Inkeri Laurisen (sitten prof. Vikaisen) laatiman kokeiluselonteon, komitea piti vanhempien myönteistä suhtautumista kansakoulun kielenopetukseen ilahduttavana, "sillä yleisen kansalaiskoulutuksen kannalta on tärkeää, että mahdollisimman moni tulevasta yhteiskunnan jäsenistä saa edes alustavasti perehtyä johonkin vieraaseen kieleen."

Edellä on selostettu suhteellisen laajalti kansakoulun opetussuunitelmakomitean panosta kansakoulun kielenopetuksen kehittämisessä, koska tämä osuus on aiheettomasti jäänyt kovin vähälle huomiolle. Lienee hyvin harvinaista, että komitea itse ryhtyy toimiin aktiivisesti kokeilujen aikaansaamiseksi ja korostaa niin voimakkaasti välttämättömyyttä alistaa ehdotuksensa kokeiluissa testattavaksi.

Varsinaisessa, v. 1952 valmistuneessa mietinnössään, komitea toteaa, että "vieraan kielen alkeiden taidolla on kansainvälisten yhteyksien tultua kiinteämmiksi yhä useammalle kansalaiselle merkitystä. Komitean mielestä on paikallaan, että niille oppilaille, joilla on edellytyksiä ja halua tällaiseen opiskeluun, jo kansakoulussa varataan tähän mahdollisuus, ainakin paikkakunnilla ja oloissa, joissa on edellytyksiä sanotun opetuksen järjestämiseen" (s. 21).

Myös v. 1959 mietintönsä luovuttanut kouluohjelmakomitea katsoi toisen kotimaisen ja vieraan kielen soveltuvan varsinaisen kansakoulun vapaaehtoisiksi aineiksi ja esittää opetusta järjestettäväksi näissä aineissa "missä riittävä määrä halukkaita ilmaantuu ja asiallisestikin pätevä opettaja on saatavissa" (s. 93-94). Komitea katsoi, että kun kielenopiskelua voidaan jatkaa kansalaiskoulussa ja keskikoulussa, voidaan kansakoulussa luotua pohjaa käyttää hyväksi myöhemmässä opetuksessa. Perusteena kansakoulun neljännellä tai viidennellä luokalla aloitettavaan kielenopiskeluun on kansainvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan laajentuminen ja vilkastuminen, joka on johtanut siihen, "että vieraiden kielten taito on tullut entistä tärkeämmäksi myös sellaisissa ammateissa ja sellaisilla työaloilla, jotka eivät edellytä oppikouluopiskelua" (s. 94). Tarvitaan seka suurten maailmankielten että toisen kotimaisen kielen opetusta, mutta koska tämä kielten opetus "kuitenkin pääasiassa olisi tarkoitett niille, jotka eivät siirry oppikouluun, olisi se järjestettävä jonkin verran keskikouluopetuksesta poikkeavalla tavalla. Enemmän painoa olisi pantava käytännöllisen kielitaidon ja työalojen sanaston hallintaan" (s. 94).

Vuonna 1964 luovutetussa Vuoden 1963 opetussuunnitelmakomitean ensimmäisessä mietinnössä, joka käsittelee toisen kotimaisen ja vieraan kielen opetusta kansakoulussa, esitetään yksityiskohtainen ehdotus kielenopetuksen järjestämiseksi kansakoulussa. Komitean puheenjohtajana oli kouluneuvos Urho Somerkivi ja sihteerinä ylitarkastaja Jouko A. Rähä. Komitean mielestä kaikille kansakoulun oppilaille tulisi varata mahdollisuus kieliohotoihin, koska etenkin palveluammateissa, joihin kansakoulun pohjalta on mahdollisuus päästä tarvitaan komitean mielestä kielitaitoa. Lisäperusteina mainitaan jatko-opinnot ja lisääntyvä matkailu ja harrastustoiminta.

Komitea katsoo, että toinen kotimainen tai vieras kieli tulisi olla pakollinen, ei pelkästään valinnainen, aine, mutta vain ensimmäisenä ja toisena vuonna. Tämän jälkeen siitä voitaisiin vapauttaa ne, joilla aivan ilmeisesti ei ole edellytyksiä jatkuvaan kielen opiskeluun. Jos oppilaalla on esim. erityisiä luku- ja kirjoitusvaikeuksia, hänet voitaisiin vapauttaa kielen opiskelusta jo alun pitäen, mutta kuitenkin vasta kun asiasta on neuvoteltu huoltajan kanssa. Vapauttamisesta päättäisi lopullisesti koulun johtokunta.

Komitea piti kielenopetuksen aloittamista niin tärkeänä ja kiireellisenä, että se tulisi aloittaa siinä laajuudessa kuin opettajatilanne salli. Opetus tulisi uskoa vain sellaisille opettajille, joilla on siihen riittävät edellytykset. Kansakoulun kielenopetuksen yleistyttyä tulisi oppikoulun opetus niveltä siihen niin, että oppikoulussa voidaan kieltenopiskelu aloittaa kansakoulussa hankitun taidon pohjalta. Komitean mielestä kansakoulussa tulisi oppilaan

äidinkielen lisäksi lukea vain yhtä muuta kieltä. Yhden kielen käyttökelpoinen osaaminen katsottiin arvokkaammaksi kuin kahden kielen hyvin pintapuolinen tuntemus.

Vaikka muiden pohjoismaiden menettely ja käytännölliset seikat puoltaisivatkin saman kielen määräämistä pakolliseksi kaikissa maan samankielisissä kansakouluissa, komitea katsoi etenkin maan kaksikielisyyden sulkevan pois tämän mahdollisuuden. Kaksikielisillä paikkakunnilla olisi ruotsin opiskelu hyödyksi suomenkielisille oppilaille. Yksikielisillä paikkakunnilla tulisi kysymykseen lähinnä vain englanti, mikäli ruotsin kielen opetusta ei pidetä tarkoituksenmukaisena. Aluksi olisi sallittua, lähinnä opettajatilanteen vuoksi se että saman kunnan eri kouluissa opetettaisiin eri kieliä. Tämä tulisi sallia jatkossakin asutustaaajamissa, mutta vähitellen tulisi maalaiskunnan kansakouluissa opettaa vain joko toista kotimaista kieltä tai englantia.

Komitea esitti tuntimääristä kolme erilaista vaihtoehtoa, jotka vaihtelevat kielenopetuksen alkamisajankohdan mukaan seuraavasti:

Vuosiluokka	Viikkotunteja eri vaihtoehtojen mukaan		
	I	II	III
III	2 (4 x 1/2) ¹⁾		
IV	2 (4 x 1/2) ¹⁾		
V	3	4 ²⁾	
VI	3	4	
VI 1	3	4	4
VIII	3	4	4
IX	3-4	3-4	3-4
<hr/>			
Yht. vt.	19-20	19-20	11-12

- 1) Komitea suosittelee puolen tunnin opetustuokioita, mikäli se on lukujärjestysteknisesti mahdollista.
- 2) Komitea suosittelee neljänä päivänä puolen tunnin opetustuokiota ja kahtena päivänä koko oppitunnin mittaista opetusta.

Komitea piti kansakoulun III luokalta alkavan kielenopetuksen hyötyjä merkittävämpänä kuin siitä aiheutuvia järjestelyvaikeuksia ja asetti sen lopulliseksi tavoitteeksi ja piti vaihtoehtoa II siirtymäkauden välivaiheena. Vaihtoehto III on myös välivaiheen vaihtoehto.

Kansakoulun kielenopetuksen tavoitteet komitea hahmotteli seuraavalla tavalla:

Vaihtoehdot I ja II

Opetuksen tavoitteena on keskeisen käyttösanaston, tärkeiden, ko. kielelle tyypillisten sanontojen ja aivan olennaisimpien kieliopillisten seikkojen oppiminen, niin että oppilaat koko oppimäärän suositettuaan pystyvät ymmärtämään helpohkoa tekstiä ja selvästi äännettyä, tavallisia asioita käsittelevää puhetta, sekä että he itse pystyvät opetettavalla kielellä ilmaisemaan suhteellisen yksinkertaisia asioita suullisesti ja jossakin määrin myös kirjallisesti. Sanaston osalta voitaisiin pitää tavoitteena, että oppilaat oppimäärän suoritettuaan aktiivisesti hallitsisivat noin 1200–1500 sanaa ja sen lisäksi ymmärtäisivät noin 800–1000 sanaa.

Vaihtoehto III

Opetuksen tavoitteena on varsin suppean keskeisen käyttösanaston tärkeiden, ko. kielelle tyypillisimpien sanontojen ja kieliopin ydinkohtien oppiminen, niin että oppilaat oppimäärän suoritettuaan aktiivisesti hallitsisivat noin 600–800 sanaa ja sen lisäksi ymmärtäisivät noin 1200–1500 sanaa.

Lisäksi korostetaan kulttuuritietouden merkitystä, opiskelumotivaation ylläpitämistä monipuolisen ja mielenkiintoisen opetuksen avulla ja kansalaiskoululuokilla ammatillisen panoksen mukaanottamista erityisesti sanaston alalla. Opetuksen tavoitteiden kuvaaminen oppilaan päätekäyttämisenä on uusi piirre, samoin sanaston määrää koskeva ehdotus.

Opetettava aines esitetään passiivimuodossa olevien ja opetusta (työtapoja) ja kurssin etenemistä luonnehtivien lauseiden avulla: "Opetus aloitetaan kuuntelu- ja puhedarjoituksilla... Sanavarastoa kartutetaan havainnon avulla, hitaasti edeten ja aikaisemmin opittuja sanoja ja sanontoja runsaasti käyttäen, niin että opittu kieliaines pysyvästi omaksutaan... Vähitellen siirrytään myös kirjoitettuun kieleen." Tämän opetettavaa ainesta ja opetusmenetelmiä ja -progressiota kuvaavan osan lisäksi esitetään uutena piirteenä luettelo kieliopin ydinkohdista, jotka opetetaan aluksi, ja muut myöhemmin opetettavat keskeiset kieliopin kohdat. Komitea ei halunnut määrätä kieliopin asioiden käsittelyjärjestystä, koska sen mielestä oli useita yhtä hyviä vaihtoehtoja. Valinta tuli jättää oppimateriaalin laatijoille. Osa ehdotetuista rakenteista oli tarkoitus sijoittaa edistyneemmille oppilaille tarkoitettuihin lisäteksteihin ja osa tarpeen vain ymmärtää ilman aktiivista hallintaa.

Mietinnössä käsitellään varsin seikkaperäisesti opetuksen apuvälineitä, niille (erityisesti oppikirjalla) asetettavia vaatimuksia ja niiden käyttöä. Tämä oli varsin aiheellista, koska etenkin oppikirjan tekeminen aikaisempaa nuoremmille oppilaille ja karsimattomalle oppilasjoukolle asetti tavoitteiden painotuksen muuttumisen ohella uusia vaatimuksia oppimateriaalien laadinnalle. Metodisissa ohjeissa korostuu induktiivinen lähestymistapa ja kielitottumusten muodostuminen mallien avulla.

Komitea suosittelee useista syistä luokanopettajan toimimista myös kielenopettajana. Kielenopiskelu tulisi saada osaksi opettajan peruskoulutusta ja olisi järjestettävä approbatur-tasoisia jatko-opiskelua valmiille kansakoulunopettajille. Komitea kaavaili myös perustettavaksi kielenopetukseen erikoistuneen luokanopettajan toimia. Näillä ns. puoliaineopettajilla olisi jonkin verran laajemmat tiedot ja taidot kuin ko. kielessä yliopistollisen approbatur-arvosanan suorittamiseen vaaditaan. Suurien kansakoulujen ja useiden pienten koulujen yhteistä opetusta (ns. kieltävät kielen opettajat) varten komitea ehdotti aineopettajan tointa. Aineopettajilla tulisi olla cum laude approbatur-tasoinen suoritus opetuskielessään. Tämän tulisi olla sisällöltään nykykielivoittoinen. Lisäksi tulisi aineopettajien suorittaa vähintään lukukauden mittainen opetusharjoittelu.

Komitean mielestä kansakoulun kielenopetus tarvitsisi avukseen opetuksen ohjantajärjestelmän. Jokaisessa kunnassa tulisi yhteen aineopettajan virkaan liittää velvollisuus suorittaa opetuksen ohjausta, mikä merkitsisi tiettyä opetusvelvollisuuden alentumista.

Komitean tavoitemäärittelykseen vaikuttivat sihteerin ilmoituksen mukaan eräiden muiden maiden, erityisesti Ruotsin, uudet opetussuunnitelmat (SIVA-koonta 1974).

3.1.2. Peruskoulun kielisuunnittelu

Virstanpylvään koko ikäluokan kielenopetuksen suunnittelussa muodostaa peruskoulun opetussuunnitelma (POPS). Komitea asetettiin 22.12.1966 ja se jätti ehdotuksensa maaliskuun 31 päivänä 1970. On huomattava, että komitean tuli kuitenkin n. 8 kuukauden kuluessa saada valmiiksi väliaikainen opetussuunnitelma peruskoulukokeilua varten. Komitean kieliaineiden suunnittelusta vastasivat komitean jäsen Jouko A. Rähä apunaan asiantuntijoiksi nimetyt Olli Sampola, Lilja Peussa, Paavo Pääkkönen ja Eine Rönkä. Väliaikaiset opetussuunnitelmat monistettiin Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa, joka huolehti myös niiden jakelusta ja myynnistä.

Peruskoulun oppilaalle vieraiden kielten opetussuunnitelman ensimmäinen versio, ns. väliaikainen opetussuunnitelma, valmistui v:n 1967 syksyllä ja sitä kokeiltiin kokeiluperkouluissa muutaman lukukauden ajan. Kokeilun tulosten perusteella opetussuunnitelmaa tarkistettiin ja se julkaistiin v. 1970 (Komiteanmietintö 1970: A5). POPS:in oppilaalle vieraiden kielten opetussuunnitelmaa laadittaessa voitiin käyttää hyväksi Euroopan neuvoston Ostian ja Ankaran asiantuntijakonferenssien suosituksia kielenopetuksen tavoitteiksi (1966) joissa mainitaan kielitaidon neljä osa- aluetta sekä maantuntemus, kulttuuritieto ja persoonallisuuden kehityksen edistäminen.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa määritellään kielenopetuksen yleiset tavoitteet, jotka ovat yhteiset kaikille oppimäärille. Kielenopetuksen yleistavoitteiksi asetettiin opiskeltavan kielen suullinen ja kirjallinen ymmärtäminen ja tuottaminen, positiivinen asenne kielenopiskelua kohtaan ja tietoisuus olosuhteista ja elämästä maassa, jonka kieltä opiskellaan. Yleiset tavoitteet esitetään tarkemmin oppimääräkohtaisesti ja ensimmäisessä oppilaalle vieraassa kielessä esitetään myös ala-asteen kielenopetuksen tavoitteet. Oppiainesta määritellään esittämällä opetettavan sanaston määrä, opetettavat rakenneseikat ja käsiteltäviä aihepiirejä. Aihepiiriehtotus, jota väliaikaisessa opetussuunnitelmassa ei ollut, sisältää samalla myös viitteitä kielenkäyttötilanteista. Opetusjärjestelyistä esitetään varsin seikkaperäisiä viitteitä. Lisäksi käsitellään opetuksen apuvälineiden käyttöä ja oppimistulosten arviointia.

Kirjoittaja on muissa yhteyksissä käsitellyt ja arvioinut POPS:in kielten opetussuunnitelmaa (Takala, 1976, 19-22, 60-61, Takala, 1977, 18-19), joten tässä ei ole aihetta toistaa aikaisemmin esitettyä. Kieltenopetuksen yleistavoitteet ovat Pohjoismaissa pitkälle yhdensuuntaiset (mikä kävi ilmi pohjoismaisessa harmonisoimisprojektissa). Kouluhallituksen v. 1971 vahvistama nykykielten opetussuunnitelma on keskikoulun osalta hyvin pitkälle samansuuntainen kuin POPS.

Toistaiseksi viimeisin vaihe oppivelvollisuusikäisten kielenopetuksen suunnittelussa on kouluhallituksen (kirje n:o 9373 15.11.1974) asettaman vieraiden kielten kehittämistyöryhmän (pj. Jouko A. Rähä, siht. Sauli Takala) laatima "Ehdotus perustavoitteeksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa" (1976). Työryhmän asettamisen pohjana oli yleinen koulutuspoliittinen pyrkimys kehittää peruskoulua niin, että se antaa yleisen kelpoisuuden keskiasteen opinnoille.

Kirjoittaja on aikaisemmin tehnyt selkoa työryhmän toiminnasta (Takala, 1976 19-29, Takala, 1977, 15-20, 81-89, Takala, 1979 a, b). Tässä yhteydessä on syytä todeta, että työryhmän työskentelyssä oli mahdollista hyödyntää sekä kotimaista kehittämistyötä tavoitekuvauksen alalla (Freihoff & Takala, 1974,

ns.Lulu-muistio) että ulkomaisia malleja (erityisesti CCC:n kynnystaito-projekti, Englannin Schools Council Modern Languages Project, professori H.E. Piephon johtama kehittämistyö Saksan liittotasavallassa). Käytettävissä oli lisäksi useiden maiden opetussuunnitelmia eri puolilta maailmaa.

Perusasteen kielenopetuksen tavoitekuvauksessa on havaittavissa ainakin kolme selvää kehityslinjaa:

- 1) Tavoitekuvauksessa on siirrytty työtapojen yleisestä kuvauksesta oppilaan käyttäytymistä koskevaan kuvailuun ja opetussisältöjen melko tarkkaan ja eriteltyyn kuvaukseen.
- 2) Sanaston tavoitetasoa on laskettu koulusaavutustutkimusten tulosten valossa.
- 3) Kielenopetus nähdään yhä selvemmin osana koulun yleistä kasvatusta ja opetustehtävää.

3.2. Keskiasteen kielisuunnittelu

3.2.1. Lukio

Keskiasteella on lukiolla aivan viime aikoihin saakka ollut keskeinen asema. Teoriassa keskikoulun ja lukion kielenopetuksen pohjana oli tämä vuosikymmen alkuun "Valtion oppikoulujen kielenopetuksen oppiennätykset ja metodiset ohjeet" vuodelta 1941. Useissa yhteyksissä on todettu, että sen sisältämät metodiset ohjeet olivat aikanaan hyvinkin modernit. Tavoitekuvaus on lähinnä työ- ja harjoitusmuotojen kuvailua. Ylitarkastaja Jouko A. Räihä (1974) on todennut, että aikaa myöten kehitys meni kirjoitettujen oppiennätysten edelle, mutta kun ohjeet oli kirjoitettu väljästi ja kun painoskin oli loppunut, niin että vain harva 50-60-lukujen kielenopettaja on mainittua vihkosta edes nähnyt, eivät 40-luvun oppiennätykset ole kielenopetuksen kehitystä paljon hillinneet, jos eivät sitä tukeneetkaan (s. 11).

Lukiokomitea (Komiteanmietintö 1970: A 11) käsitteli mietinnössään lukion kieliohjelmaa (luku 6.2.3.9.) ja hahmotteli 4 vaihtoehtoa 1. ja 2. oppilaalle vieraan kielen osalta. Komitea esitti, että 1. vieraassa kielessä tulisi järjestää kaksi erilaista kurssia, milloin vähintään viisi oppilasta on hyväksytty keskikurssilta lukioon.

Nykykielten opetussuunnitelma Valtion oppikoulujen vieraitten kielten opetusta varten on vahvistettu 22.7. 1971. Sen laadinnassa lienee keskeisin osuus kouluneuvos Olli Sampolalla.

Nykykielten opetussuunnitelma korostaa POPS:in tavoin kielenopetuksen tavoitteiden ja työmenetelmien läheistä kytkeytymistä koulun yleisiin tavoitteisiin. Kielenopetus nähdään sekä kulttuurin että yksilön kannalta tärkeänä toimintana. Se antaa hyödyllisiä taitoja ja tietoja mutta palvelee myös persoonallisuuden kehittymistä ja edistää kansainvälistä kanssakäymistä ja yhteisymmärrystä.

Nykykielten opetussuunnitelmassa lähdetään tavoitteenmäärittelyssä siitä, että kielitaito käsittää sekä toisten esittämien kielellisten viestien vastaanottamisen ja ymmärtämisen että omien ajatusten ilmoittamisen toisille kyseistä kieltä käyttäen. Täten päädytään perinteiseen kielitaidon neljään osa-alueeseen 1. ilmenemismuotoon. Eripituisten kielikurssien tavoitteet ilmoitetaan esittämällä millaiseen kielen suulliseen ja kirjalliseen ymmärtämiseen ja tuottamiseen opetuksella pyritään. Oppiainesta määritellään viittaamalla rakenteiden osalta POPS:in 20. kohtiin ja esittämällä aktiivisen ja passiivisen sanaston määrät. Opetuksessa käsiteltäviä aihepiirejä ei tarkemmin määritellä. Opetusohjelmia luonnehditaan esittämällä millaista työskentelyä opetuksen eri tasoilla tulisi harrastaa. Kielenopiskelun työtapoja esitellään varsin yksityiskohtaisesti.

Opetusvihjeitä annetaan kuullun ja luetun ymmärtämisen harjoittelusta, sekä ääntämisen ja rakenteiden oppimisesta ja sanavaraston kartuttamisesta. Erikseen käsitellään myös suullista harjoittelua, kirjallisia tehtäviä ja oppitunnin rakennetta. Näkökohtia esitetään myös kielenopetuksen erilaisten apuvälineiden käytöstä. Nykykielten opetussuunnitelmassa annetaan samaten viitteitä ja ohjeita oppimistulosten arvioinnin tavoitteista ja menetelmistä.

Vuoden 1974 aikana teki ylitarkastaja Hanna Jaakkola selvityksen nykykielten opetussuunnitelman toteutumisesta opetuksessa. Selvityksessä kävi ilmi, että opetussuunnitelma ei kolmenkaan vuoden kuluttua ollut riittävän hyvin mennyt perille: 15 %:lla kieltenopettajista ei ollut sitä käytössään, 10 % ei ollut siihen lainkaan tutustunut ja 16 % ei ollut sitä ottanut lainkaan huomioon opetuksessaan. Selvityksen suurin ansio on ehkä siinä, että se osoittaa havainnollisesti kuinka hitaasti uudistussuunnitelmat alkavat vaikuttaa käytännön opetukseen.

Kouluhallitus asetti vuoden 1972 lopulla työryhmän, jonka tehtävänä oli mm. selvittää lukion kurssimuotoisen kielenopetuksen periaatteet ja laatia yleinen lukion kurssimuotoisen kielenopetuksen uudistamisohjelma. Yleisohjelma saatiin valmiiksi v:n 1974 loppuun mennessä ja se luovutettiin Kouluhallitukselle tarkistettuna joulukuussa 1975 ("LULU"-muistio). Koska LULU -työryhmän muistiota ei koskaan julkistettu eikä vahvistettu ja koska se oli keskeisiä lähtömateriaaleja mm. lukion opetussuunnitelmakomitean vieraiden kielen jaoston työskentelylle, esitetään seuraavassa esimerkkejä sen tavoitemäärittelyn tyylistä.

Muistiossa esitetään kielenopetuksen yleistavoite, makrotavoitteet ja edelleen mikrotavoitteet. Yleistavoite esitetään seuraavasti: "Oppilaan tulee oppimäärän puitteissa pystyä ymmärtämään ja käyttämään opiskeltavaa kieltä suullisesti ja kirjallisesti niin että hän voi toimia kommunikaatiotilanteessa kontaktin luojana, ylläpitäjänä ja vastaanottajana sekä informaation vastaanottajana ja sen välittäjänä tilanteen edellyttämällä tavalla." Opetussuunnitelma nähdään hierarkkiseksi. Tavoitteen asettelua tehdään valtakunnallisella tasolla mutta mikrotavoitteet laaditaan koulu/opetusryhmäkohtaisesti.

Tavoitemäärittelyn lähtökohtana on kielitaidon tarve, joka pyritään ottamaan huomioon määrittelemällä minkälaisissa tilanteissa oppilaan on selviydyttävä opiskeltavalla kielellä ja minkä laatuista kielitaitoa oppilaan on näissä tilanteissa osoitettava. Kielenkäyttötilanne on ymmärretty laajasti ja se käsittää myös kirjalliset kielenkäyttötilanteet (sekä yksi- että kaksisuuntaiset).

Kirjalliset ja suulliset kielenkäyttötilanteet jaotellaan kuuteen kielenkäytön pääalueeseen, joiden on katsottu edustavan ihmisen keskeisiä toimintamuotoja (rooleja) ja kulttuurin keskeisiä lohkoja. Ehdotetut kielenkäytön pääalueet ovat: 1) henkilökohtaiset kontaktit, 2) arkielämän palvelutilanteet, 3) työelämän kielenkäyttötilanteet, 4) virallisluonteiset kielenkäyttötilanteet 5) tiedon hankkiminen ja välittäminen sekä 6) harrastukset.

Kielenkäytön pääalueiden makrotavoitteista esitettäköön henkilökohtaisia kontakteja koskevat makrotavoitteet:

Selviytyäkseen henkilökohtaisista kontakteista oppilaan tulee opiskeita valla kielellä oppimääränsä puitteissa kyetä

- ymmärtämään puhetta niin, että hän pystyy reagoimaan kuulemansa tilanteen edellyttämällä tavalla
- puhumaan kieltä niin, että hän oma-aloitteisesti voi aloittaa ja ylläpitää keskustelua

- ymmärtämään ja laatimaan opiskeltavalla kielellä henkilökohtaisia kirjallisia viestejä.

Pääalueita hahmotellaan tarkemmin esittämällä niiden puitteissa esiintyviä tilanteita (toimintaa) ja käsiteltäviä aiheita (sisältöjä) ja näistä määräytyviä kielellisiä ilmenemismuotoja (tuotoksia). Henkilökohtaisten kontaktien osalta erittely oli seuraavanlainen:

TILANTEITA (toiminta)	KIELELLISIÄ ILMENEMISMUOTOJA (tuotoksia)	AIHEITA (sisältöjä)			
		akt.	Pass.	Ei	
Perheen ja suvun keskeiset kontaktit	Tervehdykset				koti
	Esittäytymiset				perhe
Ystävien ja tuttavien väliset kontaktit	Hyvästelyt				suku
	Keskustelun myötäily				tuttavat
Työtovereiden väliset kontaktit	Juttelu				ystävät
	Keskustelu (myös puhelimessa)				koulu
	Käskyt, kiellot, kehoitukset, suostuttelut				työasiat
	Kertominen				jokapäiväiset askareet
	<u>Kirjallisia:</u>				harrastukset
	Erilaiset viestit				ajanviettotavat
	- kirjeet				
	- kortit				
	- kirjelaput				

Henkilökohtaisten kontaktien osalta määriteltiin mikrotavoitteet seuraavalla tavalla:

Tyypillistä henkilökohtaisille kontakteille on se, että niissä käytettävä kieli on tuttavallista, epävirallista. Tilanteeseen osallistuvien henkilöiden keskinäiset suhteet ovat yleensä läheiset ja epäviralliset (perheenjäsenet, suku, tuttavat, työtoverit jne.). Kielenkäyttötilanteet edellyttävät yleensä etupäässä aktiivista suullista kielitaitoa: puheen ymmärtämistä ja puhumista, mutta vähäisemmässä määrin myös lukemista ja kirjoittamista. Kielenkäyttötilanteissa käsiteltävät aihepiirit ovat lähes rajattomat. Kielenkäytölle on usein tyypillistä perheen tai laajemman piirin "sisärenkaan kieli". Henkilökohtaisissa kontakteissa kuvastuvat eri kulttuuripiirin tavat ja asenteet.

"Perhe" ja "suku" viittaavat osittain oppilaan mahdolliseen ulkomaiseen isäntäperheeseen tai vastaavaan perheeseen jonka vaiheita seurataan oppimateriaalissa.

Tavoitteena on, että

- oppilas hallitsee tervehtimisen ja hyvästelyn rituaalit perheen ja suvun, ystävien ja tuttavien sekä työtovereiden välisessä kanssakäymisessä ottaen huomioon erilaisiin tervehdyksiin liittyvät sosiaaliset erot
- oppilas pystyy itse esittäytymään henkilökohtaisiin kontakteihin liittyvissä tilanteissa sekä myös esittelemään perheensä ja sukunsa jäseniä, ystäviään, tuttaviaan ja työtovereitaan vastaavissa tilanteissa
- oppilas pystyy reagoimaan häntä muille esiteltäessä tai muita hänelle esiteltäessä asiaan kuuluvalla tavalla
- oppilas pystyy osallistumaan keskusteluun hänelle tutuista jokapäiväiseen elämään liittyvistä aiheista
- oppilas pystyy myös aloittamaan keskustelun hänelle tutuista aiheista
- oppilas hallitsee kielelle ominaisen tuttavallisen keskustelun myötäilyyn kuuluvat palautteet (sanomat, huudahdukset ja äännähtelyt) niin, että keskusteluun ei synny häiritseviä katkoja
- puhelinkeskustelut (vrt. arkielämän palvelutilanteet)
- oppilas pystyy ymmärtämään ja käyttämään tuttavallisissa kontakteissa tarvittavia käskyjä, kehotuksia, pyyntöjä ja kieltoja sekä kielellisen suostuttelun muotoja.
- oppilas pystyy ymmärtämään hänelle kerrottuja jokapäiväisen elämän tapahtumia, kokemuksia ja tunteita
- oppilas pystyy kertomaan jokapäiväiseen elämään liittyvistä tapahtumista ja omista kokemuksistaan, tunteistaan ja käsityksistään
- oppilas pystyy ymmärtämään ja itse laatimaan lyhyitä kirjallisia viestejä, jotka sisältävät tiedonannon, kiellon, kehotuksen, käskyn jne.
- oppilas pystyy ymmärtämään ja esittämään sekä suullisen että kirjallisen kiitoksen, onnittelun, kutsun, anteeksipyyntöä
- oppilas pystyy pitämään kirjallisesti (kirjein, kortein) yllä kontaktia perheen ja suvun jäseniin, ystäviin ja tuttaviin ollessaan muulla paikkakunnalla

Työryhmä esitti kullekin kielenkäytön pääalueelle ns. evaluaatiolauseita, joissa on pyritty myös määrittelemään oppilaan suoritukselle asetettavia vaatimuksia. Henkilökohtaisten kontaktien osalta ne olivat seuraavanlaiset:

- Oppilas pystyy esittäytymään henkilökohtaisiin kontakteihin liittyvissä tilanteissa käyttäen tuttavuusasteen mukaista kielimuotoa.
- Oppilas pystyy puhelinkeskustelun perusteella kirjoittamaan viestin niin, että viestin vastaanottaja menettelee odotetulla tavalla.
- Oppilas pystyy laatimaan tutulle henkilölle tarkoitetun kirjeen, jossa hän kertoo viimeaikaiset kuulumiset ja noudattaa tuttavuusasteen mukaista kielimuotoa.
- Oppilas pystyy määritellyssä tilanteessa x esittämään suullisesti onnittelun ystävän/tuttavan saatua hakemansa työpaikan ja juttelemaan asiasta, esittämään työpaikkaan liittyviä kysymyksiä.
- Oppilas pystyy reagoimaan kielelle ominaisella tavalla erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin liittyviin tervehdyksiin, esittelyihin, hyvästelyihin välittömästi sekä ilman epäröintiä ja takertelua.
- Oppilas pystyy annetussa tilanteessa itse tervehtimään, hyvästelemään ja esittäytymään tai esittelemään muita kielelle siinä sosiaalisessa tilanteessa tyypillisellä tavalla.
- Oppilas suoriutuu ____ asiaa käsittelevästä puhelinkeskustelusta halliten puhelun aloittamiseen ja lopettamiseen liittyvät ____ tilanteessa käytetyt fraasit ja toimittamaan sanoman perille.
- Oppilas pystyy ilman valmistautumisaikaa keskustelemaan oppilasryhmässä kurssin aikana käsitellystä aiheesta sekä reagoiden muiden puheenvuoroihin että itse puheenvuoroja käyttäen esim. 5 minuutin ajan.

Oppisisällöiksi luetaan kielenkäyttötilanteet, niissä käsiteltävät aihepiirit ja kielellinen aines. Muistiossa ei oteta kantaa eri oppimäärien oppisisällöjen määrään, vaan tämä jätettiin kielikohtaisten ryhmien erikseen harkittavaksi. Opetusjärjestelyistä esitellään iyhyesti vain joitakin yleisperiaatteita. Työtapojen todetaan riippuvan kurssien tavoitteista. Kurssien laadinnalle esitetään yleinen malli, jonka mukaan kurssikohtaisesti määritellään kunkin kurssin tavoitteet, oppisisällöt, opetusjärjestelyt ja oppitulosten arviointi. Oppimistulosten arviointia käsitellään varsin laajasti. Korostetaan arvioinnin merkitystä oppimisen ja opetuksen edistymisen seurannalle ja opetuksen suunnittelulle. Samoin korostetaan oppilaille annettavien koeohjeiden selkeyttä ja esitetään että niissä tulisi selvittää arvioinnin tarkoitus, kielenkäyttötilanne, oppilalta vaadittava toiminta ja suorituksen vaatimustaso.

Muistiossa kiinnitetään huomiota kielen sosiaaliseen luonteeseen ja sen erilaisiin käyttötapoihin. Kielenkäytön pääalueittain esitellään oppilaan kielellistä käyttäytymistä koskevia yksityiskohtaisia tavoitelauseita.

3.2.2. Ammatillinen keskiaste

Keskiasteen koulunuudistustyön puitteissa hahmoteltiin ammattillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen tavoitteita ja sisältöjä (Komiteanmietintö, 1977:17).

Tavoitteita määritellessään toimikunta korosti jonkin vieraan kielen hallinnan merkitystä yksilön toimintakykyisyyden ja itsensä kehittämisen kannalta sekä piti yhteiskunnan jäsenten monipuolisen kielitaidon kehittämistä koulutuspoliittisena päämääränä. Korkeakoulujen kannalta yhteisiin välineaineisiin kuuluu toimikunnan mielestä yksi vieras kieli. Kieltenopetuksen vähäisen tuntimäärän vuoksi toimikunta piti tärkeänä resurssien varaamista ennen kaikkea pääkielen taidon vahvistamiseen. Kielitaidon monipuolistamiseen olisi pyrittävä koulutusammateittain.

Ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen tulisi toimikunnan mukaan turvata kielitaito, joka vastaa yksilön persoonallisuuden kehittämisen, työelämän eri ammateissa toimimisen ja erilaisten jatko-opintojen vaatimuksia. Oppilaan aikaisemmin saavuttamaa kielitaitoa tulee ylläpitää, kehittää ja monipuolistaa. Kieltenopetuksen tulee myös edistää ammatillisen koulutuksen laadullisen tason kohottamista maan kansainvälisen kilpailukyvyn säilyttämiseksi ja parantamiseksi.

Toimikunnan esityksen mukaan koulu- ja opistoasteen yhteisen yleisjakson aikana opiskellaan kaikille pakollisina sekä ensimmäistä vierasta kieltä että toista kotimaista kieltä. Toimikunnan esitys käsittää yleisjaksoa varten ensimmäisen vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen kurssin. Kurssin pituus on 57 tuntia eli 1.5 opintoaikayksikköä.

Yleisjakson jälkeen kouluasteisissa erikoistumisopinnoissa olisi oppilaalle pakollinen joko toinen yleisjakson kielistä tai jokin muu koulutusammatin vaatima vieras kieli. Toimikunta laati ensimmäisen vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen kouluasteisen erikoistumisjakson kurssin. Kurssien pituus on niin ikään 57 tuntia eli 1.5 opintoaikayksikköä.

Yleisjakson jälkeen opistoasteen erikoistumisopinnoissa olisi ensimmäinen vieras kieli kaikille pakollinen ja toinen kotimainen kieli peruslinjakohtaisesti pakollinen. Kurssien pituus on 171 tuntia eli 4.5 opintoaikayksikköä.

Yleisjakson jälkeen opistoasteen erikoistumisopinnoissa olisi ensimmäinen vieras kieli kaikille pakollinen ja toinen kotimainen kieli peruslinjakohtaisesti pakollinen. Kurssien pituus on 171 tuntia eli 4.5 opintoaikayksikköä.

Vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen pakollinen tuntimäärä olisi kouluasteen opinnoissa vähintään 171 tuntia ja opistoasteen opinnoissa vähintään 285 tuntia.

Peruskoulun kielivalintojen johdosta on toimikunnan mukaan ensimmäinen vieras kieli käytännössä englanti. Kuitenkin tulisi tutkia koulutusasteittain mahdollisuudet sijoittaa pakolliseksi kieleksi myös muu ammatin vaatima kieli.

Toimikunta esitti myös, että sekä koulu- että opistoasteella tulisi olla mahdollisuus opiskella toista vierasta kieltä vapaaehtoisena aineena.

Keskiasteen koulunuudistuksessa on toimikunnan mielestä lähdettävä siitä, ettei peruskoulun tasoryhmitystä ole tarkoituksenmukaista jatkaa keskiasteella. Kielten oppimääräsuunnitelmat laadittiin peruskoulun keskikurssien pohjalle. Kurssit rinnastuvat rakenteellisesti lukion kieltenopetukseen, mutta poikkeavat toisistaan sanastoltaan ja painotuksiltaan eri peruslinjoilla ammatillisen koulutuksen vaatimusten mukaan.

Toimikunta käytti eri oppiaineiden oppikursseja suunniteltaessa yhteistä kaavaa, jossa on seuraavat kohdat: sisältökohdat, tavoitteet ja ydinkohdat, oppimisen toteuttamisen yleisohjeita sekä arviointi.

Seuraavassa katkelma oppilaalle ensimmäisen vieraan kielen yleisjakson kurssista:

Sisältökohdat	Tavoitteet ja ydinkohdat	Oppimisen toteuttamisen yleisohjeita	Arviointi
Kurssin suunnittelu	Oppilas tuntee kurssin tavoitteet, oppimateriaalin ja työtavat.	Suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa erityisesti lisäaineiston käyttöä.	Diagnostinen koe
Lähtötason tarkistus	Seka opettaja että oppilas tuntevat oppilaan valmiudet lähinnä peruskoulussa opittujen kielioppiseikkojen osalta.		
Kertaus	Oppilaan valmiudet peruskoulussa opitun keskeisen kieliaineksen osalta vahvistuvat.	Kerrataan jatkuvasti, joskin voimakkaimmin kurssin alussa.	
Sosiaaliset kontaktit - tervehdykset - hyvästely	Oppilas omaksuu kielelle tyypillistä tervehdys- ja hyvästelyfraseologiaa. Oppilas ymmärtää hänelle kohdistettuja sanontoja ja pystyy vastaamaan niihin sekä tuttavallisesti että virallisluonteisissa tilanteissa.	Peruskoulussa opittu fraseologia kertauksenomaisesti.	
- esittely	Oppilas pystyy esittelemään itsensä ja muita henkilökohtaisesti tai puhelimesta sekä kirjallisesti esim. kirjeessä.	Puheharjoittelua, kirjeen kirjoittamista ja vierustoverin esittelyä lyhyen haastattelun perusteella.	
- keskustelut	Oppilas pystyy kielelle tyypillisiä sanontoja ja huudahduksia käyttäen ymmärrettävästi osallistumaan keskusteluun ilman ennakkovalmistelujakin ja tottuu käyttämään puhelinta vieraalla kielellä.	Suullisen informaation vaihtaminen itsestä ja lähiympäristöstä sekä esim. ajankohtaisista tapahtumista.	
- ilmoitukset - viestit	Oppilas ymmärtää ja pystyy itse laatimaan sekä suullisia että kirjallisia tiedonantoja, kutsuja, kiitoksia, onnitte-luja, tervehdyksiä, anteeksipyyntöjä jne. ja pystyy vastaamaan niihin.	Kirjallisia viestejä voidaan laatia apuneuvoja käyttäen, lyhyitä suullisia ilman ennakkovalmistelujakin.	

3.3. Korkeakouluasteen kielisuunnittelu

3.3.1. Opetusjärjestelmän suunnittelu

Kielenkääntäjä- ja tulkkikoulutuksen järjestäminen maassamme tuli esille 60-luvun alkupuoliskolla Turun yliopistossa ja Yhteiskunnallisessa korkeakoulu-
sa. Professorien Y.M. Biese ja Erik Erämetsä selvitysten pohjalta ja eräiden alustavien selvitysten jälkeen opetusministeriö asetti 8.11.1963 toimikunnan valmistelemaan yksityiskohtaista suunnitelmaa ylioppilaspohjaisen tulkki- ja kielenkääntäjäkoulutuksen pikaiseksi aloittamiseksi silmällä pitäen erityisesti mahdollisuuksia sijoittaa koulutus Turun yliopistoon ja Yhteiskunnalliseen korkeakouluun. Kielikoulutustoimikunta (pj. Matti Aho, siht. Jaakko Itälä) jätti mietintönsä 30.10.1964.

Toimikunta katsoi, että kielikoulutuksen sijoittuminen jo olemassaoleviin korkeakouluihin tarjoaisi varteenotettavia etuja. Kuitenkin toimikunta arveli erilaisten taloudellishallinnollisten näkökohtien ja yliopiston kielenopetuksen perinteiden puoltavan itsenäisten ja yksityisten kieli-instituuttien perustamista.

Kieli-instituutin tulisi toimikunnan mukaan antaa oppilaalle yhden vieraan kielen hyvä suullinen taito sekä kyky kirjallisesti ja suullisesti vaivatta kääntää yleistekstiä suomesta ko. kielelle ja päinvastoin. Lisäksi oppilaan tulisi hankkia sellaiset perustiedot jostain laajahkosta erikoisalasta, sen sanastosta ja käsitteistä, että hän myöhemmin työssään pystyisi suoriutumaan tämän alan tekstin kääntämisestä. Opetuksen tavoitteisiin sisältyisivät myös hyvän yleistietouden antaminen ao. kielialueesta sekä äidinkielen taidon kehittäminen.

Toimikunnan mielestä opetuksella tulisi olla selvä ammatillisen opetuksen luonne, ts. sen tulisi antaa kielenkääntäjän ja tulkin tehtävissä tarvittava perusammattitaito.

Laki kieli-instituuteista annettiin 30.12.1965/756 ja se astui voimaan 1.1.1966. Toimittuaan n. 10 vuotta irrallisina laitoksina kieli-instituutteja ollaan nyt liittämässä korkeakoulujen yhteyteen, mille kannalle kielikoulutustoimikuntakin olisi alunperin halunnut asettua (Komiteanmietintö, 1977:34).

Yliopistossa käytiin erityisesti 1960-luvulla keskustelua ns. pro exercitio- tutkintojen mielekkyydestä. Yliopistoissa tehtiin vuosikymmenen loppupuolella omaehtoista suunnittelutyötä. Helsingin yliopistossa valmistui esitys v. 1968 ja Jyväskylän esitys (pj. Erik Erämetsä, siht. Sauli Takala) huhtikuussa 1969 (ks. Freihoff & Takala, 1974, s. 8). Vuonna 1969 sai prof. Nils Erik Enkvist opetusministeriöltä toimeksiannon laatia muille kuin kielenopiskelijoille annettavan kielitaidon opetuksen tavoitteita ja organisointia koskevan selvityksen. Muistiosta käynnistyi ns. kielipalveluopetuksen kehittäminen maassamme (Aftil 3).

Raimo Konttinen järjesti v. 1969 opetuskokeilun, jossa ryhmä yliopiston opiskelijoita sai audiolingvaalista ja toinen ryhmä sai traditionaalista exercitio tyyppistä opetusta (Konttinen 1970). Opetusministeriö myönsi 3.5.1971 professori Konttiselle määrärahan englanninkielisen tieteellisen tekstin ymmärtämisen opetuskokeilua (EOK) varten. Kokeilua johtamaan ja valvomaan ministeriö asetti apul.prof. Kari Sajavaaran johdolla toimivan asiantuntijatyöryhmän.

EOK-projekti tuotti opetusmateriaalin opetuskokeilua varten, mutta tämän lisäksi asiantuntijaryhmä laati muistion korkeakoulujen kielten opetuspalvelun kehittämisestä (1972). Muistiossa kiirehdyttiin korkeakoulujen kielenopetuspalvelun valtakunnallista suunnittelua. Kaikille uusille opiskelijoille (vieraiden kielten opiskelijoita lukuunottamatta) tulisi olla opiskelun vaativa kielitaito vähintään yhdessä vieraassa kielessä sekä virkojen ja toimen edellyttämät äidinkielen ja vieraskielisen kirjallisen ja suullisen viestinnän taidot. Edelleen muistiossa ehdotettiin, että vuoden 1974 alusta perustettaisiin kieltenopetuspalvelun suunnittelua toimeenpanoa ja kehittämistä varten valtakunnallinen kieltenopetuspalvelukeskus.

Samanaikaisesti toimi prof. Erik Erämetsän johdolla (siht. T. Piippo ja H. Halttunen) korkeakoulujen kielistudio-opetusta suunnitteleva toimikunta. Se käsitteli mm. kieltenopetuksen tavoitteita, kielistudio-opetuksen tarvetta ja kielistudioteknisiä vaatimuksia (Komiteanmietintö 1971:A II). Toimikunta ehdotti toisessa mietinnössään (Komiteanmietintö, 1971: B 21) valtakunnallista kielistudiodiokeskusta, jonka tehtävänä olisi korkeakoulutasoisille oppilaitoksille tarkoitettujen kielistudio-ohjelmien tuotannon ja jakelun järjestäminen ja kehittäminen. Keskus järjestäisi myös koulutusta, kokeilua ja tutkimusta ja sillä olisi myös tiedotus- ja palvelutehtäviä. Toimikunta esitti myös asetettavaksi kielistudio-opetuksen neuvottelukunnan. Keskuksen paikaksi toimikunta esitti Jyväskylän yliopistoa.

Vuonna 1970 työskenteli kielistudiotoimikunnan kanssa läheisessä yhteistyössä työryhmä (O. Berggren, M. Gustafsson, P. Lindqvist ja T. Piippo) joka laati ohjeita kielistudio-ohjelmien laadinnasta (KTL:n julkaisuja 82/1971). Toimikunnan ehdotusten mukaisesti asetettiin työryhmät laatimaan kielistudio-ohjelmia ruotsin, saksan ja englannin kieliin.

Opetusministeriö asetti 23.3.1972 kielistudiotoimikunnan työtä jatkamaan korkeakoulujen kielistudio-opetusta suunnittelevan työryhmän (pj. Erik Erämetsä). Työryhmä esitti 12.10.1972 uudelleen valtakunnallisen kielistudiokeskuksen toiminnan käynnistämistä. Ministeriö myönsikin 21.6.1973 46 000 mk kolmen työ-sopimussuhteisen toimen täyttämiseksi.

Opetusministeriö asetti edelleen kesällä 1973 korkeakoulujen kielten opetuspalvelun suunnitteluprojektin, jonka tehtävänä oli laatia esitys korkeakoulukohtaisiksi kielten opetuspalvelun suunnitteluohjeiksi ja tehdä kielten opetuspalvelun osalta valmisteluja kielikeskusten toiminnan aloittamiseksi. Kolmen henkilön ryhmä toimi Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa. Suunnittelu-projekti laatikin ennen v:n 1973 loppua mainitut ohjeet, muistion Kop:n organisaation toimitavoista, sekä muistion kielikeskuksen organisaatiosta ja toiminnasta ehdotuksen kielikeskuksen toimintasuunnitelmaksi vuosille 1975-79, sekä yhdessä korkeakoulujen kielistudio-opetuksen kehittämissuunnitelman kanssa kielikeskuksen v:n 1974 toimintasuunnitelmaehdotuksen.

Kun Jyväskylän yliopisto oli tulo- ja menoarvioehdotuksessaan vuodelle 1974 ilmoittanut olevansa valmis perustamaan kielikeskus -nimisen erillisen laitoksen hallintokollegion välittömään alaisuuteen, jolla olisi valtakunnallisia tehtäviä, ja kun valtion budjetissa oli hyväksytty asianomainen määräraha, hallintokollegio teki 12.12.1973 päätöksen Kielikeskuksen perustamisesta. Samalla nimitettiin sille johtokunta, johon Jyväskylän edustajien lisäksi kuuluu opetusministeriön edustaja ja edustajia eri korkeakouluista ja kieli-instituuteista. Kielikeskuksen ensimmäiseksi esimieheksi valittiin maist. Pirkko Lindqvist. Vähitellen on perustettu yliopistoihin paikallisia kielikeskuksia. Korkeakoulujen kielikeskus (alunperin Valtakunnallinen kielikeskus) on sittemmin jatkanut korkean asteen kielisuunnittelua erityisesti tutkinnon-uudistukseen liittyvän kieltenopetuksen parissa.

Korkeakoulutasoisen kielipalveluopetuksen järjestämisen suunnittelu oli 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa hyvin intensiivistä ja samalla myös hyvin laadukasta. Lyhyessä ajassa ja pienillä resursseilla kehitettiin runsaasti käyttökelpoisia suunnitelmia. Koska toiminta ei luonnollisesti edennyt itsestään on syytä todeta ketkä henkilöt antoivat huomattavan panoksen kehittämistyölle. Toiminnan käynnistäjinä toimivat erillisillä - mutta toisiaan

täydentävillä - linjoilla professorit Erik Erämetsä ja Nils Erik Enkvist Tutkimus- ja kehittämistyöstä kantoivat päävastuun professori Raimo Konttinen ja apulaisprofessori Kari Sajavaara. Hallinnon puolella oli esittelijä Kari Poutasuon panos merkittävä.

3.3.2. Korkeakoulujen kielenopetuksen tavoitekuvauksen kehitystyö

Opetusministeriön toimeksiannosta laativat Roland Freihoff ja Sauli Takala esityksen kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmäksi, joka valmistui lokakuussa 1973. Esitys on tarkoitettu nimenomaan yliopistotasosta kielenopetusta varten, mutta sen periaatteita on soveltaen käytetty hyväksi myös mm. lukion kurssimuotoisen kielenopetuksen tavoitteiden kehittelytyössä. Kuvausjärjestelmän lähtökohtana ovat kielenkäyttötilanteet, joiden osatekijöitä on pyritty tarkasti erittelemään (Freihoff & Takala, 1974).

Tavoitekuvausjärjestelmässä erotetaan seuraavat muuttujaryhmät:

- 1) Aihepiirit, joilla ymmärretään niitä aloja, asiatietoja jne., joita eri kielenkäyttötilanteissa käsitellään tai edellytetään.
- 2) Viestintäpuutteet 1. tilannetekijät, jotka sisältävät henkilöiden suhtautumisen toisiinsa ja aiheeseen sekä mm. ajalliset ja paikalliset näkökohdat.
- 3) Viestintäprosessin vaiheet ja niiden perusfunktiot, joissa erotetaan kontaktikeskeinen, informaatiokeskeinen ja argumentatiivinen viestintä, sekä viestintätehtävän erilaiset alivaiheet ja niiden luonteenomaiset piirteet.
- 4) Viestintätapa, joka käsittää viestinnän kohteena olevan aineiston käsittelytavat eli ns. input-output -suhteet. Sen perusteella millainen on vastaanotetun ja lähetetyn viestin suhde erotetaan kolme päätapausta: toisto, viestin erilainen muokkaus ja omaperäinen ajatus.
- 5) Viestin muoto ja tapa, jotka käsittävät viestin vastaanottamisen ja lähettämisen auditiivisen ja visuaalisen kanavan kautta (puheen ja tekstin ymmärtäminen / puhuminen ja kirjoittaminen) ja niiden yhdysvaikutuksen eli kommunikaation. Erikoismuotona ovat kääntäminen ja tulkinta. Tässä muuttujaryhmässä kiinnitetään huomiota myös erilaisten viestintävälineiden käyttöön (esim. puhelin, ääninauha).
- 6) Koodi, joka sisältää ilmaisukeinot soveltamissääntöineen. Verbaaliset ilmaisukeinot sisältävät kielelliset ainekset kuten sanaston, struktuurit ja äänneasun. Nonverbaaliset ilmaisukeinot ovat mm. eleitä, ilmeitä ja erilaista toimintaa.

Erityisen hyvin tavoitekuvausmalli tuntuisi soveltuvan erityiskielikurssien suunnitteluun ja laatimiseen.

3.4. Aikuiskoulutuksen kielisuunnittelu

Kouluhallitus vahvisti v. 1976 perusasteen aikuisopetus suunnitelman iltaoppikouluja ja oppikoulun iltalinjoja varten (keskikoulu) sekä peruskouluasetuksen 29 §:n 1 momentissa tarkoitettua erityistä tutkintoa ja siihen valmentavaa opetusta varten. Vieraiden kielten opetus suunnitelma noudattaa yleislinjoiltaan ja paljolti myös yksityiskohdiltaan ns. VIKKE-muistiota.

4. YLEINEN KIELISUUNNITTELU

Valtioneuvosto asetti 28.9.1967 komitean (kieliturvakomitean) selvittämään kielellisten vähemmistöjen ja varsinkin Suomen ruotsinkielisen väestön erityisiä tarpeita sekä tutkimaan ja laatimaan ehdotuksia niistä toimenpiteistä, jotka ovat tarpeen kielellisten vähemmistöjen ja erityisesti ruotsinkielisen väestön aseman turvaamiseksi. Komitean, jonka puheenjohtajana toimi Kaarlo Pitsinki, tuli määrittellä ne periaatteet, joiden mukaan ruotsinkieliselle väestölle turvataan oikeus saada opetusta omalla äidinkielellään sekä harjoittaa kulttuuritoimintaa ja osallistua siihen. Lisäksi komitean tuli tutkia mahdollisuuksia kehittää ruotsinkielisen väestön oikeuksia käyttää äidinkieltään viranomaisen luona asioidessaan.

Kieliturvakomitea (språksyddskommittén) poikkeaa kahdesta muusta myöhemmin asetetusta yleisestä kielisuunnittelukomiteasta sikäli, että sen toimiala on laajempi ja sen toiminta liittyy selvästi kielilain säädöksiin. Komitea teki laajoja taustaselvityksiä ja esitti suuren joukon esityksiä kielilainsäädännön soveltamisesta käytäntöön ja ruotsinkielisen koulutuksen ja toisen kotimaisen kielen opetuksen järjestämisestä. Lisäksi komitea teki radiota ja televisiota, kirkkoa ja puolustusvoimia koskevia esityksiä. Konkreettisten esitysten lisäksi komitea esitti lukuisan joukon toivomuksia, jotka liittyvät edellä mainittuihin aloihin.

Kielitaidon laajentamiskomitean (Komiteanmietintö 1972: A 22) tehtävänä oli lähinnä laatia selvitys venäjän ja eräiden muiden meillä harvinaisina luettujen kielten nykyisestä opetuksesta koululaitoksessa ja korkeakouluissa sekä tehdä arvio näiden kielten opetuksen tarpeesta lähivuosina. Tämän arvion pohjalta komitean tuli selvittää mahdollisuudet näiden kielten opettamiseen ja laatia yksityiskohtainen suunnitelma venäjän kielen opiskelumahdollisuuksien parantamisesta etenkin lisäämällä opettajanvalmistusta. Tähän liittyen tuli laatia aikataulu tämän alan yliopistollisten opetusvirkojen lukumäärän lisäämisestä.

Kielitaidon laajentamiskomitean mielestä ranskaa, saksaa ja venäjää tulisi opettaa laajemmin peruskoulun ensimmäisenä vieraana kielenä. Komitea ehdotti-kin, että varsinkin suuremmilla komitean nimeämällä paikkakunnilla olisi syytä antaa osalle oppilaista ranskan tai venäjän opetusta. Lisäksi olisi harkittava Helsingin Suomalais-venäläisen koulun kaltaisten oppilaitosten perustamista muuallekin maahan. Komitea ehdotti peruskouluasetusta muutettavaksi niin, että vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opetusryhmän muodostamisen ehtona olisi 12 oppilaista tuolloin vaaditun 32 oppilaan sijasta.

Syvällisemmän kieltenopetuksen antamiseksi koululaitoksessa oli komitean näkemyksen mukaan harkittava sitä, että joissakin kouluissa tarjottaisiin normaalia kurssia laajempia kielikursseja. Komitea piti tärkeänä sitä, että harvinaisina luettujen kielten ryhmiä voitaisiin muodostaa saman paikkakunnan eri koulujen oppilaista, jolloin opiskelumahdollisuus voitaisiin taata lähes kaikille halukkaille.

Ammatillisissa keskiasteen kouluissa oppilaille olisi annettava mahdollisuus peruskoulussa aloitetun kielten opintojen jatkamiseen. Myös muiden kielten opiskelua oli pyrittävä edistämään näissä oppilaitoksissa.

Komitean käsityksen mukaan oli ryhdyttävä pikaisiin toimenpiteisiin kaikille korkeakouluopiskelijoille tarkoitetun valtakunnallisen kieltenopetuspalvelun järjestämiseksi.

Vapaan sivistystyön piirissä tapahtuvaa kieltenopetusta tulisi komitean mielestä tuettava voimakkaammin. Kesäyliopistojen kieltenopetusta olisi edelleen kehitettävä ja radion ja television kieltenopetusohjelmia tulisi lisätä.

Komitea ehdotti myös perustettavaksi kielididaktiikan yliassistentin virkoja. Kielididaktiikan yliassistentin tehtäviin kuuluisivat muun muassa sovelletun kielitieteen opettaminen opiskelijoille sekä kielididaktiikan kehittämisen ja kieltenopetuksen seuraaminen yleensä.

5. YHTEENVETO JA DISKUSSIO

Edellä esitetty katsaus kielisuunnittelun vaiheista Suomessa ennen kieliohjelmakomitean asettamista esitetään havainnollisuuden vuoksi myös kuvion muodossa (ks. liitettä). Se osoittaa havainnollisesti, kuinka kielisuunnittelu lähti liikkeelle 1960-luvun alkupuolella ja vilkastui vähitellen ja on 1970-luvulla ollut erittäin vilkasta. Uusina suunnittelun ja tavoitekuvausten aloina ovat tulleet mukaan ammatillinen keskiaste ja korkeakoulut. Katsaus ei ole täysin kattava. Siinä ei siten ole tehty selkoa esim. FYTT-komitean toiminnasta eikä Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFINLA) järjestämistä seminaareista. Samoin on jätetty ulkopuolelle kielitaidon tarvetutkimukset, yleisradion suunnittelutoiminta ja Valtion Koulutuskeskuksen kielikoulutussuunnittelu. Myös kielenopetusta koskevat lait ja asetukset on jätetty käsittelemättä.

Kielenopetus on niin laajaa ja sen suunnittelu niin laajamittaista ja vaativaa ettei enää voida toimia pelkästään ad hoc-työryhmien ja toimikuntien suunnittelun varassa. On kiireesti perustettava kieliohjelmakomitean esittämä kielenopetuksen tutkimuskeskus, jotta tulevalla suunnittelutyöllä olisi käytävissä systemaattisen tutkimustoiminnan luomaa pohjatietoa.

LÄHTEET

- Berggren, O., Black, C., Gustafsson, M., Lindqvist, P. & Piippo, T. (1971) Ohjeita kielistudio-ohjelmien laadinnasta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja No. 82.
- Das Gupta, J. (1973) Language planning and public policy: analytical outline of the policy process related to language planning. Teoksessa R. W. Shuy (toim.) Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. Sociolinguistics: Current Trends and Prospects. Washington D.C. : Georgetown University Press, 157-165.
- Enkvist, N.E. (1970) Kielipalveluopetuksen peruskysymyksiä. Åbo Akademi: Aftil-raportti No. 3.
- Fishman, J. (1971) The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society. Teoksessa J. Fishman (toim.) Advances in the sociology of language I. The Hague: Mouton, 217-404.
- Freihoff, R. & Takala, S. (1974) Kielenkäyttötilanteiden erittelyyn perustuva kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmä. Kielikeskuksen julkaisuja No. 2.
- Haugen, E. (1972) Language planning in modern Norway. Teoksessa J. Fishman (toim.) Readings in the Sociology of Language. The Hague: Mouton, 673-687.
- Haugen, E. (1973) Comments. Teoksessa R.W. Shuy (toim.) mt., 181-185.
- Jaakkola, H. (1974) Vieraiden kielten opetussuunnitelman (nykykielet) seurantatutkimus. Kouluhallitus. Moniste.
- Konttinen, R. (1970) Opiskelijoiden englannin kielen taitojen ja niiden oppimisen yhteydet verbaaliseen lahjakkuuteen ja persoonallisuuden piirteisiin. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja No. 70.
- Räihä, J. A. (1974) Peruskoulun oppilaalle vieraiden kielten opetussuunnitelman ja kielenopetuksen taustaa. Ohjaajan opas/SIVA-koonta. Opintopäivä 18.2. Kouluhallitus: Valtion painatuskeskus.
- Takala, S. (1976) Vieraiden kielten opetussuunnitelman, opettamisen ja oppimisen kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 68.
- Takala, S. (1979a) Perustavoite-ehdotukset opetussuunnitelman tutkimus- ja kehittämisvaiheena. Tietoja pohjoismaiden koulusta No. 2, 5-7.
- Takala, S. (1979b) Kielididaktiikan kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 120.

Eräitä muita kielisuunnitteluun liittyviä lähteitä:

- Bender, M.L., Copper, R.L. & C.A. Ferguson (1972) Language in Ethiopia: implications of a survey for sociolinguistic theory and method. *Language in Society*, Vol. 1, No. 1, 215-233.
- Canadian Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism (3 vols.) Ottawa: Queen's Printer, 1965-1968.
- Commission of Inquiry. The position of the French language in Quebec. Report of the Commission of Inquiry on the position of the French language and on language rights in Quebec. (3 vols). Montreal: L'Editeur Officiel du Quebec, 1972.
- Dakin, J., Tiffin, B. & Widdowson, H.G. (1968) Language in Education: the Problem in Commonwealth Africa and the Indo-Pakistan Sub-continent. London: Oxford University Press.
- Fishman, J.A. (1973) Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. *Language in Society*, Vol. 2, No 1, 23-43.
- Pauli, V. (1968) Introduction to a theory of language planning. *Acta universitatis upsaliensis. Studie philologiae scandinavicae upsaliensia* 6. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rubin, J. & Jernudd, B. (eds., 1971) Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Rubin, J. & Shuy, R. (eds, 1973) Language planning: current issues and research. Washington, D.C. : Georgetown University Press.

Kielisuunnittelua käsitteleviä virallisia dokumentteja:

- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Komiteamietintö 1946: 10.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteamietintö 1952: 3.
- Kouluohjelmakomitean mietintö. Komiteamietintö 1959: 11.
- Vuoden 1963 opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Komiteamietintö: 1964: A 8.
- Kielikoulutustoimikunnan mietintö: Komiteamietintö 1964: A 12.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1 - II. Komiteamietintö 1970: A 5.
- Lukiokomitean mietintö. Komiteamietintö 1970: A 11.
- Kieliturvakomitean mietintö. Komiteamietintö 1971: B 13.
- Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö 1. Komiteamietintö 1971: A 11.
- Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1971: B 21.
- Valtion oppikoulujen nykykielten opetussuunnitelma. Kouluhallitus 1971.
- Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö. Komiteamietintö 1972: A 22.
- Korkeakoulujen kielten opetuspalvelun kehittämisen. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja N:o 1/1972.
- Lukion vieraiden kielten kurssimuotoisen opetuksen työryhmän muistio. 11.12.1975.
- Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa. Pops-opas 3 d. Kouluhallitus 1976.
- Toinen oppilaalle vieras kieli (englanti/ruotsi): Oppilasmäärät ja opetussuunnitelmalliset ohjeet. Kouluhallitus 1976.
- Perusasteen aikuisopetussuunnitelma. Kouluhallitus 1976.
- Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II B. Komiteamietintö 1977:2.
- Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1977:17.
- Språken i skolan och samhällets krav. Rapport från Rättvikssymposiet, mars 1970. Skolöverstyrelsen 1970.
- Kontaktkonferens skola - universitet angående utbildningen i moderna språk, 9 - 10 februari 1971. Skolöverstyrelsen 1971.
- Harmonisering av den obligatoriske engelskundervisning i de nordiske land. Nordisk Utredningsserie 1973:14.

1954 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77

1. Perus- ja keskiaste

Kansakoulun opetussuunnitelma-
komitea (1945-1952)

Vuoden 1963 ops. komitea
I mietintö

Kouluohjelmakomitea

Peruskoulun opetussuunnitelma-
komitea (x-väliaikainen ops.)

Nykykielten opetussuunnitelma

Lukion vk. kurssimuotoisen opetuksen
työryhmä (LULU)

Peruskoulun vk. kehittämistyöryhmä (VIKKE)

Peruskoulun 2. oppilaalle vieraiden
kielen ops:n työryhmä

Lukion ops. (vk. jaosto)

Perusasteen aikuisopetussuunnitelma

Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän
opetuksen uudistamistoimikunta

2. Korkeakouluaste

Kielikoulutustoimikunta

Erämetsän toimikunta (JY)

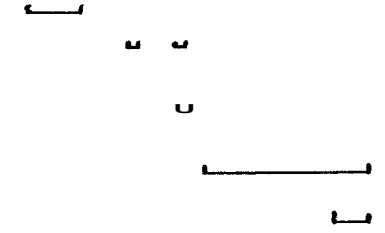
Enkvistin kop-mietintö

EOK-projekti & työryhmät

Kielistudiotoimikunta

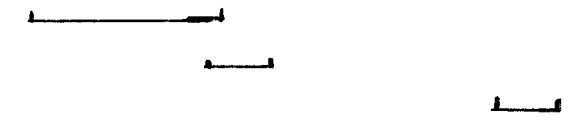
Kielistudiotyöryhmä

Kielistudio-ohjelmien laadintatyöryhmät
 Tavoitetyöryhmä (Freihoff & Takala)
 Kielen opetuspalvelun suunnitteluprojekti
 Korkeakoulujen kielikeskus
 Kieli-instituutien valvontalautakunnan mietintö



3. Yleinen kielipolitiikka

Kieiturvakoitea
 Kielitaidon laajentamiskoitea
 Kieliohjelmakoitea



KUVIO 1. Kielisuunnittelun keskeiset vaiheet Suomessa

VALTAKUNNALLISEN KIELTENOPETUSHANKKEEN YLEINEN MALLI

1. JOHDANTO

Vieraiden kielten opettaminen on koko maailmaa ajatellen valtava hanke: opettajien ja oppijoiden määrä nousee satoihin miljooniin. Myös Suomessa on kieltenopetus huomattavan laaja hanke. Peruskoulun ala-asteella käytetään kieltenopetukseen n. 3,5 % kokonaistuntimäärästä, yläasteella n. 20,5 % tai 16,5 % siitä riippuen lukeeko oppilas vapaaehtoista kolmatta kieltä vai ei ja Lukiossa n. 30 - 45 % oppilaan valitsemasta linjasta riippuen.

Peruskoulussa lukee vieraita kieliä n. 550 000 oppilasta, lukiossa n. 100 000 oppilasta, ammatillisissa kouluissa ja opistoissa n. 35 000 oppilasta ja kansalais- ja työväenopistoissa n. 70 000 henkilöä. Lisäksi seuraa radion ja television kielikursseja suuri joukko katselijoita ja kuuntelijoita. Äskettäisiä tai parhaillaan käynnissä olevia englannin, venäjän ja ruotsin kursseja seuraa tutkimusten mukaan yhteensä jopa yli puoli miljoonaa ihmistä. Kun otetaan lisäksi huomioon vapaan sivistystyön piirissä, työpaikkakoulutuksessa, kieli-instituuteissa ja yliopistoissa annettava kieltenopetus, on selvää, että kielten opetushanke on mittausuhteiltaan todella laajakantoinen. Siihen käytetään vuosittain suuret summat rahaa. Kun näin on, olettaisi että kieltenopetuksen seuranta ja kehittämistä varten olisi selväpiirteinen organisaatio, joka varmistaisi rationaalisen suunnittelun sekä tutkimus-, kehittämis- ja evaluaatio-toiminnan. Omakohtaisten havaintojeni ja kokemusteni perusteella on valittu todettava, että tilanne on varsin epätydyttävä.

Kirjoittaja on käsitellyt osittain samoja kysymyksiä aikaisemmin artikkelissa "Näkökohtia valtakunnallisesta kieltenopetushankkeesta", joka on julkaistu Valtion koulutuskekuksen julkaisusarjassa B, n:o 3, 1978 (ISBN 0356-5882)

2. KIELENOPETUSHANKKEEN YLEINEN MALLI

Jokainen kielenopetushankkeen suunnitteluun ja arviointiin osallistunut voi yhtyä Sternin (1971, 1974, 68) toteamukseen, että on tarpeen kehittää viitekehys kielenopetuksen teoriaa varten, joka tekisi mahdolliseksi ymmärtää ja ohjata kielenopetushanketta. Samaan tulokseen on päätenyt Strevens (1977a,b) joka toteaa, että vasta ryhdyttyään kahdenkymmenen vuoden tuloksettomien ponnistelujen jälkeen kehittämään kielenopetusprosessin mallia hän pystyy paremmin ymmärtämään mitä kielenopettamisessa tapahtuu ja miksi sen tuottamat tulokset vaihtelevat niin suuresti. Sternin malli oli viitekehystenä laadittaessa ehdotusta peruskoulun oppilaalle vieraiden kielten perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi (Kouluhallitus 1976). Oma käsitykseni on, että kielenopetuksen kehittämiseksi on välttämätöntä kehittää sitä koskevia teorioita ja hypoteeseja. Ellei näin tehdä, kielenopetushanke tulee jatkuvasti olemaan alttiina erilaisille muotivirtauksille. Samoin tulee jatkumaan kritiikitön lainailu muista tieteistä. Kielenopetusta tulee edelleen vaivaamaan keinotekoiset vastakkainasettelut (dikotomiat) ja ilmiöiden heikkotasoinen käsitteellinen erittely (Carroll, 1971). Kielenopetuksen piirissä tarvitaan Törnebohnin (1973) syntetisoivaksi kutsuman tutkimuksen vahvistamista. Kielenopetushankkeen piirissä esiintyvissä osatoiminnoissa tulee ilman anteeksipyytelyä siirtyä monta piirua teoreettiseen suuntaan. Se on kielenopetuksen kehittymisen välttämätön vaikkakaan ei riittävä ehto.

Sivulla 35 pyrin hahmottelemaan kielenopetushankkeen yleistä mallia käyttäen hyväksi etupäässä Sternin ja Strevensin ja Chaplenin (1977) kehittämiä malleja.

Taso 5: Oppijajärjestelmän taso
Kielenoppimisen taso

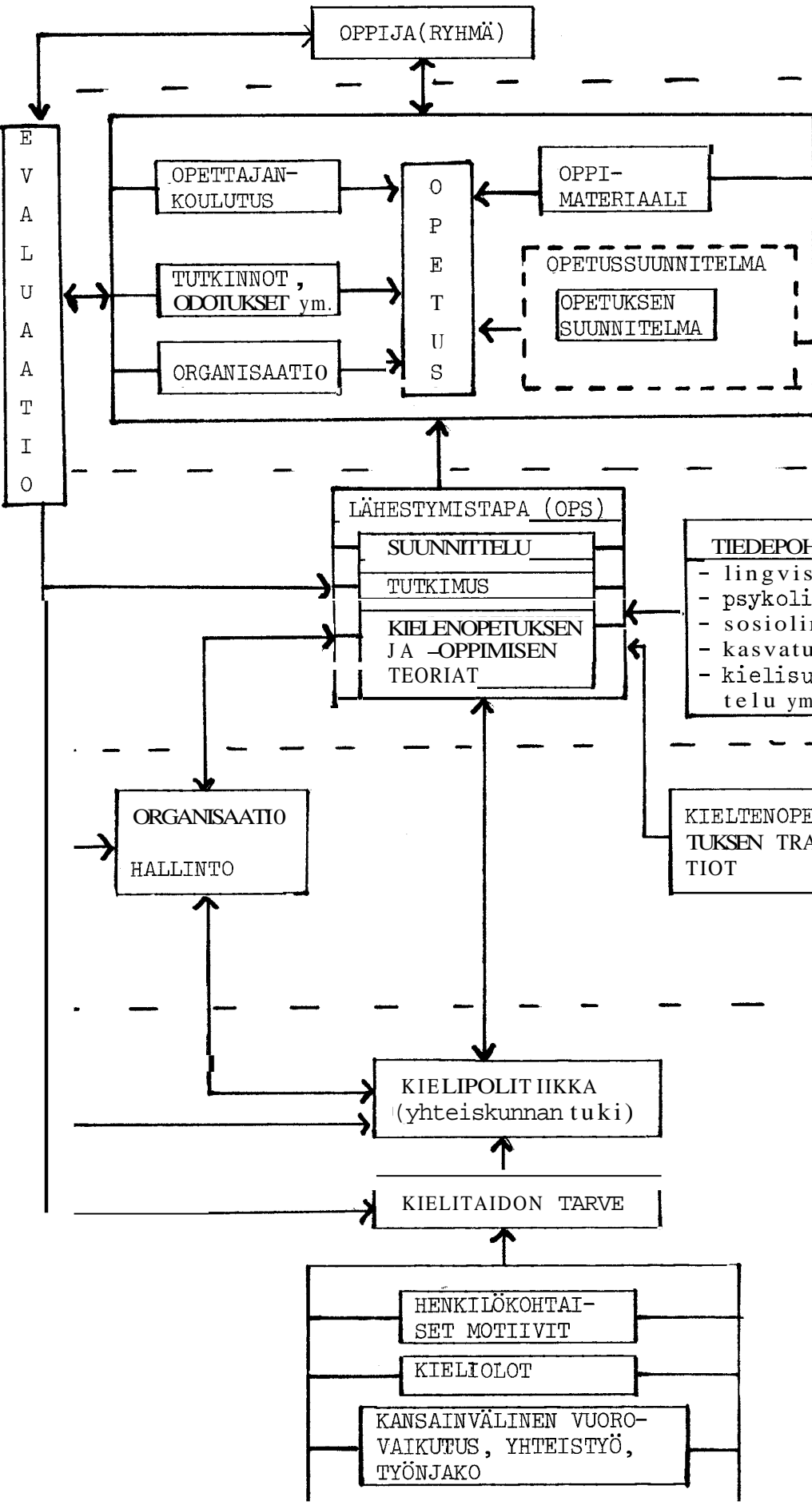
Taso 4: Opetusjärjestelmän taso
Kielenopettamisen taso (taktiikka)

Taso 3: Kieltenopetuksen tieteellisen kehittämisen taso

Kielenopetushankkeen suuntautuminen (strategia)

Taso 2: Koulujärjestelmän taso
Kielenopetushankkeen perusta/infrastrukturi

Taso 1: Yhteiskunnallinen taso
Kieltenopetushankkeen motiivit



KUVIO 1. Valtakunnallisen kieltenopetushankkeen yleinen malli

Malli kuvaa opettajan avustukselle tapahtuvaa kielenoppimista. Kielenopetushankkeen motiivina, syynä, on todettu kielitaidon tarve, joka heijastuu noudatetussa kielipolitiikassa. Kielenopetushankkeen (välttämätön) perusta koostuu relevanttien tieteenalojen annista, kielenopetushankkeen traditioista ja sen toteuttamista varten luodusta organisaatiosta ja hallintojärjestelmästä. Kielenopetushankkeen yleinen suuntautuminen, lähestymistapa, kirjataan tavallisesti opetussuunnitelmassa, jota voidaan pitää kielenopetushankkeen strategian määritelmänä. Strategia (=opetussuunnitelma) pannaan täytäntöön käytännön opetustyössä, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Opetus on lähinnä taktista toimintaa, jossa tehtävät ratkaisut edellyttävät tilanneanalyysia, "tilanelogiikkaa". Viimeisenä tasona on kielenoppimisen taso. Tämä taso on koko kielenopetushankkeen motiivi ja päämäärä: käytännön toimenpitein aikaansaadaan sellainen kielitaidon potentiaali joka vastaa kielitaidon tarvetta. Tältä tasolta hankitaan pääasiassa myös se palautetieto, jota käytetään muiden tasojen ja toimintojen tarkistamiseen.

On syytä korostaa, että vaikka kielen opettaminen ja -opiskelu tapahtuu koulu- ja yhteiskuntajärjestelmän puitteissa, nämä eivät täysin määrää edellisten tavoitteita ja toimintaa (ks. esim. Ahlström, Lindblad & Wallin, 1975).

On lähes truismi todeta, että kielenopetushankkeen motiivina ja tavoitteena on kielitaidon tarvetta vastaavan kielitaidon aikaansaaminen. Näin ollen olettaisi, että olisi lähes yhtä lailla truismi todeta, että kielenopetushanketta koskevissa suunnitelmissa ja ratkaisuissa tarkasti selvitetäisiin niiden vaikutuksia kielitaidon syntymiseen ja välillisesti myös sitä aikaansaamaan pyrkivään kielenopettamiseen. Tuntimääristä, pakollisten kielten määrästä ja tasokursseista käyty ja käytävä keskustelu osoittaa kuitenkin, kuinka perusteetonta on olettaa, että lähes itsestäänselvyudet olisivat itsestäänselvyksiä koulutuksen alueella. Väärinkäsitysten välttämiseksi todettakoon tasokursseja ajatellen, ettei kielenopetushankkeen motiivina ja tavoitteena tietenkään ole luoda koulutuksellisia umpikujia eikä ensisijaisesti toimia jatko-opintokelpoisuuden keskeisenä kriteerinä ja edellytyksinä. Tällaiset kytkennät eivät millään tavalla kuulu kielenopetushankkeen luonteeseen sinänsä, vaan ne on langetettu kielenopetukselle ulkopuolelta hallinnollisin päätöksin.

3. KIELENOPETUSHANKKEEN ONNISTUNEISUUDEN ARVIOINNISTA

Strevens (1977a, 2-4) on mielenkiintoisella tavalla käsitellyt kielenopetuksen onnistumisen ja epäonnistumisen kysymystä. Hänen mielestään on erotettava kolme erilaista menestymisen/epäonnistumisen lajia: oppijan, opettajan ja kielenopetusjärjestelmän.

Oppijan saavutustaso riippuu siitä (a) missä määrin hän pystyy pääsemään lähelle omaa mahdollista optimaalista oppimisvauhtiaan, ja (b) missä määrin hän oppii hallitsemaan ne tietyt lingvistiset, funktionaaliset ja viestinnälliset keinot, jotka ovat kurssin tavoitteena. Yleensä oppilaan menestystä arvioitaessa kiinnitetään huomiota lähes yksinomaan jälkimmäiseen seikkaan, ts. asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Kuitenkin Strevensin mielestä kielenopetuksessa pyritään (tai tulisi pyrkiä) aktivoimaan oppijan oppimispotentiaali niin, että hän etenee optimaalisella vauhdilla, ei pelkästään antamaan hänelle tavoitteena olevat tiedot ja taidot. Näin ollen Strevensin mukaan arvioitaessa oppilaan menestymistä ei kriteerinä voi olla pelkästään asetettujen tavoitteiden saavuttamisen aste vaan myös opetuksen ja hänen oppimiskapasiteettinsa välinen sopusointu.

Opettajan menestystä mitataan usein epäsuorasti oppilaiden tutkintosuorituksilla tai koetuloksilla. Strevensin mielestä tämä on varsin pintapuolinen arviointitapa, jos ajatellaan opetus- ja oppimisprosessia kokonaisuudessaan. Hän esittää, että paljon tärkeämpi opettajan saavutuksen mitta on se, missä määrin hän pystyy optimaalisesti ohjaamaan, hallitsemaan, oppimista. Samanlaisen näkemyksen toi esille Carroll muutamaa vuotta aikaisemmin (Carroll, 1971, 113) esittäessään, että kielenopetuksessa, kuten muussakin opetuksessa, kriittinen menestyksen tekijä on todennäköisesti oppijan oppimisprosessin taitava ohjailu. Carrollin ajatukset ovat olleet eräänä virikkeenä B. S. Bloomin yrityksille kehittää tehokkaita opettamis- ja oppimisstrategioita ("mastery learning").

Kielenopetusjärjestelmän menestyksellisyttä voidaan arvioida sen perusteella, missä määrin se rohkaisee oppijoita ja opettajia toimimaan optimaalisella tavalla omissa rooleissaan. Kielenopetusjärjestelmä (organisaatio, hallinto, opetusolot jne.) on onnistunut, mikäli opettajat ja oppilaat ovat sisäisesti, (ei pelkästään ulkoisista syistä) motivoituneita yrittämään parastaan. Kysyä sopii, missä määrin meillä opetusjärjestelmä, opetustoimi, täyttää tällaiset menestyksellisen toimintansa ehdot. Useiden vuosien kokemus koulunuudistuksen

suunnittelusta ja sen toteutumisen arvioinnista antaa aiheen epäillä, että meillä katsotaan uudistuksen olevan enemmän eksogeenistä (ulkosyntyistä) kuin endogeenistä (sisäsyntyistä). Tämä näkyy organisatoristen näkökohtien korostamisena opetusprosessien sijasta. Jos tälle ilmiölle yrittäisi etsiä nimeä, tulee lähes automaattisesti ajatelleeksi termiä "keisarin uudet vaatteet -syndrooma". Viime aikoina on alkanut näkyä merkkejä, että aletaan tajuta, etteivät hallinnolliset päätökset ja organisaation uudistukset vielä takaa uudistusten toteutumista. Enää ei tavoitteena ole entisessä määrin "opettajan-kestävien" suunnitelmien tekeminen, vaan vähitellen on alettu luottaa "kentän" asiantuntemukseen. Vielä on kuitenkin paljon matkaa opettajaystävälliseen ja oppilaskeskeiseen suunnitteluun.

Strevensin mukaan kukin yllämainitusta kolmesta menestyksen lajista vaikuttaa kielenopetuksen ja -oppimisen kokonaismenestykseen. Jonkin osatekijän puute voi kompensoitua toisten ansioiden avulla. Olen yrittänyt strukturoida Strevensin esittämiä näkökohtia seuraavan kaavion avulla, jossa tarkastellaan kielenopetushankkeen eri osatekijöiden osuutta sen menestyksellisyyteen.

Oppijoiden kognitiiviset, affektiivis-emotionaaliset ja psykomotoriset edellytykset	Opetusjärjestelmän suoma aineellinen ja henkinen tuki	Opettajan kognitiiviset, affektiivis-emotionaaliset ja psykomotoriset edellytykset	Tulokset
+ 1)	+	+	Maksimaaliset
+	+	-	?/
+	-	+	?
+	-	-	?
-	+	+	?
-	+	-	?
-	-	+	?
-	-	-	Minimaaliset

1) Plus-merkki osoittaa, että kyseisen tekijäkokoisuuden suhteen tilanne on suotuisa, miinus-merkki, että tilanne on epäsuotuisa. Kysymysmerkki osoittaa, ettei tuloksista voi esittää mitään varmaa käsitystä.

Yllä oleva kuvio auttaa pohtimaan kielenopetushankkeen menestyksellisyteen vaikuttavien tekijöiden keskinäistä tärkeyttä. Strevens on luonnehtinut menestyksen edellytyksiä vapaasti kääntäen seuraavasti: "Vieraan kielen opettamisessa ja oppimisessa saadaan tyypillisesti aikaan maksimaalisia tuloksia, kun yhteiskunta ja ammattikunta rohkaisevat taitavia kutsumusopettajia vaalimaan opinhaluisia oppijoita." Tätä kuvaa kuvion ylin rivi. Hän ei ole laatinut vastaavanlaista kuvausta tuloksettomasta kielenopetushankkeesta. Koska kuitenkin kielenopetushankkeen epäonnistuminen, ei sen menestyminen, on ongelma, on itse asiassa tärkeämpää yrittää saada nyrkkisääntö kielenopetuksen epäonnistumisesta. Strevensin ajatuksia mukaillen olen päätenyt seuraavaan määritelmään: "Vieraan kielen opettamisessa ja oppimisessa saadaan tyypillisesti aikaan minimaalisia tuloksia, kun puutteellisen koulutuksen saaneet opetusviranhaltijat jätetään ilman yhteiskunnan ja ammattikunnan tukea selviytymään vastahakoisten oppilaiden opettamisesta." Tätä havainnollistaa kuvion alin rivi. Vaikka jälkimmäinen määritelmä on ääritapaus, karikatyyri, se auttaa pohtimaan syitä, miksi yleiskurssilla ja suppealla kurssilla tyypillisesti saavutetaan vaatimattomia tuloksia.

Strevens on eritellyt tarkemmin tekijöitä, jotka vaikuttavat kielenopetushankkeen suhteelliseen menestymiseen tai epäonnistumiseen. Hän ei kuitenkaan täysin selvästi osoita niiden keskinäistä yhteyttä. Systemaattisuuden vuoksi esitän ne jaoteltuina sivulla 35olevan mallin suuntaisesti.

Kielenopetushankkeen osatekijä	Epäonnistumisen syitä	Onnistumisen syitä
OPPIJA	Oppimismotivaation puute (1) Liian alhainen tavoitetaso, vaatimustaso (2)	Korkea oppimismotivaatio (1) Oppimisen relevanssin tiedostaminen (2) Tavoitekielen arvostaminen (4) Korkea vaatimustaso (3)
OPETUSSUUNNITELMA	Epärealistiset tavoitteet (3) Riittämätön opetus- ja oppimisaika (6)	Kaikkien hyväksymät realistiset tavoitteet (6) Asianmukaiset opetussuunnitelmat (7) Opetus riittävän intensiivistä (8)
ORGANISAATIO	Fyysisiä ja organisatorisia puutteita (5)	Hyvät fyysiset ja organisatoriset puitteet (5)
OPETTAJANKOULUTUS	Opettajankoulutus ei ole asianmukainen (9)	(Opettajat ovat saaneet pätevän ammatillisen koulutuksen)

OPPIMATERIAALI	Opettajien koulutustaso ja oppimateriaalit eivät ole sopuosoinnussa (8)	(Oppimateriaalien sisältö on sopuosoinnussa opettajien koulutustason kanssa; erityisesti matala taso - hyvät oppimateriaalit)
OPETTAJA	Opettaja on selvästi epäpätevä (7) Tavoitteiden suhteen viinon suuntautuva opetus (4)	Opettaja on ammatillisesti pätevä (9) Opettajat vaalivat oppilaitaa (10)

Suluissa olevat numerot osoittavat Strevensin luettelon numerojärjestystä. Suluissa esitetyt syyt on kirjattu taulukkoon, vaikka niitä ei Strevensin esityksessä olekaan mainittu. Hoy (1977) on myös eräässä CCC:n symposiumissa pohtinut kielenopetuksen onnistumisen edellytyksiä ja sitä haittaavia esteitä. Onnistuminen edellyttää Hoyn mukaan selviä pitkän ja lyhyen tähtäyksen tavoitteita, kunnollista hallinnollis-taloudellista organisaatiota ja pedagogisten tarpeiden huomioonottamista. Menestystä puolestaan heikentävät käsitteelliset, taloudelliset, hallinnolliset, sosiologiset ja psykologis-pedagogiset esteet. Rowlands (1971, 7-9) on esittänyt Englannissa suoritettujen ranskan kielen opetuskokeilun perusteella vastaavanlaisen luettelon, joka sisältää 11 onnistumista edistävää seikkaa ja 10 epäonnistumiseen johtavaa syytä. Rowlands toteaa, että viime kädessä opettaja on tärkein tekijä. Ala-asteen kieltenopetustulokset heijastelivat opettajien innostuneisuutta ja pätevyyttä.

4. KIELTENOPETUSHANKKEEN KEHITTÄMISEN ONGELMIA

Kohdassa 2 kehiteltyä kieltenopetushankkeen yleistä mallia voidaan käyttää hyväksi kartoitettaessa ko. hankkeen kehittämiseen liittyviä ongelmia. Mallin ansiotahan on, että se osoittaa jonkin ilmiön tärkeimmät osatekijät ja niiden väliset keskeiset vuorovaikutussuhteet. Samalla malli antaa mahdollisuuden generoida joukon kysymyksiä, ongelmia, joita hankkeen kehittämiseksi olisi välttämätöntä pohtia, selvittää ja tutkia. Seuraavassa olen valinnut muutamia mallin elementtejä tarkempaa erittelyä varten. Ongelmaluettelo ei pyri olemaan

tyhjentävä. Se samoin kuin toimenpidesuosituksukset ovat lähinnä mallin erään käyttötavan havainnollistamisyritys.

Kielenopetushankkeen ongelmia

Toimenpidesuosituksia

I Kieltenopetushankkeen tarpeellisuuden perustelut/motiivit

- | | |
|---|--|
| 1. Mistä ja miten kielitaidon opetuksen tarve määräytyy? | 1. Selvitetään asiaa. |
| 2. Miten kielitaidon todellinen tarve voidaan luotettavasti selvittää ja ennakoita? | 2. Kartoitetaan tutkimuksen avulla määrääjoittain kielitaidon tarvetta. |
| 3. Millaisia vaatimuksia tulisi asettaa valtakunnalliselle kielipolitiikalle? | 3. Selvitetään kriteereitä ja laaditaan kielipolittinen periaateohjelma. |
| 4. Miten kielipolitiikka tulisi legitimoida? | 4. Selvitetään vaihtoehtoja ja analysoidaan kriittisesti nykytilannetta. |

II Kieltenopetushankkeen organisaatio ja hallinto

- | | |
|---|---|
| 1. Millainen hallinnollinen organisaatio takaisi parhaiten kielipolitiikan tehokkaan toteutumisen? | 1. Tehdään selvitys nykyisestä tilanteesta ja analysoidaan sitä kriittisesti. |
| 2. Millaisia resursseja kielipolitiikan toteuttamisen erilaiset ratkaisuvaihtoehdot edellyttävät? | 2. Sovelletaan koulutuksen taloustieteen parissa kehitettyjä menetelmiä asian selvittämiseen. |
| 3. Millainen työnjako olisi tarkoituksenmukainen kielenopetushankkeen toteuttamiseen osallistuvien eri osapuolten kesken? | 3. Selvitetään erilaisia ratkaisumalleja ja arvioidaan sen perusteella kriittisesti nykytilannetta. |
| 4. Millainen tutkimus- ja kehittämisorganisaatio ja -toiminta on tarpeen kielenopetushankkeen järkeväksi kehittämiseksi? | 4. Laaditaan erilaisia vaihtoehtoja tutkimus- ja kehittämistoiminnan järjestämiseksi. |

III Kieltenopetushankkeen tieteellinen perusta

- | | |
|--|--|
| 1. Mitä vaatimuksia tulisi/voidaan esittää kielenopetushankkeen tieteellisyyden suhteen? | 1. Selvitetään asiaa. |
| 2. Miten voitaisiin huolehtia siitä, että kielenopetushankkeen kehittämisessä ja toteuttamisessa voitaisiin käyttää mahdollisimman tehokkaasti hyväksi relevanttia tutkimustietoa? | 2. Edistetään erityisesti soveltavan kielitieteen tutkimusta: perustetaan vähintään yksi professuuri ja tutkimussektio tai -ryhmä sopivan laitoksen yhteyteen. |

- | | |
|--|--|
| 3. Mitkä tieteenalat ovat keskeisiä kielenopetushankkeen kehittämissä? | 3. Selvitetään kriteereita ja analysoidaan sen pohjalta kriittisesti nykytilannetta. |
|--|--|

IV Opettaja kielenopetushankkeen toteuttajana

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Millaisia vaatimuksia tulisi/ voidaan esittää kielenopettajille? | 1. Selvitetään kriteereitä. |
|---|-----------------------------|

V Opettajankoulutus kielenopetushankkeen tutkitoina

- | | |
|---|---|
| 1. Mitä vaatimuksia voidaan/tulisi asettaa opettajankoulutukselle? | 1. Selvitetään kriteereitä ja analysoidaan kriittisesti nykytilannetta. |
| 2. Millaisia erilaisia opettajankoulutusjärjestelmiä voidaan kuvitella ja miten voitaisiin kokeilla niistä relevanteimmilta tuntuvia? | 2. Selvitetään asiaa. |

VI Opetussuunnitelma

- | | |
|--|---|
| 1. Millaisia vaatimuksia voidaan/tulisi asettaa kielten opetussuunnitelmille? | 1. Selvitetään kriteereita ja arvioidaan sen perusteella kriittisesti nykytilannetta. |
| 2. Millainen olisi meidän oloissamme optimaalinen opetussuunnitelmien laadinta- ja legitimointi- ja evaluointijärjestelmä? | 2. Selvitetään asiaa ja analysoidaan kriittisesti nykytilannetta. |

VII Kielenopetuksen metodologia

- | | |
|---|--|
| 1. Millaisia vaatimuksia voidaan/tulisi asettaa kielenopetuksen metodologialle? | 1. Selvitetään kriteereitä ja arvioidaan sen pohjalta kriittisesti nykytilannetta. |
| 2. Miten voitaisiin kehittää erilaisia metodivaihtoehtoja ja arvioida luotettavasti niiden vaikutuksia? | 2. Viritetään alan tutkimusta erityisesti opettajankoulutuslaitosten kieli-didaktiikan asiantuntijoiden keskuudessa. |

VIII Oppimateriaali ja -välineet

- | | |
|--|---|
| 1. Mitä vaatimuksia voidaan/tulisi asettaa kielten oppimateriaalille ja -välineille? | 1. Selvitetään kriteereitä. |
| 2. Miten voitaisiin testata luotettavasti oppimateriaalien ominaisuuksia? | 2. Selvitetään asiaa ja arvioidaan kriittisesti nykytilannetta. |

- | | |
|--|---|
| 3. Millainen olisi meidän oloissamme optimaalinen oppimateriaalien laadinta-, tutkimus-, evaluointi- ja legitimointijärjestelmä? | 3. Selvitetään asiaa ja analysoidaan kriittisesti nykytilannetta. |
|--|---|

IX Kielenopetushankkeen evaluointi

- | | |
|---|--|
| 1. Mitä vaatimuksia voidaan/tulisi asettaa kielenopetushankkeen evaluoinnille? | 1. Selvitetään kriteereitä. |
| 2. Mitä vaikutuksia on erilaisilla evaluointimuodoilla? | 2. Tutkitaan asiaa ja arvioidaan sen perusteella kriittisesti nykytilannetta. |
| 3. Miten kielenopetushankkeeseen osallistuville osapuolille optimaalisesti tuotetaan niiden tarvitsema evaluaatiotieto? | 3. Selvitetään evaiuaatiotiedon optimaalisen tuottamisjärjestelmän erilaisia vaihtoehtoja ja arvioidaan tämän perusteella kriittisesti nykytilannetta. |

Ongelmaluettelo ja suositukset osoittavat mielestäni kiistatta, että kielenopetushankkeen kehittäminen on niin laaja ja monitahoinen tehtävä, että sen kunnollinen suorittaminen edellyttää todella systemaattista tutkimus-, kehittämis-, suunnittelu- ja arviointitoimintaa.

5. PÄÄTÄNTÄ

Edellä on käytetty useasti suhteellisen pitkää ja ehkä kömpelöäkin termiä "kieltenopetushanke". Olen katsonut aiheelliseksi ottaa käyttöön uuden termin, koska "kieltenopetus" ei mielestäni riittävän selvästi tuo ilmi kahta seikkaa, joita katson tarpeelliseksi korostaa: (1) kielenopetusta on tietyissä yhteyksissä syytä tarkastella kokonaisuutena, ja (2) "hanke" tuo mieleen tavoitteellisen, dynaamisen toiminnan. Termi "kieltenopetustoimi" täyttäisi ensimmäisen vaatimuksen mutta tuskin jälkimmäistä. "Valtakunnallinen kielenopetushanke" tarkoittaa täten kaikkea sitä toimintaa, jonka avulla pyritään huolehtimaan siitä, että maassa koettava kielitaidon tarve tulee tyydytetyksi.

Edellä on kritisoitu joitakin kieltenopetushankkeen puolia. Kritisoimisen aiheita olisi paljon lisää ja kritiikki voisi olla paljon terävämpääkin. Kritiikin jälkeen on aihetta esittää parannusehdotuksia.

Kieltenopetushankkeen kehittämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että pyritään laatimaan malleja tai teorioita, jotka kuvaavat ja selittävät kieltenopettamisen ja -oppimisen koko monitahoista ilmiötä. On välttämätöntä pyrkiä ilmiöiden parempaan käsitteelliseen hallintaa, jos toivomme pääsevämme kohti tilannetta, jossa kielenopetushanketta koskevat suunnitelmat ja päätökset voitaisiin perustaa entistä vanhemman tiedon pohjalle. Tarvitsemme teoriaa, joka selittää todetut ilmiöt mutta joka myös valistaa ja ohjaa ajatteluumme ja toimintaamme kahlehtimatta tai determinoimatta sitä sekä yhdistää keskeiset käsitteet ja teoreettiset lauseimat johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi (Bronowski, 1974). Mallien kehittelyn ja teorian muodostamisen lisäksi tarvitaan organisaatiota, joka tukee välittömämmin kielenopetushankkeen käytännöllistä kehittämistä. Leimu ja Saari (1976) ovat tehneet esityksen koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämistä Suomessa. Mikäli ehdotus toteutettaisiin, olisi toiveita saada tietoa oppimistuloksista suunnittelua varten (ns. laadulliset indikaattorit). Suunnittelun ja seurannan koordinoimista varten tarvittaisiin myös jonkinlainen organisaatio. Tällainen voisi olla opetusministeriön nimeämä kieltenopetuksen neuvottelukunta, joka olisi neuvoa-antava pysyvä asiantuntijajelin. Sen puheenjohtaja voisi olla ministeriön virkamies ja siinä olisivat edustettuina ainakin kouluhallitus, ammattikasvatustieteiden hallitus, kieltenopettajien järjestö, ylioppilastutkintolautakunta, yliopistot, kieli-instituutit, valtakunnallinen kielikeskus, kasvatustieteiden tutkimuslaitos, työnantaja- ja työntekijäjärjestöt, valtion koulutuskeskus ja yleisradio. Sen tehtävänä olisi tehdä esityksiä tarpeellisista kehittämistoimenpiteistä ja antaa lausuntoja kielenopetushanketta koskevista esityksistä. Neuvottelukunta takaisi sen, että olisi olemassa foorumi, jolla kielenopetushanketta koskevat asiat olisivat jatkuvan ja monipuolisen tarkastelun kohteena. Koska neuvottelukunta ei itse tietenkään voisi toimia tarvittavan tutkimustiedon tuottajana, sen tehtäviin kuuluisi myös rohkaista ja tukea kielenopetushanketta koskevaa tutkimustoimintaa yliopistojen ainelaitoksissa ja opettajakoulutuslaitoksissa. Koska kielenopetushankkeen kehittäminen on hyvin monitahoinen tehtävä, olisi lisäksi perustettava valtakunnallinen kieltenopetuksen tutkimuskeskus, jonka tehtäviin kuuluisi tutkimus- ja kehittämistyö, evaluointi, dokumentointi ja informointi sekä koulutustoiminta. Kielikeskusta ei tarvitse perustaa tyhjästä, vaan se voisi olla esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen osasto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa on pisimmin ja

systemaattisimmin tehty ~~maamme~~ kieltenopetushankkeeseen liittyvää tutkimustoimintaa, joten toiminta ei joutuisi lähtemään liikkeelle nollapisteestä. Lisäksi laitoksen tehtäviin kuuluu asetuksen mukaan yleinen kasvatusalan dokumentaatio- ja informaatiotoiminta, jonka yhteyteen voitaisiin mielekkäästi liittää myös kielenopetushanketta koskeva informaatio- ja dokumentaatiotoimi. Laitoksen yhteydessä toimii myös evaluaatio-osasto, jonka toiminta liittyisi suoraan kieltenopetushankkeen evaluointiin. Toiminnan koordinaation kannalta on myös edullista, että Jyväskylän yliopiston yhteydessä toimii jo korkeakoulujen kielikeskus, jolla on vastaavia tehtäviä korkeakoululaitoksen parissa. Kieltenopetuksen tutkimuskeskus tai kielididaktiikan tutkimusosasto, tai mikä nimi yksikölle annettaisiinkin, voitaisiin panna pystyyn perustamalla aluksi vain muutama virka tai toimi. Kustannukset olisivat mitättömän pienet, jos niitä verrataan kieltenopetushankkeen kokonaiskustannuksiin. Hyötyä on vaikea arvioida, mutta se olisi pitkällä tähtäyksellä epäilemättä melkoinen. Lopuksi toistan sen mitä esitin artikkelissani aikakauslehti Kasvatuksessa v. 1971: "Ei ole välttämätöntä, että kaikki yllämainitut toiminnot (dokumentointi, tutkimus, kehittämistyö, koulutus, evaluaatio) sijoitetaan samaan yksikköön. Toiminnan organisaatio ei myöskään ole tärkeintä. Tärkeää on, että jossakin jokin elin huolehtii näistä tehtävistä riittävän tehokkaasti."

LÄHTEET

- Ahlström, K. E. , Lindblad, S. & Wallin, E. (1975) Notes on educational technology. Strasbourg, CCC / TE (75) 20.
- Bronowski, J. (1976) Humanism and the growth of knowledge. Teoksessa The Philosophy of Karl Popper. Book 1. The Library of Living Philosophers. Vol, XIV, (edited by P.A. Schilpp). La Salle, Illinois: Open Court, 606-631.
- Carroll, J.B. (1971) Current issues in psycholinguistics and second language teaching. TESOL Quarterly 5, 1971, 101-114.
- Chaplen, F. (1977) Foreign language teaching in a society. Kuvio esitetty julkaisussa J.L.M. Trim. Report on some possible lines of development of on overall structure for a European Unit/credit scheme for foreign-language learning by adults, CDCC, Strasbourg: CC/EES (77) 19.
- Freihoff, R. & Takala, S. (1974) Kielenkäyttötilanteiden erittelyyn perustuva kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmä. Jyväskylän yliopisto. Kieli-keskuksen julkaisuja No. 2.
- Leimu, K., Lepistö, V., Klemetti, I. & Takala, S. (1971) Kansainvälinen opetus-suunnitelmaseminaari Grännassa, Ruotsissa 5.7. - 14.8.1971. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus, 2, 5, 333-338.
- Leimu, K. & Saari, H. (1976) Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämisestä Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita No. 77.
- Rowlands, D. G. (1971) A language teaching experiment in Britain. An Informal Publication of the Modern Language Centre, Department of Curriculum, Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
- Stern, H.H. (1974) Directions in language teaching theory and research. Teoksessa Qvistgaard, J., Schwartz, H. & Spang-Hansen, H. (toim.) AILA Third Congress Proceedings, Vol. 111: Applied Linguistics, Problems and Solutions, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1974.
- Stevens, P. (1977a) Causes of failure and conditions for success in the learning and teaching of foreign languages. TESOL kongressissa Miamiassa huhtikuussa 1977 pidetty esitelmä (käsikirjoitus).

Strevens, P. (1977b) *New orientations in the teaching of English*. London: Oxford University Press.

Törnebohm, H. (1973) *Perspectives on inquiring systems*. Department of Theory of Science, University of Gothenburg, Report No. 53.

KIELENOPETUSOHJELMAN SUUNNITTELUN ONGELMIA

i . JOHDANTO

Seuraavassa esityksessä käsite 'ongelma' ymmärretään siten kuin se tutkimuksessa yleensä ymmärretään, ts. seikkana jota pyritään selvittämään, joka askarruttaa mieltä. Teoreettiset ongelmat ovat usein, ei tosin tietenkään aina, luonteeltaan esitettyjen teorioiden tai hypoteesien testaamista tiukkojen kokeiden avulla. Käytännölliset ongelmat syntyvät tavallisesti kun jotakin on mennyt vinoon, kun jotakin odottamatonta tai epätoivottavaa on tapahtunut.

Ongelmia ei ole helppo määritellä tarkasti, koska niitä ei ole edes helppo havaita ja kuvailla. On olemassa siis ongelman määrittelyn ongelma ja ongelma siitä oliko ongelma todella se miten se tuli muotoiltua. Ongelma ja sen tausta muodostavat ongelmatilanteen. Ongelmaa määriteltäessä on myös yritettävä selvittää, miksi se on ongelma. Muiden tutkijoiden tai esim. kieliohjelmakomitean raporteja arvioitaessa tulisi ensiksi kysyä 'Mitä ongelmaa yritettiin ratkaista?' 'eikä 'Mitä yritetään sanoa?'. Voimme ymmärtää mitä yritetään sanoa vain mikäli ymmärrämme mikä oli kirjoittajan/kirjoittajien ongelmatilanne.

Edellä esitetyt näkökohdat perustuvat suurella määrällä englantilaisen tieteenfilosofin Karl. R. Popperin esittämiin käsityksiin. Tarkoitukseni on seuraavassa esityksessä esittää kielenopetuksen järjestämisestä koskevia ongelmia. Esitän ne kysymyksen muodossa, kuten tutkimuksessa yleensä on tapana.

Artikkelin pohjana on käytetty kieliohjelmakomitean järjestämässä asiantuntijaseminaarissa (3.-4. 10.1977) pidettyä esitelmää.

2. KIELIOHJELMAKOMITEAN TOIMINTA ONGELMANA

2.1. Kieliohjelmakomitean ongelmatilanne

Mikä on se ongelmatilanne, joka on johtanut kieliohjelmakomitean asettamiseen? Tätä seikkaa tulisi komitean mietinnössä analysoida ja esittää siitä selkeä yhteenveto. Samaa asiaa voisi kysyä esim. näin: 'Mikä epätyydyttävä asiantila on ollut perusteena komitean asettamiselle? Millainen tulevaisuuden mielikuva komitealla on toimintansa tuloksesta, ts. miten se arvelee toimintansa muuttavan ongelmatilannetta?'

Kyseessä on kielisuunnittelun kaltainen hanke. Tämä merkitsee, että tulisi olla selvillä millainen tulevaisuus katsotaan toivottavaksi. Ollaan tekemässä hanketta, jossa on normatiivista ja programmaattista ainesta varsin paljon. Kyseessä ei ole vain tekninen asiantuntijahanke.

Kun kyseessä on suunnittelu, tulisi selvittää erilaisia vaihtoehtoisia tulevaisuuden kuvia. Kielenopetusta ei tulisi myöskään nähdä pelkästään teknisenä operaationa joka tuottaa vain kielellisiä tietoja ja taitoja, vaan se kasvatuksellinen panos tulee myös ottaa huomioon.

Koska on kyseessä alan ensimmäinen kokonaisesitys maassamme, komitean tulisi paljon miettiä mitä vaatimuksia tulisi/voidaan asettaa sen toiminnalle, jotta sen tuotos täyttäisi sille asetettavat odotukset. Komitean tulisi miettiä mm.

- kielenopetuksen perusteita/motivointia
- kielenopetuksen laajuuden kriteereitä
- kielenopetuksen laadullisten tuotosten kriteereitä
- kielenopetuksen suunnittelussa noudatettavia kriteereitä
- kielenkoulutussysteemin osien koordinaatiota

Edellä esitetyn voisi tiivistää sanomalla, että komitean tulisi miettiä toimintansa sopivaa yleisyystasoa ja esityksensä kielen tasoa. Lähes yhtä tärkeää on rajata pois ne seikat, joihin komitean ei ole syytä puuttua. Monet asiat voivat kielenopetuksessa olla niin tai näin ilman sanottavaa merkitystä. Tällaisiin seikkoihin puuttumisesta komitean tulisi välttää kuin ruttoa.

2.2. Kieliohjelmakomitean selvittettävät ongelmat

Mihin ongelmiin eli kysymyksiin kieliohjelmakomitea etsii vastauksia? Mitkä seikat askarruttavat sitä sen luonnollisen seikan lisäksi, miten saisi mietinnön valmiiksi määräaikaan mennessä?

Komitean toimeksiannosta voi epäsuorasti päätellä, että komitean ongelmat ovat seuraavat:

1) Missä laajuudessa Suomen opetus- ja koulujärjestelmän piirissä opiskellaan 2. kotimaista ja vieraita kieliä?

Tämä on varsin selväpiirteinen selvitystehtävä, joka ei anna aihetta sen enempään pohdintaan. Jos maassamme on tehokas tilastojärjestelmä, ongelmaan tulisi löytyä vastaus melko helposti. On kuitenkin huomattava, että määrällisten indikaattorien lisäksi tarvittaisiin myös tietoa oppimisen tasosta, laadusta ja määrästä eli laadullisia indikaattoreita. Tämä edellyttää luotettavaa mittaamista ja mittausten jatkuvaa kehittämistä (ks. esim. Leimu ja Saari: Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämisestä Suomessa. KTL. Selosteita ja tiedotteita 77/1976).

2) Miten voidaan turvata 2. kotimaisen ja vieraiden kielten monipuolinen opetusohjelma ottaen huomioon

- maamme kulttuuripolitiikka
- kielitaidon tarve
- maan eri osien erityispiirteet
- alueellinen tasa-arvoisuus
- peruskoulun muiden tavoitteiden toteutumisen asettamat vaatimukset kielenopetukselle?

Komitealla tulee siis olla mahdollisimman selkeä käsitys maamme kulttuuripolitiikasta ja kielitaidon tarpeesta. Sen tulee olla tietoinen maan eri osien erityispiirteistä ja ottaa vaarin alueellisen tasa-arvoisuuden periaatteesta. Sen ehdotukset eivät saa haitata peruskoulun muiden tavoitteiden saavuttamista. Nämä vaatimukset eivät ole perin vähäiset. Kuitenkin komitealla on varmaankin muitakin huomioonotettavia näkökohtia, joita voi vain uumoilla mutta jotka tulisi selvästi tiedostaa, mm.

- ilman että ehdotuksesta aiheutuu pysyviä lisäkustannuksia
- ilman että ehdotuksesta aiheutuu suurta opettajien jatkokoulutustarvetta
- ehdotuksen ajoitusperspektiivi

Jälkimmäistä ongelmaa pohiessaan komiteaa ovat askarruttaneet monenlaiset kysymykset. Ne voisi luokitella kolmeen ryhmään: kielipoliittiset, opetus suunnitelmalliset ja oppiainetta koskevat kysymykset.

a) Kielipoliittiset kysymykset

Kysymys 7: Miten monta kieltä voidaan yhden oppilaan ajatella opiskelevan ja millä edellytyksillä?

Kysymys 5: Miten pitkään ja keskitetystä vierasta kieltä olisi opiskeltava

- a) oppilaille ensimmäistä vierasta kieltä
- b) muita vieraita kieliä?

Tiivistettynä: miten monta kieltä ja miten kauan? Kysymykset saattavat ensisilmäyksellä tuntua aidoilta, legitimeiltä tutkimusongelmilta, mutta tarkempi tutkailu osoittaa etteivät ne sitä ole. Oppilaan voidaan ajatella opiskelevan vaikka n kieltä, jos tarvitaan ja niin halutaan. Edellytykset puolestaan riippuvat siitä, paljonko ollaan valmiit satsaamaan aikaa ja rahaa ym. resursseja halutun tavoitetason saavuttamiseen. Kielten määrä riippuu olennaisesti erilaisissa ammateissa tarvittavasta kielitaidosta, muissa yhteyksissä tarvittavasta tai toivottavasta kielitaidosta, maan käänös- ja tulkkipalvelujen kehittämisestä jne., ts. millä eri keinoilla kielellisten kontaktien, suullisten ja kirjallisten, hoitaminen voidaan Suomessa järjestää. Ongelmaa ei voi tarkastella pelkästään kunkin yksilön näkökulmasta olettaen, että kaikilla tulisi välttämättä olla samanlainen kielenopiskelu- ja kielitaitoprofiili. On kysyttävä myös yleisesti miten maamme kansainväliseen vuorovaikutukseen osallistumisen johdosta aiheutuvat ymmärtämis- ja ilmaisutarpeet voidaan tarkoituksenmukaisesti tyydyttää. Kun kielitaidon tavoitetaso on ensin määritelty, voidaan lähteä tutkailemaan erilaisten oppilaiden siihen tarvitsemaa aikaa ja muita edellytyksiä. Erään kansainväliseen tutkimukseen perustuvan arvion mukaan tarvittaisiin keskimäärin 6 - 7 vuotta kielenopiskelua 3 - 5 tuntia viikossa, jotta saavutettaisiin keskimäärin tyydyttävä yleiskielitaito.

b) Opetussuunnitelmalliset kysymykset:

Kysymys 3: Mitä kielen opiskelun aloittamisikä vaikuttaa kielen oppimiseen?

Kysymys 4: Voidaanko esittää näkökohtia, minkä tyyppisellä vieraalla kielellä suomalaisen olisi edullisinta aloittaa kielen opiskelu?

Kysymys 6: Miten opetusryhmän koko, koostumus ja opetusmenetelmät vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen?

Tutkimukset näyttävät osoittavan, että normaalissa kouluopetuksessa muiden tekijöiden pysyessä muuttumattomina vanhemmat oppilaat oppivat vierasta kieltä koulussa tehokkaammin kuin nuoremmat oppilaat. 'Nuorella oppilaalla' tarkoitetaan suurinpiirtein 9 tai sitä nuorempaa oppilasta ja 'vanhemmalla oppilaalla' esim. 11 - 12 vuotiasta oppilasta. Vain ääntämisessä on usein esitetty varhaisen alkamisajankohdan saattavan tuottaa positiivisia tuloksia, vaikka tulokset eivät aina ole osoittaneet edes tätä paremmuutta.

Edullisinta aloituskieltä on vaikeaa osoittaa. Äidinkieli ei näytä selittävän kuin osan oppilaan tekemiä virheitä, joten interferenssi-ilmiötä ei voi pitää mitenkään ratkaisevana perusteena. Positiivista siirtovaikutusta on samoin vaikeaa lukea tietyin kielen ansioksi. Tärkeämpää lienee se, että oppilas on saanut kielenoppimisesta kokemuksia, on oppinut oppimaan vierasta kieltä, ja osittain tästä syystä myöhemmin aloitettava toinen kieli voidaan oppia ensimmäistä nopeammin. Oppimispsykologisin perustein ei voitane esittää mitään selkeää ja varmaa suositusta. Muut seikat ovat tärkeämpiä, erityisesti kielitaidon tarve. Jonkin kielen "helppous" esim. taivutusmuotojen osalta saatetaan joutua ostamaan jonkin toisen seikan vaikeudella. Lisäksi kysymys tulee eri valoon riippuen siitä missä aikaperspektiivissä asiaa tarkastelee: yhden lukukauden oppimistulokset, yhden vuoden oppimistulokset, viiden vuoden oppimistulokset jne. Jokin kieli saattaa sallia näennäisesti nopean edistymisen alussa mutta muuttuu vaikeammaksi ja 'vaikea' kieli saattaa yltää ajan mittaan samalle tasolle. Kulttuuritaustan ('merkitysten') tuttuus ja vieraus saattavat myös vaikuttaa kielen oppimisen helppouteen, ainakin sen ymmärtämisen suhteelliseen helppouteen/vaikeuteen.

Kysymystä opetusryhmän koon ja koostumuksen vaikutuksesta vieraiden kielten oppimistuloksiin kirjoittaja on käsitellyt aikaisemmin. Yhteenvetona voin toistaa, ettei asiasta itse asiassa ole paljonkaan tietoa, vankkaa tietoa sitä vähemmän. Saatujen tulosten selittäminen on hyvin vaikeaa, koska annetusta opetuksesta ei yleensä ole tarkkaa tietoa. Kokeilujen ja tutkimuksen tarve on erittäin ilmeinen.

c) Oppiainetta koskevat kysymykset

Kysymys 1: Mitä uutta tietoa tutkimus on tuonut käsitteeseen kieli?

Kysymys 2: Mitä uutta tietoa tutkimus voi osoittaa vieraan kielen oppimisesta?

Nämä 'perimmäiset kysymykset' ovat hyvin vaikeita vastattaviksi. Ehkä voisi yleisesti todeta, että kieltä ja kielenoppimista tutkitaan yhä useammasta perspektiivistä, mikä valaisee kielen ja sen käytön moninaisuutta. On olemassa mm. sosiolingvististä, pragmalingvististä, psykolingvististä ja tekstilingvististä tutkimusta, matemaattista lingvistiikkaa, kielifilosofista pohdiskelua

jne. Kaikki ne tuovat uutta tietoa kielestä ja sen käytöstä, jolla on enemmän tai vähemmän selvä sovellusarvo kielenopetukseen. Kielenopetuksen suunnittelussa näiden perustieteiden annin laiminlyönti saattaa kostautua mm. opetussuunnitelman edustaman näkemyksen suppeutena tai yksipuolisuutena. Ihmisen kieli ja sen käyttö on yhtä monisäkeinen kuin ihmisen mieli ja sen käyttö.

Muita kielipoliittisia ongelmia, joita komitean tulisi pohtia, ovat myös mm. seuraavat kysymykset:

- Mitä kieltä opetetaan kenelle ja miksi?
- Mikä on vieraiden kielten (myös 2. kotimaisen kielen) tehtävä, mihin niiden opetuksella pyritään?
- Voisiko samoihin tavoitteisiin päästä osittain joillakin muillakin keinoilla kuin kielenopetuksella?
- Olisiko eri kielten opiskelulle syytä asettaa tavoitteelliset opiskelijamäärät ja velvoittaa tietynsuuruiset kunnat huolehtimaan tietystä kiintiöstä esim. paikallisen koululautakunnan päätöksellä?

Muita opetussuunnitelmallisia ongelmia, joita komitean tulisi pohtia, ovat mm.

- Miten integroidaan eri koulutustasojen ja -alojen kielenopetus niin, että kielenopetus muodostaa mielekkään ja aukottoman kokonaisuuden ja kullekin tasolle sopivan progression? Miten saataisiin aikaan mielekäs työnjako tässä suhteessa?
- Mikä on valtakunnallinen, mahdollisesti alueellinen, paikallinen ja koulun osuus opetussuunnitelmallisissa ratkaisuisissa ja päätöksenteossa?

3. KIELIOHJELMAKOMITEAA JA SEN TYÖSKENTELYÄ KOSKEVIA KYSYMYKSIÄ

Erittäin keskeinen kysymys, joka koskee välittömästi komiteaa, on miten Suomelle voidaan saada aikaan optimaalinen kielenopetuksen periaateohjelma. Asiaa valmistelemaan on asetettu komitea, kuten meillä on yleensä tapana. Sen jäsenenä on pääasiallisesti kouluhallintoon ja kielenopetukseen perehtyneitä henkilöitä. Kuitenkin olisi erittäin tärkeätä, että siinä olisi riittävästi edustettuna kielenopetuspalvelujen käyttäjäpiirit, erityisesti työelämän eri osapuolet. Käyttäjien äänen tulisi tulla painokkaasti esille juuri tämänta-

paaisessa yleisiä periaatteita pohtivassa komiteassa. Opetusalan edustajat voivat, kuten näyttääkin käyneen, sopivassa määrin edustaa muuta kuin kielenopetusta. Tämä ei tietenkään merkitse, ettei komiteassa tulisi olla tuntuva kielenopettajien edustus. Kysymys on siitä, että heidän asiantuntemuksensa on suurin oppiainesta ja sen pedagogiikkaa koskevissa kysymyksissä. Ei tule ummistaa silmiä siltä, että kielenopetuksen määrää koskevissa kysymyksissä kielenopetuksen edustajat ovat osittain myös 'eturyhmän' edustajia ja ovat demokraattisen osallistumisperiaatteen mukaisesti myös siinä ominaisuudessa edustettuina ohjelmaa laadittaessa. Komiteasta jää kaipaamaan kielenopetuksen tutkimuksen edustusta. Komitea pyrkii tätä puutetta paikkaamaan tämän seminaarin avulla. Asiantuntijaseminaarin järjestäminen lienee varsin harvinainen toimenpide komiteoiden yleistä työskentelyä ajatellen ja kieliohjelmakomitea ansaitsee tästä tunnustusta.

Kieliohjelmakomitealle jättäisin pohdittavaksi vielä seuraavat kysymykset:

- 1) Miten voimme Suomessa organisoida kielenopetuksen niin, ettei pääse syntymään laajamittaista kielitaitotarvetta, jota ei pystytä kunnolla tyydyttämään?
- 2) Miten voimme varmistua, tai edes toivoa varmistuvamme, siitä, että havaitsemme nopeasti kielenopetusohjelmassamme esiintyviä puutteita?
- 3) Miten voimme minimoida kielenopetuksemme puutteita: niiden todennäköisyyttä ja seurauksia?
- 4) Miten voisimme päästä tilanteeseen, jossa kielenopetusta koskevat päätökset voitaisiin tehdä nykyistä vankemman ja meidän omia olojamme ajatellen relevantin tiedon pohjalle?

Jäämme mielenkiinnolla ja toiveikkaina odottamaan komitean analyysia ongelmatilanteesta, sen selvitystä ongelmista ja sen esityksiä niiden ratkaisemisesta. Olemme puolestamme valmiit tuomaan oman panoksemme ohjelman laatimiseen analysoimalla kriittisesti komitean tekemiä esityksiä ja tekemällä omia lisä-, tarkennus- tai muutosesityksiä.

VALTAKUNNALLISEN KIELTENOPETUSHANKKEEN TAVOITTEIDEN MÄÄRITTELYSTÄ

Tämän esityksen tarkoituksena on käsitellä seuraavia seikkoja:

- Mitä vaatimuksia voidaan asettaa valtakunnalliselle kieltenopetushankkeelle?
- Mitä vaatimuksia voidaan asettaa valtakunnallisen kieltenopetushankkeen tavoitteistolle?
- Miten kielenopetuksen tavoitteita voitaisiin tarkoituksenmukaisesti kuvata valtakunnallisen kieltenopetushankkeen yleissuunnittelun tasolla?
- Millainen tavoitekuvaus olisi syytä valita kieliohjelmakomitean esitykseksi?

1. Mitä vaatimuksia voidaan asettaa valtakunnalliselle kieltenopetushankkeelle?

Kieltenopetuksen tulee tuottaa maan kielitaidon tarvetta vastaava kielitaito ajallaan sekä mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Tämä merkitsee käytännössä mm. sitä, että kieltenopetushankkeen piirissä

- seurataan ja ennakoidaan kielitaidon tarpeen kehitystä
- seurataan ja ennakoidaan kielitaidon tarpeen ja kielenopetustarjonnan (-palvelujen) suhteen kehitystä
- arvioidaan ja kehitetään kieltenopetuksen metodologiaa
- arvioidaan ja kehitetään kieltenopetuksessa tarvittavia oppimateriaaleja ja välineitä
- arvioidaan kieltenopetushankkeen tuloksia
- suunnitellaan ja koordinoidaan toiminta niin, että edellä mainitut tehtävät tulevat suoritetuiksi ajallaan, tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti.

Kieltenopetushankkeen piirissä on jatkuvasti ja oma-aloitteisesti osoitettava toiminnan välttämättömyys, oikeutus ja tuloksellisuus. Näin kieltenopetushankkeesta voi kehittyä itseään kriittisesti tarkkaileva, ohjaava ja korjaava järjestelmä. Tämä on mahdollista vain, mikäli on käynnissä vireä tutkimus-,

Artikkelin pohjana on käytetty kirjoittajan 27.12.1977 kieliohjelmakomitealle laatimaa muistiota.

kokeilu-, ja kehittämistoiminta ja tämän pohjalta pohdiskellaan kieltenopetuksen tilannetta, ja mikäli tutkimuksen ja käytännön välillä vallitsee läheinen vuorovaikutus.

2. Mitä vaatimuksia voidaan esittää valtakunnallisen kieltenopetuksen tavoitteistolle?

Valtakunnallisen kieltenopetushankkeen tarkoituksenmukainen toiminta edellyttää, että sen piiriin kuuluvat eri osapuolet huolehtivat tehokkaasti niille kuuluvista tehtävistä. Tämän tehtäväjaon pohjana on eri koulumuotojen ja -asteiden tavoitteisto. Alemmalla asteella luodaan pohjaa myöhemmälle opiskelulle, jossa puolestaan vahvistetaan aiemmin opittua sekä laajennetaan ja syvennetään tietoja ja taitoja. Pyrkimyksenä tulee olla luoda sellainen tilanne, jossa oppijoilla on kulloinkin tarjolla sellaisia oppimiskokemuksia joita aikaisemmat opinnot ja toisaalta edessä olevat tavoitteet edellyttävät.

Kieltenopetuksen tavoitteiston tulee muodostaa johdonmukaisesti etenevä ja aukoton kokonaisuus, joka ottaa huomioon itse kieltä, sen käyttöä ja sen oppimista ja opettamista koskevan tiedon suhteutettuna kielitaidon tarpeeseen. Itse kielenopetuksen tulee eri kouluasteilla ja -muodoissa perustua oppijoiden todelliseen suoritustasoon niin, että myös kielen oppiminen muodostuu johdonmukaisesti eteneväksi ja aukottomaksi prosessiksi. Jonkin koulutusasteen tavoitteita ei voida pitää sellaisena ehdottomana normina, jota myöhempi opetus käyttää tinkimättömänä lähtökohtana omalle opetukselleen. Opetuksen tulee toisin sanoen aina lahtea liikkeelle oppijoiden todellisten edellytysten mukaisesti.

Edellä esitetty vaatimus merkitsee, että kieltenopetuksen tavoitteiston tulee olla tarkoituksenmukainen. Sen tulee viime kädessä olla tarkoituksenmukainen kielitaidon tarpeen suhteen. Sen tulee aina olla tarkoituksenmukainen oppijoiden edellytysten suhteen. Näin ollen ei vieraalla kielellä voida, ellei ajatella hyvin pitkälle edistynyttä opiskeluvaihetta, edellyttää käsiteltävän esim. sellaista käsitetasoa edustavaa "tekstiä", johon oppijat eivät ole totuneet äidinkiellelläänkään. Tarkoituksenmukaisuus merkitsee myös sitä, että vieraalla kielellä käsitellään sellaisia asioita, joihin oppijat yleensäkin luonnollisimmin tutustuisivat juuri kyseisen kielen välityksellä. Edelleen tarkoituksenmukaisuus merkitsee sitä, että tavoitteet ovat suurinpiirtein saavutettavissa käytettävissä olevana aikana.

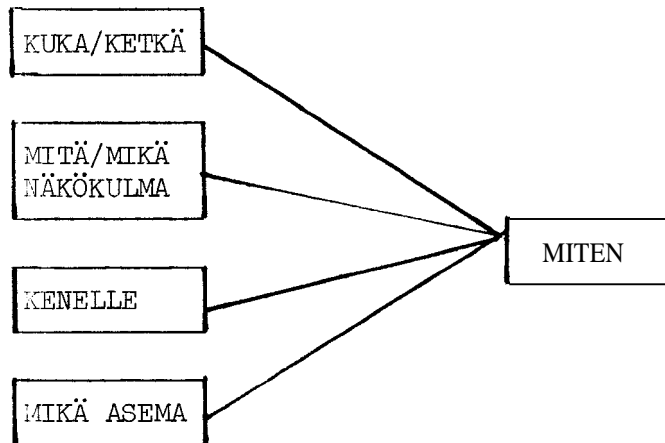
Kielenopetushankkeen tavoitteiston tulee olla kommunikoiva niin, että se tuo riittävän selkeästi ilmi eri osapuolille mihin kielenopetuksella pyritään. Tämä merkitsee itse asiassa sitä, että tavoitteistosta on toivottavaa, ehkä välttämätöntä, laatia erilaisia versioita eri osapuolia (päätöksentekijät kouluviranomaiset, opettajat, oppilaat, oppimateriaan laatijat) varten. On perusteetonta olettaa, että yksi ja sama tavoitekuvaus sopisi yhtäläisille niin erilaisille käyttäjäryhmille.

3. Miten kielenopetuksen tavoitteita voitaisiin tarkoituksenmukaisesti kuvata valtakunnallisen kielenopetushankkeen yleissuunnittelun tasolla?

Koska tavoitteiden määrittely on monitahoinen ilmiö, on tarpeen kehittää malli tai malleja, jotka osoittavat tavoitteiden kuvauksessa huomioonotettavat eri osatekijät. Esimerkkeinä tällaisista tavoitekuvausmalleista mainittakoon Valetten (1971), Blackin (1972) ja Bauerin (1973) bloomilaisen näemykseen perustuvat tavoitekuvaustaksonomit, Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvoston (CCC) kielitaidontarve- ja kielenoppijakeskeinen kynnystaitokuvausjärjestelmä (Van Ek 1977) ja Freihoffin ja Takalan (1974) opetusministeriön toimeksiannosta laatima kielenkäyttötilanteiden erittelyyn perustuva kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmä. Suomessa kehitetyssä tavoitekuvausmallissa on systemaattisesti analysoitu tavoitekuvauksen eri muuttujia (parametrejä). Näin on luotu tavoitekuvausjärjestelmä, jota voidaan käyttää laadittaessa tavoitekuvausta erilaisia opetusohjelmia varten. Tavoitekuvausjärjestelmän etuna on juuri sen generatiivisuus: malli ei tuota vain yhtä jäykkää tavoitteistoa, vaan sen avulla voidaan tarpeiden mukaan tuottaa lukematon määrä erilaisia tavoitekuvauksia.

Tavoitekuvaus on tällöin myös tietoisempaa, vähemmän intuition ja perinteiden ohjaamaa, ja erilaiset ratkaisut ja valinnat tehdään tietäen aikaisempaa paremmin, että ollaan valintatilanteen edessä.

Tavoitteiden määrittely (= miten) voidaan tehdä monella eri tavalla riippuen mm. siitä, kuka(ketkä) tavoitteita määrittelee, mitä sisältöä tai alueita määrittely koskee ja miten se hahmotetaan, kenelle(keille) määrittely on tarkoitettu ohjenuoraksi, millainen käsitys laatijalla on tavoitemäärittelyn luonteesta, ts. tavoitteiden asemasta. Kaavion muodossa tämä voidaan esittää seuraavasti:



Kuka tai ketkä määrittelevät tavoitteita tai tavoitteet? Määritelläänkö ne kaikki keskitetysti (valtakunnallisesti) vai tapahtuu tavoitteiden määrittelyä myös kunnan, koulun ja yksittäisen opetusryhmän tasolla? Jos omaksutaan kanta, että tavoitteiden määrittelyä suoritetaan kaikilla mainituilla tasoilla, on sovittava millainen työnjako on tarkoituksenmukainen, ts. mitä seikkoja eri tasoilla määritellään. Mitä seikkoja esim. kieliohjelmakomitean tulisi sanoa kieltenopetuksen tavoitteista? Mihin seikkoihin komitean ei tulisi puuttua? Tavoitteiden määrittely riippuu olennaisesti myös siitä, kenelle kieltenopetushankkeen piirissä työskentelevälle osapuolelle tavoitteita kulloinkin määritellään. Oppimateriaalin tekijät tarvitsevat erilaisia ohjeita kuin opettajat, jotka käyttävät paljolti hyväksi valmiita oppimateriaaleja opetustaan suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Oppilaille tulee tavoitteet määrittä siten, että he ymmärtävät mihin heidän tulisi opiskelussaan pyrkiä ja keskittyä. Oppijat tarvitsevat tyypillisesti myös suhteellisen lyhyen jakson kattavia välitavoitteita. Opettajille tulee myös ilmoittaa mitä mahdollisia erityisvaatimuksia uusi tavoitteenmäärittely asettaa. Tavoitteiden määrittelyn muoto riippuu myös siitä, millainen asema tavoitteille annetaan. Ovatko ne lähinnä kieltenopetuksen kiintopisteitä, jotka osoittavat sisällöllistä ja määrällistä suuntaa, vai ovatko ne sitovia siinä mielessä, että ne olisi saavutettava, jotta opetuksen voitaisiin katsoa täyttäneen sille asetettavat vaatimukset? Edellisessä tapauksessa tavoitekuvaus voi olla suhteellisen yleinen mutta jälkimmäisessä tapauksessa tavoitteet on kuvattava hyvin tarkasti, mistä on usein seurauksena niiden nopea vanheneminen.

Edellä esitetyn perusteella on ilmeistä, että kieliohjelmakomitean kaltainen elin ei voi eikä sen tulekaan esittää yksityiskohtaista tavoitekuvausta valtakunnallista kielenopetushanketta varten. Sen tehtävänä on lähinnä esittää näkökohtia valtakunnallisen kielenopetuksen suuntautumisesta ja opetukselle

asetettavista vaatimuksista. Kieliohjelmakomitean tehtäviin kuuluu siis lähinnä luonnehtia mitä odotuksia asetetaan eri koulutusasteiden ja -alojen kielenopetukselle (työnjako, vastuunjako, painotukset jne.). Tällöin ei voida eikä tulekaan käyttää kielenopetuksen ammattikieltä, vaan jokapäiväistä yleiskieltä, jonka ymmärtävät muutkin kuin kielenopetuksen asiantuntijat.

4. Millainen tavoitekuvaus valitaan kieliohjelmakomitean esitykseksi?

On ilmeistä, että kieliohjelmakomitean tavoitteiden määrittelyssä tulee tuoda tavalla tai toisella esiin opetuksen ja oppimisen yleinen progressio. Olisi pystyttävä yleisellä tasolla hahmottelemaan miten eri koulutusasteet ja -muodot myötävaikuttavat kielitaidon määrälliseen ja laadulliseen kehittymiseen. Progressio voi koskea monta eri seikkaa: kielenkäyttötilanteita osatekijöineen, kielenkäyttöfunktioita, aihepiirejä (käsitteitä), kielellisiä taitoja tai itse kielen elementtejä (etenkin rakenteet ja sanasto). Yleensä progressio luodaan niin, että yksinkertaisesta edetään monimutkaisempaan, yleisestä ja yhteisestä erityiseen, välttämättömästä vaihtoehtoiseen jne. Progressio olisi saatava määriteltävä muutamana toisistaan selvästi erotettavana tasona. Wilkins (1975) erottaa seitsemän tasoa. Lisäksi olisi päätettävä miten tavoitekuvaus kieliohjelmatasolla tehdään. Tuntuisi perustellulta, että kieliohjelmakomitea luonnehtisi eri koulutustasojen ja -alojen kielenopetuksen yleistä suuntausta ja painotusta. Komitean tulee varoa sanomasta sellaista mikä ei sen tehtäviin asianmukaisesti kuulu. On parempi että komitea sanoo mieluummin liian Vähän kuin liian paljon.

LÄHTEET

- Bauer, E.W. (1973) Applied contrastive linguistics and the development of a pedagogical grammar. Moniste.
- Bauer, E.W. (1973) The specification of objectives and the development of pedagogical grammar in foreign language teaching. Moniste.
- Black, C. (1972) A taxonomy of language teaching objectives. Audiovisual Language Journal.
- Freihoff, R. & Takala, S. (1974) Kielenkäyttötilanteiden erittelyyn perustuva kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmä. Kielikeskuksen julkaisu No. 2.
- Valette, R.M. (1971) Evaluation of learning in a second language. Teoksessa B.S. Bloom, J.T. Hastings & G.F. Madaus (toim.) Handbook of formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill, 815-853.
- Valette, R.M. & Disick, R. (1972) Modern language performance objectives and individualisation. A Handbook. New York: Harcourt.
- van Ek, J.A. (1977) The threshold level for modern language learning in schools. London: Longman.

ERÄITÄ NÄKÖKOHTIA KIELIT AidON TARPEEN LÄHTÖKOHDISTA JA SEN ARVIOIMISESTA

Kielitaidon tarpeen peruslähtökohta on se, että henkilö syystä tai toisesta joutuu tilanteeseen, jossa hän kohtaa vieraskielisen viestin tai viestijän ts. hänellä on vieraaseen kieleen kontakti, jota hän ei voi täysin ignoroida. Kielitaidon välttämättömyys johtuu siis henkilöiden ja yhteisöjen vuorovaikutuksesta ("Communicare necesse est"). Täten siis kielitaidon tarvekin tulisi ensisijaisesti todeta kielellisten kontaktien tutkimisella. Tutkia tulee sekä kontaktien laatua että määrää. Kontaktien todellista tarvetta voidaan tutkia mm. selvittämällä mitä henkisiä ja aineellisia menetyksiä henkilöllä on todennäköisesti siitä, ettei kontakti onnistunut tai mitä taloudellisia, aika- tai muita investointeja hän joutui tekemään tai mitä palveluja käyttämään kontaktin onnistuneisuuden varmistamiseksi. Kielitaidon todellinen tarve voidaan pelkistyneesti todeta vain siten, että kielitaito päästetään valuuttojen tapaan "kellumaan", jolloin se hakee oman "kurssinsa". Kurssin määräytymiseen eivät tällöin vaikuta pelkästään hyötynäkökohdat vaan myös muut seikat voivat painaa vaakakupissa.

Tällaista edellytyksetöntä kielitaidon tarpeen tutkimusta ei meillä ole tehty, tuskin muuallakaan. Useimmiten saatu tulos sisältää erilaisten ulkopuolisten säätelytekijöiden vaikutusta.

Kielitaidon "todellisen" tarpeen lisäksi tällaiset erilaiset ulkopuoliset tekijät vaikuttavat kielitaidon opetuksen tarpeeseen, tavallisesti sitä lisäävästi. Tällaisia opetuksen tarpeeseen vaikuttavia tekijöitä kielitaidon "objektiivisen" tarpeen lisäksi ovat mm. erilaiset lait, säädökset, asetukset, pääsyaatimukset, erityisansioiksi lukemiset ts. joko virallisesti legitimoitut tai vakiintuneet menettelytavat, jotka asettavat kielitaidon välttämättömäksi edellytykseksi tai suositeltavaksi ja eduksi katsottavaksi taidoksi. Tällöin korostuu näkemys kielitaidon potentiaalisesta hyödyllisyydestä ja tarpeellisuu-
desta.

LUKION PÄÄTTÖTUTKINTO KIELISUUNNITTELUN KANNALTA

Ylioppilastutkinto palvelee nykyisin lähinnä valtakunnallisena lukion päättötutkintona. On kuitenkin syntynyt kaksinkertainen tutkintojärjestelmä, kun korkeakoulut järjestävät omia valintakokeitaan.

Vuoden 1972 tutkintojen suunnittelutoimikunnan mietinnössä (Komiteanmietintö 1974:35) esitetään keskiasteen opiskelulla voitavan saavuttaa joko yleinen tai rajattu kelpoisuus korkeakouluopiskeluun, joista edellinen saadaan lukiossa ja jälkimmäinen ammatillisessa koulutuksessa. TST-toimikunta ei esittänyt yhtenäistä päättötutkintoa keskiasteen koulutukseen. Ylioppilastutkinnon tilalle ehdotettiin toisaalta oppilasarvostelun yhtenäistämistä ja tukemista yhteisten koulukokeiden avulla ja toisaalta koulutusaloittain järjestettyjä korkean asteen valintakokeita.

TST-toimikunnan mukaan keskiasteen oppilasarvostelun keskeisenä tehtävänä olisi osoittaa, että opiskelijoilla on korkeakouluopintojen edellyttämät kynnystaidot. Kynnystaitoina toimikunta piti välinetaitoja ja reaalitietoa. Välinetaitojen kynnystasovaatimukset kohdistuvat opiskelun ja kommunikaation perustaitoihin. Korkeakoulun opiskelun perustaitoina toimikunta piti sellaisia yhden vieraan kielen, matematiikan ja äidinkielen kynnystaitoja, jotka vastaavat lukion keskimääräisiä suorituksia. Kommunikaation perustaitoina komitea piti yhteiskunnan tavoitteista lähteviä vaatimuksia, jotka koskevat äidinkieltä ja toista kotimaista kieltä.

Korkeakoulujen oppilasvalinnassa tulisi TST-toimikunnan mielestä olla keskeisenä perusteena kunkin koulutusalan erityisvaatimukset, jotka tarkoittavat ao. alan kannalta relevantteja tietoja ja taitoja.

TST-toimikunnan mielestä ylioppilastutkinnon kaksinainen funktio (lukion päättötutkinto - korkeakoulun valintakoe) tulisi poistaa. Päättötutkinnot siirtyisivät asteittain keskiasteen oppilaitosten sisäisen arvostelun piiriin jota tuettaisiin yhteisillä kokeilla. Valintatehtävä keskitettäisiin korkean asteen oppilasvalintojen yhteyteen.

TST-toimikunta ehdotti nykyisen ylioppilastutkinnon poistamista asteittain. Siirtymävaiheessa osa kynnystaidoista tulisi mitattavaksi kynnyskokeiden avulla, jotka eriytettäisiin ylioppilastutkinnosta. Myöhemmin kynnystaitojen osoittaminen perustuisi koulun sisäiseen oppilasarvosteluun. Muu kuin kynnystaitoja

osoittava osa ylioppilastutkinnosta hajautuisi erityiskokeiksi, joita käytettäisiin korkeakoulujen oppilasvalinnan pohjana. Erityiskokeita järjestäisivät valtakunnalliset lautakunnat. Siirtymävaiheessa esiintyisi korkeakoulujen järjestämiä valintakokeita erityiskokeiden rinnalla, mutta myöhemmässä vaiheessa ne yhdistyisivät, jolloin myös valtakunnalliset tutkintolautakunnat ja korkeakoulujen yhteisvalintatoimikunnat yhdistyisivät.

Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä (Komiteanmietintö 1977:2) **ei** ylioppi lastutkinnon laajentamista koko keskiasteen päättötutkinnoksi pidetä tarkoituksenmukaisena. Toimikunnan mielestä ylioppilastutkintoa on kehitettävä ensisijaisesti Lukion päättötutkintona, mutta samalla sen tulisi antaa käyttökelpoista tietoa korkean asteen opiskelijavalintoihin. Komitean mielestä kokeessa voisi olla sekä kynnystaitoa mittaavia kokeita että erityistä kelpoisuutta mittaavia osia. Toimikunta katsoo, että päättötutkintoa olisi voitava ensisijaisesti käyttää hyväksi arvioitaessa lukiolle asetettujen tavoitteiden saavuttamista, jolloin sitä voidaan käyttää myös ohjaamaan lukiossa tapahtuvaa opiskelu- ja opetustoimintaa. Toisaalta sen tulisi antaa luotettavaa ja käyttökelpoista tietoa opiskelijain kelpoisuudesta korkeakouluopiskeluun sekä myös se pohja jolle korkeakoulujen opetusohjelmat rakentuvat.

Voidaan yhtyä TST-toimikunnan näkemykseen, että yhdellä ja samalla kokeella ei voi olla kahtalaista tehtävää: toisaalta toimia lukion päättökokeena ja toisaalta korkeakoulujen oppilasvalintojen pohjana. Päättökokeen tehtävänä on todeta opetuksen tulosten saavuttaminen ja ihannetapauksessa suoritustason hajonta on vähäinen, ts. kaikki tai lähes kaikki ovat saavuttaneet tavoitteet. Opetuksen päättökokeen tuloksissa ei tarvitse siis välttämättä esiintyä hajontaa. Sen sijaan valintakokeen eräs keskeinen vaatimus on, että se asettaa hakijat suoritustason mukaiseen paremmuusjärjestykseen. Tällöin kokeen sisältö ei välttämättä perustu pelkästään annettuun opetukseen, vaan siihen saattaa sisältyä muitakin tehtäviä.

Sen sijaan voidaan pitää kyseenalaisena sitä TST-toimikunnan käsitystä että korkeakouluopintojen kannalta on riittävä yhden vieraan kielen taito, koska tämä kaventaisi arveluttavalla tavalla sitä aluetta, jolta opiskelija pystyisi tietoja ja virikkeitä hankkimaan.

Lukion päättötutkinto voidaan säilyttää, koska sillä on myönteisiä vaikutuksia, joista erityisesti mainittakoon eri kouluissa opiskelleiden suoritustason vertailtavuus. Myös päättötutkinnon nykyinen taso tulee säilyttää.

Jatkoselvityksiä ansaitseva on TST-toimikunnan esitys, jonka mukaan vieraan kielen koe voisi koostua kahdesta osasta: kynnystaitoa ja erityiskelpoisuutta mittaavasta kokeesta.

Keskiasteen uudistuksista saatujen kokemusten seurauksena saattaa syntyä tarvetta uudistaa perusteellisemmin valtakunnallista korkea-asteen oppilasvalintajärjestelmää ja nykyistä ylioppilastutkintoa. Vastaisuudessa tarvittaisiin perusteellista tutkimus- ja kehittämistyötä jotta eri tutkintojen opetussuunnitelmallista evaluaatiotehtävää voidaan kehittää ja toisaalta saadaan jatko-opintojen edellyttämä kelpoisuus todetuksi.

Tavoitteena tulisi pitää sitä, että lukion päättötutkintoa voitaisiin erilaisista ongelmista huolimatta kehittää niin, että se voisi palvella nykyistä paremmin korkeakoulujen oppilasvalintoja. Tämä on mahdollista vain siten, että lukion päättövaiheen tutkinto jakautuu kahteen osaan, jolla kummallakin on selvästi oma funktionsa. Perusosa, joka voisi osittain olla yhteinen myös erilaisille oppimäärille, on luonteeltaan selvästi lukion päättökoe, jonka hyväksyttävä suorittaminen riittää ylioppilaaksi pääsemiseksi. Lisäosa, joka on valinnainen, antaa mahdollisuuden osoittaa erityisestä kyvykydestä, harrastuneisuudesta tms. seikoista johtuvaa ja lukion oppimäärän ylittävää kielitaitoa. Lisäosa, joka voi sisällöllisesti myös jossakin määrin eriytyä, palvelisi keskiasteen jälkeisten opintojen valintoja. Tällaisen kaksitasoisen kokeen käyttöönotto edellyttää perusteellista selvitys- ja kokeilutoimintaa. Monitasokokeeseen (multilevel testing) liittyviä ongelmia on käsitellyt mm. Lord (1974, 1976, 1977).

LÄHTEET

- Lord, F.M. (1974) Quick Estimates of Relative Efficiency of Two Tests as a Function of Ability Level. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 11, 247-254.
- Lord, F.M. (1976) Test Theory and the Public Interest. Teoksessa *Testing and the Public Interest*. Proceedings of the 1976 EIS Invitational Conference. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 17-30.
- Lord, F.M. (1977) Practical Applications of Item Characteristic Curve Theory. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 14, No. 2, 117-138.

RAPORTTI GRÄNNAN KANSAINVÄLISESTÄ OPETUSSUUNNITELMASEMINAARISTA

1. Kielenopetuksen ongelmia

Seminaarissa todettiin, että kaikissa osanottajamaissa, jotka edustivat Länsi- ja Itä-Euroopan, Aasian, Afrikan ja Pohjois-Amerikan maita, on audio-lingvaalinen menetelmä erilaisine muunnoksineen vallitseva kielenopetusmetodi. Yhteistä on myös laajentuneen kielenopetuksen aiheuttama opettajankoulutuksen tarve ja siitä aiheutuvat ongelmat. Tähän liittyy kiinteästi myös oppimisma-teriaalin ongelma, joka on erittäin suuri etenkin kehitysmaissa. Monissa mais-
sa (esim. Ghanassa ja Etiopiassa) oppilaat joutuvat opiskelemaan valtaosan asioista englanninkielisten oppikirjojen avulla. Tällöin englantia ei opiskel-
lakaan pelkästään vieraana kielenä, vaan siitä tulee myös opiskelun väline. Usein englantia on ainoa kieli, jolla eri puolilta maata tulleet koululaiset voivat kommunikoida keskenään.

2. Kielipolitiikka

Havaittiin, että yksikielisyys on pikemmin poikkeus kuin sääntö. Useimmissa maissa puhutaan kahta tai useampaa kieltä. Etiopiassa puhutaan 45 kieltä, Ghanassa opetetaan englannin lisäksi ainakin kahdeksaa kotimaista kieltä, Malesiassa puhutaan englantia, malesiaa, mandariinikiinaa ja tamilin kieltä. Kanadassa pyritään hallituksen taholta aktiivisesti edistämään kaksikielisyyttä, koska sitä on alettu pitää positiivisena ja hyödyllisenä.

Kiinnostus kaksikielisyyttä ja siihen läheisesti liittyvää varhaista kielenopetusta kohtaan on tuonut korostetusti esille suunnitelmallisen kielenopetuksen tärkeyden. Seminaari oli yksimielinen siitä, että kunkin maan tulisi suorittaa tutkimuksia eri kielten asemasta ja tarpeesta tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Tämän tiedon perusteella laadittaisiin maan kielipolitiikka (language policy), jossa hahmoteltaisiin vieraiden kielten opetus peruskoulusta (tai mahdollisesti esikoulusta/lastentarhasta) yliopistoon saakka, ottaen huomioon myös aikuiskasvatuksen kielenopetuksen. Kieliohjelmassa otettaisiin huomioon myös harvinaisten kielten opiskelun tarve.

3. Kielikeskus

Suunnitelmalliseen kielenopetukseen liittyen seminaari keskusteli kansallista kielikeskuksista, jollaisen tarpeellisuudesta kussakin maassa oltiin yksimielisiä, vaikkakin sen organisaatio ja tehtävät saattavat vaihdella maasta toiseen. Kielikeskuksella voisi olla mm. seuraavia tehtäviä:

a) Dokumentointi

- olemassa olevat vieraan kielen opetusmateriaalit eri maissa;
- vieraan kielen opettamista käsittelevä kirjallisuus;
- vieraiden kielialueiden edustamia kulttuureita käsittelevän kirjallisuuden kerääminen.

c) Tutkimus

- kielenopetus;
- yleinen kielitiede;
- eri kieliä käsittelevä tutkimus.

c) Kehittämistyö

- opetussuunnitelman tutkiminen ja kehittäminen;
- oppimismateriaalien kehittäminen.

d) Koulutus

- kielenopetuksen erityiskoulutus;
- uusien opetusohjelmien esittely ja niihin liittyvä koulutustoiminta;
- Workshop-toiminta;
- kielenopetus (intensiivit kurssit, erikoiskurssit).

e) Evaluaatio

- tutkimusluontoiset selvitykset;
- opetussuunnitelman evaluointi;
- kokeet ja tutkimukset.

Tällaisia kielikeskuksia on jo olemassa mm. Englannissa ja Kanadassa. Viimeksi mainitussa se toimii Ontarion kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen eräänä osastona, jossa suoritetaan myös väitöskirjatason jatko-opintoja yhteistyössä Toronton yliopiston kanssa. Ei ole välttämätöntä, että kaikki yllä mainitut toiminnot sijoitetaan samaan yksikköön. Toiminnan organisaatio ei myöskään ole tärkeintä. Tärkeää sen sijaan on, että jossakin jokin elin huolehtii näistä tehtävistä riittävän tehokkaasti.

LUKIOTOIMIKUNNAN VIERAIDEN KIELTEN JAOSTON KIRJELMÄ OPETUSMINISTERIÖLLE
(11.5.1976)

Lukiotoimikunnan vieraiden kielten jaosto päätti toimintansa aikana lähettää kirjelmän Opetusministeriölle ja kiinnittää huomiota kielisuunnittelun tärkeyteen. Jaoston toimeksiannosta raportin kirjoittaja laati kirjelmäluonnoksen. Kirjelmä kokonaisuudessaan kuului seuraavasti.

Yleisesti myönnetään, että meille suomalaisille on tärkeätä oppia vieraita kieliä, koska kumpikaan virallisista kielistämme ei ole laajapohjaisen kansainvälisen kommunikaation väline. Kansainvälisesti yleisesti hyväksytyn periaatteen mukaisesti kouluissamme opiskellaan varsinaisten vieraiden kielten lisäksi maan toista virallista kieltä. Näin ollen kouluissamme vie vieraiden kielten opetus ymmärrettävistä syistä suhteellisen paljon aikaa. Suorat kansainväliset vertailut eivät kuitenkaan tee oikeutta oman ~~maamme~~ erityisolosuhteille, jotka on tunnustettava ja tunnistettava.

Kieltenopetus aiheuttaa ymmärrettävästi melko paljon kustannuksia. Olisi-kin varmistuttava siitä, että kielenopetukseen käytetyt varat tuottavat mahdollisimman hyvän tuloksen. Tämä edellyttää voimaperäistä tutkimus-, kehittämis- ja suunnittelutyötä.

Maassamme on Viime vuosina tehty useita kieltenopetusta koskevia ratkaisuja, jotka ovat koskeneet vain yhtä koulujärjestelmän osaa kerrallaan. Tällöin on vaarana, ettei ratkaisuissa oteta riittävästi huomioon kokonaisvaikutuksia. Viime kädessä on kysymys siitä, että Suomeen on saatava aikaan valtakunnallinen kielipoliittinen periaateohjelma, joka ottaa huomioon kielenopetuksen järjestämisen elinikäisen koulutuksen periaatteen mukaisesti. Kielipoliittinen ohjelma luo pohjan kielenopetusta koskeville ratkaisuille, koska se samalla osoittaa erilaisten ratkaisumallien edellytykset, yhteydet ja vaikutukset. Kielipolitiikka on nähtävä osana mm. kulttuuri-, koulutus- ja talouspolitiikkaa.

Kielipoliittisessa ohjelmassa on etsittävä vastauksia mm. seuraaville kysymyksille.

1. Opetetaanko Suomessa vieraita kieliä? Miksi opetetaan, miksi ei?
Perusteluissa tulee kiinnittää huomiota kasvatusfilosofisiin, kulturel-
lisiin, taloudellisiin, psykologisiin yms. seikkoihin.
2. Jos todetaan, että Suomessa tarvitaan vieraiden kielten opetus, mikä/mitkä
kielet valitaan opetettaviksi? Opetettavien kielten valinta on edelliseen
tapaan perusteltava.
3. Kun on valittu opetettavat kielet on päätettävä kenelle ja milloin kutakin
kieltä opetetaan, kuinka kauan jne. Olisiko syytä asettaa eri kielille ta-
voitteelliset opiskelijamäärät? Kuka viime kädessä (saa) päättää mitä kie-
liä kukin oppilas tulee lukemaan? Tässä kohdin tarvitaan edellisten lisäksi
vankkaa kielenopetusta koskevaa teoreettista ja käytännön asiantuntemusta
sekä opetussuunnitelmallista asiantuntemusta.
4. Miten opetus olisi järkevää organisoida? Millaisia erilaisia vaihtoehtoja
tulisi järjestää opetus elinikäisen koulutuksen periaate huomioonottaen?
Tässä kohden selvitetään koulun osuutta kielenopetuksen järjestämisessä.
Samassa yhteydessä selvitetään muiden instanssien osuutta.

Tässä on esitetty vain muutamia kielipoliittisessa ohjelmassa esiintule-
via kysymyksiä. Jonkin verran on tehty pohjatyötä kielitaidon laajentamiskomi-
tean ja kieliturvakomitean toimesta, mutta erityisesti tulisi keskittyä peri-
aatteellisten kannanottojen ja kriteerien pohtimiseen ja määrittelyyn.
Kielipoliittinen ohjelma tulisi alistaa laajapohjaiseen keskusteluun ja vah-
vistuttaa eduskunnassa. Näin sillä olisi kyllin normatiivinen asema valtakun-
nallisten kieltenopetusta koskevien ratkaisujen tekemiselle.

Edellä esitetystä lienee käynyt selville, että kielipoliittisen ohjelman
laatiminen on vaativa ja tärkeä tehtävä. Siihen liittyy välttämättä runsaasti
selvitys- ja tutkimustehtäviä. Näin ollen asetettavalle toimikunnalle tai
komitealle olisi varattava riittävät taloudelliset edellytykset tarvittavien
selvitysten ja tutkimusten suorittamiselle. Toimikuntaan/komiteaan on saatava
asiantunteva ja kaikkien asianosaisten edustus. Erityisesti tulee varmistua
siitä, että kielenopetuksen asiantuntemus on kielipoliittisen ohjelman laadin-
nassa riittävästi edustettuna.

Lukiotoimikunnan vieraiden kielten jaosto on työskennellessään todennut
suurena puutteena edellä kuvatunlaisen kielipoliittisen periaateohjelman puut-
tumisen ja esittää kunnioittavasti, että Opetusministeriö ryhtyisi pikaisesti
toimenpiteisiin ko. periaateohjelman aikaansaamiseksi.

Komitean/toimikunnan tehtävänä tulisi olla laatia valtakunnallinen kielipoliittinen periaateohjelma, jossa selvitetään ~~maamme~~ kielenopetuksen periaatteelliset lähtökohdat ja kielenopetusta koskevien ratkaisujen kriteerit. Komitean/toimikunnan tehtävänä olisi selvittää mm. seuraavia seikkoja:

- kielipoliittiselle periaateohjelmalle asetettavat vaatimukset
- kielipoliittisen periaateohjelman yleiset lähtökohdat
- oppilaalle vieraiden kielten opetuksen tarve maassamme
- mitä kieliä tulisi opettaa kenelle, missä opintojen vaiheessa, kuinka kauan jne.
- miten kieltenopetus tulisi organisoida elinikäistä koulutusta ajatellen

Vieraiden kielten jaosto korostaa komitean/toimikunnan tehtävän moni-ilmeisyyttä ja tärkeyttä. Samalla jaosto tähdentää, että ollakseen hyödyllinen tulee laadittavan periaateohjelman perustua laaja-alaiseen näkemykseen, olemassa olevan tiedon tehokkaaseen hyödyntämiseen ja uuden tiedon hankkimiseen. Sen tulee perustua ongelman perusteelliseen analysointiin ja vaihtoehtojen, edellytysten ja seurausten realistiseen arviointiin.

13. Opettajien mielipiteisiin perustuva koetyyppien soveltuvuuden ristiintaulukointi

	MONIVALINTA																	
	Erittäin sopiva		Ei sopiva		Yhteensä													
	N	%	N	%	N	%												
Erittäin sopiva tai sopiva	54	79.4	9	13.2			TÄYDENNYS											
Ei sopiva	5	7.4	-	-	68	100.0	Erittäin sopiva tai sopiva	Ei sopiva		Yhteensä								
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
Erittäin sopiva tai sopiva	52	77.6	6	9.0			MUUNNOS											
Ei sopiva	7	10.4	2	3.0	67	100.0	Erittäin sopiva tai sopiva	Ei sopiva		Yhteensä								
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
Erittäin sopiva tai sopiva	36	53.7	22	32.8			KÄÄNNÖS											
Ei sopiva	9	13.5	-	-	57	100.0	Erittäin sopiva tai sopiva	Ei sopiva		Yhteensä								
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Erittäin sopiva tai sopiva	43	65.2	14	21.2														
Ei sopiva	8	12.1	1	1.5	56	100.0												
	N	%	N	%	N	%												

TAULUKKO 19. Yhteenveto opettajien käsityksistä eri koetyyppien luotettavuudesta

	Ruotsin opettajat						Englannin opettajat						
	Ehdottomasti samaa tai samaa mieltä		En osaa sanoa		Ehdottomasti eri tai eri mieltä		Yhteensä		Ehdottomasti samaa tai samaa mieltä		En osaa sanoa		Ehdottomasti eri tai eri mieltä
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Monivalinta	14	41.2	6	17.6	14	41.2	34	100.0	17	50.0	5	14.7	12
Taydennys	28	82.4	3	8.8	3	8.8	34	100.0	26	76.5	4	11.7	4
Muunnos	25	73.5	5	14.7	4	11.8	34	100.0	29	85.4	1	2.9	4
Käännös	26	76.4	1	2.9	7	20.7	34	100.0	25	75.8	4	12.1	5
Reagointi	18	53.0	9	26.5	7	20.5	34	100.0	14	41.2	12	35.3	8

Englannin opettajat								Ruotsin ja englannin opettajat							
Ehdottomasti jaa tai jaa mieltä		En osaa sanoa		Ehdottomasti eri tai eri mieltä		Yhteensä		Ehdottomast samaa tai samaa mielt		En osaa sanoa		Ehdottomast eri tai eri mieltä		Yhteensä	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7	50.0	5	14.7	12	35.3	34	100.0	31	45.6	11	16.2	26	38.2	68	100.0
6	76.5	4	11.7	4	11.8	34	100.0	54	79.4	7	10.3	7	10.3	68	100.0
9	85.4	1	2.9	4	11.7	34	100.0	54	79.4	6	8.8	8	11.8	68	100.0
5	75.8	4	12.1	4	12.1	33	100.0	51	76.1	5	7.5	11	16.4	67	100.0
4	41.2	12	35.3	8	23.5	34	100.0	32	47.1	21	30.9	15	22.0	68	100.0

Takala, S. (1979) Kielisuunnittelun kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 129. Jyväskylän yliopisto. ISBN 951-678-230-2. ISSN 0357-122X

Raportissa esitetään katsaus kielisuunnittelun vaiheista eri koulutustasoilla maassamme ennen kieliohjelmakomitean asettamista. Esitetään myös valtakunnallisen kielenopetushankkeen yleinen malli. Tämän lisäksi käsitellään kielenopetusohjelman suunnittelun yleisiä ongelmia ja sen tavoitteiden määrittelyn ongelmia. Kimmokkeen raportin laatimiseen kirjoittaja sai toimittuaan useiden valtakunnallisten kielisuunnitteluelinten jäsenenä ja sihteerinä.

Takala, S. (1979) Kielisuunnittelun kysymyksiä. - Some aspects of language planning. Institute for Educational Research. Bulletin 129. University of Jyväskylä, Finland. ISBN 951-678-230-2. ISSN 0357-122X

The author has made a survey of language planning at different levels of the educational system in Finland prior to the setting up of the national commission of language planning in 1976. A general model of the national provision of language teaching is presented. The author also discusses general problems in the planning of language teaching provision and in defining its objectives. The stimulus for the report is the author's experiences as a member and secretary of several national working parties charged with language planning tasks. (In Finnish, English Summary.)
Descriptors: - national planning, educational policy, system of education, planning of education, educational provision, language teaching, sociolinguistics. - language planning, language policy.