

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

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Anna-Liisa Kalmari (toim.)

263/1985 Kehittyvä peruskoulu -84

Jyväskylässä 11.10.1984 järjestetyn peruskoulun toimeenpanoa ja toteutumista sekä kehitystä pohtivan seminaarin esitelmät ja keskeiset kannanotot

Sauli Takala

VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSEN KEHITYSLINJOISTA PERUSKOULUSSA

1. Johdannoksi

Tässä esityksessä käsitellään otsikon mukaisesti kielten opetuksen kehityslinjoja peruskoulun aikana ja käsittelyn taso on yleinen. Tarkoituksena on antaa yleiskuva systeemitason ilmiöistä. Näin esityksessä ei tarkoituksellisesti tuoda esille mitään siitä suuresta yksityiskohtaisen tiedon määrästä, mitä kieltenopetuksen tutkimuksen ja kehittämistyön aikana on viimeisten 15-20 vuoden aikana saatu tuotettua.

Vaikka tehtäväksemme on annettu keskustella vieraiden kielten opetuksesta peruskoulun aikana, arvioida kehityksen myönteisiä ja epätyytyttäviä piirteitä ja pohtia lähiajan kehittämistarpeita, ei tätä kaikkea voi tehdä järkevästi, ilman että otetaan huomioon se kokonaisuus, jonka puitteissa kieltenopetus on järjestetty. Toki kieltenopetusta voidaan ja sitä tuleekin eri yhteyksissä tarkastella omassa viitekehityksessään. Näin silloin kun keskustellaan sen kehittämisestä ja pidetään vallitsevia olosuhteita annettuina. Tällöin puhutaan siis siitä, mitä vallitsevissa olosuhteissa on voitu saada aikaan ja mitä tarkistuksia olisi aihetta tehdä puitteita muuttamatta.

Kieltenopetuksen puitteet voidaan hahmottaa myös monella eri tasolla. Voimme keskustella oppimisen tasolla: Miten hyvin kieliä on peruskoulussa opittu? Tätä voidaan tarkastella (a) absoluuttisesti vai (b) suhteuttamalla oppiminen esim. siihen käytettävissä olevaan aikaan. Oppimista voidaan myös tarkastella vertailunäkökulmasta: (1) voidaan verrata oppimistulosta asetettuihin tavoitteisiin, (2) voidaan verrata oppimistulosta aikaisemman järjestelmän aikana saavutettuihin tuloksiin, (3) voidaan verrata Suomen tulosta muiden maiden tulokseen.

Vaikka voidaan toki kiinnittää huomiota muuhunkin kuin kognitiivisiin oppimistuloksiin, ei liene vakavaa erimielisyyttä siitä, että kieltenopetusta arvioitaessa on myös koh- tuullista tarkastella, miten hyvää kielitaitoa on sen väli- tyksellä saatu aikaan. Ymmärtääkseni kieltenopettajat ovat kautta aikojen hyväksyneet tietynlaisen tulosvastuullisuuden oman toimintansa keskeiseksi arviointikriteeriksi. Yleisvai- kutelmani on, että tulosten mittaaminen ja sen luotettavuus ja pätevyys ovat olleet jatkuvan keskustelun ja kehittämis- työn kohteena kieltenopetuksessa enemmän kuin missään muussa aineessa. Positiivisena seurauksena tästä tuloksellisuuden arvioinnista ja huolenkantamisesta oppimisesta on, että tässä tilaisuudessa voidaan tuoda esiin sellaista tietoa, jota harvassa aineessa ja myös harvassa maassa on käytettävissä.

Oppiminen ei tietenkään tapahdu ilman henkistä kosketus- ta opittavaan asiaan. Kieltenopetuksessa on tilanne Suomessa paljolti sellainen, että koulun kielten tunneilla ja kotiteh- tävissä oppilaat saavat ratkaisevan kosketuksen kieleen. Jossakin määrin tietysti voi olla kontaktia opiskeltavaan kieleen myös koulunkäynnin ulkopuolisissa toiminnoissa (eri- tyisesti finskan osalta), mutta niiden varaan ei kieltenop- pimista voi rakentaa. Tällaiset kontaktit ovat vain tukitoi- mintaa: hyödyllistä ja rohkaisevaa, mutta sitä ei voi edel- lyttää eikä sitä niin ollen voi sisällyttää esimerkiksi ope- tussuunnitelmiin. Se tulee kuitenkin ottaa huomioon opetuk- sessa, mistä tässä on puhe.

Oppimista voidaan selittää sekä oppilaasta että opetuk- sesta käsin. Opetuksesta meillä ei valitettavasti ole tässä vaiheessa yhtä paljon tietoa kuin oppimisen tuloksista. Meiltä puuttuu paljolti suoraan observointiin perustuvaa systemaattisesti kerättyä tietoa sekä opetuksesta että oppi- misprosesseista.

Opettaminen ei luonnollisesti ole täysin irrallinen, autonominen toiminnan muoto. Sitä säätelevät ja ohjaavat monet seikat. Näitä ovat ensinnäkin hallinnolliset kehyste- kijät (tuntimäärät, tuntimäärien keskitys, luokkakoko, luo- kan oppilaskoostumus, opetussuunnitelma, oppimateriaali, koulun ulkopuoleiset kokeet ja tutkinnot jne.) ja lopuksi

opettajan oma valmius opettaa (aineen hallinta, opetusmenetelmällinen taitavuus, motivointikyky jne.). Kaikki tämä tapahtuu kieltenopetuksen kansallisten perinteiden mukaisesti.

Edellä on lyhyesti ja yksinkertaistaen kuvattu kieltenopetuksen taustaa. Tämä katsaus on tarpeen osoittamaan, että tämä laajempi viittekehys on tiedustettu ja otettu huomioon ainekohtaisessa työskentelyssä. Joskus esitetään aiheettomasti, että esim. kieltenopetuksessa ei oteta riittävästi huomioon opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuutta. Tilanne lienee päinvastoin: tuskin minkään muun koulun opetusaineen piirissä on pyritty yhtä systemaattisesti pohtimaan sen tarvetta, sen laajuutta, sen suuntautumista ja sen tuloksellisuutta. Tämä arvio voi tietysti olla väärä. Olisin tyytyväinen, jos muut aineryhmät voivat vakuuttavasti osoittaa, ettei tilannearvio pidä paikkaansa. Se merkitsisi, että tilanne koulutuksen kehittämässä on paljon parempi kuin luulenkkaan, mistä ei voisi olla muuta kuin iloinen.

2. Mitä peruskoulu toi kieltenopetukseen?

Jos vertaamme toisaalta kansakoulun/kansalaiskoulun ja keskikoulun opetusaineita peruskoulun opetusaineisiin, ei voida välttää sitä toteamusta, että peruskoulun tulo merkitsi suurinta muutosta juuri kieltenopetukseen. Vaikka ennen peruskoulun tuloa oli tehty ansiokasta työtä kieltenopetuksen ulottamiseen myös rinnakkaiskoulun toiseen osaan - ja Jyväskylässä oli tässä edelläkävijäkuntia - merkitsi peruskoulu lopullista kannanottoa niin, että kieltenopetus tuli koko ikäluokan opinto-ohjelmaan. Kiistelyjen jälkeen tuli toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli kaikkien oppilaiden ulottuville. Lisäksi tuli toinen vieras kieli valinnaisaineeksi. Tämä kielenopetuksen tarjonnan muuttuminen koko ikäluokan kattavaksi ja kaikkien etuudeksi on syytä todeta selvästi ja varauksetta.

Kysymys koko ikäluokan tulemisesta jonkin aineen opetuksen piiriin on kaikkialla herättänyt huolta ja johtanut kysymään oppimistulosten tasosta. Merkitseekö opetustarjonnan

laajentaminen tason laskua? Jos yhä suurempi osa oppilaista tulee opetuksen piiriin, merkitseekö tämä oppimisen heikkenemistä? Tämä on hyvin vaikea kysymys. Kansainvälisen tutkimusyhteisön IEA:n (jonka jäsen Suomi on ollut n. 25 vuotta edustajanaan Kasvatustieteiden tutkimuslaitos) puitteissa on asiaa pohdittu ja katsottu, että on järkevää selvittää sekä keskimääräistä suoritustasoa että sen osan suoritustasoa, osan joka on sama koko ikäluokasta, kuin on rinnakkaiskoulujärjestelmissä oppikouluun menevä oppilasjoukko. Tällöin on todettu, että peruskoulutyypissä koulujärjestelmissä toki keskiarvo on alhaisempi, mutta eroa ei todeta samanlaajuudessa, - esim. 10 % ikäluokasta kattavassa - kärkijoukossa. Tarjonnan laajentaminen näyttää siis antavan saman huippusuoritustason, mutta sen lisäksi tuotoksena suuren määrän eritasoista osaamista. Tällaisia tuloksia saatiin verrattaessa eri maiden tuloksia keskenään. Havaittiin, miten hyödyllistä on tehdä empiiristä vertailevaa kasvatustieteellistä tutkimusta.

Vertailu toisiin maihin on siis erittäin hyödyllistä, mutta myös vertailu saman koulujärjestelmän piirissä on valaisevaa. Vertailussa on tietenkin edellytyksenä, että se vastaa yhtä hyvin vertailtavien systeemien toimintaa tai että mahdolliset painotuserot otetaan tulkinnassa tarkasti huomioon. Miten kävi Suomessa peruskouluun siirryttäessä? Onko tästä saatavilla vertailutietoa? Tilanne on Suomessa sikäli edullinen, että kouluviranomaisten tuella ja yhteistyössä heidän kanssaan KTL on toiminnallaan pyrkinyt jodonmukaisesti huolehtimaan, että maassamme on käytettävissä koulujärjestelmää koskevaa arviointitietoa. Myös opettajakunta on kiitettävästi tajunnut tällaisen arviointitiedon merkityksen ja myötävaikuttanut tarvittavien laajojen aineistojen hankkimiseen kouluista. Meillä ei olisi niin hyvää ja niin kattavaa arviointitietoa, ellei meillä olisi kaikilla tahoilla tiedostettu sen tärkeyttä ja tuettu tämänsuuntaista tutkimus- ja kehittämistoimintaa.

IEA:n kuuden oppiaineen tutkimusprojektiin, jota toteutettiin 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alkupuolella, kuului myös englannin kieli. Vuonna 1971 kerättiin laaja aineisto,

opettajan oma valmius opettaa (aineen hallinta, opetusmenetelmällinen taitavuus, motivointikyky jne.). Kaikki tämä tapahtuu kieltenopetuksen kansallisten perinteiden mukaisesti.

Edellä on lyhyesti ja yksinkertaistaen kuvattu kieltenopetuksen taustaa. Tämä katsaus on tarpeen osoittamaan, että tämä laajempi viitekehys on tiedustettu ja otettu huomioon ainekohtaisessa työskentelyssä. Joskus esitetään aiheettomasti, että esim. kieltenopetuksessa ei oteta riittävästi huomioon opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuutta. Tilanne lienee päinvastoin: tuskin minkään muun koulun opetusaineen piirissä on pyritty yhtä systemaattisesti pohtimaan sen tarvetta, sen laajuutta, sen suuntautumista ja sen tuloksellisuutta. Tämä arvio voi tietysti olla väärä. Olisin tyytyväinen, jos muut aineryhmät voivat vakuuttavasti osoittaa, ettei tilannearvio pidä paikkaansa. Se merkitsisi, että tilanne koulutuksen kehittämässä on paljon parempi kuin luulunkaan, mistä ei voisi olla muuta kuin iloinen.

2. Mitä peruskoulu toi kieltenopetukseen?

Jos vertaamme toisaalta kansakoulun/kansalaiskoulun ja keskikoulun opetusaineita peruskoulun opetusaineisiin, ei voine välttää sitä toteamusta, että peruskoulun tulo merkitsi suurinta muutosta juuri kieltenopetukseen. Vaikka ennen peruskoulun tuloa oli tehty ansiokasta työtä kieltenopetuksen ulottamiseen myös rinnakkaiskoulun toiseen osaan - ja Jyväskylässä oli tässä edelläkävijäkuntia - merkitsi peruskoulu lopullista kannanottoa niin, että kieltenopetus tuli koko ikäluokan opinto-ohjelmaan. Kiistelyjen jälkeen tuli toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli kaikkien oppilaiden ulottuville. Lisäksi tuli toinen vieras kieli valinnaisaineeksi. Tämä kielenopetuksen tarjonnan muuttuminen koko ikäluokan kattavaksi ja kaikkien etuudeksi on syytä todeta selvästi ja varauksetta.

Kysymys koko ikäluokan tulemisesta jonkin aineen opetuksen piiriin on kaikkialla herättänyt huolta ja johtanut kysymään oppimistulosten tasosta. Merkitseekö opetustarjonnan

opettajan oma valmius opettaa (aineen hallinta, opetusmenetelmällinen taitavuus, motivointikyky jne.). Kaikki tämä tapahtuu kieltenopetuksen kansallisten perinteiden mukaisesti.

Edellä on lyhyesti ja yksinkertaistaen kuvattu kieltenopetuksen taustaa. Tämä katsaus on tarpeen osoittamaan, että tämä laajempi viitekehys on tiedustettu ja otettu huomioon ainekohtaisessa työskentelyssä. Joskus esitetään aiheettomasti, että esim. kieltenopetuksessa ei oteta riittävästi huomioon opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuutta. Tilanne lienee päinvastoin: tuskin minkään muun koulun opetusaineen piirissä on pyritty yhtä systemaattisesti pohtimaan sen tarvetta, sen laajuutta, sen suuntautumista ja sen tuloksellisuutta. Tämä arvio voi tietysti olla väärä. Olisin tyytyväinen, jos muut aineryhmät voivat vakuuttavasti osoittaa, ettei tilanne arvio pidä paikkaansa. Se merkitsisi, että tilanne koulutuksen kehittämässä on paljon parempi kuin luulenkkaan, mistä ei voisi olla muuta kuin iloinen.

2. Mitä peruskoulu toi kieltenopetukseen?

Jos vertaamme toisaalta kansakoulun/kansalaiskoulun ja keskikoulun opetusaineita peruskoulun opetusaineisiin, ei voine välttää sitä toteamusta, että peruskoulun tulo merkitsi suurinta muutosta juuri kieltenopetukseen. Vaikka ennen peruskoulun tuloa oli tehty ansiokasta työtä kieltenopetuksen ulottamiseen myös rinnakkaiskoulun toiseen osaan - ja Jyväskylässä oli tässä edelläkävijäkuntia - merkitsi peruskoulu lopullista kannanottoa niin, että kieltenopetus tuli koko ikäluokan opinto-ohjelmaan. Kiistelyjen jälkeen tuli toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli kaikkien oppilaiden ulottuville. Lisäksi tuli toinen vieras kieli valinnaisaineeksi. Tämä kielenopetuksen tarjonnan muuttuminen koko ikäluokan kattavaksi ja kaikkien etuudeksi on syytä todeta selvästi ja varauksetta.

Kysymys koko ikäluokan tulemisesta jonkin aineen opetuksen piiriin on kaikkialla herättänyt huolta ja johtanut kysymään oppimistulosten tasosta. Merkitseekö opetustarjonnan

joka kattoi koko rinnakkaiskoulujärjestelmän. Kirjoittaja toimi kansallisen komitean jäsenenä, tutkija Kimmo Leimu huolehti aineiston keruusta ja tutkija Hannu Saari ja kirjoittaja kansallisen raportin kirjoittamisesta (Takala & Saari, 1979). Peruskoulun ensimmäinen tilannekartoitus suunniteltiin ja toteutettiin ns. perustavoitemuistioiden valmistuttua vuonna 1976. Kouluhallituksen tuella voitiin toteuttaa maassamme harvinaislaatuinen arviointiprojekti. Harvinaiseksi sen tekee toiminnan pitkäjänteisyys, kattavuus ja uusien menetelmien soveltaminen. Tilannekartoituksen englannin kielen osaprojektissa kirjoittaja käytti osittain samoja tehtäviä kuin IEA:n englannin projektissa, joka siis kuvasi tilannetta ennen peruskoulua. Yhteiset tehtävät koskivat luetun ja puheen ymmärtämistä, jotka molemmat ovat kieltenopetuksen tärkeitä tavoitteita.

Taulukossa 1. esitetään yhteenvedonomaaisesti vertailutietoa. Luvut ovat yksittäisten tehtävien ratkaisuprosenteista lasketut keskimääräiset ratkaisuprosentit.

TAULUKKO 1. Keskimääräiset ratkaisuprosentit eri ryhmissä IEA:n ja peruskoulun ensimmäisen tilannekartoituksen (Tk/1) englannin kielen projektien yhteisissä tehtävissä

Mittauksen kohde	Tutkimuksen kohderyhmä						
	IEA koko ikä- luokka	TK/1 koko ikä- luokka	Keski koulu (IEA)	Kansal. koulu (IEA)	Laaja kurssi	Keski kurssi	Yleis- kurssi
Luetun tekstin ymmärtäminen	40.3 %	59.4 %	65.7 %	15.0 %	80.1 %	55.2 %	33.3 %
Puhutun ymmärtäminen	40.4 %	62.7 %	63.0 %	18.0 %	81.7 %	56.7 %	42.1 %

Tulokset osoittavat, että kun tarkastelemme maamme koko ikäluokan englannin kielen osaamisvarantoa, peruskoulu on merkinnyt noin 20 prosenttiyksikön suoritustason nousua luetun ja puhutun kielen ymmärtämisessä (ks. kahta ensimmäistä nu-

merosaraketta). Edelleen havaitsemme, että myös keskikurs-
sin oppilaat ovat saavuttaneet jonkin verran rinnakkaiskou-
lun koko ikäluokan tulosta paremman tulostason. Puheen ymmär-
tämisen opetus tehostui peruskoulun tulon myötä, mikä näkyy
jopa yleiskurssin kohtalaisen hyvänä suoritustasona. Keski-
koulun oppilaat olivat selviytyneet selvästi laajaa kurssia
heikommin luetun ja puheen ymmärtämisessä ja vain jonkin
verran keskikurssia paremmin. Edelleen toteamme myös tässä
yhteydessä jälleen kerran tasokurssien välisen selvän eron
suoritustasossa.

Koko ikäluokkien keskinäinen vertailu tarvitsee lisä-
käsittelyä. Kun IEA-aineisto hankittiin vuonna 1971, oli
englannin opetus Suomessa hyvin monenlaista. Keskikoulussa
se oli vakiintunut oppiaine, kun sen sijaan se oli vasta
yleistymässä kansakoulussa ja alkanut levitä myös kansalais-
kouluun. Myös niissä kansalaiskouluissa, joissa englantia
opetettiin, kyse oli tavallisesti kovin lyhyestä oppikurs-
sista. Kansalaiskoululaisten tulos on laskettu suhteuttamalla
tulos myös niihin kouluihin, joissa englantia ei ollenkaan
opetettu. Koska opetusta ei ollut noin puolessa kouluista,
oli osaamistaso niissä kouluissa, joissa opetusta annettiin,
noin kaksinkertainen taulukossa esitettyihin lukuihin ver-
rattuna (ts. n. 30.0 % luetun ymmärtämisessä, 36.0 % puheen
ymmärtämisessä; tämä merkitsee IEA:n koko ikäluokan osalta
vastaavasti lukuja 49.2 % ja 50.3 %)

Itseasiassa rinnakkaiskoulua kuvaavat tulokset koostu-
vat melkein kokonaan keskikoulun oppilaiden saavutustasosta.
Toisin sanoen pisteet kerääntyvät lähes kokonaan keskikoulu-
laisten suorituksista, ja kun summa joudutaan suhteuttamaan
koko ikäluokkaan, keskimääräinen suoritustaso laskee tuntu-
vasti siitä, mitä se olisi, jos voitaisiin ottaa huomioon
vain keskikoululaiset. Mutta, kuten edellä on sanottu, tässä
on puhe koko maan ja koko ikäluokan kielitaitovarannosta.

Tiivistäen, kun kaikki oppilaat ovat tulleet kielten-
opetuksen etuuden piiriin, se näkyy koko ikäluokan keski-
määräisen suoritustason kohoamisena. Tämä ei liene yllättävä
tulos, kun otetaan huomioon, että yllä todettiin kieltenope-
tuksen merkinneen suurinta muutosta tuntuvaan suuren oppilas-

osan opinto-ohjelmaan rinnakkaiskoulujärjestelmään verrattuna. Kyseessä on itseasiassa yksi opetukseen liittyvistä keskeisimmistä yleistyksistä: opitaan sitä mitä opetetaan ja opitaan enemmän, jos oppimiseen on enemmän aikaa käytettävissä. Tilaisuus oppia on tärkeimpiä oppimista selittäviä seikkoja.

Tämä saattaa tuntua jostakin lukijasta ns. nollatutkimuksen kaltaiselta tulokselta. Sitä se ei ole. Ei ole merkityksetöntä, että kasvatustieteissä on tässä kohdin vuosien suurella työllä ja vaivalla osoitettu tietyn yleisen näkökannan saavan empiiristä vahvistusta. J. Hollo (Kasvatus ja Koulu 1919, 5, 3-4) sanoi taannoin Alfred Binet'ia lainaten sattuvasti, että keskeisiä ongelmia on, että "pedagogiikassa on kaikki sanottu, mutta ei mitään todistettu". Hän katsoi, että kokeellinen pedagogiikka numeroineen ja taulukoineen on auttanut tilanteen parantumista. Yksikin yleistämiskelpoinen fakta, etenkin jos siihen lisäksi liittyy numeerista tietoa ilmiön suuruudesta, on arvokas, vaikka jotkut tutkimuksen ja tieteellisen tiedon luonnetta tuntematta voivat leimata sen itsestäänselvyudeksi.

Kaikille oppilaille peruskoulussa annettu tilaisuus oppia vierasta kieltä, on tuottanut tulosta. Maamme kieli-taitovaranto on kasvanut. Vaikka edelleen oppilaiden kieli-taidossa on tuntuja eroja peruskoulun jälkeen, erot eivät ole lähimainkaan samaa luokkaa, kuin ne olivat rinnakkaiskoulun vallitessa. Meillä on tapahtunut sekä tason nousua että osaamisvaihtelun pienenemistä. Tätä pidetään yleensä ihanneltilanteena. Vastoin usein esitettyä käsitystä, että kieltenopetus on peruskoulun ongelmalapsi, voidaan siis todeta, että kieltenopetus on selvinnyt hyvin uusista haasteista. Ei ole syytä epäillä etteikö jatkokin suju yhtä hyvin, kunhan nähdään asiat riittävän laajoina ja jatketaan määrätietoisesti alan kehittämistä. Koko ikäluokan kieltenopetushan on vasta kehityksensä alkuvaiheessa.

- Takala, S. & Saari, H. (1979) Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa 1970-luvun alussa: IEA:n kansainväliseen yhteistoimintaan perustuva vertaileva ja kuvaileva tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 295.
- Hollo, J. (1919) Kirja-arvostelu (Alfred Binot: Aikamme ajatuksia lapsista). Kasvatus ja koulu, 5, 3-4, 91-94.