

Erkki Kangasniemi • Raimo Konttinen (toim.)

# LUE, ETSI, TUTKI

TUTKITTUA TIETOA  
KOULUN KEHITTÄMISEKSI

OPETUS 2000

WSOY

Sauli Takala –  
Liisa Havola –  
Kaija Kärkkäinen

## KIELTENOPETUS VALINKAUHASSA

**Erikoistutkija, PhD Sauli Takalan tutkimusmielenkiinto on vuodesta 1967 lähtien kohdistunut kielen opettamiseen, oppimiseen ja kielitaidon testaamiseen. Hän on osallistunut myös kielisuunnitteluun ja opetussuunnitelmatyöhön sekä oppimateriaalien laadintaan ja opettajien täydennyskoulutukseen. Hän on ylioppilastutkintolautakunnan jäsen.**

**Tutkija, FM Liisa Havolan tutkimusalana on vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus. Lisäksi hän on toiminut opettajien täydennyskouluttajana ja mm. laatinut oppimateriaaleja, kielikoikeita ja toiminut tieteellisen tekstin freelance-kielenkääntäjänä.**

**Tutkija, FK Kaija Kärkkäinen on erikoistunut ruotsin kielen opetuksen tutkimukseen. Hänen toimenkuvaansa kuuluu mm. opetussuunnittelmatyö, oppimateriaalien laadin ja opettajien täydennyskoulutus. Hän on ylioppilastutkintolautakunnan jäsen.**

## MONIKIELISYYS – BAABELIN KIROUSKO?

Kielenopetus mielletään usein ongelmaksi. Maailmassa olisivat asiat paljon paremmin, jos kaikki puhuisivat samaa kieltä. Olipa syy maailman kielitilanteeseen mikä tahansa (ks. esim. raamatun luomiskertomusta Baabelista, 11:1-19), tosiasia on, että kieliperheitä on useita ja erilaisia kieliä maailmassa n. 5 000 riippuen siitä, mikä luetaan kieleksi.

Yhteydet eri kieliä puhuvien välillä ovat olleet ja ovat väistämättömiä, joten on ollut löydettävä keinoja viestiä yli kielirajojen. Keskiajalla latina toimi useita vuosisatoja maallisen ja kirkollisen hallinnon sekä opetuksen ja sivistyksen kielenä. On tehty useita yrityksiä kehittää erilaisia tekokieliä, mutta mikään niistä ei – ainakaan toistaiseksi – ole saavuttanut kovin suurta menestystä.

Eräs ratkaisumalli on ollut antaa joillekin suurvaltojen kielille erityisasema, kun on luotu kansainvälisiä järjestöjä. Yhteisöstä riippuen virallisia kieliä on usein kaksi tai useampi. Viime aikoina englannin asema on voimistunut tuntuvasti.

Englanti tulee ilmeisesti aina olemaan yksi virallisen kansainvälisen yhteistoiminnan toimintakielistä ja sitä opettaankin lähes kaikkien maiden koululaitoksessa toisena tai vieraana kielenä.

Englannin voimakkaan etenemisen jotkut näkevät rationaalisena edistysenä: viestintäongelmat helpottuvat ja kielennoppimiseen tarvitsee käyttää vähemmän aikaa ja varoja. Toiset katsovat, että tämä muutos on tapahtunut muiden kielten elinmahdollisuuksia kaventamalla. Jälkimmäisen kannan edustajat katsovat, että jokaisen kielen kuolema tai sen joutuminen ahtaalle on samanlaista valitettavaa kulttuurisen moninaisuuden tuhoutumista, jota tapahtuu luonnon biodiversiteetin kaventuessa.

Mielestämme kielipolitiikalla ja kieltenopetuspolitiikalla voi olla hyvin laajakantoiset seuraukset, kuten kansliapäällikkö Jaakko Nummisen johdolla toimineet monet kielipolitiikkaa käsitelleet komiteat ovat todenneet. Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan tapaan miellämme monikielisyiden ja -kulttuurisuuden valtioiden ja mantereiden sisällä rikkautena ja arvona, jota on paikallaan vaalia.

## SUOMI JA "RASKAS KIELENOPETUS"

Suomessa on pitkään – jo ainakin Snellmanin ajoista lähtien – puhuttu oppikoulun ja myöhemmin myös peruskoulun raskaasta kieliohjelmasta. Pääasiassa maamme virallisten kielten luonteesta johtuen kieltenopetus onkin epäilemättä Suomessa ollut kansainvälisesti katsoen varsin laajamittaista. (Piakkoin on odotettavissa kansainvälistä vertailutietoa, joka antaa tilanteesta eritellymmän kuvan.) Kumpaakaan virallista kieltämme ei käytetä laajan kansainvälisen viestinnän kielenä.

Yleinen käsitys kielenopetuksen raskaudesta on todennäköisesti johtunut osittain siitä, että opetuksen tavoitteet ovat usein olleet käytännön viestintätaidoille vieraita. Pitkään on korostettu virheettömyyden tärkeyttä, mikä on johtanut kieliopin ja sanaston "pänttäämiseen" ja tällaisen kielitiedon osoittamiseen käännöstehtävissä. Kun lisäksi vaatimustaso on ollut tiukka, vieraat kielet ovat saavuttaneet – matematiikan ohella – vaikean aineen maineen, mikä on näkynyt lukuisina ehtoina. Se on ollut osasyynä runsaaseen luokallejäämiseen ja myös koulutien katkeamiseen. On luultavaa, että osalle väestöstämme kieltenopetus on ollut minäkuvaava

rasittava koettelemus, ja tämä heijastuu koulun jälkeen monin tavoin.

Kielenopetuksen koettua vaikeutta on yritetty selittää eri tavoin. Suomalaisilla on esitetty olevan erityisen heikko "kielipää", heidän sanotaan olevan ujoja ja hiljaisia. Itse asiassa samoja seikkoja on esitetty monien muidenkin maiden odotettuja heikompina oppimistulosten syyksi. Todennäköisesti keskeisimpiä oppimista selittäviä syitä ovat kielellinen lahjakkuus, motivaatio, kielisukulaisuuden aste, tarjolla olevien ja itse luotujen oppimistilaisuuksien määrä ja laatu, opetuksen taso sekä vaatimustaso opetuksessa ja tutkinnoissa.

Osalle oppilaista kielenopiskelu ei tietenkään ole ollut raskasta vaan mieluisa ja palkitseva kokemus. Samoin on todennäköistä, että kielenopetus kaikista puutteistaan huolimatta on antanut hyvän pohjan vieraiden kielten ymmärtämiselle ja siten myös luonut edellytyksiä sen omaehtoiselle tuottamiselle.

## **JATKUVAN JA NOPEAN MUUTOKSEN AIKA KÄYNNISTYY**

Kieltenopetuksessa käynnistyi uusi aikakausi, kun kielenopetus laajeni koskemaan koko ikäluokkaa 1960-luvun puolivälin tienoilla. Kaikilla oppilailla on tämän uudistuksen jälkeen ollut mahdollisuus hankkia koulussa kielitaidon perusta.

Oppimismahdollisuuksien paranemisen lisäksi selvä edistysaskel oli kielenopetuksen tavoitteiden ja opetusmenetelmien uudistuminen. Myös Suomessa kielenopetuksen tavoitteiksi peruskoulun opetussuunnitelmassa tuli kattavasti puheen ja tekstin ymmärtämis- ja tuottamistaito, opetettavan kielialueen kulttuurituntemus ja myönteinen asennoituminen sekä vierasta kieltä puhuviin että kielenopiskeluun. Opetussuunnitelmissa tapahtui painopisteen siirtymistä kielitiedosta kielitaitoon. Konkreettisena esimerkkinä mainittakoon, että kun 1970-luvun alussa testattiin 14-vuotiaiden ja abiturienttien kielitaitoa osana laajaa kansainvälistä IEA-tutkimusta, testaajilla piti varmuuden vuoksi olla mukana nauhuri, koska läheskään kaikilla kouluilla ei kielitunneilla käytetty vielä äänitteitä.

Omassa maassamme tehty työ kielten tavoitekuvausjärjestelmien kehittämiseksi ja ulkomaisista virikkeistä erityisesti Euroopan Neuvoston "kynnystaitoprojekti" (Threshold) vai-

kuttivat tavoitteiden jatkomäärittelyyn niissä erittäin lukuisissa kielten opetussuunnitelmissa, jotka on laadittu ja otettu käyttöön viimeisten 25 vuoden aikana. Merkittävä vaikutus on ollut myös kokeilutoiminnalla.

Tuntuva merkitys on ollut luonnollisesti myös ylioppilastutkinnon muutoksilla. Ns. uusimuotoinen koe oli valittavana kokeiluluonteisesti jo vuodesta 1965 lähtien ja nykyinen kolmea kielitaidon osa-alueetta testaava koe on ollut voimassa vuodesta 1977. Usean vuoden kehittämistyön jälkeen on kokeen monivalintapainotteisuutta vähennetty keväästä 1990 lähtien. Kevään 1994 tutkinnosta alkaen ylioppilastutkintolautakunta voi harkintansa mukaan vaihdella kielikokeen koetyyppejä (Kärkkäinen & Takala 1988).

Ei ole myöskään syytä unohtaa koulun ulkopuolella tapahtunutta kehitystä. Kansainvälisten yhteyksien nopea vilkastuminen on tukenut kieltenopetusta ja -opiskelua. Erityisesti englantia on tästä hyötynyt. Jotkut oppilaat oppivat nimenomaan englantia harrastuksistaan riippuen jopa enemmän itsenäisesti kuin koulussa. Interrail-systeemi, vaihto-oppilastoiminta, kielikoulujen kurssit ja ulkomaanmatkat ovat osoittaneet konkreettisesti, että kielitaitoa tarvitaan. Televisio on myös merkittävä vaikuttaja: alkuperäisen äänityksen säilyttäminen ja tekstityksen käyttäminen tukee sekä äidinkielen lukutaidon kehittymistä ja ylläpitoa että vieraiden kielten puheen ymmärtämisen kehittymistä (ks. esim. Havola & Saari 1993; Linnakylä 1993; Pitkänen 1992).

Voimakkaasti lisääntyvä kiinnostus toisaalta vieraskielisen aineenopetuksen ja toisaalta sisältöjä painottavan kieltenopetuksen kehittämiseen ovat esimerkkejä keinoista, joilla voidaan integroida ja tehostaa kieltenopetusta ilman, että tarvitsee edetä IB-opetuksen kaltaiseen hyvin vaativaan ja varsin kalliiseen järjestelmään. Tällaisen opetuksen järjestäminen toteuttaa *nykyaikaisella tavalla* tärkeänä pitämäämme tavoitetta edistää koulutusmahdollisuuksien alueellisen tarjonnan tasa-arvoisuutta.

Erityisalojen kielenopetus on kehittynyt voimakkaasti sekä ammatillisessa koulutuksessa että yliopistojen kielikeskusopetuksessa.

Kaiken positiivisen kehityksen vastapainona on mielestämme valitettavaa ollut englannin jatkuva ylivoimainen asema oppilaiden A-kielenä. Myös lukiossa tapahtunut vieraiden kielten opiskelun tuntuva väheneminen (Takala 1991) herättää huolestumista. Erityisen valitettavaa on ollut ruotsin kielen kouluopetukseen kohdistettu lyhytnäköinen ja pitkälti

virheellisiin otaksumiin perustuva arvostelu (Takala & Kärkkäinen 1991; Kärkkäinen 1993).

Vaikka tuntimäärät ovat pudonneet entiseen oppikouluun verrattuna ja lukiossa kielenopiskelu on vähentynyt ja vaikka ruotsin opetus näyttää entisestään vähentyvän, on kielenopetus kuitenkin kehittynyt hyvään suuntaan. Kehittämistöiminta on ollut systemaattista ja se jatkuu.

## **ARVIOINTITOIMINNAN TUOTTAMAA TIETOA TIIVISTETTYNÄ**

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen osalta on yhdeksi vahvuusalueeksi todettu koulutuksen tuloksellisuuden arviointi. Monipuolisen arviointitutkimuksen avulla on selvitetty kieltenopetusohjelmien ja opetussuunnitelman toteutumista: 1) kielivalintoja, 2) oppilaiden asennoitumista kieltenopetukseen suhteessa muihin aineisiin, 3) kielten oppimistuloksia kokeilupерuskoulussa verrattuna keskikouluun, peruskoulussa eri tasokursseilla, tuntikehysjärjestelmässä ja eri ajan-kohtina ja lukiossa, 4) Suomen suoritustasoa muihin maihin verrattuna ja 5) suoritustason vaihtelua. On hyvin vaikeata vastata kysymykseen, mitä oppilaat osaavat. Tulosten yleistäminen koko tavoitteistoon, oppiainekseen ja koko oppilaskokoukseen on hyvin pulmallinen ja vaativa asia, johon Kasvatustieteiden tutkimuslaitos on määrätietoisesti kehittänyt ratkaisuja mm. kahden laajan "tilannekartoituksen" avulla.

On selvää, ettei kunnollista arviointitietoa voi hankkia ilman suurta asiantuntemusta ja suurta työpanosta. Joissakin yhteyksissä peräänkuulutettu "kevyt mutta laadukas" palauttejärjestelmä on, ikävä kyllä, toiveajattelua. Kysymyksiä ja jopa suurta huolestumista herättää myös julkisuudessa äskettäin olleet uutiset, joiden mukaan peruskouluun ollaan opetushallituksen myötävaikutuksella vakiinnuttamassa yhteisten kokeiden pitäminen. Jo se, että ylioppilastutkinnon tarpeellisuus ja sen vaikutus lukion opetukseen ovat jatkuvan keskustelun kohteena, on osoituksena koulun ulkopuolisten kokeiden pulmallisuudesta. Yhdysvallat on kavahduttava esimerkki siitä, miten koulun ulkopuoliset kokeet hallitsevat ja kahlitsevat opetusta ja tarpeellisia uudistuksia. Ollaanko peruskouluun luomassa toimintaa, jonka tarpeesta, perusteista ja vaikutuksista ei ole käyty julkista keskustelua? Mitä ja kenen tarpeita se palvelee ja miten? Onko opetushallitus – mahdollisesti täysin tarkoittamattaan – luomassa

mekanismeja, joka alkaa kontrolloida kouluja arvioinnin kautta, kun tiukkaa tavoiteohjausta on viime aikoina purettu?

Mielestämme koulujärjestelmän toimintaa voidaan arvioida riittävän hyvin noin 5–7 vuoden välein tehtävillä suppeaan otokseen perustuvilla tilannekartoituksilla. Koulujen, opettajien ja oppilaiden arvioinnissa ja itsearvioinnissa eivät ns. yhteiset kokeet ole kovin hyödyllisiä. Tarvitaan kokeita paljon monipuolisempaa arviointiaineistoa ja -toimintaa, jossa ns. portfolioarviointi on eräs mielenkiintoinen ja lupauksia herättävä kehittelmä (ks. Linnakylän artikkeli tässä julkaisussa).

### **Kielivalinnat**

A-kielen valinta on kohdistunut valtaosalta englanttiin, vaikka kielivalintoja on johdonmukaisesti pyritty monipuolistamaan erityisesti valtakunnallisella tasolla. Suomenkielisissä kouluissa englannin osuus oli lukuvuosina 1980 ja 1981 n. 94 % ja kymmentä vuotta myöhemmin n. 90 %.

Peruskoulussa on tyyppillisesti noin kolmannes oppilaista valinnut valinnaisen C-kielen ja valitsijoista on tyttöjen osuus ollut 60 prosentin luokkaa. Saksa on ollut selvästi suosituin valinnaiskieli (65–80 %).

Kurssimuotoisen lukion myötä kieltenopiskelu on tuntuvasti vähentynyt lukiossa. C- ja D-kielten lukijoiden yhteinen prosentuaalinen osuus on pudonnut 1970-luvun puolivälisistä noin puoleen. Ylioppilastutkinnossa on ylimääräisen kielen kirjoittajien määrä pudonnut 76 prosentista alle 40 prosenttiin.

### **Oppimistulokset**

*Tutkimustuloksia kokeiluperuskoulun ja varhaisen peruskoulun ajoilta:*

- Yhdysluokkien ja normaalien vuosiluokkien kielten oppimistuloksissa ei todettu selviä ja johdonmukaisia eroja.
- Tytöt ovat menestyneet johdonmukaisesti poikia paremmin yhteisissä kokeissa. Pojat valitsivat tyttöjä selvästi useammin yleiskurssin A-kielessä ja suppean kurssin B-kielessä.
- Tasokurssien välillä oli selvä suoritustasoero, mutta tämä ei merkitse sitä, että esimerkiksi laajan kurssin heikoin oppilas olisi ollut samalla tasolla kuin keskikurssin paras oppilas. Kurssien suoritustaso meni osittain päällekkäin, si-

ten että eri vuosina ja eri kokeissa n. 2–20 % keskikurssin oppilaista saavutti laajan kurssin keskiarvon tai sitä paremman tuloksen. Yleensä tämä luku oli 5 prosentin luokkaa.

– Ennen peruskoulun yläasteen tuntimäärien tarkistusta (13.3.1975) ei ollut mainittavia eroja A-kielen laajan ja B-kielen pitkän kurssin lukijoiden välillä eikä vastaavasti yleiskurssin ja lyhyen kurssin välillä, A-kielen suuremmasta tuntimäärästä huolimatta. Laaja kurssi menestyi parhaiten ja pitkä kurssi keskikurssia paremmin.

– Kurssivalinnoissa on oppilaiden aikaisempi suoritustaso ollut tärkeä, joskaan ei ainoa selittävä tekijä.

– Lukion ruotsin kielen lähtötasokokeissa 1970-luvun lopulla todettiin, että maan lukioiden lähtötaso vaihteli tuntuvasti.

– Ala-asteen päättyessä oli peruskoulun alkuvaiheessa koulujen keskimääräisessä suoritustasossa tuntuvia eroja. Myös luokkien sisäisen suoritustason hajonta vaihteli ajoittain melko suuresti.

### *Tutkimustuloksia peruskoulun oppimistuloksista eri ajan-kohtina:*

#### a) Puheen ja tekstin ymmärtäminen

Selvää kehitystä on tapahtunut vieraskielisen puheen ymmärtämisessä. Vuonna 1991 peruskoulun 9.-luokkalaiset menestyivät samassa kuullunymmärtämisen kokeessa yhtä hyvin kuin abiturientit 20 vuotta aikaisemmin. Abiturientit edustivat tuolloin vain n. 21% koko ikäluokasta. Tutkimusta ja sen tulosten tulkintaa on käsitelty laajasti äskettäisessä julkaisussa (Havola ja Saari 1993).

Samaa myönteistä kehitystä on todettu tutkittaessa puheen ja tekstin ymmärtämistä 1970-luvun alussa ja lopussa: keskimääräiset ratkaisuprosentit samoissa kokeissa nousivat *koko ikäluokassa* 40 %:sta 60 %:iin. Laajan kurssin oppilaiden tulos oli n. 80 %, entisen keskikoulun n. 64 %, keskikurssin n. 55 % ja yleiskurssin 33–41 % ja kansalaiskoulun 15–18 %. Tulokset selittynevät laajalti sillä, että systemaattinen kielenopetus tuli koskemaan kaikkia oppilaita. Oppimistilaisuudet luovat edellytyksiä oppimiselle. Englannin näkyvä asema ja suosio Suomessa ovat luonnollisesti myös vaikuttaneet hyvään tulokseen.

#### b) Kielitaidon rakennusaineekset: sanaston ja kieliopin hallinta

Peruskoulun alkuvaiheessa ja vielä 1970-luvun lopussakin olivat oppimistulokset keskeisten rakenteiden ja varsinkin



keskeisen sanaston osalta varsin vaatimattomia peruskoulun päättyessä. Opetussuunnitelmissa asetetuista tavoitteista jäätin huomattavasti.

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa vuonna 1979 suoritun laajan ns. Peruskoulun tilannekartoitus -tutkimuksen tulokset osoittivat, että A-englannin sanaston koko oli peruskoulun päättövaiheessa n. 1 000 sanaa. Osaamistason vaihtelu oli kuitenkin hyvin suurta paitsi tasokurssien välillä myös niiden sisällä. Laajan kurssin oppilaat osasivat noin 1500 sanaa, keskikurssin oppilaat n. 900 sanaa ja yleiskurssin oppilaat n. 400 sanaa. Kun tuloksissa otettiin huomioon sananmuodostustaidon vaikutus sanaston kokoon, kohosi laajan kurssin sanaston koko n. 2 000 sanaan, keskikurssin n. 1 000 sanaan ja yleiskurssin n. 500 sanaan. Tulokset osoittivat lisäksi, ettei oppilaiden aktiivisen ja passiivisen sanaston koolla ollut mainittavaa eroa.

B-ruotsin tulokset olivat yhtä vaatimattomia. Oppimäärässä oli määritelty ns. perussanasto, joka käsitti 900 sanaa. Peruskoulun tilannekartoituksen tulokset osoittivat, että tästä perussanastosta osattiin n. 60 % eli 540 sanaa. Aivan samoin kuin A-englannissa voitiin B-ruotsin tuloksissa havaita eroja tasokurssien välillä. Laajemman kurssin oppilaat hallitsivat lähes 700 sanaa, kun taas suppeamman kurssin oppilaat osasivat vain 380 sanaa. Vielä heikommin osattiin oppimateriaaleihin sisältyvää ns. perussanastoon kuulumatonta sanastoa, jonka määrä vaihteli 1 424 sanasta 1781 sanaan materiaalista riippuen. Tästä sanastosta oli opittu vain 52 % eli 740–926 sanaa. Tasokurssien välillä oli myös näissä tuloksissa suuri ero. Laajemmalla kurssilla oli opittu 900–1 100 sanaa ja suppeammalla vain 480–600 sanaa.

Myös rakenteiden osaamisen havaittiin kautta linjan jäävän vajaaksi opetussuunnitelmassa esitetystä mitoituksesta. B-ruotsin keskeisistä rakenteista osattiin peruskoulun päättövaiheessa vain n. 44 %. Tasokurssien väliset erot olivat suuret aivan samoin kuin sanaston osaamisessakin.

Peruskoulun tilannekartoitus -tutkimuksen (1979) jälkeen on tapahtunut eräitä merkittäviä muutoksia kielenopetuksessa. Tasokurssit ovat poistuneet ja uusi opetussuunnitelma, joka korostaa sanaston ja kielellisten rakenteiden hallinnan merkitystä kielen käyttötaitojen kehittymiselle, on otettu käyttöön.

Vuonna 1991 tehdyn tutkimuksen tulokset osoittivat, että peruskoulun päättävien ruotsin kielen sanaston ja rakenteiden hallinta on parantunut kuluneiden kymmenen vuoden

aikana. Erityisen selvästi on parantunut keskeisen sanaston osaaminen. Opetussuunnitelmassa tavoitteeksi asetetuista 900 keskeisestä sanasta osattiin nyt 80 % eli 720 sanaa, kun niistä vuonna 1979 osattiin 60 % eli 540 sanaa. Tyttöjen ja poikien välinen ero sanaston osaamisessa oli hiukan kaventunut. Opetusryhmien väliset erot olivat edelleen hyvin suuria: parhaassa osattiin 91 % sanoista eli 820 sanaa ja heikoimmassa vain 54 % eli 490 sanaa.

Kielen keskeisten rakenteiden hallinnassa tapahtunut edistyminen osoittautui B-ruotsissa yllättävän vähäiseksi. Rakenteista hallittiin vuonna 1991 vain noin 48 %, kun vastaava prosenttiluku vuonna 1979 oli n. 44. Tyttöjen ja poikien välinen ero rakenteiden hallinnassa oli vielä suurempi kuin sanaston hallinnassa. Ero oli pysynyt samansuuruisena vuoteen 1979 verrattuna. Myös erot opetusryhmien välillä olivat suuret. Parhaassa opetusryhmässä keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 65.2 % ja heikoimmassa 29.4%.

c) Tutkimustuloksia asennoitumisesta kielenopetukseen Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa selvitettiin oppiaineiden *mieluisuutta* ensimmäisen kerran jo 1970-luvulla IEA-tutkimuksen yhteydessä. Kysely suunnattiin silloin toisaalta 14-vuotiaille ja toisaalta abiturienteille. Peruskoulun tilannekartoituksessa kartoitettiin 1970-luvun lopussa oppilaiden mielipiteitä paitsi kaikille yhteisten oppiaineiden mielisuudesta myös oppiaineiden tärkeydestä peruskoulun 3., 4., 6., 7., ja 9. luokalla. Tämän vuosikymmen alussa mielipidekartoitus toistettiin lähes samassa muodossa kuin vuonna 1979.

Tutkimustulokset osoittavat, että mieluisimpina pidettyjä aineita peruskoulun 9-luokkalaisten mielestä ovat kaikissa näissä tutkimuksissa olleet taito- ja taideaineet eli liikunta, kotitalous ja kuvaamataito. Reaaliaineista ovat biologia ja maantiede myös monen mieliaineita. "Välineaineet" sen sijaan sijoittuvat taulukon loppupäähän. Matematiikka löytyy sijalta 8 (1979) tai 10 (1970 ja 1991). Äidinkieli on parhaimmillaan sijalla 11 (1991). IEA-tutkimuksen (1970) 14-vuotiaiden mielestä äidinkieli oli jopa kaikkein vähiten pidetty aine.

Vieraista kielistä on englanti ollut koko ajan suosituin. Jo 1970-luvulla se oli abiturienttien mielestä paitsi mieluisin kieli myös kaikista mieluisin oppiaine ja 14-vuotiaatkin sijoittivat sen sijalle 7. Yhdeksäsluokkalaiset pitivät englantia vuonna 1979 kymmenenneksi mieluisimpana, mutta vuon-

na 1991 englantia oli jo kuudenneksi suosituin. Ruotsin suosio sen sijaan on laskenut koko ajan. IEA-tutkimuksen 14-vuotiaiden mielestä ruotsi oli yhdeksänneksi pidetyin aine (1970). Peruskoulun tilannekartoituksissa ruotsi oli sijalla 12 vuonna 1979 ja 1991 toiseksi viimeinen.

Oppiaineiden järjestys muodostui aivan erilaiseksi, kun oppilasta pyydettiin arvioimaan kunkin oppiaineen kohdalla, kuinka *tärkeänä* hän pitää sitä tulevaisuutensa kannalta. Yleisvaikutelma saaduista tuloksista on, että uskontoa sekä taito- ja taideaineita pidetään yleensä vähiten tärkeinä ja välineaineita kaikkein tärkeimpinä. Reaaliaineet koetaan myös varsin tärkeiksi, biologia ja maantiede jopa hyvin tärkeiksi.

Taito- ja taideaineiden sekä uskonnon kohdalla ei ole juurikaan tapahtunut muutosta noin 10 viime vuoden aikana, eivätkä muutokset muidenkaan aineiden kohdalla ole mitenkään radikaaleja. Englantia peruskoululaiset pitävät nyt tärkeimpänä aineena, kun se vuonna 1979 oli ollut kolmanneksi tärkein. Vielä 10 vuotta sitten selvästi tärkeimpänä pidetty matematiikka on nyt sijalla 2. Äidinkielen oppilaat ovat myös arvioineet hiukan vähemmän tärkeäksi kuin 10 vuotta sitten – äidinkieli on pudonnut toiselta sijalta neljännelle sijalle.

Ruotsin asema oppiaineiden tärkeysjärjestyksessä on mielenkiintoinen. Vuonna 1979 sitä pidettiin yhtenä tärkeimmistä aineista (4.), eivätkä oppilaat kiistäneet sen tärkeyttä 1990-luvun alussakaan (7.). Mistä sitten johtunee, että ruotsi kuitenkin kuuluu aineisiin, joista pidetään vähiten!

Tarkasteltaessa oppiaineiden tärkeysjärjestystä tytöillä ja pojilla voidaan todeta, että edellä kuvattu yleisvaikutelma pätee edelleen. Jos tarkastellaan viittä tärkeimpänä pidettyä ainetta, havaitaan, että sekä tytöt että pojat pitävät englantia, matematiikkaa ja biologiaa erittäin tärkeinä. Tytöt arvostavat näiden lisäksi äidinkieltä ja ruotsia, pojat puolestaan maantiedettä ja tietotekniikkaa. Poikien tärkeysjärjestyksessä ruotsi on vasta sijalla 11.

#### *Lukiota koskevia tutkimustuloksia:*

Kieltenopetuksen ammattilaiset ovat pitkään esittäneet, että jotkut kielet ovat helpompia kuin toiset. Tämä on melko kyseenalainen näkemys, jos tarkoitetaan, että jotkut kielet ovat sinänsä vaikeampia tai helpompia kuin toiset. Sen sijaan ei liene syytä epäillä sitä, että jotkut kielet ovat *tietyn kielitau-*

tan omaaville vaikeampia/helpompia kuin toiset. Näin esimerkiksi amerikkalaisia diplomaatteja kouluttava Foreign Service Institute on arvioinut amerikkalaisten tarvitsevan suomen kielen opiskeluun n. 1150 tuntia kun ranskan, saksan ja Pohjoismaiden kielten opiskelussa sama taso saavutetaan n. 720 tunnissa.

Kielisukulaisuus siis helpottaa uuden kielen oppimista. Tästä on näyttöä myös omasta ylioppilastutkinnostamme. Englannin kokeen kuullun ja tekstin ymmärtämisen kokeessa samoin kuin rakenne- ja sanastokokeessa on ruotsinkielisten abiturienttien keskimääräinen ratkaisuprosentti n. 85, kun se suomenkielisillä on n. 75. Kuitenkin edelliset ovat opiskelleet englantia kaksi vuotta vähemmän ja käyttäneet opiskeluun vähemmän oppitunteja. Englanti ja ruotsi ovat germaanisista sukulaiskieliä.

Epäsuoraa kuvaa lukion kieltenopetuksen tavoitteiden ja opetuksen muutoksista saa vertailemalla kielten ylioppilaskokeita. Vuoteen 1977 saakka sai käyttää kuusi tuntia kaksipuoliseen käännöskokeeseen, jonka pituus oli yksi A4-sivu. Tällä hetkellä ylioppilaskokelaat suorittavat seitsemässä tunnissa kokeen, jossa testataan puheen ymmärtämistä, tekstin ymmärtämistä, kieliopin ja sanaston tuntemusta. Tämä koeaineisto käsittää noin 5 sivua äänitekäsikirjoitusta, noin 20 luettavaa sivua tekstiä ja tehtäviä. Lisäksi on kirjoitettava itse 150–200 sanaa käsittävä "aine".

#### *Kansainvälistä vertailutietoa:*

Kansainvälistä vertailutietoa on olemassa valitettavasti hyvin vähän. Rinnaiskoulujärjestelmän loppuvaiheessa (1970-luvun alussa) 14-vuotiaat keskikoululaiset menestyivät kymmenen maan joukossa keskitasoisesti tekstin ja puheen ymmärtämisen kokeissa ja keskimääräistä vähän paremmin puhumisen ja kirjoittamisen kokeissa.

Lukiolaiset sijoituivat kymmenestä maasta neljänneksi tekstin ymmärtämisen kokeessa. Viidestä maasta suomalaiset abiturientit menestyivät parhaiten kielioppikokeessa, toiseksi parhaiten puheen ymmärtämisen kokeessa ja kolmanneksi puhumisen kokeessa. Kokonaistulos oli siis varsin myönteinen. Mielenkiintoista on kuitenkin todeta, että kun 11 % 14-vuotiaista keskikoululaisista arvioitiin pystyvän puhumaan englantia hyvin tai erittäin hyvin, vastaava osuus oli vain 5.5 % abiturienttien parissa. Yksi selitys löytynee senaikaisen ylioppilaskokeen luonteesta: se oli pelkkä käännöskoe.

Uudempaa mutta kovin pienimuotoista – eikä edustavaan otokseen perustuvaa – vertailutietoa saadaan laajakäyttöisestä amerikkalaisesta TOEFL-kokeesta vuosilta 1989–1991. Eurooppalaisista maista Hollanti oli kärjessä (pistemäärä 601) ja Suomi oli viides (580) vähän Tanskan, Ruotsin ja Saksan jäljessä ja vähän Norjaa ja paljon mm. Ranskaa edellä. Ainoana indoeurooppalaiseen kieliperheeseen kuulumattomana kieliryhmänä suomalaisten kokeensuoritajien tulos on hyvä, mutta on muistettava, että tuloksen yleistettävyyden on heikko, lähinnä anekdoottimainen – ei kuitenkaan niin tavattoman surkea kuin matematiikka- ym. vastaavien olympialaisten.

## HAASTEITA KIELENOPETUKSELLE

Suomessa on kehitetty kieltenopetusta systemaattisesti ja erityisen vilkasta on toiminta ollut 1960-luvun puolivälistä lähtien, jolloin laajat koulunuudistushankkeet käynnistyivät. Paljon huomiota on kohdistettu kieliohjelman suunnitteluun ja opetussuunnitelmien laatimiseen. Empiirinen tutkimus- ja kehittämistoiminta on jatkuvasti vilkastunut, mikä näkyy mm. kielididaktiikan alaan kuuluvien väitöskirjojen ja lisensiaattitutkimusten määrän jatkuvana kasvuna. On kuitenkin valitettavaa, että suhteellisen vähän on paneuduttu kiinnostavien didaktisten ideoiden kehittämiseen ja tutkimiseen. Toivottavaa olisi, että sellainen tutkimus- ja kehittämisote, jota erityisesti Irene Kristiansen on määrätietoisesti harrastanut, yleistyisi opinnäytteissä. Yhä useammin myös kielten ainelaitosten pro gradu-tutkielmat käsittelevät kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä aiheita.

Kieltenopettajien peruskoulutusta on kehitetty ja jatkokoulutus on varsin laajamittaista. Merkittävä panos on myös kieltenopetukseen liittyvillä kokeiluilla.

Kieltenopetuksessa ovat kansainväliset yhteydet ja vaikutteet olleet tärkeitä. Suomessa on valppaasti seurattu muualta tehtyä kehittämistyötä ja niitä on hyödynnetty aktiivisesti. Mm. Euroopan neuvoston kieliprojektit ovat antaneet runsaasti vaikutteita kieltenopetuksemme kehittämiseen. Samalla on todettava, että oma kehittämistoimintamme on toki ollut määrätietoista ja pitkäjänteisempää kuin useimmissa muissa maissa. Tästä johtuen meillä on varsin paljon tietoa kieltenopetuksen nykytilasta.

## Kielenoppimistilaisuudet koulun ulkopuolella

Kieltenopetuksen tulevaisuuden näkymät avaavat aivan uudenlaisia mahdollisuuksia kielenopetukselle ja kielitaidon hankkimiselle. Tärkein piirre koskee kielikontaktien tulemistä yhä välittömämmäksi ja osaksi jokapäiväistä elämää. Vieraskieliset yhteydet ovat yhä vaivattomammin ja nopeammin luotavissa. Vieras kieli on "saatavilla" helposti ja monessa muodossa.

Tässä vieraskielisen viestin välittömyydessä on ainakin kolme eri muotoa: 1) Henkilöiden väliset suorat, kasvokkain tapahtuvat kontaktit ovat lisääntyneet ja lisääntyvät jatkuvasti henkilöiden liikkeessä yhä useammin kielirajojen yli. 2) Kontaktit vieraskieliseen viestiin ovat lisääntyneet ja nopeutuneet uuden teknologian myötä: puhelin, sähke, telex, telefax ja sähköposti ja toisaalta kaapelitelevisio, satelliittikanavat, jne helpottavat viestintää yli pitkienkin etäisyyksien. 3) Perinteisen painetun vieraskielisen tekstin rinnalle ovat tulleet erilaiset ja eri muodoissa olevat tietokannat, joihin sisältyvää materiaalia on helppo saada esille ja lukea.

Näin kielitaidon hankkiminen on aikaisempaa vähemmän riippuvainen opettajan johdolla tapahtuvasta systemaattisesti etenevästä ja formaalisesta opetuksesta. Oppimistilaisuuksien määrän ja sen eri muotojen rajoitukset ovat periaatteessa huomattavasti vähentyneet ja vähentymässä. On olemassa aivan uudenlaiset mahdollisuudet hankkia kielitaitoa tavalla, joka muistuttaa useilta kohdin tapaa, jolla äidin kielen taito karttuu.

On todennäköistä, että nimenomaan kielenopetuksessa edellä kuvatut kehitystrendit avaavat aivan uudenlaisia mahdollisuuksia. Kun myös koulua koskevia säädöksiä vähennetään ja väljennetään (mm. oppimateriaalin osalta), avautuu kouluille ja opettajille yhä enemmän mahdollisuuksia. Tärkeää on, että myös koulun toimintaa säätelevät muut mekanismit (mm. ulkopuoliset tutkinnot) kehittyvät uusien mahdollisuuksien tahdissa.

Ei ole kaukana ajatus, että kielenopetuksen kehittämiseksi luovat rajoja lähinnä oman mielikuvituksen ja luovuuden rajat. Opettajan haastavaksi tehtäväksi tulee olla yhä selvemmin oppimisen asiantuntija: oppimistilaisuuksien luoja, oppimateriaalien kerääjä, oppimismotivaation edistäjä, oppimisprosessin tukija, itsenäisen ja vastuullisen opiskelun kehittäjä sekä kaiken tämän edellyttämän oman pedagogisen asiantuntemuksen kehittäjä.

## Kielenoppimistilaisuudet koulun ulkopuolella

Kieltenopetuksen tulevaisuuden näkymät avaavat aivan uudenlaisia mahdollisuuksia kielenopetukselle ja kielitaidon hankkimiselle. Tärkein piirre koskee kielikontaktien tulemistä yhä välittömämmäksi ja osaksi jokapäiväistä elämää. Vieraskieliset yhteydet ovat yhä vaivattomammin ja nopeammin luotavissa. Vieras kieli on "saatavilla" helposti ja monessa muodossa.

Tässä vieraskielisen viestin välittömyydessä on ainakin kolme eri muotoa: 1) Henkilöiden väliset suorat, kasvokkain tapahtuvat kontaktit ovat lisääntyneet ja lisääntyvät jatkuvasti henkilöiden liikkeessä yhä useammin kielirajojen yli. 2) Kontaktit vieraskieliseen viestiin ovat lisääntyneet ja nopeutuneet uuden teknologian myötä: puhelin, sähke, telex, telefax ja sähköposti ja toisaalta kaapelitelevisio, satelliittikanavat, jne helpottavat viestintää yli pitkienkin etäisyyksien. 3) Perinteisen painetun vieraskielisen tekstin rinnalle ovat tulleet erilaiset ja eri muodoissa olevat tietokannat, joihin sisältyvää materiaalia on helppo saada esille ja lukea.

Näin kielitaidon hankkiminen on aikaisempaa vähemmän riippuvainen opettajan johdolla tapahtuvasta systemaattisesti etenevästä ja formaalisesta opetuksesta. Oppimistilaisuuksien määrän ja sen eri muotojen rajoitukset ovat periaatteessa huomattavasti vähentyneet ja vähentymässä. On olemassa aivan uudenlaiset mahdollisuudet hankkia kielitaitoa tavalla, joka muistuttaa useilta kohdin tapaa, jolla äidin kielen taito karttuu.

On todennäköistä, että nimenomaan kielenopetuksessa edellä kuvatut kehitystrendit avaavat aivan uudenlaisia mahdollisuuksia. Kun myös koulua koskevia säädöksiä vähennetään ja väljennetään (mm. oppimateriaalin osalta), avautuu kouluille ja opettajille yhä enemmän mahdollisuuksia. Tärkeää on, että myös koulun toimintaa säätelevät muut mekanismit (mm. ulkopuoliset tutkinnot) kehittyvät uusien mahdollisuuksien tahdissa.

Ei ole kaukana ajatus, että kielenopetuksen kehittämiseksi luovat rajoja lähinnä oman mielikuvituksen ja luovuuden rajat. Opettajan haastavaksi tehtäväksi tulee olla yhä selvemmin oppimisen asiantuntija: oppimistilaisuuksien luoja, oppimateriaalien kerääjä, oppimismotivaation edistäjä, oppimisprosessin tukija, itsenäisen ja vastuullisen opiskelun kehittäjä sekä kaiken tämän edellyttämän oman pedagogisen asiantuntemuksen kehittäjä.

## Kielenoppimistilaisuuksien lisääminen koulussa

Kuten muussakin oppimisessa, kielenoppimisessa on olennaisen tärkeitä oppimistilaisuuksien määrä ja laatu. Myös koulussa annettavan kielenopetuksen kehittämisessä on syytä miettiä keinoja, joilla voidaan lisätä kontaktia vieraseen kieleen ja parantaa näiden kontaktien laatua. Voidaan tarjota oppilaille monikielisiä sanastoja, kaksikielistä rinnakkaistekstiä (kuten keskiajalla usein tehtiin), reaaliaineiden keskeisen terminologian vieraskielisiä vastineita jne. Tällöin oppilailla olisi halutessaan tilaisuus kartuttaa erityisesti vieraskielistä sanastoa.

Seuraava askel on integroida eri aineiden ja vieraan kielen opetusta. Tässä voidaan menetellä usealla tavalla. Esimerkiksi eri reaaliaineiden opetuksessa voi osa luettavista teksteistä olla vieraskielisiä (mm. autenttinen aineisto historiasa, hakuteosten käyttö). Tällöin tavoitteena on ensisijaisesti uuden tiedon omaksuminen ja vierasta kieltä opitaan oheisoppimisen muodossa. Tämä vieraskielisen tekstin eksten-siivinen lukeminen on peruskielitaidon omaksumisen jälke-keen merkittävimpiä ellei merkittävin keino kielitaidon kar-tuttamiseen. Se on samalla helpoimpia ellei helpoin tapa eriyttää opetusta sekä kiinnostuksen että taidon mukaisesti. Opiskelu voi eriytyä pitkälti tarpeen mukaan ilman laajaa ja hankalaa eriyttämistä. On todennäköistä, että juuri eksten-siivisen lukutaidon kehittämisessä on Suomessa runsaasti tehtävää. Siihen on meillä heikko traditio.

Eri aineiden opettajat voivat yhdessä vieraan kielen opetta-jan kanssa opettaa osia oppisisällöistä vieraalla kielellä. He voivat entistä yleisemmin myös ottaa opetuskielekseen vie-raan kielen haluamassaan määrin. Aluksi on syytä aloittaa varovasti, mutta kokemuksen karttuessa voi toimintaa laa-jentaa. Pisimmälle tässä suunnassa edetään, kun lähes kaikki oppisisällöt opetetaan alusta lähtien pääasiassa vie-raalla kielellä.

Kuten edellä esitettiin, opetuksessa voidaan käyttää hy-väksi modernia tietotekniikkaa. Esimerkiksi sähköpostin avulla voidaan viestien kirjoittamista ja kirjoitettavien viestien lukemista käyttää autenttiseen vuorovaikutukseen, jossa voivat toteutua sekä vuorovaikutustaitojen kehittyminen että tiedollinen oppiminen. Sähköposti integroi luontevasti luke-misen ja kirjoittamisen opiskelun välineenä. Kuvan ja äänen reaaliaikainen välittäminen kohtuullisin kustannuksin tulee avaamaan sähköpostia vastaavan mahdollisuuden suullisen vuorovaikutuksen harjoitteluun.



Eräs seuraus kaikesta tästä on, että perinteinen oppimateriaalipaketti ei enää vastaa tarkoitustaan. Kielten opiskelussa "oppikirjan" tehtävänä tulee olemaan kieleen ja kielenkäyttöön liittyvän systemaattisen tiedon tarjoaminen, jotta varmistetaan tarpeellisen kielitiedon ymmärtäminen ja oppiminen. Kieleen liittyvien hakuteosten käyttötaidon merkitys tulee nousemaan: taito käyttää kielioppia ja sanakirjoja. Peruskielitaidon hankkimisen jälkeen lienee tarkoituksenmukaista käyttää oppimateriaaleista irrallista pedagogista kielioppia ja (monikielistä) pedagogista sanakirjaa, joka sisältää esim. 10 000 yleisintä sanaa. Tällaisessa sanakirjassa voisivat kaikki sanat olla aakkosjärjestyksessä ja ensimmäisessä sarakkeessa olevien sanojen kieli kävisi ilmi kirjasinlajeista ja muunkieliset vastineet olisivat kunkin kielen sarakkeessa. Tällaisessa sanakirjassa olisi tiettyä päällekkäisyyttä, mutta se palvelisi samalla kaikkia koulussa opetettavia kieliä olematta kovin paksu tai kallis.

Saattaisi olla myös tarkoituksenmukaista laatia pedagogisia kielioppeja, joissa olisi mukana suomi, ruotsi, englanti ja mahdollisesti yksi muu kieli. Kieliopillinen tieto voitaisiin esittää suppeasti ja samalla hyödyntää kielten samanlaisuutta ja osoittaa missä kielet poikkeavat toisistaan.

## **TUTKINTOJEN, KOKEIDEN JA ARVIOINNIN UUDISTAMINEN**

Parhaatkin opetuksen uudistukset toteutuvat vain osittain, jos arviointi ja arvostelu eivät ole sopusoinnussa uudistusten tavoitteiden kanssa. Siksi kokeita, tutkintoja, arviointia ja arvostelua tulee kehittää määrätietoisesti. Onneksi kielenopetuksessa tämä on tajuttu selkeästi jo pitkän aikaa.

Epäilemättä koulun kielenopetukseen vaikuttaa voimakaimmin kielten ylioppilaskokeet. Ylioppilastutkintolautakunta on pitkäjänteisesti kehittänyt koetyypistöä. YTL:n johdonmukaisen toiminnan ansiosta on vuodesta 1990 lähtien mahdollisuus käyttää monipuolisia koetyyppejä, jotka aikaisempaa paremmin heijastavat nykyistä kielenopetuksen suuntausta. Vaikka olemme YTL:n toiminnassa aktiivisesti mukana, olemme kielenopetuksen tutkijoina vakaasti sitä mieltä, että kielikokeiden uudistukset ovat olleet tarpeellisia ja että niiden vaikutus kielenopetukseen tulee olemaan myönteinen. Uudistukset on toteutettu ja toteutetaan vähitellen ja ne on hallittu erittäin hyvin.

Ylioppilastutkinnon kielikokeet eivät kuitenkaan ole täysipainoiset ennen kuin niihin sisältyy suullisen kielitaidon testaus. Se on seuraava kehityshaaste, jonka tuloksena suullista kielitaitoa tulee testata ylioppilaskokeen osana ennen vuosikymmenen loppua. Tähän tähtäävän kehittämistyön käynnisti entisen kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aho nimittämällä asiaa selvittävän työryhmän (ns. SUKO-ryhmän), joka jätti muistionsa kesällä 1989. Muistion perusteella käynnistyi kokeilutoiminta neljässä lukiossa ja kaikissa normaalikouluissa. Kehittämistoiminnassa pidettiin tärkeänä koulutusmateriaalin kehittämistä. Tämän tavoitteen edistämiseksi on äskettäin toimitettu suullista kielitaitoa ja sen arviointia käsittelevä julkaisu (Takala 1993). Äskettäin on ylioppilastutkintoa käsitellyt työryhmä myös päättänyt korostamaan suullisen kielitaidon testauksen tärkeyttä.

Kielitaidon testauksessa on tehty merkittävää kehittämissuorituksia työelämän ja aikuiskoulutuksen parissa. Jyväskylän yliopiston kielitestaustiimi kehitti vaativan kielitaidon testin ns. Työelämän kielidiplomin elinkeinoelämän toimeksiannosta ja tuella. Se on ollut toiminnassa vuodesta 1989 lähtien. Opetushallituksen kehittämishankkeena on kehitetty kaikki kielitaidon asteet kattava kielitaitotestijärjestelmä ja sen perus- ja keskitasolle sijoittuvat kielikokeet englannin, espanjan, ranskan, ruotsin, saksan ja venäjän kieliin. Selvitettävänä on myös miten suomi vieraana kielenä -testistö on liitettävissä osaksi järjestelmää. Perus- ja keskitason testit lienevät toiminnassa keväästä 1994 lähtien ja korkeimman eli diplomitasoinen testit keväästä 1995 lähtien. Näissä testeissä mitataan kaikkia kielitaidon osa-alueita, myös puhetaitoa.

Pohjoismaiden yhteisprojektina on käynnistynyt suunniteltu kokeesta (NFLE, Nordic Foreign Language Examination), jonka avulla voisi osoittaa kielellistä valmiutta opiskella ulkomaisissa yliopistoissa tai kotimaassa vieraskielisissä koulutusohjelmissa. Suomea projektissa ovat edustaneet opetushallitus ja Jyväskylän kielitestaustiimi.

Jokaista edellä mainittua hanketta voidaan edistää hyödyntämällä muissa hankittua tietoa ja kokemusta, koska toiminnan koordinointi on varmistettu käytännön tasolla. Näin saavutetaan maksimaalinen synergiaetu.

## **MILTÄ TULEVAISUUS NÄYTTÄÄ?**

Kuten edellä esitetystä käy ilmi, kielenopetuksen kehittämisenäkymät ovat hyvät vaikka muutospaineet ovat myös suuret.

Tähän myönteiseen tilanteeseen on useita syitä. Ensiksi on syytä mainita kielenopetukseen liittyvä peruskoulutus ja täydennyskoulutus. Kielenopettajien täydennyskoulutus on ollut monipuolista ja sen relevanssi on koko ajan parantunut. Tämä näkyy myös koulutukseen osallistuvien motivoituneisuudessa ja heidän antamassaan palautteessa.

Sen sijaan peruskoulutus vaatisi systemaattista kehittämistä. Nyt kun on ilmeistä, että tutkimukset joudutaan taas uusimaan, olisi modernin kieltenopetuksen tarpeet otettava huomioon sekä aineopintojen että pedagogisten opintojen sisällössä. Aineopintojen tieteellisyydestä ei ole syytä tinkiä eikä myöskään tieteellisen ajattelun kehittämistä, mutta sisältöjä on syytä miettiä vakavasti. Kielenopettajan perusopintoihin tulee kuulua a) monipuolisia kieli- ja kulttuuriopintoja, b) psykologiaopintoja (kehityspsykologia, oppimispsykologia ja sosiaalipsykologia), c) kasvatustieteellisiä opintoja (kasvatuksen perusteet, kielikasvatus, kulttuurienväläinen kasvatus), d) vieraan kielen opetuksen metodologisia opintoja. Mainitsemme vain muutaman teeman, jotka tuntuvat tärkeiltä nykyiselle kieltenopetukselle: a) nykyinen käsitys oppimisesta ja kielen oppimisesta, b) nykyinen käsitys viestintätaidosta, eri kulttuurien viestintätavat ja -normit, c) suullisen ja kirjallisen viestinnän erot ja yhtäläisyydet, d) yleiskieli ja erityiskielet, e) viestintälajit ja niiden rakenteet (mm. tekstilajit), f) luokkadiskurssi ja metodinen valmius oman työn kehittämiseen ja tutkimiseen.

Kasvatustieteessä olisi viipymättä saatava didaktinen ja ainedidaktinen vaihtoehto jokaisen kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-ohjelmaan. Tämän suuntauksen tulisi myös näkyä virantäyttöjen yhteydessä virkojen alanmäärittelyjen tarkistuksessa. On erityisen ilahduttavaa, että harjoittelukouluissa on viime aikoina virinnyt uutta kehittämistoimintaa. Jos kyseessä on pysyvä uudelleensuuntaus, olisi valitettava, jos normaalikoulut lakkautettaisiin sillä perusteella, että ne eivät vastaa tarkoitustaan. Niitä voidaan luonnollisesti kehittää, mutta kyseessä olisi vain jo hyvään alkuun pääseen kehityksen voimistaminen.

Toinen optimismia herättävä piirre on se, että kielenoppimista ja -opettamista koskeva tutkimustoiminta on voimakkaasti laajentunut maassamme. Kielididaktisia väitöskirjoja ja liseniaatintutkimuksia valmistuu yhä tiheämmin ja myös pro gradu-tutkielmien aiheet käsittelevät yhä useammin kielenopetusta kattavia teemoja. Kielididaktinen tietämys on selvästi noussut ja on jatkuvassa nousussa.

Osoituksena tutkimuksen monipuolisuudesta lienee se, että uusimpana tutkimusalueena on tullut esille ikääntyneiden kielenopetuksen tutkimus.

Kolmas myönteinen piirre on kokeilutoiminnan laajuus ja monipuolisuus. Esimerkkinä mainittakoon pelkästään suullisen kielitaidon opetuksen ja testauksen tehostamiskokeilut, kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen kokeilut.

Neljäs positiivinen kehityspiirre on kansainvälisten kontaktien vilkastuminen koulutuksessa, kokeilussa ja tutkimuksessa. Näin edellytykset tehokkaaseen kehittämistoimintaan ovat hyvin otolliset ja kielenopetuksen tulevaisuuteen voi suhtautua luottavaisesti.

Lopuksi todettakoon, että kielenopetuksessa on syytä jatkuvasti pohtia kielitiedon osuutta kielitaidon, viestintätaidon ja toimintakompetenssin kehittymisessä. Kaikessa opetuksessa vaikuttaa kiinnostavalta ajatus (Prawat 1993), jonka mukaan voi olla hedelmällisempää puhua tilanteiden tarjoamista mahdollisuuksista kuin niiden sisältämistä ongelmista ja näiden ratkaisemisesta. Vaikuttaa todella liian kapea-alaiselta korostaa ongelmanratkaisua opetuksen tärkeänä tavoitteena niin voimakkaasti kuin nykyisin yleisesti tehdään. Ongelmien maailmasta on paikallaan siirtyä mahdollisuuksien maailmaan!

## KIRJALLISUUTTA:

- Freihoff, R. & Takala, S. 1974. Kielenkäyttötilanteiden erittelyyn perustuva kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmä. Jyväskylän yliopisto. Kielikeskuksen julkaisuja 2. (sittemmin nimi muutettu Korkeakoulujen kielikeskukseksi)
- Havola, L. & Saari, H. 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – onko taidoissa edistytty? Julkaisussa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 157-173.
- Kärkkäinen, K. 1993. Ruotsiko ongelma? Julkaisussa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 121-139.
- Kärkkäinen, K. & Takala, S. 1988. Ylioppilastutkinnon kielikokeiden kehittämisestä. Julkaisussa J. Välijärvi & V. Brunell (toim.) Yleissivistävä koulutus: näkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Teoriaa ja käytäntöä 25, 159-189.
- Linnakylä, P. 1992. Suomalaisetko huippulukijoita? Peruskoulu-  
laisten lukutaito ja -tottumukset. Julkaisussa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 27-56.

- Pitkänen, E. 1992. Finnish schoolchildren's English vocabulary at the beginning of their English studies. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Lisensiaattitutkimus.
- Prawat, R. S. 1993. The value of ideas: Problems versus possibilities in learning. *Educational Researcher*, 22(6), 5–16.
- Takala, S. 1991. Mitä meidän tulisi oppia menneistä vuosista? Julkaisussa E. Kangasniemi & H. Saari (toim.) Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Teoriaa ja käytäntöä 69, 49–58.
- Takala, S. 1993. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Takala, S. & Kärkkäinen, K. 1991. Ruotsin opetus kouluissa. Julkaisussa E. Kangasniemi & H. Saari (toim.) Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Teoriaa ja käytäntöä 69, 109–115.