

PIIRTEITÄ VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESTA

Några aspekter på undervisningen i främmande språk

Some aspects of FL teaching

Sauli Takala

Sauli Takala

Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 94/1977

ISBN 951-677-856-9

Raportti sisältää kirjoittajan eri yhteyksissä pitämiä esitelmiä, alustuksia ja luentoja, jotka käsittelevät vieraiden kielten opetukseen liittyviä ongelmia. Jotkut kirjoituksista on julkaistu aikaisemmin aikakauskirja *Tempuksessa*. Raportti on tarkoitettu lähinnä opettajille ja opetusharjoittelijoille. Sen tarkoituksena on täydentää niukkaa suomenkielistä kielididaktista kirjallisuutta ja täten omalta osaltaan myötävaikuttaa kielenopetuksen kehittämiseen.

Raportti jakautuu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa käsitellään opetussuunnitelmaan liittyviä kysymyksiä: tavoitteiden kuvaukseen liittyviä kysymyksiä, vieraiden kielten perustavoite-ehdotusta, varhaista kielenopetusta sekä eriyttämistä ja yksilöllistämistä. Toisessa osassa raportoidaan kokeiluperuskoulujen opettajien ja oppilaiden kieltenopetuksesta esittämiä näkemyksiä. Kolmannen osan kirjoitukset liittyvät kieli- taidon mittaamiseen ja oppimistulosten arviointiin. Kirjoitukset käsittelevät kirjoittelun ja puhe- taidon arvioimista ja arviointia vieraiden kielten perustavoite-ehdotuksen pohjalta. Neljännen osan kirjoitukset valaisevat kielen opettamiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia.

Hakusanat:

- opetussuunnitelma
- kielten opetus
- arviointi
- eriyttäminen
- psykolingvistiikka
- 
- varhainen kieltenopetus

Descriptors:

- curriculum
- language teaching
- test
- individualized teaching
- psycholinguistics
- 
- early teaching of modern language

Sauli Takala

Några aspekter på undervisningen i främmande språk

Pedagogiska forskningsinstitutet. Notiser och rapporter 94/1977

ISBN 951-677-856-9

Rapporten innehåller författarens i olika sammanhang hållna föredrag, inledningsanföranden och föreläsningar, som behandlar problem i anslutning till undervisningen i främmande språk. En del av artiklarna har tidigare publicerats i tidskriften Tempus. Rapporten är avsedd närmast för lärare och lärarkandidater. Den syftar till att komplettera den knapphandiga finskspråkiga språkdidaktiska litteraturen och på så sätt bidra till utvecklandet av språkundervisningen i vårt land.

Rapporten innehåller fyra delar. I den första delen behandlas frågor i anslutning till läroplanen: målbeskrivningar, förslaget till basmål i främmande språk, den tidiga språkinlärningen samt individualiseringen. I den andra delen rapporteras de synpunkter på språkinlärningen som framförts av lärare och elever i försöksgrundskolorna. Artiklarna i den tredje delen behandlar mätning av språkfärdigheter och utvärdering av inlärningsresultat. Närmast behandlas utvärderingen av skriftlig och muntlig framställning och utvärdering med utgångspunkt från förslaget till basmål i främmande språk. Den fjärde delen belyser problem i anslutning till undervisning och inlärning i främmande språk.

Nyckelord.

- läroplan
- språkundervisning
- utvärdering
- differentiering
- psykolingvistik
- 
- tidig språkinlärning

Descriptors:

- curriculum
- language teaching
- test
- individualized teaching
- psycholinguistics
- 
- early teaching of modern language

Sauli Takala

Some aspects of FL teaching

Institute for Educational Research. Bulletin 94/1977

ISBN 951-677-856-9

The report is a collection of papers and lectures on various aspects of foreign language teaching presented by the author on various occasions. Some articles have been published previously in the Finnish Language Teachers' Journal *Tempus*. The report is intended mainly for teachers and student teachers. Its purpose is to contribute, in a small way, to the development of modern language teaching in Finland.

The report is divided into four sections. The articles in the first section deal with some aspects of FL syllabuses: methods of defining language teaching objectives; ways of defining a common core syllabus; early teaching of modern languages, and models of differentiating and individualizing in FL teaching. The second section reports comprehensive school teachers' and pupils' views on some aspects of FL teaching. The third section contains articles focussing on the problems of language testing with special reference to writing and speaking. Some suggestions are given for means of assessment on the basis of the draft **common core** syllabus. The final section deals with some problems of FL teaching and presents some Soviet psycholinguistic views and findings on foreign language learning.

Descriptors:

- curriculum
- language teaching
- test
- individualized teaching
- psycholinguistics
- 
- early teaching of modern languages

## ESIPUHE

Kirjoittaja on aikaisemmin julkaissut kokoelman vieraiden kielten opetussuunnitelmaa, opettamista ja oppimista koskevia esityksiä (Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 68/1976). Julkaisua kohtaan ilmennyt kiinnostus osoitti, että suomenkielisestä kielididaktisesta kirjallisuudesta on puutetta. Tästä johtuen ryhdyttiin toimittamaan uutta kokoelmaa kirjoituksia, jotka edustavat tekijän eri yhteyksissä pitämiä esitelmiä, alustuksia ja aikaisemmin julkaisemattomia käsikirjoituksia. Mukana on myös muutama aikaisemmin julkaistu kirjoitus. Raportin tavoitteena on täydentää suomenkielellä julkaistua kielididaktista kirjallisuutta ja täten osaltaan myötävaikuttaa kielenopetuksen kehittämiseen maassamme .

Jyväskylässä kesäkuun 9 päivänä 1977

Sauli Takala

## SISÄLTÖ

## OSA 1: OPETUSSUUNNITELMAN KYSYMYKSIÄ

1. Vieraiden kielten opetuksen tavoitteiden kuvaus .....	1
2. Mitä uutta perustavoite-ehdotus (VIKKE) tuo peruskoulun vierait- ten kielten opetukseen .....	15
3. Varhainen kieltenopetus (ETML) .....	21
4. Eriyttäminen ja yksilöiminen vieraiden kielten opetuksessa .....	41
5. Tasokurssit, tasoryhmät ja tasoryhmittely peruskoulussa .....	53

## OSA II: OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ KIELTENOPETUKSESTA

1. Peruskoulun ruotsin kielen opettajien käsityksiä kielenopetuksen ongelmista ja niiden ratkaisemisesta .....	59
2. Oppilaiden näkemyksiä kielten opiskelusta .....	63

## OSA III: KIELIT AidON MITTAAMISEN KYSYMYKSIÄ

1. Arvioinnista peruskoulussa ja lukiossa .....	69
2. Oppimisen arviointi vieraiden kielten perustavoite-ehdotuksen pohjalta .....	81
3. Millainen on hyvä kirjoitelma ja miten kirjoitustaitoa voidaan kehittää? .....	91
4. Kirjallisen ilmaisun arvostelun ongelmista .....	97
5. Suullisen kielitaidon kokeen arvioinnin luotettavuudesta .....	103

## OSA IV: KIELENOPETTAMISEN JA -OPPIMISEN KYSYMYKSIÄ

1. Näkökohtia opettamisesta ja oppimisesta .....	109
2. Kielen oppiminen ja hallinta: psykolingvistisiä huomioita .....	113

## OSA 1: OPETUSSUUNNITELMAN KYSYMYKSIÄ

## VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSEN TAVOITTEIDEN KUVAUS

### 1. Joitakin näkökohtia vieraiden kielten tavoitekuvausten kehityksestä

Laajamittaisen kiinnostuksen opetussuunnitelmaan voitaneen sanoa alkaneen 1950-luvulla, mikä ilmenee alan kirjallisuuden voimakkaana kasvuna. Ralph Tylerin klassikko "Basic Principles of Curriculum and Instruction" ilmestyi v. 1949, Bloom et al. julkaisivat kognitiivisen alueen taksonomian v. 1956 ja Krathwohl et al. affektiivisen alueen taksonomian v. 1964. Tämän jälkeen on ilmestynyt lukematon joukko opetussuunnitelman teoriaa, sen laadinnan menetelmiä ja sen arviointia koskevia artikkeleita ja teoksia eri maissa.

Vieraan kielen opetuksen alueella on käyty ajoittain kiihvästikin väittelyä erilaisista "teorioista" ja "menetelmistä", jotka sisälsivät lauselmia kielestä ja kielenoppimisesta. Lingvistisiä ja oppimispsykologisia näkökohtia käytettiin eräänä perusteena kielten opetussuunnitelmaa laadittaessa. Kielenopetuksen traditiot näyttelivät myös huomattavaa osaa. Soveltavan kielitieteen kehittymisen myötä (AILA perustettiin v. 1964 Nancyssa ensimmäisessä kansainvälisessä soveltavan kielitieteen kongressissa, jonka raportti julkaistiin vasta 1967) alettiin systemaattisemmin kiinnittämään huomiota kieltä tutkivien eri tieteenalojen soveltamiseen kielenopetukseen. Soveltava kielitiede olikin aluksi lähes synonyyminen kielenopetuksen kehittämisen kanssa. 1960-luvun puolivälissä ilmestyi kaksi merkittävää teosta kielen opetuksen kehittämisestä, jotka antoivat edellä mainitun symposiumin ohella virikkeitä myös opetussuunnitelmien laatimiselle. Halliday, McIntosh & Strevens (1964) käsittelevät teoksessaan monipuolisesti kielitieteitä ja niiden suhdetta kielenopettamiseen ja oppimiseen. Uutena piirteenä he tuovat esiin sosiolingvistisen perspektiivin käsitellessään kielen käyttäjiä ja käyttötapoja. Heidän käyttämänsä käsite "methodics" on lähes synonyyminen opetussuunnitelman laadintasysteemin kanssa, koska se antaa "a framework of organization for language teaching which relates linguistic theory to pedagogical principles and techniques". Metodiikan avulla rajoitetaan opetettava aines (limitation: restriction & selection), järjestetään se sopivaksi sekvenssiksi (grading: staging & sequencing), esitetään se oppilaille (presentation: initial teaching & repeated teaching) ja hankitaan



2.

palautetta opetuksen tuloksellisuudesta (testing: formal/informal, objective/subjective, tests/examinations). Toinen merkittävä teos on Mackeyn (1965) *Language teaching analysis*, jossa hän analysoi monipuolisesti kielenopetuksen ongelmia. Hän erittelee seikkaperäisesti ja systemaattisesti kielen luonnetta, kielen opetuksen metodiikkaa ja kielen oppimista. Metodi määrittelee mitä opetetaan (selection), missä järjestyksessä se opetetaan (gradation), miten merkitys ja muoto välitetään (presentation) ja miten kielen käyttö pyritään saamaan alitajuiseksi (repetition). Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa on taas otettava huomioon sen sisältö (content), sen spesifisyys (specification), sisällön perusteltavuus (justification), ja sen opittavuus (attainability). Mackeyn mukaan kielenopetussuunnitelmien tavoitteet sisältävät tavallisesti puheen ymmärtämisen, puhumisen, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen, kieliopin, kääntämisen, vieraiden kansojen historian, kulttuurin ja kirjallisuuden tuntemuksen, äidinkielen paremman ymmärtämisen, ajattelun kehittämisen, sosiaalisen sopeutumisen ja muiden maiden saavutusten hyväksikäyttöön.

Opetussuunnitelman yleisessä kehittämisessä ovat erilaiset (psykologiset ja sisällölliset) taksonomiat näytelleet huomattavaa osaa (Frey 1971). Ne ovat erityisesti viime aikoina myös vaikuttaneet vieraan kielen opetussuunnitelmien laatimiseen.

Valette (Bloom et al. 1971) on kehitellyt bloomilaiseen malliin perustuvan kieltenopetuksen taksonomian. Alkuperäisessä sovelluksessaan Valette erotti kognitiivisessa ja psykomotorisessa käyttäytymisdimensiossa seuraavat tasot: knowledge and perception, manipulation, understanding and production. Affektiivisessä dimensiossa oli vain yksi paaluokka, nimittäin participator. Valetten sovellusta on kritikoinut mm. Black (1972, 1975), koska se jättää tarpeettomasti pois joitakin Bloomin taksonomian luokkia ja koska siinä on pitäydytty audiolingvaalisen metodin luokitteluun. Black on laatinut oman sovelluksensa, jossa käytetään hyväksi kommunikaatioteoreettista tutkimusta ja jossa kieltä analysoidaan symbolisysteeminä. Symbolisysteemi koostuu symboleista (symbols), operaattoreista (operators), operaatioista (operations) ja konventioista (conventions).

Blackin ehdotuksessa esiintyy alkuperäisen kognitiivisen taksonomian kaikki luokat. Myöhemmässä sovelluksessa Valette ja Disick (1973) erottavat oppiainestaksonomiassa seuraavat luokat: mechanical skills, knowledge transfer, communication ja criticism. Affektiivisella alueella on vastaava hierarkkia seuraava: receptivity, responsiveness, appreciation, internalization ja characterization.

Ei-bloomilaisista kielenopetuksen taksonomioista tai typologioista mainittakoon Rossipalin (1970) Tukholman yliopistossa kehittänyt kielenopetuksen tavoitekuvaus, joka liittyy saksan kielen yliopisto-opetuksen kehittämiseen. Hän esittää koordinaattisysteemiä, jossa toisena dimensiona on kielitaidolliset tekijät ja ärsykkeet (incitament): kielelliset peruskäyttäytymiset (sisäiset: ymmärtää ja tuottaa; ulkoiset: valita, lukea, kuunnella, kirjoittaa ja puhua); gradeerattavat taidot (aikasuhteiset: perustempo, sujuvuus; koodaussuhteiset: mm. lekseemitiheys ja ilmaisuadekvaattisuus; normisuhteiset: ortografinen, ääntämyksellinen, kieliopillinen ja stilistinen korrektiivus, hyväksyttävyyys) ja kvantifioivat määrät kielellisiä merkkejä (grafeemit, foneemit, syntagmit, lekseemit). Toisena dimensiona ovat konkreettiset ja abstraktiset vaatimustilanteet. Edellisiin kuuluvat suora reproduktio, ymmärtäminen, ymmärtäminen ja valinta, kysymyksiin vastaaminen, referaattitiivistelmä, käännös, tulkinta, keskustelu ja vapaa tuottaminen. Abstraktisia vaatimustilanteita ovat sanaston, syntaksin ja grafeemien hallinnan osoittaminen. Rossipal on esittänyt myös mallin kieliopin hallinnan vaatimustypologiaksi.

Mielenkiintoisia ja lupaavia tuloksia on nähtävissä erityisesti Isossa-Britanniassa suoritettavassa R & D ohjelmassa, joka käsittelee kielen osuutta tiedon välittämisessä (English for Specific Purposes, ESP). Esimerkkinä sen toisesta päähaarasta (English for Occupational Purposes, EOP) mainittakoon Candlinin et al. (1975) projekti merentakaisen lääkintähenkilökunnan kielitaidon tarpeen selvittämiseksi ja testaamiseksi, tarvittavan opetusohjelman laatimiseksi sekä opiskelutaitojen tutkimusprojekti. Toista päähaaraa (English for Academic Purposes, EAP) edustaa mm. Jonesin ja Roen (1975) R & D projekti, joka käsittelee luonnontieteellisen ja teknisen englannin opetusta (EST). He ovat esittäneet mallin, jonka avulla voidaan

luoda opetusohjelmia kielenopetuksen erityistarpeita varten operaatio-  
tutkimuksen menetelmin. Popperilaisen tieteennäkemyksen mukaisesti he  
selvittelevät tarpeita (needs), joksi katsotaan havaitut ongelmat (problems  
päämääriä (ends), jotka edustavat ratkaisuyritysten kohteiksi valittuja  
ongelmia, keinoja (means), jotka edustavat ratkaisehdotusta, johon on si-  
säänrakennettu virheiden havaitsemismekanismi ja tarpeiden uudelleenarvioi-  
missysteemi. Tavoitteena on luoda (retorinen) teoria, jonka avulla tieto (si-  
sällöt) ilmaistaan kielen symbolijärjestelmän (kieliopin) avulla.

Samalla tavoin kuin Euroopan neuvoston Ostian ja Ankaran symposiumit  
(v. 1966) ovat erittäin tuntuvasti vaikuttaneet ainakin kulttuuriyhteis-  
työn neuvoston (CCC) jäsenmaiden kieltenopetukseen, samalla tavoin on  
odotettavissa että sen käynnistämä projekti "European unit/credit system  
for modern language teaching" tulee lähivuosina antamaan runsaasti virik-  
keitä vieraiden kielten opetussuunnitelmien, opetusmenetelmien, oppimate-  
riaalien ja kielitaidon testaamisen kehittämiseksi. Projekti, jonka joh-  
tajana toimii prof. J.L.M. Trim Cambridgen yliopistosta, on tuottanut run-  
saasti tutkielmia (mm. Trim 1971, 1973; Richterich 1972; Wilkins 1971, 1972,  
1975; Bung 1973; van Ek 1972) ja niiden sovelluksena aikuisille tarkoite-  
tun kielenopetusohjelman (van Ek 1975) ja sen kouluversion (van Ek 1976)  
Samansuuntaista R & D toimintaa on käynnissä myös useissa muissa puitteis-  
sa, joista mainittakoon vain prof. Piephon johtamat projektit Giessenin  
yliopistossa, Schools Council Modern Language Project Yorkin yliopistossa  
ja tohtori Jan Pruchan johtama tutkimusprojekti Tsekkoslovakian tiedeaka-  
temian kasvatustieteellisessä tutkimuslaitoksessa.

## 2. Tavoitekuvausjärjestelmien laadinnan periaatteita

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

E.W. BAUERIN (1971) mukaan taksonomia

- 1) on johdonmukaisesti kehitelty oppimistavoitteiden luettelo vieraan kielien opetuksen alalla. Tavoitetaksonomioita kehitellään ja validoidaan tietyille ryhmälle psykologisten, lingvististen, pedagogisten, kulttuuristen ja muiden relevanttien kriteerien perusteella.
- 2) palvelee oppimisteeman tarkkaa määrittelyä (hierarkkisesti) porrastetuiksi oppikokonaisuuksiksi.
- 3) palvelee oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja jatkokehittelyä
- 4) mahdollistaa yksityiskohtaisen opetusohjelman analysointia sekä edistää oppilas- ja opettaja-analyysin suorittamista
- 5) muodostaa pohjan opetusohjelman arvioinnille ja sen jatkuvalla kontrollinnille, parantelulle.

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

6.

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

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

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

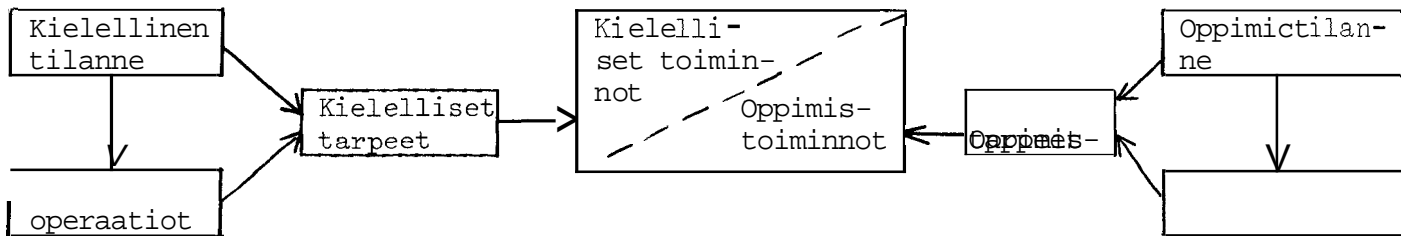
- 1) tärkeimpien yhteiskuntasektoreiden kielenkäyttötilanteiden kartoitus
- 2) kielenkäyttötilanteiden tarkempi analyysi ja luokittelu
- 3) kielenkäyttötilanteidenkieliaineksen määrittely
- 4) kielenopetuksen tavoitteiden määrittely.

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

- tavoitekielessä esiintyvät sana- ja rakennefrekvenssit
- tavoitekielen oppimisen vaikeusaste
- vastaanottajan virhesieto
- kielitaidon tarvevaatimukset

Useat eri maissa suoritettut kielitaidon tarvetutkimukset mm. (Dahllöf 1963, Larsson 1968, Ahlqvist 1967, Emmans et al. 1974, Berggren 1975), jotka ovat koskeneet sekä elinkeinoelämää että "tavallisia kansalaisia", ovat osoittaneet varsin yksimielisesti, että eniten tarvitaan taitoa ymmärtää vieras-kielistä tekstiä. Tämä on jonkin verran yllättävä tulos, ottaen huomioon kuinka voimakkaasti eri yhteyksissä on korostettu suullista kielitaitoa.

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



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

Kielellinen tilanne sisältää seuraavat luokat, jotka on spesifioitava:

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

Kielelliset operaatiot sisältävät seuraavat luokat, jotka on spesifioitava:

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

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

WILKINS (1972, 1976) on tutkinut kieltenopetuksen opetussuunnitelman ongelmakenttää. Hän erottaa kolme eri tyyppistä kielten opetussuunnitelmaa:

- a) kielioppiin perustuva opetussuunnitelma (grammatial syllabus)
- b) tilanteisiin perustuva opetussuunnitelma (situational syllabus)
- c) ajatusten viestintään perustuva l. semanttinen opetussuunnitelma (notional syllabus)

a.

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

Wilkinsin järjestelmän positiivisena puolena on se, että se pakottaa ottamaan huomioon mikä on kunkin opetettavan asian kommunikaatioarvo. Siinä kielioppi ja tilanteen vaatimukset otetaan huomioon suhteessa puhujan viestintätilanteeseen.

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

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

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

Unit/credit projektin The Threshold Level -järjestelmässä (van Ek 1975, 1976) tavoitteeksi asetetaan kielitaito, "to enable learners to survive, linguistically speaking, in temporary contacts with foreign language

speakers in everyday situations, whether as visitors to the foreign country or with visitors to their own country, and to establish and maintain social contacts". Siinä spesifioidaan varsin tarkasti

- tilanteet, joissa kieltä käytetään (kielelliset kontaktit),
- kielelliset toiminnot (ymmärtäminen ja tuottaminen),
- sosiaaliset ja psykologiset roolit, joita on osattava esittää,
- aihepiirit, joita tulee osata käsitellä

Näiden perusteella määritellään mitä kielellisiä funktioita (esim. informaation välittäminen, mielipiteen ilmaiseminen, taivuttelu) oppijan tulee osata toteuttaa ja mitä yleisiä ja erityisiä käsitteitä (notions: esim. paikka, aika, koko; asunto ja koti, vapaa-aika, koulutus ja tuleva ammatti) hänen tulee hallita.

Unit/credit projektissa ollaan määrittelyssä threshold-tasoa alemmaa välietappitasoa ("waystage"). Wilkins (1975) erottaa kaksi kynnystasoa alemmaa tasoa: "level of formulaic proficiency" ja "level of survival proficiency". Kynnystaitotaso edustaisi "level of basic operational proficiency". Sen yläpuolella olisi neljä tasoa: limited operational proficiency, adequate operational proficiency, comprehensive operational proficiency ja korkeimpana ambilingual proficiency.

Howatt (1974) on myös esittänyt mallin kielenopetuksen oppimateriaalien laatimiseksi. Hänen mukaansa on syytä erottaa yleiset kurssit ja erityiskurssit. Jälkimmäiset voivat olla ongelmapohjaisia, toimintapohjaisia tai roolipohjaisia ja niissä tulisi ottaa huomioon rooli, kielelliset toiminnot, aihepiirit, kielenkäytön tarkoitus ja rekisterit.

Funktionaalinen lähestymistapa on saavuttanut jo tähän mennessä runsaasti vastakaikua. Opetusohjelmia ja oppimateriaalia on laadittu ja laaditaan 'funktionaalisesti'. On huomattava, että Wilkins, eräs käsitteellis-funktionaalisen lähestymistavan pääarkkitehteistä, on varoittanut liian hätiköidystä toiminnasta. Hänen mukaansa ei ole riittäväää varmuutta siitä, että funktionaaliset opetus suunnitelmat soveltuvat pitkäaikaiseen yleisivistävään kielenopetukseen esim. koulussa. Johnson (1976) esittää samantaisia varauksia (vaikka pitääkin funktionaalista lähestymistapaa tärkeänä osana kielenopetusta ja opiskelua). Hänen mielestään saattaa olla tarkoi-



tuksenmukaista että kielenopetuksen alkuvaiheessa kiinnitetään ensisijaisesti huomiota rakenteiden systemaattiseen progressioon. Tämän vaiheen jälkeen seuraisi funktionaalisen lähestymistavan mukainen opetus. Joka tapauksessa funktionaalista oppimateriaalia tulisi liittää opetusohjelmaan vähitellen sitä mukaa kuin niitä saadaan työläään valmistelutyön jälkeen käyttövalmiiksi. Tässä vaiheessa saattaa olla tarkoituksenmukaista ottaa käyttöön monidimensioinen opetussuunnitelma, joka sisältää uniteja, joilla voi olla erilainen orientaatio - funktionaalinen, notionaalinen, strukturaalinen tms.

### 3. Päätäntä

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikilla koulutusasteilla ollaan kiinnostuneita kieltenopetuksen tavoitteiden kehittämisestä, koska vallitseva tavoitekuvaus koetaan epätydyttäväksi. Varsin suuri yksimielisyys vallitsee siitä, mitä seikkoja tavoitteiden määrittelyssä tulisi ainakin ottaa huomioon. On myös entistä selvemmin tiedostettu, että kieltenopetuksen tavoitteiden määrittelyssä tarvitaan eri "intressipiirien" ja useiden eri tieteenalojen myötävaikutusta ja näin ollen ns. tieteidenvälistä lähestymistapaa.

Yritykset ovat kuitenkin usein jääneet liian yleisiksi, jotta ne selkeästi ohjaisivat opetusta tavoitteiden suuntaisesti. Tavoitteet eivät silloin myöskään anna riittävän yksiselitteisesti viitteitä oppimateriaalien valinnalle tai laadinnalle. Tulosten evaluointi on myös epävarmalla pohjalla, kun tavoitteisto ei ole riittävän tarkka. Toisaalta on todettavissa, että esitetyt tavoiteluokitukset saattavat olla joustamattomia: ne sisältävät tietyn luokituksen, joka sopii vain jonkun tietyn kurssin tavoitekuvaukseen, mutta eivät anna riittävän laajaa viitekehystä yleiseen tavoitekuvaukseen.

Freihoffin ja Takalan (1973) tavoitekuvausmallissa on lähinnä pyritty kartoittamaan mahdollisimman tarkasti ne tekijät, jotka on otettava huomioon määriteltäessä kurssikohtaisia viestintätehtäviä. Se ei siis ole sinänsä minkään kurssin tavoitekuvaus, vaan systeemi, jonka muuttujia ja kategorioita voidaan joustavasti painottaa ja soveltaa kunkin kurssin erityistarpeiden mukaisesti. Sitä on jossakin määrin sovellettu Suomessa peruskoulu-

ja lukiotasolla sekä korkean asteen kielten opetussuunnitelmien laadinnassa. Vaikka malli sisältääkin varsin runsaasti muuttujia, tekijät ovat hyvin tietoisia, että kuvausjärjestelmä kaipaisi lisäkehittelyä ja empiirisiin testauksiin perustuvia tarkennuksia.

#### LÄHTEET

- Ahlström, K.-G. (1971) Korkeamman opetuksen käsikirja. (suomennos: K.E. Nurmi) Helsinki: Otava.
- Berggren, O. (1975) Teollisuuden palveluksessa toimivien insinöörien kielitaidon tarve ja insinöörikunnan käsitykset teknillisissä korkeakouluissa annettavan kieltenopetuksen sisällöstä. Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun kieltenopetuksen keskuksen julkaisuja 1/1975.
- Black, C. (1975) Towards a research model for the investigation of programme language instruction. Valtakunnallisen kielikeskuksen julkaisuja 6/1975
- Bloom, B.S. (ed. 1956) Taxonomy of educational objectives. Handbook 1. Cognitive Domain. New York: Mcklay.
- Bloom, B., Hastings, J.T. & Madaus, G.E. (1971) Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill.
- Bung, K. (1973) The input-output relation in language behaviour. Council of Europe, /CCC/EES(73) 12
- Bung, K. (1973) The foreign language needs of waiters and hotel staff. /CCC/E (73)16 revised.
- Bung, K. (1973) The specification of objectives in a language learning system for adults. /CCC/EES (73) 34.
- Dahllöf, U. (1963) Kraven på gymnasiet. Statens offentliga utredningar: 22. Stockholm.
- Emmans, K., Hawkins, E. & Westoby, A. (1974) The use of foreign languages in the private sector of industry and commerce. University of York, Language Teaching Centre.
- Frey, Karl (1971) Die Taxonomien und das Curriculum. - Paedagogica Europaea, Europäisches Jahrbuch für pädagogisch Forschung 1970/1971, Band VI s. 50-72.
- Freihoff, R. & Takala, S. (1974) Kielenkäyttötilanteiden erittelyyn perustuva kieltenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmä. Kielikeskuksen julkaisuja n:o 2.

- Gagné, R.M. (1965) The analysis of instructional objectives for the design of instruction. Teoksessa R. Glaser (toim) Teaching machines and programmed learning. Vol. 2. Data und directions. Washington, D.C.: National Education Association.
- Gorosch, Max (1970) Goal-oriented modern language teaching. Copengagen School of Economics and Business Administration 1. Copenhagen.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. & Stevens, Peter (1964) The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longmans.
- Howatt, A. (1974) The background to course design. Teoksessa Allen, J.P.B. & Corder, S. Pit (eds) Techniques in applied linguistics, Vol. III., London Oxford University Press,
- Jones, K. & Roe, P. (1975) Designing English for Science and Technology (EST) Programmes. British Council, An ETIC Occasional Paper
- Johnson, K. (1976) The production of functional materials and their integrati within existing language-teaching programmes. ELT Documents (76) 1.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964) Taxonomy of educational objectives. Handbook 2. Affective Domain. New York. McKay.
- Lindell, E. (1972) Mål i språk. Lund: CWK Gleerups.
- Mackey, W. (1965) Language Teaching Analysis. London: Longmans.
- Mager, R.F. (1962) Preparing Instructional Objectives. Palo Alto: Fearon.
- Richterich, R. (1972) A model for the definition of language needs of adults learning a modern language. Council of Europe, CCC/EES (72) 49.
- Rossipal, Hans. (1970) Två utkast. ks. Kirri, Arto (toim.) Nordisk sommaruniversität, Kobenhavn, Språkinlärningsprosessen, Studiekrets 3, s. 16-2 (moniste).
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971) Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens Braunschweig: Westerman Taschenbuch.
- Trim, J.L.M. (1971) Towards a situational definition of language contents in foreign languages. Council of Europe, CCC/EES (71) 135.
- Trim, J.L.M. (1973) Draft outline of a European unit/credit system for modern language learning by adults. Council of Europe, CCC/EES (73) 9.
- Tyler, R.W. (1950) Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University Press.
- Valette & Disick, R.S. (1972) Modern language performance objectives and individualisation. A Handbook. New York: Harcourt.
- van Ek, J.A. (1972) Analysis of the problems involved in defining, in operational terms, a basic competence level (or threshold level) in foreign language learning by adults, Council of Europe, CCC/EES (72) 17.

- van Ek, J.A. (1972) Proposal for the definition of a threshold-level in foreign language learning by adults. Council of Europe, CCC/EES (72) 22.
- van Ek, J.A. (1975) The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg
- van Ek, J.A. (1976) The threshold level for modern language learning in schools. Council of Europe, DECS/EGT (76) 19.
- Wilkins, D.A. (1971) The feasibility of a situational organization of language teaching. Council of Europe, CCC/EES (71) 135.
- Wilkins, D.A. (1972) An investigation into the linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. Council of Europe, CCC/EES (72) 67.
- Wilkins, D.A. (1972) Grammatical, situational and notional syllabuses. A paper present to the 3rd International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, 21st - 26th August, 1972.
- Wilkins, D.A. (1975) The general structure of a unit/credit system for modern language learning by adults: Preliminary proposals. Council of Europe, CCC/EES (75) 55.
- Wilkins, D.A. (1976) Notional syllabuses. London: Oxford University Press.

MITÄ UUTTA PERUSTAVOITE-EHDOTUS (VIKKE) TUO PERUSKOULUN VIERAITTEN  
KIELTEN OPETUKSEEN

Aihe, josta minua on pyydetty puhumaan, on monesta syystä hankala. Ensiksikin minulla olisi oltava selkeä kuva peruskoulun vieraitten kielten kirjoitetusta opetussuunnitelmasta (POPS II) ja sen yleisestä tulkinnasta, joka ilmenee käytännön opetustyössä. Kuitenkaan minulla ei ole riittävää tietoa kummastakaan. Joka kerta kun luen joko POPS:in yleistä osaa tai ainekohtaista osaa, löydän sieltä aina jotain uutta. Äidinkielen luetun ymmärtäminen on ollut sekä puutteellista että valikoivaa. Käytännön opetustyön yleiskuvasta minulla ei ole kuin olettamuksia ja toisen käden tietoja, ei sanottavasti omakohtaisia havaintoja. Lieneekö meillä kenelläkään luotettavaa tietoa tästä. Sen sijaan minulla on ollut tilaisuus arvioida, missä määrin POPS:in vieraiden kielten opetussuunnitelma on toteutunut oppilaan tasolla, ts. mitä opetettavaksi tarkoitettua on opittu. Otan ensin esille niitä näkökohtia, jotka tuntuvat tärkeiltä omasta näkökulmastani ja esittelen sitten lyhyesti mitä yhteistä ja erilaista on POPS:issa ja VIKKE:ssä. Sanottakoon jo tässä yhteydessä, että niillä on enemmän yhteistä kuin erilaista. Otsikko jossakin määrin pakottaa kuitenkin korostamaan eroja.

1. Perustavoitteiden laadinnan perusteista ja periaatteista

Jos vieraiden kielten kehittämistyöryhmä on tuonut kielenopetukseen jotain uutta, se nähdäkseni on sen toiminnan perusteissa ja työskentelytavassa. Kielenopetukseen sinänsä ei ole kovinkaan paljon uutta annettavaa, kuten odottaa saattaakin. Kysymys on lähinnä tarkennuksista ja painopisteiden tarkistuksista.

Vieraiden kielten perustavoitteita laatinut ryhmä käytti melko runsaasti aikaa työnsä lähtökohtien pohtimiseen. Tämä käy ilmi ryhmän toimintasuunnitelmasta ja kouluhallitukselle annetuista selonteoista. Lähtökohtien

---

Perustuu opettajankoulutusyksiköiden ja harjoittelukoulujen vieraiden kielten opettajien koulutus- ja neuvottelupäivillä Heinolassa 10 - 12.1.1977 pidettyyn esitelmään.

pohdiskelua korostavalle asennoitumiselle antoi velvoittavaa tukea myös ryhmän toimeksianto, jossa ryhmän tehtäväksi määriteltiin "laatia ehdotus kaikkien oppilaiden yhteiseen opetukseen kuuluvan oppiaineksen eli ns. ydinaineksen valinnan kriteereistä" ja tältä pohjalta laatia luonnokset ydinainekseksi. Ryhmän toiminta perustui nähdäkseni varsin selkeään käsitykseen siitä, että vieraiden kielten perustavoitteiden määrittelyn tulee perustua kokonaisnäkemykseen tehtävän työn luonteesta ja sille asetettavista vaatimuksista. Perustavoitteiden laadintatyö liittyy peruskoulun kehittämistyöhön, jonka eräänä yleisenä suuntaviivana on valtioneuvoston periaatepäätöksen mukaisesti jatko-opintomahdollisuuksien luominen kaikille oppilaille ottamalla samalla huomioon persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen turvaaminen. Perustavoitteet tulee siis laatia Peruskoulun opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden suunnassa (= niiden tulee osaltaan tukea persoonallisuuden monipuolista kehittymistä) ja samalla luoda pohjaa keskiasteen opintoihin. Kutsuttakoon edellä kuvattua näkökohtaa vaikkapa paremman puutteessa "selkeän päämäärätiedon periaatteeksi".

Toinen keskeinen periaate, joka tosin läheisesti liittyy edelliseen on, kokonaisvaltaisen näkemyksen (viitekehyyksen) periaate, "tieteellisyyden" periaate. Kun edellinen periaate on läheisesti kytkeytynyt koulutuspoliittisiin linjanvetoihin ja on täten ryhmälle "annettu" periaate, ryhmän oli itse luotava itselleen työssä ainekohtaisempi viitekehys. Tällaisena viitekehyyksenä oli Sternin kielenopetuksen malli (ks. kuvio 1), johon allekirjoittaneella oli tilaisuus ensi kerran tutustua Grännassa kesällä 1971 prof. Benjamin S. Bloomin johdolla järjestetyssä kansainvälisessä opetussuunnitelman innovaatio- ja evaluointiseminaarissa. Malli pyrki olemaan kattava, ts. se osoittaa ne tärkeimmät tekijät, jotka on otettava huomioon kehitettäessä vieraan kielen opettamisen teoriaa. Se on ennen muuta interaktiomalli, joka osoittaa eri tekijöiden välisiä yhteyksiä, jotka ovat kaksisuuntaiset. Malli osoittaa havainnollisesti, miksi jotain yhtä tekijää tai menetelmää korostava näkökanta (esim. sanaston ensisijaisuutta = "ord, ord, ord") ei voi koskaan olla se patenttiratkaisu, minkä sen esitetään olevan. Malli sopii erilaisiin tilanteisiin, erilaisille tasoille jne. Tasot ja alueet eivät edusta välttämättä kaavamaisesti henkilöitä, vaan pikemminkin toimintaa. Täten esim. opettaja voi perehtyä soveltavaan kielitieteeseen ja hankkia sieltä aineksia opetuksensa kehittämiseen. Malli korostaa kieltä ja oppimista koskevien tieteiden aikaansaannosten jatkuvaa kriittistä arviointia ja hyödyntämistä, teorian ja käytännön vuorovaikutusta ja monitieteistä lähestymistapaa. Ryhmä pyrki työssään hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti tutkimusta.

Oppimisen taso

TASO 1

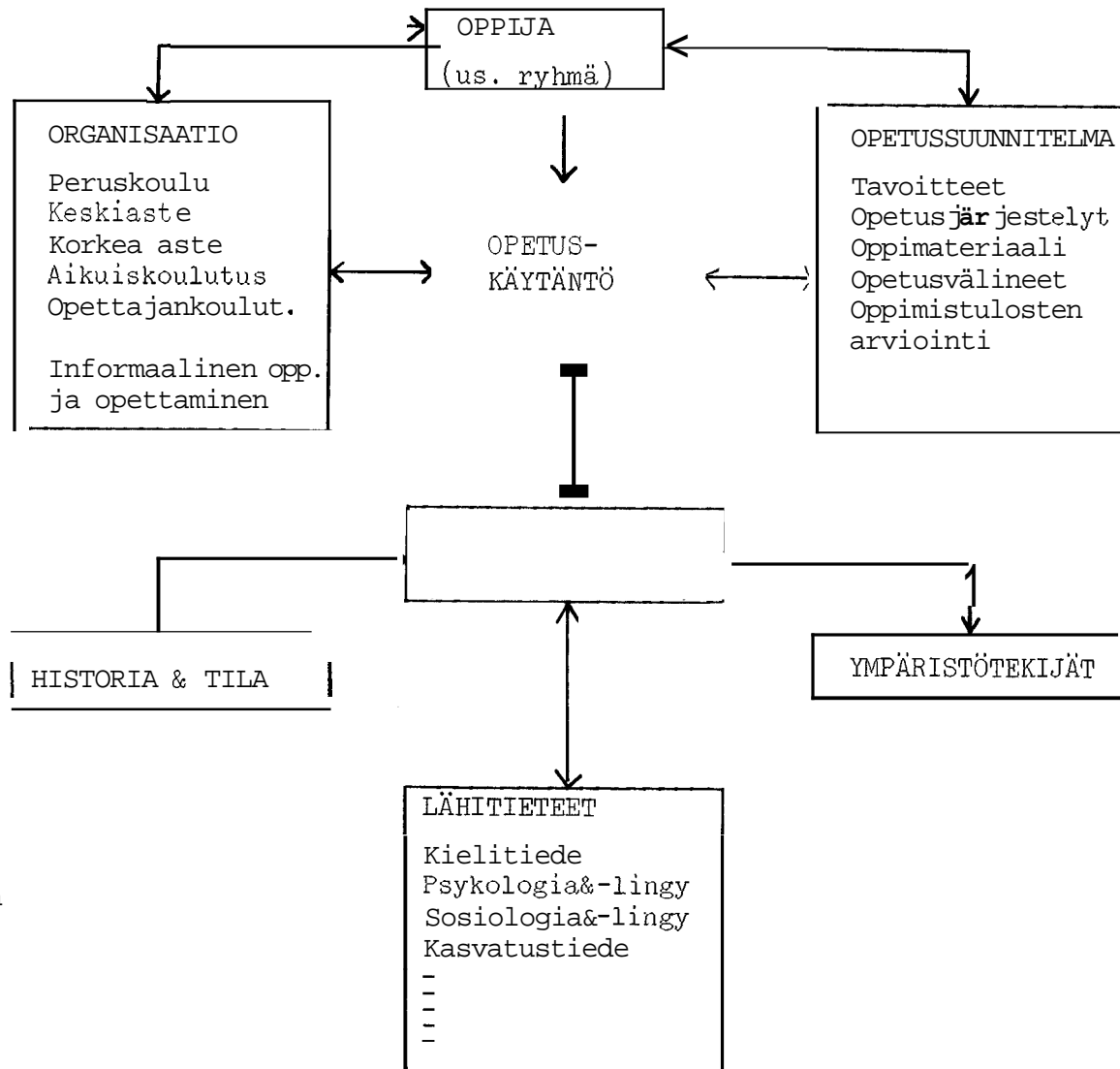
TASO 2

Opettamisen  
taso  
(=toimiva  
ops)

TASO 3

taso

TASO 4

Perustutkimuksen  
taso

KUVIO 1. Vieraiden kielten opettamisen teorian yleinen malli

Lähde: (Stern 1974)

Tavoitteena oli, että tehdyt ratkaisut ja valinnat voitaisiin perustella tutkimustietoon vedoten.

Kolmantena periaatteena oli opetus suunnitelman hierarkisuus, tavoitteiden asettamista tapahtuu valtakunnan tasosta, jolla määritellään kaikille yhteiset pääte- ja perustavoitteet, luokan tasolle asti, jossa määritellään lähi- ja lisätavoitteet paikallisten olosuhteiden mukaan. Tavoitteita määritellään siten kaikilla kasvatukseen ja opetukseen osallistuvien ryhmien tasolla.

Neljäntenä periaatteena oli laajasti ymmärrettävä realistisuuden periaate, mikä merkitsee sitä, että tavoitesisällöt pyritään määrittelemään laadultaan ja määrältään niin, että ne ovat opetettavissa ja opittavissa nykyisen ja lähitulevaisuudessa vallitsevan opetusjärjestelmän (resurssien) puitteissa. Ryhmä ei siis määritelty tai pyrkinyt määrittelemään ihannetavoitteita, jotka idealisoidut opettajat ja oppilaat voisivat saavuttaa idealisoitujen olosuhteiden vallitessa ja jotka luonnollisesti näyttäisivät kauniilta paperilla. Tavoitetyötä tultaneen tekemään jatkuvasti, joten mahdolliset muutokset aikaresursseissa, opetuksen parantuminen esim. parempien opetusmenetelmien, parempien palautemekanismin ja tukitoimenpiteiden avulla jne. voidaan ottaa huomioon perustavoitetaso kohoamisena. Toisaalta ei tässä suhteessa ole muutenkaan ongelmaa, koska perustavoitetaso ei ole maksimi, katto, vaan se voidaan ylittää ja sen ylittämiseen tulee oppilaita rohkaista ja tukea. Se ei ole myöskään kaikki mitä opetetaan ja muuten tarjotaan opittavaksi vaan se aines, joka kaikille opetetaan ja jonka mahdollisimman hyvään omaksumiseen pyritään.

Viidentenä periaatteena, jota ryhmä ei pystynyt pitkälle eksplikoimaan, oli pyrkimys kielenopetuksen ja -opiskelun "humanisointiin", joka tarkoittaa mm. pakonomaisen kiireen vähentämistä, oppilaan kokonaispersoonallisuuden huomioonottamista opetuksessa, kielenopetuksen kasvatuksellisen panoksen korostamista ja huomioonottamista esim. aihepiirien ja työtapojen valinnassa ja kielenopetuksen voimakkaan hyötykorosteisuuden lieventämistä.

## 2. POPS:in ja VIKKE:n vertailua

Toistettakoon aluksi, että POPS:in ja VIKKE:n välillä ei ole niin paljon eroa, kuin otsikon vaatima lähestymistapa saa näyttämään. Jälkimmäinehän on edellisen tarkennus. Tilan säästämiseksi esitän vertailun taulukon muodossa.



OPETUSSUUNNITELMAN ALUE	POPS	VIKKE
Yleiset kasvatus tavoitteet suht. kielenop.	Yleisluonteisesti: lähinnä kansainvälisyyskasvatus	Yksilöidymmin ja korostetummin
Kielenopetuksen yleistavoitteet	i d e n t t i s e t	
Ala-asteen tavoitelauseet	Koko ala-asteelle	Erikseen luokille 3-4 ja 5-6 ja yksilöidymmin
Yläasteen tavoitelauseet	Erikseen tasokursseittain: - yleis, keski, laaja - lyhyt, pitkä - ei vuosikursseittain	Nimensä mukaisesti: kaikille samat perustavoitteet (ei eritelty kursseittain ei myöskään vuosikursseittain)
Kielellisten toimintojen (taitojen) painotus	Korostaa puh. ymm. ja puhumista	Tuo esille myös luetun ymmärtämisen tärkeyden
Kielenkäyttötilanteet	Osittain aihepiiriluettelon yhteydessä	Yksilöidysti
Aihepiirit	Yksilöidysti koko peruskoulua varten	Jäsennetyt ja yksilöidysti koko peruskoulua varten
Rakenteet	- ala-asteelle - yläasteelle tasokursseittain	Erikseen luokille 3-4, 5-6, 7-9 ja II kielessä 7-9; määritelty pitääkö osata ymmärtää/tuottaa
Sanasto	Aktiivisesti: 3-4 300-350/1k 400- 500 5-6 200-300/1k 800-1100 Yleis 100-300/1k 1000-1500 Keski 400-300/1k 2000-2500 Laaja 500-600/1k 2500-3000 Lyhyt 400- 500 Pitkä 1000-1300	Koko peruskoulun ajalle 1 opp. vk. 1000-1100 sanaa pääasiassa aktiivisesti II opp. vk. 800-900 aktiivisesti
Kielialueen kulttuuritietous	Kyllä	Kyllä, myös valmius käsitellä oman maan oloja
Affektiiviset tavoitteet	i d e n t t i s e t	
<u>Opetusjärjesteiyt</u>		
- diakt. periaatt. - äidinkielen osuus	POPS:in yleisessä osassa varauksellinen kanta	sovellettu kielenopetukseen harkinnanvaraisen käytön salliva
- eriyttäminen - oppimisvaik. - yhdysluokat - arviointi	viitteellinen viitteellinen viitteellinen viitteellinen	yksilöidymmi esittely yksilöidymmi käsittely yksilöidymmi käsittely yksilöidymmi, korostaa arviointitiedon hyödyntämistä
- suunnittelu	viitteellinen	yksilöidymmi

Taulukko osoittanee havainnollisesti, että VIKKE on keskeisiltä osin jopa identtinen POPS:in kanssa ja muilta osin sen yksilöintiä ja tarkennusta.

### 3. Tilannepohjaisuudesta

On valitettavaa, että VIKKE:ä laadittaessa oli käytettävissä varsin vähän aikaa. Tämä luonnollisesti näkyy työn laadussa, jossa on paljon tarkistamisen aihetta. Myös jotkut ilmaisut ovat vähemmän onnistuneita. Täten ehkä ilmaisullisista syistä VIKKE:stä voi saada kovin tilannepohjaisen kuvan, vaikka esim. rakenteiden esittelyyn ja systemaattiseen porrastamiseen on kiinnitetty paljon huomiota. VIKKE:ä voitaisiinkin tilannepohjaisen opetussuunnitelman sijasta ehkä paremmin kutsua moniulotteiseksi opetussuunnitelmaksi, joka pyrkii spesifioimaan useita opetussuunnitelman komponentteja tai funktionaaliseksi opetussuunnitelmaksi. Nimitys ei sinänsä ole tärkeä kunhan tilannekorostusta ei liioitella.

Koska tilannepohjaisuus on uusi asia ja se on ilmeisesti osittain väärinymmärretty (esim. "vanhuus" on esitetty tilanteeksi samoin "ratsastaminen"), lienee paikallaan esittää muutamia näkökohtia siitä, mitä tilannepohjaisuus voisi olla. Lienee syytä muistaa, että tilanne on lyhenys sanasta kielenkäyttötilanne. Tämä jo erottaa ratsastamisen pois, koska siinä ei kai välttämättä viestitä kuin hevoselle ja siinäkin viestit ovat kai lähinnä äännähdyksiä ja/tai fyysistä toimintaa. Kyseessä on todennäköisesti sitä selvemmin kielenkäyttötilanne, jos on havaittavissa jotkin tai kaikki seuraavat piirteet ja/tai tekijät:

- 1) On erotettavissa selkeät ulkonaiset puitteet.
- 2) On erotettavissa lähettäjä ja vastaanottaja.  
On oltava palautteen mahdollisuus, vaikkapa viivästettykin (esim. kirje).
- 3) Lähettäjällä ja vastaanottajalla on tietyt roolit (määräytyvät useimmiten automaattisesti).
- 4) Viestinnällä on usein havaittava tarkoitus.
- 5) Tilanteeseen kuuluu usein toiminnallinen aspekti, esim. jokin selkeä viestintätehtävä.

Edellinen luettelo on alustava. Jotkut seikat eivät ehkä ole yhtä tärkeitä kuin toiset ja toisaalta luetteloon voisi ehkä lisätä joitakin muita tekijöitä.

## VARHAINEN KIELENOPETUS (ETML)

### 1. Varhaisen kielenopetuksen perusteista

Tohtori J.A. van Ekin esitelmä aiheena oli CCC:n toimeksiannosta laaditun kynnystaitojärjestelmän merkitys varhaiselle kielenopetukselle (ETML=Early teaching of modern languages). Esitelmänsä aluksi hän korosti kasvattajien suurta vastuuta tulevien täysivaltaisten yhteiskunnan jäsenten kasvatuksen suunnittelussa ja jäsentämisessä siten, että oppilaat suhteellisen lyhyen koulutuksen jälkeen saavat kunnollisen valmentautumisen, joka auttaa heitä toimimaan yhteiskunnassa. Meillä ei tämän vuoksi ole varaa koulukokeiluihin, jotka perustuvat lähinnä mielijohteisiin. On olemassa lukuisia esimerkkejä kokeiluista, joiden vaikutuksia koululaisten myöhempään opiskeluun ei ole alunperin suunniteltu. On muun muassa järjestetty kielenopetuskokeiluja kansakouluasteella huolehtimatta kitkatomasta ja suunnitellusta jatkosta oppikouluasteella. Luennoitsijan mielestä tällaiset kokeilut ovat vastuuttomia.

Joissakin maissa vieraiden kielten opetus on vakinainen osa kansakoulun opetusohjelmaa. Näin ei kuitenkaan ole läheskään kaikissa maissa. Useimmissa maissa käydään kuitenkin keskustelua kielenopetuksen alkamisajankohdan alentamiseksi ja näissä keskusteluissa kielenopetuksen alkamisajankohdan alentamista perustellaan eri tavalla. "On tärkeitä, että nuoret lapset avartaisivat maailmankuvaansa vieraan kielen välityksellä." Kaunis ajatus, mutta luennoitsija kysyi, miten tärkeä tämä on suhteessa käsitykseen omasta ympäristöstä. Onko meillä todella varaa opettaa vierasta kieltä varhaisella iällä - olettaen, että se voidaan oppia myöhemminkin - kun havaitsemme, että monilla nuorilla on vaikeuksia ilmaista ajatuksiaan suullisesti tai kirjallisesti jopa omalla äidinkielellään? Toinen usein esitetty väite on: "Mitä nuorempia lapset ovat, sitä helpommin ja täydellisemmin he oppivat vieraan kielen." Tämä väite perustuu pääasiassa siirtolaislasten havainnointiin. Koululaisemme eivät ole kuitenkaan siirtolaisia. Ei ole lainkaan osoitettu kiistattomasti,

---

Yhteenvedo CCC:n Holtessa (Tanska) 20-25.9.1976 järjestämästä symposiumista "Modern Languages in Primary Education",

että nuoret koululaiset oppisivat vieraan kielen paremmin ja nopeammin kuin vanhemmat koululaiset, lukuunottamatta ehkä ääntämistä, ja minkä tähden ääntämisen pitäisi ylipäättänsä olla niin ehdottoman täydellinen? Vastaavanlaisia väitteitä on esitetty useita. Kaikki ne voidaan kuitenkin helposti torjua kysymällä perusteiden esittäjiltä, mitä he olisivat valmiit uhraamaan nykyisestä kansakoulun opetussuunnitelmasta, jotta löydetäisiin tarvittava aika vieraan kielen opiskelulle, ja pyytämällä heitä selittämään miksi vieras kieli on tärkeämpi kuin se aine, minkä he olisivat valmiit poistamaan kansakoulun opetusohjelmasta.

Tohtori van Ek mainitsi nähneensä vain yhden perustelun, jota ei voida helposti torjua. Yhteiskunnassa, jossa pidetään välttämättömänä ainakin yhden vieraan kielen osaamista ja jossa pakollisella keskiasteen koulutuksella ei ole käytettävissä riittävästi aikaa tämän taidon takaamiseen, on välttämätöntä aloittaa vieraan kielen opiskelu jo kansakoulussa, jotta huomattava osa koululaisista saavuttaa ainakin vähimmäistavoitteet ennen koulun päättymistä. On selvää, että tämä perustelu on erittäin painava niissä maissa, joissa on suuri tarve ymmärtää ja osata käyttää useampaakin kuin yhtä vierasta kieltä. Jos kouluaikana on todella välttämätöntä saavuttaa vähimmäistaito esimerkiksi kahdessa vieraassa kielessä, voi olla ehdottoman välttämätöntä aloittaa toisen opiskelu hyvinkin varhaisessa iässä, jotta olisi käytettävissä riittävästi aikaa toisen oppimiseen.

On tärkeätä, että vieraiden kielten opetus suunnitellaan kokonaisvaltaisesti siten, että taataan opiskelun kitkaton jatkuvuus kouluasteelta toiselle, Kansakoulujen olisi huolehdittava siitä, että kaikki oppilaat ovat saavuttaneet suurinpiirtein samanlaisen tason, jotta oppikoulun opetus voisi lahtea täältä tasolta eteenpäin. Toinen vaihtoehtolisi opetuksen eriyttäminen oppikoulussa alusta alkaen, mutta tämä loisi niin monimutkaisen järjestelmän, että sen toteuttamiskelpoisuus on kyseenalaista.

Esitelmänsä loppuosassa tohtori van Ek teki selkoa Euroopan kulttuuriryhtiestyön neuvoston toimeksiannosta laaditusta vieraiden kielten kynnystaitojärjestelmästä. Kynnystaitojärjestelmässä on pyritty mahdollisimman tarkkaan ja selvään tavoitteiden kuvaukseen. Kynnystaitojärjestelmän tarkoituksena on, että kurssin käyneet henkilöt pystyvät selviytymään kielellisesti joutuessaan tilapäiseen kontaktiin vierasta kieltä puhuvien henkilöiden kanssa jokapäiväisissä tilanteissa, tapahtuvatpa kontaktit vieraassa maassa tai omassa maassa, seka ylläpitämään sosiaalisia kontakteja.

On arvioitu, että kynnystaitotason saavuttamiseen menisi 2-3 vuotta aikuisilta. Kynnystaitojärjestelmästä on laadittu versio kouluja varten. Kummatkin versiot ovat perusajatukseltaan samanlaiset. Tämä ei ole yllättävää siksi, että kynnystaitojärjestelmän tavoitteena on käyttää kieltä kommunikointiin.

Kommunikaatio merkitsee tiettyjen asioiden tekemistä. Siksi ei ole outoa, että nämä asiat osoittautuisivat lähes samanlaisiksi, olivatpa kyseessä aikuiset tai lapset.

Tohtori Clare Burstall'in esitelmän aiheena oli Englannissa suoritettu ranskan kielen opetuskokeilu kansainvälisessä perspektiivissä. Esitelmän tarkoituksena oli selvittää, missä määrin lähes kaksi vuotta sitten julkaistu raportti "Primary French in the Balance" on yhä edelleen ajanmukainen.

Yli kahdenkymmenen vuoden ajan on yleisesti esitetty, että fysiologisista syistä nuoremmilla lapsilla on paremmat edellytykset oppia vieraita kieliä nopeasti ja tehokkaasti kuin vanhemmilla lapsilla tai aikuisilla. Englannissa järjestetyn ranskan opetuksen kokeilun tulokset olivat täysin päinvastaiset: jos käytettävissä on sama määrä opiskeluaikaa, vanhemmat lapset oppivat ranskaa tehokkaammin kuin nuoremmat lapset. Raportin julkaisemisen jälkeen on muualla tehty runsaasti tutkimusta tämän ongelman parissa, ja poikkeuksetta tulokset tukevat ranskan opetuskokeilun tuloksia. Käytettävissä olevan evidenssi osoittaa, että jos muiden tekijöiden vaikutus on vakioitu, vanhemmat lapset ja aikuiset oppivat vieraita kieliä paremmin ja nopeammin kuin nuoret lapset.

Englannissa järjestetyssä kokeilussa havaittiin johdonmukaisesti, että tytöt saavuttivat paremman tuloksen ranskan opiskelussa kuin pojat. Samantapaisia tuloksia on todettu muuallakin. Toisaalta mm. Kanadassa ei ole todettu eroa tyttöjen ja poikien oppimisessa.

Sekä ranskan opetuskokeilu että IEA:n koulusaavutustutkimus ja eräät muut viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että kotitausta on yhteydessä kielenopetukseen asennoitumiseen ja kielen oppimistuloksiin.

On todettu, että asennoituminen ja oppimistulokset käyvät käsi kädessä. IEA-tutkimus osoittaa, että oppilaiden omat tarpeet ja pyrkimykset heijastuivat vieraan kielen oppimistuloksissa. On myös todettu, että vanhempien tuki ja kannustus vaikuttavat lasten asenteisiin kielen oppimista kohtaan ja ovat myös yhteydessä kielen oppimistuloksiin.

Englannissa järjestetyssä kokeilussa todettiin, että oppilaat osasivat käyttää ranskaa sujuvasti nimenomaan sellaisissa luokissa, joissa äidinkieltä oli käytetty suhteellisen vähän. Toisaalta todettiin, että äidinkielen täydellinen välttäminen saattoi olla suorastaan haitallista erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. Tutkimukset näyttävät osoittavan, että äidinkielen käyttö on tarpeellista tilanteen taustan luomiseen ja positiivisen motivaation aikaansaamiseen opiskelun alkuvaiheessa.

Englannissa järjestetty kokeilu osoitti, että vieraassa maassa matkustamisella oli suuri merkitys positiivisen asenteen luomiseen vieraan kielen suullista käyttöä kohtaan. Matkustaminen on kuitenkin hyödyllistä vain mikäli matka valmistellaan huolellisesti ja mikäli matkan aikana saatuja kokemuksia työestetään myöhemmin koulussa.

Englantilaisessa kokeilussa ei todettu minkäänlaista yhteyttä luokan koon ja ranskan oppimistulosten välillä. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat kuitenkin että hitaasti oppivat voivat todella hyötyä, jos heitä opetetaan pienissä luokissa. Tällaisia efektejä ei välttämättä todeta standardisoiduissa koulusaavutusmittauksissa, vaan tulisi käyttää herkempiä havainnoimismenetelmiä, joiden avulla voitaisiin tarkkailla luokan "elämisen laatua".

Ranskan opetuskokeilun yhteydessä ei havaittu, että ranskan opetuksella olisi ollut mitään haitallista vaikutusta kansakoulun muiden oppiaineiden oppimiseen. Viimeaikaiset Kanadassa suoritetut tutkimukset ovat vahvistaneet tämän tuloksen. Viimeaikaiset tutkimukset Kanadassa, Romaniassa ja Bulgariassa näyttävät osoittavan, että intensiiviset opetusperiodit voivat olla tehokkaampia kuin tasaisesti ajoitettu opetus. Tässäkin suhteessa käytettävissä olevat tulokset osoittavat vanhempien oppilaiden oppivan nuorempia tehokkaammin.

Kolmannessa pääalustuksessa Per Malmberg käsitteli opetuksen eriyttämistä ja yksilöllistämistä vieraiden kielten opetuksessa. Yksilöllistämisen merkitsee oppilaskeskeistä opetusta, jossa kunkin oppijan tarpeet, kyvyt ja kiinnostuksen ja harrastuksen kohteet määräävät niin suuressa määrin kuin mahdollista vieraan kielen opetusohjelman luonteen ja muodon. Yksilöllistämistä voidaan tarkastella kolmesta perspektiivistä. Voidaan yksilöllistää opetuksen tavoitteita, näiden tavoitteiden saavuttamiseen tähtääviä menetelmiä, ja/tai tavoitteiden saavuttamiseen käytettävissä olevaa aikaa. Yksilöllisessä opetusohjelmassa voi olla mikä tahansa

tai kaikki edellä mainitut piirteet. Yksilöllistämisen käsitteen määrittelyn jälkeen luennoitsija teki selkoa pääasiassa yhteispohjoismaisesta englannin opetuksen eriyttämisprojektista, jonka raportti on lähi aikoina saatavilla. Tämän vuoksi sitä ei käsitellä tässä lähemmin.

## 2. Äidinkielen ja vieraiden kielten oppimisen keskinäisistä suhteista

Symposiumin osanottajille jaettiin myös muutamia esitelmiä, jotka oli tarkoitettu symposiumin taustamateriaaliksi. Professori E. W. Hawkinsin artikkeli käsitteli äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen välistä suhdetta erityisesti heikommassa asemassa olevien oppilaiden näkökulmasta. Professori Hawkins käsitteli samantapaista aihetta aikanaan myös Turun symposiumissa. Artikkelissa käsitellään pääasiassa kolmea teemaa.

Artikkelin alussa esitetään yhteenveto tutkimuksesta, joka koskettelee vieraan kielen opetuksen mahdollisia vaikutuksia äidinkielen oppimiseen. Vieraan kielen opetuksen sijoittamisella kansakoulun opetusohjelmaan voisi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia äidinkielen oppimiseen. Negatiiviset vaikutukset voisivat johtua toisaalta siitä syystä, että vieraan kielen opetus vie aikaa, joka muuten voitaisiin käyttää esimerkiksi äidinkielen opiskeluun ja toisaalta siitä syystä, että vieraiden kielten opetus vaatisi sellaisten menetelmien käyttämistä, jotka eivät olisi sopusoinnussa kansakoulun yleisten työskentelymenetelmien kanssa. Tutkimustulokset näyttävät osoittavan, ettei vieraan kielen opetuksella ole haitallisia vaikutuksia äidinkielen eikä muidenkaan aineiden opiskeluun. Vieraiden kielten opetuksen integrointi kansakoulun muuhun työskentelyyn taas kävisi päinsä helposti, jos luokanopettajat pystyisivät opettamaan vieraita kieliä.

Vieraan kielen opetuksella voi mahdollisesti olla myös positiivisia vaikutuksia äidinkielen oppimiseen. Käytettävissä ei ole kuitenkaan tutkimukseen pohjautuvaa tietoa tästä. Positiivisia vaikutuksia voisi esiintyä mm. siitä syystä, että a) vieraan kielen opetus auttaisi oppilaita havaitsemaan malleja myös äidinkielessään, b) vieraan kielen

opetus edistäisi kykyä yhdistää äänteet ja kirjaimet, erotella äänteitä ja yleensäkin kehittää kuulohavaintoa, c) vieraan kielen opetus antaisi mahdollisuuden kerrata joitakin käsitteenmuodostusprosesseja (esim. luku, laskeminen, ajan kertominen jne.), d) vieraan kielen opetus antaisi neutraaleja esimerkkejä "virheellisestä" kielestä, mikä auttaisi oppilaita havaitsemaan kielen erilaisia rekistereitä ja niiden hyväksyttävyyttä ilman että kritisoidaisiin oppilaiden äidinkielen mahdollisia poikkeavuuksia.

Mikäli Englannissa päätettäisiin tehdä vieraan kielen opiskelu valinnaiseksi kansakoulussa, tällä olisi tutkimustulosten perusteella todennäköisesti sellainen vaikutus, että

- a) vieraan kielen valitsisivat tytöt useammin kuin pojat
- b) vieraan kielen valitsisivat useammin keskiluokasta kuin työväenluokasta peräisin olevat oppilaat, ja
- c) vieraan kielen jättäisivät valitsematta useammin oppilaat, jotka ovat lähtöisin emotionaalisesti turvattomista kodeista.

Näin ollen vieraiden kielten opetuksen asema tulisi päättää lähinnä sen omien ansioiden pohjalta ottaen huomioon käytettävissä olevat opettajavoimat, resurssit jne., pikemminkin kuin sen perusteella millainen vaikutus vieraan kielen opetuksella mahdollisesti on äidinkieleen. Toiseksi päätöksen sisällyttää tai jättää vieraiden kielten opetus pois kansakoulun opetusohjelmasta tulee koskea kaikkia oppilaita, ts. ketään ei tule vapauttaa alunperin vieraiden kielten opiskelusta, koska voidaan ennakoida vapauttamisen perustuvan hyvinkin erilaisiin näkökohtiin, joilla ei välttämättä ole paljonkaan tekemistä vieraan kielen oppimisedellytysten kanssa sinänsä.

Artikkelin toisessa osassa käsitellään kielellistä deprivatiota. Onko olemassa oppilaita, jotka ovat kielellisesti niin jälkeenjääneitä koulussa vaadittavan kielenkäytön suhteen, ettei heille pitäisi asettaa lisätaakaksi vieraan kielen oppimista? Kielellinen deprivatio voi merkitä joko sitä, että oppilas on kaksikielinen (mahdollisesti siirtolainen) tai että oppilas puhuu sellaista äidinkielen paikallista, sosiaalista tai muuta sellaista "murretta", joka tekee oppimisen vaikeaksi.

Tutkimukset, joita on suoritettu erityisesti Kanadassa ja Yhdysvalloissa, ovat osoittaneet, että kaksikielisyyttä on pidettävä sekä kansalliselta että yksilön kannalta lähinnä positiivisena asiana.



Aikaisemmat tutkimustulokset, joiden mukaan kaksikielisyydellä näyttää olevan negatiivinen vaikutus älykkyyden kehittymiseen, ovat epäluotettavia koehenkilöiden valikoivuuden sekä mittausmenetelmien heikkouden vuoksi. Viimeaikaiset tutkimukset ovat päinvastoin osoittaneet, että kaksikieliset lapset ovat menestyneet yksikielisiä paremmin kielellisissä ja ei-kielellisissä älykkyystesteissä ja että he ovat yksikielisiä henkisesti joustavampia.

Vaikeampi ongelma on kysymys siitä, onko luokassa oppilaita, joiden äidinkielen muoto poikkeaa niin paljon oppikirjojen kielestä, että tämä haittaa oppimista. Onko tällaisten oppilaiden kieli pelkästään "erilainen" vai onko se "puutteellinen" jollakin tavalla? Kielellisen vajavaisuuden käsitteen takana on ajatus, että ajattelu on jollakin tavalla riippuvainen kielestä, ja että ajattelu ja oppiminen vaikeutuu, jos ei ole käytettävissä sopivaa kieltä. Tutkijat eivät kuitenkaan ole läheskään yksimielisiä tämän kielellisen suhteellisuushypoteesin paikkansapitävyydestä. Syntymästään asti kuuroilla lapsilla tehdyt tutkimukset näyttäisivät tukevan kielellisen deprivaaation merkitystä oppimiselle. Kuurot lapset oppivat kuulevia lapsia hitaammin tekemään yleistyksiä. Kuurojen lasten perusongelmana näyttää olevan se, että he havaitsevat esineet ja asiat globaalimmin, vähemmän eriytyneesti, kuin normaalit samanikäiset lapset. Oletettavasti kieli näyttölee ratkaisevaa osaa tässä havaintojen eriytymisessä. Toisaalta on todettu, että sokeat lapset yleensä menestyvät normaalisti älykkyys- ja koulusaavutuskokeissa, kun taas kuurot lapset ovat tyypillisesti noin kymmenen pistettä normaalin älykkyysosamäärän alapuolella ja menestyvät selvästi heikommin koulusaavutuskokeissa. Laitoslapsilla tehdyt tutkimukset näyttävät osoittavan, että niissä todettava aikainen kielellinen deprivatio on syynä myöhempiin oppimisvaikeuksiin.

Englantilainen sosiolingvisti Basil Bernstein on esittänyt tunnetuimman, mutta kiistellyn, teorian kielellisestä deprivatiosta. Hänen mukaansa työväenluokan ja keskiluokan puheen välillä on perustavaa laatua oleva laadullinen ero. Kysymys ei ole niinkään kieliopista, murteesta tai slangista, vaan pikemminkin kieliopillisen järjestelmän ja sanaston erilaisesta käytöstä. Näiden kahden luokan voidaan sanoa käyttävän erilaisia koodeja, koska heidän kielen muotojen valintaperusteensa ovat erilaiset. Koodit vaikuttavat merkitykseen, Rajoitettu koodi antaa

mahdollisuuden ilmaista yksittäistapauksia koskevia merkityksiä, jotka perustuvat tähän ja nyt, ja jossa periaatteita ei koskaan tuoda selvästi ilmi ja joita tämän vuoksi ei voida lähemmin tarkastella. Kehittynyt koodi sen sijaan antaa mahdollisuuden ilmaista yleispäteviä merkityksiä, jotka tuovat selvästi ilmi periaatteet ja toiminnot ja täten antavat yksilöille mahdollisuuden omien kokemustensa perusteiden ilmaisemiseen. Toisin kuin rajoittunut koodi, kehittynyt koodi tekee mahdolliseksi vapauttaa puhe sen välittömästä kontekstista ja tehdä se itsenäiseksi. Rajoittuneen koodin käyttäjä on sidottu välittömään tilanteeseen, josta on seurauksena, että hänen puhettaan voi ymmärtää vain tilanteeseen osallistuneet henkilöt. Sitä vastoin kehittynyt koodi, joka on vapaa tästä rajoittuneisuudesta, tekee merkityksen kaikille ymmärrettäväksi.

Bernsteinin teoriaa on kritisoitu voimakkaastikin. Amerikkalainen sociolinguisti Willian Labov väittää, että kielellinen deprivatio on nykyisen kasvatuspsykologian luoma myytti. Englantilainen tutkija Harold Rosen kritisoi Bernsteinin teoriaa esittäen, että ei ole mahdollista vetää tarkkaa rajaa työväenluokan puheen ja keskiluokan puheen välillä. Työväenluokan puheella on omat etunsa, jota normaali kielenkäyttö ei ole pystynyt havaitsemaan.

Kielellisen deprivatian arvosteleminen ei merkitse, että kiellettäisiin kielellisen erilaisuuden olemassaolo. Ferguson esitti vuonna 1959 teorian, jonka mukaan on olemassa tilanteita, joissa saman kielen kaksi tai useampaa variaatiota on olemassa ja niitä käytetään eri tilanteissa (diglossia). Diglossisessa maassa koulutus yleensä tapahtuu "ylemmän" kielellisen variaation avulla. On ilmeistä, että "alempaa" variaatiota puhuvilla lapsilla tulee olemaan vaikeuksia koulussa. Esimerkkinä "alemmasta" variaatiosta Ferguson mainitsee Haitin Creolen, joka on ranskan "alempi" variaatio.

Onko Euroopan maissa havaittavissa niin selkeitä ja johdonmukaisia kielellisiä eroja, että voitaisiin puhua diglossiasta Fergusonin terminologian mielessä? Englantilainen tutkija Douglas Barnes on analysoinut nauhoittamia opettajan ja oppilaiden välisiä keskusteluja ja todennut, että joidenkin oppilaiden kielellinen ja käsitteellinen kokemustausta on hyvin rajoittunut eikä heillä ole hallussaan pohdiskelevan kielen ilmaisuvarastoja. Amerikkalaisten tutkijoiden Bereiter ja Engelmännin mukaan kielellisen deprivatian selvin osoitus on "jättiläissana-syndrooma", ts.

taipumus käyttää lauseita eriytymättöminä "jättiläissanoina", Ongelmana on opettaa lapset puhumaan sanoina eikä isompina äännekokonaisuuksina. Jättiläissana-syndrooma näyttäisi myöskin selittävän kielellisesti deprivoituneiden lasten vaikeuden oppia lukemaan. Kielellisesti deprivoituneiden lasten opettamisessa on tärkeänä tehtävänä opettaa lapset näkemään käsitteiden ja sanojen väliset suhteet. Vieraan kielen opettamisessa usein kuitenkin oletetaan, että oppilaat jo osaavat useimmat käsitteet, jotka tulevat esiin vieraiden kielten opetuksessa. Eräs kielellisen deprivaaation tärkeimmistä aiheuttajista näyttäisi olevan se, että lapsilla ei ole ollut käytettävissään riittävästi "aikuisen aikaa", toisin sanoen he eivät ole riittävästi saaneet kokea jatkuvaa dialogia aikuisen henkilön kanssa. Sekä Englannissa että Yhdysvalloissa suoritetut tutkimukset näyttävät osoittavan, että kodin, erityisesti äidin, "opetustyyllillä" on huomattava vaikutus lasten kielelliseen kehitykseen. Kielellisesti deprivoituneet lapset tulevat usein kodeista, joissa käyttäytymistä kontrolloidaan vanhempien ja lasten välisen statuksen perusteella pikemminkin kuin tilanteen selittämisen perusteella. Tällöin lapsen käyttäytyminen pohjautuu pikemminkin auktoriteettien noudattamiseen kuin pohdintaan, ja välittömään rangaistukseen ja palkkioon pikemminkin kuin myöhemmin todettaviin vaikutuksiin ja pitkäntähtäyksen tavoitteisiin. "Kasvattavista" kodeista lähtöisin olevat lapset näyttävät hallitsevan useampia kielenkäyttötapoja kuin lapset, joiden kodeissa ei ole ollut kasvatuksellista asennetta.

Eikö ole kuitenkin mahdollista, että kielellinen kehitys riippuisi ajatusprosessien kehittymisestä? Piaget ja hänen koulukuntansa katsovat, että kielellä on paljon vähäisempi asema lapsen yleisessä kognitiivisessa kehityksessä kuin edellä mainitut tutkijat esittävät. Piagetin mukaan on tehtävä selvä ero sanan tietämisen ja tilanteen ymmärtämisen (älykkyyden) välillä. Lisäksi hän korostaa ajattelun formaalisten mekanismien olemassaolon välttämättömyyttä, jotta voitaisiin hallita kielellisen ilmauksen vaikeudet. Myös Piaget antaa kielelle tärkeän osan myöhemmässä kehitysvaiheessa. Mutta kielellä ei voi olla tätä asemaa, ellei lapsella ole "formaalisia" ajattelun mekanismeja. Näkemys, jonka mukaan kielellinen toiminta on suuressa määrin riippuvainen monista ei-kielellisistä toiminnoista, johtaa siihen, että joidenkin lasten tarvitsemat tukitoimenpiteet kansakoulussa ovat lähinnä sellaisia toimenpiteitä, jotka auttavat heitä

ajattelemaan. Eräät viime aikoina kehitetyt ohjelmat pyrkivätkin kehittämään lasten käsitteenmuodostusta pikemminkin kuin opettamaan suoranaisesti kieltä.

Mitä edellä esitetyistä tutkimustuloksista ja näkökohdista seuraa vieraan kielen opetukseen? Äidinkielen ja vieraan kielen oppimisessa on paljon yhteisiä tekijöitä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että analogiaan perustuva luova kielenkäyttö on tärkeä tekijä äidinkielen oppimisessa. Näyttää ilmeiseltä, että tämä sama kognitiivinen kyky luoda uusia ilmaisuja analogian pohjalta näyttelee huomattavaa osaa myös vieraan kielen oppimisessa. Jos oppilaita autettaisiin havaitsemaan malleja ja näiden havaittujen mallien pohjalta luomaan uusia ilmaisuja analogian perusteella, on oletettavaa, että sekä äidinkielen että vieraan kielen oppiminen hyötyisivät. Toinen yhteinen tekijä, joka vaikuttaa sekä äidinkielen että vieraan kielen oppimiseen, näyttää olevan lyhytaikaismuisti. Viimeaikaiset opetusmenetelmät, jotka perustuvat suuressa määrin vieraan kielen suulliseen esittämiseen, saattavat asettaa vaikeuksia oppilaille, joiden lyhytaikaismuistin kapasiteetti on vähäinen. Lyhytaikaismuisti ei kuitenkaan ratkaisevasti vaikuta äidinkielellä tai vieraissa kielissä menestymiseen. Vähintään yhtä tärkeitä on kyky jäsentellä ja integroida muistissa säilytetty informaatio. Sekä analogiaan perustuva uusien kielellisten muotojen luominen että lyhytaikaismuisti ovat läheisesti yhteydessä keskenään, koska kyky havaita malleja sen pohjalta mitä kuullaan näyttelee tärkeitä osaa lyhytaikaismuistin kyvyssä säilyttää mielessä tämä malli. Toiveita opetuksen kehittämiseksi antaa se tosiseikka, että näyttää olevan mahdollista kehittää mallin havaitsemista asianmukaisesti suunniteltujen harjoitusten avulla.

Vieraan kielen ja äidinkielen oppimisen välillä on kuitenkin myös ilmeisiä eroja, oppiminen tapahtuu eri kontekstissa. Oppijoita on koulussa paljon ja opettajia vähän verrattuna kotona tapahtuvaan oppimiseen, jossa opettajia on useita. Lapsen kehitystasossa on tapahtunut huomattavaa edistystä vieraan kielen oppimisajankohtaan mennessä. Äidinkielen oppiminen on samalla osa ympäristön luokitteluprosessia. Tämä luokittelu ja käsitteenmuodostus voi tapahtua vain kerran ja se on tärkeimpiä äidinkielen oppimisen motivointitekijöitä. Vieraan kielen oppiminen perustuukin ulkoiseen motivaatioon enemmän kuin äidinkielen oppiminen, joka paljolti perustuu sisäiseen motivaatioon. Äidinkielen oppiminen tapahtuu ilman ennako-odotuksia. Sen sijaan vierasta

kieltä opiskeltaessa oppijoilla on monenlaisia odotuksia aikaisempien kokemustensa perusteella. Tällaisista odotuksista mainittakoon esimerkiksi se, että kaikki odottavat vieraalla kielellä olevan myös kirjallisen muodon, mitä odotusta pienellä lapsella ei ole äidinkieltä oppiessaan. On ilmeistä, että tällaiset odotukset ovat pääasiallinen syy aikuisten ja lasten välillä todettuihin eroihin kielen oppimisessa pikemminkin kuin niin sanotut kriittiset oppimisperiodit.

Näyttäisikin tämän vuoksi tarpeelliselta, että oppilaita olisi valmennettava vieraiden kielten opiskeluun. Tähän valmentautumiseen kuuluisi oppilaiden kuulohavainnon harjoittaminen, kyky samaistua vierasta kieltä puhuviin henkilöihin ja vieraan kielen äännteisiin totuttautuminen. Kuulohavainnon kehittäminen tapahtuisi läheisessä yhteistoiminnassa musiikin- ja äidinkielen opettajien kanssa. Tähän kuuluisi runsaasti matkimisharjoittelua, vieraan kielen ja äidinkielen äännteiden kontrastiivista harjoittelua, yksinkertaisia dialogeja, lukusanojen, viikonpäivien ja rahan käsittelyn harjoituksia jne. Korostettaisiin kuulemaan oppimista, kykyä erotella ja tunnistaa samanlaisia ja erilaisia äännteitä, rytmejä ja malleja. Tätä kielen opiskeluun valmistautumisen ohjelmaa seuraisi oppikoulussa kielen opiskelu inhimillisen toiminnan keskeisenä muotona. Tämä opiskelu liittyisi läheisesti sekä äidin- että vieraan kielen opiskeluun ja muodostaisi yhtenäisen ohjelman. Kaikkien luokanopettajien koulutukseen tulisi kuulua kurssi, jossa heitä valmennettaisiin opettamaan tällaista kielen opiskelun valmentautumiskurssia. Yleensäkin vieraiden kielten opettajien tulisi enenevässä määrin perehtyä äidinkielen oppimiseen ja valmentautua opettamaan sekä vierasta kieltä että äidinkieltä. Äidinkielen ja vieraan kielen opettaminen ja oppiminen ovat toisiaan täydentäviä tekijöitä kielen opiskelussa yleensä.

### 3. Varhaisen kielenopetuksen ongelmia

Madame Helen Haurin artikkelin aiheena oli "ongelmia, joita vieraan kielen opettamisen aloittaminen kansakoulussa aiheuttaa". Artikkelissa tehdään selkoa vieraan kielen opettamisesta Sveitsissä. Vieraan kielen opettaminen kansakoulussa on varsin ongelmallista Sveitsissä, joissa puhutaan neljää eri kieltä. Useimmiten opetettava kieli on jokin maassa puhuttavista kielistä. Täten ranskaa puhuvassa kantonissa opetetaan Saksaa, Saksaa puhuvassa osassa ranskaa jne., siitä huolimatta että esitetään yhä voimakkaammin kannanottoja englannin kielen puolesta. Sveitsissä on käynnissä opetuskokeiluja, joissa oppilaille vierasta kieltä opetetaan ensimmäisellä luokalla (6-vuotiaille) kolmannella luokalla ja neljännessä luokalla. Kolme viikkotuntia esitetään minimimääränä, jonka avulla vierasta kieltä voidaan tehokkaasti opettaa koulussa. Vierasta kieltä opetetaan kansakoulussa jakamattomalle ikäluokalle, ja pyrkimyksenä on, että opetuksen antaisi luokan opettaja. Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille kyky suulliseen kommunikaatioon. Tämän vuoksi opetus pyritään antamaan luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa. Tässä suhteessa on selvästi nähtävissä Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvoston kynnystaitojärjestelmän vaikutus. Opetuksen eriyttämisen kaavaillaan tapahtuvan siten, että oppilaat osaavat toimia samoissa kommunikaatiotilanteissa, mutta nopeammin oppivat pystyvät käyttämään kielellisesti vaativampia muotoja kuin hitaammin edistyvät oppilaat.

Vieraan kielen opetuksen aloittaminen kansakoulussa edellyttää laajaa opettajien perus- ja jatkokoulutusta. On kaavailtu kouluttajajärjestelmää, joka muistuttaa suurella määrällä Suomessa voimassa olevaa lääninkouluttajien ja ohjaavien opettajien järjestelmää.

Monsieur G. Bastinin artikkeli käsitteli vieraan kielen oppimisen psykologivistisiä ja pedagogisia edellytyksiä. Artikkelin pohjautuu tekijän vuosina 1973-75 tekemään psykopedagogiseen tutkimukseen, joka käsittelee vieraan kielen suullisen opetusmenetelmän vaikutuksia, Tutkimuksen koehenkilöjoukkona oli oppikoulun ensimmäisen ja toisen vuoden oppilaat eräässä liegeläisessä koulussa (noin 240 oppilasta). Oppilaille esitettiin useita erilaisia testejä ja he osallistuivat myöskin haastatteluihin, Tulokset osoittavat, että suulliseen menetelmään

perustuvassa vieraan kielen opetuksessa menestymiseen vaikuttaa eniten äidinkielen kielellisten taitojen hyvä hallinta: kielioppi, oikeinkirjoitus ja lukutaito. Toiseksi tärkeimmäksi tekijäksi osoittautui oppilaiden kyky jäsentää äidinkielistä lauserakennetta oikein. Niillä oppilailla, joilla on vaikeuksia äidinkielen lauserakenteen jäsentämisessä, on usein myös vaikeuksia soveltaa vierasta kieltä uusissa tilanteissa. He oppivat usein pelkästään joukon fiksoituneita rakenteita. Tärkeä tekijä on myös induktiivinen ja deduktiivinen järkeily. Kyseessä on taito yleistää, johtaa sääntöjä tarjolla olevasta kielimateriaalista ja soveltaa niitä uusiin tilanteisiin. Jos oppilailla ei ole induktiivista ja deduktiivista järkeilykykyä, he usein tekevät pintapuolisia vertailuja, mikä heikentää heidän assimiloitukykyään ja mahdollisuuksiaan käyttää oppimaansa uusissa tilanteissa. Motivaation vaikutus oppimiseen on myöskin itsestään selvä. Koska vieraan kielen opiskelu alkuvaiheessa yleensä perustuu kuuluhavaintoon, on varsin ymmärrettävää että auditiivinen tarkkuus ja havainto ovat yhteydessä vieraan kielen oppimiseen. Tulokset osoittivatkin, että noin puolet oppilaista joilla oli eri asteisia kuulo- vaikeuksia, oli luokan heikoimmassa kolmanneksessa. Instrumentaaliset taidot ovat myös yhteydessä vieraan kielen oppimiseen. Näillä tarkoitetaan havaitsemisen, mieleenpainamisen ja kommunikaation mekanismeja, jotka helpottavat tai vaikeuttavat oppimista. Jos oppilaalla on puutteita näissä suhteissa, hänellä on vaikeuksia jäsentää oikein kuulemansa viestin ään- teitä, säilyttää niitä mielessä ja toistaa niitä oikein. Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat myöskin oppilaan käsitys työstä ja kyky osallistua luokan työskentelyyn. Erittäin tärkeä on myös opettajan ja oppilaiden välinen suhde. Opetuksen tulisi luoda luokkaan mahdollisimman luontevia ja autenttisia tilanteita, jotta opittua voitaisiin soveltaa ja käyttää hyväksi uusissa tilanteissa.

Artikkelin kirjoittajan mukaan on olemassa selvä ero varhaislapsuuden kaksikielisyyden ja koulussa tapahtuvan varhaisen kielenopetuksen välillä. Kaksikielisessä ympäristössä elävälle lapselle on erittäin keskeinen tarve ymmärtää ja tehdä itsensä ymmärretyksi. Ellei näin tapahdu, hänen fyysiset ja psykologiset tarpeensa eivät tule tyydyttyiksi. Koulussa vieras kieli opitaan kuitenkin samalla tavalla kuin muutkin aineet, Toisin sanoen vieraan kielen opetuksessa ei ole mahdollista samalla tavalla kuin kaksikielisessä ympäristössä kehittää kokonaisvaltaista käyttäytymistä:

uudenlaisia tapoja elää, havaita, tuntea ja reagoida kokonaisvaltaisella tavalla tietyissä tilanteissa. Koulussa ei ole todella ratkaisevan tärkeä ymmärtää ja tulla ymmärretyksi vieraalla kielellä, koska voidaan milloin tahansa turvautua äidinkieleen.

Edellä todettiin, että äidinkielen hallinta, erityisesti sen kirjallisen muodon hallinta, vaikuttaa erittäin paljon vieraan kielen oppimiseen. Jos kielellisessä lahjakkuudessa ilmenevät puutteet estävät joidakin oppilaita saavuttamasta kahdessatoista vuodessa (joista kuusi koulussa) oman äidinkielenä tyydyttävää hallintaa, onko todella järkevää lisätä heidän vaikeuksiaan alkamalla opettaa heille vierasta kieltä? Näyttää näin ollen vakavalta pedagogiselta virheeltä odottaa, että kaikki 8, 9, 10 tai 11-vuotiaat alkaisivat oppia vierasta kieltä koulussa. Vieraan kielen opetusta ei tulisi aloittaa kaavamaisesti tiettyinä ikäinä vaan oppilaiden kielellisen kypsyneisyyden tason mukaan. Jotkut oppilaat voisivat alkaa vieraan kielen opiskelun ehkä 8-vuotiaana, mutta osa voisi aloittaa opiskelun vuotta tai kahta myöhemmin. Osa oppilaista ei lukisi vierasta kieltä kansakoulussa lainkaan. Kielellisen kypsyneisyyden taso voidaan kirjoittajan mukaan luotettavasti mitata testipatteristolla.

#### 4. Tehokkaan kielenopetuksen edellytyksiä

Egon Foldbergin & Carl Sørensenin artikkeli käsitteli julkisen vallan ja yleisen mielipiteen vieraan kielen opetukselle antamaa tukea. Artikkelin perustuu oppilaille ja heidän vanhemmilleen lähetettyihin kyselylomakkeisiin ja tekijöiden opettajien jatkokoulutustilaisuuksissa tekemiin havaintoihin. Oppilaiden ja vanhempien vastaukset osoittavat, että kummatkin suhtautuvat erittäin myönteisesti vieraan kielen opiskeluun. Opetusta ja oppimateriaaleja pidetään yleensä mielenkiintoisina. Kirjoittajat korostavat voimakkaasti motivaation, erityisesti sisäisen motivaation, merkitystä kielen oppimiselle. He siteeraavat IAFTEL:in konferenssissa esitettyä yhtälöä: yksi unssi motivaatiota = yksi tonni pedagogiikkaa.

Kirjoittajien mukaan oppimateriaaleista puuttuu alkeellisinkin hauskuuttava aines. Tämä on omiaan tappamaan kielen opiskelun alkuvaiheessa todettavan luonnollisen uteliaisuuden ja kiinnostuksen. Kielen opetuksen tulisikin perustua mahdollisimman suuressa määrin luonnollisiin tarpeisiin



tutkia, ratkaista ongelmia, pohtia asioita. Vieraan kielen tulee solmia yhteydet muihin aineisiin. Opetusmateriaalissa tulee käsitellä nykyistä enemmän tavallisten ihmisten elämää. Samoin tulee oppimateriaalin kielen heijastaa todellista käytettyä kieltä, toisin sanoen sen ei saa olla esim. kouluenglantia. Valittavien rakenteiden tulee pääasiallisesti perustua puhuttuun kieleen. Ääntämisessä tulee pyrkiä lähinnä ymmärrettävyyteen pikemminkin kuin täydellisyyteen. Opetuksessa yleensäkin tulisi tapahtua asenteen muutos siten, että kiinnitettäisiin enemmän huomiota siihen, mitä koulu voi tehdä oppilaan hyväksi pikemmin kuin oppilaalle.

Symposiumin pääraportööri Mr. P. H. Hoy oli laatinut jäsenmaille lahetettyyn kyselylomakkeeseen perustuvan katsauksen varhaisesta vieraan kielen opettamisesta. Tulokset osoittavat, että Euroopassa on yleinen suuntaus alentaa vieraan kielen opetuksen alkamisikää. Tämä on sopusoinnussa Euroopan opetusministereiden ja Wiesbadenin symposiumin suositusten kanssa. Näyttäisi kuitenkin olevan tarkoituksenmukaista tehdä ero erilais-  
ten maiden välillä:

1. Maat, joille on erityisen tärkeitä edistää vieraiden kielten opettamista
  - Näissä maissa voidaan puhua kieltä, joka ei ole laajan kansainvälisen kontaktin kieli ja siksi ne haluavat antaa mahdollisimman monelle lapselle käytännön kyvyn käyttää laajan kansainvälisen kommunikaation kieltä. Opetukseen tarvittava aika on helpommin löydettävissä kansakoulussa kuin oppikoulussa.
  - Joissakin tähän luokkaan kuuluvissa maissa puhutaan useampaa kuin yhtä kieltä ja siksi on olemassa voimakas yhteiskunnallinen motiivi opettaa oman maan kansalaiset ymmärtämään toisiaan.
2. Maat, joiden kielet ovat maailmanlaajuisen kontaktin kieliä (esimerkiksi ranska ja englantia) ja joissa ei ole kaksikielisyyden tai monikielisyyden aiheuttamia ongelmia.

Mr. B. H. Hoy'n toinen artikkeli käsitteli varhaisen kielenopetuksen menestyksen edellytyksiä. Näitä edellytyksiä ovat mm.:

1. Pitkän tähtäyksen kasvatustavoitteiden selkeys
  - 1.1. Kehittääkö varhainen kielenopetus lasten asenteita positiiviseksi muita kansoja kohtaan?
  - 1.2. Auttaako varhainen kielenopetus kehittämään lasten itseluottamusta, viestintätaitoja ja kielen luonteen ymmärtämistä?
- 3.3, Voidaanko vieraan kielen varhainen opetus suunnitella siten, että se on positiivinen lisä kansakoulun opetusohjelmaan?

- 1.4. Voiko varhainen vieraan kielen opetus auttaa monikielisessä ympäristössä eläviä lapsia, lisäämällä heidän kykyjään kommunikoida muiden kieliyhteisön jäsenten kanssa?
- 1.5. Minkä kielen tai minkä kielien tulisi kuulua kansakoulun opetusohjelmaan? Mistä kasvatuksellisista tai käytännöllisistä syistä?

## 2. Lähtötavoitteiden selkeä määrittely

Menestyminen riippuu selvästi määritellyistä tavoitteista, joiden tulee olla mahdollisimman tarkasti mukautettu lasten erilaisiin tarpeisiin ja kykyihin. Nämä lyhyen tähtäyksen tavoitteet vaikuttavat kurssin sisältöön, tavoitetasoon, ajankäyttöön ja opetussuunnitelmiin.

## 3. On luotava hallinnollinen kehys, joka vastaa seuraavia tarpeita.

- 3.1. Riittävä taloudellinen tuki on ehdottoman välttämätöntä.
- 3.2. Täytyy olla käytettävissä riittävästi päteviä opettajia.
- 3.3. On huolehdittava opettajien jatkokoulutuksesta ja konsultointipalveluista.
- 3.4. On huolehdittava siitä, että kansakoulun ja oppikoulun kieltenopetuksen välillä ei ole mitään katkoa.
- 3.5. On jatkuvasti seurattava lasten edistymistä ja vieraan kielen opetuksen evaluointia on yleensäkin jatkuvasti suoritettava.

## 4. Pedagogiset tarpeet

- 4.1. Vieraan kielen opetus on mahdollisimman hyvin koordinoitava kansakoulun muuhun opetusohjelmaan.
- 4.2. Sekä kansa- että oppikoulun kieltenopettajien tulisi olla yhtä mieltä keskeisistä pedagogisista periaatteista. Sisältöjä ja opetusmenetelmiä on yksilöllistettävä mahdollisimman suuressa määrin. Muistaen että "mikään ei menesty niin hyvin kuin menestys" opettajan tulee järjestää työnsä niin, että mahdollisimman moni oppilas tuntee edistyvänsä suorittaessaan tehtäviä, jotka ovat hänen mahdollisuuksiensa rajoissa ja jotka muodostavat huolellisesti porrastetun sarjan kohti tavoitekielen tiettyjen alueiden hallintaa. Tarvitaan tietynlainen perusohjelma, jota voidaan laajentaa nopeammin oppiville oppilaille.
- 4.3. Kysymys homogeenisestä tai heterogeenisestä opetusryhmästä vieraiden kielten varhaisessa opetuksessa vaatii huolellista pohdintaa ja kokemukseen perustuvaa tutkimusta. Olisi tutkittava sekä yksilöiden että ryhmän käyttäytymistä.
- 4.4. Opetusmateriaalien, välineiden ja yleisten opetusolosuhteiden on oltava tyydyttävät.

Vieraan kielen varhaisen opetuksen aloittaminen ilman riittävää yhteiskunnallista tukea on vaikea ellei täysin mahdoton tehtävä. On tarkoin selvitettävä varhaisen vieraan kielen opetuksen arvo, arvioitava kustannukset, luotava sopiva hallinnollinen koneisto, pidettävä huoli että on käytettävissä riittävästi päteviä opettajia, huolehdittava että on käytettävissä erityisesti tätä ikäkautta varten suunniteltuja oppimateriaaleja ja huolehdittava opetuksen arvioinnista.

On olemassa useita esteitä varhaisen vieraan kielen opetuksen menestykselliselle aloittamiselle. Tällaisia esteitä voivat olla mm. intellektuaaliset esteet, joka tarkoittaa sitä, että varhaisen vieraan kielen opetuksen päämääriä ja filosofiaa ei ole selvästi määritelty tai sen perustelut ovat riittämättömät. Varhaista vieraan kielen opetuksen aloittamista voivat myöskin haitata taloudelliset ja hallinnolliset esteet. Näiden yleisten kehystekijöiden lisäksi voi esiintyä sosiologisia, psykologisia ja pedagogisia esteitä.

Edellä kuvattuja esteitä voidaan pyrkiä vähentämään keräämällä ja välittämällä tietoa CCC:n jäsenmaissa suoritetuista opetuskokeiluista. Voitaisiin julkaista hyväksi havaittuja materiaaleja, filmejä, kuvanauhoitteita jne. Lisäksi CCC voisi teettää tutkimuksen vieraan kielen varhaisen opetuksen ja kansakoulun yleisten opetusmetodien välisistä yhteyksistä. Olisi toivottavaa, että CCC voisi käynnistää projektin, joka käsittelee yksilöimistä varhaisessa vieraan kielen opetuksessa. Varhaisen vieraan kielen opetuksen projekti voitaisiin liittää kynnystaitojärjestelmän peruserätyksiin.

Eräs kiireisempiä ongelmia varhaisen vieraan kielen opetuksen järjestämisessä on eriyttää sopivasti tavoitteita ja menetelmiä, jotka vastaavat oppilaiden erilaisia edellytyksiä. Artikkelissa esitetään alustava malli varhaisen vieraan kielen opetuksen järjestämiseksi. Seuraavassa taulukossa esitetään viisi luokkaa, jotka vastaavat yleisen lahjakkuuden eri tasoja alkaen sadannesta persentiilistä (lahjakkain osa) viidenteen persentiiliin (alin lahjakkuustaso, jolle voidaan ajatella varhaista vieraan kielen opetusta). Sarakkeet edustavat Ostian symposiumissa määriteltyjä vieraan kielen opetuksen tavoitteita. Tavoitteet on yksinkertaisuuden vuoksi esitetty tällä tavalla, vaikka esimerkiksi kynnystaitojärjestelmä saattaa aiheuttaa muutoksia tavoitteiden esittämiseen. Kyseessä olisi 3-4 vuoden kurssi, ja kielellisiä taitoja ei kehitettäisi samalla tavalla jokaisen oppilaan kohdalla.

Kirjaimet A, B, C, D ja E edustavat saavutustasoja, jotka määritellään seuraavasti

- A. Kouluversio kynnystaitojärjestelmästä
- B. Kouluversio kynnystaitojärjestelmän välitasosta
- C. Taso tai joukko erilaisia tasoja, jotka keskimääräisen lahjakkuustason omaavat oppilaat voisivat saavuttaa ja jotka voitaisiin tehokkaasti opettaa suotuisissa opetusolosuhteissa
- D. Tunnetaan jossakin määrin kyseessä olevan maan olusuhteita ja kyetään ymmärtämään ja vastaamaan yksinkertaisiin kysymyksiin
- E. Tunnetaan vähäisessä määrin vieraan maan olosuhteita ja jossakin määrin kyetään ymmärtämään vieraskielisiä vakioilmaisuja

Kykytaso	Kulttuuri-tietous	Kuunte- leminen	Puhu- minen	Luke- minen	Kirjoit- taminen
100-80	A	A	B	A	A
80-60	B	B	B	B	B
60-40	C	C	C	C	C
40-20	D	D	D		
20-5	E	E			

Millä tavalla **nämä** tavoitteet voitaisiin toteuttaa käytännössä?

Seuraavia ehdotuksia voisi soveltaa yksi opettaja omalla luokallaan tai opettajatiimi, joka opettaa useita luokkia,

1. Opettaja esittää tarinan kuvien ja mahdollisesti eleiden tukemana. Tarina voi käsitellä esimerkiksi kahvilassakäyntiä.
2. Lahjakkaimmille voidaan esittää tarinan toinen versio, jossa esitellään enemmän yksityiskohtia. Jatkotyöskentely voidaan eriyttää homogeenisissä ryhmissä lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen osalta esimerkiksi seuraavasti:

- Ryhmä 1: Tarinan dramatisointi muunnoksin. Kirjallinen tiivistelmä vieraalla kielellä. (Erittäin lahjakas ryhmä)
- Ryhmä 2: Tarinan dramatisointi sellaisenaan ja yksinkertainen kirjallinen reproduktio. (Keskitasoa lahjakkaampi ryhmä)
- Ryhmä 3: Suullisiin tai mahdollisesti kirjallisiin kysymyksiin vastaaminen vieraalla kielellä. (Keskimääräistä lahjakkuustasoa oleva ryhmä)
- Ryhmä 4: Keskeisten ilmaisujen toistaminen vieraalla kielellä. (Keskimääräistä lahjakkuustasoa alempi ryhmä)
- Ryhmä 5: Tarinan kertominen äidinkielellä. (Alhaista lahjakkuustasoa oleva ryhmä)

## ERIIKTYTTÄMINEN JA YKSILÖLLISTÄMINEN VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESSA

Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että perinteellinen tilanne kielten opetuksessa oli sellainen, että luokassa oli joukko oppilaita, joilla oletettiin olevan suunnilleen samanlainen kielen perushallinta. Heidä opetettiin ja heidän tuli oppia kieltä samojen opetusjaksojen ja -vaiheiden avulla. Tätä tilannetta, joka ei täysin vastaa todellisuutta, ei pidetä toivottavana, koska se ei ole sopusoinnussa nykyisen kasvatustieteen kanssa, joka korostaa mm. kunkin oppilaan yksilöllisyyttä ja luovuutta, omakohtaisen vastuun tunnon kehittämistä sekä oppimaan oppimista. Sitä ei pidetä myöskään oppimisen kannalta tehokkaana koska se ei ota huomioon oppilaiden erilaisia pyrkimyksiä ja tavoitteita, kykyjä, motivaatiota, pitkäjännitteisyyttä, oppimisrytmiä ja -strategioita.

Eriyttäminen merkitsee sitä, että oppilaiden opinto-ohjelmassa ja oppimistapahtumassa pyritään ottamaan huomioon kunkin tarpeet, kyvyt, tavoitteet, harrastuneisuus jne. Eriyttämistä ja sen pisimmälle vietyä toteuttamismuotoa, yksilöllistämistä, voidaan tarkastella eri näkökulmista. Jos oppilailta on ratkaisevasti erilaiset tavoitteet ja oppisisällöt, on kyseessä erittäin tärkeä eriyttämisen muoto, koska siihen liittyy usein jatko-opiskelukelpoisuuden rajoituksia. Usein eriyttämällä tarkoitetaan erilaisia keinoja (mm. erilaisia opetus- ja opiskelumenetelmiä, ryhmittelyjä, oppimateriaaleja, arviointimenettelyjä), joilla tavoitteita pyritään saavuttamaan. Eriyttäminen voi myös merkitä sitä, että eri oppilaat tarvitsevat ja käyttävät eri paljon aikaa tavoitteiden saavuttamiseen. Eriytetyssä kielten opetuksessa voivat esiintyä jokin tai jotkin tai kaikki edellä mainitut piirteet.

Eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen kuuluu olennaisena osana opettajien ja oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa tavoitteiden, oppisisältöjen, työtapojen, oppimateriaalin, opiskelunopeuden määrittelyyn ja valintaan. Vaikuttamisen määrä voi vaihdella ja on ehkä vähimmillään tavoitteiden ja enimmillään työtapojen osalta. Eriyttäminen ja yksilöllistäminen merkitsee myös painopisteen siirtymistä opettamisesta oppimiseen.

Vaikka eriyttäminen ja yksilöllistäminen eivät ole uusi asia, niiden merkitys on viime aikoina selvästi korostunut ja niiden toteuttaminen on helpottunut oppimateriaalin kehittymisen ja teknologian sovellusten ansiosta. Myös tarkoituksenmukainen tilasuunnittelu helpottaa eriyttämisen ja

yksilöllistämisen toteuttamista. Koska opetuksen eriyttämisellä ja yksilöllistämällä pyritään luomaan kullekin oppilaalle parhaat mahdolliset edellytykset oppimiseen, on opettajien vaativana ja samalla kiinnostavana tehtävänä jatkuvasti etsiä keinoja tämän päämäärän toteuttamiseksi.

Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan yleensä sellaista oppilaiden koulutuksen erilaistamista, joka ei vaikuta ratkaisevan erilaistavasti opintojen antamaan jatko-opinto- tai ammattikelpoisuuteen. Jos tällaisia vaihtokutuksia olisi todettavissa, olisi kyseessä koulutuksen eriyttäminen. Opetuksen eriyttämisellä pyritään edistämään koulutustason kohottamista ja edistämään oppilaiden omaleimaisen ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä. Eriyttäminen on siis eräs keino, jonka avulla pyritään siihen, että kaikki oppilaat saavuttaisivat vähintään kaikille yhteiset perustavoitteet.

Opetuksen eriyttäminen koskee etenkin erilaisten työtapojen ja oppimateriaalien valintaa. Erilaiset työtavat (menetelmäeriyttäminen) ja materiaalit (sisällön eriyttäminen) voivat olla perusteltua mm. siksi, että

- joidenkin oppilaiden oppimisprosessi edellyttää tietynlaista materiaalia ja työskentelyä (esim. rakenneharjoittelua) jatkotyöskentelyä ajatellen; eriyttämisen perustana on oppimisen edellyttämä tietynlainen toiminta.
- oppilaat ovat kiinnostuneita eri asioista ja erilainen materiaali ja työskentely on erilaisilla motivoivaa; eriyttämisen perusteluna oppilaiden kiinnostus ja motivointi.

Opettaminen edellyttää aina suunnittelua. Suunnittelu on erityisen tärkeätä, jos opetusryhmän suoritustaso, motivaatio, harrastukset jne. vaihtelevat kuten lähes aina on asianlaita. Ei ole olemassa ehdottoman homogeenista (tai heterogeenista) opetusryhmää, vaan opetusryhmät ovat aina jossakin suhteessa ja jossakin määrin heterogeenisia. Ennakkosuunnittelussa on opettajien yhteistyö edullista: tämä koskee kielten opettajia mutta yhteistyö, etenkin äidinkielen ja reaaliaineiden opettajien kanssa on hyödyllistä. Myös oppilaat on tarpeen ottaa mukaan suunnitteluun tarkoituksenmukaiseksi katsotussa määrin. Suunnitteluvaiheessa mm. selvitetään

- mitä eri opiskelujaksojen aikana tullaan opiskelemaan (= tavoitteet ja sisältö)
- kartoitetaan tavoitteiden toteuttamista edistävää oppimateriaali, valitaan ja hankitaan materiaali ja laaditaan (mahdollisimman paljon yhteistyönä) tarvittavaa lisämateriaalia

- suunnitellaan opetuksen eteneminen: millaisia työtapoja tullaan käyttämään kunkin jakson aikana (luokkaopetus, ryhmätyöskentely, parityöskentely, yksilöllinen työskentely) ja miten työskentely organisoidaan
- suunnitellaan alkudiagnoosien, formatiivisten kokeiden ja summatiivisten kokeiden ajoitus ja laaditaan yhteistyönä tarpeelliset kokeet
- suunnitellaan tukitoimenpiteet perusaineksen oppimista varten ja valinnaistyöskentelyä perusaineksen hallitseville

Jos on useita rinnakkaisluokkia ja jos niiden opetus tapahtuu samanaikaisesti, tarjoutuu mahdollisuus opettajien työskentelyn koordinointiin ja työnjakoon. On periaatteessa mahdollista yhdistellä luokkia suuremmiksi ja pienemmiksi ryhmiksi eri toimintamuotoja varten. Tämä edellyttää opettajilta hyvää yhteistyötä ja yhteistä suunnittelua. Mitään valmiita ja hyväksi koettuja malleja ei ole käytettävissä. Menetelmät on suunniteltava ja kokeiltava paikallisten olojen mukaisesti. Seuraavassa esitetään muutamia ulkomailla kehitettyjä ratkaisumalleja.

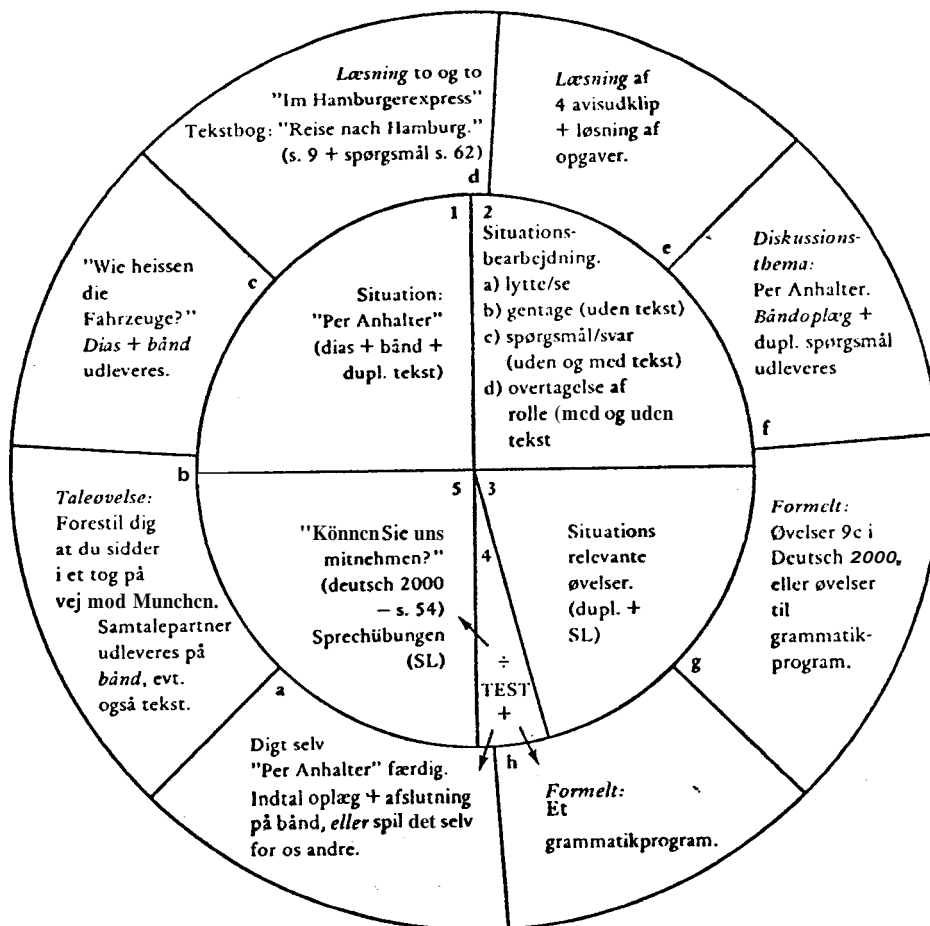
A) Ruotsissa Skola , samhälle, kommun -projektissa kokeiltavana oleva eriyttämisratkaisu ( 3 rinnakkaisluokkaa/3 opettajaa + 1 lisäopettaja)

Uuden asian esittäminen (perusryhmät)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Opitun harjoittelu (ryhmiin jakautuminen esim. oppimisnopeuden ja työskentelytavan suhteen)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dialogi, dramatisointi	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Opitun kontrollointi	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Vapaaehtoinen työskentely	<input type="text"/>		



- B) Esimerkki tanskalaisesta eriyttämiskokeilusta joka perustuu yhtenäisen aihepiirin käsittelyyn

Aihepiiri: Eine Fahrt

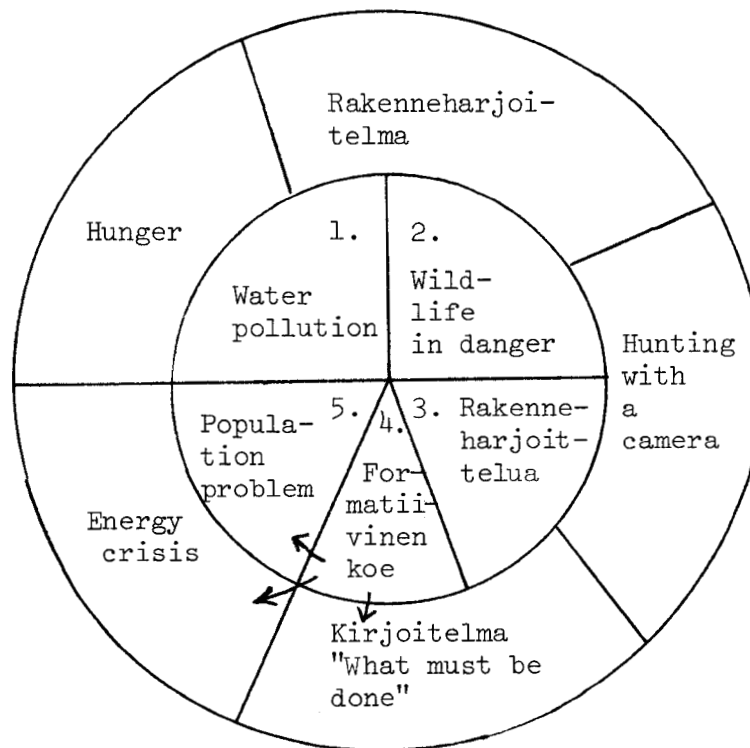


1-4: sisäympyrä = yhteinen opettajien johdolla opiskeltava perusoppiaines

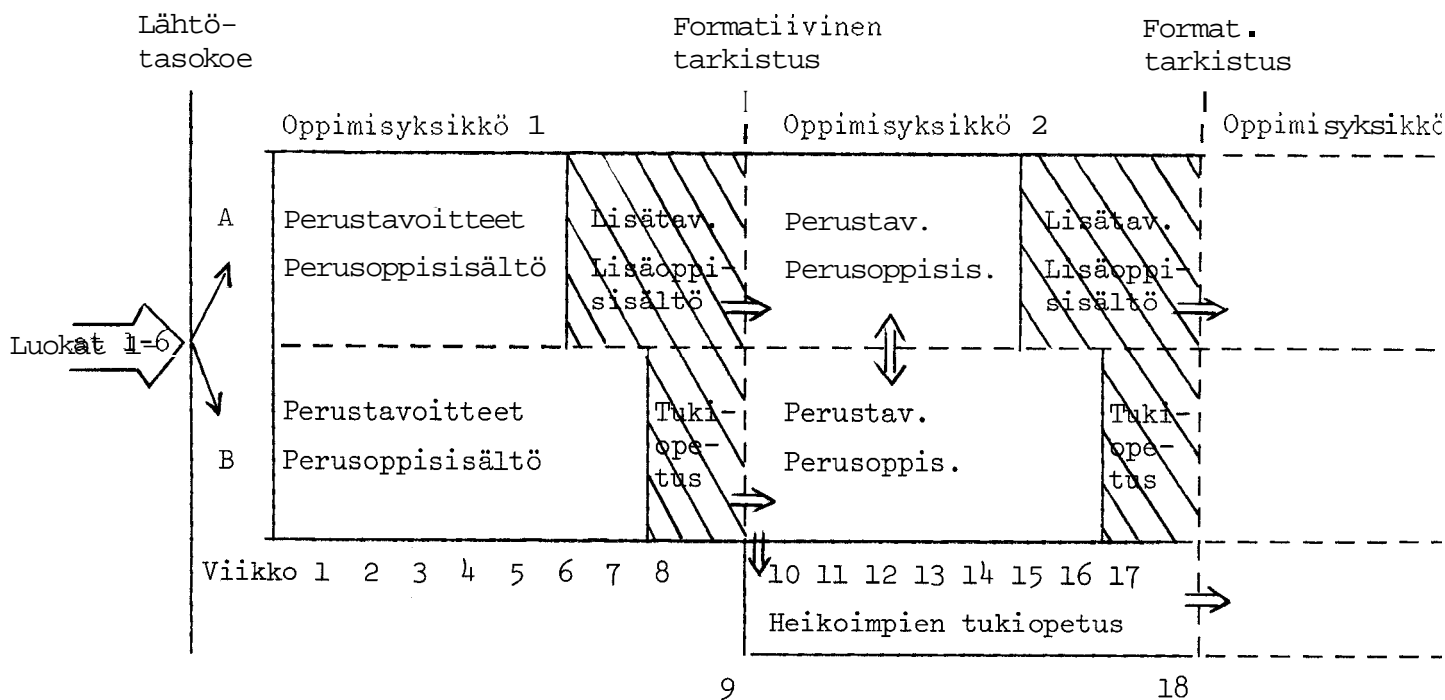
5: pakollinen, itsenäinen työskentely jos oppilas ei ole läpäissyt kyllin hyvin koetta (4)

6: ulkoympyrä a-h: yksilöllistä tai ryhmätyöskentelyä

Lukioon voisi tanskalaista ympyrämallia soveltaen ajatella luontoa ja luonnonsuojelua koskevaksi oppimisyksiköksi esim. seuraavaa  
Only one earth

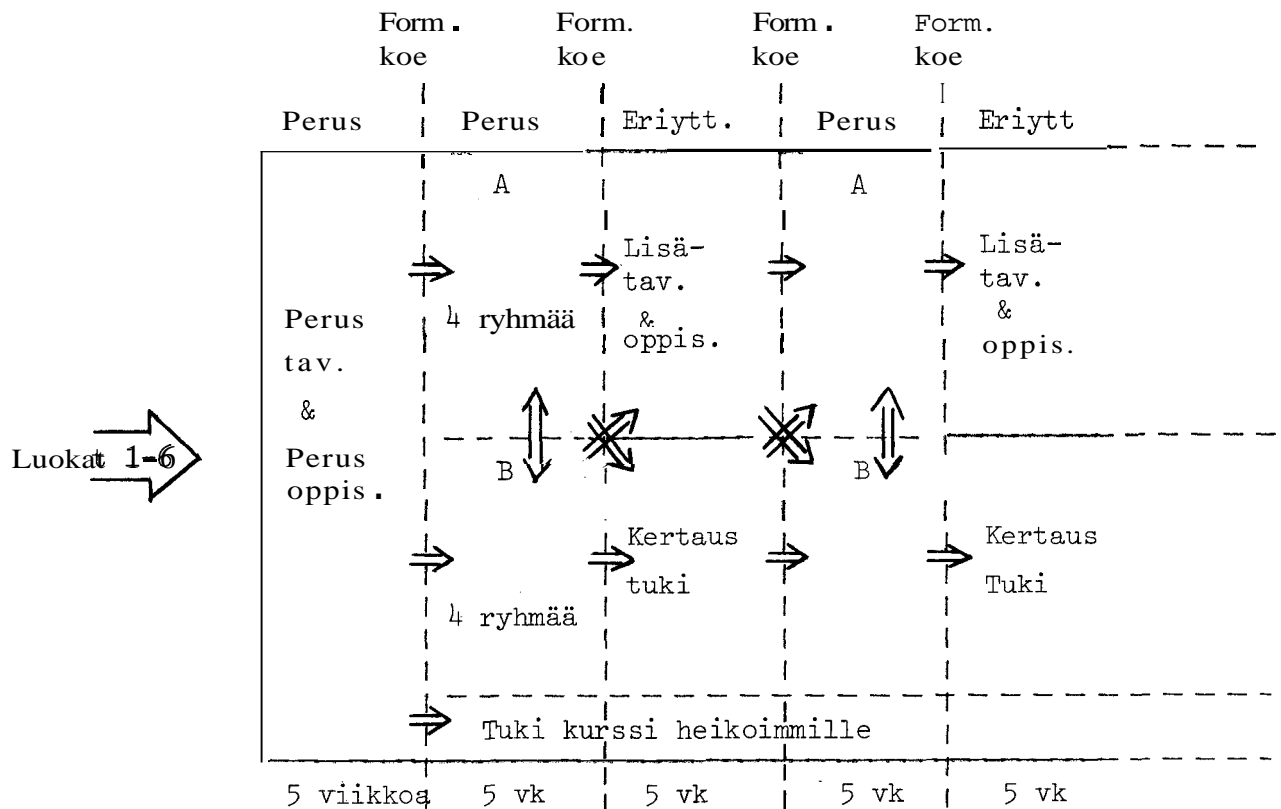


## C) Saksan liittotasavallassa kokeiltava Baunatal-malli

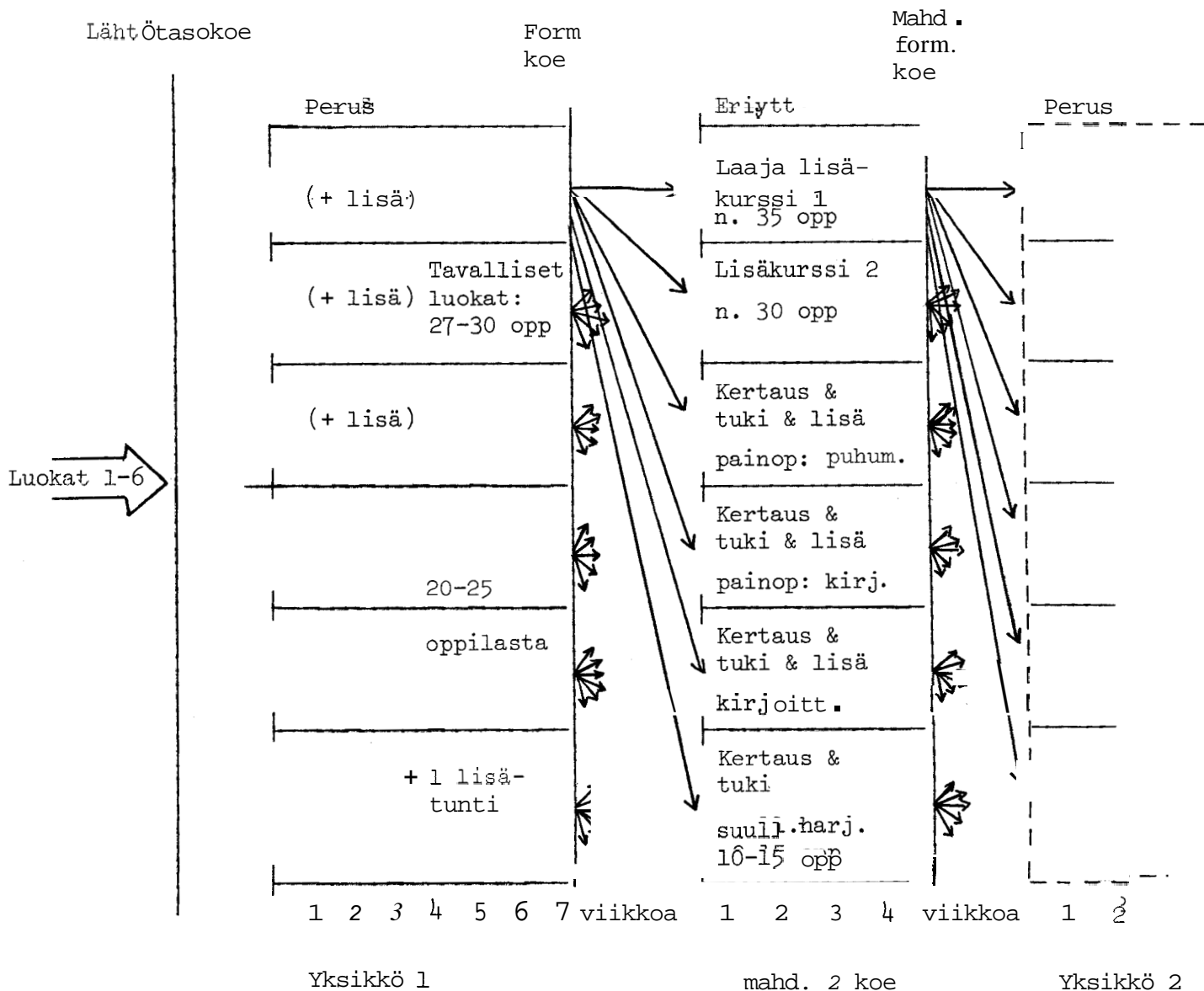


Tässä mallissa oppilaat jakautuvat 7. luokan alussa kahteen tasoon.. Yhteisen perusaineksen käsittelyn jälkeen taso A opiskelee lisäoppiainesta ja taso B saa perusoppiainesta käsittelevää tukiovetusta. Oppilaat voivat pidettävien kokeiden tulosten perusteella siirtyä tasolta toiselle. Oppimisyksikön ajallinen pituus on 8 viikkoa.

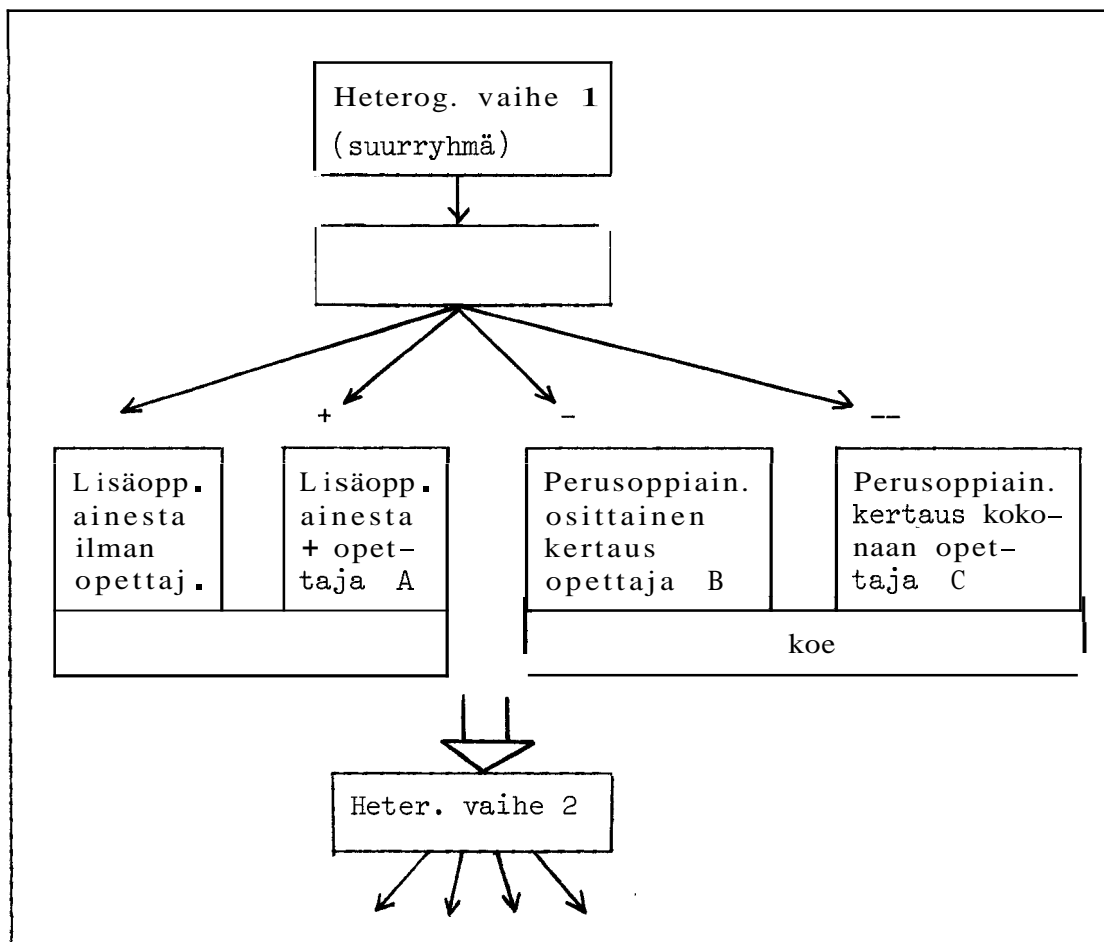
- D) Vaihtoehtoisessa Baunatal-mallissa oppilaita ei 5 ensimmäisenä viikkona jaeta tasoihin (heterogeeniset ryhmät). Formatiivisen kokeen perusteella oppilaat jakautuvat kahdelle tasolle. Opetus etenee 5 viikon perusoppiaineeseen ja 5 viikon lisäoppiaineeseen (Ryhmä A) tai kertaus- ja tukiopetuksen puitteissa. Oppilaat voivat vaihtaa tasoja formatiivisten kokeiden tulosten perusteella. Heikoimpia oppilaita varten on oma pysyvä tukikurssi alusta alkaen.



E) Saksan liittotasavallassa kokeiltavassa Babenhäuser-mallissa oppilaat jakaantuvat lähtötasokokeen ja opettajien arvioiden perusteella kahteen tasoon. Ylemmässä tasossa on luokan koko 27-70 oppilasta, alemmassa tasossa n. 20-25 oppilasta ja yksi tunti enemmän opetusta. Eriyttämisvaiheessa on valittavana laaja lisäkurssi (ryhmän koko n. 35 opp), suppeampi lisäkurssi (n. 30 oppilasta) sekä erilaisesti painottuvia kertausta ja tukikursseja joissa on joko hieman lisäoppiainesta tai ei lainkaan. Pelkästään kertausta suorittavassa ryhmässä on vain n. 10-15 oppilasta.



F) Seuraavassa joustavassa eriyttämismallissa on mahdollista perustaa ryhmiä didaktisten periaatteiden ja opetuksen tavoitteiden pohjalta. Aluksi opiskellaan suuressa heterogeenisessä ryhmässä. Diagn./Formaatiivisen kokeen perusteella opiskellaan lisäoppiainesta joko ilman opettajaa tai opettajan johdolla tai kerrataan osittain tai kokonaan läpikäyty perusoppiaines.



G) Eräissä Saksan liittotasavallassa suoritettavissa projekti- ja pienryhmäeriyttämiskokeiluissa annetaan varsinainen opetus mukailuissa pienryhmissä, joissa oppilailla on vaikeusasteeltaan eritasoisia tehtäviä. Pienryhmien oppilaat ovat suoritustasoltaan erilaisella tasolla ja tällä tavalla pyritään luomaan vakiintuneita sosiaalisia suhteita oppilaiden kesken.

Opetusvaihe	Ryhmittely
Informaatio ja motivointi Yleistavoitteiden ja ajankäytön selvitys	Suurryhmä
Analysointi	Perusryhmät Pienryhmät
Suunnittelu Tavoitteiden ja menetel- mien määrittely	Perusryhmät Pienryhmät
Jakson suunnittelun esit- tely	Suurryhmä
Toteutus	Mukaiillut pienryhmät
Esittäminen ja kontrolli	Suurryhmä

Opetuksen eriyttämisen toteuttamista helpottaa jos opetustila on jaettavissa helposti erilaisiin toimintapisteisiin. Parhaiten eriyttäminen onnistunee hyvin suunnittelussa kieliluokassa, mutta myös tavallista luokkaa voidaan järjestää uudelleen. Opetuksen eriyttäminen sujuu vaivattomimmin, jos luokassa on esim. alue, jossa voidaan suorittaa ekstensiivistä lukuharjoitusta; alue, jossa voidaan suorittaa kirjallisia harjoituksia; alue, jossa voidaan suorittaa suullisia harjoituksia, keskustelua ja dramatisointia; alue, jossa voidaan harjoitella kuullun ymmärtämistä. Toimintapisteitä voi olla vaihteleva määrä. Aluksi on syytä suunnitella vain muutama työskentelypiste ja lisätä niitä kun oma ja oppilaiden työskentelyvalmius lisääntyy. Kaikki käytettävissä oleva materiaali sijoitetaan sopiviin pisteisiin, samoin AV-välineet. Riittävä materiaali ja AV-välineistö ovat tärkeitä tekijöitä opetuksen eriyttämisen onnistumiselle. Pitkälle viety opetuksen eriyttäminen edellyttää myös oppilailta entistä suurempaa vastuuntuntoa opiskelun edistymisestä ja oma-aloitteista toimintaa eri työskentelypisteissä.

#### LÄHTEET

- Hanskov, K. (1974) Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog.  
Laererforeningernes Materialudvalg.
- Edelhoff, C. (1974) Differentierung im Englischunterricht der  
Sekundarstufe 1: Ziele, Verfahren, Modelle und Erfahrungen.  
(moniste)



## TASOKURSSIT, TASORYHMÄT JA TASORYHMITTELY PERUSKOULUSSA

### 1. Käsitteiden määrittelyä

Meillä käytävässä koulukeskustelussa puhutaan usein tasokursseista ja niiden poistamista tai säilyttämistä vaaditaan. Huolimatta eriyttämisen ja eriytymisen parissa suoritetusta tutkimustyöstä (esim. Kangasniemi, 1972, 1973, Piippo, 1972, 1973) ja selvittelytyöstä (mm. Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö 1975) keskustelu näyttää pysyvän yhtä epämääräisenä. Ongelmana on, että näytetään käyttävän samaa nimeä (tasokurssi) eri käsitteiden niminä, ts. käytetään samaa termiä mutta puhutaan eri asioista tietämättä että puhutaan eri asioista. Tämä ei voi olla aiheuttamatta lisää sekavuutta muutenkin monimutkaiseen ongelmaan. Siksi on paikallaan pyrkiä määrittelemään, mitä muutamilla keskeisillä opetuksen eriyttämiseen liittyvillä käsitteillä tarkoitetaan tai voitaisiin sopia tarkoitettavan. Tämän artikkelin tavoitteena on selkeyttää muutamia käsitteitä ja siten edesauttaa asiasta käytävän keskustelun kohdistamista ja parantaa sen ymmärrettävyyttä.

Tasokurssilla tarkoitetaan opetussuunnitelmassa esitettyä oppimäärää, jolle on määritelty tavoitteet ja oppisisällöt, ja jolle on mahdollisesti määritelty jatko-opintokelpoisuus. Esimerkiksi peruskoulussa on 1 oppilaalla vieraassa kielessä kolme tasokurssia, koska yleiskurssilla, keskikurssilla ja laajalla kurssilla on erilaiset tavoitteet ja oppisisällöt ja ne tuottavat lisäksi erilaisen jatko-opintokelpoisuuden.

Tasoryhmittelyllä tarkoitetaan koulun suorittamaa oppilaiden ryhmitteilyä suoritustasoltaan homogeenisiin opetusryhmiin. Syntyvillä tasoryhmillä ei tarvitse välttämättä olla eri tavoitteita, oppisisältöjä eikä erilaista jatko-opintokelpoisuutta.

Meillä on hallinnollisesti olemassa tasokurssit mutta ei todellisuudessa puhtaita tasoryhmiä, sillä esim. KTL:n evaluaatio-osaston yhteisten kokeiden tuloksista tiedämme, että kurssien suoritustasot menevät osittain päällekkäin. Täten esim. keskikurssilla on osa oppilaita, jotka voisivat suoritustasonsa mukaan olla yhtä hyvin joko yleiskurssilla tai laajalla kurssilla. Tasokurssien suoritustasot eivät ainoastaan mene jossakin mielessä päällekkäin, vaan myös niiden sisällä suoritustason hajonta on hyvinkin suuri. Näin ollen ne eivät ole todellisuudessa homogeenisiä tasoryhmiä. Meillä on tällä hetkellä itseasiassa tasokurssiryhmiä mutta ei tasoryhmiä. Kun tasokurssiryhmien

Suoritustaso menee osittain päällekkäin ja kun kukin kurssi arvostellaan omana ryhmänä, on tilanne se, että arvosanojen vertailukelpoisuus on hyvin epäselvä ja ongelmallinen.

Keskusteltaessa tasokurssien poistamisesta olisi selvästi tuotava esille mistä puhuu, mitä esittää. Sana tasokurssi tulisi analysoida osiin eikä puhua monitahoisesta käsitteestä ikäänkuin se olisi yksipiirteinen käsite. Toisin sanoen tulisi esittää tarkemmin mitä tasokurssien poistamista esittäessään tarkoittaa:

- 1) jatko-opintokelpoisuuden rajoitusten poistamista, ja/tai
- 2) tavoitteiden ja oppisisältöjen erilaisuuden poistamista, ja/tai
- 3) suoritustason mukaisen oppilasryhmittelyn poistamista.

Kannanotto kohtaan 1 lienee keskeisintä, koska kohdat 2 ja erityisesti 3 ovat oppilaan peruskoulun jälkeisten opintojen kannalta vähemmän ratkaisevia.

## 2. Julkisuudessa esitettyjä näkemyksiä

Valtioneuvoston 30.5.1974 tekemän periaatepäätöksen toteuttaminen merkitsee sitä, että peruskoulu antaisi jatko-opintokelpoisuuden kaikkiin keskiasteen opintoihin. Valtioneuvoston periaatepäätös kytkee yhteen jatko-opintokelpoisuuden rajoitusten poistamisen ja peruskoulun tason kohottamisen opetussuunnitelmia ja menetelmiä kehittämällä huolehtimalla samalla, että peruskoulun sisältö turvaa persoonallisuuden monipuolisen kehityksen. Edellä mainituista kolmesta kohdasta valtioneuvoston periaatepäätös ottaa siis selvän kannan vain kohtaan 1.

Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta ehdottaa perusopetusryhmän jaotuksesta yläasteella vieraiden kielten opetuksessa kahdeksi erikseen opetettavaksi ryhmäksi, jotka vastaavat heterogeenisuudeltaan jaettavaa ryhmää, ts. se esittää perusopetusryhmän puolittamista ja tasoryhmittelyn poistamista. Oppilailla olisi yhteiset perustavoitteet ja -oppisisällöt ja tämän lisäksi lisätavoitteita/lisäsisältöjä. Eriyttämistoimikunta kytkee siis yhteen jatko-opintokelpoisuuden rajoitusten poistamisen, yhteiset perustavoitteet/yksilölliset lisätavoitteet ja yläasteella tasoryhmittelyn poistamisen (opetusryhmien heterogeenisuuden).

Kouluhallituksen asettama vieraiden kielten kehittämistyöryhmä on perusta voite-muistiossaan lähtenyt valtioneuvoston periaatepäätöksessä esitetyistä näkökohdista. Kaikille oppilaille pyritään antamaan jatko-opinnot mahdollista riittävät perustiedot ja -taidot määrittelemällä keskeiset perustavoitteet ja rusoppiaines, jonka lisäksi on yksilöllisistä edellytyksistä määräytyviä lisätavoitteita ja -oppiainesta. Tähän saakka esitys vastaa eriyttämistoimikunnan esitystä. Muistiossa ei ole kuitenkaan kytketty edellisiä seikkoja yhteen ryhmittelyperiaatteiden kanssa, ts. perustavoite-ehdotus ei ota kantaa tasoryhmittelyyn.

### 3. Pohdiskelua

Pohdiskelussa on turha yrittää kirjoittaa mitään omaperäistä, kun voi yhtyä asiantuntijan aiemmin esittämiin näkemyksiin. Malisen lukuisat opetussuunnitelman kehittämistä koskevat artikkelit ja tutkimusraportit sisältävät runsaasti asiantuntevaa ja hyödyllistä tietoa opetussuunnitelman rakenteesta ja laadinnan periaatteista, joihin toivoisi mahdollisimman monen kielenopettajan kin perehtyvän. Malinen (1976) toteaa, ettei ole tarkoituksenmukaista peruskoulutasolla pyrkiä yhtenäistämään koulutusta (jollaisena toimenpiteenä on esitetty mm. tasoryhmittelyn poistaminen peruskoulun yläasteelta) kaikilta osin valtakunnallisin päätöksiin, vaan monet asiat voitaisiin tehdä kunnan ja koulun tasolla. Tällaisena asiana hän esittää juuri mm. tasoryhmien muodostamisen, joiden tarve ja muodostaminen voivat olla hyvin erilaiset eri kokoisilla yläasteilla. Malisen mukaan mikään eriyttämistoimenpide ei ole sinänsä hyvä tai huono. Sen merkitys riippuu opettajan ja oppilaiden työskentelyn tarkoituksesta ja toteutuksesta. Oleellisinta hänen mukaansa on, että saadaan yksilön kannalta sopiva virikeympäristö ja motivointi. Hallinnollisten järjestelyjen hän ei katso varmentavan koulutuksellista tasa-arvoa vaan pikemminkin sen, että järjestetään perustavoitteiden opiskelu oppilaan kannalta sopivalla tavalla. Eriyttämistoimenpiteiden käyttö on tähän tarkoitukseen vain väline, ei itsetarkoitus.

## LÄHTEET

- Kangasniemi, E. (1972) Kokeilukoulujen VII luokkien oppilaiden opinto-ohjelman tasokurssi- ja ainevalinnat syksyllä 1971. KTL:n julkaisu 122.
- Kangasniemi, E. (1973) Tasokurssien valintaprosessien tarkastelua oppilaiden siirtyessä peruskoulun yläasteelle. KTL:n julkaisu 171.
- Malinen, P. (1973) Perusoppiaines ja tavoiteoppiminen. Kasvatus, 4, 233-239
- Malinen, P. (1974) Peruskoulun opetussuunnitelman kehittäminen. KTL:n julkaisu 230.
- Malinen, P. (1975) Näkemyksiä opetussuunnitelman koulutuspoliittisesta taustasta ja rakenteesta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu 2.
- Malinen, P. (1976) Opetussuunnitelman rakenne ja laadinnan periaatteet. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu 4.
- Piippo, T. (1972) Peruskoulun eriyttämisratkaisun evaluoinnin lähtökohdista ja ongelmista. KTL:n julkaisu 151.
- Piippo, T. (1973) Koulutuksellisen eriyttämisen yhteiskunnallisen eriyttämismuotona. KTL:n julkaisu 196.
- Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1975:

OSA II: OPETTAJIEN JA OPPILAJDEN KÄSITYKSIÄ KIELENOJETUKSESTA

PERUSKOULUN RUOTSIN KIELEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIELENOPETUKSEN ONGELMISTA  
JA NIIDEN RATKAISEMISESTA

Kouluhallituksen ja Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen evaluaatio-osaston yhteistyönä järjestettyjen yhteisten kokeiden yhteydessä tiedusteltiin opettajilta mikä heidän mielestään oli suurin ongelma ruotsin kielen opetuksessa ja mitä sen voittamiseksi voitaisiin tai tulisi tehdä. Seuraavassa esitetään yhteenveto kyselyn tuloksista.

1. Ala-asteen ruotsinkielen opetuksen ongelmia

Ala-asteen ongelmiin otti kantaa yhteensä 33 opettajaa. Jotkut toivat esiin useita ongelmia, joten alla olevassa taulukossa mielipiteiden summa on yhteensä 46.

Ala-asteen ruotsin opetuksen suurin ongelma	Mielipiteiden määrä	%
Yhdysluokat	14	30,4
Luokkien heterogeenisuus	12	26,0
Liian isot opetusryhmät	8	17,4
Tasokurssien puuttuminen	2	4,3
Tuntien vähäisyys, ajan puute	2	4,3
Oppilaiden mukaansaaminen, motivoiminen	1	2,2
AV-välineiden puute	1	2,2
Kunnollisen opetustilan(luokan) puute	1	2,2
Eriyttävän materiaalin puute	1	2,2
Vapauttamisen poistaminen	1	2,2
Opettajan oppaan puutteellisuudet	1	2,2
Suuret erot; hyvien oppilaiden edistymisen hidastuminen	1	2,2
Toiset osaavat ruotsia jo kouluun tullessaan, toiset eivät	<u>1</u>	<u>2,2</u>
	46	100,0

Vastausten jakautuma, osoittaa selvästi, että ala-asteen ruotsin kielen opettajien mielestä ala-asteen kielenopetuksen suurin ongelma on opetettavien ryhmien heterogeenisuus: tämä saattaa johtua yhdysluokkajärjestelmästä tai muuten liian suurista opetusryhmistä, joiden jakamista koskevat säädökset ovat V ja VI luokalla opettajan kannalta III ja IV luokkien säädöksiä epä-

edullisemmat. Luokan sisäistä eriyttämistä ovat vaikeuttaneet tuntien vähäisyys, eriyttävän materiaalin puute, kunnollisten opetustilojen puute ja kaksikielisillä seuduilla oppilaiden alkutietojen suuri erilaisuus.

## 2. Mitä ala-asteen ruotsin kielen opetuksen ongelmien poistamiseksi voitaisiin tehdä?

Kielenopetuksen ongelmien identifiointi antaa selviä viitteitä siitä, mitä niiden poistamiseksi voitaisiin/tulisi tehdä. Opettajien mielipiteet jakautuivat seuraavasti.

Toimenpidet	Mielipiteiden määrä	%
Yhdysluokkien poistaminen	10	29,4
Opetusryhmien pienentäminen/jakaminen	10	29,4
Eriytettyä materiaalia	6	17,5
Tasoryhmitys	3	8,7
Opetussuunnitelman tarkistus realistiseksi	1	3,0
Ohjelmoituja harjoitusvihkoja	1	3,0
Vapautus mahdolliseksi	1	3,0
Lisää tukiovetusmateriaalia	1	3,0
Tukiovetustuntien lisääminen	<u>1</u>	<u>3,0</u>
	34	100,0

Vastausten jakautumat osoittavat, että parhaimpana kielenopetuksen ongelmien ratkaisutoimenpiteenä pidetään yhdysluokkajärjestelmän poistamista kielenopiskelusta sekä opetusryhmien pienentämistä ja jakamista. Eriytettyä oppimateriaalia, ohjelmoitua materiaalia ja tukiovetusmateriaalia kaivataan lisää. Ongelmien ratkaisuksi esitetään myös tasoryhmitystä ja vapauttamista. Koko opetussuunnitelman tarkistuskin katsotaan jossakin määrin aiheelliseksi.

## 3. Yläasteen ruotsin kielen opetuksen ongelmia

Yläasteen osalta vastaukset jakautuvat eri kursseille, mistä syystä vastaajien määrä oli suhteellisen vähäinen. Tästä syystä tuloksia ei esitetä numeroina.

Ruotsia ensimmäisenä oppilaalle vieraana kielenä opettavat pitivät suurimpana puutteena heikkoa materiaalitilannetta (erityisesti nauhojen puutetta), liian suuria opetusryhmiä, peruskoulun ja keskikoulun kielenopetuksen erilaista painotusta lukioon siirtymistä ajatellen sekä yleiskurssin oppilaiden heikkoa opiskelumotivaatiota.

Pitkän kurssin opettajat kritisoivat eniten tuntijakoa: VII luokalla on liian vähän tunteja ja VIII luokalla ehkä liian paljon. Ongelmia aiheuttavat myös liian suuret oppilasryhmät ja niiden heterogeenisuus, vanhanaikaiset oppikirjat, tavoitteiden vaativuus ja aikapula. Oppilasarvostelu, oppilaiden aktiivisuus ja tukiopetuksen järjestäminen on koettu vaikeiksi. Opettajien mielestä I ja II vieraassa kielessä saavutetaan erilainen kielitaito, mikä koetaan ongelmaksi,

Lyhyen kurssin opettajien mielestä suurin ongelma on oppimismotivaation puuttuminen. Liian suuret opetusryhmät ja liian vähäinen tuntimäärä aiheuttavat päänsäryä. Kieliluokan puuttuminen on vaikeuttanut työtä, samoin se, ettei opettajankoulutuksessa ole annettu riittäviä opetusmenetelmällisiä eväitä lyhyen kurssin opetusta varten.

4. Mitä yläasteen ruotsin kielen opetuksen ongelmien poistamiseksi voitaisiin tehdä?

Kaikilla kursseilla toivottiin enemmän ja nykyaikaisempia oppimateriaaleja. Opetusryhmien pienentämisen katsottiin edistävän kielenopetusta. Opetussuunnitelmaa olisi tarkistettava realistisemmaksi ja opetusmetodiikkaa kehitettävä. Pitkässä kielessä olisi tuntijako muutettava 4+4+4 tai 4+3+5, koska VII luokalla on liian vähän tunteja. Lyhyen kurssin opetukseen olisi saatava oma oppikirja. Kouluhallitus voisi tuottaa enemmän materiaalia erityisesti tukiopetusta varten. Joissakin tapauksissa ongelmat oli koettu niin hankaliksi, että kysymykseen, mitä voitaisiin/tulisi tehdä, vastattiin: "Kunpa tietäisinkin sen"

#### 5. Yhteenveto

Kieltenopettajat kokevat yleensä suurimmiksi ongelmiksi opetusryhmien suuruuden ja heterogeenisuuden, mihin kielenopettajajärjestöt ovat usein kiinnittäneet huomiota. Ala-asteen opettajille aiheuttavat yhdysluokat runsaasti ongelmia. Luokan sisäinen eriyttäminen koetaan hankalaksi mm. siksi, ettei eriyttävää materiaalia ole riittävästi saatavana. Oppilaiden motivaatio koetaan usein vähäiseksi. Opetussuunnitelman tavoitteet tuntuvat joistakin liian vaativilta nykyisillä tuntimäärillä. Myös tuntijakoa haluttaisiin muuttavaksi erityisesti II vieraan kielen osalta. Opettajat toivoivat parempia työskentelytiloja, mieluummin omia kieliluokkia.



Parannuskeinoina esitetään useimmin opetusryhmien pienentäminen. Tähän liittyy yhdysluokkaopetuksen poistaminen. Eriytetyn materiaalin tuottaminen koettaisiin työtä helpottavaksi. Muutamat opettajat esittävät tasoryhmitystä myös ala-asteelle. Opetussuunnitelman tarkistaminen, opetusharjoittelun tehostaminen ja tukiopetuksen parantaminen mainitaan toivottavina toimenpiteinä. Ongelmat ovat niin monisäikeisiä, että niiden ratkaisemiseksi olisi saatava aikaan monipuolista kokeilua. Ehkäpä silloin "Kunpa tietäisin"-voihkaisut vähenisivät ja voitaisiin antaa kokeilun ja tutkimuksen perusteella käytännön menettelysuosituksia. Tässä tehtävässä on uudistuvalla opettajankoulutuksella vaativa ja kiinnostava osuus.

## OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ KIELTEN OPIKSELUSTA

Kouluhallituksen ja Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen evaluaatio-osaston yhteistyönä lukuvuonna 1970-71 järjestettyjen oppilaille vieraiden kielten yhteisten kokeiden yhteydessä oppilailta tiedusteltiin kyselylomakkeen avulla heidän käsityksiään erilaisista kielenopiskeluun liittyvistä kysymyksistä. Vastaaajina oli kaikkiaan 712 VIII luokan pitkän kurssin oppilasta. Seuraavassa esitetään kyselyn keskeiset tulokset prosenttilukuina. Prosenttilukujen summa ei aina ole 100, mikä johtuu siitä, etteivät kaikki oppilaat ole vastanneet jokaiseen kysymykseen.

Kun oppilailta kysyttiin, voisivatko he parantaa suoritustasoaan ensimmäisen vieraan kielen opiskelussa, 81,5 % vastasi myöntävästi ja 17,4 % kieltävästi. Myöntävästi vastanneista 72,6 % katsoi voivansa parantaa suoritustasoaan yhden (todistus) numeron verran, 24,3 % kaksi numeroa, 2,3 % kolme numeroa ja 0,3 % neljä numeroa. Toisen vieraan kielen suoritustasoaan arveli 79,4 % oppilaista voivansa parantaa, kun taas 19,7 % arveli mahdollisuutensa tässä suhteessa heikoiksi. Myönteisesti vastanneista 74,4 % katsoi voivansa parantaa suoritustasoaan yhden numeron verran, 22,3 % kaksi numeroa, 2,5 % kolme numeroa ja 0,3 % neljä numeroa. Edellä esitetyistä luvuista käy selvästi ilmi että suuri osa oppilaista katsoo nykyisen suoritustasonsa vieraissa kielissä olevan todellista suorituskyykyään alhaisemman. Tätä käyttämätöntä kapasiteettia olisi pyrittävä erilaisin keinoin hyödyntämään. Suuremman ongelman opetuksen kannalta muodostavat varmaankin kuitenkin ne oppilaat, jotka eivät usko voivansa parantaa suoritustasoaan.

Oppilailta kysyttiin myös katsoivatko he omaavansa "kielikorvaa". Vastaaajista 15,6 % katsoi kielellisen lahjakkuutensa olevan keskimääräistä vähäisemmän, 74,2 % arveli kielikorvansa olevan keskilaatua ja 9,3 % keskimääräistä paremman. Edelleen tiedusteltiin, onko suomalaisten vaikea vai helppo oppia kieliä. Useinhan väitetään, että suomalaisille on erityisen hankalaa oppia vieraita kieliä. Tätä mieltä oli 20,2 % oppilaista, mutta suuri enemmistö (76,4 %) ei pitänyt suomalaisten kielten opiskelua muunmaalaisten kielenopiskelua vaikeampana. Muutamit oppilaat (2,7 %) olivat sitä mieltä, että suomalaisten on itse asiassa helpompi oppia kieliä kuin muunmaalaisten.

Oppilailta tiedusteltiin edelleen, millä tavalla he katsoivat parhaiten oppivansa vieraita kieliä. Valtaosa oppilaista (68,5 %) katsoi oppivansa kieliä parhaiten, jos he saavat usein kuulla, puhua, lukea ja kirjoittaa kieltä, ts. jos oppitunneilla harjoitetaan kaikkia kielitaidon osa-alueita. 17,3 % oppilaista katsoi oppivansa kieliä parhaiten, jos he saavat usein kuulla ja puhua vierasta kieltä. Lukemisen ja kirjoittamisen avulla arveli 10,5 % oppilaista oppivansa kieliä parhaiten. Seuraavaksi kysyttiin, miten oppilaat haluaisivat työskennellä vieraiden kielten tunneilla. Suullista työskentelyä enemmän toivoi 71,9 % oppilaista, kirjallista työskentelyä enemmän kaipasi 25,7 % oppilaista.

Mielenkiintoista itsearviointitietoa saatiin kysymyksellä, jolla tiedusteltiin millaisen arvosanan oppilaat antaisivat itselleen tuntiosallistumisesta ja kotitehtävien tekemisestä, kun luokan keskiarvo olisi 7. Jakautuma (%) oli seuraava

	a r v o s a n a						
	4	5	6	7	8	9	10
tuntiosallistuminen	2,1	8,7	25,3	32,4	23,0	5,2	0,5
kotitehtävien tekeminen	1,7	8,7	23,2	37,8	21,8	4,1	0,4

Tulokset osoittavat, että oppilaat katsovat ahkeruudessaan olevan parantamisen varaa. Ongelmana onkin miten tämä opiskelumotivaatio saataisiin kirvoitetuksi.

Pitkän kurssin oppilaat suhtautuvat keskimäärin hyvin myönteisesti kielenopiskeluun: 60,8 % oppilaista pitää kielenopiskelua erittäin hyvänä asiana. Varsinkin hyvänä asiana sitä pitää 23,2 %, jossain määrin hyvänä asiana 13,6 % ja kielteisenä asiana 1,1 % oppilaista.

Vieraita kieliä pidetään yleensä työllistävinä oppiaineina. Näin tuntuukin olevan, sillä 52,7 % oppilaista katsoi tekevänsä enemmän työtä vieraissa kielissä kuin muissa aineissa. Yhtä paljon työtä vieraissa kielissä kuin muissa aineissa katsoi tekevänsä 38,3 % ja vähemmän 7,6 % oppilaista.

Vieraita kieliä pidetään yleensä vaikeana aineena. Näin näyttää olevan myös oppilaiden mielestä, sillä 51,1 % oppilaista katsoi vieraiden kielten opiskelu olevan vaikeampaa kuin muiden aineiden opiskelun. Vieraiden kielten opiskelua piti yhtä vaikeana/helppona kuin muiden aineiden opiskelua 33,8 % oppilaista ja muita aineita helpomana 13,1 % oppilaista.

Oppilailta tiedusteltiin lopuksi millaisen kielitaidon he haluaisivat itselleen hankkia. Tulokset osoittavat, että 66,6 % haluaisi ensi sijassa oppia puhumaa vieraita kieliä, 28,1 % haluaisi ensi sijassa oppia ymmärtämään vieraskielistä

puhetta, 2,8 % haluaisi ensi sijassa oppia lukemaan vierasta kieltä ja 0,7 % piti kirjoittamaan oppimista ensi sijaisen tärkeänä. Kielitaidon eri osa-alueiden hierarkia tulee siis erittäin selvästi esiin.

Yhteenvedona kyselyn tuloksista, jotka siis koskevat oppilaalle toisen vieraan kielen pitkän kurssin oppilaita, voidaan todeta, että oppilaat suhtautuvat voittopuolisesti myönteisesti kielenopiskeluun. He haluavat ensi sijassa oppia puhumaan ja ymmärtämään puhuttua kieltä. Suurin osa oppilaista haluaisi, että tunneilla olisi enemmän suullista työskentelyä, mutta varsin moni toivoisi kirjallisen työskentelyn lisäämistä. Suurin osa arvelee olevansa kielellisen lahjakkuuden suhteen keskitasoa. Suomalaisten ei heidän mielestään ole yleensä vaikeampi oppia vieraita kieliä kuin muunmaalaisten. Oppilaat tuntuvat tiettyssä määrin suhtautuvan kriittisesti omaan ahkeruuteensa oppitunneilla ja kotitehtävien tekemisessä. Lähes 4/5 oppilaista arveleekin voivansa parantaa suoritustasoaan vieraissa kielissä yhden tai useamman todistusnumeron verran. Vieraiden kielten opiskelu on kuitenkin koettu keskimäärin muiden aineiden opiskelua vaikeammaksi, ja se on keskimäärin aiheuttanut enemmän työtä kuin muut oppiaineet.

**OSA 111: KIELITAIDON MITTAAMISEN KYSYMYKSIÄ**

## ARVIOINNISTA PERUSKOULUSSA JA LUKIOSSA

## 1. Yleistä arvioinnista

Arviointi (evaluointi) on hyvin monitahoinen ilmiö. Sillä on erilaisia tehtäviä ja sitä suoritetaan eri tasoilla. Useat tutkijat, mm. Stufflebeam, näkevät arvioinnin liittyvän läheisesti päätöksentekoon. Niinpä hänen mukaansa arviointi on tapahtuma (prosessi), jossa rajataan, kerätään ja sovelletaan kuvailevaa ja arvioivaa (kantaottavaa) informaatiota jonkin asian (kohteen) ansiokkuudesta (laadukkuudesta), mikä käy ilmi sen tavoitteista, rakenteesta, toteuttamisesta ja tuloksista ja mitä käytetään erilaisia päätöksiä ja "tilityksiä" varten. Arvioinnin kohde voi olla opetussuunnitelma, opettaminen, oppiminen, oppimateriaali jne.

Arvioinnin eri tyyppjä voidaan havainnollistaa seuraavan kaavion avulla, joka on myös Stufflebeamin (1976) esittämä.

	A I O T T U	T O T E U T U N U T
(tavoitteet)	SUUNNITTELUPÄÄTÖKSET tavoitteiden asettaminen TAUSTAEVALUOINTI	SÄÄTELYPÄÄTÖKSET tulosten arviointi ja niihin reagoiminen TUOTOSEVALUOINTI
Keinot	OHJELMOINTIPÄÄTÖKSET toimenpiteiden suunnittelu (sisällöt, menetelmät, ryhmitteily, tilat, lukujärjestys, budjetti jne.) PANOSEVALUOINTI	TOTEUTUSPÄÄTÖKSET toimintasuunnitelman toteutuminen ▪ toimenpiteiden käyttö ▪ toimenpiteiden kontrolli ▪ toimenpiteiden parantaminen PROSESSIEVALUOINTI

---

Esitelmä opettajienkoulutusyksiköiden ja harjoittelukoulujen vieraiden kielten opettajien koulutus- ja neuvottelupäivillä Heinolassa 10 - 12.1.1977

Edellä kuvattua kaaviota voidaan soveltaa myös esim. POPS:in ja VIKKE:n arviointiin. Edellisen kohdalla ollaan suorittamassa prosessi- ja tuotos-evaluointia ja valmistelemassa säätelypäätöksiä, VIKKE:n osalta ollaan suunnittelemassa panos-, prosessi- ja tuotosevaluointia.

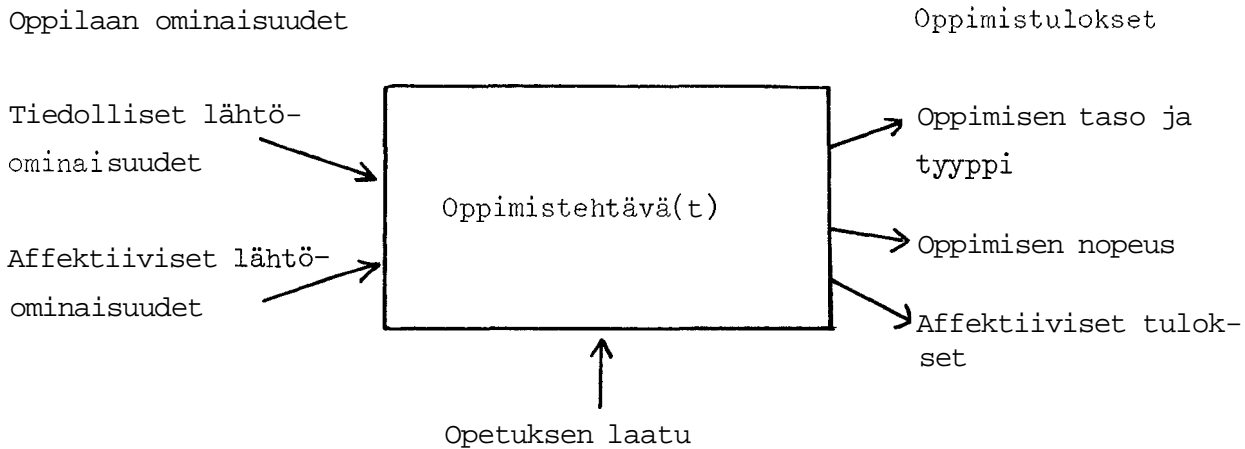
Samaa asiaa hieman eri näkökannalta tarkasteltuna havainnollistaa seuraava kuvio (Leimu & Saari 1976)

Yksilötaso . oppiminen . opettaminen	O p e t t a j i e n 1	k o k e e 2	3 (yhteiset kokeet)
Ohjelmataso . opetussuunnitelma . opetusmenetelmät .	4	5	mm. KTL/evaluaatio- osasto 6
Hallinnon ja	7	Mm. tarkastustoimisto 8	kunta, KH, AKH, opetusministeriö 9

Yksi taulukosta vedettävissä oleva johtopäätös on, että tutkimustyyppisesti kerättävä summatiivinen yksilötason tieto yhteisten kokeiden (ja niihin liittyvien erilaisten taustatietokyselyjen) avulla ja edustavilla otannoilla on ehdottoman välttämätöntä paitsi yksilötasolla (esim. oppilas-arvostelua varten) myös ohjelmatasolla (mm. OPS-kehittämistä varten) ja hallinnon ja suunnittelun tasolla tarvittavan palautetiedon hankkimiseksi. Tästä syystä esim. evaluaatio-osaston järkevän toiminnan elinehto on, että opettajat ymmärtävät "yhteisten kokeiden" ja niihin liittyvien erilaisten taustakyselyiden merkityksen ja ovat valmiit yhteistoimintaan. Jos "yhteisten kokeiden" järjestäminen ei suju kitkattomasti, ei myöskään voida saada luotettavaa palautetietoa opetussuunnitelman jatkuvan kehittämistyön pohjaksi, joka on hankittava suurelta osin oppilaiden käyttäytymisen tarkkailemisen ja rekisteröinnin avulla. Tässä suhteessa lienevät kaikkien osapuolten edut yhteneväiset.

## 2. Arvioinnin kohteista ja tasosta

Benjamin S. Bloomin (1976) kouluoppimisen teorian (ks. alla oleva kuvio) mukaisesti voimme arvioida oppilaan lähtöominaisuuksia, opetuksen laatua ja oppimistuloksia.



Oppilaiden lähtötaso-ominaisuuksienmittaaminen opetusta ajatellen kannattaa aina supistaa mahdollisimman vähäiseksi ja mitata kulloinkin vain esille tulevan oppimistehtävän kannalta relevantteja (välttämättömiä) ennakkotietoja ja taitoja ja mahdollisesti asennoitumista/motivaatiota. Ei siis kannata suorittaa laajoja taustamittauksia, vaan sen sijaan analysoida mahdollisimman tarkasti mitä ennakkotietoja (aikaisemmin opetetun osaamista) ja mitä uusia tietoja esille tuleva oppimistehtävä edellyttää. Tällä tavalla hankittu (välttämättömiä ennakkotietoja kuvaava) lähtötasotieto on silloin myös helpommin hyödynnettävissä. Muodon vuoksi suoritettut alkudiagnoosit ovat lähes hyödyttömiä, ellei tietoa tietoisesti käytetä (tai pystytä käyttämään), puhumattakaan siitä, että on viety kallisarvoista aikaa itse opetukselta.

Esimerkkinä, vaan ei välttämättä mallina, erään oppimistehtävän (englannin kielen prepositioiden käyttö) rakenteesta esitettäköön tekijän erään itseohjaavan opetusmateriaalin alussa oppilaille esitettävä ennakkojäsennys (ns. advance organizer).



- A. Tämän ohjelman tarkoituksena on opettaa englannin kielen prepositioiden käyttöä. Englannin kielessä prepositiot ovat tärkeitä, koska niiden avulla ilmaistaan monenlaisia asioita, esimerkiksi:
- 1) aikaa: ~~at~~ six o'clock, in the morning, at night, after eight
  - 2) paikkaa: on the table, in my pocket, behind a chair, ~~at~~ the door
  - 3) keinoa, tapaa, välinettä: by bus, by car, with a knife
  - 4) suuntaa: to London, from Liverpool, out of the bag, into the pocket
- B. Prepositioiden paikka on ennen sitä sanaa, johon se liittyy. Tämän voit todeta yllä olevien esimerkkilauseiden perusteella. Suomen kielessä sama asia ilmaistaan useimmiten sanan lopussa olevilla päätteillä: pöydällä, aamulla, tai sanan jäljessä olevalla toisella sanalla: talon edessä, tuolin takana, pöydän alla
- C. Englannin kielessä on muutamia adjektiiveja, joiden kanssa käytetään usein tiettyjä prepositioita. Esimerkiksi:
- Tom is good at basketball.  
My bag is full of apples
- Tällaiset tapaukset Sinun on opeteltava ulkoa.
- D. Englannin kielessä on useita verbejä, joiden kanssa käytetään usein tiettyjä prepositioita. Esimerkiksi:
- Will you wait for me?  
May I look at your photos?
- Tällaiset tapaukset Sinun on opeteltava ulkoa.
- E. Erityisesti on syytä muistaa, että prepositioiden kanssa täytyy persoonapronomineista käyttää ns. objektimuotoja.
- I gave the money to her.  
Can you wait for me?  
Is Tom coming with them?
- F. Huomaa *myös*, että preposition jäljessä oleva verbi on ing-muodossa
- I'm tired of waiting.  
I wash *my* hands before eating.

Affektiivisiä lähtöominaisuuksia mittaavista osioista on joitakin esimerkkejä liitteessä. Kielenopetuksessa on tätä aluetta Suomessa erityisesti tutkinut Eero Laine, jonka julkaisemista tutkimuksista voi kielenopettaja saada runsaasti vihjeitä omaan työhönsä.

Opetuksensa laatua opettaja kai lähinnä tarkkailee itsearviointin avulla ja epäsuorasti oppilaiden tuotosten välityksellä. Opetuksen laadulla ymmärretään tässä opetuksen mahdollisimman tarkoituksenmukaista sopeuttamista opetettavan oppimisryhmän oppimisedellytysten ja -tarpeiden mukaisesti, ei mitään jonkin tietyn oppimisenpsykologisen käsityksen tai "metodin" mukaista toimintaa.

Päähuomio opetustyöhön liittyvässä evaluaatiossa (relevanttien ennakkotietojen ja taitojen kartoittamisen lisäksi) kohdistuu oppimistuloksiin, ts. hankitaan palautetietoa tavoitteiden saavuttamisesta. Kielten opetuksen tavoitteiden mukaisesti tämä palautetieto voi koskea kielen oppimista, asennoitumista kielenopetukseen ja kulttuuritiedon hallintaa. Näitä kaikkia mittaavista tehtävistä on esimerkkejä liitteessä. Lisää esimerkkejä on julkaisussa POPS OPAS 3 b. Arvioinnin yleisen taustan osalta viitataan Kielenopettajan käsikirjan arviointiluvussa esitettyihin näkökohtiin.

### 3. Monivalinnan kehittamisestä

Valintatyyppisen kokeen edut ovat suuressa määrin käytännöllisiä. Usein esitetään sen parhaaksi puoleksi objektiivisuus, ts. tulos ei ole arvioitsijasta riippuvainen, koska korjaamiseen ei liity harkintaa. Tästä syystä korjaamisen voi suorittaa myös kone. On tietenkin selvää että koetehtävien valintaan ja vaihtoehtojen valintaan jne. liittyy yhtä paljon subjektiivisuutta kuin muhinkin koetyyppisiin. Kokeen validiteetti lienee suurin ongelma, ts. on ongelmallista mitä kielellisesti relevanttia ja tavoitteeksi asetettua tietämistä ja taitamista monivalintakoe mittaa.

Monivalintaa tai yleisemmin vähän korjaamista vaativia koetyyppisiä kannattaa kehittää jo siitä yksinkertaisesta syystä, että kaikki se aika mikä saadaan säästymään erilaisesta arvioinnista opetuksen kehittämiseen ja itse opettamiseen on kullannarvoista. Mittaamisen ei tarvitse olla yhtään sen tarkempaa tai kattavampaa kuin erilaisten välttämättömien palautteiden hankkiminen edellyttää.

## LÄHTEET

- Bloom, B.S. (1976) Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill,
- Leimu, K. & Saari, H. (1976) Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämisestä Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 77.
- Stufflebeam, D.L. (1976) Evaluating the context, input, process and product of education. Esitelmä Jyväskylässä 28.6.-3.7.1976 pide-tyssä kansainvälisessä evaluaatiokonferenssissa.



76.

There are \_\_\_\_\_ people who never know when to speak and when to be silent.

I can't manage this on my own. Would \_\_\_\_\_ please help me?

Sanajärjestyksen testaaminen monivalinnan avulla

Jag tror, att \_\_\_\_\_

- A (jag) (skall) (aldrig) (se) (honom)
- B (aldrig) (jag) (skall) (se) (honom)
- C (jag) (skall) (se) (honom) (aldrig)
- D (jag) (aldrig) (skall) (se) (honom)

Lauseen muodostaminen: Muunna lauseet kysyviksi

	1	2	3	4	
A	Mr Lane	are	expecting	your	
B	Does	Mr. Lane	Mr Lane	you	
Mr. Lane Is expecting you.	C	Is	expecting	expect	yours
	D	Do	expect	expects	
	E	Did	is		

	5	6	7	
A	Is	he	smokes	
B	Does	smoke	he	too much?
He smokes too much.	C	Smokes	smokes	smoking
	D	Smoke	smoking	smoke

	8	9	10		
A	Do	they	are		
B	Are	them	is		
They are late again.	C	Does	is	-	late again?
	D	Is	are		



78.

KULTTUURITIEETOUTTA MITTAAVIA KYSYMYKSIÄ

Englantilaiset juovat suomalaisiin verrattuna paljon enemmän

- A kahvia
- B teetä
- C maitoa

Yhdistyneitten Kuningaskuntien (Englannin) kuningatar on

- A Elisabet
- B Juliana
- C Anne
- D Margaret

Englannin poliittiset puolueet ovat

- A kristillisdemokraattinen puolue, työväenpuolue ja demokraattinen puolue
- B työväen puolue, liberaalinen puolue ja konservatiivinen puolue
- C työväenpuolue, demokraattinen puolue ja konservatiivinen puolue

Englannin parlamentissa (eduskunnassa) on

- A yksi kamari (alahuone)
- B kaksi kamaria (ala- ja ylähuone)
- C kolme kamaria (ala-, keski- ja ylähuone)

Englannin tunnettu radioyhtiö on

- A NBC
- B ABC
- C BBC
- D EEC

Yhdysvaltain pääkaupunki on

- A New York
- B Los Angeles
- C Washington
- D Chicago

Yhdysvaltain presidentti on tällä hetkellä

- A Richard Nixon
- B Jimmy Carter
- C Edward Kennedy

Yhdysvaltain väkiluku on noin

- A 100 miljoonaa
- B 200 miljoonaa
- C 300 miljoonaa

## ASENTEIDEN JA MOTIVAATION MITTAAMINEN

Seuraavassa on joukko väitteitä, jotka koskevat englannin kielen opiskelua. Ratkaise jokaisen väittämän kohdalla, missä määrin olet samaa mieltä sen kanssa. Ilmoita kantasasi mustaamalla asianomaisen vaihtoehdon kohta vastauslomakkeellasi.

	A Ehdot- tomasti samaa mieltä	B Samaa mieltä	C En osaa sanoa	D Eri mieltä	E Ehdott- masti eri mieltä
Englannin opiskelun ansiosta voin jonakin päivänä saada hyvän työpaikan	A	B	C	D	E
Opiskelen englantia lähinnä vain siitä syystä, että se on pakollinen aine meidän koulussamme.	A	B	C	D	E
Englannin opiskelun ansiosta minun on mahdollista tutustua ja ystävystyä englantia puhuvien ihmisten kanssa.	A	B	C	D	E
Ihminen on sivistynyt vain jos hän osaa vähintään yhtä vierasta kieltä.	A	B	C	D	E
Opiskelen englantia mielelläni, koska se on minusta hauskaa.	A	B	C	D	E
Opiskelen englantia vain, koska minulla ei ollut asiassa valinnan varaa.	A	B	C	D	E
Englannin kielen opiskelun ansiosta ymmärrän paremmin omaa äidinkieltäni.	A	B	C	D	E
Englannin kielen opiskelu auttaa minua tutustumaan englantia puhuvien ihmisten elämäntapoihin ja antamaan niille arvoa.	A	B	C	D	E
Minulle on tärkeitä oppia englantia hyvin.	A	B	C	D	E



80.

Englannin kielestä saamani arvosanat ovat tavallisesti....

- A. parempia kuin useimpien muiden aineiden arvosanat
- B. suunnilleen saman tasoisia kuin muiden aineiden arvosanat
- C. huonompia kuin yleensä muissa aineissa

Pidän englannin kielestä....

- A. enemmän kuin useimmista muista aineista.
- B. suunnilleen yhtä paljon kuin muista aineista.
- C. vähemmän kuin muista aineista.

Haluaisin jatkaa englannin opiskelemista yläasteella vaikka se olisi täysin vapaaehtoista.

- A. Kyllä
- B. **En** ole varma
- C. En

Englannin kielen opiskelu tulee mielestäni yhä vain kiintoisammaksi.

- A. Kyllä
- B. En ole varma
- C. Ei

Toivoisin osaavani puhua muitakin kieliä kuin suomea.

- A. Kyllä
- B. En ole varma
- C. En

Jos väite on mielestäsi (= omalta kannaltasi) oikein, kirjoita ruutuun O. Jos väite on mielestäsi (= omalta kannaltasi) vaarin, kirjoita ruutuun V.

- Jos olisin saanut valita, olisin lukenut mieluummin jotakin muuta kieltä kuin englantia .....
- Haluaisin osata englantia paremmin .....
- Minua jännittää, kun joudun vastaamaan tunnilla englanniksi .....
- Haluan oppia jatkuvasti lisää englantia .....
- Jos tapaisin englantia puhuvan henkilön, en uskaltaisi puhua hänen kanssaan .....

OPPIMISEN ARVIOINTI VIERAIDEN KIELTEN PERUSTAVOITE-EHDOTUKSEN POHJALTA

1. Perustavoitemuistion keskeisiä periaatteita

Muistiossa omaksutun kannan mukaisesti vieraan kielen opetuksessa kieli on nähtävä ensisijaisesti toimintana, välineenä, jolla on useita tehtäviä (funktioita) sekä yksilön että yhteisön elämässä. Tällaisia tehtäviä ovat mm. omien kokemusten ilmaiseminen, informaation välittäminen, vaikuttaminen, sosiaalisten suhteiden luominen jne. Kieli on paljolti aktiivista toimintaa, joka auttaa henkilöitä selviytymään erilaisista ympäristönsään esiintulevista tilanteista ja tehtävistä. Muistiossa korostetaan näin ollen ymmärtämis- ja ilmaisutarpeita ja todellisia kielenkäyttötilanteita.

Muistiossa omaksutun kannanoton mukaisesti tulee opetuksessa ja näin ollen myös arvioinnissa ja arvostelussa kiinnittää riittävää huomiota (ts. korostaa nykyistä todennäköistä käytäntöä enemmän) puheen ja tekstin ymmärtämistä kuitenkin unohtamatta aktiivisen puhetaidon merkitystä. Samoin korostetaan, että oppilaiden tulee pystyä ymmärtämään vaikeampaa/vaativampaa kieltä kuin itse pystyvät tuottamaan. Tämä koskee sekä puheen että luetun tekstin ymmärtämistä. Näin ollen oppilaita on totutettava vähitellen siihen, että sekä kuultu puhe että luettu teksti normaalisti sisältää heille outoja sanoja ja mahdollisesti jopa outoja rakenteita. Tilannehan on tällainen lähes aina koulun ulkopuolella esiintulevissa todellisissa kielenkäyttötilanteissa, joten oppilaita tulee valmentaa siihen. On myös huomattava, että kielen ymmärtäminen vaatii vastaanottajalta aktiivisuutta: ennakointia, päättelyä, johtoajatuksen tiivistämistä mielessään jne. Lisäksi ymmärtämisessä on mukana monta erilaista tasoa, mm. kielellinen taso, merkitystaso, viestinnällinen taso ja informaation käsittelyn taso. Kun näin on, niin autenttisten "tekstien" liiallinen sormeilu saattaa helpottamisen sijasta tehdäkin niistä aikaisempaa vaikeampia.

## 2. Kielitaidon osa-alueiden painottuminen arvosanaa määrättäessä

Muistiossa ei esitetä tarkempaa ohjetta miten kielitaidon eri osa-alueita tulisi painottaa annettaessa oppilaille arvosanoja. Ei ole *myös*-kään otettu kantaa siihen, mitä arvosanaa perustavoitetason saavuttaminen vastaisi. Siksi seuraavassa esitetyt kannanotot onkin nähtävä kirjoittajan omiksi tulkinnoiksi, jotka osittain perustuvat muistiota laatineen ryhmän asiasta kayneeseen keskusteluun.

Perustavoitetaso on siksi korkea ja perusoppisisällöt niin laajoja, ettei niiden saavuttamisessavoida pitää välttävänä suoriutumisenä, vaan suorituksena joka vastaisi ehkä nykyistä keskimmäistä arvosanaa ( 7 tai ehkä 8). Jos omaksuttaisiin tällöinen ajattelu, voitaisiin oppilaiden suoritustasoa verrata perustavoitteisiin kaikissa opetusryhmissä (*myös* eri tasokursseilla). Keskimmäiset arvosanat (7-8) osoittaisivat että perustavoitteet on saavutettu, alemmat arvosanat, että perustavoitteita ei ole saavutettu ja ylemmät arvosanat edellyttäisivät että on opiskeltu myös lisätavoitteita ja lisäoppiainesta. Annettava arvosana olisi vertailukelpoinen yli opetusryhmien. Toinen vaihtoehto olisi arvioida perustavoitteiden saavuttamisen aste arvosanoilla 4-10 tai jollakin muulla systeemillä ja mahdollisten lisätavoitteiden opiskelu ilmaistaisiin erikseen joko numeerisella tai sanallisella arviointisysteemillä.

Miten kielitaidon osa-alueita tulisi painottaa arvosanoja annettaessa? Mielestäni tulee integroitujen taitojen ("neljän osa alueen") saada suurin paino, mutta tämän lisäksi voitaneen harkita *myös* kielen keskeisten elementtien, rakenteiden ja sanaston painottamista erikseen. Voitaisiin kyllä perustellusti sanoa, että koska rakenteiden ja sanaston hallinta ei ole tavoite sinänsä, vaan ne ovat keinoja/välineitä varsinaisten viestinnällisten taitojen ja tavoitteiden saavuttamiseksi, niitä ei tarvitse/tule ottaa huomioon arvosanoja määrättäessä. Arvosana määräytyisi pelkästään kielen ymmärtämisen ja tuottamisen perusteella, Sitä paitsi rakenteet ja sanastohan ovat aina mukana myös integroiduissa taidoissa ja niiden mittaamisessa. Sanaston ja rakenteiden keskeisen tärkeän välinearvon vuoksi niitä mielestäni voidaan painottaa erikseen, ei kuitenkaan yhtä paljon kuin integroituja taitoja. Sanaston ja rakenteiden erillistä painottamista voidaan perustella myös sillä, että tällöinen menettely motivoisi oppilaita ko. seikkojen opiskelun tehostamiseen. Edellä esitetyt kannanotot on konkretisoitu seuraavaan taulukkoon.

Mittauksen kohde	LUOKKATASO		TASOKURSSI		
	3-4	5-6	Yleis/supp.	Keski	Laaaja/laaj.
Puheen ymm.	35 %	30 %	35 %	25 %	25 %
Puhuminen	30 %	25 %	20 %	20 %	20 %
Luet. ymm.	10 %	15 %	20 %	25 %	20 %
Kirjoittaminen	5 %	10 %	5 %	10 %	15 %
Rakenteet	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %
Sanasto	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %

Sanastolle ja rakenteille ehdotetaan siis kummallekin 10 %:n painotusta kautta linjan. Niiden kesken ei ole tehty eroa, koska kummatkin ovat tärkeitä kielellisen viestinnän onnistumiselle. On huomattava, että edellä tehty ehdotus ei välttämättä edellytä, että esim. puhetaitoa tulisi erikseen mitata sitä varten järjestetyssä kokeessa. Sen tasoa voidaan tarkkailla jatkuvasti ja antaa puhetaidosta arvosana tämän vaikutelman perusteella. Tämä ei kuitenkaan merkitse, etteikö olisi hyvin toivottavaa järjestää myös silloin tällöin puhumisen taitoa mittaavia kokeita. Koska oppilaalle annetaan vain yksi arvosana, voitaisiin arvosana antaa siten, että lasketaan yhteen painotetut arvosanat (mittauksen kohteet). Tätä varten voidaan laatia taulukko, josta näkee prosenttipainotukset kunkin arvosanan osalta.

Arvosana	Painotuskerroin						
	5 %	10 %	15 %	20 %	25 %	30 %	35 %
4	0,20	0,40	0,60	0,80	1,00	1,20	1,40
5	0,25	0,50	0,75	1,00	1,25	1,50	1,75
6	0,30	0,60	0,90	1,20	1,50	1,80	2,10
7	0,35	0,70	1,05	1,40	1,75	2,10	2,45
8	0,40	0,80	1,20	1,60	2,00	2,40	2,80
9	0,45	0,90	1,35	1,80	2,25	2,70	3,15
10	0,50	1,00	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50

Seuraavassa esimerkissä oletetaan, että eri luokkatasojen ja kurssien oppilaat ovat saaneet täysin samat arvosanat eri mittauskohteissa. Tällöin nähdään samalla miten lopullinen arvosana vaihtelisi tässä tapauksessa

Oppilas	8 Puheen ymm.	7 Puhun.	7 Luet.yymm.	6 Kirj.	7 Rakent.	8 Sanasto	Arvosa
3 - 4 lk	2,8	2,1	0,7	0,3	0,7	0,8	7,4
5 - 6 lk	2,4	1,75	1,05	0,6	0,7	0,8	7,3
Yleisk./supp.	2,8	1,4	1,4	0,3	0,7	0,8	7,4
Keskik.	2,0	1,4	1,75	0,6	0,7	0,8	7,2
Laaaja/laaj.	2,0	1,4	1,4	0,9	0,7	0,8	7,2

Haluan erityisesti korostaa, että edellä esitetty systeemi on lähinnä ajatuskokeilua: näinkin asian voisi tehdä. Tämän tapaista painotusajattelua joutuu jokainen opettaja arvosanaa antaessaan joka tapauksessa soveltamaan. Eri asia on, onko tarpeen ja syytä tehdä se edellä esitetyllä tavalla kymmenyspilkun tarkkuudella.

### 3. Puheen ymmärtämisen arvioinnista

Seuraavassa keskityn lähinnä kuullun ymmärtämisen mittaamisen ongelmiin. Kuullun ymmärtäminen on vaikea, ellei vaikein, kielitaidon osa-alueista mitata, osittain siksi, että puheen ymmärtämisestä ei kovin paljon tiedetä ja osittain käytännön ongelmien vuoksi.

Puheen ymmärtämistä mitattaessa tulisi pohtia missä tilanteissa ja millaisia aihepiirejä käsittelevää vieraskielistä puhetta oppilaiden edellytetään ymmärtävän. Myös on syytä muistaa, että puheen ymmärtämistä ei useinkaan tarvita puhtaana (yksinään), vaan siihen liittyy usein jokin muu kielitaidon osa-alue (etenkin puhuminen tai kirjoittaminen). Olisikin syytä pohtia, onko tarpeen, milloin ja miksi mitata puheen ymmärtämistä yksinään. Tähän liittyen voisi myös pohtia, voitaisiinko mitata oppilaan kykyä selviytyä tietyistä kielenkäyttötilanteista ja viestintätehtävistä kokonaisvaltaisemmin (jolloin oppilaan on pitänyt ymmärtää vieraskielistä puhetta ja itse tehdä tämän perusteella jotakin muutakin kuin valita annetuista vaihtoehdoista sopiva).

On myös syytä pitää mielessä, että puheen ymmärtämisessä kuuliija toimii paljolti (vaikka ei täysin) puhujan ehdoilla. Siksi puheen ymmärtämisessä tulee päästä suhteellisen korkealle tasolle omaan puhetaitoon verrattuna, joka voi olla pelkästään minimaalista "äännähtelyä" (palautesignalleja) mutta voi kielitaidon ja uskalluksen karttuessa kehittyä aktiivisemmaksi panokseksi.

Usein tarvitsee ymmärtää puhevirrasta vain pääasiat. Tämän tulisi näkyä myös puheen ymmärtämisen mittaamisessa. Joskus on tilanne ja viestintätehtävä kuitenkin sellainen, että täytyy tarkasti ymmärtää kuulemansa. Tämä koskee erityisesti sellaista tilannetta, jolloin pitää vastaanottaa tärkeitä aikaa, paikkaa, toimenpiteitä tms. koskevia ohjeita ja pyyntöjä. Tällöin ko. seikkojen tarkka ymmärtäminen on viestinnän onnistumisen kriteeri.

Seuraavissa esimerkeissä pyritään havainnollistamaan edellä esitettyjä mielipiteitä. Huomattakoon erityisesti, että monivalintavaihtoehdot on kirjoitettu "ulos" osoittamaan millaisia vaihtoehtoja voitaisiin mahdollisesti käyttää, jos päätettäisiin käyttää monivalintatekniikkaa. Kyseessä ei siis ole kannanotto monivalinnan puolesta. Monivalintavaihtoehtojen sijastahan oppilaat voivat itse tuottaa vastauksen kysymyksiin. Monivalintavaihtoehdot voisivat olla myös äidinkielellä.

Esimerkki tilannepohjaisesta puheen tuottamisen kokeesta. Sopinee peruskoulun yläasteelle (mikäli harjoiteltu tilannepohjaista reagointia), ja lukioon.

- Sorry I'm late.

(That's all right, tms. repliikki) (ei se mitään)

- Have you been waiting long?

(No, only about fifteen minutes, tms. repliikki) (N. 15 minuuttia)

- I tried to call you from the station to tell you that the train was late but you didn't answer.

(I was out. I've been back only about half an hour.) (Olit ulkona. Olet ollut kotosalla vain noin puoli tuntia)

- Well, since we are already late, shall we get down to business?

(OK./All right. I'll just make a short phone call. I'll be back in a minute, tms. repliikki) (Sopii. Soitat ensin itse yhden puhelun. Palaat kohta)

06.

- Is Mr Brown in?
- No, I'm sorry he isn't in. Can I take a message?
- Yes, will you ask him to ring me up when he comes in?  
Name's Smith. My number is 200 27 29.

What is Mr Smith's phone number?

Oppilaat kirjoittavat itse tai jos halutaan monivalinta, esim.

- A. 220 2229
- B. 200 2729
- C. 202 2729
- D. 200 2927
- E. 207 2227

- I'm sorry but I didn't catch your name? Will you spell it for me, please?
- Ok, it's K-A-N-N-I-S-T-O

Monivalintavaihtoehdot

- A. Kannasto
- B. Kangasto
- C. Kannisto
- D. Kunnasto

- Have you seen it?
- Oh, yes. Years ago in London.
- I only saw it yesterday. I tried a week ago but couldn't get a ticket. They were all sold out.

What are they talking about?

- A. a film
- B. a TV programme
- C. a railway journey
- D. something which has been lost

- Har du sett den?
- Javisst, för flera år sen i Stockholm.
- Jag såg den först i går. Jag försökte senaste vecka men kunde inte få en biljett.

Vad är det som de talar om?

- A. en film
- B. ett TV-program
- C. en fotbollsmatch
- D. en båtresa

- Virtasella, Reijo puhelimessa.
- Är det 253 197?
- Ja.
- Det har **ar** Rolf Bergström. Får jag tala med herr Virtanen?
- Ett ögonblick.
- Tack.

Vem var den som ringde?/Vem ville den som ringde tala med?

- A. Reijo Virtanen
- B. Rolf Bergström
- C. Herr Virtanen

Vad ville den som ringde?

- A. Han ville veta om pojken förstod svenska.
- B. Han ville tala med herr Virtanen.
- C. Han ville veta herr Virtanens telefonnummer.

- Fröken, kan vi få betala?
- Ja tack. Det blir åtta mark fyrtio penni.
- Ingår det dricks?
- Ja, det är inräknat i priset.
- Har **ar** nio mark. Det får vara jämnt.
- Tack så mycket.

Hur mycket fick kunden tillbaka?

- A. 40 penni
- B. 60 penni
- C. 8 mark 40 penni
- D. Ingenting



Kom nu alla ihåg vad ni behöver ta med er i morgon: En extra omgång underkläder, en ylletröja, gummistövlar och tvätt-tillbehör. Det **ar** också bra att ta med sig någonting att äta, **tili** exempel frukt av något slag. De egentliga måltiderna är nog ordnade i förväg, så ingen kommer att svalta. Har ni någonting att fråga?

Vad kommer det att hända i morgon?

- A. Man ska göra en utflykt.
- B. Man ska samla gamla kläder till frälsningsarmen.
- C. Man ska gå att köpa nya kläder till barnen.
- D. Man ska gå att inhandla mat **tili** sommarstugan.

- Vad **ar** det? Du ser inte särskilt lycklig ut.

- Är det nånting att undra över? Tank bara! Det finns närmare två hundra skoldagar och det här är först den tredje!

Vilken tidpunkt **ar** det?

- A. Tredje sista dagen av sommarlovet.
- B. Tre dagar efter sommarlovet.
- C. Tre dagar före sommarlovet.
- D. Tre dagar efter jullovet.

Göran steg på bussen och tog den sista lediga platsen. Han var på väg **tili** sina morföräldrar men skulle återvända samma kväll. Därför hade han inget bagage med sig. När han tittade ut, såg han en av sina kompisar stå på plattformen. Han vinkade **tili** honom och gick ut för att snacka med sin vän. Bussen skulle avgå först om fem minuter. När Göran kom tillbaka, satt en äldre herre på hans plats och laste en tidning.

- Förlåt, det har är min plats, sa han.

- Jaså, har du platsbiljett?

- Nej, det har jag inte.

- Men den har platsen var ledig när jag kom in och eftersom jag kom först, ska jag sitta på min plats.

- Men det är min plats. Jag kan bevisa det.

- Hur, får jag fråga?

- Jag la mitt tuggummi på sitsen, när jag gick ut.

1. Varför lämnade Göran sin plats?

- A. Han ville gå att köpa en tidning.
- B. Han ville tala med chauffören.
- C. Han såg sin flickvän på plattformen.
- D. Han ville tala med en vän.

2. Vad tror du att herrn gjorde?

- A. Han svarade ingenting.
- B. Han fortsatte att läsa sin tidning.
- C. Han steg hastigt upp.
- D. Han stack tuggummit i munnen.

# MILLAINEN ON HYVÄ KIRJOITELMA JA MITEN KIRJOITUSTAITOA VOIDAAN KEHITTÄÄ?

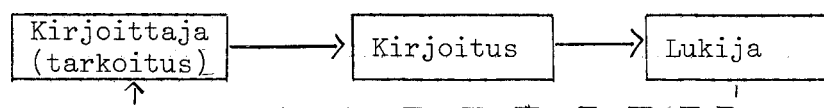
## 1. Lähtökohta

Artikkelin kirjoittaja kasitteli Tempuksen numerossa 5/1974 kirjallisen ilmaisun arvostelun ongelmia, Siinä otettiin kantaa kirjoitelmien analyytiseen kontra impressionistiseen arviointiin. Todettiin, että arvostelun epäluotettavuutta voidaan vähentää sopimalla etukäteen arvioinnin perusteista. Tämä sinänsä oikea havainto ei kuitenkaan auta kovinkaan paljon käytännön opetustyössä olevaa opettajaa. Ongelmahan on juuri sopivien kriteerien valinta, ts. meidän olisi kyettävä vastaamaan kysymykseen: "Millainen on hyvä kirjoitelma? Mitkä ovat hyvän kirjoitelman tunnusomaiset piirteet?" Jos pystymme pääsemään jonkinlaiseen käsitykseen kriteereistä ja onnistumme pääsemään kohtalaiseen yhteisymmärrykseen niiden keskinäisestä tärkeydestä, voimme arvioinnin helpottumisen ohella paremmin päätellä, miten voimme kehittää oppilaiden kirjoitustaitoa. Seuraava esitys koskee lähinnä peruskoulun yläastetta ja lukiota.

## 2. Millainen on hyvä kirjoitelma?

### 2.1. Kirjoitelman paikka viestintäprosessissa

On heti aluksi todettava, että hyvän kirjoitelman kriteerit eivät todennäköisesti ole samat eri tilanteissa. Ne eivät myöskään voi olla absoluuttisia. Arviointikriteerit on suhteutettava viestintätilanteen luonteeseen. Oheinen kaavio havainnollistaa asiaa ja muodostaa pohjan jäljessä esitetyille pohdiskeluille.



Vaikka tarkoituksenamme onkin tarkastella lähinnä viestiä (kirjoitelmaa) ja sen ominaisuuksia, on tarkoituksenmukaista sijoittaa se oikealle paikalleen viestintäprosessissa. Kirjoitelman laatua ei itse asiassa voida arvioida, ellei tiedetä kuka sen on kirjoittanut, kenelle se on kirjoitettu ja

mikä on kirjoituksen tarkoitus. Emmehän esim. aseta samoja vaatimuksia peruskoulun yläasteen oppilaan ja ylioppilaskokelaan kirjoitelmalle. Emme voi myöskään mielekkäästi arvioida kirjoitelmaa, elleimme tiedä kenelle tai keille se on ensisijaisesti osoitettu.

Edellä esitetyn perusteella voimme esittää hyvän kirjoitelman yleismääritelmän: hyvä kirjoitelma on sellainen, jossa kielimuoto on suhteutettu kirjoitelman tarkoitukseen ja lukijaan niin, että ajateltu tavoite saavutetaan. Jos lukija tai lukijakunta vaihtuu, tulee samaan tarkoitukseen tähtäävä kirjoitus yleensä laatia eri tavalla (kielellinen toteutus vaihtelee). Jos kahden kirjoitelman tavoite on erilainen, tulee sen myös käydä ilmi kielellisestä asusta. Informaatiota välittävän kirjoitelman kieliasu on erilainen kuin mielipiteisiin vaikuttamiseen tähtäävän kirjoituksen.

Yleismääritelmä ei kuitenkaan anna riittävää pohjaa arvioinnin suorittamiselle. Sita on tasmennettävä paloittelemalla se tarkoituksenmukaisiin osaongelmiin.

- Meneekö kirjoitelman viesti perille? Miten paljon informaatiota kirjoitelma sisältää? Kuinka monta eri ajatusta (propositiota, predikaatiota) siinä esiintyy? Kahdesta muissa suhteissa vertailukelpoisesta kirjoitelmasta on yleensä parempi se, joka sisältää enemmän informaatiota.

- Saako kirjoitelma aikaan halutun vaikutuksen? Kuinka monta jotakin käsitystä puoltavaa argumenttia kirjoitelma sisältää ja kuinka hyvin ne on perusteltu? Kahdesta muissa suhteissa vertailukelpoisesta mielipidekirjoitelmasta on yleensä parempi se, joka sisältää enemmän loogisesti esitetyjä argumentteja.

## 2.2. Hyvän kirjoitelman tunnusmerkkejä

### a) Riittävä pituus

Vaikka kirjoitelman pituus ei olekaan itsetarkoitus ja vaikka lakonisuus on hyve aforismeissa ja sananparsissa, normaalilta oppilaan vieraalle kielellä kirjoittamalta kirjoitelmalta vaaditaan tietty minimipituus. Kokemuksen mukaan kovin lyhyt kirjoitelma on yleensä samalla huono kirjoitelma. Muutamalla lauseella ei yksinkertaisesti voida paljon sanoa. Asiapitoisen kirjoituksen ei tule kuitenkaan olla tarpeettoman pitkä. Nykyisenä A4-saasteen aikana on opittava kirjoittamaan lyhyesti mutta informatiivisesti.

## b) Monipuolinen sanasto

Hyvälle kirjoitukselle on tunnusomaista monipuolinen sanasto. Saman sanan toistoa vältetään mm. synonyymisiä ilmauksia ja viittaavia pronomineja käyttämällä. Erityisesti kirjoitukselle antavat jännevyyttä dynaamiset verbit ja osuvat luonnehdinnat afjektiiviattribuuttien ja adverbialien avulla. Huono kirjoitus sisältää paljon staattisia substantiiveja, nuivia verbejä sekä vahan ja värittömiä adjektiiveja. Kirjoituksessa esiintyvien eri sanojen määrä ja sen laatuarviointi korreloivat varsin hyvin.

## c) Vaihteleva lauserakenne

Vaihteleva lauserakenne luo paremman vaikutelman kuin saman lauserakenteen käyttö kautta linjan. Lyhyet päälauseet luovat helposti hakkaavan vaikutelman (sähkösanomavaikutelma). Verbi on lauseen ydin. Se määrää montako nominaalia lauseessa voi olla ja mikä on niiden syntaktinen tehtävä (subjekti, objekti, objektiivi). Tekstiä on helpompi lukea jos verbi ja sen liitännäiset eivät ole kovin etäällä toisistaan.

## d) Lauseiden luonteva liittyminen toisiinsa

Hyvä kirjoitus ei koostu vain joukosta hyviä erillisiä lauseita. Niiden on liityttävä toisiinsa luontevasti. Tämä merkitsee sitä, että on osattava käyttää viittaavia pronomineja ja adverbialeja, konjunktioita ja muita keinoja liittää lauseita yhteen. Kirjoitus muodostuu yhdestä tai useammasta loogisesti yhteenkuuluvasta kappaleesta, jotka puolestaan koostuvat joukosta mielekkäästi yhteenliittyviä lauseita.

## 3. Miten kirjoitustaitoa voidaan kehittää?

## a) Motivaatio

On varsin selvä asia, että me mielellämme puhumme ja kirjoitamme sel-  
laisesta, mikä liittyy jollakin tavoin omakohtaisiin kokemuksiimme.

"Joka härjillä ajaa, se härjistä puhuu." Meillä on silloin jotakin oma-  
kohtaista sanottavaa. Jos ei ole vilkasta mielikuvitusta, voi annetuista  
sanallisista tai kuvallisista vihjeistä olla apua. Oppilailta on myös  
yleensä selkeä käsitys siitä, millainen koulun, kodin, toveripiirin, oman

maan, maailman jne, tulisi olla. Heillä on mielipiteitä asioista, kunhan vaan harjaantuisivat ilmaisemaan ne kielellisesti. Otsikot "If I were...", "Hurdan är en bra kompis?", "Was können wir tun un... zu .,." ovat usein inspiroivia. Tämä merkitsee, että oppilaalle tulisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opettaa ehtolauseen imperfektin muodostustapa ja käyttö ja tapa millä ilmaistaan käsitettä "pitäisi", "tulee". Lisäksi tulisi oppikirjojen yleensä varsin niukkaa ja kuivan asiallista adjektiiviantia lisätä.

#### d) Opastus

Opettaja voi käydä läpi oppilaiden kanssa esim. saman vuosiluokan edellisellä vuonna kirjoittamia eritasoisia kirjoitelmia ja tuoda esiin hyviä ja huonoja puolia. Samalla tavalla voivat oppilaat analysoida omia kirjoitelmiaan yhdessä opettajan kanssa ja kirjoittaa ne uudelleen. Yleensä omien virheiden tiedostaminen edistää oppimista. Pelkkä yleiskommentointi ei ole niin hyödyllistä.

Samalla tavalla voidaan kukin kirjoitelma valmistella edellisillä tunneilla keskustelemalla teemasta, Tässä yhteydessä voidaan tuoda esiin mahdollisesti tarvittavia uusia sanoja. Ei ole suinkaan tarpeellista rajoittua pelkästään kurssissa esiin tulleisiin sanoihin. Jos kirjoitelmatehtävä on mielekäs ja oppilaita motivoiva, sitä kirjoitettaessa voidaan korkean motivaation vuoksi oppia tehokkaasti muutama uusi sana. Tehokkaan oppimisen oletus perustuu siihen yksinkertaiseen toteamukseen, että sana jonka avulla voimme ilmaista omakohtaisia kokemuksia ja tuntemuksia, on meille paljon elävämpi ja todellisempi kuin sana, jolla ei ole meihin juuri mitään kosketuskohtia.

#### c) Harjaantuminen

Oppilaita totutetaan kirjoittamaan erilaisia aiheita käsitteleviä kirjoitelmia, Tätä voidaan pohjustaa analysoimalla yhdessä oppilaiden kanssa vastaavanlaisia aiheita käsitteleviä kirjoituksia. Samoin voidaan keskustellen valaista viestintäprosessin eri tekijöiden vaikutusta kirjoituksen kielelliseen muotoon. Vaikka hyvän kirjoitelman tekniikan opettaminen kuuluukin ehkä ensi sijassa äidinkielen opettajalle, on hyödyllistä selvittää esimerkein edellä kappaleessa 2.2. esitettyjä hyvän kirjoitelman ominaisuuksia. Oppilaita tulee harjaannuttaa havaitsemaan lauseen

fraasirakenne (esim. The blue car - drove on - without stopping - at the red lights). Tämä auttaa myös luontevien lauseiden tuottamisessa. Eräät tutkimukset ovat osoittaneet, että äidinkielenessään on vaikeampi oppia transitiiviverbi kuin intransitiiviverbi, koska edellinen on yhteydessä moneen lauseenjäseneseen. Konjunktiota ja prepositiota on todennäköisesti vielä vaikeampi oppia niiden kouriintuntuvan sisällön vähäisyyden vuoksi. Etenkin konjunktiot ovat hankalia, koska ne edellyttävät loogista tajua (jos...niin, tai, ja jne. ovat myös logiikan kielen termejä). Tästä seuraa, että näihin vaikeisiin seikkoihin tulee kiinnittää runsaasti huomiota opetuksessa. Erityisesti on syytä kiinnittää huomiota yhtenäisen kappaleen (ja koko kirjoitelman) ominaisuuksiin. Todella luonteva kirjoitelma on vain silloin, kun lauseet liittyvät sujuvasti toisiinsa ja kappaleet seuraavat toisiaan mielekkäästi.

## KIRJALLISEN ILMAISUN ARVOSTELUN ONGELMISTA

## 1. Miksi kirjallista ilmaisua on harjoitettava?

Viime aikoina on yleisesti korostettu suullisen ilmauksen tärkeyttä osittain kirjallisen ilmauksen kustannuksellakin. Suullinen ilmaus on katsottu useimmille selvästi tärkeämmäksi kuin kirjallinen ilmaus. Miksi kirjallista ilmausta kuitenkin on harjoitettava? Voidaan esittää ainakin seuraavat perustelut:

- 1) Yhteiskunta on suuressa määrin viestinnän yhteiskunta, ja kirjoittaminen on osa viestintää,
- 2) Kirjoittaminen on erilainen kokemus kuin puhuminen. Puhuminen on tavallisesti spontaanimpaa ja julkisempaa kuin kirjoittaminen. Puhumisen avulla jäsenämme ympäristöämme ja meitä jatkuvasti koskettavia tapahtumia. Kirjoittaminen on luonteeltaan harkitsevampaa ja henkilökohtaisempaa kuin puhuminen. Palautamme mieleen tapahtumia, mietimme niitä uudelleen ja tajuaamme uusia näkökohtia, jäsenämme ne kokonaisuuksiksi ja panemme ne paperille, Kirjoituksen motiivit ovat tavallisesti abstraktisempia, intellektuellisempia, etäämmällä välittömistä tarpeista kuin puheen motiivit,

## 2. Mitä kirjoittamisella ymmärretään vieraan kielen opiskelussa?

Yleensä ollaan varsin yhtä mieltä siitä, ettei kirjoittamisella vieraan kielen opiskelussa pyritä ensi sijassa luovaan tai taiteelliseen ilmaisuun. Vaatimustaso on asetettava reaalistisemmin.

Ladon mukaan kirjoitustaito on taito käyttää vieraan kielen rakenteita ja sanastoa tavallisessa asiallisessa kirjoituksessa. Edellytetään, että oppilaalla on jotakin sanottavaa ja oma näkökanta. Oppilaan tulee noudattaa kirjallisen esityksen normaaleja muotovaatimuksia ja esittää asiansa tehokkaasti. Harrisin mielestä kirjoittaminen on kompleksinen taito, jossa samanaikaisesti on otettava huomioon useita seikkoja: 1) sisältö, 2) muoto, 3) kielioppi, 4) tyyli, 5) kirjoituksen mekaaninen puoli. Valette katsoo, että kirjoitus edellyttää kykyä jäsentää ajatuksia, valita sopiva sanasto, muotoilla lauseet eli sanalla sanoen panna ajatuksensa paperille. Kyseessä on kyky viestiä ajatuksia kirjallisesti käyttäen sopivaa



tyyliä, sävyä ja kielimuotoa. Gieven mukaan kirjoitustaito ilmenee kykynä käyttää sanastoa ja rakenteita. Luova kyky, vaikka tärkeä, on erillään kirjoitustaidosta. Kirjoitettaessa kirjoittajalla on jotakin mielekästä sanottavaa, viestillä on joku (ajateltu tai todellinen) vastaanottaja ja kirjoituksella on joku mielekäs tavoite.

### 3. Miten kirjoitelman arvioinnin objektiivisuutta voidaan parantaa?

Tri A.E.G. Pillinerin mukaan evaluaatiossa on kolme eri vaihetta; kokeen laatiminen, kokeen suorittaminen ja tulosten arviointi. Kokeen laatiminen on subjektiivinen, koska kokeen laatija suorittaa valinnan suuresta joukosta mahdollisia kirjoitelmatehtäviä. Mikään aihe ei ole itsestään selvä niin, että kaikki kokeen laatijat päätyisivät samaan aiheeseen. Kirjoitelman kirjoittaminen on subjektiivinen tapahtuma: kukin oppilas kirjoittaa omien subjektiivisten kokemusten ja vaikutelmien perusteella, ja siksi kukin tuotos on erilainen. Tulosten arvioinnin objektiivisuus vaihtelee, ja sitä voidaan parantaa tietyillä menettelyillä.

#### 3.1. Kirjoitelmatehtävän asettaminen

Kirjoitelman arvioinnin objektiivisuutta voidaan parantaa, jos sen asettamisessa otetaan huomioon mm. seuraavat seikat.

- 1) Oppilaat kirjoittavat mieluummin useita lyhyitä aineita lukukauden / vuoden aikana.
- 2) Kussakin koetilanteessa annetaan oppilaalle vain yksi aihe.
- 3) Tehtävä on kaikkien mahdollisuuksien rajoissa (liittyy oppilaiden kokemuspiiriin). Kertomus on tavallisesti helpompi kuin perusteltu esitys (kannanotto). Varsinkin nuoremmille oppilaille on helpompi esittää asiat aikajärjestyksessä kuin loogisessa järjestyksessä.
- 4) Kirjoitelmalle annetaan selvä otsikko.
- 5) Tehtävä määritellään selvästi: kenen näkökulmasta kirjoitetaan, mikä on viestin sisältö ja tarkoitus, kenelle kirjoitetaan.
- 6) Määritellään kirjoitelman pituus.
- 7) Mahdollisesti annettavat sanastovihjeet ovat relevantteja. Ne esitetään sarakkeissa siten, että substantiivit ovat alekkain, samoin verbit jne. Jos ei olla varmoja, että sanojen merkitys on tuttu, harkitaan millä tavoin merkitys varmistetaan (esim. synonyymit, selitys, suomalainen vastine).

- 8) Oppilaille ilmoitetaan mihin seikkoihin arvioinnissa tullaan kiinnittämään huomiota.

### 3.2. Koetilanteen järjestäminen

Objektiivisuutta voidaan parantaa, jos koetilanteen järjestelyssä kiinnitetään huomiota mm. seuraaviin näkökohtiin:

- 1) Aihetta pohjustetaan edellisillä tunneilla.
- 2) Oppilaille annetaan aikaa jäsentää ajatuksensa ja panna jäsentely paperille. Jäsentelyä opetetaan oppilaille tietoisesti.
- 3) Oppilaat lukevat kirjoitelmansa 'hiljaa ääneen'. Monet 'kuulevat' virheet ja huonot ilmaisut herkemmin kuin näkevät ne, varsinkin kun opetus on suureita osalta suullista.
- 4) Luokan ilmapiirin (oppilas - oppilas, oppilas - opettaja) on oltava luonnollinen ja luottamuksellinen, jotta oppilas uskaltaisi ilmaista henkilökohtaisia mietteitään, joskus jopa aivan 'päättömiä' ajatuksia.
- 5) Mietitään apuvälineiden käyttömahdollisuuksia ottaen huomioon niiden käytön tai käyttämättömyyden seuraukset. Jos apuvälineitä saa käyttää, totutetaan oppilaita niiden (aluksi ehkä tarpeettoman runsaaseenkin) käyttöön. Jos niitä ei saa käyttää, luodaan kuva niiden tarpeettomuudesta tai siitä, että vain huono kirjoittaja tarvitsee apuvälineitä.

### 3.3. Kirjoitelmien arviointi

Jos kirjoitelmasta halutaan antaa arvosana, arvioinnissa on periaatteessa mahdollisuus käyttää lähinnä kahta menettelyä: kirjoitelma arvioidaan yleisvaikutelman perusteella (impressionistinen arviointi) tai useiden eri seikkojen perusteella (analyyttinen arviointi). Tutkimuksissa on todettu, että kummallakin menettelyllä päästään lähes yhtä hyvään tulokseen. Analyyttinen arviointi on tavallisesti osoittautunut hieman paremmaksi. Tämä kävi ilmi myös Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa järjestetyssä seminaarissa, jonka vetäjänä toimi tri Pilliner. Analyyttisesti arvioiden keskinäinen reliabiliteetti oli .74 ja impressionistisesti arvioineiden .68. Kun impressionistisia arvioitsijoita oli kaikkiaan 9 oli koko joukon reliabiliteetti niinkin korkea kuin .95. Analyyttisiä arvioitsijoita oli 7 ja koko joukon reliabiliteetti oli myös .95. Jyväskylän tulokset osoittivat, että tyydyttävään tulokseen päästään jo käyttämällä kolmea arvioitsijaa

(impressionistinen arviointi

$$\frac{3 \times .68}{1 + (2 \times .68)} = .86).$$

Impressionistinen arviointi vei 2-3 kertaa vähemmän aikaa kuin analyttinen arviointi.

Edellisen perusteella voisi olettaa, että kaikki seikat puhuvat impressionistisen arvostelun puolesta. Monet seikat todella puoltavat sitä, mutta kuva ei toki ole niin yksiselitteinen. Arviointitapa riippuu ensi sijassa siitä, millaisesta kokeesta on kysymys ts. onko kyseessä alkudiagnoosi, formatiivinen koe vai summatiivinen koe. Jos on kyseessä alkudiagnoosi, on analyttinen arviointi tarkoituksenmukainen, koska tarkoituksena on nimenomaan saada tarkkaa tietoa siitä, mitä oppilaat osaavat ja mitä he eivät osaa, jotta opetusta voitaisiin suunnitella tarkoituksenmukaisesti. Opettaja kiinnittää huomiota mm. sanastoon, rakenteisiin, oikeinkirjoitukseen ja jäsennystaitoon. Jos on kyseessä alkudiagnoosi, ei varsinaista arvostelua suoriteta, vaan arviointi esitetään suullisina tai kirjallisina kommentteina ja ohjeina. Jos on kyseessä kirjoittelun opettelu ja tavoitteena on saada selville miten oppilas on edistynyt (formatiivinen koe), on analyttinen arviointi suositeltavampi. Opettaja kiinnittää oppilaan huomiota kirjoittelun ansioihin ja puutteisiin joko kirjallisten tai suullisten kommenttien muodossa. Opettajan ei tule pelätä subjektiivisuutta, vaan hänen tulee rohkeasti tuoda ilmi oma kantansa kirjoittelun, hyvistä ja huonoista puolista, mutta ansioita korostetaan. Yleistäen voidaan edellä esitetystä todeta, että kun kirjoittelun tarkoituksena on luoda pohjaa opetuksen suunnittelulle ja antaa oppilaalle tietoa miten hän on edistynyt, mitä puutteita hänellä on kirjoittelun suhteen ja miten hän voisi näitä puutteita poistaa, on analyttistä arviointia (ei siis välttämättä arvostelua) pidettävä impressionistista arvostelua tarkoituksenmukaisempana. Analyttinen arviointi esitetään mieluummin suullisina tai kirjallisina kommentteina ja ohjeina.

Jos sen sijaan kyseessä on koe, jonka avulla oppilaalle halutaan antaa arvosana kirjallisesta ilmaisusta (summatiivinen koe), voidaan impressionistista arvostelua pitää tarkoituksenmukaisena, koska se vie vähemmän aikaa kuin vastaava analyttinen arvostelu ja on lähes yhtä luotettavaa. Luonnollisesti voidaan tehdä myös kompromissi. Opettaja määrittelee parin kollegansa avulla kirjoittelusta annettavan arvosanan impressionistisesti. Tämän jälkeen opettaja analysoi kirjoittelmat tiettyjen

piirteiden suhteen ja merkitsee huomionsa vihjeeksi oppilaalle seuraavaa kirjoitelmaa varten. Impressionistinen ja analyttinen arviointi eivät täten ole välttämättä toisensa poissulkevat. Analyttinen arviointi puoltaa paikkaansa kun on kyseessä pedagoginen tavoite (oppimisen tehostaminen)-, impressionistinen arviointi on paikallaan etenkin päättökokeessa (esim. ylioppilaskirjoitukset), kun tavoitteena on ensi sijassa arvosanan antaminen eikä oppimista enää voida ohjata kyseisen asteen kielenopetuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Analyttinen arviointi parhaimmillaan tähtää eteenpäin (mitä tulisi tehdä, jotta oppiminen tehostuisi), impressionistinen arviointi katsoo lähinnä taaksepäin ja toteaa yleisluontoisesti mikä taso on saavutettu. Kuten edellä todettiin tarpeen mukaan voidaan molemmat näkökannat yhdistää arvioinnissa.

Kirjoitelmien arvostelun epäluotettavuutta voidaan vähentää kiinnittämällä huomiota mm. seuraaviin näkökohtiin.

- 1) Arviointiperusteet sovitaan etukäteen: mihin kiinnitetään huomiota, mitkä seikat eivät vaikuta, miten eri siekkoja painotetaan jne.
- 2) Jos vain yksi henkilö arvioi kirjoitelman, analyttinen menettely on yleensä suositeltava. Arvioitsijoiden lukumäärän lisääminen parantaa objektiivisuutta (vähintään 2, mieluummin 3 eri arvioitsijaa).
- 3) Jos koe arvioidaan analyttisesti, vain tiettyyn seikkaan kiinnitetään huomiota kerrallaan.

#### 4. Kirjoitelman palauttaminen

Kirjoitelman palauttaminen on tärkeä vaihe ainakin pedagogisen tavoitteen kannalta, koska oppilaalle annetaan tietoa suorituksen onnistumisesta. Tämä ei ole hukkaan heitettyä aikaa, joten siihen on syytä varata riittävästi aikaa. Kirjoitelmien palauttamista ei tulisi kutata nopealla läpikäymisellä. Jotta kirjoitelmien analyttisestä arvioinnista ei aiheutuisi opettajalle kohtuutonta ajankäyttöä, voidaan kirjoitelmien palautuksessa menetellä esim. niin, että edellinen kirjoitelma palautetaan samanaikaisesti kuin oppilaille annetaan uusi kirjoitelmatehtävä. Opettaja kutsuu esim. aakkosjärjestyksessä oppilaan kerrallaan luokseen ja antaa suullisia kommentteja ja ohjeita. Toinen vaihtoehto on antaa oppilaille arvosana impressionistisesti ja aakkosjärjestyksen mukaisesti analysoida

kulloinkin esim. viisi kirjoitelmaa tarkasti ja varustaa ne kirjallisilla kommentteilla ja ohjeilla. Täten kaikki oppilaat saisivat lukuvuoden aikana myös henkilökohtaista ohjausta kirjoitelman tuottamisessa.

Jos luokan ilmapiiri on rakentava, voi opettaja lukea oppilaiden aineita (varsinkin nuorten oppilaiden ollessa kyseessä) tai oppilaat itse lukevat tuotoksensa. Oppilaat voivat myös kommentoida toistensa tuotoksia. Hyviksi katsotut kirjoitelmat voitaisiin myös julkaista luokan toimittamassa kielilehdessä.

## SUULLISEN KIELIT AidON KOKEEN ARVIOINNIN LUOTETTAYUUDESTA

Helsingin suomalaisen yhteiskoulun järjestämässä suullisen kielitaidon mittaamisen kokeilussa pyrittiin erilaisten mittaamismenetelmien hyvien ja huonojen puolien kartoituksen lisäksi selvittämään, kuinka luotettavaa suullisen kielitaidon kokeen arviointi on. Oppilaiden suulliset tuotokset nauhoitettiin ja ne arvioi toisistaan riippumatta kunkin luokan oma opettaja, koulun muu ko. kielen opettaja ja ko. kieltä äidinkielenään puhuva henkilö. Näiden kolmen arvioitsijan arviointien yksimielisyyttä tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tulokset esitetään taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kolmen arvioitsijan suullisesta kokeesta antamien arviointien reliabiliteetti yksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella

Kieli	Luokkataso	Reliabiliteetti	Oppilasmäärä
Saksa	7	.92	23
	9	.88	26
Ruotsi	7	.92	29
	8	.91	30
Englanti	8	.92	54
	9	.87	22
Ranska	6	.97	19
	9	.98	18
Kaikki kie- let	Kaikki luokat	.94	

Taulukon 1 perusteella voidaan todeta, että kolme arvioitsijaa ovat olleet huomattavan yksimielisiä oppilaiden puhetuotosten arvioinneissaan. Kolmen arvioitsijan välinen reliabiliteetti on keskimäärin peräti .94 (kahden arvioitsijan välinen reliabiliteetti .89). Vastaavansuuruisia reliabiliteettikertoimia esiintyy parhaimmillaan huolellisesti suunnitelluissa kirjallisissa kokeissa. Vertailun vuoksi mainittakoon, että Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa tri A.E.G. Pillinerin johdolla

järjestetyssä kirjoitelmien arviointikokeilussa oli kolmen yleisvaikutelman perusteella arvioineen opettajan välinen reliabiliteettikerroin .86 ja kolmen analyttisesti arvioineen opettajan .89. SYK:n kokeilun tulokset ovat täten erittäin rohkaisevia puhetaidon arvioinnin kehittämisen kannalta. Mittausvirhe on siksi pieni, että valtaosassa kaikista arvioinneista oppilaan saama numero vastaa hänen "todellista" numeroaan.

Vaikka arvioitsijat olivatkin hyvin yksimielisiä arvioinneissaan, esiintyi heidän kesken vähäistä vaihtelua. Oma opettaja arvioi suoritukset keskimäärin lievimmän ja syntyperäinen ankarimmin. Oma opettaja käytti numeroskaalaa suppeimmin ja syntyperäinen laajimmin. Erot eivät tosin olleet suuret, mutta johdonmukaisuudessaan mielenkiintoiset.

Taulukossa 2 esitetään muuttujien väliset korrelaatiot koko aineistossa (221 oppilasta).

TAULUKKO 2. Muuttujien interkorrelaatiot, koko aineisto

	1	2	3	4	5
1. Oppilaan oma arvio suullisesta kielitaidostaan					
2. Opettajan arvio omien oppilaiden suullisesta kielitaidosta	.59				
3. Oppilaan edellinen todistusarvosana ko. kielessä	.66	.82			
4. Oman opettajan arvio suullisen kokeen tuotoksista	.55	.71	.60		
5. Muun opettajan arvio suullisen kokeen tuotoksista	.60	.74	.63	.82	
6. Syntyperäisen arvio suullisen kokeen tuotoksista	.60	.68	.55	.79	.81

Oman opettajan ja oppilaiden arviot suullisesta kielitaidosta korreloivat keskimäärin .59, mikä merkitsee että yhteisten tekijäin osuus on 34.8 % arviointien vaihtelusta, Tämä voidaan myös ilmaista sanomalla, että oppilaiden arvio "selittää" 34.8 % oman opettajan arvioinneista tai päinvastoin, Oppilaan oman arvion korrelaatio todistusarvosanaan on .66 (43.6 %) ja .55 (30.3 %) oman opettajan suullisen kokeen arvioon (vaihteluväli .38 -.75). Opettajan ennako arvio oppilaan suullisesta kielitaidosta korreloi todistusarvosanaan edellistä paljon korkeammin eli

.82 (67.2%). Opettajan ennakkoarvio korreloi ,71 (50.4%) hänen omaan koesuoritusten arviointiinsa (vaihteluväli .38 - .90), muun opettajan arviointiin .74 (54.8%) ja .68 (48.2%) syntyperäisen arvioon. Kaiken kaikkiaan suullisen kokeen voi katsoa tuovan ennakkoarviosta poikkeavaa (tai sitä täydentävää) informaatiota siinä määrin, että suullisen kokeen pitämistä voidaan pitää perusteltuna.

Tarkasteltaessa lähemmin oppilaiden omia ja opettajien arvioita suullisesta kielitaidosta suhteessa oppilaiden ko. kielen todistusarvosanaan, todettiin että todistuksen mukaan muodostettu paras neljännes oppilaista oli arvioinut oman suullisen kielitaitonsa keskimäärin puoli numeroa oman opettajan arviota heikommaksi (8.98 vs. 9.43, erotus -0.45). Todistuksen mukaan muodostettu keskiryhmä (n. 50 % oppilaista) oli myös 'aliarvioinut' suullista kielitaitoaan mutta vähemmän kuin paras neljännes (7.88, vs. 8.12 erotus -0.24). Todistuksen mukaisesti muodostettu heikoin neljännes oli sen sijaan arvioinut oman suullisen kielitaitonsa opettajan arviointia korkeammaksi (6.98 vs. 6.80, erotus +0.18). Vaikka kyseessä voi osittain olla tilastollinen efekti (regressio kohti keskiarvoa), tuntuu varsin luontevalta, että todistuksen perusteella määriteltujen parhaimpien ja heikoimpien oppilaiden arviot omasta suullisesta kielitaidosta todella poikkeaisivat eniten opettajan arvioista ja juuri päinvastaiseen suuntaan. Parhaat oppilaat 'arkailevat' antaa itselleen esim. arvosanaa 10 ja heikommat oppilaat eivät ole valmiit myöntämään suoritustasonsa vastaavan heikoimpia arvosanoja.

Yhteenvedonomaaisesti voidaan esittää, että puhetaidon mittaamisen kokeilun tulokset ovat rohkaisevia. Arvioitsijat olivat arvioineessaan huomattavan yksimielisiä. Kokeeseen osallistuville opettajille järjestettiin pari koulutustilaisuutta, jossa pohdittiin puhetaidon mittaamisen ongelmia ja keskusteltiin arviointikriteereistä. Kokeilun tulosten perusteella tuntuisi periaatteessa hyvinkin mahdolliselta, että kouluissa ryhdyttäisiin silloin tällöin laajemmaltikin järjestämään puhetaidon kokeita, joiden tuotokset arvioisi oma opettaja ja joku muu ko. aineen opettaja. Tämä edellyttäisi kuitenkin, että opettajille järjestettäisiin ensin jatkokoulutusta suullisen kielitaidon arvioinnissa. Kokeen voisi arvioida myös pelkästään oma opettaja ja toinen opettaja arvioisi vain 2-3 heikoimman, keskitason ja parhaimman oppilaan suoritukset nauhalta. Tällä menettelyllä tarkistettaisiin oman opettajan arvioinnin vaatimustaso. Jos oma opettaja tämän kokeilun tulosten mukaisesti arvioisi suoritukset esim. keskimäärin



1 numeroa paremmiksi kuin toinen opettaja, hän voisi alentaa omia arvioitaan keskimäärin esim. puoli numeroa.

On tietenkin itsestään selvää, että olisi toki parempi, jos toisena arvioitsijana voitaisiin käyttää ko. kieltä äidinkielenään puhuvaa henkilöä. Tämä siksi, että puhetaidon perimmäisenä kriteerinä usein pidetään "syntyperäisten" kykyä ymmärtää viestin sisältö ja heidän virhesietoaan ja hyväksyttävyyssnormejaan. Kun kaikilla kouluilla ja opettajilla ei käytännössä ole mahdollisuuksia käyttää hyväksi syntyperäisen palveluja, voidaan parhaasta ratkaisumallista tinkien päätyä edellisessä kappaleessa kuvattuun menettelyyn.

Suullisen kokeen järjestäminen on suhteellisen työläs tehtävä. Vaikka opettajien tulisi ensisijaisesti käyttää tunnit opettamiseen eikä testaamiseen (kokeiden tulee palvella opetusta eikä päinvastoin), olisi suullisen kokeen järjestäminen silloin tällöin toivottavaa, koska sillä olisi positiivinen motivoiva vaikutus puhetaidon opiskeluun. Koska kokeisiin käytettävää aikaa ei kannata lisätä opettamiseen käytettävissä olevan ajan kustannuksella, merkitsisi ehdotus sitä, että suulliseen kokeeseen tarvittava aika otettaisiin kielitaidon muiden osa-alueiden ja elementtien mittaamiseen käytettävästä ajasta.

OSA IV: KIELENOPETTAMISEN JA -OPPIMISEN KYSYMYKSIÄ

## NÄKÖKOHTIA OPETTAMISESTA JA OPPIMISESTA

"The students are alive, and the purpose of education is to stimulate and guide their self-development. It follows as a corollary from this premise that the teachers also should be alive with living thoughts."

"It requires a very unusual mind to undertake the analysis of the obvious."  
Alfred North Whitehead

Tarkoituksenani on edellä siteerattujen mielipiteiden inspiroimana käsitellä sellaisia "ilmiselviä" asioita kuin opettaminen ja oppiminen. On paradoksaalista että - kuten Wittgenstein on todennut - emme havaitse jotakin mikä on aina silmien edessä, vaikka se saattaa olla hyvin hämmästyttävää ja vaikuttavaa. Toivon, että alustus antaa kuulijoille jotain uutta tietoa ja virikkeitä sen soveltamiseen.

Mitkä ovat opettamisen ja oppimisen tunnusomaiset piirteet? Miten ne eroavat muista toiminnoista? Näihin kysymyksiin pyrin esittämään joitakin vastauksia käyttäen hyväksi pääasiassa englantilaisen kasvatustieteilijän Paul H. Hirstin (1974, 101-115) näkemyksiä.

On ilmeisesti tarkoituksenmukaista tehdä selvä ero puhtaasti opetus-tehtävien ja opettajan muiden tehtävien välillä. Jälkimmäiset voivat sisältää materiaalin hankintaa, päiväkirjan pitämistä, välituntivalvontaa, kieli-studion vastuuhenkilönä toimimista, taulun pyyhkimistä, ikkunan avaamista, järjestyksen ylläpitämistä, yhteydenpitoa koteihin, ohjaavana opettajana toimimista jne. Jos henkilö tekisi koko ajan vain tällaisia toimintoja, emme todennäköisesti sanoisi hänen opettavan. Vaikka opettajan ammattikuvaan kuuluu myös tällaisia tehtäviä, eikä niitä ole suinkaan syytä vähätellä seuraavassa käsitellään vain selviä opetustehtäviä, opetustoimintoja.

Opettaminen voitaneen parhaiten erottaa muista toiminnoista tarkastelemalla sen tarkoitusta. Sama fyysinen toiminto voidaan käsittää erilaisilla riippuen sen tarkoituksesta ja kontekstista. Otetaan tämä tilanne esimer-

kiksi. Jos joku Spede tai Pentti Siimes olisi esittänyt edellä esiintyneet lauseet hajamielistä professoria parodioiden, kysymyksessä olisi ollut "show" koska esityksen tarkoituksena oli ihmisten hauskuttaminen. Tässä ja nyt on kuitenkin kysymys opettamisesta, koska tarkoituksenani ei ole huvittaa tai osoittaa oppineisuutta, ei ainakaan pelkästään, vaan tarkoituksena on ensisijaisesti saada aikaan oppimista. Vaikka edellä esitetty saattaa tuntua perin triviaalilta, on mielestäni kysymys tärkeästä periaatteellisesta kysymyksestä. Toisin sanoen opettamisesta voitaisiin puhua vain silloin kun toiminnan eksplisiittisenä tarkoituksena on oppiminen. Tästä on taas seurauksena, ettemme voi tietää mitä opettaminen on ellemmme tiedä mitä oppiminen on. Nämä kaksi käsitettä ovat erottamattomasti kytkeytyneet toisiinsa.

Opettamisen käsite vaatii muutamia lisätarkennuksia. Opettamisella voidaan tarkoittaa pyrkimyksiä saada aikaan oppimista ilman että kiinnitetään huomiota tapahtuiko todella oppimista. Toisaalta voidaan esittää, ettei pelkkä pyrkimys riitä, vaan että opettamista on tapahtunut vain silloin kun pyrkimys on tuottanut tuloksia. Jälkimmäinen näkökohta on korostunut viime aikoina mm. Yhdysvalloissa, jossa puhutaan koulun tilivastuusta (accountability), ts. koulun katsotaan olevan vastuussa oppimistuloksista.

Koska edellä esitettiin, että opettamisen käsite riippuu oppimisen käsitteestä, on syytä seuraavassa tarkastella lähemmin oppimista. Jos opettamisen tarkoituksena on saada aikaan oppimista, onko oppimisen tarkoituksena saada aikaan opettamista? Tuskin. Oppimisen tarkoituksena voitaneen pitää tiettyjä päätetiloja, suorituksia, saavutuksia, aikaansaannoksia. Päätetilat voivat olla monenlaisia: tiedetään jotakin mitä ei aikaisemmin tiedetty, uskotaan jotakin mitä ei aikaisemmin uskottu, osataan tehdä jotakin mitä ei ennen osattu tehdä, on omaksuttu jokin tapa mitä ennen ei ollut olemassa jne. Oppimisen tuloksena esimerkiksi tiedetään suhteellisuusteorian perusperiaatteet, osataan ajaa autoa, ymmärretään ja puhutaan vierasta kieltä, arvostetaan oopperalaulajan äänen puhtautta ja kauneutta, tehdään tehtävät täsmällisesti ja ajatellaan, saavutaan kokouksiin ajallaan jne. Oppiminen ei siis ole pelkästään tiedon hankkimista.

Edellä on todettu, että oppiminen on oppilaan tarkoituksellista toimintaa. Jos oppilaan tarkoituksena ei olekaan oppia, oppimista voi silti josakin määrin tapahtua, mutta kyseessä ei ole tällöin intentionaalinen vaan lähinnä kausaalinen tapahtuma. Opettaminen saa aikaan oppimisen, on sen syy. Tässä on tällöin kyseessä ehdollistaminen: ärsyke (opettaminen) saa aikaan reaktion (oppimisen).

Edellä esitetyn perusteella voimme esittää yhteenvedonmaisesti opettamisen määritelmän opettaminen on henkilön A(=opettajan) toimintaa, jonka tarkoituksena on saada aikaan henkilön B(=oppilaan) toimintaa (=oppimista), jonka tarkoituksena on saavuttaa tietty päätetila (esim. tietäminen, taitaminen, arvostaminen), jonka kohteena on X (esim. tietty uskomus, vakaumus, tieto, taito). Tästä johtuen meidän on lähdettävä selvittämään päätetiloja, päämääriä, tavoitteita ymmärtääksemme opetusta. Jos opettaja ei tiedä mitä päämääriä opetus koskee, hän ei voi myöskään tietää mitä on kyseessä (mitä tapahtuu) kun oppilas oppii X:n. Ja jos opettaja ei taas tätä tiedä, hän ei voi myöskään tietää mistä on kysymys kun hän itse opettaa oppilaille X:ää. Opettaminen ja oppiminen ilman selvää kohdetta X on yhtä epämääräinen asia kuin kuljeskella ympäriinsä ilman selvää määränpäättä tai päämäärää. Kieltenopettajina voimme valaista asiaa myös lingvistisesti. Sekä "opettaa" että "oppia" ovat transitiiviverbejä, jotka voivat saada yhden tai useamman määrään. Näin ollen sanomme: opettaa jotakin jollekulle, oppia jotakin. Emme pelkästään opeta, vaan opetamme jotakuta ja opetamme hänelle jotakin. Samoin emme pelkästään opi, vaan opimme jotakin. Näin ollen iskulauseessa "Opettaja opettaa lapsia, ei ainetta" on yhtä vähän mieltä kuin päinvastaisessa iskulauseessa "Opettaja opettaa ainetta, ei lapsia". Opettaja opettaa lapsia opettaessaan myös jotain asiaa. Kasvatusperiaatteet on vietävä kunkin aineen tasolle asti.

Opettamiselle ei kuitenkaan ole riittävä kriteeri, että A opettaa B:lle X:ää. Opetustoiminnan täytyy tavalla tai toisella tuoda esille, ilmaista opittava asia X, joko suoraan tai epäsuorasti, jotta oppilaan toiminta voisi kohdistua siihen. Tästä syystä kertominen, näyttäminen, osoittaminen jne. ovat tyypillisiä opetukseen kuuluvia toimintoja. Tämä opetukselle asetettava vaatimus liittyy vieraan kielen opetuksessa mm. merkityksen ymmärtämisen ongelmaan ja harjoitusten kohteena olevan seikan tiedostamiseen.

Opettamiselle on myös asetettava se vaatimus, että sen tulee tapahtua tasolla, joka mahdollistaa oppimisen, ts. opittavan asian tulee olla oppilaiden opittavissa. Täten emme varmaankaan pyri opettamaan englantia ala-asteella käyttäen hyväksi transformaatiokieliopin notaatiojärjestelmää, koska se ei vastaa heidän käsitteellistä tasoaan. Mutta koska luokan oppilaat eivät tunnustusti ole samalla tasolla, eikö tilanne ole sellainen, että opettaja on todellisuudessa opettanut vain osaa oppilaita, toisin sanoen opetus on ollut sopivalla tasolla vain osalle oppilaita? Tarkasti ottaen ilmeisesti asia aina on näin. Tämä on visainen kysymys, johon toivon keskustelussa puututtu-

van. Kysymys liittyy mitä läheisemmin eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen. Olisi ilmeisesti oltava olemassa jonkinlainen ryhmän suoritustasolle asetettava normitaso, jonka mukaan opetus järjestetään. Ilmeisesti ryhmän opettaminen edellyttäisi edellä esitettyjen näkökohtien perusteella, että olisi kyettävä ottamaan huomioon oppilaiden väliset yksilölliset erot. Tiivistäen voimme siis esittää, että opetuksessa olisi käytävä selvästi ilmi opittava asia X ja esitystapa olisi pystyttävä sopeuttamaan oppilaiden kunkinhetkiin suoritustasoon.

Keskusteltavaksi jätän vielä kysymyksen siitä, mitkä ovat tuloksellinen ja hyvän opetuksen kriteerit. Tuloksellinen opetus voidaan ilmeisesti määrittellä yksinkertaisesti opetuksiksi, joka saa aikaan halutun oppimisen. Mutta mikä olisi hyvää opetusta? Onko tuloksellinen opetus välttämätön ja riittävä ehto hyvälle opetukselle? Voidaanko sanoa, että oppilaita opetettiin menestyksellisesti mutta huonosti? Onko tällaisesta asiantilasta esitettävänä esimerkkejä omasta maastamme? Voidaanko vastaavasti sanoa, että oppilaita opetettiin hyvin mutta ilman tulosta? Onko tästä esitettävänä esimerkkejä?

#### Lähteet

Hirst, P.H. (1974) What is teaching? Teoksessa Hirst, P.H. Knowledge and curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.

## KIELEN OPPIMINEN JA HALLINTA: PSYKOLINGVISTISIÄ HUOMIOITA

Kielen hallintaa ei voi määritellä tyydyttävästi lingvivistisesti. Psykologinen tai psykolingvistinen määrittely on todennäköisesti helpommin suoritettavissa. Venäläinen psykolingvistinen koulukunta (A.A. Leont'ev, 1973) määrittelee kielen hallinnan seuraavasti: "ymmärtämisen ja omien ajatusten ilmaisemisen taitojen ja tottumusten kehittäminen". Vygotskyn ja Galperinin koulukunta on esittänyt yleisen oppimisen teorian, joka on myös pohjana äidinkielen ja vieraiden kielten oppimiselle. Seuraavassa lyhyt esitys tästä teoriasta, joka on mielenkiintoinen juuri siksi, että sen esitetään selittävän myös kielenoppimisen.

Sisäinen (teoreettinen, henkinen, älyllinen) toiminta on läheisessä yhteydessä ulkoiseen (käytännölliseen) toimintaan. Toiminnot konkreettisilla esineillä johtavat sisäistämiseen, vakiintumiseen ja yleistymisen taidoiksi. Kun taidot ovat myöhemmin automatisoituneet ja siten muodostuneet osiksi monimutkaisempia toimintoja, ne muuttuvat tottumuksiksi. Keskeisiä käsitteitä ovat toiminta, toiminto ja toimenpide, jotka kuvaavat yleisyysdimensioita.

Toiminnalla on itsenäinen päämäärä, tavoite, jonka henkilö on tiedostanut ja jonka saavuttamiseen henkilö pyrkii mahdollisimman vähällä vaivalla. Toiminta koostuu joukosta yksityisiä toimintoja, joilla on kullakin oma välitavoite, joka on riippuvainen toiminnan yleistavoitteesta. Alunperin jotakin monimutkaista asiaa (esim. kielenoppimista) opittaessa osatoiminnot (esim. rakenteiden oppiminen) olivat itsenäistä toimintaa, jolla oli oma itsenäinen tavoitteensa. Yksityiset osatekijät muuttuvat harjoituksen kautta automaattisiksi (alitajuisiksi tai tiedostetusti kontrolloiduiksi) ja tulevat tietoisuuteen selvästi vain jos esiintyy vaikeuksia. Toimenpiteet ovat toimintojen osia. Ne poikkeavat toiminnoista sikäli että toiminnot tulee alusta alkaen tietoisesti kokea, kun taas toimenpiteet riippuvat toimintoa ympäröivistä olosuhteista. Henkilö ei yleensä ole tietoisesti selvillä toimenpiteistään.

---

Neuvostoliittolaisen psykolingvistiikan näkemyksiä pohjautuen pääasiassa julkaisuun A.A. Leont'ev: Some problems in learning Russian as a foreign language. Soviet Psychology, Vol XI, No 4, Summer 1973

Taito määritellään kyvyksi suorittaa tietty toiminto sen optimaalisten parametrien suhteen, ts. parhaalla mahdollisella tavalla niin, että toiminnon suorittaminen vastaa sen tavoitetta ja suoritustilanteen olosuhteita. Kyseessä on aina hankittu kyky. Tottumus on kyky suorittaa tietty toimenpide optimaalisesti.

Jokainen toiminta, varsinkin puheen kaltainen kompleksinen toiminta, edellyttää kokonaista taitojen ja tottumusten järjestelmää, joka kehittyy vaiheittain ja vähitellen.

Äidinkielessä lapsen kehitys etenee tilannesidonnaisuudesta (ulkoinen tilanne, ilmeet, eleet, intonaatio jne.) kontekstisidonnaiseksi (edellä sanottu vaikuttaa ymmärtämiseen ja tuottamiseen). Viimeinen vaihe on saavutettu kun lapsen puhe kehittyy periaatteessa tilannevapaaksi ja kontekstivapaaksi. Lapsi oppii kielen käyttämisen ohella analysoimaan sitä itseään (kielioppi, semantiikka, tyyliseikat). Lapsen kieli kehittyy dialogista monologiksi.

Kielellisessä kehityksessä on erotettavissa eri asteita tietoisien tiedostamisen kehityksen mukaisesti. Ensimmäinen aste on keskitetty, tajuttu tietoisuus, joka on vallalla kun on kyseessä toiminnon tai toimintakokonaisuuden tavoite. Toinen taso on tietoinen kontrolli, eli taso jolloin on kyseessä tietoiset toimenpiteet. Seuraava taso on alitajuisten kontrollin taso, joka toimii kun tiedottomasti kontrolloidaan puheen foneettista asua. Neljännellä tasolla ei ole olemassa lainkaan tajuttua tiedostamista.

Äidinkielessä kielelliset asiat tulevat keskeiseen tietoisuuteen vasta, kun opetuksessa aletaan kiinnittää niihin erityistä huomiota. Oikolukija ei myöskään tietoisesti lue joka kirjainta, mutta hän lukee tekstiä tietoisesti kontrolloidusti ja virhe nousee hänen keskeiseen tietoisuuteensa eli koko huomion kohteeksi.

Spontaanisessa äidinkielisessä puheessa lausuman tarkoitus on keskeisessä tietoisuudessa, ts. puhuja tiedostaa selvästi oman tarkoituksensa. Alitajuisten kontrollin tasolla on kyseessä kieliopillinen ja sanastollinen toteutus. Tämä merkitsee, ettemme tavallisesti tietoisesti valitse syntaktisia ja sanastollisia keinoja muuta kuin poikkeustapauksessa, kun se tilanteen vuoksi on välttämätöntä (harkitaan mitä sanotaan). Fonologia ja jossakin määrin morfologia ja sananmuodostus ovat alitajuisten kontrollin alaisia. Fonaatio (puheen foneettinen toteutus) on täysin tiedostamatonta (ellei sitäkin jostakin syystä tilanteen vuoksi kontrolloida). Lapsi oppii



kieltä alitajuisen matkimisen, "jatkuvan jäsentelyn" kautta ja alitajuiset mekanismit kasvavat iän mukana. Esikouluiässä ja alkuopetuksen aikana puhe etenee keskeisen tiedostuksen vaiheen kautta ja palaa tietoisien kontrollin tasolle. Yhä laajemmat rakenteelliset kokonaisuudet tulevat tietoisien kontrollin alaiseksi. Samalla tavalla kirjoittaja tekstiään parannellessaan pyrkii tietoisesti mukauttamaan sanat ja sanonnat tavoitteeseensa.

Tottumus voi syntyä kahta kautta: se voi syntyä "alhaalta käsin" matkimisen ja jatkuvan jäsentämisen avulla tai "ylhäältä käsin" taitojen automatisoinnin ja redusoinnin tuloksena.

Kielen oppiminen on näin ollen puhetaitojen ja -tottumusten oppimista tietyllä tasolla. Voidaksemme vastata kysymykseen mitä kielen oppiminen ja hallinta ovat, meidän on tutkittava ongelmia, jotka liittyvät eri tyyppiin puheeseen (psykologiselta kannalta katsoen) ja kommunikaation erilaisiin sosiaalisiin ja funktionaalisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat näihin tyyppisiin. Kriteerit, jotka erottavat puheen eri psykologiset tyypit, jakautuvat kolmeen ryhmään.

## I. Ihmisen kielellisen kyvyn sisäinen organisaatio

### 1. Puhekäyttäytymisen fysiologisen organisaation taso

- 1.1. Kommunikatiivinen puhe (sosiaalinen vuorovaikutus)
- 1.2. Nominatiivinen puhe (esineiden, asioiden jne. ilmaiseminen)
- 1.3. Imitatiivinen puhe (toistaa mallin mukaan tiedostamatta sisältöä)
- 1.4. Kuoropuhe

### 2. Puheen stokastisuus - konstruktivisuus

- 2.1. Aktiivinen puhe
- 2.2. Reaktiivinen puhe
- 2.3. Translitterointi
- 2.4. Käännös

### 3. Tietoisuuden aste

- 3.1. Tiedostamaton puhe (esim. esikoululainen)
- 3.2. Kontrolloitu puhe
- 3.3. Tietoinen puhe

## II. Toiminnan perusrakenne ja puheen(kielen) sosiaalipsykologiset funktiot

### 1. Ilmaisun paikka toiminnan kokonaisuuden järjestelmässä

- 1.1. Suunnittelupuhe
- 1.2. (varsinainen) Puhetoimitus
- 1.3. Analyyttinen puhe

### 2. Ilmaisun motiivi

- 2.1. Spontaaninen puhe (sisäinen motiivi)
- 2.2. Tilannesidonnainen puhe
- 2.3. Kontekstisidonnainen puhe
- 2.4. Motiiviton puhe (väite, kielto jne.)

## 3. Ilmaisun funktionaalinen suuntautuneisuus

- 3.1. Puheen funktionaalinen suuntautuneisuus (esim. erikoiskieli)
- 3.2. Kommunikaatiomuodot (suullinen - kirjallinen)
- 3.3. Puheen funktionaalisis-tyylilliset piirteet

## 111. Ilmaisun kielellisen realisaaion luonteenomaiset piirteet

## 1. Lauseenomaisuus

- 1.1. Ei-lauseenomainen
- 1.2. Lauseenomainen
- 1.3. Monilauseellinen
- 1.4. Lausekkeellinen

## 2. Ilmaisun suhde puhetilanteen osanottajiin

- 2.1. Tilanneilmaisut (aloittavat lauseet)
- 2.2. Sekvenssi-ilmaisut
- 2.3. Vastausilmaisut

Minkä muotoista puhetta olisi opetettava koulussa äidinkielessä ja vieraissa kielissä?

Vieraan kielen opettamisen ongelmat koskevat kielen tietoisien toiminnan ja olemassa olevien taitojen ja tottumusten transferin välistä suhdetta. Tämä merkitsee sitä, että äidinkielen vaikutusta vieraan kielen oppimiseen ei tule väheksyä.

Vieraan kielen oppimisen teorian tulee lähteä kielellisten ilmausten sisältöjen ja niiden osatekijöiden tai niihin vaikuttavien tekijöiden selvittämiseen. Tämän jälkeen voidaan rakentaa funktionaalinen kielioppi eli selvittää miten tietty sisältö voidaan ilmaista. Tarvitaan avuksi tieteellistä ihmisen käyttäytymisen teoriaa (toiminnan teoriaa). Seuraavassa pitäydytään L.S. Vygotskyn ja hänen koulukuntansa teoriaan, jonka mukaan ihmisen käyttäytyminen on tavoitteellista, ts. alusta alkaen on olemassa tavoite, jonka saavuttaminen on toiminnan loppumisen merkki. Toiminnan rakenteelle on tyypillistä, että se koostuu sarjasta peräkkäisiä toimintoja, joilla on oma itsenäinen välitavoite.

Puhetoimitukselle on tyypillistä, että sillä on oma tiedostettu tehtävä tai tavoite (välillinen suhteessa koko toiminnan tavoitteeseen). Siihen vaikuttavat myös muut toimintaan sisältyvät toiminnot, erityisesti sitä edeltävät toiminnot. Puhetoimitus (-toiminto) koostuu puolestaan yksityisistä toimenpiteistä, jotka riippuvat vuorovaikutuksesta a) toiminnon luonteenomaisten piirteiden, jotka ovat riippuvaisia toiminnan rakenteesta ja jotka ovat yh-

teisiä useille samantyyppisille toiminnoille, ja b) tietyssä tapauksessa ja tietyllä hetkellä suoritetun toiminnon olosuhteiden välillä.

Puhetoimitukseen vaikuttavat mm. seuraavat tekijät:

- 1) Toiminnan hallitseva motiivi (eli tarkoitus, tavoite)
- 2) Ulkoisten vaikutusten kokonaisuus puhetoimituksen alkaessa ja aikana.

Nämä vaikutukset koskevat toiminnon valitsemista, ei sitä miten henkilö suorittaa valitun toiminnon. (sinä - Te).

Edellä olevat tekijät määrittelevät menneisyyden ja nykyisyyden, ts. se on malli tilanteesta (ympäristöstä) puhetoimituksen alkaessa.

- 3) Mielikuva tulevaisuudesta 1. tulevaisuuden malli

Tulevaisuuden malli ottaa huomioon aikaisemmat kokemukset, tilanteessa esiintyvän informaation ja tulevaisuuteen orientoituvat reaktiot. Näin ollen tulevaisuuden malli on todennäköisyysmalli, päinvastoin kuin menneisyyden ja nykyisyyden malli. Kyseessä ei ole koitenkaan ennen esiintyneiden ärsykeiden yleisyys, vaan henkilön tietynlaisen reaktion frekvenssi tiettyyn ärsykkeeseen. Puheen ymmärtämisen harjoittelun tärkein tehtävä on kerätä puhekokemuksia, joita tarvitaan evaluoimaan tietyn elementin tämänhetkistä todennäisyyttä (ts. osaa odottaa oikein ja ymmärtää vaikka ei kuulisikaan tarkasti hälyn tms. vuoksi).

Vaikka tietyssä tilanteessa voitaisiin puhe realisoida usealla eri tavalla, vain yksi voi esiintyä (yhden todennäköisyys 1, muiden 0). Valinta tapahtuu vertaamalla tulevaisuuden mielikuvaa tavoitteeseen. Toisin sanoen, henkilö vertaa odotettua tulosta kunkin vaihtoehdon aiheuttamaan todennäköiseen tulokseen. Toiminnon tavoite ilmenee henkilölle "kuviteltuna tilanteena" eli kuviteltuna toimintana, tapahtumana. Jos pyydetään leipää, ei ajatella itse leipää vaan sen syömistä. Jos etsitään sanomalehteä, ei ajatella itse lehteä, vaan sen lukemista.

Jos ei olla lainkaan varmoja toisen henkilön mahdollisesta reaktiosta, joudutaan "testaamaan" erilaisia vaihtoehtoja ja vasta kun tietty varmuus on saavutettu, toiminta edistyy epäröimättä (vrt. erilaisia tietokilpailuja, oppilasta kun ei ole varma vastauksesta jne). Henkilö voi aloittaa tietyllä tavalla ja keskeyttää ja alkaa uudella tavalla. Tällaisessa tilanteessa henkilö on selvästi tietoinen toiminnastaan,

Puhetoimituksen osatekijät ovat seuraavat:

- 1) Puhetoimituksen rakenne, kuten minkä tahansa muun tavoitteellisen toiminnan rakenne, koostuu ohjelmoinnista, ohjelman toteuttamisesta ja ohjelman ja tulosten vertailusta.
- 2) Puhetoimitukselle on tyypillistä "menneisyys-nykyisyys"-mallin määrittelemät toiminnan piirteet, kuten esim. puheena olevan esineen tai henkilön läsnäolo tai poissaolo näkökentässä, puhetoimituksen asema edellisen toimituksen rakenteeseen nähden jne.
- 3) Puhetoimituksen rakennetta määrää sen paikka koko toiminnan rakenteessa.

Nämä osatekijät ovat puhetoimituksen eli kielellisen ilmauksen ohjelmakomponentissa. Se sisältää vain ilmauksen semanttisen perusrungon komponentit. Ohjelma ei perustu sanoihin vaan mielikuviin ja kaavioihin. Se on supralingvistista. Ohjelman sisältö on ilmauksen idea. Funktionaalinen kielioppi (sisällöstä sen ilmaukseen) on puhetoiminnan näkökulmasta ongelma, jossa siirrytään puhetoimitusten tasolta puhetoimenpiteiden tasolle, eli puhetoimituksen ohjelman toteuttaminen. Kuitenkin funktionaalinen kielioppi koskettaa kielenoppimisen viimeistä vaihetta. Sitä täytyy kuitenkin edeltää "välitysvaihe", jossa sisältö ja ilmaisu liittyvät toisiinsa äidinkielen välityksellä - tavallisesti sisäisen ohjelmoinnin tai sisäisen puheen muodossa. Keskeinen ongelma onkin pyrkiä eliminoimaan tämä välitys mahdollisimman nopeasti ja täydellisesti.

Edellä esitetystä seuraa, ettei puheenoppimistilanteita tulisi rakentaa abstraktisen teemaperiaatteen eikä etenään kieliopillisen periaatteen pohjalle. Kielitoimituksen psykologisten periaatteiden tuntemus ja sen valintaan vaikuttavien ekstralingvististen tekijöiden tuntemus mahdollistaa näiden tekijöiden käytön puhetilanteiden erottelun ja luokittelun kriteereinä ja tilanteiden typologisen hierarkian luomisen.

Tilanne on niiden kielellisten ja ei-kielellisten olosuhteiden summa, jotka ovat välttämättömät ja riittävät puhetoimituksen suorittamiselle laatimamme suunnitelman mukaisesti, esiintyvätpä olosuhteet tekstinä tai opettajan luomana.

Tilanne ei ole solmu, joka sitoo teemallisesti yhtenäisen sanaston yhteen tiiviiksi kokonaisuudeksi, eikä keino saavuttaa teemallista yhtenäisyyttä oppimisprosessissa.

Puhetilanne sisältää kolme oppimisprosessin piirrettä:

- 1) Se on oppikirjan (oppimateriaalin) rakenteellinen yksikkö, ts. komponentti jonka ympärille tyypillisesti oppitunti rakennetaan.
- 2) Se on oppimisprosessin sisäinen jousi; tapa esittää oppitunnin kielellinen materiaali.
- 3) Se on tapa järjestää harjoitukset, joiden avulla hankittuja tietoja ja taitoja vahvistetaan.

Tällä hetkellä tilanne tavallisesti valitaan sekä temaattisesti yhtenäisen sanaston että tietyn kieliopillisen rakenteen tai rakenteiden perusteella. Tilanteen valinta on usein sattumanvaraista, koska periaatteessa sama sanasto voidaan liittää useaan eri aihepiiriin ja sama kieliopillinen rakenne runko voidaan täyttää erilaisella sanastolla. On valitettavaa, että oppijan kannalta kielen oppimisen toiminnot ovat usein täysin irrelevantteja, motivoimattomia. Esitetään faktoja, jotka oppilas tiesi jo ennestään (viikossa on 7 päivää, vuodessa 12 kuukautta, talvella on kylmempää kuin kesällä jne). Kuitenkin tietoisesta toiminnasta tiedetään, että henkilö omaksuu ensimmäiseksi ja säilyttää mielessään kauimmin asiat, jotka liittyvät erityisesti häneen itseensä, hänen omaan toimintaansa. Mehän sanomme jotakin, koska meillä on jokin motiivi (syy, tarkoitus) ja jokin tavoite. Itse asiassa, jos on tietty motiivi, tavoite ja tietyt toiminnan olosuhteet, emme voi sanoa muuta kuin juuri sen mitä sanomme. Olisi luotava simuloituja tilanteita, joissa ulkoiset ja sisäiset olosuhteet pakottaisivat oppilaan käyttämään sitä kielellistä ilmaisua, jota sisällön huomioon ottaen haluamme hänen käyttävän.

Kielten oppikirjojen tulisi mielellään olla kirjallisuuden muotoista, jotta lukija voisi identifioitua kirjan henkilöön tai henkilöihin, jotta hän voisi suorittaa puhetoimituksen sankarin kanssa tai sijasta. Oppikirjan laatimiseen tulisi osallistua ammattikirjailijan tai (kirjallisen) kääntäjän yhdessä opettajan kanssa.

Kielitaitojen hankkimisen ja vahvistamisen tulee tapahtua todellisen kielellisen viestintätehtävän suorittamisen puitteissa: Tässä suhteessa on tärkeää edetä funktionaalisen kieliopin periaatteen mukaisesti tietyn sisällön ilmaisemisesta tietyn kielellisen ilmauksen avulla. Toinen tärkeä seikka on opetuksen eriyttäminen eri tyyppisen ja eri funktioita palvelevan puheen suhteen. Harjoitusten tulee myöskin sisältää ongelmatilanne: Ne eivät saa olla mekaanista toimintaa. Ongelman ratkaisun tulee vahvistaa haluttua taitoa tai tottumusta.

Kun henkilö puhuu, hän puhuu aina jossakin tarkoituksessa. Olosuhteet vaikuttavat mitä henkilö sanoo, mutta ei miten hän sen sanoo. Tämä riippuu siitä, mitä henkilö sanoo, erilaisista ympäristötekijöistä, kuten puheen funktionaalinen suuntautuneisuus, konteksti jne., sekä puhetoimituksen spesifistä toiminnallisesta rakenteesta.

Puhetoimituksen toiminnallinen rakenne riippuu

- 1) kielestä
- 2) puhetoimituksen universaalisista piirteistä eli kielikyvyn yleisistä psykologisista piirteistä
- 3) menetelmästä, jolla taitoa tai tottumusta harjoitetaan

Sama taito voidaan saavuttaa erilaisilla menetelmillä. Mikä olisi optimaalinen menetelmä vieraan kielen puhetaitojen ja -tuttumusten hankkimiseen? Tällainen menetelmä on löydettävissä P. Ya. Galperinin "henkisten toimintojen teorian" perusteella. Teorian perusteella on erotettavissa seuraavat vaiheet:

- 1) Toiminto jaotellaan toimenpiteisiin, jotka suhteutetaan oppilaan kykyihin ja tietoihin, taitoihin ja tottumuksiin. Tätä eriytettyä mallia kutsutaan "toiminnon suuntautumisperustaksi". On olemassa kolmenlaista suuntautumista:
  - a) Toiminnot suoritetaan kokonaan mallin mukaan (vieras kieli opitaan pelkästään ympäristön virikkeiden avulla). On olemassa toiminnon malli ja toiminnon tuloksen malli, mutta ei ole toimintaohjeita.
  - b) On käytettävissä toiminnon (ja sen tulosten) malli ja ohjeet toiminnon suorittamisesta.
  - c) Korostetaan suunnitelmallista opastusta analysoitaessa uusia tehtäviä, mikä tekee oppilaille mahdolliseksi erottaa viitekohdat ja olosuhteet toiminnan oikealle suorittamiselle. Tämän jälkeen oppilas voi ohjeiden perusteella suunnitella toiminnon, joka vastaa annettua tehtävää.
- 2) Ulkoinen toiminto. Toimitus, joka suoritetaan konkreettisilla esineillä tai niiden malleilla tai esityksillä. Vieraan kielen opetuksessa on tässä vaiheessa kyseessä puhetoimituksen yksityisten komponenttien muodostaminen ulkonaisten välineiden avulla (mallit, paradigmat, kaavat jne.)
- 3) Toimenpiteiden supistaminen ja toimituksen siirtäminen puheen tasolle ilman esineiden ym. tukea.
- 4) Seuraava vaihe alkaa kun aikaisemmin suoritettu puhe siirtyy sisäiselle tasolle ja loppuu kun on kuvattu "itselle" mitä tapahtui. (Henkilö suorittaa puhetoimituksen "päässään" suoritettuaan sen jo "ulkonaisesti").

- 5) Viimeinen vaihe on kuvauksen siirtyminen sisäiseksi puheeksi ts. puhetoimituksen automatisoituminen.

Täten vieraan kielen oppimisessa tulisi edetä seuraavanlaisessa järjestyksessä. Ensin luodaan "eriytetty malli" eli luodaan toiminnon orientoitumisperusta. Eritellään puheessa esiintyvät yksityiset osat ja yritetään luoda niistä hierarkkinen verkosto. Korostetaan niitä puheen yksikköjä, jotka ovat keskeisiä korrektille puheelle. Kuvaus ei voi olla tyhjentävä, vaan on valittava ja esitettävä tietyssä muodossa vain osa kielen rakenteellisista piirteistä. Myös äidinkielen piirteet on otettava jossakin määrin huomioon. Seuraavassa vaiheessa opetetaan oppilaita suorittamaan tietoisia kielellisiä operaatioita ulkoisten apuvälineiden, kuten mallin, kaavioiden avulla. Tässä on kielellisen mallin tarve ilmeinen. Seuraavaksi oppilaita opetetaan suorittamaan samat operaatiot ilman ulkoista tukea. Tämän jälkeen aloitetaan tietoisten operaatioiden supistaminen ja automatisoiminen. Tällöin oppilas suorittaa puhetoimituksen päässään samalla kun hän tuottaa lopullisen ilmauksen. Viime vaiheessa lyhennetään hallinnan tasolle opitut operaatiot, jolloin puhe tulee täysin automaattiseksi. Edellä esityksestä käy ilmi, että Galperinin teoria ei erota taitojen muodostamista taitojen harjoittamisesta (harjoitukset).

Teoria asettaa kielenopetuksen asiantuntijalle useita ongelmia:

- 1) Kuinka voitaisiin luoda vieraan kielen kuvausjärjestelmä, joka voisi olla orientoitumisperusteena?
- 2) Mitkä yksiköt ovat toimivia puhetoimituksessa, ts. mikä tulisi olemaan puheoperaatioiden lista ja millaiset niiden väliset suhteet?
- 3) Mikä on metodologisesti perustelluin tapa päätyä näihin operaatioihin tietoisista operaatioista?
- 4) Mikä on ulkonaisten apuvälineiden optimaalinen muoto?
- 5) Mikä on optimaalinen tapa automatisoida toiminto kokonaisuudessaan?

Morfologia voidaan tuoda vieraan kielen opetukseen ja siinä edetä seuraavassa järjestyksessä:

- 1) Äidinkielen funktionaalinen kieliopillinen analysointi ja kieliopillisten peruserkitysten diskriminointi.
- 2) Vieraan kielen sanamuotojen esittäminen ja niiden funktionaalinen kieliopillinen analysointi.
- 3) Sanamuodostuksen mallien vertailu äidinkielen ja vieraan kielen välillä kieliopin merkitysjärjestelmän perusteella.
- 4) Siirtyminen alkeellisiin syntaktisiin malleihin.

Galperinin teoria merkitsee siirtymistä "kielen tietoisesta hallinnasta sen alitajuiseen hallintaan". Tällöin huomio ei kiinnity enää kielen muotoon vaan puheen sisältöön.

### Syntaktisten rakenteiden tuottaminen ja lingvististen mallien ongelma

On ilmeistä, että generatiivinen mekanismi on monentasoinen, ts. se koostuu joukosta komponentteja, jotka aktivoituvat sukseksiivisesti.

Psykolingvistisia malleja on lähinnä kahdenlaisia: Osgoodin todennäköisyysmalli ja Chomskyn ja Millerin transformaationaalinen malli. Osgoodin mallia ei ole viime aikoina erityisemmin sovellettu. Chomskyn ja Millerin mallissa on myös kuitenkin ilmeisiä puutteita. Se ei ota lainkaan huomioon todennäköisyysuhteita kielessä. Se ei kiinnitä riittävästi huomiota suorituksen erityisluonteeseen ja erityispiirteisiin. Lisäksi suoritushallinnassa käytetään vain tietyn tyyppisiä ilmaisuja: monologisia ja aisteilla havaittavia tilanteita. Malli sallii tietyn tyyppisen ilmaisun generoinnin vain tietyllä tavalla, mikä on ristiriidassa kielellisen todellisuuden kanssa. Suurin puute on kuitenkin, että Chomskyn ja Millerin malli ei pysty formalisoimaan puhujan suhdetta puheeseen, ts. puhujan tietoisuuden eri asteita puheeseen nähden. Kuitenkin tämä tietoisuus on keskeisen tärkeää kielen oppimisessa. Ei pidä paikkaansa, että ei-ydinlauseet aina johdetaan ydinlauseista transformaatioiden avulla. On myöskin väärin siirtää lingvistinen ilmaisun tuottamisen &-vaus suoraan kuvaamaan puhujan henkistä toimintaa.

Puheen tuottamisen rakenne muistuttaa minkä tahansa muun henkisen toiminnon rakennetta. Se sisältää ilmaisun suunnittelun eli ohjelmoinnin, sen toteuttamisen ja tuottamisen tuloksen vertailun suunnitelmaan nähden. Vaiheet eivät ole peräkkäisiä: ne tapahtuvat osittain päällekkäin ja varsinkin toinen ja kolmas vaihe) joskus tapahtuvat samanaikaisesti.

Ohjelma on monivaiheinen. Se sisältää pitkäkätähtäyksen ohjelman (henkilö tietää useita ilmauksia aikaisemmin mitä aikoo sanoa seuraavassa) ja lyhyenkätähtäyksen ohjelman (yksi ilmaisu kerrallaan). Ohjelmointi ei tapahdu lauseen tai fraasin puitteissa. Rajojen poikkeavuus juuri tekee mahdolliseksi monilauseiset ja lausetta lyhyemmät ilmaisut.



Toteuttamisen tarkkaa rakennetta ei tunneta. Joitakin välttämättömiä komponentteja voidaan kuitenkin erottaa. Ensiksikin varsinainen toteuttamismekanismi, ts. mekanismi jonka välityksellä ohjelmasta siirrytään ilmaisun syntaktiseen organisaatioon. Tämä mekanismi heijastaa ilmeisesti sitä yleisyyttä, jolla tiettyjä rakenteita käytetään ilmaisemaan tiettyä sisältöä.

(S-V-0). Toiseksi täytyy olla olemassa mekanismi ilmaisun syntaktiselle ennustamiselle. Usein voidaan tuottaa useita syntaktisia konstruktioita samoista lähtökohdista katsoen. Mutta vain jotkut rakenteet vastaavat tilanteen ja kontekstin vaatimuksia ja ohjelmassa olevaa asiasisältöä. Siksi tarvitaan, kolmanneksi, mekanismia, joka vertaa ennusteita olemassa olevaan tietoon tulevasta ilmaisusta. Neljänneksi täytyy olla mekanismi, joka suorittaa koko ilmaisua koskevia operaatioita (esim. koko ilmaisun transformaatio), ts. voimme tietoisesti omaksua uuden periaatteen ohjelman suhteuttamisesta syntaktiseen rakenteeseen.

Ilmaisun tuottaminen edellyttää useita eri tasoja ja kullakin tasolla on oma toimiva yksikkönsä.

- 1) Ohjelman tasolla toimiva yksikkö on koko ilmaisun semanttinen aspekti.
- 2) Primaarisen toteuttamisen tasolla on vaikeata määrittellä yksikköä. Tällä tasolla on kyse ilmeisesti semanttisista yksikköpareista tyyppiä "sininen taivas" ja "kissa naukui". Toisin sanoen yksikkö on syntagmin semanttinen aspekti.
- 3) Ennustamisen tasolla yksikkö on lauseen syntaktinen konstruktio.
- 4) Motorisen ohjelmoinnin tasolla yksikkö on syntagmi.

Edellä esitetystä käy ilmi, että on ainakin kolme toimivaa yksikköä: ilmaisu (semanttinen kokonaisuus), lause (syntaktinen kokonaisuus) ja syntagmi molemmassa aspekteissaan. Ohjelmoinnin perusyksiköt ovat kuitenkin ilmaisu ja syntagmi.

Tyypillisten lauseiden harjoittelu automaattiseksi ei ole samaa kuin elävän puheen hallinta, ts. mallien mukainen opetus on vain osa puheprosesseja. Mallimenetelmä koskee pelkästään kielellistä rakennetta. Se ei ota lainkaan huomioon ilmaisun psykologista tai psykolingvistista aspektia. Voidaanko niitä sovittaa yhteen? Erityisesti on ongelmana puheuniversaalit, tc. ne operaatioblokkit, jotka ovat läsnä kaikessa puheen tuottamisessa kielestä riippumatta (vrt. yllä kuvatut tasot ja yksiköt). Toinen ongelma koskee sitä, miten puhe tuotetaan spesifisestä kielellisestä materiaalista kullakin tuottamisen asteella kussakin blokissa. Ensimmäinen ongelma on lähinnä

psykologingvistinen ja jälkimmäinen psykologinen. Edellisessä on kysymys operatiivisista yksiköistä ja jälkimmäisessä säännöistä noiden yksiköiden konstruoinniseksi eli kieliopilliseksi realisoimiseksi. Mallien tulisi samalla tavalla toimia kahdella tavalla opetuksessa: orientoida oppilasta opetettavaan aineeseen (puhetoimituksen orientoivaksi pohjaksi eivät nykyiset mallit juuri sovi) ja toimia puhetoimituksen ulkoisena tukena.

Toimiessaan puhetoimituksen orientoimisperustana malli auttaa paljastamaan ilmaisun sisäisen organisaation (eli organisaation sisällön). Ulkoisena tukeana malli korostaa tuottamisen teknistä puolta. Se tuo ilmi erilaiset vaihtoehdot sisällön ilmaisemiseksi.

Tarvitsemme kielen kieliopillisen järjestelmän kahdenlaista kuvausta (erilään)

- 1) On kuvattava ilmaisun ja syntagmin vuorovaikutusjärjestelmää sisällön yksikkönä (ja vastaavasti kielessä esiintyvät syntagmityypit ja vuorovaikutussuhteet).
- 2) On kuvattava keinojen järjestelmä, joka ylläpitää mainittua vuorovaikutusta ts. mallit ja puhekaaviot sisällön pikemmin kuin muodon mukaan ryhmiteltynä, funktionaalisen pikemmin kuin formaalisen kieliopin puitteissa.

Ensimmäisessä tapauksessa mallin yksiköt ovat ilmaisu ja syntagma ja jälkimmäisessä tapauksessa syntagma. Lause on toissijainen yksikkö. Syntagmin tulisi olla funktionaalisen kieliopin perustana. Ilmaisun mallin on ensisijassa perustuttava syntagmille.

Psykologiselta kannalta katsottuna siirtyminen kielestä toiseen merkitsee, että henkilö vaihtaa ohjelman toteuttamista koskevan säännösten toiseen säännöstöön. Tämä ei voi tapahtua kertaheitolla. Henkilö siirtyy välittävän linkin kautta vieraan kielen hallintaan. Tämä välittävä linkki on äidinkielen säännöstö, joka koskee ohjelman toteuttamista. Vähitellen välittävää säännöstöä vähennetään, kunnes lopulta on saatu aikaan suora yhteys ohjelman ja vieraan kielen säännösten välillä. Tällöin henkilö hallitsee vieraan kielen ja "ajattelee vieraalla kielellä". Koska välittävä säännöstö toimii jatkuvasti kunnes kielen aktiivinen hallinta on saavutettu, tehtävänä on laatia algoritmi toiminnoista, jotka mahdollistavat optimaalisen tien toimintojen supistamiseen ja automatisoimiseen. Tällöin näyttäisi parhaalta keinolta vertaileva lähtökohta: malli korostaisi niitä

ilmaisun organisaation piirteitä, jotka poikkeavat tai ovat samanlaisia kuin äidinkielessä. Mutta tällainen malli on vielä kaukana edessäpäin.

### Aktiivinen vs. passiivinen oppiminen

Lingvistinen malli (analyyttinen tai synteettinen) ei voi koskaan heijastaa psykologista tai psykolingvistista todellisuutta siitä yksinkertaisesta syystä, että puhetoimitus, yhtä lailla äidinkielessä kuin vieraassa kielessä, on aina mielekkäiden operaatioiden järjestelmä, kvalitatiivisesti erilaisten elementaaristen toimintojen järjestelmä, kun taas jopa kieliprosesseihin keskittyvä malli (esim. transformaatiomalli) on aina kvalitatiivisesta tilasta toiseen tapahtuvien siirtymien malli. Kielen (language) malli sisältää yksiköjä ja niiden operointia, puheen malli sisältää unitaarisia yksiköjä eli operationaalisia yksiköjä, niiden toiminnan edellytykset ja tietyt funktionaalisesti (mutta ei formaalisesti) määriteltävissä olevat väli ja päätösvaiheet. Puhujan tehtävänä ei esim. ole konstruoida tietty ilmaisu (formaalisen rakenteen tai edes merkityksen mielessä), vaan ratkaista tietty ei-kielellinen tehtävä. Ilmaisun muoto on siis loputtoman vaihteleva. Puhujan ja kuuntelijan kielelliset mallit ovat täten väärinkäsityksiä.

Yhteenvedon voidaan todeta, että

- 1) On erotettava kaksi tyyppiä mallin reversaabeliutta: saman tyyppin (esim. distributiivinen) mallit jotka edustavat eri aspektia (analyyttinen ja synteettinen) ja eri tyyppin mallit, jotka luokitellaan yhteen vain siksi että niillä on sama "ääritila" (toisen input-materiaali on toisen output-tuotos).
- 2) Analyyttistä ja synteettistä mallia, jos niitä pidetään havaitsemisen ja omaksumisen henkisten prosessien analogioina, ei voi katsoa tiukasti ottaen toistensa vastakohdiksi.
- 3) Mikään kielellinen malli ei voi tyydyttävästi selittää puhujan tai kuuntelijan todellisia henkisiä prosesseja.

Täten ongelmaa "aktiivinen" ja "passiivinen" ei voida koskaan ratkaista kielellisten mallien vastakkaisasettelulla.

Metodologisessa kielenkäytössä "aktiivinen" ja "passiivinen" merkitsevät jotain muuta. "Passiivinen" merkitsee samaa kuin "reseptiivinen" ja "aktiivinen" on yhtä kuin "produktiivinen", "reproduktiivinen" tai "ekspressiivi-

nen". Oletetaan että on erilaisia puhetoimituksia ja että voidaan oppia hallitsemaan yksi oppimatta muita.

Tutkimukset ovat osoittaneet että motorinen teoria selittää paremmin perkeptiota kuin akustinen teoria (havaitseminen on siis oleellisesti toimintaa). Todennäköisesti puhekäyttäytyminen on monitahoista toimintaa. Parhaiten näyttää kuitenkin selittävän havaintoa analyysi-synteesin-malli. Kuulija arvaa inputia. Sen perusteella hän luo sisäisen vastaavuussignaalin. Ensimmäinen yritys ei todennäköisesti onnistu. Jos näin on, vastaamattomuus raportoidaan ja sitä käytetään perustana uudelle arvaukselle, jonka pitäisi osua lähemmäksi. Prosessi toistuu kunnes tyydyttävä (vaikka ei välttämättä oikea) vastaavuus saadaan aikaan. Output ei ole inputin transformoitu versio. Se on ohjelma, jota noudatettiin vastaavan edustuksen luomiseen. Tyyppillinen input tässä prosessissa on sana.

Miller & Isard tutkivat missä määrin kuulija käyttää hyväksi syntaktisia, semanttisia ja pragmaattisia sääntöjä puhetta tulkitessaan. Heidän kokeensa osoitti, että puheen ymmärtäminen on aktiivinen prosessi (ts. analyttis-synteettinen malli pitää paikkansa) ja että semanttiset ja syntaktiset saannot ovat itsenäisiä ilmaisun ymmärtämisessä.

Täten sellainen metodologinen periaate, joka tekee eron ymmärtämisen ja puhumisen välillä, perustuu vääriin olettamuksiin. Voidakseen kuulla ja ymmärtää vieraskielistä puhetta, henkilön on täytynyt hallita se itse - hänen täytyy osata puhua sitä. Puheen ymmärtäminen ilman puhetaitoa on aina vain osittainen taito ja taito joka johtaa umpikujaan (heuristisiin tekniikoihin, tilannespesifisiin strategioihin jne).

Mitkä puhumisen prosessin (puheen tuottamisen prosessin) piirteet eivät siten esiinny puheen ymmärtämisessä). Ensinnäkin tarkastellaan leksikaalista puolta ja sitten syntaktista puolta.

Etsiessään sanaa muististaan, henkilö käyttää ainakin kolmea periaatetta:

- a) akustis-artikulatorista periaatetta
- b) semanttista periaatetta
- c) tilastollis-todennäköisyysperiaatetta

Voidaksemme löytää sanan ja koodata sen meidän on täytynyt a) oppia kielen fonologisen järjestelmän eli tarkemmin ottaen foneemien akustis-artikulatoriset piirteet, b) oppia sanojen semanttisten piirteiden järjestelmän ja

c) omaksua joitakin latenttista, intuitiivista tietoa näiden piirteiden tilastollis-todennäköisyyspiirteistä, ts. tunnistaa mitkä sanan piirteet ovat todennäköisemmät ja esiintyvät useammin tietyssä kielessä ja tietyssä tilanteessa ja kontekstissa) ja mitkä piirteet ovat vähemmän todennäköiset ja esiintyvät harvemmin.

Fonologista järjestelmää yritetään tietoisesti opettaa. Sanojen semanttisia piirteitä ei sanottavasti opeteta ellei oteta huomioon käänkösvastineita. Kaikkien heikoimmin on laita tilastollis-todennäköisyyspiirteiden opetuksen kanssa. Tämä voidaan oppia vain harjoituksen avulla. Vaikka oppilaan on välttämätöntä kuunnella paljon puhetta, tämän vaiheen ei tulisi esiintyä ennenkuin oppilas on oppinut yksiköt, joille hänen tulee antaa tietty kvalitatiivinen arvo (tilastollinen ominaisuus).

Kieliopissa tilanne on vähän samanlainen. Obligatoriset kieliopilliset luokat ovat usein tarpeettomat ymmärtämiselle. Toisin sanoen sanojen kieliopilliset piirteet eivät ole tärkeitä puheen ymmärtämiselle, vaan niiden keskinäinen järjestys. Pakollisten kategorioiden käyttäminen kielen oppimisessa ei edellytä että niitä olisi välttämättä käytettävä kielen hallinnan enemmän tai vähemmän edistyneellä tasolla.

On kiinnitettävä huomiota siihen, ettei ole periaatteessa mahdollista oppia kuulemaan vieraskielistä puhetta oikein, ennenkuin on oppinut aikaisemmin hallitsemaan kielen fonologisen järjestelmän.

Takala, S. (1977) Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 94. Jyväskylän yliopisto. ISBN 951-677-856-9

Raportti sisältää 14 erillistä kirjoitusta, jotka käsittelevät vieraan kielen opetussuunnitelman ongelmia, opettajien oppilaiden näkemyksiä kielenopetuksesta, kielitaidon mitaamisen ongelmia sekä kielenopettamiseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Raportin julkaisemisen tarkoituksena on ydmentää suomenkielistä kielididaktista kirjallisuutta ja tukea osaltaan myötävaikuttaa kieltenopetuksen kehittämiseen Suomessa.

Takala, S. (1977) Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta. - Some aspects of FL teaching. Institute for Educational Research. Bulletin 94. University of Jyväskylä, Finland ISBN 951-677-856-9

The report contains a collection of fourteen articles, which have been divided into four sections: (i) problems concerning FL curriculum, (ii) teachers' and pupils' views on FL teaching, (iii) problems associated with FL testing, and (iv) problems concerning the teaching and learning of languages. The report is meant for student teachers and teachers and its purpose is to contribute, in a small way, to the development of FL teaching in Finland.

(In Finnish, English summary)

Descriptors: curriculum, language teaching, test, individualized teaching, psycholinguistics / early teaching of modern language

Takala, S. (1977) Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta -  
Några aspekter på undervisningen i främmande språk. Pedagogiska  
forskningsinstitutet. Notiser och rapporter 94. Jyväskylä  
universitet, Finland, ISBN 951-677-856-9

Rapporten innehåller 14 olika artiklar, som behandlar problem  
i anslutning till läroplanen i främmande språk, lärarnas och  
elevernas synpunkter på språkundervisningen, utvärderingsproblem  
och frågor i anslutning till undervisning och inläring i främmande  
språk. Syftet med rapporten är att komplettera den knapphändiga  
finskspråkiga språkdidaktiska litteraturen och på så sätt bidra  
till utvecklandet av språkundervisningen i vårt land.  
(Svensk sammanfattning.)

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarjoissa ilmestyneet tämän raportin alaan liittyvät muut tutkimukset

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja

Happorter från Pedagogiska forskningsinstitutet

Reports from the Institute for Educational Research

1511965 Pentti Pitkänen: Kielitaidon luokitusjärjestelmä ja sitä vastaava koetehtävyyppistö kielitaidon psykometrasta mittaamista varten (40 s.) ..... 6,50

361/1967 Valter Mäkelä - Pentti Pitkänen - Manu Renko: Eräiden muuttujien yhteydet ruotsin kielen alkeiden oppimiseen kansakoulun III luokalla. Välieloste. - The relations between some variables and the learning of elementary Swedish in III grade of elementary school. Preliminary report (5 s.) (loppuunmyyty)

57/1970 Anthony May: Time for a change? A critical analysis of two broadcasts for schools: 'Time for English II'. - Muutoksen aika (+) (33 s.) ..... 5,50

62/1970 Oiva Ylinentalo: Lukutaito ja lukutaidossa ilmenevät erot kansakoulun keski- ja yläasteella. - Reading ability and the differences in it in the middle and upper primary school (+) (44 s.) ..... 7,-

70/1970 Raimo Konttinen: Opiskelijoiden englanninkielen taitojen ja niiden oppimisen yhteydet verbaaliseen lahjakkuuteen ja persoonallisuuden piirteisiin. - Relations of university students' previous attainment and learning of English to verbal aptitude and personality traits (38 s.) ..... 6,50

86/1971 Jaakko Lehtonen: Fonologia ja kielenopetus. - Phonology and language teaching (51 s.) (n:o 168/1972 korvaa) ..... 8,-

95/1971 Anthony May - David Wilson: English for the Upper Classes of the Finnish Secondary School: a New Approach. -(Suomenkielinen lyhennelmä +) (68 s.) ..... 10,-

115/1971 Sauli Takala: Kokeiluperuskoulujen yhteiset vieraiden kielten kokeet 1970-1971. - Achievement testing in foreign languages in 1970-1971 (24 s.) ..... 4,50

119/1971 Sauli Takala: Tasokurssivalinnat, kurssien vaihtaminen ja tukiopetukseen osallistuminen oppilaalle vieraissa kielissä. - Course choices and changes and participation in remedial instruction in foreign languages (25 s.) ..... 4,50

129/1972 Jorma Kuusinen: Luku- ja kirjoitushäiriöisten ja häiriöttömien psykolingvistiset kyvyt. - The psycholinguistic abilities of children suffering and not suffering from reading and writing disorders (39 s.) ISBN 951-677-018-5 ..... 6,50

145/1972 Glyn Hughes: Errors made by Finns in the translation of the six local cases: an analysis. - Suomalaisen kuuden paikallissijan kääntämisessä tekemät virheet: analyysi (39 s.) ISBN 951-677-043-6 ..... 6,50

156/1972 Jorma Kuusinen - Lea Blåfield: ITPA:n teoria, ominaisuudet ja käyttö. - The theory, characteristics and use of ITPA (105 s.) ISBN 951-677-060-6 ..... 14,50

159/1972 Arvo Koponen: Vieraan kielen koulusaavutukset hajotetussa ja periodiopetuksessa I. - Achievement in foreign languages in distributed and concentrated learning I (56 s.) ISBN 951-677-065-7 ..... 8,50

165/1972 Arvo Koponen: Asenteet ja asennemuutokset vieraita kieliä kohtaan hajotetussa ja periodiopetuksessa. - Attitudes and attitude changes towards foreign languages in distributed and concentrated teaching (25 s.) ISBN 951-677-076-2 ..... 4,50

168/1972 Jaakko Lehtonen: Kielenopetuksen fonologiaa. - Phonology of language teaching (+) (68 s.) ISBN 951-677-081-9 ..... 10,-

169/1972 Arvo Koponen: Vieraan kielen koulusaavutukset hajotetussa ja periodiopetuksessa II. - Achievement in foreign languages in distributed and concentrated teaching II (18 s.) ISBN 951-677-082-7 ..... 4,-

172/1973 Dieter Stellmacher: Grammatiktheorie und Sprachunterricht. - Grammatikteori och språkundervisning (47 s.) ISBN 951-677-086-X ..... 7,50

179/1973 Matti Leivo: Kielitiede ja äidinkielen opetus. - Språkvätskap och modersmålsundervisning. - Linguistics and the mother tongue teaching (29 s.) ISBN 951-677-098-3 ..... 5,-

194/1973 Sauli Takala: Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päätyessä. - Elevernas skolprestationer i svenska vid utgången av grundskolans låg- och högstadium. - Pupils' knowledge of Swedish at the end of the lower and upper level of the comprehensive school (+) (64 s.) ISBN 951-677-151-3 ..... 9,50

221/1974 Kimmo Leimu: Opetustoimen evaluaatiotyön hahmotusta ja muuan sovellutus. - En skissering av evalueringen inom undervisningsväsendet samt något om den praktiska tillämpningen. - A conception of educational evaluation and its application to Finnish conditions (+) (51 s.) ISBN 951-677-272-2 ..... 7,50

231/1974 Liisa Havola-Pitkänen: Englanninkielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päätyessä. - Skolprestationerna i engelska vid utgången av grundskolans låg- och högstadium (+). - Pupils' knowledge of English at the end of the lower and upper level of the comprehensive school (+) (97 s.) ISBN 951-677-327-3 ..... 12,50

2361/1974 Pehr-Olof Rönholm: Feltyper i rättskrivning. - Oikeinkirjoituksen virhetyypeistä (+). - Error types in spelling (+) (54 s.) ISBN 951-677-342-7 ..... 7,50

2831/1977 Anneli Vähäpassi: Lukutaidon rakenteesta ja vaihtelusta peruskoulun kolmannella luokalla lukuvuonna 1973-74. - Läsfärdighetens struktur och variationer i läsfärdighet i grundskolans tredje årskurs läsåret 1973-74 (+). - On the structure and variability of reading skill in grade 3 of the comprehensive school in school year 1973-74 (+) (196 s.) ISBN 951-677-911-5 ..... 23,50



- 287/1978 Seppo Pietilä: Malliharjoitusmenetelmä oikeinkirjoituksen opetuksessa. - Skrivövningar efter modellord som en metod för undervisningen i rättskrivning (+). - Copying of written words as a method of teaching orthography (+) (192 s.) ISBN 951-677-944-1 ..... 23,-
- 290/1978 Kaija Kärkkäinen - Sauli Takala: Ylioppilastutkinnon kielen kokeen rakennetyypitutkimus. - Kartläggning av olika strukturprovstyper och deras tillämpbarhet i studentexamensspråkprov (+). - A feasibility study of incorporating a structures test in the matriculation examination (+) (217 s.) ISBN 951-677-987-5 ..... 25,50

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen Selosteita ja tiedotteita

- 49/1975 Viking Brunell: Grundskolans centrala prov i läsförståelse i årskurserna 3-6 läsåret 1974-75. - Luetun ymmärtämisen arviointi vuosiluokilla 3-6 lukuvuonna 1974-75 (+). - Assessment of reading comprehension in grades 3-6 in 1974-75 (+) (116 s.) ISBN 951-677-533-0 ..... 14,50
- 62/1976 Liisa Havola-Pitkänen: Englannin kielen koulusaavutukset peruskoulun 6. luokan päättyessä. - Skolprestationerna i engelska vid utgången av årskurserna 4, 5 och 6 i grundskolan (+). - Pupils' knowledge of English at the end of the 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades of the comprehensive school (+) (89 s.) ISBN 951-677-598-5 ..... 11,50
- 67/1976 Kaija Kärkkäinen: Peruskoulun yhteiset kokeet lukuvuonna 1974-75. Yläasteen ruotsin kielen kokeet ja koetuloksia. Ruotsin kieli toisena oppilaalle vieraana kielenä. - De centrala proven i Svenska på grundskolans högstadium läsåret 1974-75 (+). - Centrally administered achievement tests in the comprehensive school in academic year 1974-75. Tests and test results in Swedish at the upper level (+) (81 s.) ISBN 951-677-637-X ..... 10,50
- 68/1976 Sauli Takala: Vieraiden kielten opetusuunnitelman, opettamisen ja oppimisen kysymyksiä. - Om läroplanen, undervisning och inlärning i främmande språk (+). - Some notes on foreign language syllabus, language teaching and learning (+) (154 s.) ISBN 951-677-641-8 ..... 18,50
- 73/1976 Viking Brunell: Grundskolornas centrala prov i modersmålet läsåret 1974-75. Provet i språkiakttagelser i årskurs 9. - Peruskoulun yhteiset äidinkielen kokeet (ruotsi) lukuvuonna 1974-75. IX luokan kielentuntemuksen kokeet (+). - Centrally administered achievement tests in mother tongue (Swedish) in 1974-75. The test for measuring the linguistic knowledge of the ninth grade pupils of comprehensive schools (+) (84 s.) ISBN 951-677-679-5 ..... 11,-
- 74/1976 Pentti Hakala - Kaija Kärkkäinen: Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä lukuvuonna 1972-73. - Skolprestationerna i Svenska vid utgången av grundskolans låg- och högstadium läsåret 1972-73 (+). - School achievements in Swedish at the end of the lower and the upper stage of the comprehensive school in 1972-73 (+). (260 s.) ISBN 951-677-680-9 ..... 20,-

- 77/1976 Kimmo Leimu - Hanna Saari: Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämisestä Suomessa. - Om utvecklandet av skolprovs- och evalueringsverksamheten i Finland (+). - Om the development of school achievement testing and evaluation in Finland (+) (162 s.) ISBN 951-677-709-0 ..... 19,50
- 82/1977 Kaija Kärkkäinen: Keskiasteen koulujen yhteinen koe lukuvuonna 1973-74. Lukion kielen koe ja koetuloksia. - De centrala proven i Svenska i gymnasiet läsåret 1973-74 (+). - Centrally administered achievement tests in Swedish in the upper secondary school in academic year 1974-74 (+) (69 s.) ISBN 951-677-767-1 ..... 10,-
- 83/1977 Marja-Leena Husso - Eira Korpinen: Lukemisen ja kirjoittamisen valmiustestin kehittämisestä koulutuloikkaille. Esi-kokeilun tulokset. - Development of a reading readiness test for school beginners. Results of pilot test (+) (74 s.) ISBN 951-677-769-4 ..... 10,-
- 88/1977 Anneli Vähäpassi: Peruskoulun ja keskiasteen koulujen äidinkielen oppimistulosten arviointiprojekti. Luku- ja kirjoitustaidon tasosta peruskoulun kuudennella luokalla lukuvuonna 1974-75. - Utvärdering av elevernas läs- och skrivfärdigheter i grundskolans sjätte årskurs läsåret 1974-75. De centrala proven och provresultaten i modersmålet (finska) på grundskolans lågstadium (+). - The level of reading and writing in grade 6 of comprehensive school, 1974-75 (+) (133 s.) ISBN 951-677-799-6 ..... 16,50
- 92/1977 Kaija Kärkkäinen: Peruskoulujen yhteinen ruotsin kielen koe lukuvuonna 1973-74. Yläasteen päättövaiheen puheen ymmärtämisen koe ja koetuloksia. - De centrala prover i svenska (det för eleven andra främmande språket) läsåret 1973-74. Provet i hörförståelse vid utgången av grundskolans högstadium (+). - Results of the centrally administered test of Swedish listening comprehension in the final grade of the comprehensive school in 1973-74 (+) (138 s.) ISBN 951-677-844-5 ..... 17,-
- 94/1977 Sauli Takala: Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta. - Några aspekter på undervisningen i främmande språk (+). - Some aspects of FL teaching (+) (127 s.) ISBN 951-677-856-9 ..... 15,50
- 95/1977 Kaija Kärkkäinen - Sauli Takala: Vieraiden kielten rakenteiden hallintaa mittaavia koetyyppejä. - Kartläggning av strukturprovstyper. - Testing students' knowledge of grammatical structures: an inventory of test types (105 s.) ISBN 951-677-859-3 ..... 13,50
- 102/1977 Kaija Kärkkäinen: Keskiasteen koulujen yhteinen koe syksyllä 1976. Lukion ruotsin kielen lähtötasokoe ja koetuloksia. - De centrala proven för mätning av utgångsnivån i Svenska (det för eleven andra främmande språket) i gymnasiet hösten 1976 (+). - Centrally administered achievement test in secondary schools in autumn 1976. Pupils' knowledge of Swedish on entering the upper secondary school (+) (166 s.) ISBN 951-677-899-2 ..... 20,-

- 109/1978 Pirjo Linnakylä: Taksonominen tavoitekuvaus äidinkielen oppimistulosten arvioinnin lähtökohtana. Peruskoulun yhteiset äidinkielen kokeet lukuvuonna 1972-73. - En taxonomisk målbeskrivning som utgångspunkt för utvärdering av inlärningsresultaten i modersmålet. Grundskolans centrala prov i modersmålet (finska) läsåret 1972-73 (+). - Taxonomic description of goals as the basis of achievement evaluation in mother tongue. Centrally administered achievement tests in mother tongue in the comprehensive school during school year 1972-73 (234 s.) ISBN 951-678-051-2 ..... 27,50
- 115/1978 Liisa Ahonen - Anja Korhonen - Terttu Marttila - Teuvo Piippo - Anneli Rusanen & Seija Värre: Peruskoulun kolmannen ja neljännen luokan englanninopetus sekä englannin- ja äidinkielen opetuksen integrointi. Opetussuunnitelma toteutusviitteitä ja -materiaalia. - Om engelskundervisningen i grundskolans tredje och fjärde årskurs och ett försök att integrera engelskundervisningen med undervisningen i modersmålet. Ett förslag till läroplansutveckling (+). - The teaching of English with special emphasis on integration with the teaching of mother tongue in grades 3 and 4 of the comprehensive school (+) (394 s.) ISBN 951-678-091-1 ..... 45,-
- 120/1979 Sauli Takala: Kielididaktiikan kysymyksiä. - Några språkdidaktiska synpunkter (+). - Some aspects of language didactics (+) (132 s.) ISBN 951-678-115-2 ..... 16,-
- 129/1979 Sauli Takala: Kielisuunnittelun kysymyksiä. - Some aspects of language planning (+) (77 s.) ISBN 951-678-230-2 ..... 10,-

(+) merkityissä julkaisuissa on ko. kielinen pitempi tiivistelmä.  
Julkaisuja voi tilata laitoksen osoitteella

Rapporter märkta med (+) är försedda med langre svenskpråkig sammanfattning.  
Rapporterna kan beställas från Pedagogiska forskningsinstitutet

Reports marked with (+) have a longer English summary.  
The reports can be ordered from the Institute for Educational Research