

Aune-Liisa Kalmari (toim.)
Kehittyvä peruskoulu - 84,
kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 149
Seloste ja peddotta 263/1985
(Seuraavi jyväslyhti 11.10.1984)

Sauli Takala

VIERAIDEN KIELTEN RYHMÄTYÖSKENTELYN YHTEENVETO

Vieraiden kielten ryhmä, joka koostui opettajista ja tutkijoista, kokoontui useita kertoja ennen tämän päivän tilaisuutta. Sen toimintaan ottivat osaa Sauli Takala ryhmän vetäjänä ja jäsenenä Liisa Havola, Helena Jaakkola, Gunnel Knubb-Manninen, Kaija Kärkkäinen, Terttu Möttönen, Aila Sepänen, Leila Vesterinen ja Seija Värre. Lisäksi pidettiin aluksi kaksi yhteistä keskustelutilaisuutta äidinkielen ryhmän kanssa. Tämä yhteenveto perustuu näihin keskusteluihin, niiden pohjalta laadittuihin kirjallisiin esityksiin ja tänään käytyihin keskusteluihin.

Ryhmässä pahoiteltiin sitä, että sillä oli liian lyhyt aika tehtävänsä suorittamiseen. Usein valitetaan, että ei ole tietoa jostakin koulua ja opetusta koskevasta asiasta. Tilanne vieraiden kielten osalta on päinvastainen. Ongelmana on pikemminkin kuinka rajata; mitä laajasta tietomäärästä olisi tarkoituksenmukaista tuoda esille. Yksistään KTL:n raporttisarjassa on ilmestynyt noin 40 vieraiden kielten opetuksen ja oppimisen eri puolia käsittelevää tutkimusraporttia ja samoja asioita sivutaan monissa muissa julkaisuissa. Lisäksi on lukuisa määrä kielten opettajien ammattilehdessä julkaistuja artikkeleita jne. On tärkeitä työryhmien aikaansaannoksia: komiteanmietintöjä, työryhmien raportteja ja useita vahvistettuja oppimääriä.

Ryhmällä on ollut tilaisuus verrata Suomen kieltenopetuksen eri puolia kansainvälistä taustaa vasten, ja on paikallaan todeta, että meillä viimeisten 15-20 vuoden aikana tehty kielten tutkimus- ja kehittämistyö on ollut erittäin voimaperäistä ja korkeatasoista. Suomessa kieltenopetuksen parissa työskentelevien ei tarvitse arkailla asettua kansainvälisen vertailun valokeilaan. Päinvastoin meille olisi edullista päästä ottamaan mittaa muiden maiden saavutuksista, jotta työmme tulos tulisi oikeaan valoon. Tässä ei ole mah-

dollista tarkemmin perustella näitä näkökohtia. Sanottakoon vain, että Suomessa on erityisesti KTL:n ja kouluhallituksen ja toisaalta kieltenopettajien ja KTL:n hedelmällisen yhteistoiminnan ansiosta käytettävissä sellaista tietoa kieltenopetuksesta, jota harvassa muussa maassa on. Toinen tärkeä syy tähän positiiviseen tilanteeseen on ollut KTL:n aktiivinen osallistuminen kansainväliseen tutkimusyhteistoimintaan IEA-järjestön Suomen vastuukeskuksena.

Kaiken lisäksi tämä on saatu aikaan kovin vähäisillä resursseilla. Jos sallitaan pieni heitto, voisimme sanoa että valtion tilintarkastajat olisivat hyvin tervetulleita arvioimaan toiminnan tehokkuutta. Ehkä heidän punnintansa auttaisi kovin vaatimattomien tutkimusresurssien paranemiseen. Vai lieneekö niin, että vain tehottomuudesta palkitaan, antamalla resursseja sinne, missä ei tahdota saada aikaan tuloksia!

Mitä tietoa on siis saatavana? Varmaankin monia kiinnostaa, miten peruskoulu-uudistus vaikutti kieltenopetukseen. Ensiksi voidaan todeta, että juuri kieltenopetus merkitsi suurinta sisällöllistä muutosta entiseen rinnakkaiskoulujärjestelmään verrattuna. Vaikka oppikoulunkäynnin lisääntyessä samalla lisääntyi myös kieliä opiskelevien osuus koko ikäluokasta, oli peruskoulun toteutuksen alkaessa vielä n. 40 % systemaattisen kieltenopetuksen ulkopuolella. Peruskoulun suurin sisällöllinen muutos oli varmaankin koko ikäluokan tuleminen kieltenopetuksen etuuden pariin, jopa niin että kaikille on tarjolla kahden kielen opetus ja kolmaskin on valittavissa. Tämä merkitsi radikaalia askelta koulutuksellisen tasa-arvon suuntaan, kun sillä ymmärretään opetustarjonnan yhtäläisyyttä. Ei löytyne monta maata, jossa on tehty yhtä perusteellista oppimismahdollisuuksien yhdenmukaistamista. Lisäksi on syytä kiinnittää huomiota siihen, että vaikka kieltenopiskelu laajeni koskemaan kaikki oppilaat, erilaiset erityisryhmätkin, laajentamista ei tehty tinkimällä tuntuvasti aikaisemmin kieltenopetukseen osallistuvan oppilasjoukon opetuksen tarjonnasta ja tavoitetasosta, vaan päinvastoin asettamalla kieltenopetukselle suuri haaste viedä koko ikäluokka kohti samantapaisia tavoitteita. Kasvatus- ja opetusoptimismi oli selvästi vallalla ja tavoite korkealla.

Kieltenopetus oli siten suuren haasteen edessä. Miten se on voinut haasteeseen vastata? KTL:n IEA-yhteistyön ansiosta on meillä tietty valmius vastata tähän kysymykseen. Vuonna 1971 kerättiin laaja englannin oppimista koskeva aineisto tilanteesta, joka kuvaa rinnakkaiskoulua juuri ennen peruskoulun toimeenpanon toteuttamisen alkamista. Vuonna 1979 kerättiin laaja englannin aineisto peruskoulun ensimmäisen tilanekartoituksen yhteydessä ja siinä käytettiin osittain samoja osatehtäviä. Koska tässä ei ole mahdollista tarkemmin selostaa tuloksia, on tyydyttävä toteamaan, että kun puhumme maamme kielitaitovarannosta, ts. koko ikäluokan kielitaidosta, tilanne v. 1979 oli sellainen että kattava opetustarjonta merkitsi koko ikäluokkaa ajatellen keskimäärin n. 20 prosenttiyksikön parantumista englannin kielen tekstin ja puheen ymmärtämisessä. Nämä ovat tärkeitä opetuksen tavoitteita, joten opiskelumahdollisuuksien tarjonta on ollut maan kielitaitovarannolle edullista. On saatu sama prosentuaalinen osuus hyviä tuloksia ja lisäksi paljon eritasoista kielitaitoa, mikä ennen puuttui.

Koko ikäluokkaa ajatellen on siis opetustarjonnan laveneminen merkinnyt tason nousua eikä laskua, kuten usein pelätään, kun opetettavien osuus koko ikäluokasta kasvaa. Vaikka oppilaiden suoritustasossa on suuria eroja peruskoulussa, tämä on tuntuvasti vähäisempää, kuin oli ero samanikäisten oppilaiden kesken rinnakkaiskoulun eri koulumuotojen välillä. Taso on siis kohonnut ja erot ovat pienentyneet. Tätä voidaan pitää huomattavana saavutuksena, josta maamme kieltenopetus voi olla ansaitusti ylpeä.

Kun jotkut tutkimukset ovat asettaneet kyseenalaiseksi koulun ja opetuksen vaikutuksen ja esittävät, että oppimistulosten vaihtelu selittyy pääosin kotitaustan tms. avulla, unohdetaan helposti, että esimerkiksi Suomessa suurin osa kieltenoppimisesta syntyy kouluopetuksen ansiosta. Meillä ei voitane helposti sanoa, että kyllä Suomessa oppii kieliä muutenkin, ei siihen koulua tarvita ("finska" voimakkaasti kaksikielisillä paikkakunnilla on jossakin määrin poikkeus tästä yleistyksestä). Voimme siis ansaitusti kiittää kieltenopettajia ja oppilaita siitä millainen kielitaito maamme nuorisolla on oppivelvollisuuskoulun päättäessään (ja tietysti

myös sen jälkeisten koulujen opetuksen tuloksena). Tiivistäen, kieltenopettajat voivat varsin hyvällä syyllä todeta, että heillä on selvä osuus maamme kielitaitotarpeen tyydyttämisessä. Miksi tätä, joillekin kuulijoille itsestään selvää asiaa, on tässä korostettu? Osittain siksi, että juuri itsestäänselvyudet jäävät usein toteamatta, eikä huomata antaa tunnustusta siellä, missä se on paikallaan. Toiseksi siksi, että eräissä muissa maissa on ajoittain asetettu kyseenalaiseksi koulun merkitys kielten oppimisessa.

Jos siis opetuksen voidaan katsoa ilmiselvästi edistyneen ja suorastaan tehneen mahdolliseksi kieltenoppimisen suomalaisissa oloissa, mitä sillä on saatu aikaan? Kuinka hyvin Suomessa on kieliä opittu? Jälleen voimme katsoa sekä IEA:n että KTL:n tutkimustoiminnan tuloksia. Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana suomalaisten 14-vuotiaiden englanninkielen taidon taso oli kansainvälisesti katsoen heikko, johtuen juuri opetuksen heikosta järjestämisestä keskikoulun ulkopuolella. Nelitoistavuotiaat keskikoululaiset olivat kansainvälistä keskitasoa tai hieman sen yläpuolella. Abituriენტit olivat kansainvälisesti katsoen keskitason yläpuolella.

Tällä hetkellä meillä on konkreettista tietoa peruskoulun oppimistuloksista vain sanaston hallinnan osalta peruskoulun ensimmäisen tilannekartoituksen aineiston avulla. Aineistosta voidaan raportoinnin edistymisen myötä saada tietoa myös muista kielitaidon piirteistä, mutta sanastoa koskeva tieto ei ole sekään vähäarvoista. Itse asiassa ns. perustavoitemuistioiden ja tilannekartoituksen suunnittelussa kymmenen vuotta sitten olimme sanaston parissa askaroidessamme aikaamme edellä, koska sanaston on viime aikoina todettu olevan keskeinen kielitaidon edellytys ja se on muualla maailmassa juuri nousemassa tärkeäksi tutkimuksen kohteeksi. Tulokset osoittavat, että pitkässä englannin kielessä on peruskoulun loppuun mennessä opittu laajalla kursilla keskimäärin n. 2000 sanaa, keskikurssilla n. 1000 sanaa ja yleiskurssilla n. 450 sanaa. Nämä luvut vaatisivat pitkää selittämistä, mutta asiaan voi tarkemmin tutustua Takalan väitöskirjan avulla (KTL:n julkaisu 350/1984). Lyhyessä ruotissa on pitkällä kurssilla opittu keskimäärin n. 1590 sanaa

ja lyhyellä kurssilla n. 870 sanaa. Luonnollisesti suoritus-taso vaihtelee tuntuvasti myös kummankin kielen kaikkien kurssien puitteissa. Jos suhteutamme nämä luvut opetusaikaan, toteamme että sanoja opitaan peruskoulussa niin, että laajempien kurssien oppilaat oppivat, luonnollisesti monen muun asian ohella, pitkäkestoisesti noin 5-7 sanaa tunnissa ja suppeimpien kurssien oppilaat n. 1-3 sanaa tunnissa.

Ei ole helppoa arvioida, miten hyvä tämä osaamistaso on. Ei ole ainakaan helposti löydettävissä vastaavaa tietoa muista maista. Emme voi siis, kuten aikaisemmin, saada konkreettista vertailutuntumaa muista maista, koska meillä Suomessa on KTL:ssä ilmeisesti tehty pioneerityötä tällä alalla kehittämällä sekä teoreettista pohdintaa että alan metodiikkaa. Voimme tietysti pohtia, onko niin ja niin monen sanan oppiminen tunnissa pitkäkestoisesti hyvä, tyydyttävä vai heikko saavutus. Olisi tietysti myös helpompi arvioida asiaa, jos muissa aineissa saataisiin yhtä konkreettista arviointitietoa. Joka tapauksessa voidaan todeta, että pitkässä englannissa on suurin osa yleiskurssilla opitusta sanastosta ala-asteen sanoja ja siten yläasteen sanastosta on opittu melko vähän. Tämäkin on kuitenkin niin monitahoinen kysymys, että sen puijminen veisi enemmän aikaa, kuin tässä on mahdollista käyttää.

Olemme siis todenneet, että kieltenopetuksen antaminen kaikille on edullista maamme kielitaitovarannolle. Olemme myös todenneet, että maamme vakiintuneen kielenopetuksen (keskikoulun ja lukion) tuloksellisuus oli n. 15 vuotta sitten kansainvälistä keskitasoa tai sen yläpuolella siitä huolimatta, että suomalaisten oppilaiden tulee lisäksi ylittää suomalais-ugrilaisten kielten kielikynnys indoeurooppalaisiin kieliin tutustuessaan. Olemme samoin havainneet että kielitaitoa opitaan selvästi eri määrin opetuksen tuloksena. Pitkässä kielessä ero näyttää esimerkiksi sanaston osalta olevan viisinkertainen laajan kurssin ja yleiskurssin välillä. Ero on vain kaksinkertainen lyhyessä kielessä. Myös tämän mielenkiintoisen eron selittäminen on kompleksinen tapahtuma ja saa jäädä odottamaan KTL:ssä valmisteilla olevien tieteellisten oppinnäytteiden perusteellista analyysiä.

Ryhmä totesi siis KTL:n tutkimustoiminnan tuoneen hyödyllistä tietoa kieltenopetuksesta. Pahoitellen todettiin, että sen sijaan kielten kokeilutoiminnasta ei ole saatu siltä odotettua panosta. Tämä on valitettavaa, koska kokeilutoiminta on alan kehittämisen kannalta hyvin tärkeää. Ryhmä on analysoinut kokeilutoiminnan puutteita ja esittänyt ehdotuksia tilanteen parantamiseksi. Tätä koskevaa muistiota voi asiasta kiinnostunut pyytää työryhmän vetäjältä.

Lähitulevaisuutta ajatellen ryhmä toteaa teesinomaisesti seuraavat näkökohdat:

(1) Vieraiden kielten opetussuunnitelmien kehittämiseksi on maassamme tehty niin voimaperäistä tutkimus- ja kehittämistyötä, että sen ansiosta meillä on tarkoituksenmukaiset opetussuunnitelmat. On hyvin epätodennäköistä, että niiden yleislinjaa on tarpeen muuttaa ainakaan 10-15 vuoteen. Hienosäätöä voidaan tehdä, mutta tämä voidaan tehdä luontevasti opettajien täydennyskoulutuksen ja oppimateriaalien uudistamisen yhteydessä. Näin ollen ei tulisi ilman vankkoja perusteita ryhtyä opetussuunnitelmien tarkistusoperaatioihin. Ne ovat niin vaativia ja työläitä, että niihin tulee ryhtyä vain, jos tarkistusta ei voida yhtä luontevasti hoitaa muuta, kevyempää mekanismia käyttäen. Opetussuunnitelmatyöhön tulee ryhtyä vain kun on varmaa näyttöä siitä, että opetussuunnitelma itse on jonkin pulman keskeinen syy.

(2) Myös oppimateriaaleja tulisi tarkistaa suhteellisen harvoin. Ne tulisi esitellä riittävän hyvin ja hyväksyä käyttöön vähintään viideksi vuodeksi. Kielten alalla ei tapahtu tiedon vanhenemista samassa mielessä kuin voi tapahtua esim. luonnontieteissä. Usein voidaan pienehköt muutokset tehdä muutaman korjaus- tai lisäsivun avulla. Oppikirjoihin tulisi suhtautua vähemmän juhlallisesti niin, että opettaja voi täydentää tai korjata niitä edellä kuvatulla tavalla kustantajan toimittaman lisämateriaalin avulla.

(3) Kaikkia opetukseen tulevia tuntevia muutoksia tulee valmistella riittävästi. Tulisi kysyä, onko muutoksilla todella niin kiire, kuin usein ajatellaan. Muutoksien määrää tulisi vähentää ja varmistua siitä, että tehdään parannuksia eikä pelkästään muutoksia. Siten tulisi kysyä, miten uusi systeemi

on parempi, ei niin kuin tuon tuostakin näkee sanottavan, että uusi kokeiltava systeemi ei tuottanut huonompia tuloksia kuin entinen systeemi. Tämä ei liene mielekäs ajattelutapa, varsinkin jos uusi systeemi merkitsee suurempia kustannuksia. Tavoitteena tulisi aina olla parannus, ei paikallaan pysyminen.

(4) Ei tule kiinnittää liikaa huomiota oppimistulosten erilaisuuteen oppimisen tason kustannuksella. Tulee huolehtia siitä, että jokainen oppilas voi opetuksen avulla edistyä edellytystensä mukaisesti. Vaikka erojen selvittely on myös paikallaan, painopiste tulee siirtää eroista tarkastelemaan yksilökohtaista edistymistä. Tärkeintä on, että jokainen oppilas edistyy ja myös kokee edistyvänsä.

(5) Opetuksen puitteita tulee uudistaa varoen. Konkreettisenä esimerkkinä mainittakoon kieltenopetuksen alkamisajankohta. Myöhentäminen on paikallaan, jos on pätevästi diagnosoitu, että 3 luokalla aiheutuu vaikeuksia juuri vieraiden kielten opetuksen aloittamisen vuoksi. Ryhmä ei ole vakuuttunut, että näin on välttämättä asianlaita. Voidaan kysyä voisiko hankaluus johtua pikemminkin siitä, että lukemaan opettelemisesta oppilaat joutuvat liian äkkiä oppimaan eri asiasisältöjä lukemalla. Muualla, missä ei esiinny vieraiden kielten opetusta tässä vaiheessa, on kolmas luokka todettu vaikeaksi juuri edellä mainitusta syystä. Lukemisen opettaminen lopetetaan helposti 2. luokan jälkeen, kun oppilaat ovat oppineet tuntemaan kirjaimet, osaavat tavata ja lukea lyhyitä tekstejä. Erityisesti luetun ymmärtämisen kehittyminen edellyttäisi lukemisen opetuksen jatkamista läpi koko peruskoulun (mm. tarkoituksenmukaisten lukemisstrategioiden oppimiseksi ja harjaantumiseksi). Siis voidaan kysyä, missä ongelman ydin on. Se ei todennäköisesti ole vieraiden kielten opetuksen mukaan tulossa vaan äidinkielen opetuksen perinteissä ja reaaliaineiden opetuksessa. Tämä on hypoteesi, jonka paikkansa pitävyyttä tulisi tutkia. Samoin tulisi selvittää, mitä haittoja, joita voidaan helposti luetella, voisi seurata kieltenopetukselle sen myöhemmän aloittamisen vuoksi. Viime kädessä on tässä kohdassa kyse eri oppiaineiden keskinäisestä integroinnista, mikä ei missään tapauksessa rajoitu äidin- ja vieraiden kielten keskinäiseen yhteen sovittamiseen. Olisi toivottavaa, että ongel-

mia diagnostisoitaessa ei meillä niin tyypilliseen tapaan paikallistettaisi ongelmaa yksittäiseen aineeseen ja sitten ehdotettaisi sen tai tämän poistamista tai siirtämistä. Tulisi aina kysyä, mistä kaikista syistä ongelma voisi johtua. Peruskoulu tulisi entistä enemmän ruveta näkemään kokonaisuutena, ei irrallisista aineista koostuvana kokoelmana opetussisältöjä.

Edellä esitetty oli työryhmän alustava ryhmätyöraportti. Koska itse tilaisuudessa otettiin peruskoulun kieltenopetus esille ainoana ongelmaa aiheuttavana oppiaineena, työryhmä reagoi kannanottoihin seuraavalla tavalla.

Eftersom Skolstyrelsens generaldirektör och verksamhetsledaren för Mannerheims barnskyddsförbund samt arbetsgrupp 2 tog upp svenskans ställning i grundskolan eller mera allmänt frågan om vi i grundskolan borde ha ett eller två språk som inte är elevernas modersmål, är det på platsen att vi också gör några kommentarer.

För det första, Finland är ett officiellt tvåspråkigt land. Skötseln av många angelägenheter kräver att vi åtminstone till en viss grad kan båda nationalspråk.

Man anser det nödvändigt, att finlandssvenskarna lär sig majoritetens språk, finska. Men för att inte bli isolerad från världen utanför vårt land måste de också få kunskap i engelska. Betyder slopandet av ett språk att de svenskpråkiga skall avstå från engelska eller finska. Eller tänker man sig kanske att de svenskspråkiga är mera begåvade eller arbetsamma och kan lära sig fler språk än landets finskspråkiga.

Aamupäivän ja iltapäivän puheenvuoroissa korostettiin myöskin peruskoulun liiallista tietokuormaa, ja annettiin epäsuorasti ymmärtää, että tämä johtui nimenomaan liian "laajasta ja raskaasta" kieliohjelmasta. Vieraiden kielten ryhmä on vahvasti sitä mieltä, että peruskoulun tiedollinen kuormitus ei johdu vieraiden kielten opetuksen vaan muiden aineiden, erityisesti reaaliaineiden opetussuunnitelmien laajuudesta. Oppilaat joutuvat lukemaan suuren määrän tekstiä, joka on käsitetasoltaan ja sanastoltaan hyvinkin vaikeatajuista. Kun oppilaat ovat kahtena ensimmäisenä vuonna ponnistelleet oppiakseen lukemisen alkeistaidot, he joutuvatkin 3. luokalla uuteen tilanteeseen, jossa heidän tulisi heti pystyä oppimaan

lukemalla. Vieraan kielen opiskelu ei ole pitkään aikaan ollut kieltä koskevan "teoreettisen" tiedon opettamista, vaan käytännöllisen ja konkreettisen kielenkäyttötaidon harjoittelua. Tämän voi helposti havaita, jos tutustuu nykyisin käytössä oleviin kielten oppimateriaaleihin. Enää ei opetella "Lever Kasper ännu?" -tyyppistä kieltä vaan käyttökieltä. Näin nykyinen kielten opetus ei aiheuta entisenlaisia vaikeuksia eikä työmäärää, eikä sen käsitetaso nouse lähellekään esimerkiksi reaaliaineiden tasoa.

Pääjohtaja Ahon esityksessä tuotiin esille myös oppimateriaalien laadinta yhtenä kolmesta tärkeimmästä asiasta, jossa peruskoulua toteutettaessa olisi pitänyt tehdä toisin. Lisäksi sanottiin, että kustantajien kilpailun vuoksi oppikirjat ovat niin laajoja, että koulutyöstä on tullut "läähätystä". Ryhmän jäsenillä on omakohtaista kokemusta oppimateriaalien laadinnasta. Sen perusteella voidaan todeta, että ongelma on toisaalla eli opetussuunnitelmien laadinnassa ja materiaalien hyväksynnässä. Molemmissa asioissa on vastuu keskushallinnolla. Kustantajia ja oppimateriaaleja omalla ajallaan puurtavia oppimateriaalien tekijöitä olisi siis päinvastoin syytä kiittää julkisesti siitä nopeasta ja korkealuokkaisesta työstä, jota he tiheiden opetussuunnitelmallisten muutosten paineessa ovat pystyneet tekemään. Ongelmatilanteet voidaan ratkaista, vain kun ongelmat diagnosoidaan oikein. Virheellinen diagnoosi johtaa väärään "hoitoon".

Edellä on esitetty vieraiden kielten työryhmän pikaiset kommentit aamullisiin puheenvuoroihin. Ryhmä valittaa sitä, että näinkään huomattavassa tilaisuudessa ei peruskoulun ongelmien analysoinnissa ollut päästy syvällisemmälle tasolle. Ei esimerkiksi se, että jostakin muutosesityksestä esitetään kirpeätä kritiikkiä ja tällöin viitataan kulttuuri-skandaaliin, osoita keskustelun heikkoa tasoa, kuten toiminnanjohtaja Itälä väitti. Asioista voidaan perustellusti olla eri mieltä. Usein eriävien mielipiteiden esittäminen, etenkin kun syyt ja perustelut tuodaan esiin, on osoitus siitä, että keskustelu on elossa ja pidetään huoli siitä, että kaikki näkökohdat tulevat huomatuiksi. Tässä tilaisuudessa esitetyt mielipiteet osoittavat kuitenkin, että kieltenopetuksen nyky-

tilan luullaan olevan samanlainen, kuin se oli 20 vuotta sitten tai vielä sitäkin aiemmin. Kielten oppikirjat eivät ole osuneet käteen eikä askel ole johtanut kielten luokkaan katsomaan itse omin silmin, mitä kieltenopetus tänä päivänä on. Luvalla sanoen puheet kuulostivat eilisen miesten turinoilta.

Viime aikoina on kiinnitetty kiitettävästi huomiota oppilaiden tarpeeseen saada rohkaisua ja positiivista palautetta, jotta koulunkäynti tuntuisi mielekkäältä ja mukavalta ja jotta oppimismotivaatio pysyisi hyvänä. Samaa on korostettu myös työmarkkinoilla. Opettajat eivät ole poikkeus. Myös he tarvitsevat ja ansaitsevat arvostusta ja kannustusta. Vaikka ei tarkoituksena olisikaan masentaa ja vähätellä kieltenopettajien työtä, olisi syytä miettiä, millainen vaikutus on jatkuvasti kuulluilla kliseillä maamme "raskaasta kieliohjelmasta", kieltenopetuksen "teoreettisuudesta" jne. Peruskoulun raskaus johtuu koko peruskoulun sisällöstä, ei pelkästään joistakin aineista.

Lopuksi esitettäköön muutama kysymys. Mistähän johtuu, että meillä kaikki katsovat olevansa kieltenopetuksen asiantuntijoita? Milloin kieltenopetusta koskevissa julkisissa puheenvuoroissa päästään siihen, että niissä näkyisi, että on tutustuttu alan viime aikaiseen tilanteeseen, vai onko liikaa odottaa, että pitäisi ensin tutustua asiaan, ennen kuin lausuu siitä käsityksensä? Milloin korkeat kouluviranomaiset ovat julkisuudessa lausuneet hyvää sanaa kieltenopettajista? Millainen vaikutus on jatkuvilla "heitoilla" ammatikunnan motivaatioon ja työviihtyvyyteen?