



Sauli Takala
Kasvatustieteiden
tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

— Termi »hitaasti oppivat» otettiin käyttöön, mutta heille ei annettu enemmän aikaa oppia.

— Käytämme tutkimusta kuin humalainen lyhtypylvästä: tukemiseen eikä valaisemiseen.

— Tutkija Sauli Takalan kriittisen kommentit tässä artikkelissa perustuvat 15 vuoden tutkimustyöhön Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa.

UUDISTUVA KIELENOPETUS

Koulunuudistuksen välitilinpäätös erityisesti kielenopetuksen kannalta tarkasteltuna

Suomen kieltenopettajien liiton talvipäivillä 20.1.1980 pidetty esitys

Johdanto

Vuosikymmenen vaihtuessa on otollinen aika ja tilaisuus punnita kielenopetuksen ja erityisesti sen uudistuspyrkimysten nykytilaa ja pohtia, mitä alkaneella vuosikymmenellä tulisi tehdä. Tällainen katsaus ja erityisesti toivottavan tulevaisuuden hahmotteleminen on luonnollisesti melko subjektiivinen yritys ja edustaa luonnollisesti

vain kirjoittajan omaa kantaa. Sille voidaan asettaa vaatimukseksi, että kehityksen analyysin tulee olla mahdollisimman tosiasiapohjainen ja nykytilanteen kritiikin on oltava asiallinen ja samalla kaunistelematon. Tulee kritisoida muttei kritiikin itsensä vuoksi vaan ymmärtämisen lisäämiseksi. Koulutustakin käsiteltäessä mikään ei ole niin järkevää ja rakentavaa kuin kriittinen, tietoon perustuva keskustelu.

Aluksi esitän katsauksen kielenopetuksen kannalta myönteisestä kehityksestä ja lyhyen yhteenvedon kielenopetuksen tutkimuksen päätuloksista. Tämän jälkeen kuvaan sekä kielenopetuksen että koulutuksen kehittämisessä esiintyneitä puutteita. Lopuksi hahmottelen, mitä koulutuksen toteuttamiseen osallistuvien tulisi mielestäni tehdä 1980-luvulla ongelmien poistamiseksi.

Positiivista kehitystä maan kielitaitovarannon kannalta

Hallinnolliset puitetekijät

- 1) Kieltenopetuksen yleistyminen kansakouluun 1965 lähtien ja myöhemmin peruskoulun ala-asteelle ja täten koko ikäluokan tuleminen kieltenopetuksen piiriin.
- 2) Kahden kielen sisällyttäminen peruskoulun opetussuunnitelmaan laissa koulujärjestelmän perusteista (26.7.1968/467).
- 3) Kolmannen kielen sisällyttäminen valinnaisaineiden joukkoon peruskoulun 8. ja 9. luokalla.

Tämä maan kielitaitovarannon kannalta positiivinen tulos ei ollut mitenkään todennäköinen. *Kouluohjelmakomitea* ehdotti v. 1959 linjajakoista yläastetta, jossa oli yhden ja kahden kielen linjojen lisäksi myös kielellinen linja. *Koulunuudistustoimikunta* ehdotti v. 1966 toista ja kolmatta kieltä valinnaiseksi. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea* esitti vuoden 1967 alussa oman muistionsa kieliohjelmasta, jossa vain yksi kieli oli pakollinen suomenkielisessä peruskoulussa ja jonka mukaan peruskoulukokeilu aluksi järjestettiin. Paasion hallituksen opetusministeri R.H. Oittinen asetti kaiken arvovaltansa yhden kielen periaatteen läpiviemiseksi. Uuden hallituksen opetusministeri Johannes Virolainen oli kahden pakollisen kielen kannalla perustellen kantaansa etenkin maan tärkeillä yhteyksillä muihin Pohjoismaihin ja sillä, että eille kaksi kieltä olisi pakollisina, ennen muuta maaseudun lapset joutuisivat tyytymään vain yhden kielen varaan ja jäisivät muista selvästi jälkeen. Lukion kieltenopetuksessa ei juurikaan voi sanoa tapahtuneen positiivista hallinnollista kehitystä. Poikkeuksena ovat viimeaikaiset ryhmän muodostamista koskevien säännösten muutokset. Sen sijaan on pantava tyydytyksellä merkille suunnitelmat kieltenopetuksen aseman vakiinnuttamisesta ammatillisen keskiasteen koulutuksessa ja korkeakouluopetukseen sisältyvien kieliopinnot kehittämisestä. Myös vapaan sivistystyön piirissä on kieltenopetuksen kehittämis-toiminta vireytynyt.

Pedagogiset tekijät

Näiden hallinnollisten raamitekijöiden lisäksi on tapahtunut *pedagogista kehitystä*, joka on vaikuttanut positiivisesti maan kielitaitovarannon kehittämiseen kielitaidon tarpeen vaatimusten suuntaisesti. Tällaisia kehityssuuntia ovat mm.

- 4) suullisen kielitaidon korostuminen tavoitteenmäärittelyssä
- 5) oppimateriaalien kehittyminen monipuolisiksi oppimateriaalipaketeiksi
- 6) vilkas toiminta kielitaidon mittausmenetelmien kehittämiseksi

Opetuksen tukitoiminnot

Kieltenopetuksen *tukitoiminnoissa* on tapahtunut myös myönteistä kehitystä:

- 7) Kieltenopettajien jatkokoulutuksen käynnistyminen uranuurtajana kokonaisvaltaiselle jatkokoulutukselle.
- 8) Kielenopetuksen tutkimustoiminta on lähtenyt käyntiin ja opettajan koulutuksen tieteellinen pohja on vahvistunut.
- 9) Kouluhallinnossa on ainekohtainen tarkastustoimisto poikennut edukseen asiallisella ja asiantuntevalla toiminnallaan opetuksen kehittämiseksi. Erityisen ansiokasta sekä arvostusta ja luottamusta herättävää on ollut tarkastustoimistossa esiintynyt näkemys, jonka mukaan uudistukset pitää huolellisesti valmistella ja kokeilla.
- 10) Kielten laitoksilla on voimistunut soveltavan kielitieteen osuus ja tämä alkaa tuottaa tulosta, josta on ilmeistä hyötyä myös kieltenopetukselle.
- 11) Yleisradion kieliohjelmat ovat kehittyneet pedagogisesti vuosien varrella ja kehitys näyttää jatkuvan myönteisenä.
- 12) Erittäin merkittävä on äskettäin valmistunut Kieliohjelmakomitean esitys kokonaisvaltaiseksi suunnitelmaksi maan kielitaitotarpeen tyydyttämiseksi. Mietinnössä on esitetty runsaasti erilaisia kieltenopetuksen kehittämistä koskevia periaatteita, jotka antavat tukea järkipäiselle kehittämistyölle. Valittavasti vastaavanlaista työtä on tietävästi tehty vain liikunnan alalla.
- 13) Lopuksi, mutta ei vähiten tärkeänä tekijänä, on syytä mainita kieltenopettajajärjestön toiminta kieltenopetuksen kehittämiseksi. Välittömästi tulee mieleen aktiivisuus koetoiminnan

kehittämiseksi ja aloitteet ylioppilastutkinnon kielikokeen kehittämiseksi, aikakauskirja *Tempuksen* julkaiseminen ja erityisesti koulutustoiminnan järjestäminen. Oulun kaltaiset päivät tuovat korkeatasoisia esityksiä kieltenopettajien kuultavaksi ja tarjoavat virallisen jatkokoulutuksen rinnalle tervehdulle vaihtoehdon. Erityisen arvokasta on se, että tällaiset koulutuspäivät lähtevät opettajien itsensä kokemista ongelmista ja kysymyksistä.

Toteamme siis että paljon myönteistä on tapahtunut 1960-luvun puolivälistä 1970-luvun loppuun mennessä maamme kielitaitovarannon kehittämiseksi. Olen esittänyt positiiviset piirteet ensimmäisenä korostaakseni muutoksen myönteisiä piirteitä sinänsä, joita ei ole syytä vähätellä, ja osoittaakseni, että helposti mieleen tulevat negatiiviset piirteet eivät ole olleet yksin vallitsevia. Negatiivisia piirteitä on kuitenkin paljon, ja ne koskevat osin kaikkea opetusta ja osin erityisesti kieltenopetusta.

Koulutuksen ja erityisesti kieltenopetuksen kehittämisessä esiintyneitä puutteita

Hallinnolliset puitetekijät

Hallinnollisista tekijöistä on erityisesti syytä mainita:

- 1) Kielten tuntimäärien jatkuva vähentyminen peruskoulun alkuvaiheesta 1970-luvun loppuun mennessä. Erityisen tuntuva on ollut toisen kotimaisen kielen (ruotsin) tuntimäärien vähennys laajemman/pitkän kurssin kohdalla.

- 2) Lukiotoimikunnan kaavailut toisen vieraan kielen muuttamiseksi kaikille yhteisestä aineesta valinnaisaineeksi ilman, että valinnaisuutta olisi tuntuvasti lisätty myös muiden aineiden osalta ja ilman että kielitaidon tarpeen olisi todettu vähentyneen. Itse asiassahan kielitaidon tarpeen on ennakoitu lisääntyvän.

Pedagogiset tekijät

Negatiivisista pedagogisista tekijöistä voidaan mainita:

- 3) Kielenopetusmetodiikan haparointi suullisen kielitaidon korostuessa. Metodiikassa omaksuttiin liian kriittisesti yksipuolinen epäteoreettinen drillimäisyys ja epäanalyttinen puhe-

mallien automatisointi. Tämä saattoi tapahtua merkityksen ymmärtämisen ja toiminnan mielekkyyden kustannuksella.

4) Oppimateriaaleissa, erityisesti harjoituksissa, tuli näkyviin sama, liian mekanistinen käsitys kielenoppimisen luonteesta.

5) Niin ansiokasta kuin askartelu kielitaidon mittaamisen parissa olikin, kiinnitettiin aivan liian vähän huomiota oppiaineen rakenteen analysointiin ja kielenopetuksen menetelmien kehittämiseen. Erityisesti menetelmien alalla oli aivan liiaksi vallalla epäanalyttinen ja tabu-rasitteinen harhakäsitys »oikeasta menetelmästä».

Selvä puute on ollut myös pakollisen jatkokoulutuksen sisällön rajoittuminen vain pedagogiseen koulutukseen. Kuitenkin kielenopettajille olisi aivan yhtä tärkeää saada uutta tietoa, jota kielitiede monine osa-alueineen ja lähitieteineen on jatkuvasti tuottanut. Koko opettajankoulutuksen uudistuksessa tuntuisi olleen vallalla pedagogiikan osuuden liioittelu ja aineenhallinnan väheksyntä.

Katsaus kielenopetuksen tutkimustoiminnan tuloksiin

Maan kielitaitovaroannon kehittyminen

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa tehdyn tutkimuksen mukaan (Takala & Saari, 1979) joka on osa laajaa kansainvälistä ns. IEA-koulusaavutus-tutkimusta, todettiin että 1970-luvun alussa suomalainen 14—15-vuotiaiden ikäluokka ei kokonaisuudessaan esiintynyt kovinkaan edukseen englannin kielen hallinnassa. Tämä johtuu lähinnä siitä, että tuolloin kielenopetus ei ollut vielä vakiintunut kansaliskouluissa. Keskikoululaisten tulokset olivat sen sijaan joissain kohdin keskimääräistä paremmat. Abiturienttien kielitaito oli kansainvälisesti katsoen hyvä.

Vastaavaa tietoa ei ole käytettävissä peruskoulu-uudistuksen toteuduttua. Peruskoulun päättövaiheesta on kuitenkin odotettavissa vastaavanlaista evaluaatietietoa lähiaikoina. On mahdollista, että koko oppivelvollisuusikäisen ikäluokan englannintaito on parantunut siitä yksinkertaisesta syystä, että kaikki oppilaat ovat sittemmin tulleet systemaattisen kielenopetuksen piiriin.

Suoritusten hajonta

Vaikka oppivelvollisuusikäisen ikäluokan englanninkielen taito eli keskiarvo luultavasti on kohonnut, on todettava, että jo aivan ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien oppilaiden suoritustasossa on selvä hajonta, joka näyttää kasvavan vuosi vuodelta. Tämä on kumoamaton tosiasia, jota ei voida jättää vaille huomiota, mikäli halutaan välttyä tarpeettomilta pulmilta.

Kokeiluperuskouluissa ja varsinaisissa peruskouluissa tehdyissä tutkimuksissa, joissa on mitattu oppilaiden koulusaavutuksia kielissä, on todettu, että suoritustason hajonta tulee selvästi esiin jo ensimmäisenä opiskeluvuotena tukioopetuksesta ym. toimenpiteistä huolimatta. Suoritustason hajonnalla on taipumus kasvaa opiskelun kuluessa ja täten eriyttämisen tarve kasvaa.

Äidinkielen kokeissa (suomi, svenska) on todettu peruskoulu 3. luokalla, että luetun ymmärtämisen taito vaihtelee tuntuvasti. Hajonnan osuus maksimipistemäärästä on ollut n. 20 % luokkaa. Kun hajonta normaalijakautumassa on n. 15 % maksimipistemäärästä, merkitsee tämä käytännössä, että muutamat oppilaat ovat osanneet ratkaista oikein kaikki tehtävät ja muutama oppilas ei yhtään tai vain pari tehtävää.

Matematiikan kokeissa on 5. ja 6. luokilla hajonnan todettu myös olevan n. 20 % luokkaa, joten suoritustaso vaihtelee matematiikassa samalla tavalla kuin äidinkielessä.

Opetuksen tukitoiminnot

Opetuksen ja kielenopetuksen tukitoiminnoissa tapahtuneen myönteisen kehityksen vastapainona tapahtui niissä myös epätoivottavaa kehitystä:

1) Kielenopetuksen tutkimustoiminta oli kovin vähäistä ja mitään laajenemista ei tapahtunut, vaikka jo vuonna 1971 esitin julkisuudessa mielestäni perustellun ajatuksen kielenopetuksen tutkimus- ja tiedotuskeskuksen (kielikeskuksen) tarpeellisuudesta. Kielenopetuksen intensiivistä uudistustyötä ei ole siis voitu perustaa sanottavasti tutkimukseen, vaikka ilmeisesti tilanne vieraisa kielissä on itse asiassa ollut parempi kuin useimmissa muissa aineissa.

2) Virallisessa opettajien jatkokoulutuksessa oli vallalla kritiikitön uusien

virtausten esittely ja oikeaoppinen peruskouluideologian sanaselitys, jossa ei paljoakaan otettu huomioon opettajan tilannetta luokassa oppilaiden opettajana ja kasvattajana sekä tietyn oppiaineen hallinnan edistäjänä. Koulutus ei ole ollut itseluottamusta luovaa, innostavaa ja tasavertaiseen yhteistyöhön kutsuvaa, vaan pahimmassa tapauksessa joko saarnailevaa julistelua tai sulattamatonta pedagogista sillislaattia, jonka tietopohja on saattanut olla luvattoman heikko.

3) Kielenopettajajärjestön aktiivisuudesta huolimatta se on ollut liiaksi reagoijan asemassa kielenopetuksen kehittämässä aloitteenkijän sijasta. Jo 1970-luvun alkupuolella esitin useissakin yhteyksissä, että kielenopettajajärjestön tulisi olla kehittämistyössä tutkimuksen ja hallinnon rinnalla tai mieluummin pari askelta edellä. Toivottavasti uudella vuosikymmenellä prioriteetit arvioidaan uudelleen.

Toistan myös useasti esittämäni näkemyksen, jonka mukaan kielenopettajajärjestö korostaa omassa koulutustoiminnassaan liikaa kielitaidon mittaamista, joka on myös näiden talvipäivien aihepiiri. Tällöin on vaarana, että liian vähälle huomiolle jäävät opetussuunnitelman muut komponentit: keskustelu aineen tavoitteista, oppisisällöistä ja niiden rakenteesta, opetusmenetelmistä sekä kielenopetuksen asemasta koulun yleisten tavoitteiden toteuttamisessa.

4) Kouluhallinnossa väheni erityisesti 1970-luvulla kiinnostus kokeilu- ja tutkimustoimintaan, mistä oli mm. seurauksena, ettei kokeilutoimintaa sen ilmeisistä puutteista huolimatta edistetty. Kokeilutoiminta oli lähes poikkeuksetta yhden kaavaillun vaihtoehdon hallinnollista toimeenpanokokeilua, jonka opettajat saivat toteuttaa ilman kunnan ohjausta tai tutkimuksen apua. Tieteellisesti kunnollisen kokeilutoiminnan laiminlyönti ja sen vähäistenkin tulosten sivuuttaminen oli 1970-luvun suurimpia harkintavirheitä, kun tutkimuspohjaisen tiedonhankinnan sijasta arveltiin aatteellisen pohjan muotoilemisen ja vahvistamisen riittävän. Syntyi helposti vaikutelma, että tutkimustakin pyrittiin käyttämään kuin humalainen lyhtypylvästä: näkökohtien tukemiseen pikemmin kuin ongelmien valaisemiseen.

5) 1970-luku on ollut myös koulua käsittelevän kielen rappeutumisen ai-

kaa. Keskeinen piirre kielipelissä on ollut pedagoginen eufemismi hankalien ilmiöiden kuvaamisessa. Täten pedagogiseen kielenkäyttöön ilmestyi esim. käsite »hitaasti oppivat», mikä sinänsä olisi hyväksyttävä termi, jos se olisi otettu todesta, eli myönnetty se itsepäinen tosiasia, että eräille oppilaille tulisi antaa runsaasti aikaa opetella asioita. Tämä jäi kuitenkin verbalismiksi, koska itseasiassa tavoiteoppimiskokeilun innokkaimmat advokaatit ovat yhdenmukaistamassa tavoitteita ja ryhmittelyperusteita ja toivomassa — jopa suorastaan edellyttämässä — myös samoja oppimistuloksia. Mutta ei ole puhuttakaan siitä, että hitaasti oppivat saisivat oppia ajan kanssa, vaan samaa tahtia muiden kanssa ja vähän tukiopetusajaksi kaupanpäällisiksi. Kielipeli saavutti huippunsa eriyttämiskeskustelussa ja sen klassikkona voidaan ansaitusti pitää asiaa käsittelevää mientintä.

6) Koululaitoksen kehittämisessä ja hallinnossa on esiintynyt epätoivottavaa keskittymistä. Tämä ilmenee konkreettisesti mm. siten, että vaikka meillä on kunnan koululaitos ja virallisesti kunnallinen opetussuunnitelma, käytännössä meillä on keskitetty, valtakunnallinen opetussuunnitelma. Keskushallinto on laajentunut toimintaluokkain muiden tasojen kustannuksella, jolloin nämä pitkälti vain panevat toimeen ylemmällä tasolla tehdyt päätökset. Toinen äärimmäisyys olisi kuntatasolle keskitetty päätäntävalta. Tarkoituksenmukaisimmalta tuntuu kuitenkin hierarkkinen malli, jossa hyväksytään se, että kaikki koulutuksen ja opetuksen toteuttamiseen osallistuvat tasot ovat toisistaan riippuvaisia, mutta niillä toisaalta on jokaisella oma suhteellinen autonomiansa.

Järkevälle ja tehokkaalle organisaatiolle on tyypillistä, että se tietoisesti asettaa tavoitteita, etsii niiden toteuttamiseen mahdollisimman hyviä keinoja ja arvioi sekä keinojen että tavoitteiden sopivuutta mahdollisia tarkistuksia varten. Tällaiselle toiminnalle tulee olla mahdollisuus kaikilla tasoilla, erityisesti myös koulun ja yksityisen opettajan ja opetusryhmän tasolla. Mikään taso ei saa olla kuin postikonttori, jonne saapuvat määräykset ja ohjeet noudattaviksi. Täten ylemmän tason asettamat tavoitteet ja suunnitelmat ovat

toimintaohjeita, joita alemmalla tasolla tulkitaan ja joiden pohjalta etsitään sopivia keinoja. Erityisen tärkeää on, että mikään ylempi hallintotaso ei saa sanella alemman tason keinoja, koska siihen sillä ei ole tarvittavia edellytyksiä. Yksittäisellä kunnalla ja koululla tulee olla oikeus itse ratkaista koulutusongelmansa käyttäen itse valitsemaan keinoja yleisten tavoitteiden ja ohjeiden puitteissa.

Nykyinen tilanne on kaukana kaa-vaillusta mallista. Keskushallinto on omaksunut hyvinkin pienten asioiden säätelijän roolin. Se pommittaa kouluja ryhmäkirjeillä. Tehtäväjaon häiriintymisestä on hyvä esimerkki se, että keskushallinnon ilmoitettiin äskettäin selvittelevän erään yksityisen koulun työrauhaongelmia.

Havaintoja kielten yhteisten kokeiden perusteella

1) Jo aivan kielenopetuksen alkuvaiheessa ala-asteella alkaa suoritustason hajonta tulla selvästi näkyviin. Ennen tavoiteoppimisperiaatteiden soveltamista hajonnan osuus maksimipistemäärästä oli 4. luokalla 17—20 % luokkaa, mikä merkitsee käytännössä suoritustason hajontaa lähes nolapisteteestä maksimipistemäärään. Ala-asteen tavoiteoppimiskokeilussa on hajonta 3. luokalla ollut n. 10 % luokkaa sen ollessa tavallista opetusta saavissa ryhmissä n. 12,5 %. Vuotta myöhemmin hajonta oli samassa oppilasryhmässä kasvanut niin, että se oli esimerkiksi rakenteiden kokeessa 17 % ja luetun ymmärtämisessä 21 %. Hajonta oli normaalia opetusta saavassa ryhmässä jonkin verran suurempi. Lähes kymmenen vuotta aikaisemmin (1969) todettiin 4. luokalla hajonnan olevan 17 % maksimipistemäärästä ja v. 1974 lähes 22 %.

2) Kuudennen luokan loppuun mennessä suoritustason hajonta näyttää edelleen kasvavan niin, että se on n. 20 % luokkaa. Tämä merkitsee sitä, että suoritustaso vaihtelee niin, että muuttamat oppilaat eivät ole osanneet ratkaista oikein juuri yhtään tehtävää ja muutama oppilas on ratkaissut oikein kaikki tehtävät.

3) Suoritustason hajonta yli tasokurssien lisääntyy edelleen yläasteen aikana niin, että se 7. luokan lopussa on yhteisis-

SUOMEN KIELISTUDIO- YHDISTYKSEN VUOSIKOKOUS

8.3.1980 kl. 11 alkaen
Helsingin kauppakorkeakoulussa
(Runebergink. 14—16).

Sääntömääräisten asioiden lisäksi kuulemme mm. ylitark. Anneli Heinosen (Kouluhallitus) ja toimituspääll. Meri Riutun (Yleisradio) katsaukset kielistudio- ja kieliohjelmakysymyksistä.

Vanhat ja uudet jäsenet tervetulleita.

sä kokeissa ollut n. 21 % luokkaa ja 8. luokalla n. 23 % luokkaa. Tämä merkitsee pistemäärien vaihtelua n. 10—90 pisteen välillä tyypillisesti n. 100 osion kokeessa. Yhdeksännestä luokasta ei ole tietoa, mutta todennäköisesti suoritustason hajonta edelleen kasvaa.

4) Yläasteella alkavassa kielessä suoritustason hajonta on 7. luokan lopulla n. 18 % luokkaa. Tämä merkitsee käytännössä pistemäärien hajontaa 3—98 välillä 100 osion kokeessa. Tulos pätee myös Kangasalla suoritettuun opetuskokeiluun, jossa on opetettu puolitetuista heterogeenisistä ryhmistä.

5) Tasokurssien sisäinen hajonta on ollut kaikilla kursseilla myös varsin suuri: 10—16 %. Näyttäisi siltä, että laaja ja keskikurssi ovat sitten 1970-luvun alun muuttuneet jonkin verran heterogeenisemmiksi, mikä ei ole yllättävää, sillä yleiskurssin osuus ikäluokasta on tietyvästi pienentynyt.

6) Lukion alkuvaiheessa on suoritustason hajonta myös varsin suuri. Vuonna 1976 pidetyssä lukion ruotsin kielen lähtötasokokeessa oli hajonta 13,5 % maksimipistemäärästä (110) pisteiden

vaihdellessa välillä 30—108. Lukion ensimmäisen vuoden lopulla v. 1974 pidentyessä kokeessa oli suoritustason hajonta 16,4 % pisteiden vaihdellessa 6 ja 38 pisteen välillä (maksimi 38).

7) Sekä ala-asteen että yläasteen päättyessä on omaksuttu paljon pienempi sanastomäärä kuin POPS edellyttää.

8) Myös rakenteiden osaamisen on todettu kautta linjan jäävän selvästi vajaaksi POPS:issa esitetystä mitoituksesta.

9) Yhdysluokkien ja normaalien vuosiluokkien kesken ei ole todettu kovin selviä oppimiseroja. Tosin asiaa on tutkittu kovin vähän. Luotettavimpana pitämäni tulokset koskevat peruskoulun 4. luokkaa ja niiden mukaan yhdysluokkien oppilaat menestyivät jonkin verran heikommin kuin vuosiluokkien oppilaat.

10) Tytöt ovat menestyneet johdonmukaisesti poikia paremmin yhteisissä kokeissa. Pojat ovat valinneet tyttöjä selvästi useammin yleiskurssin ja suppean kurssin.

11) Tasokurssien välillä on selvä suoritustasoero, mutta tämä ei merkitse sitä, että esimerkiksi laajan kurssin heikoin oppilas olisi samalla tasolla kuin keskikurssin paras oppilas. Kurssien suoritustaso menee koko maassa osittain päällekkäin siten, että eri vuosina ja eri kokeissa on 2,7—17,2 % keskikurssin oppilaista saavuttanut laajan kurssin keskiarvoa tai sitä paremman tuloksen. Yleensä prosentuaalinen osuus on ollut 4 % luokkaa. Ei ole kuitenkaan selvitetty, missä määrin tämä pitää paikkansa myös yksityisissä kouluissa.

12) Ennen peruskoulun yläasteen tuntimäärien tarkistusta (13.3.1975) ei ollut mainittavia eroja saman kielen laajan ja pitkän kurssin lukijoiden oppimistuloksissa eikä yleiskurssin ja lyhyen kurssin välillä, tuntimäärien eroista huolimatta. Laaja kurssi menestyi parhaiten ja pitkä kurssi keskikurssia paremmin. Toisen oppilaalle vieraan kielen tuntimäärien muutoksen vaikutuksista oppimistuloksiin ei ole tarkkaa tietoa. Voidaan luonnollisesti odottaa, että pitkän kurssin suoritustaso heikentyy ja suppean kurssin paranee, mutta muutosten suuruutta ei tiedetä. Ei myöskään tiedetä, miten koko ikäluokan suoritustaso muuttuu tai suoremmin sanoen, paljonko ruotsin kielen taito peruskoulussa alentuu valtioneuvoston

periaatepäätöksen vuoksi.

13) Finskan osalta on ruotsinkielisissä kouluissa todettu, että kurssivalinnat määräytyvät pääasiallisesti oppilaiden suoritustason perusteella.

Kaikki yllämainitut tiedot tarkemmine numerotietoineen olivat kouluhallituksen käytettävissä sen laatiessa peruskoulun kehittämissuunnitelmaa vuosille 1979—1984.

4.3. Kieltenopetuksen eriyttämiskokeilujen tuloksia

Eriyttämiskokeilujen tuloksia

Peruskoulun yläasteella on usean vuoden ajan ollut käynnissä ns. eriyttämiskokeiluja. Vaikka kokeilutoiminta ei ole ollut läheskään riittävän systemaattista, on KTL:n tutkijoiden pääasiassa vapaaehtoisen avun turvin pystytty kokeilukouluista keräämään ja analysoimaan sentään joitakin kokeilujen tuloksia.

Yläasteen vieraiden kielten eriyttämiskokeilut, joissa on verrattu pienempien ja tasokurssittomien opetusryhmien tuloksia tasokurssiopetukseen on todettu yleisesti:

- että oppimistulokset eivät olleet parempia tasokurssittomissa heterogeenisissä pienryhmissä, itse asiassa suunta on ollut päinvastainen
- oppilaat ovat asiaa kysyttäessä yleensä pitäneet tasokurssijärjestelmää parempana
- myös oppilaiden affektiiviselle kehitykselle (mm. minäkuvalle) näyttäisi olevan edullisempaa opiskelu tasokurssilla
- että tasokurssiton opiskelu ei ole nostanut heikompien oppilaiden suoritustasoa, kuten on yleensä väitetty
- että toisaalta hyvien oppilaiden suoritustaso ei näytä ainakaan sanottavasti kärsineen tasokurssittomassa opetuksessa.

Yleistoteamuksena onkin, että mitään kovin suurta eroa ei ole ollut todettavissa, mutta tasokurssittoman opetuksen kannattajien väitteet sen tuloksellisuudesta eivät ole saaneet tukea. Pikemminkin vaakaruppi näyttää kallistuvan tasokurssiopetuksen eduksi sekä tiedollisessa että tunne-elämän kehityksessä. Yksi rakentava toimenpide nykyisessä

tilanteessa näyttäisikin olevan Kieli-ohjelmakomitean suosittelema opetusryhmien, erityisesti suppeimpien kursien, enimmäiskoon pienentäminen.

Mitä tulisi tehdä 1980-luvulla?

Seuraavassa esitän omakohtaisia käsityksiä siitä, mitä eri osapuolten tulisi tehdä ongelmien ratkaisemiseksi.

Kouluviranomaiset

1) On luovuttava liian kapea-alaisen, idealisoivan suunnittelun ja ohjailun viitekehystä ja vahvistettava toiminnan tiedollista pohjaa. Toiveita ja mielikuvitusta tulee tasapainottaa tiedolla ja kokemuksella. Toisaalta mielikuvituksen tulisi kehittämissuunnittelussa riittää useamman kuin yhden vaihtoehdon ideoimiseen.

2) On luovuttava ylenmääräisestä koulun säätelystä ja ohjailusta, koska koulussa voivat monet asiat olla joko niin tai näin ilman sanottavaa merkitystä oppimistuloksille. On tiedostettava, että kouluhallinto on onnistunut vasta silloin kun se saa työntekijänsä, erityisesti opettajat, yrittämään parastaan sisäisesti motivoituneina, ei ulkoisen kontrollin vaikutuksesta.

Keskushallinnolla on riittävästi tehtävää omalla, sille kuuluvalla tasolla. Tällaisia tehtäviä ovat mm. yleinen puitesuunnittelu, yleinen tavoitteenasettelu, yleinen resurssisuunnittelu ja näihin tarvittavan tiedon hankinnan edistäminen kokeilujen ja tutkimuksen avulla, opettajien täydennyskoulutuksen ja oppimateriaalien laadun edistäminen jne. Nämä ovat kaikki vaativia tehtäviä. Keskushallinnolla ei ole mitään asiaa koulutason keinojen, esim. ryhmittelyratkaisujen, valinnassa. Mitä pikemmin tämä tajutaan, sen parempi kaikille osapuolille.

3) Uudistusten valmistelu ja kaikkien perusteltujen vaihtoehtojen kokeilu on saatava kunnolliselle tieteelliselle pohjalle. Ne on käynnistettävä hyvissä ajoin ennen päätöksentekoa.

Peruskoulu-uudistuksen myötä koulukokeilu- ja tutkimus lähti lupaavaan nousuun, mutta kehitys loppui pian. Yleisen laskusuhdanteen alettua määrärahat kääntyivät laskuun ja tutkimuksen sekä kokeilun asema uudistuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa heik-

keni selvästi. Tilanteen kestäättömyyttä kuvaa se, että tutkijat ovat varsinaisten tehtäviensä ohella ja niiden tulosten viivästyessä joutuneet antamaan hätäapua kokeilua suorittaville opettajille, jotta tärkeiden kokeilujen tuloksista saataisiin kerätyksi edes jonkinlaista tietoa. Tällainen tilanne on jatkunut usean vuoden ajan, vaikka asiaan on useasti kiinnitetty huomiota. Tutkimusvarojen puutteessa on alustavat tulokset jotenkuten saatu tallennettua mappihin, jonne ne ovat saaneet jäädäkin, koska tosiasia on, ettei niitä uudistusten suunnittelussa ole kyselty. Opetusministeriön kansliapäällikkö Jaakko Numminen onkin äsken osuvasti todennut, että koulunuudistajien piirissä ei ole ollut riittävästi halukkuutta eikä valmiutta käyttää tutkimusta ja sen mahdollisuuksia hyväksi.

Äskettäin kiinnitettiin arvovaltaiselta taholta huomiota tietämisen ja taitamisen tason kohottamiseen ja tutkimuksen merkitykseen siihen pyrittäessä. Toivotavasti tutkimuksen voimistamisen tarpeesta keskusteltaessa ei unohdeta sitä, että koululaitos luo pohjaa kaikelle tietämiselle ja taitamiselle. Onkin välttämätöntä, että koululaitosta koskevat uudistukset nykyistä huomattavasti suuremmassa määrin pohjustetaan kunnollisen kokeilu- ja tutkimustoiminnan avulla.

Opettajajärjestöt

1) Opettajajärjestöjen tulee ammattikunnan materiaalistien etujen valvonnan lisäksi erityisesti antaa jäsenilleen henkistä tukea heidän vaativassa työssään. Työn mielekkyyttä ja työviihtyvyyttä ei saa unohtaa materiaalisia intressejä valvottaessa. Kouluyhteisön elämän laatuun ja siten pedagogiseen kehittämistyöhön tulee kiinnittää nykyistä paljon enemmän huomiota.

2) Opettajajärjestön tulisi siksi aktiivisesti tukea kokeilu- ja tutkimustoimintaa. Sen nykyinen rooli tutkimusesitysten tarkastajana ja suosittelijana/hyväksyjänä on liiaksi defensiivinen ja passiivinen. Ei opettajakunta voi kuin hyötyä mahdollisimman vankkaan tietoon — niin ollen kokeiluun ja tutkimukseen — perustuvasta uudistustyöstä. Tämän voisi tiivistää sanomalla, että opettajan paras ystävä on alansa hallitseva tutkija.

Opettajat

1) On oltava aktiivisena osapuolena koulutusta suunniteltaessa ja uusia ratkaisuja kokeiltaessa. Tässä yhteydessä tulee valvoa oman ammattikunnan etuja erityisesti siinä mielessä, että opettajilla säilyy mahdollisuus toimia lasten eduksi siten kuin konkreettinen tilanne kussakin luokassa valistuneen harkinnan mukaan edellyttää. Opettajat eivät saa luovuttaa tätä harkintaoikeutta kouluviranomaisille ja jos sitä on osittain menetetty, se tulee pyrkiä hankkimaan takaisin. Ratkaisu tulee tehdä siellä, missä niiden tekemiselle on parhaat, konkreettiseen tilannetietoon perustuvat edellytykset.

2) On pyrittävä aktiivisesti lisäämään kasvattajan tietoja ja taitoja. Opetettävien asioiden ja niiden opettamisen hallintaa tulee tietoisesti kehittää, jotta opettaja osaisi toimia käytännön tilanteissa tyylikkäästi ja kunkin oppilaan parasta ajatellen.

Tutkijat

1) On päästävä koulun, kasvattamisen, opettamisen ja oppimisen parempaan teoreettiseen hallintaan.

2) On tajuttava, että tutkijoiden velvollisuus ei ole vain olla mukana suunnittelussa ja kokeiluissa vaan erityisesti myös tieteellisiin perusteisiin kritisoimaan tehtyjen esitysten ja ratkaisujen kritiikkiä ansaitsevia kohtia. Vaikeminen ja tutkijoiden sisäpiirissä käytävä kriittinen keskustelu merkitsevät itse asiassa tutkijan erään velvollisuuden laiminlyöntiä.

Lähteet

- Somerkivi, U. (1978) Peruskoulun kieliohjelman syntyvaiheita. *Kasvatus* 9, 418—422.
- Takala, S. & Saari H. (1979) Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa 1970-luvun alussa: IEA:n kansainväliseen yhteistoimintaan perustuva vertaileva ja kuvaileva tutkimus. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* No. 295.
- Konttinen, R. (1979) Koulutyön tulosten arviointi sekä peruskoulusta saatava palaute ja koepalvelu. *Esitelmä Kunnan koululaitos 1980-luvulla konferenssissa Tampereella* 3.—5.12. 1979.
- Numminen, J. (1979) Koulunuudistus ja tutkimus. *Kasvatus*, Vol. 10, no. 5, 257—260.



KESÄKURSSI USA:ssa

Kesän kurssivalikoima on runsas, mutta jos aiot lähteä Yhdysvaltoihin, suosittelun New York State Universityn kursseja Potsdamissa. Sain viime kesänä osallistua siellä kuukauden pituiseen varsin antoisaaan kurssiin.

Kurssien akateeminen ohjelma oli runsas. Tämän lisäksi oli campuksella hyvin monipuolista kulttuuriantia: teatteriesityksiä, taidenäyttelyitä. Campuksella toimiva Crane Music School järjesti kuukauden aikana hyvätasoisien, eri musiikin aloja esittelevän konsertin joka ilta. Oli myös elokuvaa ja discoa.

Ruoka on erinomaista. Asutaan hyväntasoisissa uusissa opiskelija-asuntoloissa. Tilaisuus mitä erilaisimpiin harrastuksiin ja urheilutoimintoihin. Autoja vuokratavissa pitempiäkin retkiä varten. Lähimmät suuremmat kaupungit ovat Kanadan puolella Ottawa ja Montreal. Niagaran putouksille tehdään retki, ja läheisellä luonnonpuisto alueella retkeillään usein.

Potsdam on pieni kaupunki, mutta siksi siellä saa helposti kosketuksen paikallisiin asukkaihin, jotka ovat innostuneita tapaamaan ulkomaalaisia ja kutsumaan heitä koteihinsa. Paikalliset yhdistykset järjestävät illanviettoja sekä taitojensa että taiteensa näyttelyitä.

Lähempiä tietoja kurssista ja ajoista englannin sihteerin palstalla.

Vastaa myös mielelläni henkilökohtaisesti tiedusteluihin sekä kirjeitse että puhelimitse.

Tuulikki Salo
Apollonkatu 1 C 28
00100 Helsinki 10
puh. 90-497 697