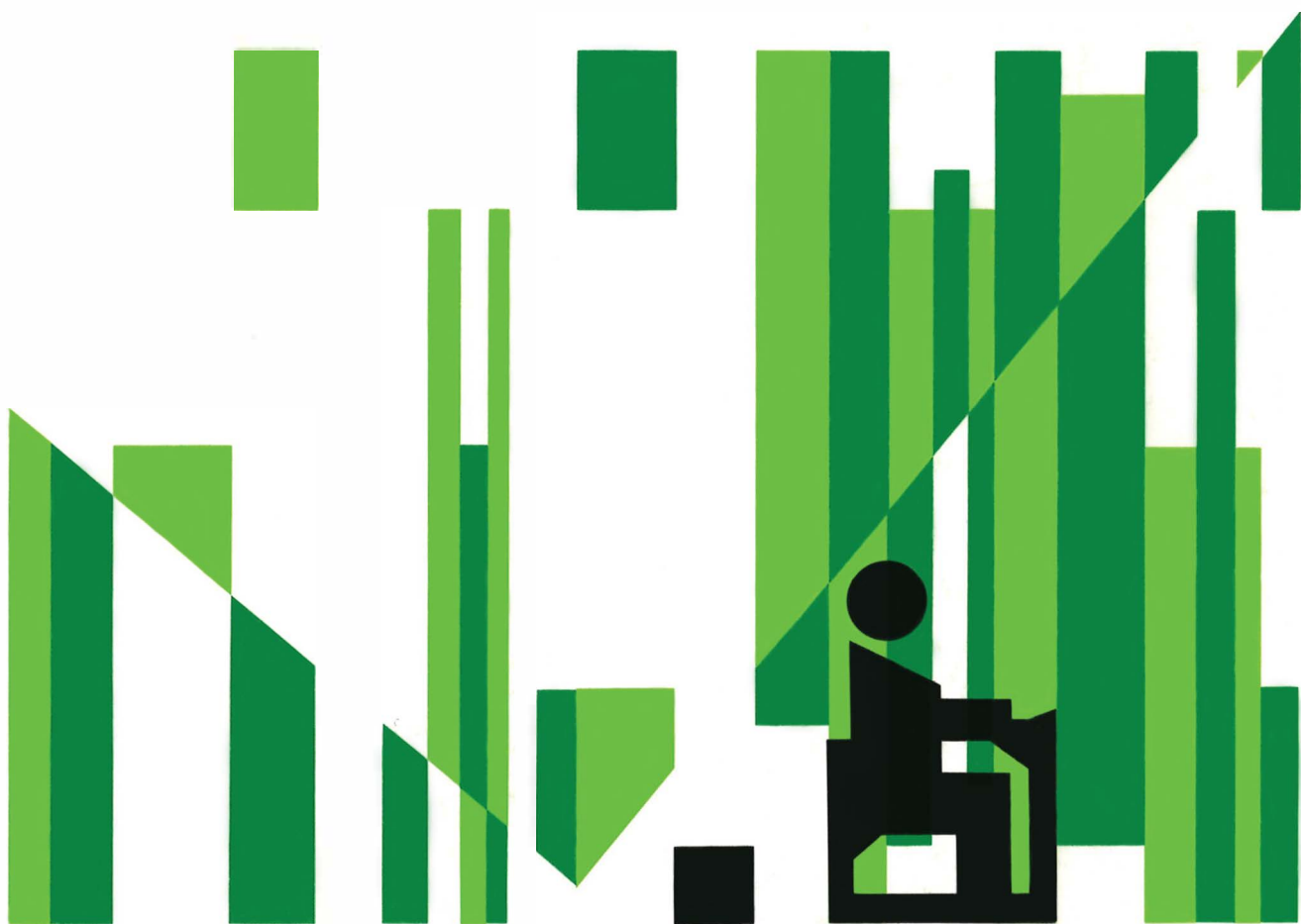


Maija-Liisa Nikki

SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN  
KIELIKOULUTUS JA SEN RELEVANSSI  
Osa I



With English abstract

With English summary

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 33  
Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 33  
Pedagogiska forskningsinstitutet. Publikationsserie A. Forskning 33

# SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN KIELIKOULUTUS JA SEN RELEVANSSI

Osa 1

Language teaching in the Finnish educational system and its relevance  
Part 1

Maija-Liisa Nikki

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä  
1989

URN:ISBN:978-951-39-8529-5  
ISBN 978-951-39-8529-5 (PDF)  
ISSN 0782-9809

ISBN 951-680-184-6  
ISSN 0782-9809  
Jyväskylän yliopiston monistuskeskus  
Kirjapaino Oy Sisä-Suomi (kannet)  
1989

## TIIVISTELMÄ

Nikki, M-L. 1989. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 33.

ISBN 951-680-184-6

ISSN 0782-9809

Tämä tutkimus on ensimmäinen osa tutkimushankkeesta, jonka tavoitteena on selvittää suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta ja sen relevanssia. Tässä osassa selvitettiin kielivalintoja peruskouluissa, lukioissa sekä ammatillisessa koulutuksessa, kielivalintoihin liittyviä ongelmia ja toimenpiteitä niiden poistamiseksi. Lisäksi selvitettiin, minkä verran ja minkä kielisiä kirjoja korkeakoulujen opiskelijoiden on tentittävä tutkintoja suorittaessaan. Ongelmiin etsittiin vastauksia kouluhallintoviranomaisille osoitetuilla kyselyillä ja korkeakoulujen opintovaatimusten sisällön analyysillä.

Englannin aseman heikentäminen peruskoulun ensimmäisenä vieraana kielenä näyttää vaikealta. Vapaaehtoisen, viidenneltä luokalta alkavan englannin tarjomisen ranskan, saksan tai venäjän kolmannella luokalla aloittaneille arvioitiin lisäävän kyseisten kielten valintoja. Yläasteen valinnaisten kielten valinnat olivat lisääntyneet ja monipuolistuneet. Lukion kielivalinnat sitä vastoin olivat vähentyneet vuodesta 1983 lähtien jatkuvasti. Erityisesti venäjän kielen asema on sekä lukiossa että peruskoulussa ongelmallinen. Syinä kieltenopiskelun vähenemiseen lukiossa pidettiin mm. sitä, että laajan matematiikan valinneet voivat jättää valitsematta lisäkielet eivätkä ne mahdu opinto-ohjelmaan. Lisäksi keskiasteen ammatillisen koulutuksen oppilaiden valintaperusteet suosivat laajan matematiikan opiskelua.

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelunsa aloittaneista yli puolet muuta kuin englantia ensimmäisenä kielenä opiskelleista oli joutunut vaihtamaan opiskelemansa kielen, koska kyseistä kieltä opiskelevia oli ollut liian vähän, jotta ryhmä olisi syntynyt. Korkeakouluopiskelu Suomessa edellyttää ainakin englannin kielen taitoa, sillä jopa 93 % tentittävästä kirjallisuudesta saattaa olla englanninkielistä riippuen koulutusohjelmasta. Muiden vieraiden kielten osaamisen tarve vaihtelee koulutusohjelmittain.

Avainsanat: kielikoulutus, kieliohjelma, kieltenopetus, peruskoulu, lukio, ammatillinen koulutus, korkeakoulutus, kouluhallinto

**ABSTRACT**

Nikki, M-L. 1989. Language teaching in the Finnish educational system and its relevance. Part 1. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 33.

ISBN 951-680-184-6

ISSN 0782-9809

The present study is the first part of a research project concerned with language teaching in the Finnish educational system, and its relevance. This part examined language choices in the comprehensive school, in the upper secondary school and in vocational education, as well as problems related to language choices and measures needed to overcome them. Furthermore, the study was concerned with the number of books university students had to read for their examinations and the language the books were written in. Answers were sought by means of questionnaires sent to school administration authorities and by means of content analysis of degree requirements.

It seems difficult to weaken the dominating position of English as the first foreign language (A-language) in the comprehensive school. It was assumed that if English was offered as a voluntary language in the fifth grade for those who started French, German or Russian in the third grade, more students would choose the latter languages as their A-language. The number of students taking an optional C-language in grades 8-9 at the upper level of the comprehensive school (= lower secondary level) has increased and the choices have become more varied. On the other hand, the number of students taking C- and D-languages in the upper secondary school has continually decreased since 1983. Especially the position of Russian is problematic in both the comprehensive school and the upper secondary school. Reasons for this waning interest in language studies were sought, e.g., in the fact that students taking a long course in mathematics do not have to take a C- or D-language, and besides it would be difficult to fit them into the study programme throughout the upper secondary school. Furthermore, the criteria for student selection into secondary-level vocational education favours those who have taken a long course in mathematics.

Among students who started their studies in vocational education, more than 50% of those who had studied a language other than English as their first foreign language in the comprehensive school, had had to change to another language, because there had been too few students interested in their language to form a teaching group. Higher education studies in Finland require at least a knowledge of English, for up to 93% of the books included in the examinations may be in English, depending on the degree programme. The need for other languages varies according to degree programme.

Descriptors: language education, language programme, language teaching, comprehensive school, upper secondary, vocational education, higher education, educational administration

## ESIPUHE

Tutkimukseni käsittelee suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta ja sen relevanssia. Se sai alkusysäyksensä omasta työstäni koulutoimentarkastajana Keski-Suomen lääninhallituksessa. Lukuisat keskustelut oppilaiden huoltajien ja kouluhallintovirkamiesten kanssa keinojen löytämiseksi erilaisien kielivalintojen aiheuttamiin pulmiin lasten koulunkäynnissä antoivat aiheen ryhtyä tarkemmin miettimään ja selvittämään koulutusjärjestelmämme kielikoulutukseen liittyviä ongelmia.

Käytännön työssä kohtaamani ja pohtimani ongelmat muotoutuivat vähitellen tutkimussuunnitelmaksi, mistä saan kiittää opastajiani professori Veikko Heinosta ja ennen kaikkea vt. professori Tapio Vahervaa, jonka tapani ohjata varttunutta opiskelijaa on erityisesti sopinut minulle. Lukuisat keskustelut hänen kanssaan ovat ohjanneet työtäni sen eri vaiheissa.

Olen kiitollinen, että saan olla mukana Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuskeskuksen laajassa kielitaidon tarvetta koskevassa tutkimusohjelmassa, josta työni on osaprojekti. Tutkimuskeskuksen johtaja, dosentti Sauli Takala on antanut työhöni monia arvokkaita neuvoja ja apua käytännön ongelmissa. Suomen Akatemialta saamani apuraha on mahdollistanut irrottautumisen varsinaisesta työstäni osaksi tutkimukseni suorittamisen aikaa.

Kansliapäällikkö Jaakko Nummisen, toimistopäällikkö Tuomo Häyhän ja ylitarkastaja Riitta Lampolan kanssa käydyt keskustelut ovat hyödyttäneet työtäni. Apulaisosastopäällikkö Jukka Sarjala ja opetusneuvos Jouko Könnölä ovat rohkaisseet työtäni toteuttamiseen. Olennaisen tärkeäksi olen kokenut ylijohtaja Yrjö Yrjönsuuren tuen, sillä hän ja toimistopäällikkö Eino Suomalainen ovat antaneet korvaamatonta apua tutkimuksen kyselyjen toteuttamisessa. Heille kaikille sydämelliset kiitokseni.

Lääninhallitusten kouluosastojen päälliköt ja kieliohjelmista vastaavat koulutoimentarkastajat ovat antaneet asiantuntemustaan ja mahdollistaneet kieliohjelmien seurantakyselyn sataprosenttisen palauttamisen. Heitä haluan lämpimästi kiittää.

Arvokkaita vihjeitä työhöni olen saanut professori Sirkka Hirsjärveltä, professori Kari Sajavaaralta, professori Ari Antikaiselta ja apulaisprofessori Jorma Kuusiselta. Professori Raimo Konttinen, osastonjohtaja Erkki Kangasniemi, apulaisprofessori Eero Laine sekä apulaisprofessori Juhani Nikkilä

ovat lukeneet työni käsikirjoituksen ja antaneet hyödyllisiä korjausehdotuksia. Heille kaikille kiitokseni.

Kyselylomakkeiden laadinnassa ja arvioinnissa olen saanut apua lukuisilta keskisuomalaisilta kouluhallintovirkamiehiltä ja rehtoreilta. Koko Suomessa kuntien kouluhallintovirkamiehet ovat vastanneet kyselyihini, joista osa on ollut varsin työläitä. Heitä kaikkia haluan kiittää tässä yhteydessä.

Tutkimukseni aikana minulla on ollut tilaisuus työskennellä Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa, jonka raporttisarjassa tutkimukseni myös julkaistaan. Kiitokset sen johtajalle Jouko Karille sekä laitoksen muulle henkilökunnalle, joka on auliisti antanut apuaan tutkimukseni toteuttamisen käytännön asioissa. Tutkija Antero Malin on suunnitellut ja toteuttanut työni aineistojen tietokoneajot. Assistentti Alvar Koppinen on opastanut saatujen tulosten tulkinnassa. Tutkimusaineistojeni koodauksesta ja tallennuksesta ovat huolehtineet tutkimusamanuessi Tuomo Suontausta ja atk-kirjoittaja Yrjö Nevanlinna. Toimistos sihteeri Jouni Sojakka on avustanut monissa käytännön ongelmissa ja konekirjoittaja Kaija Mannström sekä amanuessi Anja Korhonen ovat vastanneet työni saattamisesta julkaisukuntoon. Amanuessi Liisa Hughes on kääntänyt työni englanninkieliset osat. Heille kaikille lämpimät kiitokseni.

Haluan kiittää myös tutkimusapulaisinani toimineita yhteiskuntatieteiden opiskelijoita Leena Praskia ja Hannele Rajaniemeä. Kiitokset myös yliopiston kirjaston palvelualttiille henkilökunnalle, jolta olen saanut apua monenmoisissa lähdekirjallisuutta koskevissa mutta myös varsinaiseen tutkimukseeni liittyvissä ongelmissa. Lisäksi kiitokseni kaikille niille monille tutkimuksessa, koulutushallinnossa, elinkeinoelämässä sekä koulutuksen parissa työskenteleville, joiden kanssa olen voinut keskustella työni keskeisistä kysymyksistä ja joilta olen saanut useita hyödyllisiä vihjeitä.

Lopuksi kiitän aviomiestäni, osastopäällikkö Kalevi Nikkiä lukemattomista yhteisistä koulutushallinnollisista ja -polittisista pohdiskeluista sekä tuesta ja ymmärtämyksestä, jota hän on minulle osoittanut työni eri vaiheissa.

Jyväskylässä 1. syyskuuta 1989

Maija-Liisa Nikki



## SISÄLTÖ

1. JOHDANTO .....	1
1.1. Tutkimustehtävän kokonaisuus .....	4
1.2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja kielikoulu- tuksen suunnittelumalli .....	8
1.3. Tutkimuksen pääalueet .....	14
2. KIELIKOULUTUS KOULUTUSPOLITIIKAN OSANA .....	16
3. KIELIKOULUTUS KOULUTUSSUUNNITTELUN KOHTEENA .....	20
4. KOULUTUSJÄRJESTELMÄ JA KIELIKOULUTUS KOULUTUS- JÄRJESTELMÄSSÄ .....	24
4.1. Suomalainen koulutusjärjestelmä .....	25
4.1.1. Perusasteen koulutus .....	27
4.1.2. Keskiasteen koulutus .....	29
4.1.3. Korkea-asteen koulutus .....	33
4.1.4. Oppilaiden kulku koulutusjärjestelmässä .....	36
4.2. Kielikoulutus suomalaisessa koulutusjärjestel- mässä .....	37
4.2.1. Kielikoulutus peruskoulussa .....	37
4.2.2. Kielikoulutus keskiasteella .....	40
4.2.3. Kielikoulutus korkea-asteella .....	42
4.3. Kielikoulutus koulutusjärjestelmän muodostamassa sosiaalisessa systeemissä .....	43
5. KIELIKOULUTUS KOULUTUSHALLINNON PÄÄTÖKSENTEOSSA .....	50
5.1. Suomen koulutushallinto ja sen rakenne .....	50
5.2. Kielikoulutus koulutushallinnon eri tasojen päätöksen- teossa .....	52
5.3. Kielikoulutus hallintotieteellisen tutkimuksen kohteena .....	53
5.3.1. Yleissuunnitelman toteuttaminen implementaa- tutkimuksen kohteena .....	54
5.3.2. Implementaatioprosessin malli .....	56

5.3.3. Implementaatiotutkimuksen tarkoitus .....	57
5.3.4. Implementaatio-ongelmat .....	59
5.3.5. Implementaation onnistuminen ja epäonnistuminen .....	63
<b>6. KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELU.....</b>	<b>65</b>
6.1. Kielisuunnittelun käsite .....	65
6.2. Kielisuunnittelun lajeista ja päämääristä .....	65
6.3. Kielikoulutuksen suunnittelumalli .....	66
6.4. Kielikoulutussuunnittelun kontekstuaaliset tekijät.....	68
6.4.1. Historiallinen ympäristö sekä kansallinen ja kansainvälinen poliittinen tilanne kielikoulutuksen suunnittelussa .....	73
6.4.2. Sosiaaliset ja kulttuuritekijät kielikoulutuksen suunnittelussa .....	74
6.4.3. Maantieteelliset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa .....	76
6.4.4. Lingvistiset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa .....	77
6.4.5. Taloudelliset ja teknologiset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa .....	78
6.4.6. Kasvatukselliset ja opetukselliset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa .....	80
<b>7. KIELENOPETUKSEN YLEISSUUNNITELMAN EVALUOINTI.....</b>	<b>87</b>
7.1. Yleissuunnitelma evaluaatiokohteena .....	87
7.2. Käytetty evaluaatiomalli .....	88
<b>8. TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....</b>	<b>92</b>
8.1. Tutkimuksen tarkoitus .....	92
8.2. Tutkimusongelmat .....	93
<b>9. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....</b>	<b>96</b>
9.1. Tutkimusaineisto .....	96
9.2. Tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen .....	101
9.3. Tietojen käsittely ja tilastolliset analyysit .....	109
9.4. Tutkimuksen luetettavuuden arviointi .....	111

<b>10. TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	113
<b>10.1. Suunnitellut kieliohjelmat</b> .....	113
10.1.1. Tulosten tarkastelua .....	117
<b>10.2. Suunnitelujen ja toteutuneiden kieliohjelmien</b>	
erot .....	118
10.2.1. Tulosten tarkastelua.....	121
<b>10.3. Kuntien kieliohjelmien toteutumisen suunta</b> .....	121
10.3.1. Tulosten tarkastelua .....	124
<b>10.4. Yleissuunnitelman periaatteiden mukaisesti suunnitellut ja toteutuneet kieliohjelmat</b> .....	124
10.4.1. Tulosten tarkastelua .....	132
<b>10.5. Kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavat tekijät</b> .....	134
10.5.1. Peruskoulun A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät.....	135
10.5.2. Peruskoulun C-kielen opiskelun lisäämiseen ja monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät.....	142
10.5.3. Lukion C- ja D-kielten opiskelun lisäämiseen ja monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät .....	151
10.5.4. Tulosten tarkastelua.....	159
<b>10.6. Ammatillisen koulutuksen kieliohjelman toteuttaminen</b> .....	162
<b>10.7. Kuntien toimenpiteet kieliohjelmansa toteuttamiseksi</b> .....	165
10.7.1. Kuntien toimenpiteet peruskoulun A-kielen monipuolistamiseksi .....	165
10.7.2. Kuntien toimenpiteet peruskoulun C-kielen opiskelun lisäämiseksi ja monipuolistamiseksi .....	166
10.7.3. Kuntien toimenpiteet lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseksi ja monipuolistamiseksi .....	168
10.7.4. Tulosten tarkastelua .....	170
<b>10.8. Korkeakouluopiskelun edellyttämä kielitaito</b> .....	172
10.8.1. Tulosten tarkastelua.....	175

10.9. Kuntien kouluhallintoviranomaisten käsitykset kielitaidon monipuolistamiseksi tarvittavista toimenpiteistä	
Suomessa .....	176
10.9.1. Tulosten tarkastelua .....	181
11. DISKUSSIO .....	183
SUMMARY .....	192
LÄHTEET .....	201
LIITTEET .....	221

## 1. JOHDANTO

Sibayan kertoo kielellisistä ongelmista, joista filippiiniläisten on elämässään tänäkin päivänä jollain tavoin selvittävä (Sibayan 1971a, 1038-1039). Jokainen nuori joutuu pohtimaan, kuinka oppisi englannin kielen, jonka avulla maailman tieteen ja teknologian tieto on hänen saatavillaan; miten oppisi filippiinien kielen, jotta kansa voisi puhua yhtä kieltä ja hän voisi osallistua maansa yhtenäisyyden lujittamiseen; kuinka hän voisi säilyttää esiisiensä kielen seudulta, josta on kotoisin, jotta hänen lapsensakin voisivat ymmärtää sen aarteet. Tämän päivän filippiiniläisen on oltava monikielinen, mutta sen saavuttaminen on tuskallinen prosessi. Vain harvat sen todella saavuttavat. Se on heidän elämänsä tragediaa.

Kielellinen tilanne ei meillä suomalaisilla ole yhtä vaikea, mutta kieltenoppimista ja -opetusta koskevat ongelmat ovat täälläkin hyvin keskeisiä. Lehdistössämme käydään jatkuvasti keskustelua siitä, mitä kieliä maamme kouluissa tulisi opettaa ja opiskella, mitkä kielet pitäisi olla pakollisia, mitkä valinnaisia. Keskustelu kiihtyy aina niinä aikoina, kun kouluissa tehdään kielivalintoja tai jokin muu tapahtuma saa mielenkiinnon suuntautumaan kielikysymykseen. Keskustelu joissakin tapauksissa ohittaa asiallisuuden, kun sitä käydään "suomalaiskansallisen uhon, peitetyn tai avoimen hurrivihan ja Ruotsi-kompleksin merkeissä" (Pennanen 1987). Tyypillinen tällainen tapaus oli Suomalaisuuden liiton (1988) vuosikokouksen päätös pakollisen ruotsin kielen opiskelua vastaan. Suomen Gallup (1988) teki päätöksen jälkeen kyselyn, jonka mukaan 343 vastanneesta kansalaisesta yli 60 % mielestä ruotsi pitäisi säilyttää pakollisena oppiaineena peruskouluissamme. Lähes 70 % vastanneista oli sitä mieltä, että suomalaisille englannin kieli on tärkein vieras kieli.

Koulujärjestelmämme ruotsin kielen pakollisuutta ovat kritikoineet muutoinkin mm. Nikki (1987) ja Sajavaara (Siukonen 1988) "Pakkoruotsista on voitava luopua" (Pihkala 1987). Peruskoulussa riittää yksi oppilaalle pakollinen vieras kieli (mm. Pennanen 1987; Joutsimäki 1988; Siukonen 1988). Olisi myös ehkä harkittava uudestaan, montako kieltä jokaisen suomalaisen tytön ja pojan on koulussa opiskeltava (Holkeri 1987). Ruotsin kieli tulisi poistaa ammattioppilaitosten pakollisena kielenä ja lisätä vieraan kielen, joka yleensä on englanti, tuntimäärää, jotta oppilaat oppisivat edes yhden vieraan kielen (Ylikangas 1988).

"Ilman ruotsia jäädään Pohjolassa paitsioon." Ruotsalaiset, norjalaiset ja tanskalaiset puhuvat keskenään skandinaviskaa tai omaa kieltään ja silloin hyvänkin englannin kielen taitoinen jää auttamattomasti paitsioon (Westermark 1988). Suomenruotsalaisemme pystyvät jatkamaan pohjoismaista yhteistyötä, mutta me suomenkieliset menetämme paljon, jos kielitaidon puute sulkee lapsiltamme ovet kansainvälistyneen kaupan, teollisuuden tai palvelualan ammatteihin täällä Suomessa (Karppinen 1986).

Meillä tarvitaan nyt laajaa ja asiallista keskustelua vieraitten kielten ja ruotsin kielen asemasta koulutusjärjestelmässämme. Sen osoittavat jo ne yli 40 erilaista kannanottoa, jotka on julkaistu esimerkiksi vuoden 1988 aikana Helsingin Sanomissa joko pääkirjoituksina, artikkeleina tai nimellä varustettuina mielipidepalstan kirjoituksina ja joissa on tavalla tai toisella otettu kantaa kielten asemaan kouluissamme. Kun vastaavaa keskustelua on käyty lehden aikaisemmissakin vuosikerroissa ja monissa muissakin sanoma- ja jopa alkakauslehdissä, on ilmeistä, että asia on kansalaisten mielenkiinnon kohteena.

"Vanhemmat ja lapset ovat tehneet järkevästi ottaessaan ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi englannin. Lapsi on voinut lukea sitä omassa koulussaan. Kieli on ollut tarjolla kaikissa jatko-oppilaitoksissa eikä siitä ole koitunut ongelmaa paikkakunnalta muutettaessa. Englanti ja ruotsi eivät kuitenkaan riitä suomalaisen kielitaidoksi", vaan niiden ohella tarvitaan myös saksan, ranskan ja venäjän taitoa (A-kieli ei ratkaise 1988).

Suonion (Meriläinen 1985) mielestä ylioppilastutkinto on lukion pahin jarru ja laajan kieliohjelman vetäminen on käynyt monelle lukiolle ylivoimaiseksi. Valtakunnallisen kieliohjelman tavoitteet ja lukion mahdollisuudet niiden toteuttamiseksi ovat jyrkässä ristiriidassa.

Suomen kieltenopettajien liiton (Ertola 1988) mukaan on vieraiden kielten opetusta Suomessa eli vieraiden kielten opiskeluun käytettyjä kokonaistuntimääriä vähennetty vuosi vuodelta. Kielitaidon tavoitteisiin ei meillä yletä tällä hetkellä laadullisesti eikä määrällisesti. Takala (1988) kumoaa nämä väitteet, ja Sajavaaran (Siukonen 1988) mukaan suomalaisten kielitaito ei koskaan aikaisemmin ole ollut niin korkea kuin se on nykyisin.

Euroopan yhdentymiskehitys ja Suomen osallistuminen siihen aiheuttavat maassamme elämän yhä vilkastuvan kansainvälistymisen ja kansainvälisten kontaktien lisääntymisen. Tämä kehitys asettaa myös aiempaa suurempia vaateita kansamme entisten kulttuurisuhteiden vaalimiselle ja uusien luomiselle. Elinkeinoelämämme on tulevaisuudessa entistä riippuvaisempi

muista maista. Elinkeinoelämän tarpeista on tehty johtopäätös, että nykyistä useampien peruskoulun kolmasluokkalaisten tulisi aloittaa kielten opiskelu ranskan, saksan tai venäjän kielellä.

Seuraavassa on hypoteettinen esimerkki, joka monien siihen liittyvien ongelmien osalta on usein myös todellinen. Ne ovat niitä ongelmia, joihin kouluhallinto on vuosien varrella yrittänyt löytää oppilaan kannalta myönteisiä ratkaisuja.

Erään kunnan peruskoulussa aloittaa ryhmä oppilaita kolmannella luokalla ranskan kielen opinnot. Ne, jotka asuvat koko koulunkäyntinsä ajan samalla paikkakunnalla, voivat jatkaa yläasteella ja jopa lukiossa ranskan kielen opiskelua ensimmäisenä kielenään. Sellaiselle oppilaalle, joka muuttaa toiseen kuntaan, jossa ranskaa ei tarjotakaan ensimmäisenä vieraana kielenä, tulee vaikeuksia. Hän joutuu mahdollisesti vaihtamaan kieltä ja aloittamaan alusta jonkin toisen kielen opinnot ja yrittää tukiopetuksen avulla saavuttaa luokkatasonsa. Mitä ylemmällä luokkatasolla tämä vaihdos on tehtävä, sitä vaikeampaa ja suuritöisempää se on oppilaalle ja sitä enemmän koulun on käytettävä resursseja hänen opettamiseensa.

Myös ne, jotka siirtyvät peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen, voivat joutua hankaluuksiin kielivalintansa takia. Siinä ammatillisessa oppilaitoksessa, johon he hakeutuvat, ei todennäköisesti olekaan riittävästi ranskaa ensimmäisenä kielenä opiskelevia, jotta opetusryhmä saataisiin muodostettua.

Jotkut alun perin ranskan opiskelunsa aloittaneista eivät suosituksista huolimatta valitsekaan peruskoulun kahdeksannella luokalla valinnaiseksi aineeksi englannin kieltä, koska heillä on mahdollisuus valita esimerkiksi kotitalous, taideaineita, kaupalliset aineet tai tietotekniikka. Näin ne, jotka käyvät koulunsa samalla paikkakunnalla, pääsevät peruskoulusta tai myöhemmin myös lukiosta ranskaa ja pakollista ruotsia opiskelleena. Jos vielä kukaan heistä ei halua opiskella ammattiin, jossa tarvitaan ranskan kieltä, ei elinkeinoelämämme lainkaan hyödy heidän kielitaidostaan.

Ranskan, saksan ja venäjän kielen taito sinänsä ei siis auta elinkeinoelämäämme, vaan tarvitaan esimerkiksi insinöörejä ja ekonomia, jotka osaavat näitäkin kieliä. Nuoren on siis ensin pystyttävä hankkimaan perus- ja ammatillinen koulutuksensa, ja sitten hän voi käyttää hyväksi kielitaitoaan työelämässä.

Edellä esitetystä esimerkistä yksi haluaisi opiskella insinööriksi alun perin kahdestakymmenestä ranskan opiskelun aloittaneesta oppilaasta ja yk-

si ekonomiksi. Koska molemmat ovat matemaattisesti orientoituneita, he valitsevat lukiossa laajan matematiikan ja fysiikan eivätkä ota pakollisen ranskan ja ruotsin lisäksi muita kieliä. Onko Suomessa mahdollista valmistua insinööriksi tai ekonomiksi osaamalla vain ranskaa ja ruotsia?

Useissa tutkimuksissa (mm. Berggren 1982; Mehtäläinen 1987) on osoitettu, kuinka paljon vieraita kieliä erilaisissa ammateissa toimivat ihmiset tarvitsevat. Nämä selvitykset ovat tarpeellisia arvioitaessa, mitä kieliä ihmisten olisi koko työuransa aikana osattava. Onko tarkoituksenmukaista, että sellainen määrä vieraita kieliä, joita eri ammattialoilla tarvitaan, on sisällytettävä yleissivistävään peruskouluun, joka jokaisen Suomen kansalaisen on käytävä, ja lukioon, jonne oppilaista noin puolet siirtyy peruskoulun jälkeen? Mikä on ammatillisessa peruskoulutuksessa annetun kielenopetuksen osuus työelämässä tarvittavan kielitaidon hankkimisessa? Mitä mahdollisuuksia tulisi tällä hetkellä kehittämisen kohteena olevan aikuiskoulutuksen tarjota kansalaisten kielitaidon kehittämiseksi?

### 1.1. Tutkimustehtävän kokonaisuus

Käsillä oleva tutkimushanke käsittelee suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta ja sen relevanssia. Koska tutkimusalue on laaja, se on jaettu kahteen erikseen toteutettavaan osaan. Aluksi käsitellään kuitenkin tutkimuskokonaisuutta, sen teoreettisia lähtökohtia sekä tutkimuksen pääalueita.

Krashen tekee eron kielen omaksumisen ja oppimisen välillä (Krashen 1982, 10). Vieraan kielen omaksumisella hän tarkoittaa alitajuista, samantapaista prosessia kuin äidinkielen kyvyn kehittymisellä. Vieraan kielen oppiminen on hänen mielestään tietoista kielen ja sen sääntöjen tuntemista. Sternin mielestä kielen oppimisen käsitteeseen kuuluvat molemmat edellä mainitut sekä myös kaksikielisyyden kehittyminen ja kieleen kuuluvien variaatioiden oppiminen (Stern 1984, 20-21). Kielen opettamisen Stern määrittelee toimenpiteiksi, joiden tarkoituksena on saada aikaan kielen oppimista.

Havola ja Takala (1985) ovat pohtineet kielitaidon tarvetta ja merkitystä. Heidän mielestään kielitaidolla on merkitystä yksilölle

1. sen kasvattavan ja yleissivistävän vaikutuksen vuoksi,
2. edellytyksenä tietyn tarkoituksen tai tavoitteen saavuttamiseksi,



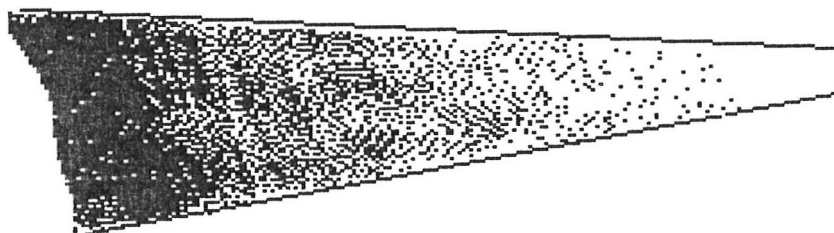
3. johonkin tehtävään tai toimeen liittyvien velvollisuuksien tai sitoumuksien vuoksi,
4. vapaa-ajan käytössä ja
5. sen itseisarvoisen, persoonallisuuden kehittämiseen tähtäävän vaikutuksen vuoksi.

Kohtaan 2 kuuluu kielitaidon välineellinen merkitys yksilölle opinnoissa. Korkeakouluopiskelija käyttää kielitaitoa välineenä hankkiessaan tarvitsemiaan tietoja vieraskielisistä kirjoista. Myös muihin ammattiopintoihin sisältyvän kielitaidon hankkiminen voitane katsoa kuuluvaksi samaan kohtaan, joskin se liittyy läheisesti myös kohtaan 3. Tässä tutkimuksessa pääpaino on kielitaidon tarpeella, joka liittyy kohtaan 2, vaikka muitakaan tarpeita ei voida jättää huomiotta.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä **kielikoulutus**, jolla tarkoitetaan yksilötasolla kielen oppimista ja yhteisötasolla kielen opettamista, mutta joka lisäksi sisältää sen poliittisen ja hallinnollisen toiminnan, joita kielen oppimisen ja opettamisen suunnittelu ja järjestäminen koulutusjärjestelmässämme edellyttävät. Kielikoulutus sisältää kaikki ne vieraat kielet, joita oppilaat kouluaikanaan opiskelevat. Siis myös ruotsin kieli on suomalaiselle oppilaalle vieras kieli. Kielikoulutus on nähtävä oppilaiden kannalta kokonaisuutena, jatkumona, joka alkaa peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu koko hänen koulu- ja opiskeluaikansa.

Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa kielikoulutuksen määrälliseen puoleen ja käsitellään kielikoulutusta perusasteella, keskiasteella eli lukiossa ja ammatillisella keskiasteella sekä korkea-asteella eli korkeakouluissa.

Perusaste            Keskiaste            Korkea-aste            Aikuiskoulutus



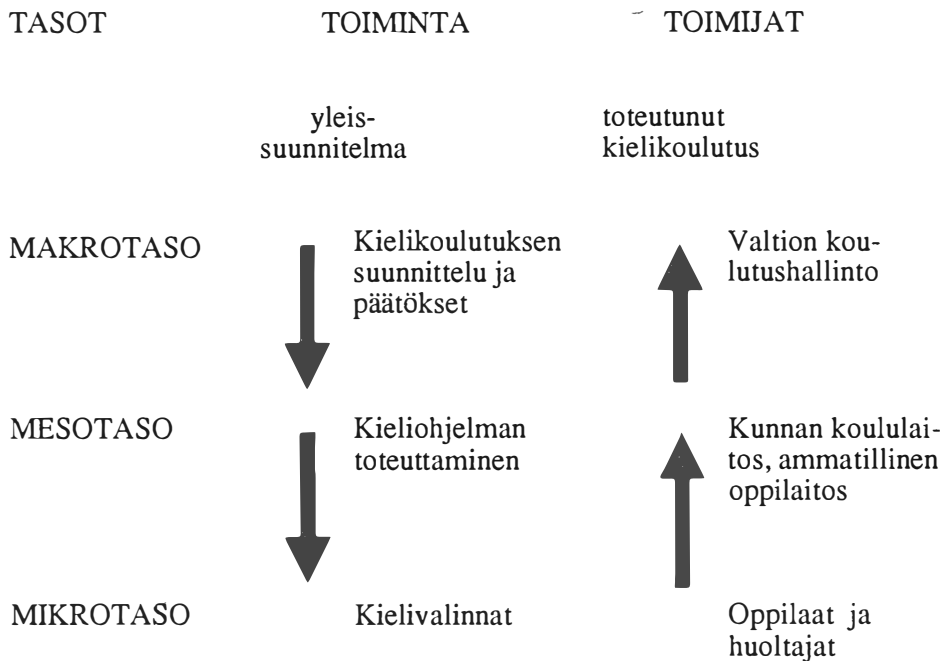
KUVIO 1. Tutkimuksen painottuminen

Kuten edellä olevasta kuviosta näkyy, kielikoulutuksen käsittely tässä tutkimuksessa vähenee, mitä pidemmälle koulutushierarkiassa edetään. Tämä johtuu siitä, että alimmilla tasoilla tehdyt valinnat vaikuttavat voimakkaasti myöhempisiin valintoihin. Lisäksi tehtyjen suunnitelmien vaikutukset alkavat asteittain, ja korkea-asteella ne tuntuvat vasta ensi vuosikymmenen puolivälissä. Kielikoulutusta aikuiskoulutuksessa ei tässä tutkimuksessa käsitellä lainkaan, koska aikuiskoulutus on paraikaa voimakkaassa kehitysvaiheessa, kun taas perusaste, keskiaste ja korkea-aste ovat vasta läpikäyneet perusteellisen uudistusprosessin.

Suomalaista kielikoulutusta pyritään kehittämään, jotta se vastaisi kansainvälistymisen ja elinkeinoelämän kielitaidolle maassamme asettamia vaateita. Kielikoulutusta yritetään muuttaa valtioneuvoston hyväksymällä kielenopetuksen yleissuunnitelmalla (Anon. 1984c), jossa määritellään kielenopetuksen järjestämisen yleiset periaatteet ja kielenopetuksen määrälliset tavoitteet Suomen peruskouluissa ja lukioissa. Tavoitteena on kielitaidon monipuolistaminen. Kielenopetuksen yleissuunnitelman mukaan:

1. peruskoulun ala-asteella nykyistä suuremmalle osalle ikäluokasta on pyrittävä opettamaan ruotsia, saksaa, ranskaa ja venäjää yhteisenä aineena,
2. peruskoulun yläasteella tulee pyrkiä siihen, että vähintään 35% kahdeksannen luokan oppilaista valitsee valinnaisaineeksi kielen ja täksi kieleksi nykyistä useammin ranskan ja venäjän kielen,
3. kaikkien oppilaiden, jotka ovat aloittaneet peruskoulun ala-asteella pakollisen muun kuin englannin kielen, tulisi ottaa yläasteella englannin kieli valinnaisaineeksi ja
4. lukiossa tulisi pyrkiä siihen, että peruskoulun kahdeksanneltä alkavaa ja lukion ensimmäisellä alkavaa kieltä yhteensä opiskelee vähintään 95% lukion oppilaista. Lukiossa aikavaksi kieleksi tulisi nykyistä useammin valita ranskan tai venäjän kieli.

Lisäksi valtioneuvosto on määritellyt syksyyn 1991 mennessä eri kieliä opiskelevien oppilaiden tavoitemäärät. Tavoitteen saavuttamiseksi on valtioneuvosto antanut aikaa seitsemän vuotta (Anon. 1984c).



KUVIO 2. Yleissuunnitelma ja sen toteuttaminen

Yllä oleva kuvio kuvaa yleissuunnitelman toteuttamiseen vaikuttavia tasoja sekä kunkin tason toimenpiteitä. Makrotasolla valtion koulutushallinnossa on tehty kielenopetuksen yleissuunnitelma ja sen toteuttamiseen liittyvät päätökset sekä annettu tarvittavat ohjeet.

Mesotasolla kunta ja oppilaitos laatii oman kieliohjelmansa. Havolan ja Takalan (1985) mukaan kieliohjelma on eri kielet kattava systemaattinen opetustarjonta. Kunta ja oppilaitos pyrkivät toteuttamaan tekemänsä kieliohjelman.

Mikrotasolla tehdään lopulliset päätökset kieliohjelman toteuttamisessa. Koululainsäädäntö takaa oppilaalle ja hänen huoltajalleen oikeuden päättää kielivalinnoista. Oppilas tekee valintansa eikä välttämättä siten kuin suunnitelmassa edellytetään. Oppilaaseen ja hänen huoltajaansa kohdistuvia painostuskeinoja tai sanktioita valintoihin vaikuttamiseksi ei kunnalla tai oppilaitoksella ole, ei myöskään valtion koulutushallinnolla. Vuotta 1986 koskevat tiedot yleissuunnitelman toteuttamisessa osoittavat, ettei yleissuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden suuntaan ollut tapahtunut liikettä (Anon. 1986).

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa liikutaan kuvion 2 esittämällä makro- ja mesotasolla kuvaten maamme kielikoulutuksen suunnittelun eri tasoja ja vaiheita sekä kielikoulutusta koskevia eri koulutushallintotasojen suunnitelmia, niiden toteutumista ja toteutumiseen liittyviä ongelmia. Lisäksi käsitellään korkea-asteen koulutuksen opiskelijoiltaan edellyttämiä kielitaitovaateita.

Tutkimuksen toisessa osassa liikutaan pääasiassa kuvion 2 esittämällä mikrotasolla ja pyritään selvittämään, minkälaisia perusteita oppilailla ja heidän huoltajillaan on tekemilleen kielivalinnoille ja miten huoltajiin ja oppilaisiin sekä heidän taustaansa liittyvät tekijät selittävät tehtyjä kielivalintoja. Lisäksi pyritään selvittämään, miten relevanttina oppilaat ja heidän huoltajansa pitävät nykyistä kielikoulutusta. Lopuksi esitetään sellainen kieliohjelma, jonka oppilaat, heidän huoltajansa ja kouluhallintovirkkamiehet haluaisivat valita itselleen.

Aikuiskoulutuksena järjestettävää kielikoulutusta ei käsitellä. Tässä ei pyritä myöskään selvittämään elinkeinoelämän eri ammattien kielitaidon tarpeita, koska niitä koskeva laaja selvitystyö on käynnissä Jyväskylän yliopiston yhteydessä toimivassa Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuskeskuksessa.

## 1.2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja kielikoulutuksen suunnittelumalli

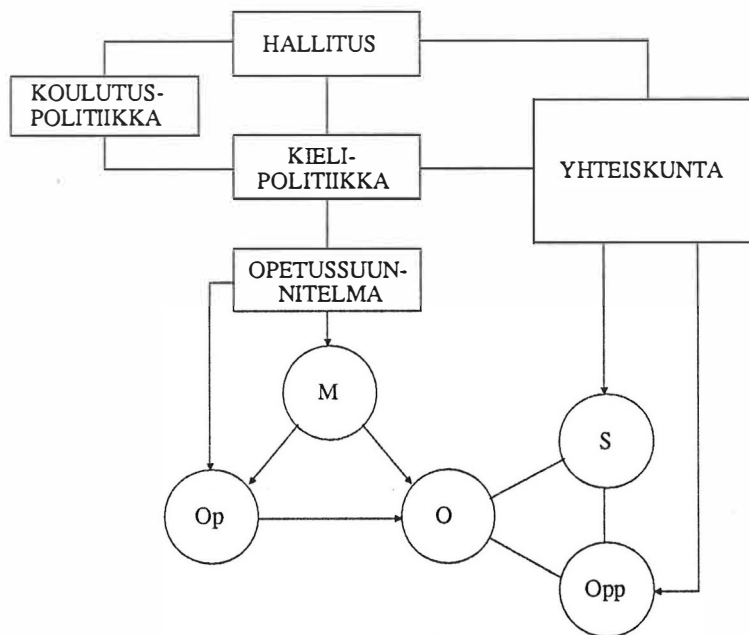
Mitään yhtenäistä kielikoulutuksen ja sen suunnittelun teoriaa ei ole olemassa. Teoria ymmärretään tässä sellaisena kuin Stern määrittelee sen laajimmassa merkityksessään, eli teoria on ajattelusysteemi, analyysi- ja synteesimetodi tai käsitteellinen viitekehys, johon sijoitetaan erilaisia havaintoja, ilmiöitä ja toimintoja (Stern 1984, 25-26). Mukaillen Sternin hyvän kielenopetuksen teorian tavoitteita voidaan hyvästä kielikoulutuksen teoriasta sanoa, että se pyrkii luomaan käsitteellisen viitekehysten, jonka tarkoituksena on identifoida kaikki tekijät, jotka ovat relevantteja kielikoulutuksessa. Lisäksi sen tulisi selvittää näiden tekijöiden välisiä suhteita sekä antaa suuntaa kielikoulutuksen käytännölle. Sen tulisi lisäksi antaa tukea tutkimukselle (emt., 32). Tällä tutkimuksella pyritään löytämään viitekehys kielikoulutukselle sellaisena kuin se määriteltiin kohdassa 2.1.

Aineksia kielikoulutuksen ja sen suunnittelun teorialle on lähdetty keräämään käyttäen hyväksi kielen oppimisen ja opettamisen teoreettisia malleja. Suomessa kielikoulutuksen suunnittelu on keskitettyä, missä kielenopetuksen yleissuunnitelma on syntynyt poliittisena päätöksenä ja mikä on tarkoitus toteuttaa koulutushallinnon keinoin. Näin ollen tarvittavassa mallissa on oltava mukana sekä politiikka että koulutushallinto. Tällaisia malleja ovat kehittäneet mm. Mackey (1970b) Strevens (1977), Stern (1984) sekä Chaplen (1978). Takala on hahmotellut yleisen mallin kielenopetushankkeelle, jolla hän tarkoittaa kaikkea sitä toimintaa, jonka avulla pyritään huolehtimaan siitä, että maassa koettava kielitaidon tarve tulee tyydytetyksi (Takala 1979, 34-43). Termi 'hanke' viittaa siihen, että kielenopetusta on tarkasteltava kokonaisuutena ja että toiminta on dynaamista. Kyseinen malli pyrkii kuvaamaan ja selittämään kielten opettamisen ja oppimisen monita- hoista ilmiötä.

Tässäkin tutkimuksessa tarkastellaan kielikoulutusta kokonaisuutena eli oppilaan kannalta jatkumona, joka alkaa peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu koko hänen koulu- ja opiskeluaikansa. Suomessa koettua kielitaidon tarvetta ei sitä vastoin käsitellä paljoakaan, koska siitä on käynnissä oma laaja tutkimusohjelma (Havola & Takala 1985).

Sternin mukaan ei ole olemassa yhtä täydellistä kielenopettamisen mallia, vaan kielenopettamista voidaan tulkita monilla eri tavoilla riippuen siitä tarkoituksesta, jota varten malli on kehitetty (Stern 1984, 43). Koska tässä tutkimuksessa on pääpaino toisaalta kielikoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä hallinnon roolissa niissä molemmissa ja toisaalta oppilaiden kielivalinnoissa, on teoreettiseksi lähtökohdaksi otettu Mackeyn malli, joka on kylläkin jo suhteellisen vanha mutta riittävän monipuolinen tähän tarkoitukseen (Mackey 1970b, xii). Siinä painottuvat ne tekijät, jotka meillä vaikuttavat kielikoulutukseen ja sen suunnitteluun.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa käsitellään mallin tekijöistä seuraavia: hallituksen toimenpiteitä, koulutuspolitiikkaa, kielipolitiikkaa, yhteiskuntaa ja sen kielikoulutukseen liittyviä sosiokulttuurisia tekijöitä. Toisessa osassa käsitellään varsinaisesti kielenoppimista ja -opettamista koskevia mallissa mainittuja metodeihin, opettajaan, opetukseen ja oppilaaseen liittyviä tekijöitä. Mackeyn mallissa ei ole merkitty siinä näkyvien tekijöiden taustalla olevia tieteitä, mutta selostuksessaan Mackey painottaa niiden tärkeyttä. Hän mainitsee interaktiomalliinsa sisältyvän mm. psykologian, sosiologian, antropologian, kasvatustieteen, hallinnon, lingvistiikan jne.



M = metodi- ja materiaalitekijät  
 Op= opettajaan liittyvät tekijät  
 O = opetukseen liittyvät tekijät  
 S = sosiokulttuuriset tekijät  
 Opp= oppilaaseen liittyvät tekijät

KUVIO 3. Kielenoppimisen, -opettamisen ja kielipolitiikan interaktiomalli (Mackey 1970b, xii)

Kielikoulutusta ja sen suunnittelua ovat analysoineet mm. Corder (1977) ja Bell (1981). Heidän esityksensä ovat pääosin samansisältöisiä. Niistäkin käy ilmi, että kielikoulutus ja sen suunnittelu liittyy paitsi hallintoon myös moniin tieteenaloihin.

Seuraavassa esitetty tätä tarkoitusta varten hieman mukailtu Bellin kartoitus on yksityiskohtaisempi, mutta ottaa paremmin huomioon myös kielikoulutussuunnittelun teoreettiset lähtökohdat.

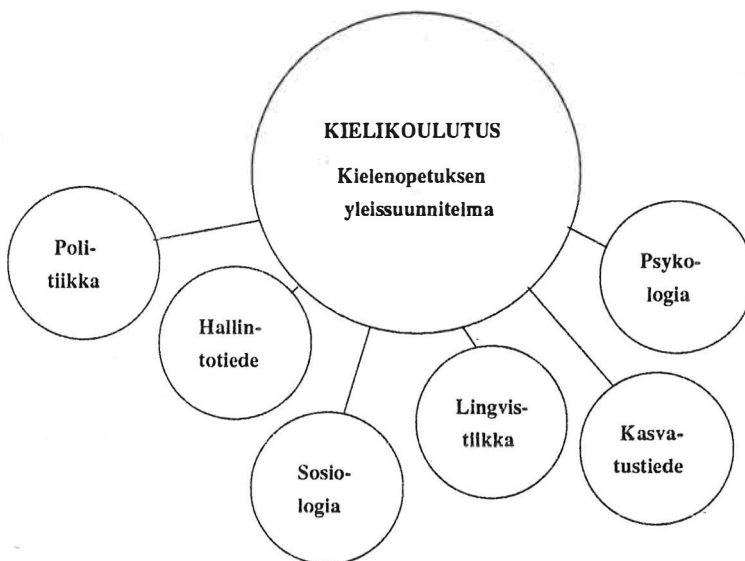
TAULUKKO 1. Kielikoulutuksen suunnittelun tasot, toimijat, kohteet ja tuotokset (Bell 1981, 25)

Taso	Toimija	Tehtävät	Tulos
1. Poliittinen	Hallitus/hallinto	Mitä kieliä opetetaan? Kenelle?	Koulutusta koskevia raportteja jne
2. Lingvistinen	a) Lingvisti	Mitä kielen malleja on olemassa?	Tieteellisiä kielioppeja
	b) Soveltava lingvisti	Mitä, milloin ja kuinka paljon opetetaan?	Pedagogisia kielioppeja
	c) Sosiolingvisti	Millä ryhmillä on kielitaitotarpeita? Millaisia?	Sosiolingvistisiä kartoituksia
3. Psykologinen	a) Psykologi	Mitä oppimismalleja on olemassa?	Oppimisteorioita
	b) Psykolingvisti	Mitä oppimismalleja valitaan? Miten niitä sovelletaan opetussuunnitelmiin?	Oppimistyylien kartoituksia
4. Pedagoginen	a) Kasvatustieteilijä	Miten kaikki ylläoleva yhdistetään?	Opetussuunnitelmia, oppimateriaaleja
	b) Opettaja	Miten opetetaan?	Opetussuunnitelmien ja materiaalien soveltaminen

Sternin (1984) mukaan kielikoulutus tulisi toteuttaa koulutussuunnittelun ja kielisuunnittelun yhteistyönä. Koulutussuunnittelu kuuluu Bellin kartoituksen ensimmäisen tason toimintaan. Kielisuunnittelun katsotaan kuulu-

van soveltavan kielitieteen (Strevens 1980, 19; Hakulinen & Ojanen 1976, 133) tai sosiolingvistiikan (Richards, Platt & Weber 1985, 262) alueeseen riippuen suunnittelun painopisteestä. Tärkeää kielikoulutuksen suunnittelussa on myös psykologisen ja psykolingvistisen tiedon hankkiminen ja soveltaminen sekä lopulta pedagogisen tason toimintaan kuuluvat opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien suunnittelu ja varsinainen kielten opetus.

Tässä tutkimuksessa käsitellään pääasiassa kartoituksen ensimmäiseen eli poliittiseen tasoon ja hallintoon liittyviä kysymyksiä: Mitä kieliä opetetaan? Kenelle opetetaan? Lisäksi käsitellään toisen eli lingvistisen tason sovellettua lingvistiikkaa koskevia kysymyksiä: Milloin opetetaan? Kuinka paljon opetetaan? Sosiolingvistiikkaan liittyviä kysymyksiä tutkimuksessa ovat seuraavat: Minkälaisia kielitaidon tarpeita eri oppilasryhmillä on? Miten kielikoulutus vastaa oppilaiden tarpeita? Psykologiseen ja pedagogiseen tasoon liittyvät kysymykset koskevat oppilaiden kielten oppimistuloksia, kielten opiskelumotivaatiota ja asenteita eri kieliä kohtaan.



KUVIO 4. Kielikoulutuksen ja sen suunnittelun tiedepohjaiset lähtökohdat



Tässä tutkimuksessa kielikoulutusta, kielenopetuksen yleissuunnitelmaa ja sen toteuttamista kuvataan ja tarkastellaan seuraavista teoreettisista lähtökohdista käsin:

- 1) **poliittisena** kysymyksenä, jolloin sitä selvitetään koulutuspolitiikan näkökulmasta, eli kielikoulutus koulutuspolitiikan toteuttajana,
- 2) **hallintotieteellisenä** kysymyksenä, jolloin sitä tarkastellaan koulutushallinnon näkökulmasta implementaatiotutkimuksena eli yleissuunnitelman toimeenpanoon liittyvänä tutkimuksena,
- 3) **koulutussosiologisena** kysymyksenä, jolloin sitä selvitetään sosiaalisen systeemin näkökulmasta, eli kieliohjelman toteuttaminen sosiaalisessa systeemissä tarkasteltuna strukturaalis-funktionaalisenä, makrotason sekä tulkinallisen koulutussosiologian, mikrotason ongelmana,
- 4) **sosiolingvistisenä** kysymyksenä, jolloin sitä tarkastellaan kielisuunnittelun näkökulmasta, eli kielikoulutuksen suunnitteluna soveltaen kielisuunnittelun malleja,
- 5) **kognitiiviseen psykologiaan** liittyvänä kysymyksenä, jolloin sitä selvitetään oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta eli oppilaiden ja opiskelijoiden kielten oppimistulosten, oppimismotivaation ja eri kieliin kohdistuvien asenteiden kannalta ja
- 6) **didaktisena** kysymyksenä, jolloin sitä tarkastellaan vieraiden kielten opettamisen näkökulmasta eli vieraiden kielten opetusmenetelmällisenä asiana.

Tutkimuksen osassa 1 kielikoulutusta käsitellään pääasiassa kohdissa 1 - 4 esitetyistä näkökulmista, osassa 2 lähinnä kohdissa 3 ja 5 - 6 esitetyistä näkökulmista. Ensimmäinen osa painottuu siis kielikoulutukseen ja sen suunnitteluun, toinen osa kielenopetukseen ja -oppimiseen. Tutkimusaiheen vuoksi ei ole mahdollista vetää tarkkaa rajaa osan 1 ja osan 2 välisille teoreettisille lähtökohdille.

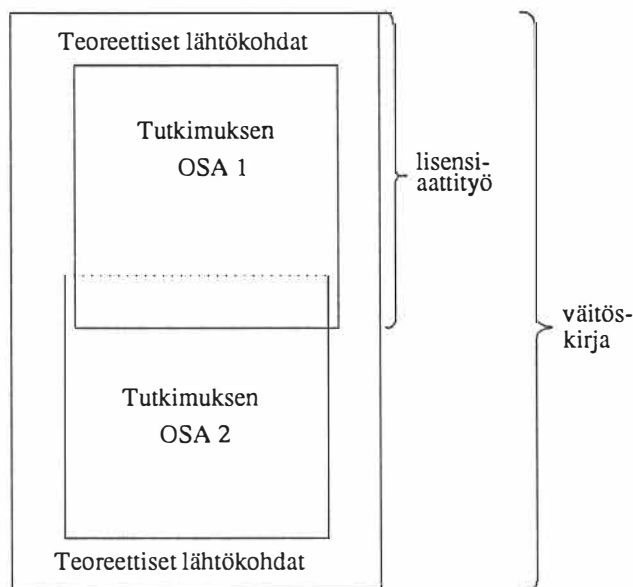
### 1.3. Tutkimuksen pääalueet

Taulukossa 2 on esitetty tutkimuksen pääalueet eli eräänlainen tutkimuskartta.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen jäsentely

SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN KIELIKOULUTUS JA SEN RELEVANSSI		
1.A Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus, sen ongelmat ja hallinnon toimenpiteet kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamiseksi	2. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutuksen relevanssi, tehtyjen kielivalintojen perusteet sekä valintoja selittävät tekijät	3. Oppilaiden, heidän huoltajiensa ja kouluhallintovirkamiesten subjektiivinen, ideaali kieliohjelma
1.B Korkeakoulujen opiskelijoiltaan edellyttämä kielitaito		
1.1. Minkälaisia ovat koulutushallinnon eri tasojen suunnitellut ja toteutuneet kieliohjelmat?	2.1. Mitkä ovat suoritettujen kielivalintojen perusteet?	3.1. Minkälainen olisi oppilaiden ja heidän huoltajiensa subjektiivinen, ideaali kieliohjelma?
1.2. Minkälaisia ovat ne kunnat, jotka ovat suunnitelleet ja toteuttaneet kieliohjelmansa yleissuunnitelman periaatteiden mukaisesti?	2.2. Mitkä huoltajiin liittyvät tekijät selittävät heidän tekemiään kielivalintoja?	3.2. Minkälainen olisi kouluhallintovirkamiesten subjektiivinen, ideaali kieliohjelma?
1.3. Mitkä ovat kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamiseen vaikuttavat tekijät?	2.3. Mitkä oppilaisiin ja heidän taustaansa liittyvät tekijät selittävät heidän tekemiään kielivalintoja?	
1.4. Mitkä ovat kuntien toimenpiteet kieliohjelmiensa toteuttamiseksi?	2.4. Minkälainen on relevantti kielikoulutus oppilaiden, heidän huoltajiensa sekä kouluhallintovirkamiesten mielestä?	
1.5. Minkä vieraiden kielten taitoa korkeakouluopiskelu edellyttää?		
1.6. Millä toimenpiteillä tulisi kielitaitoa Suomessa monipuolistaa?		

Tutkimuskokonaisuus jakautuu opinnäytetöiksi ja samalla tutkimusraporteiksi kuten kuviossa 5 esitetään.



KUVIO 5. Tutkimuskokonaisuuden jakautuminen opinnäytetöiksi

Kuten tämän luvun alkuosasta ja kuviosta 5 käy ilmi, tutkimustehtävä on yksi kokonaisuus eikä sitä voi täysin mielekkäästi jakaa kahteen erilliseen tehtävään. Jako on siis tehtävä enemmän tai vähemmän mielivaltaisesti. Tutkimustehtävän kokonaisuuden vuoksi myös tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien selvittely menee osittain päällekkäin ja käsitellään tutkimuksen siinä osassa, jossa sillä on enemmän liittyviä tutkimuksen käytännön toteutukseen.

Tähän raporttiin sisältyy tutkimuksen ensimmäinen vaihe, osa 1, jossa on kaksi tutkimustehtävää, ensiksi **Suomalaisen koulutusjärjestelmän kiellikoulutus, sen ongelmat sekä hallinnon toimenpiteet kielenopetuksen yleisuunnitelman toteuttamiseksi** ja toiseksi **Korkeakoulujen opiskelijoiltaan edellyttämä kielitaito**. Näihin tehtäviin sisältyviin tutkimusongelmiin etsitään vastauksia hallintoviranomaisille osoitetuilla kyselyillä ja korkeakoulujen opintovaatimusten analyysillä.

## 2. KIELIKOULUTUS KOULUTUSPOLITIIKAN OSANA

Kielikoulutusta koskevaa koulutuspolitiikkaa ovat kaikki ne toimenpiteet, joilla poliittiset, ammattijärjestölliset ja muut yhteiskunnassa esiintyvät ryhmät yrittävät vaikuttaa kielikoulutuksen laajuuteen, sen suuntaamiseen, siihen käytettäviin voimavaroihin, sisältöön ja tuotokseen. (ks. Lehtisalo & Raivola 1986, 34)

Suomalaista koulutuspolitiikkaa, myös sen kielikoulutusta koskevia ratkaisuja ja niiden valmistelua viime vuosikymmeninä, ovat käsitelleet mm. Kivinen (1988), Nurmi (1981) ja Somerkivi (1978; 1982).

Carron tiivistää Levinin (1980) käsitykset koulutussuunnittelun rajoituksista seuraavasti: koulutuspolitiikka on sidoksissa muuhun yhteiskuntaan (Carron 1980, 48). Niinpä jokaisen maan koulutusjärjestelmä heijastaa sen yhteiskunnallista ja poliittista järjestelmää. Yhteiskunnan sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset suhteet määräävät koulutusjärjestelmän luonteen, sen toiminnan ja tulokset.

Lehtisalon ja Raivolan käsityksiin yhtyen voidaan todeta, että yhtä oikeaa ja objektiivista koulutuspolitiikkaa ei ole olemassa, sillä sitä harjoitetaan aina jossakin historiallisessa tilanteessa (Lehtisalo & Raivola 1986, 37). Kaikki koulutuspoliittiset valinnat tehdään tiedostamattomien tai tiedostettujen arvoasetelmien pohjalta. Kielikoulutustakin koskeviin poliittisiin päätöksiin vaikuttavat aina päätöksentekijöiden poliittiset ja kielipoliittiset voimasuhteet, olipa sitten kyseessä eduskunta, valtioneuvosto tai kunnanvaltuusto.

Hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka kulloinenkin poliittinen tilanne ja painostusryhmien toiminta voi vaikuttaa koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, on koulujärjestelmälain käsittely eduskunnassa vuosina 1967-68. Hallitus oli esityksessään laiksi koulujärjestelmän perusteista esittänyt yhtä vierasta kieltä kaikille oppilaille pakolliseksi, jollaisena se tuli äänestyksellä myös sivistysvaliokunnan päätökseksi. Tämän tultua julkisuuteen ruotsinkieliset kansalaiset ja järjestöt alkoivat vaatia ruotsin kielen aseman turvaamista. Samaan aikaan sattui myös tasavallan presidentin toimikauden ja hallituksen vaihtuminen. Uusi hallitus esitti hallituspuolueiden yhteisellä sopimuksella koulujärjestelmälain hyväksymistä korjatussa muodossa, niin että siihen sisältyi kaksi pakollista oppilaalle vierasta kieltä peruskoulussa. Tämä hyväksyttiin eduskunnassa. Kielikysymys oli laajakantoisin ja merkittävin muutos, jo-

ka hallituksen esitykseen tehtiin (Valtiopäivät 1967 ja 1968; Nurmi 1981, 49-50; Somerkivi 1982, 16; yksityiskohtaisemmin ks. Somerkivi 1978). Tämä ratkaisu ei Somerkiven mielestä ollut pedagoginen eikä edes koulutuspoliittinen vaan yleispoliittinen. Se oli kieli- ja kulttuuripolitiikkaa ja siinä oli mukana myös presidenttipeliä. "Suomalaisessa demokratiassa voi käydä niinkin, että 5 %:n vähemmistö määrää, mitä 95 %:n enemmistön on opiskeltava" (Somerkivi 1982, 16-17; ks. myös Kivinen 1988, 212).

Suomalaiselle koulutuspolitiikalle on 1960-1970 -lukujen taitteesta ollut tunnusomaista se, että koulutus on entistä enemmän tiedostettu osaksi muuta yhteiskuntaa. Koulutus nähdään varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen ulottuvana kokonaisuutena (Lehtisalo & Raivola 1986). Niinpä kielikoulutuskin on oppilaan kannalta nähtävä kokonaisuutena, jatkumona. Kielikoulutuksen suunnittelussa tämä koulutuksen kokonaisuuskäsitys tulee selkeästi esille myös kieliohjelmakomitean toimeksiannossa, jossa määriteltiin komitean tehtäväksi selvittää ja tehdä ehdotus toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten monipuolisen opetusohjelman turvaamiseksi Suomen koko koulutusjärjestelmässä (Kieliohjelmakomitea 1978, 3). Näin laaja ja kaikki koulutusasteet kattava vieraiden kielten opettamista koskeva selvitys ja suunnitelma oli ensimmäinen laatuaan, eikä missään muuallakaan liene vastaavaa tehty tähän mennessä.

Työmarkkinajärjestöjen mukaantulo koulutuspoliittiseen päätöksentekojärjestelmään tapahtui Sarjalan mukaan 1970-luvulla (Sarjala 1981, 169). Opettajien ammattijärjestö ja erikoisesti Sukol (Suomen kieltenopettajien liitto ry) ovat aina olleet varsin kiinnostuneita kielikoulutuksen suunnittelusta. Ne ovat pyrkineet myös julkisuuden avulla vaikuttamaan kielikoulutusta koskevaan päätöksentekoon. Peruskoulun ja lukion tuntijakopäätösten valmistelun yhteydessä ja myöhemminkin on liitto esittänyt kannanottoja, joiden mukaan tehdyillä koulutuspoliittisilla päätöksillä kuten peruskoulun ja lukion tuntijaolla vaarannetaan vieraiden kielten taito maassamme. (esim. Ertola 1988.)

Malanin ja Sarjalan mukaan ammattijärjestön osallistuminen koulutuspoliittiseen suunnitteluun on ongelmallista siinä mielessä, että järjestön päätehtävänä on jäsenistönsä edunvalvonta (Malan 1987, 50; Sarjala 1981, 159). Niinpä sen kannanottoihin vaikuttavat mm. opettajien työllisyyskysymykset, palkkaus ja palvelussuhteen ehdot. Tämä on omiaan vähentämään järjestön kannanottojen koulutuspoliittista uskottavuutta (Sarjala 1981, 159). Ne on usein verhottu "pedagogiikan kaapuun".

Nykyaikaisessa koulutuspolitiikassa suunnittelu, päätöksenteko ja uudistusten toteuttaminen etenevät yleensä aaltomaisesti koulutusasteelta toisella. Meillä uudistusjärjestys on kuitenkin ollut poikkeava siten, että ensin 1960-luvun lopulta alkaen uudistusten kohteena oli peruskoulu, sitten korkea-asteen tutkinnonuudistus 70-luvun puolesta välistä lähtien, keskiaste lukion osalta 80-luvun alussa ja ammatillisen koulutuksen osalta vuosina 1982 - 88. Aikuiskoulutuksen uudistaminen on jo käynnissä ja 1990-luvulla tulee aikuiskoulutus väistämättömästi olemaan koulutuspolitiikan ja koulutuspoliittisen suunnittelun painoalue (ks. Lehtisalo & Raivola 1986, 110-140). Näihin uudistuksiin on liittynyt myös kyseisen koulutusasteen kielikoulutuksessa tapahtuneita varsin suuriakin muutoksia, joista viimeisin koskee ammatillista koulutusta.

Lehtisaloon ja Raivolan mukaan uudenlaiseen koulutuspolitiikkaan liittyy kiinteästi myös aluepoliittinen näkökulma, jolloin painopiste on läänin tasolla (Lehtisalo & Raivola 1986, 210-212). Tämä on tullut erityisesti esiin keskiasteen koulutuksen suunnittelujärjestelmässä. Myös kieliohjelmakomitean tuli ottaa huomioon alueellinen tasapuolisuus sekä maan eri osien erityispiirteet (1978, 4). Alueellisuuden painottaminen on nähtävissä myös kielikoulutuksen suunnittelussa, jossa lääninhallitusten tuli läänin kieliohjelmissä laatimissaan ottaa huomioon kuntien erilaiset tilanteet (Kouluhallitus 1985b).

Suomalaiselle koulutuspolitiikalle oli pitkään tunnusomaista se, että normatiivisista tavoitteista oli vähän dokumentteja. Koulutuspolitiikan tavoitteita ei ollut määritelty missään, vaan ne oli pääteltävä harjoitetusta koulutuspolitiikasta (Sarjala 1981, 14). Tällä hetkellä eri koulutusasteiden koulutusta koskevissa laeissa ja asetuksissa on määritelty koulutuksen tavoitteet (Anon. 1983a, 1983b, 1984a, 1984b, 1987a, 1987b-1). Tavoitteenasettelu koskee myös kielikoulutusta ja sen suunnittelua. Kielikoulutuksen määrällisiä tavoitteita koskevat normit määriteltiin valtioneuvoston päätöksessä valtakunnalliseksi kielenopetuksen yleissuunnitelmaksi (Anon. 1984c). Vieraiden kielten opettamiseen käytettävät tuntimäärät on valtioneuvosto määrännyt päättäessään peruskoulun ja lukion tuntijaosta (Anon. 1985b ja 1985a). Eri kouluasteiden kielenopetusta koskevat tavoitteet määritellään opetussuunnitelmissa (Kouluhallitus 1985a, 1985b; Ammattikasvatusthallitus 1988b).

Koulutuspolitiikan tavoitteenasettelussa ovat jatkuvasti olleet vastakain yksilö ja yhteiskunta eli kumman etu on ensisijaisena. Suomalaisessa

koulutuspolitiikassa on yksilöpainotteinen koulutuspolitiikka vaihdellut yhteiskuntakeskeisen kanssa (Lehtisalo & Raivola 1986, 39). Sarjalan mielestä eduskunta on ollut kiinnostunut koulutuksesta yksilön oikeutena ja yhteiskuntapoliittisena välineenä (Sarjala, 156-158). Eduskunnan koulutuspoliittinen ohjaus on yleensä ollut jälkikäteisvalvontaa ja koulutuspolitiikan johto on pysynyt julkisen vallan teknokraattien käsissä. Kivistön (1986, 3) mukaan tällä vuosikymmenellä on painopiste koulutuspoliittisessa keskustelussa siirtynyt yksilöä korostavaan suuntaan.

Kielikoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa painopisteen siirtymiset ovat tärkeitä, sillä ne määräävät sen, katsotaanko kielikoulutuksen toteuttaminen yhteiskunnan toimenpiteeksi taata riittävä määrä eri kieliä osaavia työntekijöitä työelämän tarpeisiin vai yksilön oikeudeksi ja mahdollisuudeksi, jolla hän voi parhaiten kehittää omia kykyjään ja tyydyttää tarpeitaan. „Tarkoituksenmukaista lienee löytää sellainen painotus, jolla voidaan tyydyttää työelämän tarpeet ottaen riittävästi huomioon yksilön tarpeet ja edellytykset.

Häyrysen ja Hautamäen mukaan koulutuspolitiikan tehtävänä on kohottaa koulutusjärjestelmä sille tasolle, jolle ihmisen koulutettavuus antaa mahdollisuudet (Häyrynen & Hautamäki 1973, 211). Näin ollen tulisi kielikoulutuksenkin tarjota kaikille oppilaille tilaisuus opiskella niin paljon ja niin monia kieliä, kuin heidän kykynsä ja muut edellytyksenä sallivat.

### 3. KIELIKOULUTUS KOULUTUSSUUNNITTELUN KOHTEENA

Faludin mukaan suunnittelu on aina merkinnyt älykästä ja rationaalista toimintaa (Faludi 1976, 35). Se on nykyisestä tilanteesta lähtevä tulevaisuuden muuttamiseen tähtäävä prosessi (Inbar 1976, 55) tai sarja loogisia teknisiä prosesseja, jotka muodostuvat toisiinsa liittyvistä vaiheista (Malan 1987, 11). Se on rationaalinen, tieteellinen ongelmanlähestymistapa, suora lähitulevaisuuden tapahtumiin kohdistuva vaikuttamiskeino (Unesco 1970, 12 ja 93). Sillä pyritään tulevaisuuden hallintaan. Se on väline jonkin tarpeen tyydyttämiseksi tai puutteen korjaamiseksi (Lehtisalo & Raivola 1986, 182-184).

Koulutussuunnittelun tavoitteet ja toteuttamistapa voidaan johtaa koulutuspolitiikasta (Anon. 1983, 4). Koulutussuunnittelulla valmistellaan yhteiskunnan koululle asettamien tavoitteiden toteuttamista (Itälä 1969, 11). Koulutussuunnittelu on tulevaisuuteen kohdistuvaa harkintaa päätettäessä koulutusjärjestelmää koskevista toimitasuunnitelmista, prioriteeteista ja kustannuksista ottaen huomioon taloudelliset ja poliittiset realiteetit, järjestelmän kasvumahdollisuudet sekä maan ja oppilaiden tarpeet (Beeby 1967, 13). Kielikoulutussuunnittelun tulee edellä olevan määritelmän mukaan etsiä vastauksia seuraavanlaisiin kysymyksiin: Mitä kieliä opetetaan? Milloin opetetaan? Missä opetetaan? Minkälaista kieltä opetetaan? Kuka opettaa? Miten opettaa? Kuinka paljon opettaa? Paitsi kustannuksia kielikoulutussuunnittelun tulee ottaa huomioon yksittäisten oppilaiden ja yhteiskunnan sekä lyhyen että pitkän tähtäyksen tarpeet. Siinä on otettava kantaa eri kielten tärkeysjärjestykseen. Sen on otettava huomioon myös kielikoulutuksen laajentamismahdollisuudet ja muutospaineet ajan tasalla pysymiseksi. (ks. Young 1977, 31-32.)

Koulutussuunnittelun tulisi olla jatkuva prosessi. Päätöksenteon valmistelun, päätöksen ja toimeenpanon ohella tulisi suunnitelman toteuttamisesta saatavan palautetiedon hyödyntämisen olla peruselementtinä suunnitteluprosessissa (Lehtisalo & Raivola 1986, 184; ks. myös Sauvala 1978, 25; Unesco 1970, 12-14; Young 1977, 29; Weiler 1980, 134).

Koulutuspolitiikkaa harjoittavana elimenä eduskunta on säättänyt peruskoulua, lukiota ja ammatillisia oppilaitoksia koskevat lait (Anon. 1983a, 1983b, 1987a). Niissä määritellään koulutuksen tavoitteeksi "lhannekansalainen", jossa painotetaan kasvavan lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnallisia et-



tä yksilöllisiä ominaisuuksia.

Coombsin koulutussuunnittelun määrittelyä seuraten voidaan kielikoulutuksen suunnittelun tavoitteeksi asettaa kielikoulutuksen tekeminen pätevämmäksi ja tehokkaammaksi, jotta se pystyisi paremmin vastaamaan yhteiskunnan sekä oppilaiden tarpeisiin ja tavoitteisiin (Coombs 1970, 14).

Valtion koulutushallinnossa tapahtuvaa laajakantoista ja työlästä koulutuspoliittista valmistelutehtävää varten voidaan perustaa komitea, jollainen, **Kieliohjelmakomitea** (1978), oli kielikoulutuksenkin suunnittelua varten. Suomessa on komitealaitos ollut tärkeä koulutuspoliittisen demokratian ja koulutuspolitiikan kehittämisessä (ks. Lehtisalo & Raivola 1986, 191).

Husénin (1985) mukaan tällaiset komiteat ovat tyypillisiä Länsi-Euroopan maille. Meillä, kuten Ruotsissakin, komitean mietinnöt lähetetään valmistumisen jälkeen lausuntokierrokselle. Ruotsissa komitean ehdotukset menevät miltei poikkeuksetta eduskunnan käsiteltäväksi, kun taas esimerkiksi Saksan liittotasavallassa ja Englannissa tällaista komitean raporttia pidetään keskustelun pohjana (emt., 53). Meillä komiteanmietintöjä ei käsitellä eduskunnassa. Kielikomitean mietinnön ehdotuksia käytettiin pohjana, kun opetusministeriössä valmisteltiin valtioneuvoston päätöstä valtakunnalliseksi kielenopetuksen yleissuunnitelmaksi. Lisäksi sen esityksiä on sovellettu laadittaessa peruskoulun ja lukion sekä ammatillisen koulutuksen lainsäädännön kielikoulutusta koskevia osia sekä tuntijakoja koskevissa valtioneuvoston päätöksissä ja kielten opetussuunnitelmien laadinnassa.

Valtakunnallinen kielenopetuksen yleissuunnitelma voidaan nähdä eräänlaisena jännitteen aiheuttajana suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Jännite aiheutuu siitä diskrepanssista, joka vallitsee yleissuunnitelmassa määriteltyjen eri kieliä opiskelevien oppilaiden tavoitemäärän ja todellisen eri kieliä opiskelevien oppilaiden määrän välillä. Diskrepanssin merkitys on erilainen eri ihmisille ja eri ryhmille (ks. Inbar 1976, 54). Esimerkiksi elinkeinoelämän edustajat seuraavat huolestuneina, tuottaa-ko koulutus riittävästi eri kieliä taitavia työntekijöitä työelämän käyttöön. Oppilaat taas kielivalintoja tehdessään harkitsevat tulevaisuutta suunnitellessaan, mitä kieliä he tarvitsevat.

Kielikoulutuksen suunnittelua ja kielenopetuksen yleissuunnitelmaa voidaan pitää koulutussuunnittelun määrällisen suunnittelun lohkoon kuuluvana, koska se sisältää kielikoulutuksen määrällisen tarpeen arvioinnin. Kielikoulutuksen suunnittelussa on kyse opetussuunnittelusta silloin, kun peruskoulun, lukion ja ammatillisen opetuksen osalta tarkistetaan tai uusitaan

opetussuunnitelmia, jotka sisältävät myös kaikkien opiskeltavien kielten osuudet. (ks. Lehtisalo & Raivola 1986, 195-198)

Koulutussuunnittelu voidaan jakaa kolmeen tasoon: normatiiviseen, strategiseen ja operatiiviseen. Normatiivisella tasolla käsitellään koulutuksen yleisiä tavoitteita, strategisella toimintalinjoja ja operatiivisella käytännön toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi (Lehtisalo & Raivola 1986; Sarjala 1981; Sauvala 1978).

Lisäksi kaikilla koulutussuunnittelun tasoilla tehdään **administratiivista eli hallinnollista suunnittelua**, jonka tehtävänä on hallinto-organisaation toimintarakenteen, toiminnan ja toiminnan valvonnan suunnittelu (Lehtisalo & Raivola 1986, 183). Tällaisena voidaan pitää lääninhallitusten ohjaus- ja seurantatoiminnan suunnittelua. Kouluihin ja oppilaitoksiin kohdistuva ohjaustoiminta saattaa painottua esimerkiksi kielenopetukseen.

Kielikoulutuksen suunnittelussa näkyy päätöksenteon hierarkkisuus siten, että valtioneuvosto kehotti kouluhallitusta jakamaan kielenopetuksen valtakunnalliset tavoitteet eri läänien tavoitteiksi (Anon. 1984c). Lääninhallitukset kuntakohtaistivat omat tavoitteensa ja kunnat laativat sitten omat kieliohjelmansa (ks. Sarjala 1981).

Kielikoulutuksen suunnittelu on myös monitasosuunnittelua, joka on kokonaisvaltaista suunnittelutasolta toiselle siirtyvää lopullisen suunnitelman rakentamista. (ks. Lehtisalo & Raivola 1986, 183) "Monitasosuunnittelussa on kyse monitasoisesta ja monitavoitteisesta systeemistä", jossa tavoitteisen yksikön vaikuttaminen voi tapahtua kahdella tavalla (Papunen 1986, 52). Kun valtioneuvosto voidaan kielikoulutuksen suunnittelussa katsoa tavoitteiseksi yksiköksi, niin se ei käyttänyt suoraa vaikuttamista vaan tavoittein eli kielenopetuksen yleissuunnitelmassa mainituin tavoiteluvuin muokkasi kouluhallituksen, lääninhallitusten ja kuntien kieliohjelmia (ks. Vartola 1975). Kielikoulutuksen suunnittelussa edettiin suunnittelutasojen ylemmiltä portailta alaspäin ja alemmilla tasoilla tapahtuva suunnittelu oli itse asiassa ylemmän tason suunnitelman toimeenpanon suunnittelua. Kunta tavoitteisena yksikkönä saattoi vaikuttaa läänin kieliohjelmaan, kun sen suunnittelu tapahtui neuvotellen kuntien kanssa.

Kielikoulutusta koskeva **normatiivinen suunnittelu** tapahtuu komiteatyönä ja eduskunnan lainlaadintatyönä ja se on selvästi poliittista (ks. Lehtisalo & Raivola 1986, 182). Kielikoulutusta koskevia säädöksiä sisältyy peruskoululakiin (Anon. 1983b), lukiolakiin (Anon. 1983a) ja lakiin ammatillisista oppilaitoksista (Anon. 1987a). Lisäksi edellä mainittujen lakien perus-

teella annettuihin asetuksiin (Anon. 1984b, 1984a, 1987b-1) sekä korkeakoulujen eri alojen tutkintoasetuksiin sisältyy myös kielikoulutusta koskevia säädöksiä (Anon. 1974d, 1975, 1976a, 1977c, 1978a-1, 1980b). Myös keskiasteen kehittämislaki (Anon. 1978e) ja keskiasteen kehittämissuunnitelmat (esim. Opetusministeriö 1988c) sisältävät lukion ja ammatillisen koulutuksen kehittämiseen, suunnitteluun ja toimeenpanoon liittyviä velvoitteita.

Vastuu **strategisen tason** päätöksistä kuuluu ensisijaisesti valtioneuvostolle ja keskusvirastoille (Sarjala 1981, 17-18). Valtakunnallinen kielenopetuksen yleissuunnitelman laadinta oli tyypillistä strategisen tason suunnittelua. Valtioneuvosto esittää siinä kielenopetuksen järjestämisen yleiset periaatteet ja kielenopetuksen määrälliset tavoitteet lukuvuoden 1991-1992 alkuun mennessä.

Strategisen tason tehtäviin kuuluu myös suunnittelu, jonka kouluhallitus teki jakaessaan valtakunnalliset kielenopiskelun tavoitteet eri läänien tavoitteiksi. Lisäksi kouluhallitus antoi ohjeita läänien ja kuntien kieliohjelman laadintaa varten (Kouluhallitus 1985b). Ammattikasvatushallitus antoi omat ammatillisten oppilaitosten kieliohjelmia koskevat ohjeensa (Ammattikasvatushallitus 1985).

Kivistön mukaan tulevaisuudessa vastuuta strategisen tason päätöksistä tulee entistä enemmän myös lääninhallituksille, joilta on vastaavasti siirtynyt operatiivisen tason tehtäviä kuntiin ja kouluihin (Kivistö 1986, 3). Läänin kieliohjelmia ja sen laadintaa voitaneen pitää myös strategisen tason suunnitteluun ja päätöksentekoon kuuluvana.

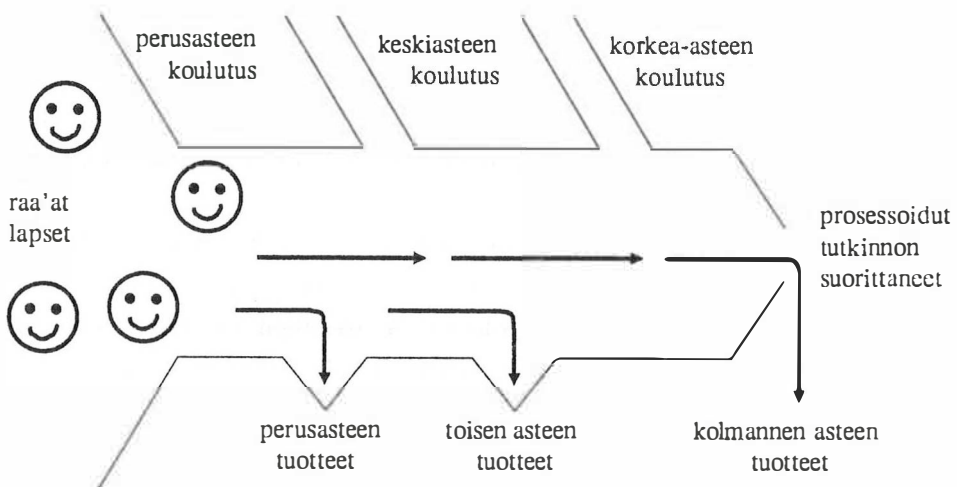
**Operatiivisessa kielikoulutuksen suunnittelussa** toimitaan kunnan ja koulun tai oppilaitoksen tasolla. Kuntien tuli laatia oma kieliohjelmansa, joka koskee paitsi peruskoulua, lukiota ja iltalukiota myös kunnan koululaitokseen kuuluvia ammatillisia oppilaitoksia. Muut ammatilliset oppilaitokset laativat oman kieliohjelmansa.

Jos suunnittelu nähdään prosessina, jossa päätetään, "mihin mennään", ja etsitään sinne pääsemiseksi mahdollisimman tehokkaat ja käytännölliset keinot (ks. Kaufman 1972, 6), voidaan sanoa, että valtioneuvosto päätti, "mihin mennään" eli mitkä ovat kielenopetuksen määrälliset tavoitteet vuonna 1991. Näihin tavoitteisiin pääsemiseksi tarvitaan läänien ja kuntien kieliohjelmaa. Vaikein tehtävä, tehokkaimpien ja käytännöllisimpien keinojen löytäminen kieliohjelman toteuttamiselle, on jäänyt jokaisen kunnan vastuulle. Tähän mennessä näyttää siltä, että vain harvat kunnat ovat löytäneet tällaiset keinot.

#### 4. KOULUTUSJÄRJESTELMÄ JA KIELIKOULUTUS KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Koulutusjärjestelmä on väline koulutuspolitiikan toteuttamiseksi. Se kuuluu normatiivisiin organisaatioihin, joille on ominaista ohjaileva vallankäyttö. (Lehtisalo & Raivola 1986, 34-168.)

Galtung tekee varsin mielenkiintoisen vertailun koulutusjärjestelmän ja tuotantolaitoksen välillä. Hänen mielestään oleellisilta osiltaan koulutusjärjestelmä on raakojen lasten prosessointi (käsittely) prosessoiduiksi lapsiksi (Galtung 1980, 189).



KUVIO 6. Koulutusjärjestelmä tuotantojärjestelmänä (Galtung 1980, 189)

Lasten prosessointi tapahtuu kolmella tasolla. Perusasteen tuotteet ovat eräänlaisia puolivalmisteita, jotka käsitellään edelleen keskiasteella. Sieltä osa siirtyy korkea-asteelle, josta valmistuu viimeisteltyjä korkea-asteen tutkinnon suorittaneita. Edellisen asteen tuotteet toimivat panoksina seuraavassa tuotantovaiheessa, koska ne on kytketty toisiinsa niin kuin missä tahansa tuotantoprosessissa. Yhteiskunta siis aloittaa raakojen lasten prosessoinnin ja päättyy kolmenasteisiin tuotteisiin kokonaisprosessointiin tar-

vittavan ajan ollessa noin kaksikymmentä vuotta. Työläiset eli tässä tapauksessa opettajat ovat sitä ammattitaitoisempia, mitä pidemmälle tuotantoprosessissa edetään. Koneistoon pumpataan myös huomattavia rahasummia. (Galtung 1980, 189.)

Galtungin vertaus sopii hyvin suomalaiseenkin koulutusjärjestelmään, eiväthän esimerkiksi peruskoulunsa päättäneet ole vielä valmiita siirtymään yhteiskuntaan ja sen työelämään. Siksi heidät eli puolivalmisteet on koulutettava eli jatkokäsiteltävä keskiasteella, osa vielä korkea-asteellakin. Opettajien osalta vertaus ei pidä paikkaansa, sillä meillä on kaikilla asteilla ammattitaitoiset opettajat. Koulutusajatkin ovat nykyään suurin piirtein yhtä pitkiä lukuun ottamatta korkea-asteen koulutuksessa toimivia opettajia.

Suomessa koulutuspoliittinen suunnittelu on tähdännyt siihen, että koulutusjärjestelmän sisällä oppilailla tulee olla mahdollisuus edetä kykyjensä ja tavoitteittensa mukaisesti. Niinpä tasokurssien poistaminen oli yhtenä edellytyksenä sille, että oppilaille voitiin peruskoulun jälkeen hallinnollisesti taata yleinen jatko-opintokelpoisuus. Lukion lisäksi myös ammatillisesta koulutuksesta on mahdollisuus edetä korkeakouluopintoihin. Näin oppilaiden aikaisemmat valinnat eivät ole esteenä myöhemmille opinnoille. Kielikoulutuksen ongelmaksi on noussut se, voidaanko oppilaalle taata peruskoulussa aloittamiensa kielen opiskelumahdollisuus ylemmillä koulutusasteilla.

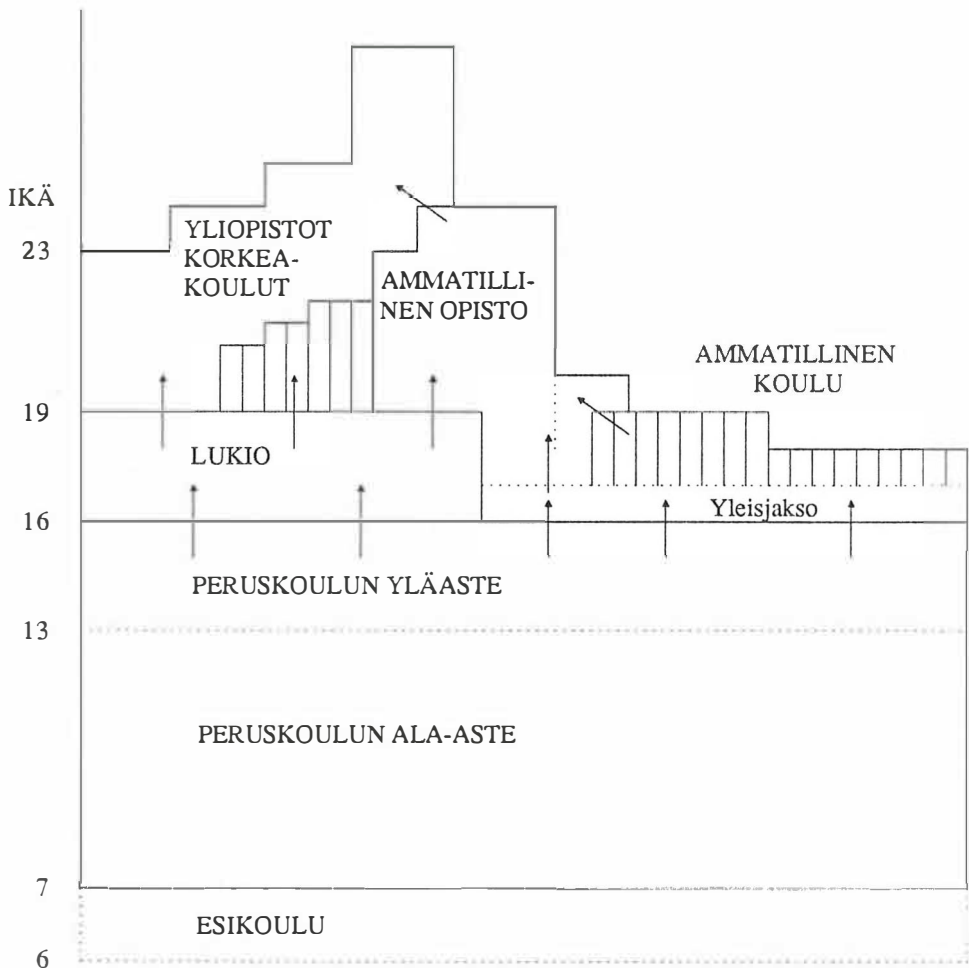
#### 4.1. Suomalainen koulutusjärjestelmä

Suomalainen koulutusjärjestelmä voidaan määritellä Archerin tapaan kansakunnan laajuiseksi eriytyneeksi kouluttavien laitosten joukoksi, jossa osat ja prosessit on suhteutettu toisiinsa ja jota ainakin osittain valtiovalta valvoo ja ohjaa (Archer 1984, 19).

Suomalaisen koulutusjärjestelmän historiallista kehitystä nykypäivään on Kivinen (1988) käsitellyt varsin perusteellisesti. Lisäksi viime vuosikymmeninä tapahtuneita muutoksia koulutusjärjestelmässämme sekä sen kehittämistä ovat käsitelleet mm. Lehtisalo & Raivola (1986), Nurmi (1981), Sarjala (1981) ja Somerkivi (1982). Tässä tutkimuksessa koulutusjärjestelmäämme käsitellään ainoastaan sellaisena kuin se on tällä hetkellä. Se esitellään aluksi erikseen kokonaisuutena, sillä siinä on viime vuosina tapahtunut huomattavia muutoksia ja varsinkin ammatillisen koulutuksen uudistaminen

on sellaisessa vaiheessa, että sen esittely on selkeämpää erillisenä. Koska kielikoulutus oppilaan ja opiskelijan kannalta muodostaa hänen koulutuskansa kestävä jatkumon, on tarkoituksenmukaisempaa myös käsitellä sitä jatkumona seuraavassa luvussa.

Seuraava kaavio kuvaa Suomen koulutusjärjestelmän rakennetta. Lisäksi siitä käy ilmi, minkä ikäisiä oppilaat keskimäärin ovat eri koulutusasteilla ja -muodoissa.



KUVIO 7. Suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenne (Keski-Suomen lääninhallitus 1987, 4)

#### 4.1.1. Perusasteen koulutus

Perusasteen koulutuksen rakenne ja tehtävät määritellään peruskoululaissa (Anon. 1983b). Jokainen Suomen kansalainen on oppivelvollinen, jonka on käytävä peruskoulua tai saatava muuta opetusta. Peruskoulu on yhdeksänvuotinen yhtenäiskoulu, joka jakautuu kuusivuotiseen ala-asteeseen ja kolmi- vuotiseen yläasteeseen. Peruskoulussa voidaan opetusministeriön luvalla järjestää yhden lukuvuoden kestävää esiopetusta, vaikkakin esiasteen opetus hoidetaan pääasiassa päiväkodeissa sosiaalilainsäädännön alaisena toimintana. Peruskoulussa voidaan opetusministeriön luvalla järjestää myös yhden lukuvuoden kestävää lisäopetusta opetuskoulun oppimäärän suorittaneille. Peruskouluun voi kuulua myös erityisluokkia, joista voidaan muodostaa erityiskoulu.

Lukuvuonna 1987-88 oli toiminnassa yhteensä 4872 peruskoulua, jotka jakaantuivat seuraavasti:

TAULUKKO 3. Peruskoulut lv 1987-88 oppilaitostyyppin mukaan  
(Tilastokeskus 1987b, 6)

Koulutyyppi	Kouluja yhteensä
ala-asteen koulut	3 863
yläasteen koulut	602
peruskoulua korvaavat koulut	18
erityiskoulut	365
harjoittelukoulut	13
muut koulut	11
<b>Yhteensä</b>	<b>4 872</b>

Vuonna 1987 opiskeli Suomen peruskouluissa lähes 580 000 oppilasta.

TAULUKKO 4. Peruskoulun oppilaat 1987 (Tilastokeskus 1987b, 6)

Luokka-aste	Oppilaita
Esiopetus	1 795
Luokat 1 - 6	388 674
Luokat 7 - 9	178 037
Lisäopetus	4 413
<b>Yhteensä</b>	<b>572 919</b>

Peruskoululain (Anon. 1983b) mukaan kouluhallitus antaa kunnan opetussuunnitelman laadintaa ja oppiaineiden opetusta koskevat yleiset ohjeet sekä päättää valtakunnallisista oppimääristä. Nämä ohjeet on kouluhallitus sisällyttänyt Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (Kouluhallitus 1985c). Opetussuunnitelman perusteet sisältävät koulutyön yleistä järjestelyä, oppiaineita, opetukseen käytettävää tuntimäärää kokonaisuudessaan ja tarvittaessa oppiaineittain, arvostelua, tukiopetuksen antamista, oppilaanohjausta ja koulun ulkopuolella annettavaa opetusta koskevat ohjeet (Anon. 1984b).

Valtioneuvosto on päättänyt peruskoulun tuntijaosta yleisperusteluneen (Anon. 1985b). Kunta voi valtioneuvoston määrittelemissä rajoissa päättää kunnan peruskouluissa noudatettavasta tuntijaosta. Ala-asteen tuntijaossa on runsaasti väljyyttä kunnan omia tuntimäärien painotuksia varten. Yläasteella liikkumavara on vähäisempi ja koskee vain valinnaisaineita. Peruskoulun kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla tarjottavia valinnaisaineita ovat vieras kieli, tekninen työ, tekstiilityö, kotitalous, maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito, kaupalliset aineet, tietotekniikka, musiikki, kuvamataito, konekirjoitus sekä saamelaisten kotiseutualueella saamen kieli. (Anon. 1984b.)

Kunta laatii peruskoulua varten opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman perusteissa on määrätty, mitä opetuksen järjestämistä koskevia perusasioita sen tulee sisältää. Opetussuunnitelmassa vahvistettujen oppiaineiden opettamiseen käytettävissä oleva aika määräytyy tuntikehysjärjestelmän mukaan. Silventoisen mukaan tuntikehysjärjestelmä on hallinnollinen ratkaisu, jolla on siirretty aiemmin asetuksella määritellyt oppilaiden ryhmittelype-



riaatteet ja myös opetusryhmiä ja -järjestelyjä koskeva päätöksenteko koululle ja kunnalle (Silventoinen 1983, 2). Tuntikehyksen koko määräytyy alasteella rehtorin ja opettajanvirkojen perusteella, yläasteella se muodostuu vuosiluokkaa kohden tulevasta perustuntimäärästä lisättynä oppilaskohtaisesti lasketulla tuntimäärällä. Poikkeuksena on yhden perusopetusryhmän suuruinen vuosiluokka (Anon. 1983b).

#### 4.1.2. Keskiasteen koulutus

Keskiasteen koulutuksella tarkoitetaan lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten järjestämää koulutusta (Anon. 1978e). Keskiasteen oppilaitoksiin hakeudutaan yhteisen oppilasvalinnan eli yhteisvalinnan kautta. Sen järjestävät läänien oppilasvalintalautakunnat (Anon. 1977b). Opetusministeriö määrää yhteisvalinta-alueet ja yhteisvalintaan osallistuvat oppilaitokset. Lukiot ja suurin osa ammatillisista oppilaitoksista kuuluu yhteisvalintaan.

Hakiessaan yhteisvalinnan piiriin kuuluvaan keskiasteen koulutukseen oppilas täyttää vain yhden hakukortin, jolla hän voi hakea ensisijaisesti jollekin opintolinjalle kolmeen eri oppilaitokseen, toissijaisesti jollekin opintolinjalle yhteen oppilaitokseen ja kolmassijaisesti jollekin opintolinjalle yhteen oppilaitokseen. Päätöksen oppilaaksiottamisesta tekee lukioissa koululautakunta ja ammatillisissa oppilaitoksissa johtokunta saatuaan läänin oppilasvalintalautakunnan ehdotuksen.

Lukion rakenne ja tehtävät on määritelty lukiolaissa (Anon. 1983a). Lukio jatkaa peruskoulun kasvatustehtävää. Se antaa yleissivistävää opetusta, joka on tarpeen korkeakouluopinnoissa sekä lukiopohjaisessa ammatillisessa koulutuksessa. Lukio on kolmivuotinen ja se rakentuu peruskoulun opimäärälle. Asetuksella säädetään lukioissa vuosittain järjestettävästä ylioppilastutkinnosta (Anon. 1947).

Lukion ensimmäiselle luokalle ilmoitaututaan yhteisvalinnassa. Jos ilmoitautuneita on enemmän kuin täytettäviä oppilaspaikkoja, otetaan oppilaat peruskoulun päästötodistuksen ns. lukuaineiden arvosanojen keskiarvon osoittamassa paremmuusjärjestyksessä.

Lukuvuonna 1987-88 oli Suomessa toiminnassa 468 päivälukiota, joista 11 luokatonta, 7 iltalukiota ja 38 lukion iltalinjaa. Kaikki iltalukiot olivat luokattomia. Samana lukuvuonna päivälukioissa opiskeli 93 578 ja iltalukioissa 8 576 oppilasta (Tilastokeskus 1988b, 4-12).

Kuten peruskoulua varten kouluhallitus antaa lukiolain mukaan lukioita varten kunnan opetussuunnitelman laadintaa ja oppiaineiden opetusta koskevat yleiset ohjeet ja päättää valtakunnallisista oppimääristä (Anon. 1983a). Ohjeet on sisällytetty Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Kouluhallitus 1985a). Opetussuunnitelman perusteet sisältävät koulutyön yleistä järjestelyä, oppiaineita, niiden oppimäärää ja kurssimäärää, opetuksen jaksotusta, arvostelua, tukiopetuksen antamista, oppilaanohjausta ja koulun ulkopuolella annettavaa opetusta koskevat ohjeet (Anon. 1984a).

Niin kuin peruskoulunkin osalta valtioneuvosto on päättänyt lukion oppiaineiden tuntijaosta (Anon. 1985a). Tuntijaossa käytetty opiskeluajan yksikkö, kurssi, on 38 oppitunnin pituinen. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelmassa tarkoittaa sitä, että oppimäärä rakentuu mielekkäistä määrämittaisista kokonaisuuksista. Opetuksen jaksottaminen on työjärjestystekninen ratkaisu kurssimuotoisen opetuksen mahdollisimman tehokkaaksi toteuttamiseksi ja opiskelun keskittämiseksi. Lukuvuosi jaetaan useimmiten viiteen tai kuuteen jaksoon, joiden aikana keskitytään vain muutamaaan oppiaineeseen kerrallaan. Yhden jakson aikana opiskellaan yleensä yksi kurssi opiskeltavasta aiheesta (Kouluhallitus 1981, 5-12). Myös lukiossa on mahdollista painottaa tuntijakoa.

Kunta laatii lukiota varten opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman perusteissa on määrätty, mitä opetuksen järjestämistä koskevia perusasioita kunnan opetussuunnitelman tulee sisältää. Lukiossakin noudatetaan tuntikehysjärjestelmää. Tuntikehys määräytyy vuosiluokkaa kohden tulevasta tuntimäärästä lisättyä oppilaskohtaisesti laskettavasta tuntimäärästä. Poikkeuksena on yhden perusopetusryhmän käsittävä vuosiluokka (Anon. 1983a). Lukion lopuksi suoritetaan ylioppilastutkinto, josta säädetään asetuksella (Anon. 1947).

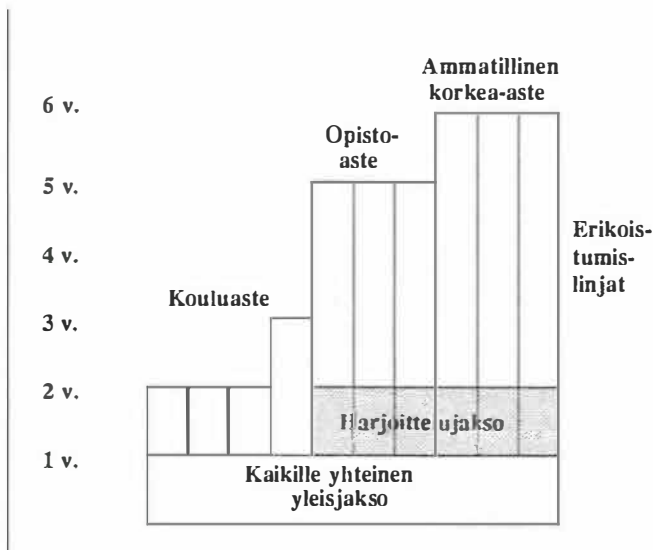
Ammatillisen koulutuksen rakenne on määritelty keskiasteen koulutuksen kehittämislaisissa ja ammatillisia oppilaitoksia koskevassa laissa (Anon. 1978e; Anon. 1987a). Viimeksi mainitussa on säädetty myös ammatillisten oppilaitosten tehtävät.

Ammatillisten oppilaitosten yhteisvalintaa varten päättää ammattikasvatushallitus vuosittain opiskelijoiden valintajärjestyksen perusteista ja laatii toimintaohjeet yhteisvalinnan käytännön toteutusta varten (Ammattikasvatushallitus 1987a; 1987b; 1987c). Muutamilla opintolinjoilla järjestetään pääsy- tai soveltuvuuskoe tai haastattelu. Osa oppilaispaikoista täytetään todistuksiin ja osa työkokemukseen perustuvassa valinnassa sekä enintään 20 % kunkin linjan opetusryhmän aloituspaikoista joustavassa valinnassa.

Hakukortin perusteella kaikille hakijoille lasketaan pisteet erikseen todistusvalinnassa ja työkokemusvalinnassa. Lisäksi osa oppilaista voidaan pistemääristä riippumatta valita joustavassa valinnassa. Todistuspisteisiin lasketaan kaikkien korttiin merkittyjen aineiden keskiarvo ja alakohtaisesti painotettavat arvosanat. Jokaisella koulutuslalla otetaan huomioon kahden oppiaineen todistusarvosanat, jotka muutetaan pistemääriksi. Työkokemusvalinnassa annetaan pisteitä vähintään yhden vuoden työkokemuksesta. Liitteessä 1. on esitetty alakohtaisesti painotettavat todistusarvosanat sekä peruskoulupohjaisessa koulutuksessa että ylioppilasohjaisessa koulutuksessa, mistä on myös ohjeet arvosanojen muuttamisesta pistemääriksi. Todistusvalinnassa valitaan 70 % peruskoulupohjaisen koulutuksen ja 50 % ylioppilasohjaisen koulutuksen opiskelijoista pistemäärien mukaisessa järjestyksessä. Työkokemusvalinnassa valitaan enintään 30 % peruskoulupohjaiseen ja enintään 50 % ylioppilasohjaiseen koulutukseen. Edellä esitetty on yleisin valintamenettely. Poikkeavaa menettelyä noudatetaan esim. teknillisissä oppilaitoksissa (Ammattikasvatushallitus 1987a; 1987b; 1987c).

Ammatillista koulutusta järjestetään sekä peruskoulu- että lukiopohjaisena. Peruskoulupohjainen koulutus järjestetään laaja-alaisina peruslinjoina, joita on kaikkiaan 25. Ne sisältävät noin 220 erikoistumislinjaa. Näiden lisäksi on peruslinjoihin kuulumattomia erillisiä opintolinjoja (Ammattikasvatushallitus 1988a).

Seuraavana on esimerkkikaavio peruslinjan rakenteesta.



KUVIO 8. Esimerkkikaavio peruslinjan rakenteesta (Anon. 1988a, 1)

Kukin peruslinja muodostuu vuoden kestävästä kaikille saman peruslinjan oppilaille yhteisestä yleisjaksosta ja sen jälkeisestä erikoistumislinjoista. Yleisjakso ja sitä seuraava erikoistumislinja muodostavat yhdessä koulutusammatin, joka vastaa yhtä tai useampaa työelämän ammattia (Anon. 1978e). Erikoistumislinjat voivat olla kouluasteisia, opistoasteisia tai ammatillista korkea-astetta. Vuoden mittainen harjoittelujakso sisältyy useimpiin opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen opiskeluun. Yleisjakson aikana annetaan kaikille saman peruslinjan oppilaille samansisältöinen alan peruskoulutus. Erikoistumislinjoilla on opetuksen pääpaino linjan ammattiaineissa. Ensimmäiset uudistuksen mukaiset peruslinjat perustettiin vuonna 1982 ja viimeiset aloitettiin syksyllä 1988. Ammatillisessa koulutuksessa ylioppilaat koulutetaan pääsääntöisesti omilla lukion oppimäärään pohjautuvilla opinto-  
linjoillaan (Ammattikasvatushallitus 1988a).

Vähintään 400 tuntia kestäväää ammatillista koulutusta antavia oppilaitoksia oli vuonna 1987 toiminnassa 579, joissa oli 151 700 oppilasta.

Ammatillinen koulutus on uudistettu, jotta se vastaisi paremmin työelämän vaatimuksia. Paitsi koulutukseen hakeutumista on uudistuksessa muutettu myös koulutuksen rakennetta, opetuksen sisältöä, opiskelutapaa ja koulutukseen hakeutumista (Ammattikasvatushallitus 1988a). Myös opetus-  
suunnitelmajärjestelmä on muuttumassa. Ammatillisia oppilaitoksia koskevan lain mukaan ammattikasvatushallitus laatii ja hyväksyy valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet (Anon. 1987a). Opetussuunnitelman valtakunnallisista perusteista tulee käydä ilmi koulutuksen tavoitteet, lukusuunnitelma, oppimäärät ja kurssit keskeisine tavoitteineen, opetusjärjestelyjen perusteet sekä alueellinen ja paikallinen liikkumavara (Anon. 1987b-1). Ammattikasvatushallitus on hyväksynyt opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan sekä eri koulutusammattien opetussuunnitelman perusteet (Ammattikasvatushallitus 1988b). Oppilaitokset laativat opetussuunnitelmansa sen mukaan, minkälaista koulutusta ne tarjoavat. Oppilaitoksen opetussuunnitelmat hyväksyy sen johtokunta (Anon. 1987a).

Uudistettu ammatillinen koulutus antaa entistä paremmat mahdollisuudet jatkaa opiskelua seuraavalla koulutustasolla. Kouluasteen tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus jatkaa opiskeluaan opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen erikoistumislinjoilla. Siellä noin 20% aloituspaikoista on varattu kouluasteen tutkinnon suorittaneille, tekniikan koulutusaloilla jopa 40%. Opistosta on mahdollisuus jatkaa opintoja korkeakoulussa. Siellä koulutus-  
alasta riippuen 5-25% oppilaspaikoista on varattu ammatillisesta koulutuksesta tuleville (Ammattikasvatushallitus 1988a).

TAULUKKO 5. Ammatillisten oppilaitosten oppilasmäärä ja yleisjaksolla aloittaneet opintoaloittain v. 1987 (Tilastokeskus 1988a, 6-10)

Koulunuudistuksen mukainen opintoala	Oppilasmäärä	Yleisjaksolla aloittaneet
Maatilatalous	4 363	1 423
Puutarhatalous	1 011	348
Meijeritalous	117	28
Kalatalous	183	76
Metsätalous	2 703	659
Käsi- ja taideteollisuus	5 824	1 057
Vaatetusala	3 275	1 035
Tekstiilitekniikka	140	11
Graafinen tekniikka	884	326
LVI-tekniikka	1 951	777
Kone- ja metallitekniikka	12 562	2 734
Auto- ja kuljetustekniikka	8 062	2 896
Sähkötekniikka	14 274	3 016
Maanmittaustekniikka	529	93
Rakennustekniikka	7 952	2 083
Puutekniikka	2 037	748
Pintakäsittelytekniikka	724	310
Prosessi, laboratoriotekniikka	2 417	471
Elintarviketeollisuus	1 476	568
Ravitsemis- ja hotellipalvelut	10 470	3 708
Koti- ja laitostalous	6 691	1 615
Merenkulku	367	107
Kauppa- ja hallinto	34 047	6 827
Terveystenhoito	17 976	2 672
Sosiaaliala	7 490	203
<b>Kaikki opintoalat yhdessä</b>	<b>151 683</b>	<b>33 791</b>

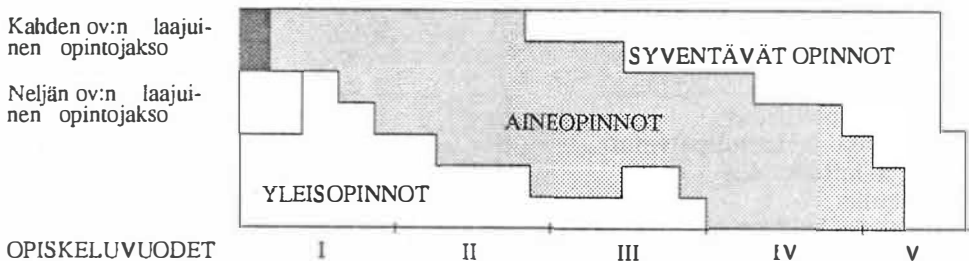
#### 4.1.3. Korkea-asteen koulutus

Korkea-asteen koulutuksessa korkeakoulujen tehtävät on määritelty jokaiselle erikseen niitä koskevissa laeissa ja asetuksissa (Anon. 1973a-c; 1974b-c; 1976b; 1977a; 1979a-c; 1980a; 1980c; 1983e-g; 1985d-f). Korkeakoulujen tutkintojärjestelmä uudistettiin vuosina 1977 - 1984. Kaikille 19 koulutus- alalle annetut tutkintoasetukset säätelevät tutkintojen rakennetta ja tavoit-

teita (Anon. 1974d; 1975; 1976a; 1977c; 1978a-d; 1978f-l; 1980b). Koulutusalat on lueteltu liitteessä 2. Tutkintoasetusten säännökset ovat varsin yhdenmukaiset, vaikkakaan tutkinnot eivät käytännössä ole samanlaisia. Tutkintoasetukset säätelevät pääasiassa perustutkintojen suorittamista. Korkeakoulujen hyväksymissä tutkintosäännöissä annetaan tarkempia määräyksiä tutkintojen suorittamisesta. Tutkinnot määritellään ja kuvataan vuosittain vahvistettavissa opetussuunnitelmissa, jotka tärkeimmiltä osiltaan julkaistaan opinto-oppaissa (Opetusministeriö 1988a, 34).

Korkeakouluissa voidaan suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja. Alempia ovat esimerkiksi Tampereen yliopiston opetusjastojen tutkinnot. Perustutkinto tarkoittaa koulutusalaalla suoritettavaa ensimmäistä tutkintoa, joka on tasoltaan ylempi korkeakoulututkinto. Useimmilla koulutusaloilla perustutkinto on kandidaatin tutkinto. Perustutkinnon laajuus on yleensä 160 opintoviikkoa (emt. 34-37).

Seuraavana on esimerkkikaavio perustutkinnon rakenteesta.



KUVIO 9. Esimerkki n. 160 opintoviikon laajuisen perustutkinnon rakenteesta (Opetusministeriö 1988a, 37)

Perustutkinnot suoritetaan koulutusohjelmissa, jotka ovat tyypiltään vaihtelevia. Koulutusohjelma on korkeakoulun eri yksiköiden yhteistyössä suunnittelema ja järjestämä tavoitteellinen ja monitieteinen opintojen kokonaisuus. Koulutusohjelmissa on usein suuntautumisvaihtoehtoja, eli osa koulutusohjelman opinnoista eriytyy johonkin tieteelliseen tai ammatilliseen osa-alueeseen (Opetusministeriö 1988a, 34-35).

Koulutusohjelman tai sen laajuus määritellään opintoviikkoina. Opintovilkolla tarkoitetaan opiskelijan keskimääräistä 40 tunnin työpanosta. Kaikilla koulutusaloilla opinnot jakautuvat yleisopintoihin, aineopintoihin ja syven-

täviin opintoihin. Kaikkiin tutkintoihin kuuluu myös kieliopintoja ja joillakin aloilla myös harjoittelu (emt. 35).

Yleisopintojen tarkoituksena on antaa laaja-alainen pohja aine- ja syventäville opinnoille sekä tutustuttaa opiskelija tieteelliseen tutkimukseen. Aineopinnoissa keskitytään hankkimaan niitä perustietoja ja -taitoja, joita koulutusohjelman tavoitteet edellyttävät. Syventävissä opinnoissa voi opiskelija keskittyä johonkin aineopintojen osa-alueeseen (emt. 35-36).

Opetuksen ja opintojen sisällöllinen ja rakenteellinen perusyksikkö on opintojakso, jonka laajuus vaihtelee yhdestä kymmeneen opintoviikkoon. Opintojaksot voidaan yhdistää myös laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joita kutsutaan opetus- tai opintokokonaisuuksiksi (emt. 36).

Syksyllä 1987 oli korkeakouluissa varsinaisia eli tutkintoa suorittavia opiskelijoita yhteensä 97 670. He jakaantuivat eri opintoaloille seuraavasti:

TAULUKKO 6. Korkeakouluopiskelijat 30.9.1987 opintoaloittain  
(Tilastokeskus 1987a, 5)

Tutkintoasetusten mukainen opintoala	Opiskelijoita	Uusia opiskelijoita
Teologinen	1 763	208
Humanistinen	17 990	2 412
Taideteollinen	975	137
Musiikin	1 190	179
Teatterialan	239	68
Kasvatustieteellinen	8 913	2 054
Liikuntatieteellinen	452	68
Yhteiskuntatieteellinen	10 277	1 487
Psykologian	1 294	148
Terveydenhuollon	912	288
Oikeustieteellinen	3 869	508
Kauppatieteellinen	10 192	1 427
Luonnontieteellinen	13 714	2 177
Maatalous-metsätieteellinen	2 804	337
Teknillistieteellinen	17 259	2 551
Lääketieteellinen	3 614	440
Hammaslääketieteellinen	871	134
Eläinlääketieteellinen	296	44
Farmasian	1 048	259
<b>Yhteensä</b>	<b>97 672</b>	<b>14 926</b>





Lukion aloittaa 54 ja korkeakoulun 17 nuorta. Keskiasteen ammatillisen koulutuksen aloittaa 34 peruskoulunsa päättäneistä ja lisäksi 20 niistä 46 nuoresta, jotka päättivät lukion. Korkeakoulututkinnon suorittaa 14 ja ammattitutkinnon 45. Kaikkiaan 41 keskeyttää opintonsa tai jää koulutuksen ulkopuolelle. Tältä osin ennuste näyttää varsin synkältä.

#### **4.2. Kielikoulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä**

Seuraavassa tarkastellaan suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta koulutusasteittain ja koulutusmuodoittain. Kielten oppimäärän laajuuden kuvaamisessa käytetään seuraavia termejä:

**A-kieli** on peruskoulun ala-asteella aloitettu kaikille oppilaille yhteinen kieli.

**B-kieli** on peruskoulun seitsemännellä luokalla aloitettu kaikille oppilaille yhteinen kieli.

**C-kieli** on peruskoulun kahdeksannella aloitettu oppilaille valinnainen kieli.

**D-kieli** on lukion ensimmäisellä luokalla aloitettu kieli, joka on neljäs vieras kieli niille oppilaille, jotka ovat opiskelleet peruskoulussa valinnaista C-kieltä ja kolmas vieras kieli niille oppilaille, jotka aloittavat kolmannen vieraan kielen opiskelun vasta lukiossa (Anon. 1984c).

Paitsi tuntijako, kielikoulutukseen ja tarjottaviin kielivalintavaihtoehtoihin perus- ja keskiasteella vaikuttavat myös säädökset sekä kielenopetuksen yleissuunnitelma.

##### **4.2.1. Kielikoulutus peruskoulussa**

Taulukossa 7 on esitetty oppilaalle vieraita kieliä koskeva tuntijako peruskoulussa. A- ja B-kielen tuntimäärät ovat kiinteät, C-kielissä on mahdollista tarjota ja valita suppeampi tai laajempi vaihtoehto.

TAULUKKO 7. Peruskoulun oppilaalle vieraita kieliä koskeva tuntijako  
(Anon. 1985b, muutos 1986)

Kieli	Vuosiluokka							Yhteensä
	3	4	5	6	7	8	9	
A-kieli	2	2	2	2	2	3	2	15
B-kieli					3	3	3	9
C-kieli						2-3	2-3	4-6

A-kielen opiskelu aloitetaan peruskoulun kolmannella luokalla ja se on kaikille oppilaille pakollinen. A-kielenä on pääsääntöisesti englannin kieli, mutta se voi olla myös ruotsi, saksa, ranska tai venäjä. Kunnan, jonka asukasluku ylittää 30 000, on tarjottava englannin lisäksi valittavaksi myös edellä mainitut kielet. Pienemmätkin kunnat voivat niitä tarjota. Jos kunta tarjoaa A-kielenä useampia vaihtoehtoja, oppilaan huoltaja voi esittää ensisijaisen ja toissijaisen vaihtoehdon kielestä, jota hän haluaa lapsensa opiskelevan. Jos huoltaja on valinnut muun kuin englannin eikä koulu taloudellisuus- tai tarkoituksenmukaisuussyistä pysty opetusta kyseisessä kielessä järjestämään, johtokunta muuttaa kielen englannin tai ruotsin kieleksi. Jos kunnassa on yli 30 000 asukasta ja jos kielen ensisijaisesti valinnoita on vähintään 12, vanhempien valintaa ei saa muuttaa (ks. Anon. 1984b). Peruskoulun johtosäännössä voidaan määrätä aloittavan kieliryhmän minimikoko muissa kuin englannin kielessä.

Seitsemännellä luokalla alkava B-kieli on myös pakollinen kaikille oppilaille. Se on ruotsin kieli kaikilla muilla paitsi englantilaisilla, jotka ovat aloittaneet kielenopiskelunsa ruotsi A-kielenä.

Kahdeksannella luokalla aloitettava C-kieli kuuluu valinnaisaineiden ryhmään, ja se kilpailee näin ollen muiden valinnaisaineiden kanssa. Peruskouluasetuksen mukaan huoltaja tekee myös valinnaisaineita koskevan valinnan (Anon. 1984b). Koulun tulee mahdollisuuksien mukaan antaa oppilaalle tilaisuus jo aloittamansa valinnaisaineen opiskeluun, eli jos oppilas on opiskellut kahdeksannella luokalla C-kieltä, tulee hänen voida jatkaa sen opiskelua myös yhdeksännellä luokalla.

C-kielenä kunnan opetussuunnitelmassa tarjotaan pääsääntöisesti ranskan, saksan ja venäjän kieltä sekä lisäksi Lapissa saamen kieltä. Peruskou-

luasetuksen mukaan koulussa, jossa oli enintään 4 perusopetusryhmää kahdeksannella luokalla, tuli tarjota kahta edellä mainituista kielistä, ja koulun, jossa oli vähintään 5 perusopetusryhmää kahdeksannella luokalla, tuli tarjota saamea lukuun ottamatta kaikkia viimeksi mainittuja kieliä (Anon. 1984b). Nyt tämä säädöksen kohta on muutettu ja kielitarjonta voi olla pienessäkin koulussa niin laajaa kuin mahdollista, eli tarjonta ei enää riipu koulun koosta (Anon. 1988d). Lisäksi kunta, jolla on siihen edellytykset, voi kouluhallituksen luvalla tarjota latinaa valinnaisena aineena.

Peruskoulun kielikoulutuksen tavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa. Vaikka kunnilla on opetussuunnitelmia laatiessaan yleensä mahdollista liittää niihin kuntakohtaista ainesta, on oppilaalle vieraisissa kielissä noudatettava valtakunnallista oppimäärää, josta kouluhallitus on päättänyt opetussuunnitelman perusteiden yhteydessä. Tällä tavoin halutaan kielten opettamisessa taata valtakunnallinen yhtenäisyys (Kouluhallitus 1985c). Myös erityiskouluissa ja -luokilla opiskellaan vieraita kieliä (Anon. 1983b; Kouluhallitus 1986).

Peruskoulun A- ja B-kielen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille käyttökelpoinen, keskeisissä viestintätilanteissa tarvittava yleisluonteinen peruskielitaito, joka on samalla pohjana kielen myöhemmälle opiskelulle. C-kielen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille jokapäiväisen elämän tilanteita varten käyttökelpoinen alkeiskielitaito. Opetuksessa pyritään siihen, että oppilaat käyttäisivät kieltä arastelematta ja kehittäisivät saamaansa kielitaitoa. Lisäksi kaikessa kielen opetuksessa tulee oppilaat tutustuttaa kyseisiä kieliä puhuvien kansojen elämänoloihin, tapoihin ja kulttuuriin. (Kouluhallitus 1985c, 75-95.)

Koulun johtokunta voi vapauttaa peruskoulun oppilaan kielen opiskelusta, jos siihen on erittäin painava syy. Yläasteen oppilas voidaan vapauttaa joko A- tai B-kielen opiskelusta, jos oppilaalla ei ilmeisesti ole edellytyksiä niiden opiskeluun. Jos kouluun muuttaa oppilas, joka on aikaisemmassa koulussaan opiskellut muuta kuin nykyisen koulun tarjoamaa kieltä eikä aikaisemman kielen opetusta pystytä ilman kohtuutonta haittaa hänelle järjestämään, voi johtokunta vaihtaa kielen muuksi kieleksi. (Anon. 1984b.)

## 4.2.2. Kielikoulutus keskiasteella

Lukion vieraita kieliä koskeva tuntijako on esitetty taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Lukion vieraiden kielten tuntijako (Osa taulukosta Anon. 1985a)

Tuntijako (kurssien määrä)	Luokka-aste			Jatko- oppim.	Yhteensä
	I	II	III		
I Yhteiset oppiaineet					
A-kieli	3	3	2		8
B-kieli	2	3	2		7
Toinen vieras kieli matematiikan yleisen oppimäärän valinneille					
C-kieli	3	2	2		7
tai D-kieli	3	3	2		8
III Valinnaiset aineet					
Toinen vieras kieli matematiikan laajan oppimäärän valinneille					
C-kieli	3	2		2	5/7
tai D-kieli	3	3		2	6/8
Kolmas vieras kieli: D-kieli	3	3	2		8
IV Minkä tahansa edellä mainitun kielen oppimääriä					

Ryhmässä IV mainittuihin kursseihin voivat oppilaat osallistua luokka-asteesta riippumatta. Tuntijaon yleisperusteluissa esitetään lukioiden keskenäistä työnjakoa kielenopetuksen monipuolistamiseksi.

Sellaiset oppilaat, jotka lukevat laajaa matematiikkaa ja fysiikkaa, voivat jättää valitsematta sekä C- että D-kielen ja suorittaa ylioppilastutkinnon opiskellen vain A- ja B-kieltä. Lukiossa oppilaat jatkavat aloitettujen A- ja B-kielten sekä peruskoulussa valitun C-kielen opiskelua. Oppilailta on mahdollisuus valita lisäksi D-kieli. Lukioasetuksen mukaan D-kielenä saattoi olla ranska, saksa, venäjä, espanja, latina, italia ja kreikka, kuitenkin niin, että samassa lukiossa voitiin valinnaisena aineena opettaa enintään kolmea kieltä (Anon. 1984a). Nyt tätä kohtaa koskeva muutos on poistanut kolmen kielen rajoituksen (Anon. 1988c).

Lukion kielikoulutuksen tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmas-  
sa, jonka kunta laatii lukiota varten. Kouluhallitus on Lukion opetussuunni-  
telman perusteissa päättänyt valtakunnallisista oppimääristä. Kunnan opetus-  
suunnitelmaan tulee sisällyttää oppimäärän tavoitteet ja sisällön valinnan  
perusteet sellaisina kuin ne on opetussuunnitelman perusteissa esitetty  
(Kouluhallitus 1985a).

Lukion kielenopetuksen tavoitteet riippuvat oppimäärän pituudesta.  
Kaikkien oppimäärien tavoitteena on antaa oppilaille valmius ymmärtää ja  
arastelematta käyttää kieltä erilaisissa viestintätilanteissa ja herättää har-  
rastus kielitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Tavoitteisiin kuuluvat li-  
säksi myönteisten asenteiden kehittäminen asianomaista kieltä ja sen opiske-  
lua kohtaan sekä kulttuuritietouden ja -ymmärtämyksen syventäminen (Kou-  
luhallitus 1985a.)

Ylioppilastutkinnossa tulee jokaisen kokelaan suorittaa ainakin A- ja  
B-kielen kokeet. Lisäksi kokelas voi suorittaa kokeet C- ja D- kielessä  
(Anon. 1947). A- ja B- kielen kokeet suoritetaan eri päivinä, C-kielen ja D-  
kielen samana päivänä (esim. Ylioppilastutkintolautakunta 1988).

Keskiasteen **ammattillisessa koulutuksessa vieraiden kielten tuntimää-**  
**rät vaihtelevat peruslinjoittain.** Seuraavassa on esitetty vieraiden kielten  
minimituntimäärät peruskoulupohjaisessa koulutuksessa.

TAULUKKO 9. Vieraiden kielten tuntimäärät ammatillisessa koulutuksessa  
(Ammattikasvatushallitus 1987f, 16)

Oppimäärät	Yleinen tuntijako		Maatila-, puutar- ha- ja meijerita- louden peruslinjat		Tekniset perus- linjat
	Koulu- aste yht.	Opisto- aste yht.	Koulu- aste yht.	Opisto- aste yht.	Koulu- aste yht.
A-kieli	114/57	228	81/41	228	76/38
B-kieli	57/114	171	41/81	171	38/76

Tekniikan peruslinjoja ovat graafisen tekniikan, vaate- ja vaatetustekniikan, tekstiili-  
tekniikan, LVI-tekniikan, kone- ja metallitekniikan, auto- ja kuljetustekniikan,  
sähkötekniikan, rakennustekniikan, maanmittaustekniikan, puutekniikan,  
pintakäsittelytekniikan, prosessi- ja laboratoriotekniikan sekä elintarvike-  
teollisuuden peruslinjat (Ammattikasvatushallitus 1987f, 16).

A- ja B-kielen opetuksen toinen kurssi on keskenään valinnainen kouluasteen opetuksessa. Valinnaisuus voidaan erityisestä syystä määritellä myös koulutusammattien opetussuunnitelmissa. Opistoasteella molemmat kielet ovat pakollisia. (emt. 16.)

Ammatillisen koulutuksessa on tärkeitä, että oppilaat voivat jatkaa yleissivistävässä koulutuksessa aloitettuja kieliopintoja. Ylioppilaspohjaisessa koulutuksessa on tavoitteena kielitaidon ylläpitäminen ja laajentaminen. Valinnaisilla ja vapaaehtoisilla kieliopinnoilla pyritään lisäämään kieliohjelman monipuolisuutta. (Ammattikasvatusthallitus 1987f, 17.)

Ammatillisen koulutuksen kielten oppimäärän tavoitteena on kehittää ja monipuolistaa opiskelijan aikaisemmin hankkimaa kielitaitoa. Ensisijaisena tavoitteena on kommunikaatiotaidon kehittäminen keskeisissä kielenkäyttölanteissa, työelämässä tarvittavan riittävän erikoisalan sanaston hallinta sekä kielialueen maiden kulttuurin ja muun tuntemuksen syventäminen. Tavoitteena on luonteva ja oikea ääntäminen, jolloin esikuvana on sivistynyt puhekieli. (Ammattikasvatusthallitus 1988b.)

Koulutusammattikohtaisissa opetussuunnitelman perusteissa ja oppilaitosten opetussuunnitelmissa määritellään kielikoulutuksen tavoitteet yksityiskohtaisemmin.

#### 4.2.3. Kielikoulutus korkea-asteella

Kaikkiin perustutkintoihin kuuluu toisen kotimaisen kielen ja yhden tai kahden vieraan kielen opintoja (Helin & Löfman 1986, 1; Korpimies, Valtanen & Vaherva 1983, 5; Opetusministeriö 1988a, 36) Opiskelijan on saavutettava sellainen suomen ja ruotsin kielen taito, joka lain mukaan vaaditaan kaksikielisellä alueella toimivalta valtion virkamieheltä, joka on suorittanut korkeakoulututkinnon (Anon. 1922c). Tämä tarkoittaa asukkaiden enemmistön kielen täydellistä hallintaa sekä toisen kielen vähintään tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa. (Opetusministeriö 1988a, 36.)

Korkeakoulujen kielikoulutuksesta vastaavat niihin perustetut kielikeskukset. Kielikeskuksia on maassamme kaikkiaan kaksitoista. Ne antavat pääasiassa kahdenlaista kielenopetusta: pakollista eli asetusten säätämää ja tutkintoon kuuluvaa sekä vapaaehtoista. Yleisimmin opetetut pakolliset kielet ovat ruotsi, englanti ja saksa. Venäjän tai ranskan opiskelu on harvinaisempaa. Vapaaehtoinen kielenopiskelu käsittää useimmin harvinaisempien

kielten, kuten portugalin tai turkin, alkeis- ja jatkokursseja. (Helin & Löfman 1986, 1.)

Korkeakoulujen kielenopetuksen tavoitteet on määritelty eri alojen tutkintoasetuksissa (Anon. 1974d; 1975; 1976a; 1977c; 1978a-d; 1978f-l; 1980b). Korpimies, Valtanen ja Vaherva (1983, 6) ovat kartoittaneet eri tiedekuntien kieliopinnot tavoitteet vuoden 1981 - 82 opinto-oppaista. Heidän mukaansa asetusten tavoitelausumat ovat luonteeltaan varsin yleisiä, minkä vuoksi jokainen kielikeskus on kehittänyt omat tavoitelauseensa. Näin ollen on ymmärrettävää, että ne ovat hyvin erilaisia.

#### 4.3. Kielikoulutus koulutusjärjestelmän muodostamassa sosiaalisessa systeemissä

Systeemi voidaan yksinkertaisesti määritellä keskenään vuorovaikutuksessa olevien osien muodostamaksi kokonaisuudeksi (Banathy 1973, 88; Griffiths 1964, 116; Kaufman 1972, 1). Systeemin osat ovat toisistaan riippuvia, niiden keskenäinen järjestys määräytyy jonkin periaatteen mukaan (Banathy 1973, 89) ja niiden tavoitteena on yhteisen tarpeisiin perustuvan päämäärän saavuttaminen (Kaufman 1972, 8; Sauvala 1987, 41).

Archerin koulutusjärjestelmää koskevaa ja yllä olevaa systeemin määrittelyä soveltaen koulutusjärjestelmä voidaan mieltää sosiaaliseksi järjestelmäksi (Archer 1984, 19; ks. myös Cooley & Bickel 1986, 7). Se on kokonaisuus, joka muodostuu eri koulutusmuodoista ja -asteista. Se on avoin systeemi siksi, että paitsi sen osat ovat yhteistyössä keskenään, se on vuorovaikutuksessa myös ympäristönsä kanssa. Sillä on alasysteemejä, esimerkiksi peruskoulu, ja yläsysteemi, yhteiskunta, koska se on osa sitä. Sen ala- ja yläsysteemejä, kuten yksittäistä koulua, voidaan pitää myös varsinaisena sosiaalisena systeeminä (Banathy 1973, 7-13; Griffiths 1964, 116; Parsons 1977, 180). Koulutusjärjestelmän ympäristö muodostuu paitsi sen ala- ja yläsysteemeistä myös muista yhteiskunnan systeemeistä, esimerkiksi poliittisista systeemeistä, jolla on omat arvonsa ja tarkoitusperänsä (Banathy 1973, 11-14; Morphet, Johns & Reller 1959, 45).

Koulutukseen ja tässä tapauksessa kielikoulutukseen liittyvät ongelmat voidaan Banathyn mukaan jakaa kolmeen ryhmään (Banathy 1973, 4-73). Ensimmäinen koskee kielikoulutuksen relevanssia eli kielikoulutuksen re-

levanssia oppilaille ja yhteiskunnan moninaisten tarpeiden tyydyttämistä. Relevantti kielikoulutus pystyy vastaamaan yhteiskunnan ja oppilaiden vaihtuviin olosuhteisiin, tarpeisiin ja vaateisiin. Tällaisia ongelmia voidaan parhaiten selvittää soveltaen systeemi-ympäristö -mallia, joka tarkastelee kielikoulutusta ympäristössään, eli missä ja miksi kielikoulutusta yleensä on. Tutkimuksen tässä osassa tarkastellaan kielikoulutuksen ympäristöä lähemmin luvussa 6.4. Kielikoulutuksen relevanssia käsitellään varsinaisesti tutkimuksen toisessa osassa.

Toinen ongelmaryhmä koskee kielikoulutuksen rationaalisuutta eli sitä, miten kielikoulutus on organisoitu. Näitä ongelmia selvitetään parhaiten rakennemallilla, joka kuvailee mitä kielikoulutus on, mistä se koostuu ja miten se on rakennettu. Kolmas ongelmaryhmä liittyy kielikoulutuksen parantamiseen, jota voidaan tarkastella prosessimallilla, eli miten kielikoulutus tekee tehtävänsä ja miten se suoriutuu siitä (ks. emt. 4-73). Kielikoulutuksen rakennetta on kuvattu luvussa 4.2., ja sen parantamista käsitellään sekä tässä että tutkimuksen toisessa osassa.

Seuraavassa tarkastellaan kielikoulutusta koulutusjärjestelmän muodostamassa sosiaalisessa systeemissä käyttäen pohjana niitä teorisointeja, joita Getzels, Lipham ja Campbell (1968) ovat kehittäneet analysoidessaan koulutushallintoa sosiaalisena systeeminä. Heidän tulkintojaan sovellettuna suomalaisen koulutushallintoon käsitellään kohdassa 5.1.

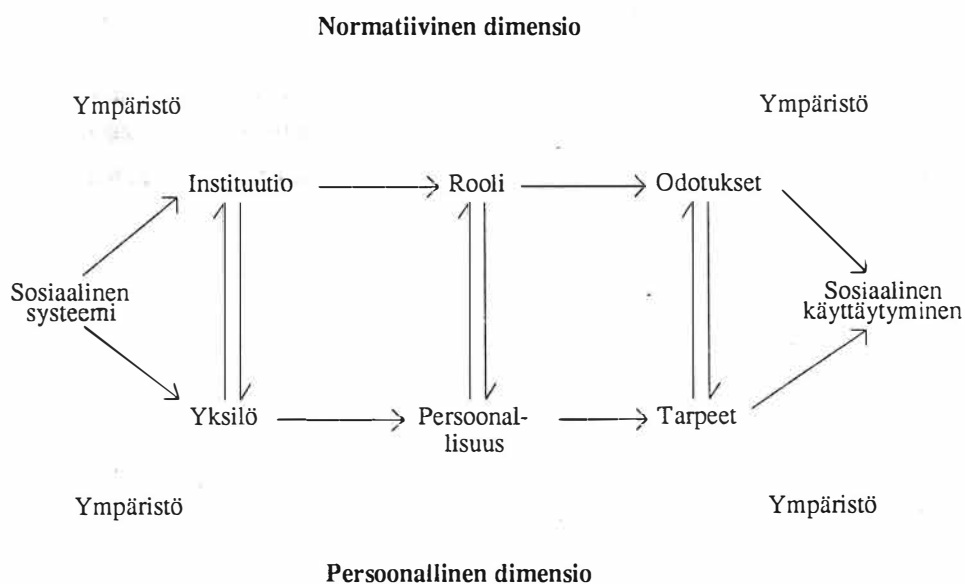
Getzelsin ym. mallia voidaan käyttää yksilö- ja instituutiotason vuorovaikutuksen tarkasteluun, kuten esim. Vaherva (1974) on tehnyt. Getzels sekä Getzels ja Cuba pitävät mallia relevanttina sekä hallinnon teorialle että käytännölle, sillä hallinnolliset prosessit käsittelevät välttämättä sekä normatiivisia että persoonallisia tarpeita (Getzels 1958, 159; Getzels & Cuba 1957, 430). Vaikka malli on luotu jo yli kolmekymmentä vuotta sitten, se tarjoaa hyvän pohjan myös tässä tutkimuksessa kohteena olevan koulutusjärjestelmän kielikoulutuksen tarkasteluun, koska se ottaa huomioon ilmiön selvittelyssä paitsi normatiivisen ja persoonallisen dimension myös koulutuksen laajemman viitekehyksen eli ympäristön.

Koulutusjärjestelmä sisältää kahdenlaisia elementtejä, jotka ovat käsitteellisesti itsenäisiä, mutta toisiinsa vaikuttavia. Ensimmäinen joukko muodostuu instituutioista tiettyine rooleineen ja odotuksineen, joilla pyritään systeemin tavoitteisiin. Kielikoulutuksen tarkastelua varten on tässä tarkoituksenmukaista katsoa instituutioiden muodostuvan kaikista perättäisistä ja rinnakkaisista suomalaisen koulutusjärjestelmään kuuluvista kouluista



ja oppilaitoksista, joiden tehtävänä on koulutuksen antaminen. Toisen joukon muodostavat systeemissä olevat yksilöt persoonallisuuksineen ja tarpeineen. Heitä ovat oppilaat ja opiskelijat, jotka ovat kaikki erilaisia ja joilla on hyvin monenlaisia tarpeita. Oppilaiden ja opiskelijoiden käyttäytyminen eli heidän tekemänsä kielivalinnat on nähtävä näiden peruselementtien funktiona (Getzels 1958, 152; Getzels ym. 1968, 56-59).

Seuraavana on esitetty Getzelsin malli sovellettuna koulutusjärjestelmän ja siihen kuuluvan kielikoulutuksen tarkasteluun.



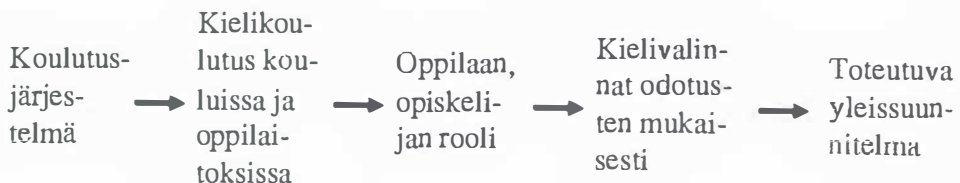
KUVIO 11. Getzelsin sosiaalisen käyttäytymisen normatiivista ja persoonallista dimensiota kuvaava yleinen malli (mukailtu Getzelsin 1958, 156 ja Getzelsin ym. 1964, 105 esittämistä)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän ympäristö on suomalainen yhteiskunta. Siihen sisältyvät paitsi sen fyysinen, maantieteellinen ympäristö myös sosiaalinen, taloudellinen, poliittinen ja kulttuuriympäristö (ks. Parsons 1977, 180-182; Getzels ym. 1968, 70). Kielikoulutukseen ja sen suunnitte- luun vaikuttavaa ympäristöä tarkastellaan kohdassa 6.4.

Tarkasteltaessa kielikoulutusta normatiivisella dimensiolla Getzelsiä ym. seuraten voidaan rooli-käsitettä tarkastella suhteessa instituutioon eli kouluihin ja oppilaitoksiin, joissa roolit voidaan ajatella strukturaalisiksi tai normatiivisiksi elementeiksi, jotka määrittelevät roolinhaltijoiden eli oppilaiden ja opiskelijoiden odotetun käyttäytymisen eli heidän oikeutensa ja velvoitteensa (Getzels ym. 1968, 59-61). Oppilas ja opiskelija toimivat roolissaan, silloin kun he käyvät koulua tai opiskelevat. Heillä on siihen velvollisuus ja oikeus. Kielikoulutukseen osallistuminen on velvollisuus siinä mielessä, että se kuuluu koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Se on oikeus silloin, kun oppilaalla on mahdollisuus valita, opiskeleeko hän välttämättä tai vapaaehtoisia kieliä ja mitä niistä.

Odotukset määrittelevät, mitä oppilaan ja opiskelijan roolin haltijana pitäisi tai ei saisi tehdä eri tilanteissa, kun heillä on mahdollisuus kielivalintoihin. Kielikoulutuksessa on yhteiskunnan kannalta relevanttia oppilaiden käyttäytymistä se, että he tekevät sellaisia kielivalintoja, joilla valtakunnallinen kielenopetuksen yleissuunnitelma eli koulutuspoliittinen tahto toteutuu. Oppilaat ja opiskelijat nähdään tällä dimensiolla vain toimijoina tai institutionaalisiin odotuksiin ohjelmoituina robotteina. (ks. Getzels ym. 1968, 61-78.)

Kielikoulutus ja sitä tällä hetkellä koskevan valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttaminen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voidaan esittää normatiivisella dimensiolla Getzelsin mallin mukaan kuten kuviossa 12.

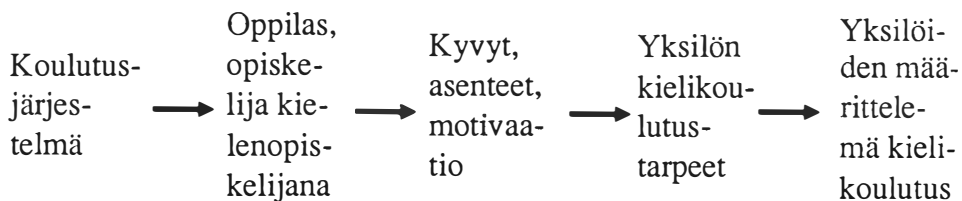


KUVIO 12. Kielikoulutus normatiivisella dimensiolla (ks. Getzels ym. 1968, 65)

Normatiivisella dimensiolla edellytetään oppilaiden ja opiskelijoiden toimivan koulutuspoliittisesti määräytyvien odotusten mukaisesti. **Persoonallisella dimensiolla** tarkasteltuna todetaan, että kouluissa ja oppilaitoksissa oppilaan ja opiskelijan roolihaltijat ovat kuitenkin yksilöitä, joilla on omat oppimisedellytyksensä, tunteensa, tavoitteensa ja tarpeensa, eikä heissä ole kahta samanlaista.

Persoonallisuus on yksilöön sisältyvä dynaaminen organisaatio, joka muodostuu niistä yksilössä ilmenevistä tarpeista ja kyvyistä, jotka määräävät hänen ainutkertaisen vuorovaikutuksensa ympäristön kanssa (Getzels ym. 1957, 428; Getzels 1958, 154; Getzels ym. 1968, 69). Oppilas ja opiskelija tekevät kielivalintansa sen mukaan, mitä kieliä he katsovat tarvitsevänsä. Kielivalintoja määräävät kykyjen ja aikaisemman kielio opiskelumenestyksen lisäksi heidän asenteensa eri kieliä kohtaan. Ottavatko he opinto-ohjelmaansa valinnaisia ja vapaaehtoisia kieliä, riippuu myös heidän motivaatiostaan kielenopiskelua kohtaan yleensä ja valittavia kieliä kohtaa erikseen. Oppilas ja opiskelija eivät voi valita opiskeltavia kieliä täysin mielivaltaisesti, vaan vaihtoehdot on osin määrätty lainsäädännöllä tai määritelty kielitarjontana kunnan kieliohjelmassa.

Persoonallisella dimensiolla tarkasteltuna voidaan kielikoulutus Getzelsin mallin mukaan esittää kuten kuviossa 13.



KUVIO 13. Kielikoulutus persoonallisella dimensiolla (ks. Getzels ym. 1968, 77)

Periaatteessa olisi mahdollista, että yksilöiden määritlemä ja yleissuunnitelman mukainen kielikoulutus olisivat identtiset, jolloin mitään ongelmia ei syntyisikään. Silloin tätä tutkimustakaan ei olisi tarvinnut tehdä. Näin ei kuitenkaan näytä olevan. Yksilöiden määritlemä kielikoulutus poikkeaa yleissuunnitelman määritlemistä tavoitteista (Anon. 1984c), koska op-

pilaat ja opiskelijat eivät roolissaan toimi odotusten mukaisesti. Tällaista kutsutaan konfliktiksi rooliodotusten ja yksilön kielikoulutustarpeiden välillä. (ks. Getzels ym. 1957, 431; Getzels 1958, 161; Getzels ym. 1968, 112.)

Seuraavassa esitetään niitä **ristiriitoja**, joita voi esiintyä kielikoulutuksen eri vaiheissa **normatiivisen ja persoonallisen dimension välillä** valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamisessa.

Peruskoulun kolmannella luokalla tulisi yleissuunnitelman mukaan valita A-kieleksi nykyistä useammin muu kuin englannin kieli. Oppilas ja hänen huoltajansa ei kuitenkaan näin menettele. Persoonallinen dimensio painottuu.

Peruskoulun seitsemänneltä luokalta alkaen on kaikkien oppilaiden opiskeltava myös B-kieltä, joka useimmilla on ruotsin kieltä, ellei sitä ole valinnut jo kolmannelle. Tämä on normatiivinen ratkaisu. Peruskoulun kahdeksannella ristiriita aiheutuu siitä, ettei tarpeeksi moni oppilas valitse kieltä valinnaisaineeksi, ja ne, jotka valitsevat, eivät valitse siten kuin yleissuunnitelma edellyttää. Persoonallinen dimensio painottuu tässäkin.

Lukion ensimmäisellä luokalla ristiriita aiheutuu siitä, ettei riittävän moni oppilas valitse C- ja D-kieltä, ja ne, jotka valitsevat, eivät valitse siten kuin yleissuunnitelma edellyttää. Lisäksi ne, jotka jättävät kielen kokonaan valitsematta, aiheuttavat ristiriitaa, koska yleissuunnitelma edellyttää kielitaidon monipuolistamista. Persoonallinen dimensio painottuu lukionkin kielikoulutuksessa.

Ammatillisessa koulutuksessa ristiriita saattaa johtua siitä, että oppilas ei otakaan kieliä valinnaisaineekseen, eli kielitaidon monipuolistuminen ei toteudu.

Korkeakouluopiskelijat eivät ehkä opiskelekaan vapaaehtoisia kieliä. Kielitaito ei monipuolistu.

Lisäksi kaikissa edellä mainituissa vaiheissa saattaa ristiriitaa aiheuttaa se, että oppilas tai opiskelija ei voikaan jatkaa kolmannella luokalla aloittamansa A-kielen tai kahdeksannella aloittamansa C-kielen opiskelua, koska sitä ei tarjota seuraavilla koulutusasteilla. Tämä ristiriita ei aina aiheudu yleissuunnitelmasta, vaan myös siitä, että seuraavan koulutusasteen tietysissä koulussa toteutettavan roolin ja odotusten mukainen käyttäytyminen edellyttää kunnassa ja koulussa toteutettavan kieliohjelman mukaista valintaa. Ristiriita on tällöin oppilaan persoonallisen halun jatkaa aloittamansa kielen opiskelua ja normatiivisen, kunnan kieliohjelman mukaisen tarjonnan välillä, jolloin oppilaalle ei jää vaihtoehtoa.

Kielikoulutuksessa ei toteudu Getzelsin ym. mainitsema arvostelu tai rankaiseminen silloin, kun rooli-odotusten ja henkilökohtaisten tarpeiden välisessä ristiriitatilanteessa henkilö valitsee omien tarpeittensa mukaan (Getzels 1968, 12). Oppilaalla ja opiskelijalla on lainsäädännön turvaama oikeus tehdä kielivalintansa. Toisin sanoen normatiivisella järjestelmällä ei ole käytettävissä sanktioita yksilön kielivalintaan nähden.

Tutkiessaan kaupallisia organisaatioita Barnard totesi niiden toiminnan edellytyksenä olevan yhteistyön perustuvan kahteen ehtoon: organisaation tavoitteiden toteuttamiseen ja organisaatiossa työskentelevien yksilöiden motiivien tyydyttämiseen (Barnard 1951, 60). Vaikkakin koulutusjärjestelmä on eräänlainen pakko-organisaatio, voidaan koulutuksenkin onnistumisen sanoa perustuvan Barnardin mainitsemiin ehtoihin. Tämä vastaa Banathyn (1973) esittämään koulutuksen relevanssia koskevaa tarkastelua. Edellä olevan perusteella voidaan olettaa, että kielikoulutuskin onnistuu parhaiten silloin, kun se vastaa yhteiskunnan tarpeisiin ja tyydyttää myös yksilön tarpeet.

Getzelsiä ym. seuraten voidaan todeta, että koulutusjärjestelmän tehtävänä on pyrkiä vähentämään ristiriitoja normatiivisen ja persoonallisen tason välillä, jotta integraatio maksimoitaisiin (Getzels 1968, 119). Näin ollen kielikoulutuksessa valtakunnallista kielenopetuksen yleissuunnitelmaa tulisi tarkistaa, että se paremmin vastaisi oppilaiden ja opiskelijoiden tarvetta. Oppilaiden ja opiskelijoiden tulisi tarkistaa kielivalintojaan, jotta valtakunnan koulutuspolitiikka kielikoulutuksessa toteutuisi paremmin ja yhteiskunta saisi kielitaitoisempia kansalaisia erilaisiin tehtäviin.

Getzels jakaa hallinnollisen käyttäytymisen sosiaalisessa systeemissä normatiivisen ja persoonallisen käyttäytymisen dimensioihin. Vastaavanlaisen erottelun tekee Bruner (1972) jakaessaan relevanssin sosiaaliseen ja persoonalliseen relevanssin sekä Schutz (1970; 1976) ulkoiseen ja sisäiseen relevanssiin. Niinikään samantapainen jaottelu on koulutustarpeen arvioinnissa Hirsjärven (1982) määrittelemä normatiivisesti eli ulkopuolisten arvioima ja subjektiivisesti eli koulutettavien itsensä määrittämä koulutustarve. Kielikoulutuksen relevanssia ja subjektiivisesti määritettyä kielikoulutustarvetta käsitellään lähemmin tutkimuksen toisessa osassa.

## 5. KIELIKOULUTUS KOULUTUSHALLINNON PÄÄTÖKSENTEOSSA

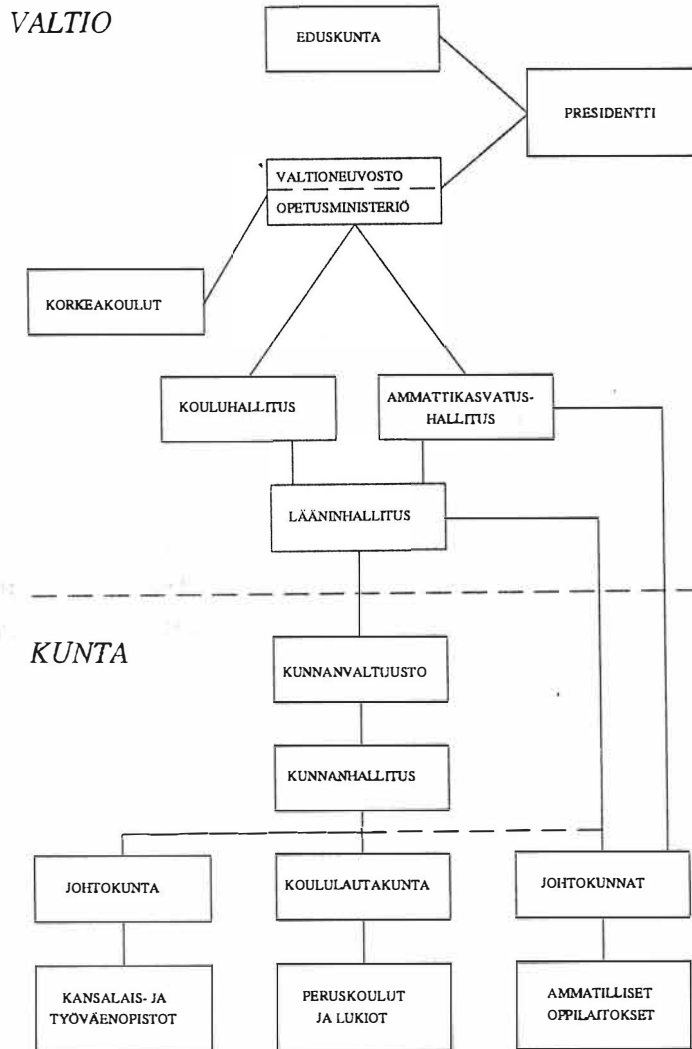
### 5.1. Suomen koulutushallinto ja sen rakenne

Tässä tutkimuksessa käytetään kouluhallinto-termin sijasta termiä koulutushallinto niin kuin esim. Lehtisalo & Raivola (1986). Se on nykyään yleistynyt, koska se on kattavampi ja soveltuu puhuttaessa paitsi peruskoulusta ja lukiosta myös ammatillisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen hallinnosta.

Käyttäen hyväksi Griffithsin ja Getzelsin ym. käsityksiä voidaan koulutushallinto mieltää sosiaalisiksi systeemiksi. Kun sitä tarkastellaan strukturaaliselta näkökannalta, sen todetaan muodostuvan hierarkkisesti hallinnon eri tasoista (Griffiths 1959, 91; Getzels ym. 1968, 52-53). Funktionaalisesti tarkasteltuna voidaan huomata, että eri tasojen tehtävät ja toimivalta on säädöksiin määritelty. Operatiiviselta näkökannalta tarkasteltuna hallintoviranomaiset ovat tekemisissä ryhmien tai edustajien kanssa; esimerkiksi lääninhallituksen edustajat tekevät yhteistyötä kuntien koulutoimenjohtajien kanssa, joista jokainen edustaa omaa kuntaansa ja sen koulutushallintoa.

Kuviossa 14 on esitetty Suomen koulutushallinnon rakenne kokonaisuutena. Asian yksinkertaistamiseksi siihen ei ole otettu mukaan sellaisia neuvottelukuntia ja lautakuntia, joilla ei ole varsinaista päätäntävaltaa.

Valtion koulutushallinnossa korkeinta valtaa käyttää eduskunta säätämällä lakeja. Eduskunnan, tasavallan presidentin ja valtioneuvoston tehtävistä on säädetty laeilla (Anon. 1919, 1922a, 1928, 1943,). Opetusministeriön tehtävät on säädetty asetuksessa opetusministeriöstä (Anon. 1974a). Niin ikään kouluhallituksen ja ammattikasvatustahallituksen tehtävät on määritelty laeilla ja asetuksilla (Anon. 1968, 1988b ja 1987m, 1987n). Lääninhallituksessa koulutukseen liittyvät asiat käsitellään kouluosastossa, jonka tehtävät määritellään lääninhallituslaissa ja -asetuksessa (Anon. 1987o, 1988a).



KUVIO 14. Suomen koulutushallinto-organisaatio (mukailtu Keski-Suomen lääninhallitus 1987, 6)

Kunnissa eri hallintotasojen tehtävät määritellään kunnallislaissa (Anon. 1976c). Kansalais- ja työväenopistot sekä peruskoulut ja lukiot ovat pääsääntöisesti kunnallisia, joten ne kuuluvat kunnan toimialaan. Ammatilliset oppilaitokset voivat olla kunnallisia tai kuntainliittojen alaisia, yksityisiä tai valtion ylläpitämiä.

Kunnallinen itsehallinto takaa kunnille vapauden järjestää koulutusta lainsäädännön määrittelemissä rajoissa. Lisäksi kunnan koulutuksen kustan-

nuksiin saaman valtionosuuden edellytykset rajoittavat kuntien vapaata päätäntävaltaa (Anon. 1978m-n, 1983d, 1985c).

Kunnassa korkeinta päätäntävaltaa käyttää kunnanvaltuusto. Koulutuksesta vastaa kunnan koululaitokseen kuuluvien koulujen ja oppilaitosten osalta koululautakunta. Kuntainliittojen alaisten oppilaitosten hallinnosta vastaa kuntainliiton liittovaltuusto (Anon. 1976c). Johtokunnilla on kouluja ja oppilaitoksia koskevaa päätösvaltaa.

Korkeakoulut ovat suoraan opetusministeriön alaisia. Ne voivat varsin itsenäisesti päättää asioistaan. Korkeakoulujen tehtävät on määritelty niitä koskevissa säädöksissä (Anon. 1973a-d; 1974b-c; 1976b; 1977a; 1979a-c; 1980a; 1980c; 1983e-g; 1985d-f).

## 5.2. Kielikoulutus koulutushallinnon eri tasojen päätöksenteossa

Suomessa kielikoulutusta suunnitellaan ja tehdään sitä koskevia päätöksiä koulutushallinnon kaikilla tasoilla. Eduskunta tekee päätöksiä lainsäädäntötyössään. Valtioneuvosto antaa asetuksissa tarkempia ohjeita kielikoulutuksen järjestämiseksi. Lisäksi valtioneuvosto ohjaa päätöksillään, kuten tunti- jaolla ja kielenopetuksen yleissuunnitelmalla, kielikoulutusta. Opetusministeriö valmistelee em. päätökset ja seuraa niiden toteuttamista. Kouluhallitus jakoi yleissuunnitelman tavoitteet läänien tavoitteiksi. Ammattikasvatushallitus antoi omat ohjeensa yleissuunnitelman mukaisen kielikoulutuksen toteuttamisesta ammatillisessa koulutuksessa. Kuntien kanssa neuvotellen lääninhallitukset jakoivat kunkin läänin tavoitteet kuntien tavoitteiksi. Sekä kouluhallitus- että ammattikasvatushallitus ohjaavat kielikoulutusta kuntien ja oppilaitosten opetussuunnitelman laadintaa varten antamissaan Opetussuunnitelman perusteissa (käsitelty tarkemmin kohdissa 4.1. ja 4.2.).

Varsinaisesti lainsäätämää kielikoulutusta koskevaa päätäntävaltaa on vain valtioneuvostolla (yleissuunnitelma) ja kunnilla (kieliohjelma) sekä ammatillisilla oppilaitoksilla (kieliohjelma) ja korkeakouluilla (kielikeskukset). Sitä ei ole kouluhallituksella, ammattikasvatushallituksella eikä lääninhallituksilla. Toisaalta valtion ylemmän viranomaisen tekemät päätökset velvoittavat alempia viranomaisia, ja näin ollen myös kielikoulutusta koskevissa asioissa kouluhallitus, ammattikasvatushallitus ja lääninhallitukset ovat hallintohierarkian mukaisessa järjestyksessä valtioneuvoston ja opetusministeriön alaisia. Koska lääninhallitusten tehtäviin kuuluvat ohjaus ja valvonta,



niiden tulee myös valvoa, että ylemmän viranomaisen päätöksiä noudatetaan (Anon. 1987o; 1988a). Tämä merkitsee sitä, että lääninhallitusten tulee pyrkiä toiminnallaan siihen, että kielenopetuksen yleissuunnitelmaa pyritään toteuttamaan valtioneuvoston esittämään suuntaan.

Kunnan kielikoulutusta koskeva suunnittelu ja päätöksenteko on määritelty laissa kunnan kouluhallinnosta (Anon. 1983c). Sen mukaan kunnan tulee laatia kieliohjelma, jonka kunnanvaltuusto hyväksyy. Käytännössä suunnittelutyön tekevät kunnan koululautakunta ja sen alaiset virkamiehet. Kunnan kieliohjelman tulee pohjautua valtakunnalliseen kielenopetuksen yleissuunnitelmaan, ja se tulee valmistaa neuvotellen lääninhallituksen kanssa.

Ne ammatilliset oppilaitokset, jotka eivät kuulu kunnan koululaitokseen, laativat omat kieliohjelmansa, jotka tulee laatia perustuen läänin kieliohjelmaan. Ohjeet suunnitelman laadintaa varten antoi ammattikasvatushallitus (Ammattikasvatushallitus 1985).

Korkeakoulujen ja yliopistojen kielikoulutus toteutetaan kielikeskuksissa. Tutkintoihin kuuluvista kieliopinnoista säädetään asianomaisissa asetuksissa. Lisäksi korkeakoulujen ja yliopistojen johtosäännöissä annetaan lisäohjeita kielikoulutuksen järjestämisestä (Opetusministeriö 1988a).

### 5.3. Kielikoulutus hallintotieteellisen tutkimuksen kohteena

Nykyistä suomalaisen koulutusjärjestelmän määrällistä kielikoulutusta ohjaava ja säätelevä valtakunnallinen kielenopetuksen yleissuunnitelma voidaan nähdä julkisen kollektiivisen päätöksenteon autoritatiivisena tuloksena syntyneenä toimintaohjelmana, jollaisesta valtiotieteellisessä ja hallintotieteellisessä tutkimuksessa käytetään nimitystä public policy ja niihin kohdistuvia tutkimuksia sanotaan policy-analyyseiksi (ks. Martikainen & Yrjönen 1974; Teittinen 1985).

Kielenopetuksen yleissuunnitelmaan kohdistuva tutkimus voidaan siis tulkita policy-analyysiksi, jossa poliittis-hallinnollisen päätöksenteon tuotoksena syntyneeseen yleissuunnitelmaan sovelletaan systemaattista empiristä analyysiä. Tämän tutkimustavan mukaan tutkimusongelmat pyritään asettamaan tuotoksen eli yleissuunnitelman selvittämisen suuntaan: mitä koulutushallinnollinen päätöksentekosysteemi tai sen osa tuottaa, mitkä tekijät määrittävät yleissuunnitelmaa, mitä keinoja käytetään ja mitkä ovat yleissuunnitelman vaikutukset sen kohteena oleviin yksilöihin ja ryhmiin. Näin ollen

policy-analyysin tavoitteena on kokonaisvaltainen tietyn asiakokonaisuuden, tässä tapauksessa kielenopetuksen yleissuunnitelman, selvittäminen. Lisäksi sillä pyritään saamaan käytännöllisesti sovellettavaa empiiristä tietoa (Martikainen & Yrjönen 1974, 7-24).

Kuten tämäkään tutkimus ei policy-analyysin soveltaja ole kiinnostunut niistä tekijöistä, joita päätöksentekosysteemi tarvitsee pystyäkseen päätöksentekoon. Tutkijan on kuitenkin oltava tietoinen niistä. Poliittiseen päätöksentekosysteemiin kiinnittää policy-analyysi niin ikään vain vähän huomiota. Varsinainen policy-analyysin kiinnostuksen kohde on tuotos eli päätöksenteon lopputulos, sen toteuttaminen ja vaikutukset. (emt., 18-20.)

Martikaisen ja Yrjösen mukaan policy-analyysi ei voi rakentua millekään yhtenäiselle teorialle, koska se on puhtaasti tutkimusorientoituminen (Martikainen & Yrjönen 1974, 23-25). Suurimmat vaikeudet tutkijoille on tuottanut tulkintamallin valinta empiirisessä policy-analyysissä. Valinta on heidän mukaansa lähinnä tutkimustulosten yhdistämiseen ja selittämiseen liittyvä ratkaisu, joka määräytyy asiayhteydessä. Yleensä empiirinen policy-analyysi on kiinnostunut sellaisista tulkintamalleista, joissa eritellään eri tekijäryhmien kausaalisuhteita. Martikaisen ja Yrjösen esittämistä tulkintamalleista ovat tähän tutkimukseen parhaiten soveltuvia seuranta- ja evaluaatiomallit. Seurantamalleissa käytetään tutkimusasetelmaa, joka sallii lainsäädännön, tässä tapauksessa valtioneuvoston päätöksen edellyttämän lopputilanteen, ja empiirisesti havaittavan todellisuuden keskenäisen vertaamisen. Evaluaatiomalleissa operoidaan tilastollisten tai systeemiteoreettisten "apumallien" pohjalta. Edellä mainittujen tulkintamallien soveltamisessa tarvitaan vain tarkastelukulman laajennus silloin, kun tutkimuksessa mennään yksilötasolle. Tällöin policy-analyttisen tutkimuksen perimmäinen tavoite on yksilöiden tarpeentyydyttämisen selvittäminen. Tähän pyritään tämän tutkimuksen toisessa osassa. (emt., 27-29.)

### 5.3.1. Yleissuunnitelman toteuttaminen implementaatiotutkimuksen kohteena

Policy-analyttisen tutkimusperinteen mukaista tutkimussuuntausta alettiin 1970-luvulla kutsua implementaatio- eli toimeenpanotutkimukseksi, jossa erityisesti Yhdysvalloissa kohteena olivat epäonnistumiset liittovaltion aloittamien toimintaohjelmien toimeenpanossa. (ks. Pressman & Wildavsky 1973; Teittinen 1985, 6.)

Implementaatiolla tarkoitetaan toimintaohjelmaa eli policya koskevan päätöksen toimeenpanoa. Tavallisesti tällainen päätös on säädöksen tai muun tärkeän määräyksen muodossa. (Barrett & Fudge 1981, v; Berman 1978, 160; Sabatier & Mazmanian 1980, 183; 1983, 143; Van Meter & Van Horn 1975, 447.)

Soveltaen Lanen (1983, 17) määritelmää

Def. Implementation = f (Intention, Output, Outcome)

kielenopetuksen yleissuunnitelman implementaatiolla eli toimeenpanolla tarkoitetaan sellaisia kieliohjelmien avulla aikaansaatuja kielivalintoja, jotka ovat yhdenmukaisia valtioneuvoston asettaman kielitaidon monipuolistamistavoitteen kanssa (ks. myös Barrett & Fudge 1981, 11). Toisin sanoen yleissuunnitelmaa koskevassa valtioneuvoston päätöksessä todetaan kohteena oleva ongelma eli kielitaidon suppeus, määritellään periaatteet ja määrälliset tavoitteet sen poistamiseksi sekä annetaan toimeenpanoa koskevat ohjeet eli kouluhallituksen, läänien ja kuntien kieliohjelmien laatiminen ja toteuttaminen (ks. Sabatier & Mazmanian 1980, 183).

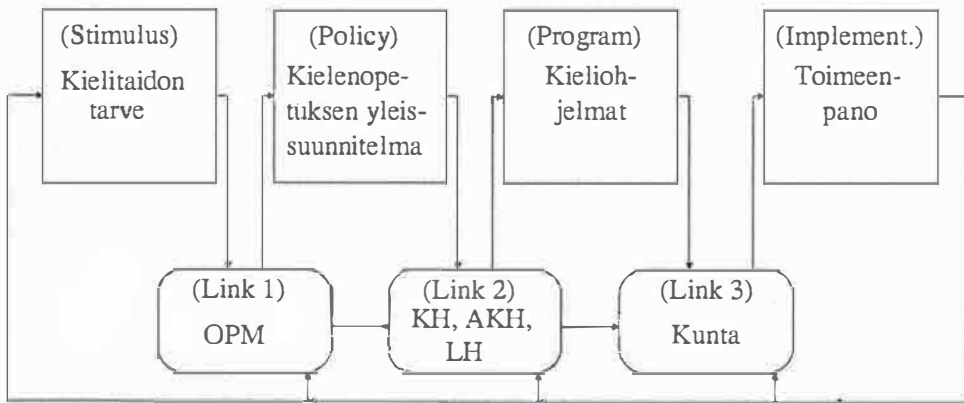
Toimintaohjelman implementaatioanalyysin keskeisin tehtävä on löytää ne tekijät, jotka koko toimeenpanoprosessin ajan vaikuttavat säädettyjen tavoitteiden saavuttamiseen tai saavuttamattomuuteen (Sabatier & Mazmanian 1980, 184). Kun implementaatio käsitetään Fullanin tapaan yksilölle uuden ajatuksen, ohjelman tai toiminnan toteuttamiseksi, nousevat implementaation keskeiseksi ongelmaksi yksilön käyttäytymiseen tarvittavan muutoksen sosiaaliset ja persoonalliset implikaatiot (Fullan 1981, 196-197). Pystytäänkö muutosta saamaan aikaan, riippuu siitä, muuttavatko ihmiset käsityksiään ja käyttäytymistään. Nämä ongelmat liittyvät tutkimuksen kohdassa 4.3. esitetyn Getzelsin persoonallisen dimension tarkasteluun, joka toteutetaan tutkimuksen toisessa osassa.

Esimerkkinä makrotason näkökulmasta tehdystä toimeenpanotutkimuksesta voidaan Teittisen mielestä pitää Martikaisen ja Yrjösen (1974) Detaprojektiin kuuluvaa tutkimusta ja mikrotason näkökulmasta toteutetusta tutkimuksesta Teittisen omaa tutkimusta (Teittinen 1985, 8). Tämän tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkastellaan kielikoulutusta ja yleissuunnitelman toimeenpanoa makrotason ja toisessa osassa pääasiassa mikrotason näkökulmasta.

Edellä esitetyn perusteella kielenopetuksen yleissuunnitelmaa voidaan pitää toimintaohjelmana, koska se on syntynyt korkealla poliittisella kollektiivisen päätöksenteon tasolla eli valtioneuvostossa. Lisäksi se on varsin laaja kattaessaan koko maan, perus- ja keskiasteen koulutuksen sekä kestäessään seitsemän vuotta. Tämän vuoksi yleissuunnitelman toimeenpanoa on tarkoituksenmukaista selvittää implementaatiotutkimuksena. Lisäksi toimeenpano edellyttää varsinkin alkuvaiheessa toimenpiteitä kouluhallintohierarkian useilla tasoilla, ja siihen voidaan hyvin soveltaa hallintotieteellisiä käsitteitä ja malleja.

### 5.3.2. Implementaatioprosessin malli

Alexander on laatinut toimintaohjelman implementaatioprosessin mallin, jonka mukaan tarkoituksen muuttaminen toiminnaksi mielletään jatkuvana interaktiivisena prosessina (Alexander 1985, 411). Alexanderin malli voidaan hyvin soveltaa myös yleissuunnitelman toimeenpanoon.



KUVIO 15. Toimintaohjelma-ohjelma-implementaatio-prosessi  
(Alexander 1985, 412; yksinkertaistettu)

PPIP eli Policy-Program-Implementation-Process-mallin stimulusvaihe sisältää ongelman toteamisen, joka antaa sysäyksen toimintaohjelman laadimiselle. Tässä se on todettu kielitaidon suppeus. Policy on edellä määritel-

ty julkisen kollektiivisen päätöksenteon tulokseksi, eli tässä se on opetusministeriön valmisteleva valtioneuvoston päätös. Program tarkoittaa tiettyä toimintaa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseksi eli kielikoulutuksessa kouluhallituksen, ammattikasvatustahallituksen ja läänihallitusten kieliohjelmia yleissuunnitelman toteuttamiseksi. Implementaatio on edellä yksinkertaisesti määritelty toimeenpanoksi, eli tässä se tarkoittaa kuntien kieliohjelmien toteuttamista. Link 1 tarkoittaa tässä opetusministeriötä, eli paikkaa, jossa toimintaohjelma laadittiin. Link 2 tarkoittaa paikkaa, jossa toimintaohjelman toteuttamisen yksityiskohdat valmisteltiin eli kouluhallitusta, joka läänikohtaistaisti kielikoulutuksen tavoitteet, ammattikasvatustahallitusta, joka antoi kieliohjelman laadinnan ohjeet ammatillisille oppilaitoksille ja lääninhallituksia, jotka jakoivat läänien tavoitteet kuntakohtaisiksi tavoitteiksi. Link 3 on paikka, jossa varsinainen toimeenpano tapahtuu eli kunnat, joissa kieliohjelmat toteutetaan. (ks. Alexander 1985, 412-416.)

Mallissa evaluaation ja palautteen tulee toimia joka vaiheessa. Tämän palautteen avulla voidaan PPIP-mallissa seurata toimintaohjelman toimeenpanon ja sen ulkoisen ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Alexander 1985, 419.)

### 5.3.3. Implementaatiotutkimuksen tarkoitus

Teittisen mielestä toimeenpanotutkimuksessa on keskeistä ylemmällä viranomaistaholla määrittelyjen ohjelmien toimeenpanohäiriöiden tai puutteiden tarkastelu (Teittinen 1985, 16). Se on siis pääasiassa kiinnostunut siitä, miksi jokin epäonnistui.

Bermanin mukaan toimeenpanotutkimus ei ole kiinnostunut siitä, ovatko toimintaohjelman tavoitteet sopivia ja asianmukaisia, sillä ne ovat arvoihin liittyviä kysymyksiä (Berman 1978, 160). Se ei liioin puutu siihen, kuinka tavoitteet on valittu, koska ne ovat toimintaohjelman laadintatutkimukseen kuuluvia asioita.

Toimeenpanotutkimuksessa ei Teittisen mielestä myöskään tulosten arviointi ole keskeistä (Teittinen 1985, 23). On aiheellista selventää myös tulos-käsitettä (outcome), kuten Teittinen on tehnyt jakaessaan sen suunniteltuihin vaikutuksiin ja todellisiin tuotoksiin. Lanen (1983) käyttämä käsite policy output, eli Teittisen mukaan ohjelmatuotos tai policy-tuotos, tarkoittaa poliittiseen toimintaohjelmaan sisältyviä hallinnollisia tavoitteiden ja

keinojen määrityksiä. Kielikoulutuksessa ohjelmatuotos on yleissuunnitelma ja siihen liittyvät valtioneuvoston ohjeet. Niillä pyritään tavoitteiden (objectives) saavuttamiseen eli kielitaidon monipuolistamiseen ja suunniteltujen vaikutusten (planned outcomes) eli ohjelmassa määritetyjen kielivalintojen toteuttamiseen. Todelliset tuotokset (actual output) ovat niitä suoritteita, jotka toimeenpaneva organisaatio on saanut aikaan joko ohjelmatuotosten johdosta tai muista syistä. Tässä tapauksessa ne ovat niitä kielivalintoja, joita oppilaat ja heidän huoltajansa tekevät. Teittisen mielestä Lanen tuotos-käsite viittaa varsinaisiin pitkäaikaisiin vaikutuksiin. Käsitteen selvennys on välttämätöntä siksi, että tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti käsitellä ohjelman pitkäaikaisvaikutuksia, vaan toimeenpanoanalyysissä keskitytään ohjelmatuotoksen ja todellisen tuotoksen välisen eron ja sen syiden tarkasteluun sekä arvioidaan, missä määrin tavoitteet on saavutettu ja mistä syystä. Tutkimus siis kohdistuu suunniteltujen kieliohjelmien (yleissuunnitelman) ja toteutuneiden kieliohjelmien väliseen eroon ja niihin syihin, jotka aiheuttavat tämän eron. (ks. Teittinen 1983, 23.)

Implementaatioanalyysissä ei Hargroven mielestä tule kiinnittää huomiota ainoastaan siihen, missä määrin toimintaohjelman tavoitteet on saavutettu, vaan olisi yritettävä antaa suuntaa suunnittelijoille ja toimintaohjelmien laatijoille, miten heidän olisi muokattava ohjelmaa saavuttaakseen tehokkaan toimeenpanon (Hargrove 1975, 118-119). Williamsin (1982) mukaan toimintaohjelman relevanssi on keskeisin kriteeri implementaatiotutkimuksissa. Tällöin on tärkeää, missä määrin implementaatiotutkimukset voivat antaa sellaista asiaankuuluvaa, järkevää ja oikein ajoitettua informaatiota, jota toimintaohjelmien laatijat ja toteuttajat tarvitsevat. Lane asettaa tämän kuitenkin kyseenalaiseksi ainakin implementaatioanalyysin keskeisimpänä tehtävänä, sillä hänen mielestään analyysi kohdistuu toimintaohjelman toimeenpanon ymmärtämiseen, ja sen keskeisin osa on ohjelman seurauksien arviointi vertaamalla tuloksia päämääriin (Lane 1983, 37-38).

Implementaatiotutkimukset ovat yleensä tapaustutkimuksia. Koska ne ovat usein vailla teoreettista viitekehystä, on niiden yleistettävyyden vuoksi vaikeaa. Lisäksi jokainen sektori, kuten koulutus, terveydenhoito tai rikosoikeus, käyttää kukin omia käsitteitään ja tapaukset kuvataan niille lyhyillä konteksteissaan. (ks. Berman 1978, 160; Teittinen 1985, 55.)

#### 5.3.4. Implementaatio-ongelmat

Jo implementaatiokäsitteen analysoinnista seuraa Lanen mukaan se, että koska se on monimutkainen ilmiö, on useiden tekijöiden sovittava yhteen (Lane 1983, 37). Yksi niistä on se, että toimeenpanijoiden on tuettava toimintaohjelmaa motivoimalla ja käyttämällä sopivia toimenpiteitä. Toimintaohjelman toimeenpano riippuu myös siitä, miten hyvin toimeenpanija pystyy kontrolloimaan toimeenpano-olosuhteita sekä myös onnesta.

Sabatierin ja Mazmanianin mukaan minkä tahansa toimintaohjelman toimeenpano vaatii aina ohjelman laatijoiden vaikuttamista toimeenpanijoihin, jotta nämä muuttaisivat ohjelman kohteena olevan ryhmän tai ryhmien käyttäytymistä (Sabatier & Mazmanian 1983, 149-159). Silloin kun kyseessä on hallinnon eri tasoilla tapahtuva toimeenpanoprosessi, voidaan implementaatiota tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: toimintaohjelman laatijan eli keskustan, käytännön toimeenpanijoiden eli periferian sekä ja niiden yksityisten ihmisten, joihin ohjelman kohdistuu eli kohderyhmän kannalta. (ks. myös Barrett & Fudge 1981, 12.)

Keskustan tai huipun, kuten Barrett ja Fudge (1981) sitä kutsuu, kannalta katsottuna implementaatiossa on kyse hierarkisesti korkeammantasoisten instituutioiden ja virkamiesten toimenpiteistä saada alemmantasoiset virkamiehet toimimaan siten, että he yrittävät muuttaa kohderyhmän käytöstä. Barret ja Fudge käyttää tästä nimitystä alistumissuhde toimintaohjelman laatijoihin. Jos toimeenpano-ohjelma ei toimi, on sitä muutettava, tai sanktioita on käytettävä tai alkuperäistä toimintaohjelmaa on muokattava. Huipun kannalta tärkeimmät huolenaiheet ovat, missä määrin virallisen toimintaohjelman tavoitteet on saavutettu ja syyt, miksi tavoitteet saavutetaan tai ei saavuteta. (Sabatier & Mazmanian 1983, 150.)

Periferian kannalta implementaation keskeiseksi kysymykseksi nousee se, miten paikalliset toimeenpanevat virkamiehet reagoivat siihen ohjelman toteuttamisympäristössä nousevaan hämminkiin, jonka ulkoapäin tulevan ohjelman toimeenpano aiheuttaa. Kohderyhmän kannalta ovat olennaista ne vaikeudet, jotka syntyvät ohjelman määräyksiin mukautumisessa. Huipun tulisi olla tietoinen kohderyhmän näkökannoista ainakin testatakseen niitä oletuksia, joiden varaan ohjelma on rakennettu. Niiden tietäminen on tärkeää erityisesti silloin, kun ohjelman perustana olevat olettamukset liittyvät kohderyhmän motivaatioperustaan. (Sabatier & Mazmanian 1983, 150-151.) Smithin mukaan kohderyhmän käyttäytyminen on yksi keskeisimpiä tekijöitä

implementaatioprosessissa: alistuvatko he käyttäytymään suunnitelman mukaisesti, kapinoivatko he vai ovatko välinpitämättömiä (Smith 1973, 204)? Se, onko kohderyhmä toimeenpanijan kontrolloitavissa, vaikuttaa ratkaisevasti onnistumiseen (Lane 1983, 37).

Sekä Barrett ja Fudge että Lane kritikoivat edellä esitettyä ylhäältä-alas -mallia, joka edellyttää hallintohierarkiassa ylhäältä tulevien määräysten tottelemista sekä hallinnon eri tasoilla että kohderyhmässä (Barrett & Fudge 1981, 12; Lane 1983, 21). Lanen mukaan suuri määrä implementaatiokirjallisuudesta onkin keskittynyt tapauksiin, joissa uudistusohjelmia pannaan toimeen muodollisesti spesifioituneissa valtarakenteissa siten, että alemmat tasot toteuttavat ylempien laatimat toimintaohjelmat. Barrettin ja Fudgen mukaan taas toimintaohjelmat voivat olla lähtöisin myös pohjalta eli kohderyhmässä havaituissa ongelmissa ja paineissa. Nykyisissä toimintaohjelmissa eivät toimeenpanijatkaan ole välttämättä hierarkisessa suhteessa ohjelman laatijoihin. (ks. myös O'Toole & Montjoy 1984, 491.)

Toimintaohjelman toimeenpanossa tarvitaan usean hallinnon tason yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi. Jos toimeenpanoon liittyy nimenomaan yhteistyöongelmia, joudutaan etsimään niitä syitä, joilla eri tasot saadaan työskentelemään yhteisen päämäärän hyväksi. O'Toolen ja Monjoyn mielestä kolme tärkeintä syytä ovat auktoriteetti eli yhteistyötä tehdään velvollisuuden tunteesta, yhteinen intressi eli kaikki yhteistyön osapuolet arvostavat määriteltä päämäärää ja vaihto eli tehdään yhteistyötä, jotta saavutettaisiin sillä jotakin muuta kuin päämäärä. (O'Toole & Montjoy 1984, 492.)

Bermanin mukaan implementaatio-ongelmat johtuvat useimmiten toimintaohjelman ja sen institutionaalisen viitekehyksen välisestä vuorovaikutuksesta (Berman 1978, 164). Makro-implementaatio -ongelmasta on kyse silloin, kun valtakunnallisella tasolla hallituksen on pantava toimintaohjelmansa toimeen siten, että paikallisen tason toimeenpanijat saadaan toimimaan toivotulla tavalla. Vastauksena valtakunnan tason toimenpiteisiin paikallisten organisaatioiden on suunniteltava ja toteutettava omat sisäiset toimintaohjelmansa. Tämä on mikro-implementaatio -ongelma. Oleellinen ero näiden ongelmien välillä johtuu valtakunnallisen ja paikallisen viitekehyksen eroista.

Valtion tasolla on toimintaohjelman implementaatiosta vastaavien organisaatioiden välillä usein riippuvuusuhde ja toimeenpano tapahtuu siten, että ohjelma kulkee ja pannaan toimeen peräkkäin eri tasoilla ja lopullinen



ohjelma ja sen tulos riippuu näistä väylistä. Mitä enemmän väyliä, sitä enemmän ongelmia. (Berman 1978, 166.)

Berman kuvaa seuraavalla esimerkillä toimintaohjelman makro-implemентаation neljää väylää (emt., 167-168).

Hallinto (Administration)	(1) Jos P, niin G (autoritaarinen policy-päätös P johtaa hallituksen ohjelmaan G).
Hyväksyntä (Adoption)	(2) Jos G, niin A (hallituksen ohjelma johtaa paikallisen projektin A hyväksyntään).
Mikro-implemen- taatio	(3) Jos A, niin I (paikallinen projekti johtaa toimeenpanoon I).
Tekninen vali- diteetti	(4) Jos I, niin O (toimeenpano johtaa tuloksiin O).

Nämä toisiinsa liittyneet väylät alkaen policy-päätöksestä ja päätyen paikallisiin tuloksiin ovat esimerkkinä kytkennöistä. Hallinto edustaa policy-päätöksen muuttamista ohjelmaksi, jonka tarkoituksena on saada toteutetuksi policyn tarkoitus. Tässä vaiheessa on mahdollista, että policy-päätöksen epäselvyys aiheuttaa diskrepanssia alkuperäisen tarkoituksen ja hallituksen ohjelman välillä.

Hyväksyntä on seuraava vaihe, jossa implementaatiossa voi olla epäselvyyksiä. Paikalliset toimeenpanosta vastaavat organisaatiot eivät ehkä hyväksykään projektia, hyväksyvät sen vain symbolisesti tai heidän projektinsa ei noudata ohjelmaa, saattaapa se olla jopa sen vastainen. Kielikoulutuksessa tämä vaihe voidaan mieltää kunnan kieliohjelman laadinnaksi ja sen hyväksymiseksi kunnanvaltuustossa. Olennaista tällöin on se, miten pitkälle kunnan virkamiehet kieliohjelman laadinnassa ja luottamusmiehet siitä päättäessään hyväksyvät lääninhallitusten esittämät kieliohjelman tavoitelut. Bermanin mielestä vahva paikallisen kontrollin traditio ehkäisee koulutussektorilla hallituksen ohjelmiin alistumista. Meillä koulutoimessa on kontrolli ja tarkastustoiminta viime vuosiin saakka ollut kokonaan valtionhallinnon tehtäviä, joten paikallista tarkastustoiminnan traditiota ei ole vielä syntynyt, vaikkakin itse toiminta on jo alkanut (Berman 1978, 169-170).

Keskeisin vaihe on kuitenkin mikro-implementaatio, sillä policyn tulos riippuu paikallisesta toimeenpanosta eli muutoksesta, joka saadaan aikaan. Se, mitä projektille tapahtuu, ei riipu ainoastaan projektin tai ympäristön ominaisuuksista, vaan myös siitä, mitä tapahtuu organisaatiolle projektin ja sen tavan, jolla se toteutetaan, seurauksena. (Berman 1978, 173.) Se, mitä kunnan kieliohjelmalle tapahtuu, ei siis riipu vain itse ohjelmasta tai kunnasta ja sen kouluista, vaan myös siitä, mitä niille tapahtuu kieliohjelman ja sen toteuttamisen vuoksi. Paikallisesti katsottuna implementaatio tarkoittaa kunnan oman kieliohjelman toteuttamista (ks. emt., 176).

Bermankin näkee koulutusjärjestelmän avoimena systeeminä, joka tuottaa palveluksia ympäristölleen ja jonka kanssa se on yhteistoiminnassa (Berman 1978, 176). Tämä ympäristö on epävarma ja hyvin vaikeasti kontrolloitavissa. Avoimuus ympäristölle aiheuttaa sen, etteivät hallinnon päätökset ole välttämättä lopullisia. Koululautakunta ja koulujen sekä oppilaitosten johtokunnat, joiden kokoonpano vaihtelee riippuen poliittisesta tilanteesta, voivat vaikuttaa varsin suuresti kunnan ja oppilaitoksen kielikoulutuksen toteuttamiseen.

Mikroimplementaatioon liittyy organisationaalisen muutoksen tarve. Se voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: mobilisaatioon, toteuttajien toimeenpanoon ja institutionaalistamiseen. Mobilisaatiossa paikalliset kouluhallintoveranomaiset, koululautakunta ja kunnanvaltuusto päättävät kieliohjelmasta ja tekevät suunnitelman sen toteuttamiseksi. Toimeenpanon toteuttajia ovat koulutoimenjohtajat tai opetuspäälliköt, sikäli kun kunnassa on sellainen, koulujen rehtorit, opinto-ohjaajat ja muut asiaan vaikuttavat opettajat. Heidän tehtävänsä on vaikuttaa oppilaisiin ja heidän huoltajiinsa kieliohjelman toteuttamiseksi suunnitelman mukaisesti ja saada kielivalinnat institutionaalistettua eli vakiinnutettua sellaisiksi. (ks. Berman 1978, 176-177.)

Käsillä olevassa tutkimushankkeessa kielikoulutusta käsitellään makro- eli valtion koulutushallinnon tasolla, meso- eli kunnan koulutushallinnon tasolla ja mikro- eli oppilaan ja hänen huoltajansa tasolla (ks. luku 1.1.) Bermanin (1978) käyttämien käsitteiden mukaan mikroimplementaatio yleissuunnitelmaan sovellettuna tarkoittaa kunnan tasolla kieliohjelman toimeenpanoa, mikä tutkimuksen kokonaiskehityksessä on mesotasoa. Koska tässä tutkimuksessa implementaation selvittely keskittyy koulutushallinnon eri tasoille, käytetään sen käsittelyssä hallintotieteen implementaatiotutkimuksen terminologiaa ja mikrotaso-termiä Bermanin mukaisesti. Sen sijaan toimintaohjelman toteuttamiseen liittyvien vaikeuksien käsittelyssä käytetään kasvatus-

tieteen käsitteistöä, koska niihin liittyvät kyselyt tehtiin henkilöille, jotka työssään käyttävät ja parhaiten hallitsevat sitä. Koska implementaation käsittely rajoittuu tutkimuksen tähän osaan ja tässäkin vain yleissuunnitelman toimeenpanon hallinnolliseen prosessiin, voitane tutkimuksen kokonaistarkastelukehys säilyttää makro-, meso- ja mikrotasoina ja poiketa siitä yleissuunnitelman hallinnollisen käsittelyn aikana.

### 5.3.5. Implementaation onnistuminen ja epäonnistuminen

Ingramin ja Mannin mukaan Yhdysvalloissa ollaan huolestuneita siitä, että kovin monien toimintaohjelmien toimeenpanossa on vaikeuksia ja ne jopa epäonnistuvat (Ingram & Mann 1980, 12; ks. myös Smith 1973, 199) Onnistumisen ja epäonnistumisen käsitteitä pitävät Ingram ja Mann hyvin horjuvina. Niiden arvioimisessa heijastuu sen suorittajan subjektiivisuus, hänen tavoitteensa ja jopa suhtautumisensa elämäänsä. Esimerkkinä he kertovat tarinan, jossa kahdelta henkilöltä kysyttiin maitolasista. Toinen sanoi sen olevan puoleksi täysi ja toinen puoleksi tyhjä.

Moitteet hallituksen toimien tehottomuudesta osoitetaan joko toimenpideohjelmiä koskevista päätöksistä vastaaville "väärin toimenpideohjelmien" tekemisestä tai toimeenpanosta vastaaville kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta toimia (Barrett & Fudge 1980, 3). Pressmanin ja Wildavskyn mielestä eräs syy toimeenpanon epäonnistumisiin on siinä, että toimintaohjelmien laatijat aliarvioivat toimeenpanossa tarvittavien toimenpiteiden ja toimintatahojen koordinaation vaikeutta (Pressman & Wildavsky 1984, 125-146). Toisena syynä he pitävät sitä, että toimeenpano katsotaan hierarkisessa organisaatioyhteydessä toteutetuksi ylhäältä-alaspäin -ohjelmaksi.

Caidenin mukaan uudistusohjelmat epäonnistuvat yleensä toimeenpanovaiheessa (Caiden 1976, 13). Syitä voi olla useitakin, mutta yleissuunnitelman toteutumattomuuden syynä saattaa olla esimerkiksi se, että toteutuksesta vastaavat ovat ulkopuolisia eli koulutushallintoviranomaisia, jotka eivät itse tee kielivalintoja. Heillä ei ole riittävästä valtaa tai asemaa vaikuttaa ja saada vakuuttuneeksi niitä ihmisiä eli oppilaita ja heidän huoltajiaan, jotka viime kädessä tekevät kielivalinnat. Heillä ei liioin ole käytävissänsä sanktioita, joilla Sabatierin ja Mazmanianin mukaan voitaisiin vaikuttaa kielivalintoja tekeviin eli oppilaisiin ja heidän huoltajiinsa (Sabatier & Mazmanian 1983, 150). Lisäksi Caidenin (emt., 150) mielestä epäonnistu-

misen syinä voivat olla myös hallinnollisten rakenteiden aiheuttamat esteet, eli ne eivät salli hallintovirkamiesten tekevän sitä, mitä pitäisi, tai toimeenpanon jonkun osapuolen riittämätön toiminta eli jotkut virkamiehet eivät toimikaan siten, kuin on oletettu.

## 6. KIELIKOULUTUKSEN SUUNNITTELU

### 6.1. Kielisuunnittelun käsite

Kielen määritelmä riippuu siitä, tarkastellaanko sitä psykologisena, lingvistisenä ja/tai sosiaalisena ilmiönä. Näin ollen kieli voidaan mieltää

"sielun" sisällön ilmaisukeinoksi (Palmer 1967, 9-10)

kommunikaatiovälineeksi (Ray 1963, 11; Tauli 1974, 49; Paivio & Begg 1981, 14)

sosiaalisen käyttäytymisen perusvälineeksi (Tauli 1974, 49)

resurssiksi, jonka tärkeys riippuu yhteiskunnan yhdelle tai useammalle kielelle antamasta kommunikaatio- tai identifikaatioarvosta (Jernudd & Das Gupta 1971, 196).

Suunnittelu määriteltiin kohdassa 3. prosessiksi, jossa päätetään tavoitteista ja etsitään keinot niiden saavuttamiseksi. (ks. Kaufman 1972, 6).

Kielisuunnittelu on laaja käsite. Perinteisesti se on tarkoittanut kielen standardointia, joka on kieliakatemioiden normatiivista työtä (Ray 1963; Haugen 1972). Se on harkittua kielen muuttamista, joka koskee kielen säännöstöä, puhumista tai molempia (Rubin & Jernudd 1971, XVI). Kielisuunnittelu on poliittisia ja hallinnollisia toimenpiteitä yhteiskunnan kielellisten ongelmien ratkaisemiseksi (Jernudd & Das Gupta 1971, 211; Das Gupta 1973, 157).

Silloin, kun kielisuunnitteluun liittyy poliittista päätöksentekoa, siitä käytetään termiä kielipolitiikka (Das Gupta 1973; Fishman 1971).

### 6.2. Kielisuunnittelun lajeista ja päämääristä

Nahir (1984) kritikoi sitä, ettei tähän asti kielisuunnittelussa ole paljoakaan oltu kiinnostuneita kielisuunnittelun päämääristä, vaan lähinnä kielisuunnitteluprosessista, jota on esitetty kahden viimeisen vuosikymmenen aikana erilaisina typologioina, kuten esimerkiksi Haugen (1966, 1983), Kloss (1969) ja Neustupny (1974).

Nahirin mainitsee laatimissaan kielisuunnittelun päämäärissä mm. interlinguaalisen kommunikaation, joka maailmanlaajuisena käyttää englannin

kieltä yleiskielenä. Alueelliseen interlinguaaliseen kommunikaatioon kuuluu alueellisen yleiskielen käyttö. Sitä on keskenäinen ymmärtäminen sukulaiskieliä puhuvien kesken esimerkiksi Pohjoismaissa. Niinpä suomalaisten asema ainoana eri kieliperheeseen kuuluvana pohjoismaana on ongelmallinen (ks. Nahir 1984, 312-314).

Noss määrittelee kolmenlaisen kielipolitiikan. Ensimmäinen on virallinen kielipolitiikka eli hallituksen päätös siitä, mitä kieliä käytetään mihinkin tarkoitukseen (Noss 1971, 25). Siinä määritellään usein säädöstasoisesti maan viralliset kielet. Useimmissä maailman maissa on vain yksi virallinen kieli, mutta esimerkiksi Kanadassa ja Belgiassa on kaksi, Sveitsissä kolme ja Singaporessa peräti neljä kieltä.

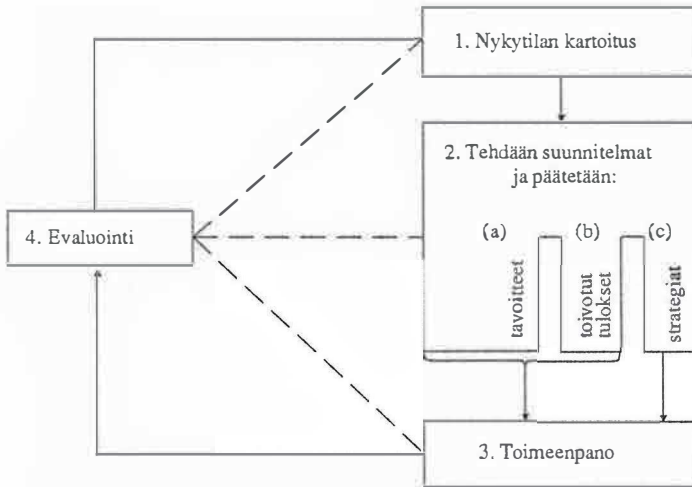
Tässä tutkimuksessa käsitellään mm. Nossin määrittelemän kielipolitiikan toista lajia eli koulutuksellista kielipolitiikkaa. Siinä määritellään, mitkä kielet ovat oppiaineina koulutuksen eri tasoilla. Lisäksi siinä todetaan, millä kielillä annetaan opetusta kouluissa.

Kolmanneksi kielipolitiikan lajiksi Noss mainitsee yleisen kielipolitiikan, joka on hallituksen epävirallinen hyväksyntä esimerkiksi joukkoviestinnässä käytettävästä kielestä.

Reaganin mukaan kielisuunnittelua ja kielipolitiikkaa ohjaa lingvistinen teoria vain osittain (Reagan 1983, 149-150). Suuri osa kielisuunnittelusta on välttämättä ei lingvististä ja siihen vaikuttavat erilaiset sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset tekijät, jotka puhtaasti lingvistiseltä kannalta katsottuna ovat irrelevantteja (ks. myös Rubin 1971).

### **6.3. Kielikoulutuksen suunnittelumalli**

Kielikoulutuksen suunnitteluun ei tähän asti ole juuri käytetty edellisessä luvussa mainittuja varsinaisia kielisuunnittelun malleja. Reagan (1983) esittää Rubinin (1971, 1983) laatiman kielisuunnittelun etenemismallin, jonka Stern (1984) soveltaa kielikoulutuksen suunnitteluun.



KUVIO 16. Kielisuunnitteluprosessi (Reagan 1983, 153)

Soveltaen Sternin ajatuksia suomalaisen kielikoulutuksen suunnitteluun on prosessin ensimmäisenä vaiheena nykytilan kartoitus, jossa selvitetään kyseessä olevan kielyhteisön eli Suomen kielitilanne, nykyinen kieli- ja koulutustarjonta ja määritetään yhteiskunnan kielelliset tarpeet (Stern 1984, 281-282). Meillä kieliohjelmakomitean (1978) tehtävänä oli näiden selvitysten tekeminen.

Toisena vaiheena kieliohjelmakomitean tekemien selvitysten ja vaihtoehtoisten esitysten pohjalta valtioneuvosto on päättänyt opetusministeriön esittelystä kielenopetuksen yleissuunnitelmasta, jossa määritellään kielenopetuksen järjestämisen yleiset periaatteet sekä määrälliset tavoitteet eri kielille ja koulutusasteille. Yleissuunnitelmassa otetaan kantaa A-, C- ja D-kielen ja niitä opiskelevien oppilaiden määriin, mutta ei B-kielen, joka on suomalaisilla oppilaille pakollinen ruotsin kieli ja pidetään näin ollen itsestään selvyytenä. Reaganin mallissa toiseen vaiheeseen kuuluu tavoitteiden ja toivottujen tulosten lisäksi strategioitten suunnittelu toimeenpanon toteuttamiseksi.

Kolmantena Stern esittää kehittämisvaiheen, jota Reaganin mallissa ei ole erillisenä, mutta jonka voidaan katsoa kuuluvaksi sen toiseen vaiheeseen. Se käsittää tarkemman lingvistisen suunnittelun.

Neljäntenä vaiheena kielikoulutuksen suunnittelun etenemisessä Stern mainitsee toimeenpanon eli toimenpiteet yleissuunnitelman toteuttamiseksi.

Se on Reaganin mallin kolmas vaihe. Meillä se on sisältänyt kouluhallintoviranomaisten toimenpiteet erilaisten neuvotteluiden muodossa, huoltajille sekä oppilaille ja opiskelijoille annetun informaation ja valintojen ohjauksen, jota ovat antaneet koulutoimenjohtajat, rehtorit, opinto-ohjaajat ja eri kielten opettajat. Myös oppimateriaalien valmistaminen ja opettajien koulutus kuuluu tähän vaiheeseen.

Neljänteen vaiheeseen voidaan katsoa kuuluvaksi myös eri kielten opetuksen tavoitteiden ja opetussuunnitelmien määrittely, jonka kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus on tehnyt ja esittänyt opetussuunnitelman perusteissa. Lisäksi siihen kuuluu kuntien opetussuunnitelmien laatiminen ja hyväksyminen. Korkeakoulujen kielikoulutuksen suunnittelu tapahtuu kielikeskuksissa.

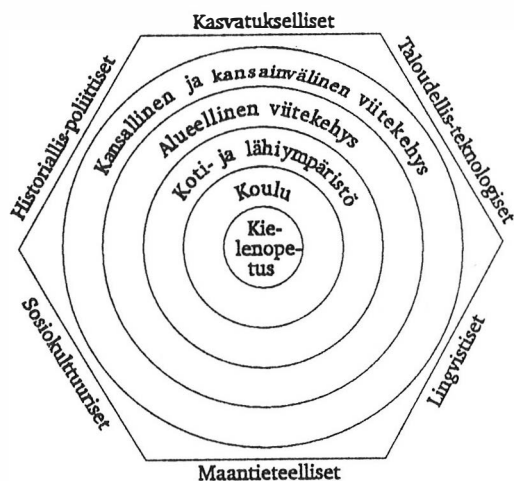
Viimeisessä eli evaluaatiovaiheessa arvioidaan, johtaako suunnitelman toteuttaminen yhteiskunnan kielellisten tarpeitten tyydyttämiseen. Evaluaation perusteella tulee suunnitelmaa voida tarkistaa, jopa laatia kokonaan uusi suunnitelma, jos entinen ei johda tuloksiin. Kielikoulutussuunnittelun tulisi muodostaa jatkuva prosessi siten, että tarkistusta seuraavat suunnitelman uusiminen, toteuttaminen, arviointi ja jälleen uusi tarkistus. Dave (1980) mukaan evaluaatiota tulisi suorittaa suunnitelman joka vaiheessa, ei ainoastaan lopussa.

#### **6.4. Kielikoulutussuunnittelun kontekstuaaliset tekijät**

Kohdassa 6.1. kieli määriteltiin mm. sosiaalisen käyttäytymisen välineeksi, josta Sternin mukaan seuraa, että kielisuunnittelu on aina tehtävä sosiaalisessa kontekstissa (Stern 1984, 271; ks. myös Tucker 1977, 28).

Mackey (1970a) sekä Spolsky, Green ja Read (1974) ovat tutkineet kaksikielistä koulutusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Stern (1984) on yhdistänyt edellä mainittujen tutkijoiden laatimat tarkastelumallit ja mukailut oman versionsa, joka on sovellettavissa laajemmin, myös kielikoulutuksen suunnitteluun. Tämä malli ottaa huomioon ne ympäristötekijät, jotka Getzelsiä (1968) ja Parsonsia (1977) seuraten voidaan katsoa kuuluvan sosiaalisen systeemin ympäristöön eli suomalaisen koulutusjärjestelmän viitekehukseen, jossa kielikoulutus toteutetaan (ks. luku 4.3.).





KUVIO 17. Kielikoulutuksen kontekstuaaliset tekijät (Stern 1984, 274)

Kuvion keskellä on suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava kielikoulutus toteutetaan kouluissa, oppilaitoksissa ja kielikeskuksissa. Koulun tai oppilaitoksen koko on yksi tekijä, joka vaikuttaa sen kielitarjontaan. Se oli aiemmin säädöksiin määritelty (ks. luku 4.2.) ja vaikutti silloin kielitarjontaan ja näin ollen valintamahdollisuuksiin. Koulun koko vaikuttaa myös opetuksen järjestelyihin siten, että pienissä ala-asteen kouluissa joudutaan kielenopetuskin toteuttamaan yhdysluokissa, jolloin opettajalla on yhtä aikaa opettavana kahden vuosiluokan oppilaita. Luokkien koko vaihtelee osittain myös koulun koon mukaan.

Vaikka yleensä luullaan, että pienissä luokissa opettaminen ja oppiminen on tehokkaampaa, ei Burstall tutkimuksissaan saanut tukea näille käsityksille; ranskaa vieraana kielenä opiskelevien oppilaiden oppimistulosten taso ei vaihdellut luokan koon mukaan (Burstall 1974, 208). Samassa tutkimuksessa mukana olevat koulut myös vaihtelivat kooltaan varsin suuresti. Verratessaan näiden erikokoisten koulujen oppilaiden oppimistuloksia Burstall sai odottamattoman tuloksen. Vaikka pienten koulujen luokissa opiskelee samanaikaisesti eri-ikäisiä ja eritasoisia oppilaita eivätkä luokkien olosuhteetkaan ole kielten opetukselle kovin hyvät, kuitenkin oppimistulokset ranskan kielessä olivat parempia kuin suurten koulujen oppilaiden. Hän epäili aluksi tämän paremmuuden johtuvan pienten koulujen pienemmistä luokis-

ta, mutta jatkoanalyysit eivät vahvistaneet tätä käsitystä (emt., 32).

Koulut sijaitsevat ympäristössä, johon liittyy oppilaiden kotitausta kaikkine ominaisuuksineen ja vaikutuksineen, olivatpa ne lingvistisiä, kulttuurisia tai sosioekonomisia. Kodin ominaisuudet, kuten esimerkiksi sosiaalinen status ja vanhempien asenteet, vaikuttavat kielivalintoihin. Oppilaat omaksuvat vanhempiensa asenteita ja asenteet taas vaikuttavat kielten opiskelumotivaatioon (Stern 1984, 275-277). Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteyttä kielivalintoihin ja jatko-opintoihin on käsitelty kohdassa 6.4.2.

Kielikoulutuksen lähiympäristöön voidaan laskea kuuluvaksi myös kunta, jossa koulu ja oppilaitos sijaitsee. Kankainen tutki eräiden kuntakohtaisten muuttujien yhteyttä peruskoulun tasokurssivalintoihin (Kankainen 1982, 126-134). Muuttujat hän jakoi kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen oli kunnan yleistä kehittyneisyyttä kuvaavat, toinen koulutustasoa kuvaavat ja kolmas kunnan elinkeinorakennetta kuvaavat muuttujat. Alimpien tasokurssien valinnat olivat selvimmin yhteydessä väestön koulutustasoa ilmaiseviin muuttujiin. Kunnan yleinen kehittyneisyys ja maatalousvaltaisuus olivat yhteydessä alimpien kurssien valintoihin, mutta teollistuneisuus ja palvelut käänteisessä yhteydessä. Kankaisen tulokset eivät olleet koko aineistossa yhdenmuukaisia, vaan yksi alue poikkesi muista. Kokonaistarkastelussaan hän päätyy siihen, että laajan kurssin valintaa selittävät pitkälle muut kuin kuntien sosiaalista rakennetta kuvaavat muuttujat.

Suomessa oli vuonna 1987 yhteensä 461 kuntaa jakaantuneina kahteentoista lääniin. Suomi on kaksikielinen maa, mikä tarkoittaa sitä, että täällä asuu kaksi kieliryhmää ja kahdelle kielelle, suomelle ja ruotsille, on annettu lakiin perustuva virallinen asema. (Allardt & Starck 1981, 118; Stern 1984, 14.) Perustuslaki säättää suomen ja ruotsin kielen viralliseksi kieliksemme (Anon. 1919). Kielilaki noudattaa sekä alue -että henkilöperiaatetta (Anon. 1922b). Koulun tai oppilaitoksen sijaintikunta voi olla yksitai kaksikielinen. Kunnat määritellään suomenkielisiksi, kaksikielisiksi tai ruotsinkielisiksi kansalaisten kielellisen samaistumisen perusteella. Niin kauan kuin kielellinen vähemmistö kunnassa ylittää 3 000 henkeen tai 6 %:iin väestöstä, kunta säilyy kaksikielisenä (Allardt & Starck 1981, 117; Reuter 1981, 7). On väitetty, että ruotsinkielisillä on lukumääränsä nähden poikkeuksellisen suuria kielellisiä oikeuksia. Vuonna 1987 Suomessa oli 396 suomenkielistä, 24 ruotsinkielistä (joista 16 Ahvenanmaalla) ja 41 kaksikielistä kuntaa.

Taulukossa 10 on esitetty ruotsinkielisten määrän kehitys Suomessa vuosina 1900 - 1986 verrattuna suomenkielisiin. Ruotsinkielisten osuus väestöstä on pudonnut tasaisesti, ja jos kehitys jatkuu samansuuntaisena, se on 1990-luvun alussa alle kuuden prosentin ja vuosituhannen vaihteessa lähellä viittä prosenttia.

TAULUKKO 10. Ruotsinkielisten määrä ja suhteellinen osuus Suomessa vuosina 1900-1986 (Tilastollinen vuosikirja 1988c, 74; yhdistetty kahdesta taulukosta)

Vuosi	Kieli			
	suomi	%	ruotsi	%
1900	2 353 000	86.75	350 000	12.89
1920	2 754 000	88.70	341 000	10.98
1940	3 328 000	90.04	354 000	9.58
1960	4 108 000	92.40	331 000	7.43
1980	4 477 000	93.50	300 000	6.28
1986	4 612 000	93.63	298 000	6.06

Virallisen lakiin perustuvan kaksikielisuuden lisäksi puhutaan henkilökohtaisesta kaksikielisyydestä. Tavallisesti se tarkoitetaan sitä, että kaksikielinen henkilö hallitsee täydellisesti kahta kieltä. Koska tällainen on kuitenkin äärimmäisen harvinaista, kaksikielisyys laajemmin ymmärrettynä tarkoittaa kahden kielen osaamista niiden tasoa määrittelemättä tai väljästi määritellen (Stern 1984, 15-16; Allardt & Starck 1981, 119). Bell käyttää yksilön kaksikielisyydestä termiä mikro-tason kaksikielisyys ja ryhmän tai kansan kaksikielisyydestä makrotason kaksikielisyys (Bell 1976, 165).

Näiden kahden kaksikielisyys-käsitteen lisäksi on syytä ottaa esille kolmaskin kaksikielisyyteen liittyvä käsite, nimittäin kaksikielinen koulutus. Se tarkoittaa kahden kielen käyttämistä kouluissa siten, että niitä molempia käytetään opetuksessa kokonaan tai osittain (Blanco 1977, 10-11). Meilläkin on viime aikoina esitetty, että kouluissa ja oppilaitoksissa eri oppiaineita voitaisiin opettaa ja opiskella vierailta kielillä (mm. Taxell 1988; Wahlroos 1988). Tämänkaltaiseen suositukseen vaikkakin kokeilunomaisesti päättyi myös Euroopan Neuvoston konferenssi (Pohjola 1988, 4). Ylikangas ihmettelee kuitenkin: "Miten ihmeessä yläasteen engiannin kielen lehtorin

pätevyyden omaava opettaja voi opettaa ammattienglantia esimerkiksi sähkötekniikan opintosuunnilla?" (Ylikangas 1988, 4).

Kaksikielistä koulutusta koskevat tutkimustulokset ovat Sternin mukaan hyvin ristiriitaisia (Stern 1984, 271). Kun kaksikielisellä koulutuksella on Kanadassa saatu erinomaisia tuloksia, on esimerkiksi Irlannissa ja USA:ssa epäonnistuttu. Kanadassa onkin kaksikielistä koulutusta ja opetusta koskevaa tutkimusta ja kehittämistyötä tehty jo kauan (ks. esim. Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism 1967; Bourhis 1984; Mackey 1984, xi; Shapson & D'Oyley, 1984; Churchill & Smith, 1986; Churchill 1987; 1988; Evaluation of the Official Languages 1987; Annual Report 1988).

Kun kielikoulutus tapahtuu kaksikielisessä kunnassa, jossa sitä opiskellaan koulussa ja voidaan käyttää vapaa-aikana samassa ympäristössä, on sekä oppilailta että opettajilla välittömät ja säännölliset opittavan kielen käyttömahdollisuudet (ks. Stern 1984, 279). Kanadalaisen mallin mukaisesti toteutetusta "kielikylvystä" (language immersion program; ks. esim. Genesee 1984; Evaluation of the Official Languages 1987) päiväkodissa on meilläkin rohkaisevia kokemuksia ("Kielikylpy" tuntuu 1988). Koska kaksikielinen koulutus muodostaa oman laajan tutkimusalueensa, ei sitä ole mahdollista ottaa tässä tutkimuksessa perusteellisemmän tarkastelun kohteeksi.

Kielikoulutusta koskevien säädösten mukaan myös kunnan asukasmäärästä seuraa, minkä verran kielitarjontaa eri kouluissa on järjestettävä. Yli 30 000 asukkaan kunnalla on velvollisuus laajempaan kielitarjontaan kuin pienemmillä kunnilla ja siitä on välitön seuraus kielivalintamahdollisuuksiin (ks. luku 4.2.).

Suomi on jaettu lääneihin, jotka muodostavat Sternin kuvion seuraavan kehän. Osa lääneistä on niissä olevien kuntien kielisuhteiden perusteella kaksikielistä, nimittäin Uudenmaan, Turun ja Porin sekä Vaasan lääni. Ahvenanmaa on ruotsinkielinen, mutta koska sen asema Suomessa on muutenkin poikkeuksellinen, ei sitä ole otettu mukaan tähän tutkimukseen (Anon 1951).

Uloimpana ja laajimpana Sternin esittämässä kielikoulutuksen kontekstissa on kansallinen ja kansainvälisessä viitekehys. Suomessa ei voida järjestää koulutusta lähtien pelkistä kansallisista tarpeista, vaan lisääntynyt kansainvälistyminen aiheuttaa kaikilla elämän aloilla moninaistumista, joka heijastuu kielikoulutukseenkin kohdistuvina vaateina.

Seuraavassa käsitellään Sternin mallin perusteella niitä tekijöitä, joilla saattaa hänen mukaansa olla vaikutusta kielikoulutukseen (1984, 276-281).

#### 6.4.1. Historiallinen ympäristö sekä kansallinen ja kansainvälinen poliittinen tilanne kielikoulutuksen suunnittelussa

Varsin hyvän selvityksen suomen kielen aseman kehittymisestä ruotsin, venäjän, jopa saksan ja ranskankin kielten vaikutuksessa antaa Klinge tarkastellessaan Suomea ja suomalaisuuden syntyä 1800-luvun alusta 1900-luvun alkupuolelle (Klinge 1975, 60-61). Hän on kerännyt useista eri lähteistä kuvauksen Viipurin kaupungin kielisuhteista 1800-luvun alkupuolella. Yleisimmin puhuttu kieli oli suomi, jolla oli yleiskielen asema. Ruotsia tai ranskaa puhui sukuylimystö, kun taas rahaylimystö eli kauppiaat puhuivat saksaa, joka oli myös hallinnon kieli. Venäläiset kauppiaat puhuivat venäjää ja suomea. Palvelusväkikin saattoi puhua suomea, saksaa tai ruotsia.

Oma kieli ja sen kehittäminen ovat jokaiselle itsenäiselle maalle tärkeää identiteettinsä luomisessa. Itsenäisyyteen pyrkivän Suomen asenteita kuvaa paljon lainattu Arvidssonin sanomaksi mainittu sanonta: "Ruotsalaisia emme ole, venäläisiksi emme halua tulla, olkaamme siis suomalaisia" (Koskimies 1978, 696-697). Lieneekö se heijastusta edellisestä, että kahden entisen isäntämaan sekä Suomen ja niiden välisillä suhteilla on ollut ja näyttää vieläkin olevan merkitystä suhtautumisessa niiden kieliin. Viimeisten käymiemme sotien vaikutuksia asenteisiin entisen vihollismaan Venäjän kieltä kohtaan on tällä hetkellä vaikea arvioida. Sen tarpeellisuus elinkeinoelämällemme on kyllä tunnustettu (mm. Laine 1987).

Reuterin mukaan ruotsin kielen asemaan Suomessa vaikuttavat kolmenlaiset tekijät: historiallinen kehitys, nykyiset kiinteät ja jatkuvat kontaktit Suomen ja Skandinavian maiden välillä sekä ruotsinkielinen väestö Suomessa (Reuter 1980, 131). Ilman näitä ruotsin kielen asema olisi hänen mielestään paljon heikompi eikä sille suotaisi sitä asemaa, joka sillä on koulutuksessa ja yhteyksissä Ruotsin ja muiden Pohjoismaiden kanssa. Asenteisiin Ruotsin kieltä kohtaan vaikuttaa sen asema toisena kotimaisena kielenämme. Viime aikoina on myös esiintynyt julkista kritiikkiä ruotsin "pakko-opiskelua" kohtaan (mm. Nikki 1987; Pihkala 1987; Pennanen 1987; Joutsimäki 1988; Siukonen 1988; Ylikangas 1988; Jutta Zilliacus 1989). Pohjois-

mainen yhteistyö vaatii ruotsin kielen taitoa (Reuter 1987) ja ehdotukset englannin kielen käyttämisestä viranomaisten ja organisaatioiden välisessä pohjoismaisessa kanssakäymisessä katsotaan yhteistyön perusteiden horjuttamiseksi (Nordiska Rådet 1986, 8).

Rasmussenin mukaan englantia on tunkeutumassa Pohjoismaiden väliin viestintään, mikä aiheuttaa Pohjoismaiden välisten kielten ymmärtämisen heikkenemisen (Rasmussen 1987, 3). Pohjoismaiset turistit puhuvat yhä useammin englantia Saksassa, eivätkä yliopistoissa opiskelevat juuri hyväksy muun kuin englanninkielellistä kirjallisuutta.

Mitä kieliä prioriteerataan kouluissa opetettavina vieraina kielinä, riippuu Husénin käsityksen mukaan mm. maailman poliittisesta tilanteesta (Husén 1985, 147). Sodan jälkeen Ruotsi ja Neuvostoliitto vaihtoivat saksan englanniksi. Nykyään Kiinassa enemmistö oppilaista opiskelee englantia, joka on myös Japanin kouluissa dominoiva vieras kieli. Aikaisemmissa brittiläisissä siirtomaissa englannista on tullut kouluissa toinen kieli, kuten esimerkiksi Intiassa. Englannin kielestä näyttää Husénin mielestä tulleen suuressa osassa maailmaa "lingua franca" eli yleiskieli kansainvälisessä kommunikaatiossa.

Meillä näyttää kehitys olleen samanlaisen kuin Ruotsissa ja Neuvostoliitossa. Sodan aikaisen liittolaisemme, myöhemmän vihollisemme Saksan kielen asema romahti kouluissamme sotien jälkeen. Syynä siihen oli Saksan häviö sodassa ja sitä seurannut poliittisen ja sivistyksellisen merkityksen heikkeneminen (ks. Stern 1984, 278).

#### 6.4.2. Sosiaaliset ja kulttuuritekijät kielikoulutuksen suunnittelussa

Yhteiskunnan sosiaalinen rakenne ja siinä olevat erilaiset ryhmät, kuten sosiaaliluokat sekä ammatilliset, etniset, kulttuurilliset ja uskonnolliset ryhmittymät, voivat vaikuttaa kielikoulutukseen. Sosioekonomiset ja sosiokulttuurilliset erot saattavat näkyä erilaisina asenteina vieraita kieliä kohtaan yleensä, jotakin tiettyä kieltä kohtaan tai kielenopiskelua kohtaan yleensä. (Stern 1984, 277.)

Ulkomaisissa oppilaan sosioekonomisen taustan ja vieraan kielen oppimistulosten välisiä suhteista koskevissa tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia. Burstallin tutkimukset osoittivat selvän suhteen oppilaan sosioekonomisen taustan ja hänen ranskan kielen opintojen saavutustason välillä (Burs-

tall 1974, 31). Carroll taas kahdeksan maan ranskan kielen opetusta koskevassa tutkimuksessaan tuli siihen tulokseen, ettei oppilaan sosiekonominen status sellaisenaan vaikuttanut oppimistuloksiin (Carroll 1975, 213).

Suomessakaan ei ole saatu pelkästään yksiselitteisiä tuloksia, joissa olisi osoitettu oppilaiden sosiaalisen taustan vaikutus oppilaiden tekemiin vieraiden kielten tasokurssien valintaan ja menestymiseen kieltenopiskelussa. Esimerkiksi Ritvasen (1971) tutkimuksen mukaan kokeiluperuskoulun oppilaiden vieraan kielen tasokurssin valinta oli yhteydessä sosiaaliseen taustaan siten, että mitä alemmasta sosiaaliryhmästä oppilaat olivat lähtöisin, sitä suppeampiin tasokursseihin heidän valintansa kohdistuivat. Vastaavanlaisia tuloksia sai myös Matilainen (1974) peruskoululaisten tasokurssivalinnoista. Myös Kankaisen (1982) tutkimus tukee käsitystä, että oppilaiden taustaan liittyvät tekijät, kuten huoltajan tulot ja jatkokoulutus, selittävät peruskoululaisten tekemiä tasokurssivalintoja. Kangasniemen (1979) tutkimuksen mukaan kodin sosioekonominen status vaikutti vain epäsuorasti huoltajan koulutusodotusten kautta oppilaan ja huoltajan päätökseen ensimmäisen vieraan kielen kurssin tasosta.

Leimun, Oravaisen ja Saaren (1978) tutkimus tukee heidän kokoaamiaan tutkimustietoja sosiaalisen taustan ja koulutukseen valikoitumisen yhteydestä. Oppilaat jakautuvat tasokursseille sosiaalisen taustansa mukaan. Myös oppilaan koulutusuran valinta näyttää Stenstömin (1981) mukaan olevan yhteydessä vanhempien koulutustasoon siten, että koulutustason kohotessa lukioon hakeutuminen lisääntyy ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen vähenee. Kuusisen (1985) tutkimus osoittaa sosiaalisen taustan vahvan yhteyden lukioon siirtymiseen siten, että se on jopa voimakkaampaa kuin lahjakkuuden vaikutus. Nummenmaa, Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho (1987) toteavat, että peruskoululaisilla ja lukiolaisilla koulutustavoitteen taso assosioituu hieman voimakkaammin isän kuin äidin koulutustasoon, mutta sosiaalinen tausta ei nykyään merkitse yhtä paljon kuin ennen, ja enempää isän kuin äidinkään koulutustaso ei kovin paljoa ennusta nuorten koulutustavoitteita. Antikaisen (1986a; 1986b) sekä Jalkasen ja Määtän (1986) mukaan oppilaiden sosiaalisen taustan mukainen valikoituminen jatkuu korkeasteen koulutukseen.

Oppilaiden sosiaalisen taustan yhteyttä heidän tekemiinsä kielivalintoihin sekä heidän ja huoltajiensa asenteita eri kieliä kohtaan ja oppilaiden kieltenopiskelumotivaatiota käsitellään varsinaisesti tutkimuksen toisessa osassa.

Opetusministeriö on kielenopetuksen yleissuunnitelman perustelumuis-tiossa esittänyt kielivalintojen monipuolistamisen perusteeksi mm. yleisty-vän kulttuurivaihdon (Anon. 1984, 4-5). Siksi ranskan, saksan ja venäjän kielen asemaa tulee vahvistaa ja huolehtia siitä, että myös latinan opiskeli-joita on yleissivistävässä koulutuksessa sekä peruskoulussa että lukiossa.

Jotkut tietyt kielet saattavat Sternin mukaan niihin liittyvien poliit-tisten, taloudellisten ja kulttuuriarvojen perusteella saada joko arvostetun tai halveksitun aseman (Stern 1984, 277). Erityisesti Kaakkois-Aasian mais-sa pelätään sitä, että vieraan kielen mukana opetetaan vierasta kulttuuria, niin kuin aikaisemmin on tehty. Vieraan kulttuurin pelkoon liittyy vielä tun-ne siitä, että vieras kieli ja kulttuuri saattavat olla parempaa ja arvok-kaampaa kuin oma (Noss 1971, 27). Meilläkin puhutaan vieraiden kielten, erityisesti englannin, vaikutuksesta kieleemme ja kulttuuriimme. Eräsaaren mukaan englannin vaikutuksesta syntyvä sekakielistyminen on tosiasia, jota tapahtuu koko ajan myös muissa kielissä (Jussila 1987). Erityisesti nuorison käyttämiä tavaroita sekä muotiin, vapaa-aikaan ja elektroniikkaan liittyviä tuotteita kaupataan englannin avulla, niillä yritetään antaa tuotteille ny-kyaikainen ja vauhdikas leima eikä suomen kielestä löydy yhtä helposti te-hokasta iskulausetta, joka ostotilanteessa palautuu mieleen, kertovat Jussi-lan (1987) haastattelemat mainosammattilaiset.

Vastaavanlaisia ongelmia on myös Tanskassa. Rasmussen toteaa, että uudet viestintälaitteet, kuten video ja tietokoneet, ovat tuotantokustannuk-siltaan niin kalliita, että niitä valmistetaan vain maailmanmarkkinoita var-ten (Rasmussen 1987, 3). Siksi niissä käytetty kieli on englanti. Koska uu-det laitteet ovat hienompia kuin vanhat, ne vaikuttavat myös eri kielten arvostukseen. Englanti on hieno kieli ja muut kielet vanhanaikaisia "out"-kieliä.

#### 6.4.3. Maantieteelliset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa

Kun kielikoulutus mahdollistaa kielikontaktit erilaisten kielellisten yhteisö-jön välillä, on maantieteellisellä sijainnilla merkitystä siinä mielessä, että rajaseutujen lähistöllä asuvilla on parempi mahdollisuus näihin kielikontak-teihin. Toisaalta liikenne- ja tietoliikenneyhteyksien paraneminen on pienentänyt välimatkoja ja lisääntyvä ulkomaan matkailu mahdollistaa kielikontak-tit hyvinkin kaukaisten maiden asukkaiden kanssa. (ks. Stern 1984, 279.)



Carroll oletti tutkimuksessaan maantieteellisen läheisyyden vaikuttavan ranskan kielen oppimiseen, koska kontaktit ja kanssakäyminen lähellä sijaitsevilla mailla on helpompaa (Carroll 1975, 185). Maantieteellinen läheisyys ei kuitenkaan osoittautunut kriittiseksi tekijäksi.

Maantielliseen läheisyyteen liittyy Sternin kuvaama tilanne, jossa opetettava kieli on 'toisen kielen' asemassa (Stern 1984, 279). Oppilaan opiskelema toinen kieli tarkoittaa hänelle kieltä, joka ei ole hänen äidinkieltensä, mutta jota puhutaan maassa, jossa hän asuu (ks. myös Noss 1971, 26). Vieraskieli taas on oppilaalle kieli, joka ei ole hänen äidinkieltensä ja jonka puhujayhteisö on maan rajojen ulkopuolella. Toisella kielellä on usein virallinen asema, kuten meillä ruotsilla suomenkielisille, mitä vieraskielellä ei ole. (ks. Stern 1984, 16.) Sternin mielestä tärkein kysymys on se, onko opiskeltavaa kieltä käytössä koulun ympäristössä, jotta sen opiskelu antaisi sekä opettajille että oppilaille sosiaalista vahvistusta (emt., 279). Tässä tutkimuksessa ei tehdä eroa toisen ja vieraan kielen välillä, vaan vieraskielellä tarkoitetaan kaikkia oppilaalle vieraita kieliä, myös ruotsia suomenkielisille, koska suurimmassa osassa maata se on sellainen.

#### 6.4.4. Lingvistiset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa

Verrattuna 1800-luvun puolivälin Viipuriin (ks. kohta 6.4.1.) tai kaikkiin Afrikan (esim. Whiteley 1971, 1974; Sibayan 1984) ja muutamaa Aasian maihin (esim. Sibayan 1971; Stern 1984) Suomi on tällä hetkellä lingvistisesti varsin homogeeninen maa. Meillä kielikoulutuksen ongelmat eivät niinkään johdu maan sisällä kilpailevista kielistä vaan suurimmalta osalta siitä, että kummatkin viralliset kielemme ovat pienten kieliyhteisöjen kieliä, joilla ei ole käyttöä kielialueen ulkopuolella.

Suomen kieli ei kuulu indoeurooppalaisiin kieliin, kuten muut meidän koulujärjestelmässämme opiskeltavat vieraat kielet (ks. esim. Leiwo 1981; Ahokas, 1978). Sternin mukaan opiskeltavan kielen ja oppilaan äidinkielen välinen lingvistinen ja kulttuuriero saattaa olla suuri ja aiheuttaa oppimisvaikeuksia (Stern 1984, 276). Suomalaisille oppilaille ja opiskelijoille nämä lingvistiset ja kulttuurierot ovat aina olemassa, valitsivatpa he minkä tahansa kielen.

Meillä kuulee usein väitettävän, että ruotsin kielen oppiminen olisi suomalaisille helpompaa kuin jonkin muun vieraan kielen, ja siksi suomalais-

ten lasten tulisikin opiskella ensimmäisenä vieraana kielenään ruotsia. Reuterin mukaan em. väite perustuu ilmeisesti siihen, että "ruotsi on semanttisesti lähempänä suomen kieltä kuin englanti, ja ruotsin (varsinkin suomenruotsin) ääntäminen on suomalaisille helpompaa. Kuitenkin kielten opetukseen liittyy niin paljon muitakin seikkoja, sekä kielellisiä että psykologisia, että tämä väite kyllä kaipaa enemmän tutkimusta" (Reuter 1987, 1). Hänen mielestään on muita tärkeämpiä syitä siihen, miksi nykyistä suuremman osan maamme koululaisista pitäisi opiskella ruotsia A-kielenä.

Sajavaaran (1988) käsityksen mukaan ei mikään maailman kielistä ole sen vaikeampi kuin toiset. Hän kumoaa myös väitteet, että suomalaisilla olisi erityisen huono kielipää.

Carroll ei pidä kahdeksassa maassa suoritellussa ranskan kielen opettamista koskevassa tutkimuksessaan oppilaiden äidinkieltä kriittisenä tekijänä (Carroll 1975, 185). Opiskeltavan vieraan kielen ja äidinkielen välinen lingvistinen samankaltaisuus ei takaa vieraan kielen helpompaa oppimista.

Meillä opettavista vieraista kielistä puhuu koko maailmassa englantia n. 333 miljoonaa ihmistä, ranskaa n. 67 miljoonaa, saksaa n. 105 miljoonaa, venäjää n. 154 miljoonaa, espanjaa n. 280 miljoonaa, italiaa n. 6.1 miljoonaa ja portugalia n. 150 miljoonaa ihmistä (Comrie 1987). Näistä luvuista voidaan päätellä, että niitä puhutaan huomattavasti laajemmalla alueella kuin maantieteellisessä kielen kotimaassa.

#### 6.4.5. Taloudelliset ja teknologiset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa

Kielikoulutuksen suunnittelussa on taloudellisten ja teknologisten tekijöiden merkitys hyvin tärkeä erityisesti kehitysmailla. Niiden taloudellinen kehittyminen ja teknologisten taitojen hankkiminen riippuvat usein siitä tärkeästä maailman kielestä, jolla nämä taidot voidaan hankkia. Tästä syystä englannin kielen oppiminen on ehtona tieteellisen ja teknologisen koulutuksen saamiselle. (esim. Stern 1984, 279; ks. myös Sibayan 1971.)

Kymmenen maan englannin opetusta koskevassa tutkimuksessa Lewis ja Massad totesivat, että useimmat em. maista olivat teollisesti kehittyneitä ja tarvitsevat kaupallisia kontakteja muiden maiden kanssa (Lewis & Massad 1975, 171). He havaitsivat, että teollinen kehittyneisyys, kansainvälisen kaupan laajuus ja kaupungistuminen olivat yhteydessä oppilaiden englannin saavutustasoon.

Nimenomaan taloudellisilla tekijöillä on meilläkin perusteltu vieraiden kielten opettamisen tärkeyttä. Leivon (1988) mukaan suomalainen teollisuus on kansainvälistynyt merkittävästi 1980-luvulla, mikä on välttämätöntä yritysten kilpailuaseman ja kilpailukyvyn lisäämisessä.

Peltonen esittää vuosituhatosen vaihteen tulevaisuuden näkymiä ammatillisessa koulutuksessa (Peltonen 1985, 37). Kaikissa teollisuuden ammattiteissa tarvitaan vanhan kulttuuritiedon ohella 'uutta yleissivistystä', jonka perusosia ovat kommunikaatiotaidot eli esiintymistaito ja äidinkielen taito sekä kielitaito, joka tarkoittaa yhden tavanomaisen vieraan kielen ja yhden 'harvinaisen' vieraan kielen taitoa.

Ahosen (1988) mukaan käytännön kielitaidon merkitys tulee korostumaan matkailualalla entisestään 1990-luvulla. Matkailu ja liikkuvuus Euroopassa ja muualla maailmassa lisääntyy. Meidän on tultava eurooppakeskeisiksi. Matkailualan koulutuksessa on pyrittävä myös ulkomaisen harjoittelun ja oppilasvaihdon luomiseen. Wahlroos (1988) esittää muuhunkin ammatilliseen koulutukseen opiskelijoiden ulkomailla tapahtuvaa harjoittelua opiskelun lomaan. Hän ehdottaa myös eri oppiaineiden opettamista ja opiskelua vierailulla kielillä. Samanlaisen ehdotuksen on tehnyt myös Taxell (1988) lukion osalta.

Elinkeinoelämässämme, erityisesti ulkomaan kaupassa tarvitaan nykyistä enemmän ranskan, saksan ja venäjän kielen taitoisia henkilöitä. On esitetty prosenttilukuja, minkä verran kaupankäynnistämme suuntautuu eri kielillä puhuviin maihin (esim. Laine 1987; Karppinen, 1986).

Heinosen mielestä saadaan kielitaidosta suurin hyöty silloin, kun se yhdistyy muuhun, esimerkiksi kaupalliseen tai tekniseen, koulutukseen ja ammattitaitoon (Heinonen 1986). Insinöörin ja ekonomin on kauppaneuvottelussa parempi osata kieltä itse, vaikka tulkkeja ja kielenkääntäjiäkin voidaan käyttää.

Talous- ja elinkeinoelämämme kielitaidon tarpeita koskevista tuoreimmista tutkimuksista mainittakoon mm. Berggrenin (1982) tekemä. Tällä hetkellä on Kielenoppimisen ja kielenopetuksen tutkimuskeskuksessa käynnissä laaja tutkimusohjelma, jossa näitä tarpeita kartoitetaan. Teollisuuden toimihenkilöiden kielitaidon tarvetta koskeva kartoitus on jo valmistunut (Mehäläinen 1987).

#### 6.4.6. Kasvatukselliset ja opetukselliset tekijät kielikoulutuksen suunnittelussa

Stern on luetellut joukon kasvatuksellisia ja opetuksellisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa kielikoulutuksen suunnitteluun. Tässä käsitellään niistä muutamaa.

Maan kasvatuksellinen ja koulutuksellinen viitekehys määrää kielikoulutuksessa esimerkiksi sen, minkä verran tunteja eri koulutusasteilla ja koulutusmuodoissa on mahdollista käyttää vieraiden kielten opiskeluun. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vieraiden kielten opettamiseen ja opiskeluun käytettäviä tuntimääriä on käsitelty kohdassa 4.2.

Kielikoulutusta koskevia laajoja kansainvälisiä vertallevan kasvatustieteen tutkimuksia on tehty englannin ja ranskan kielissä (Lewis & Massad 1975; Carroll 1975). Niistä käy ilmi mm. se ero, mikä vallitsee eri maiden välillä kielikoulutukseen käytettävässä ajassa. Jokainen maa on omista lähtökohdistaan suunnitellut koulutusjärjestelmänsä sellaiseksi, että se parhaiten vastaa kysäisen maan koulutuksellisia tarpeita. Eri mailla on myös vieraiden kielten opiskelulla erilaisia painoja. On selvää, että jotakin suurta maailman kieltä puhuvassa maassa kielikoulutuksella on toisenlainen paino kuin esimerkiksi Suomessa, jossa se on välttämätön edellytys kansainväliselle kanssakäymiselle.

Carroll toteaa, että koulutuspolitiikka vaikuttaa oppilaiden kielitaitosaavutuksiin ja koulutussuunnittelussa tulisi ottaa huomioon, minkälaisia tuloksia kielenopetuksella halutaan saavuttaa (Carroll 1975, 297). Koska aika hänen tutkimuksensa mukaan on tärkeä tekijä oppimistuloksissa, tulisi koulutussuunnittelussa määritellä, minkälaisiin kielitaitosaavutuksiin eri tasoilla olisi päästävä. Oppilaiden erilaiset tavoitteet ja tarpeet tulee suunnittelussa ottaa huomioon.

Burstallin mukaan ei mikään muu kannusta menestyksen paremmin kuin aikaisempi menestyminen (Burstall 1974, 31-244). Sellaisilla lapsilla, jotka ovat kokeneet koulussa epäonnistumista kieliopinnoissa, näyttää kehittyvän alhainen vaatimustaso ja negatiivinen käsitys oppimiskyvystään. Negatiiviset asenteet olivat muodostuneet ensimmäisen vuoden epäonnistumiskokemusten jälkeen, ja oppilaat jättivät ranskan opiskelun niin pian kuin se oli mahdollista vakuuttuneina siitä, että vieraan kielen opiskelu menee yli heidän kykyjensä. Epäonnistumisen kokemukset ensimmäisen ja toisen vieraan kielen opiskelussa ei varmaan ole omiaan kannustamaan oppilasta otta-

maan esimerkiksi valinnaista kieltä Suomenkaan peruskoulussa tai lukiossa, vaikka kielitaidon laajentaminen ja monipuolistaminen pitäisi tapahtua myös C- ja D-kielissä.

Samanlainen ongelma on Bon mukaan myös Norjan peruskoulussa (Bø 1987, 13). Yläasteen valinnaisen vieraan kielen opiskelijoiden määrä on vuosi vuodelta pienentynyt. Yhdeksi syyksi tähän Bø arvelee mahdollisuuden valita muita, helpoilta ja houkuttelevimmilta tuntuva valinnaisaineita. Ruotsin valinnaisten kielten ongelmana taas on toisen vieraan kielen opintonsa keskeyttäneiden kasvanut määrä (Andered 1987, 17).

Meillä koulutusta koskevissa kiistakysymyksissä on usein tehty vertailuja muihin Pohjoimaihin. Seuraavassa tarkastellaan sitä, minkä verran Pohjoismaissa käytetään koulutusjärjestelmässä tunteja kielikoulutukseen.

Ruotsissa peruskoulun vieraan kielen tunnit jaetaan kouluasteittain ala-asteelle (luokat 1-3), keskiasteelle (luokat 4-6) ja yläasteelle (luokat 7-9). Koulut voivat jakaa nämä tunnit haluamansa mukaan eri vuosiluokille. Englanti on pakollinen oppiaine kaikille. Yläasteella oppilaat voivat opiskella ranskaa tai saksaa valinnaisena aineena. Seuraavassa taulukossa on esitetty kielten tuntimäärät peruskoulun eri asteilla.

TAULUKKO 11. Ruotsin opetussuunnitelma 80 mukainen kielten tuntijako

Kouluaste	Englanti vt	Toinen vk ranska/saksa vt
Ala-aste	2	
Keskiaste	10	
Yläaste	9	11
<b>Yhteensä</b>	<b>21</b>	<b>11</b>

Englantia voidaan opiskella kolmannelta luokalta lähtien, mutta useimmat kunnat aloittavat englannin opetuksen vasta neljännellä luokalla, jolloin ala-asteen tunnit siirtyvät keskiasteelle. Tällöin englantia opiskellaan keskiasteen luokilla neljä viikkotuntia ja yläasteella kolme viikkotuntia luokkaa kohden. Ruotsissa opiskellaan yläasteella englantia edelleen kahdena tasokurssina, jotka ovat yleinen ja erityiskurssi. Toisessa vieraassa kielessä tavallisin tuntijako on neljä viikkotuntia seitsemännellä, kolme kah-

deksannella ja neljä yhdeksännellä luokalla (Compulsory School 1986a; Andersen 1987).

Lukiokoulussa englanti on pakollinen kaikilla teoreettisilla opintolinjoilla sekä muutamilla ammatillisilla linjoilla. Teoreettisilla linjoilla oppilaat voivat ottaa englannin lisäksi yhden tai kaksi muuta kieltä opinto-ohjelmaansa. Tavallisesti he jatkavat peruskoulussa aloitettua toista vierasta kieltä, mutta ranska ja saksa voivat olla joko toisena tai kolmantena kieleinä lukiossa. Näitä muita kieliä ovat esim. saksa, ranska, espanja, italia, venäjä ja jopa kiinan kieli. Englanti on matematiikan kanssa suosituin valinnaisaine kaksivuotisilla ammatillisilla linjoilla. (Holmberg 1981; Upper secondary school 1986b; Time schedules from the curriculum 1986.)

Norjassakin voidaan oppiaineet uuden opetussuunnitelman M'87 mukaan jakaa joustavasti kunnan harkinnan mukaan. Englanti on pakollinen aine peruskoulun 4.-9. luokilla. Englannin ja toisen vieraan kielen tuntimäärät luokka-asteryhmiä kohden ovat seuraavat:

TAULUKKO 12. Norjan opetussuunnitelma M'87 mukainen kielten tuntijako

Luokat	Englanti vt	Toinen vk vt
Luokat 4-6	7	
Luokat 7-9	9	7
Yhteensä	16	7

Perinteisesti englannin tuntimäärä on ollut kaksi viikkotuntia 4.-5. luokilla ja kolme tuntia 6.-9. luokilla. Valinnainen kieli jakautuu kahdeksannelle ja yhdeksännelle luokalle. Saksan kieli on hallitsevana valinnaiskieleinä, suuremmilla paikkakunnilla on mahdollisuus valita myös ranska, jopa espanja. Ruijassa on mahdollisuus valita myös suomi valinnaiseksi aineeksi (Bø 1987; Scott 1987; Storaas & Herland 1988; Nordiska och främmande språk 1988).

Norjan lukioissa opiskeltavat aineet jakautuvat kolmeen osaan: kaikille linjoille yhteisiin aineisiin, valinnaisiin aineisiin ja vain tietyllä linjalla valittaviin aineisiin. Ensimmäinen vuosi lukio-opiskelua on kaikille yhteistä.

Tänä aikana opiskellaan perusaineita, johon kuuluvat englanti ja toinen vieras kieli. Tämän jälkeen oppilaat voivat valita neljästä jatkolinjasta, joissa kielten opiskelumahdollisuus vaihtelee linjoittain (The Upper Secondary School 1983; Common Core Subjects 1983; Syllabuses for Branch Subjects 1983; Läroplan for den videregående skole 1985a, 1985b; Nordiska och främmande språk 1988).

Tanskan peruskoulussa opiskellaan englantia pakollisena aineena ja sen opiskelu aloitetaan viidennellä luokalla. Seuraavassa esitetään englannin ja valinnaisen kielen tuntijako, joka on opetusministeriön suosittelema:

TAULUKKO 13. Suositeltu kielten tuntijako Tanskan peruskoulussa

Luokka-aste	englanti	valinnainen saksa, ranska	
5. luokka	3		
6. luokka	3		
7. luokka	3	3	
8. luokka	3	4	
9. luokka	3	4	
(Vapaaeht. 10. luokka)	3	4	4)
Yhteensä	15	11	

Valinnaisen saksan ottaa noin 90 % oppilaista. Myös Tanskassa englannin ja saksan kielessä on kahdeksannella, yhdeksännellä ja kymmenennellä luokalla kaksi tasokurssia: yleiskurssi ja laaja kurssi. On myös suunniteltu, että koeluontoisesti annettaisiin oppilaiden valita joko saksa tai ranska seitsemännellä luokalla, jolloin ranska voisi olla oppilaan toinen vieras kieli saksan sijasta. (Women and Education 1980; Notice of Upper Secondary Schools 1985; Gertsen 1987.)

Tanskan kolmivuotisessa lukiossa on ensimmäisellä luokalla kaksi linjaa: matematiikka- ja kielilinja. Toisella ja kolmannella luokalla oppilaat valitsevat yhden kahdeksasta opintoalasta. Matematiikkalinjalla opiskellaan englantia tai saksaa ensimmäisellä luokalla sekä ranskaa kaikilla luokilla. Kielilinjalla voi opiskella englantia, saksaa, latinaa ja kreikkaa sekä valinnaisena ranskaa, venäjää tai espanjaa. Miniminä pidetään sitä, että lukion suorittanut nuori on opiskellut ainakin kahta vierasta kieltä. Toinen näistä

on englanti, mutta toisen pitäisi olla valittavissa monista vaihtoehdoista: saksasta, ranskasta, espanjasta ja latinasta. Ammatillinen koulutus on Tanskassa erillään lukiokoulutuksesta ja sitä on useantyyppistä (The Upper Secondary School Today 1982; Act on the folkeskole 1984a; The Danish Upper Secondary School 1984).

Islannin peruskoulussa tanska on ensimmäinen pakollinen vieras kieli, jonka opiskelu aloitetaan neljännellä tai viidennellä luokalla. Toinen pakollinen vieras kieli on englanti. Seuraavassa on esitetty Islannin peruskoulun kielten tuntijako:

TAULUKKO 14. Kielten tuntijako Islannin peruskoulussa

Luokka	Tanska	Englanti
4. luokka	0-2	
5. luokka	2-3	
6. luokka	2-3	2-3
7. luokka	3-4	3-4
8. luokka	3-4	3-4
9. luokka	4	4
Yhteensä	14-17	12-15

Sellaiset oppilaat, jotka ovat asuneet Norjassa tai Ruotsissa, voivat valita tanskan sijasta norjan tai ruotsin kielen (Sveinbjarnadottir 1987a; 1987b).

Lukio-opetus on Islannissa koordinoitu siten, että ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus on samassa järjestelmässä eri linjoilla. Kaikki opiskelevat lukiossa tanskaa, joka on pakollinen ensimmäisellä luokalla, ja englantia. Lisäksi opiskellaan kolmatta vierasta kieltä, joksi useimmat oppilaat valitsevat saksan ja noin 25 % ranskan. On myös mahdollista valita venäjän ja espanjan kieli. Kielilinjalla opiskellaan neljättäkin vierasta kieltä. Useimmat oppilaat valitsevat ranskan tai saksan. (Sveinbjarnadottir 1987a; 1987b.)

Kuten yllä olevista eri Pohjoismaita koskevista tiedoista käy ilmi, aloitetaan vieraan kielen opinnot eri maissa eri aikoina. Vieraan kielen opiskelun optimaalista alkamisikää on yritetty löytää eri maissa lukuisin



tutkimuksiin. Meilläkin uskottiin 1960-luvulla kielenopetusta kansakoulussa aloitettaessa, että pienet lapset oppivat vierasta kieltä helposti ja nopeasti. Myöhemmät tutkimustulokset eivät ole tukeneet tätä käsitystä. Muutamat tutkimukset osoittivat, että luonnollisessa ympäristössä vanhemmat lapset ja aikuiset omaksuivat vierasta kieltä paremmin kuin nuoremmat lapset. (mm. Snow & Hoefnagel-Höhle 1978, 342-343.) Kouluolosuhteissakin suorite-  
tuissa tutkimuksissa on päädytty toteamaan, että vieraan kielen opiskelussa vanhemmat opiskelijat näyttivät olevan tehokkaampia kielenoppijoita. (mm. Burstall 1974, 123; 1978, 17; Smythe, Stennet & Gardner 1975, 19.) Mitään ikää ei ole pystytty osoittamaan optimaaliseksi tai kriittiseksi, kun kielenoppimisen kaikki aspektit otetaan huomioon (Holmstrand 1982, 63-64; Stern 1984, 366). McLaughlin on varovainen päätelmissään, mutta toteaa, ettei lapsilla ole mitään sellaista biologisesti perusteltua kielenoppimiskykyä, joka tekisi heidät paremmiksi kielenoppijoiksi kuin aikuiset (McLaughlin 1984, 71). Aikuinen pystyy siis oppimaan vieraita kieliä siinä missä lapsikin, jopa tehokkaammin ja nopeammin. Takala (1988) toteaaakin: "Kielikoulutus, kuten kaikki muukin koulutus, on nähtävä elinikäisenä koulutuksena" eikä koululaitoksen, vaikka se onkin kielenopetusjärjestelmän tärkeä osa, tarvitse tuottaa valmiita myyntiedustajia. Yleissivistävälle koulutukselle riittää, että se luo kielitaidon pohjan, uskalluksen kielen käyttämiseen ja asenteellisen valmiuden kehittää kielitaitoaan koulun jälkeenkin.

Kielenopiskelun alkamisikää, oppilaiden kokemia kielitaidon tarpeita ja erilaisia kielikoulutukseen liittyviä oppilaskohtaisia tekijöitä, kuten motivaatiota ja asenteita, käsitellään tarkemmin tutkimuksen toisessa osassa.

**Kasvatustilfilosofia** ottaa kantaa kielikoulutusta koskeviin arvokysymyksiin. Se käsittelee jonkin kielen osaamista arvona sinänsä, mutta se ei ota kantaa, mitä kieliä olisi opiskeltava. Kielikoulutuksen filosofisiin kysymyksiin liittyy myös se, että vieraan kielen opiskelu johtaa oppilaat ja opiskelijat välttämättä myös vertailemaan omaa ja kulttuuria siinä maassa, jonka kieltä hän opiskelee (ks. Stern 1984, 422.)

Koulutuksen talous on tärkeä tekijä kielikoulutuksessa. Siinä arvioidaan kielikoulutuksen kustannuksia ja menoja vertaamalla niitä muihin menoihin. Tässä kysytään esimerkiksi, voitaisiinko jollakin muulla kielikoulutusohjelmalla päästä pienemmillä kustannuksilla mahdollisesti parempiin tuloksiin eli maan kansalaisten parempaan ja laajempaan kielitaitoon. Toinen tällainen kysymys on, onko taloudellisempaa aloittaa kielikoulutus varhain ala-asteella, vaiko toteuttaa se intensiivisemmin myöhempinä kouluvuosina. (ks. Stern 1984, 427.)

Kielikoulutuksen taloudelliseen arviointiin voidaan käyttää kustannus-vaikuttavuusanalyysiä, jolla evaluoidaan kieliohjelman vaikuttavuutta verrattuna sen kustannuksiin (ks. Kim 1977, 82). Kielikoulutuksen taloudellisia aspectteja ovat käsitelleet myös Thurburn (1971), Jernudd (1971) ja Reagan (1983). Thurburn pyrki soveltamaan kiellsuunnitteluun kustannus-hyöty -analyysiä, jolla hän tarkoittaa yritystä selittää kahden tarkasti määritellyn vaihtoehdon seurausten välinen ero (Thurburn 1971, 256).

Kun kielikoulutuksessa sovelletaan kustannus-hyöty- analyysiä, on koulutuksen seuraukset ymmärrettävä kahdenlaisina, selvästi aineellisina ja näkymättöminä. Valkeutta analyysissä tuottaa näkymättömien hyötyjen selvittäminen, sillä niiden vaikutuskin näkyy usein vasta vuosien kuluttua. Seurausten identifioinnin, kvantifioinnin ja evaluoinnin vaikutus on aikaviiveen lisäksi niitä syitä, miksi kyseinen analyysi on ongelmallinen kielellisten vaihtoehtojen selittämisessä. (ks. Jernudd 1971, 267-269; Reagan 1983, 156.)

Tässä tutkimuksessa ei selvitetä kielikoulutuksen taloudellisia kysymyksiä, vaikkakin ne ovat olennaisen tärkeitä silloin, kun harkitaan ja päätetään kahden tai useamman vaihtoehdoisen kielikoulutussuunnitelman välillä. Meillä on kuitenkin hyväksytty kielenopetuksen yleissuunnitelma, joten tässä vaiheessa ei ole olemassa useampaa vaihtoehtoa. Jos suunnitelmaa aiotaan tulevaisuudessa muuttaa, tulisi myös taloudelliset kysymykset ottaa tutkimuksen kohteeksi.

## 7. KIELENOPETUKSEN YLEISSUUNNITELMAN EVALUOINTI

Evaluaatio on prosessi, jolla kuvaillaan, hankitaan ja sovelletaan käyttökelpoista tietoa jonkin koulutusohjelman päämäärien, toteutuksen ja vaikutusten arvosta ja merkityksestä. Sen tarkoituksena on ohjata päätöksentekoa (Standards 1981, 152; Carlson 1977, 73; Stufflebeam & Shinkfield 1985, 159). Tämän tutkimuksen kannalta keskeiset ajatukset ovat Stufflebeam ja Shinkfield ilmaisseet sanoessaan, että evaluoinnin tärkein tavoite "is not to prove but to improve" (Stufflebeam & Shinkfield 1985, 151). Emme voi olla varmoja, että tavoitteemme ovat arvokkaita, ellemmme saa niitä sovitettua yhteen niitten ihmisten tarpeitten kanssa, joita ne on tarkoitettu palvelemaan.

### 7.1. Yleissuunnitelma evaluaatiokohteena

Valtioneuvoston päättämän kielenopetuksen yleissuunnitelman tarkoituksena on kielitaidon monipuolistaminen Suomessa. Yleissuunnitelmassa on esitetty määrälliset kielenopetuksen valtakunnalliset tavoitteet. Yleissuunnitelma on normi siinä mielessä, että vaikka siitä ei olekaan erillistä säädöstä, niin laissa kunnan kouluhallinnosta säädetään, että kunnan kieliohjelman tulee perustua valtakunnalliseen kielenopetuksen yleissuunnitelmaan. (Anon. 1983c). Tämä edellyttää valtakunnan tasoista suunnitelmaa, mutta sen sisällön suunnittelu on jätetty opetusministeriön tehtäväksi.

Yleissuunnitelmaa voidaan näin ollen pitää toimintaohjelmana, jolla pyritään valtioneuvoston asettamiin tavoitteisiin. Yleissuunnitelman tavoitteita, toimeenpanoa ja sen suunnittelua sekä toteutumista pyritään arvioimaan sekä koulutushallinnon eli toimeenpanijan että varsinaisten toteuttajien eli oppilaiden ja opiskelijoiden kannalta.

Myös Pressman ja Wildavsky liittävät toimintaohjelmien prosessiin toimeenpanon lisäksi kiinteästi myös evaluaation (Pressman & Wildavsky 1984, xv). Toimintaohjelmaa ei pidä arvioida vain sen kiinnostavuuden perusteella vaan myös sen toimeenpanon kannalta. Siitä, onko toimintaohjelma toimeenpantu hyvin vai huonosti, saadaan tietoa tarkkailemalla aiottujen ja todellisten seurausten välisiä eroja eli evaluoinnilla. Kun evaluaatioita laajennetaan koskemaan seurausten lisäksi myös niiden syitä, saadaan

tietoa, jota voidaan käyttää joko toimintaohjelman tarkistamiseen tai toimeenpanokeinojen muuttamiseen. Myös Alexander painottaa PPIP-mallissaan (ks. 5.3.2) evaluaation ja palautteen tärkeyttä toimintaohjelman implementaatioprosessissa (Alexander 1985, 415).

Yleissuunnitelmasta olisi jo suunnitteluvaiheessa pitänyt kerätä palautetietoa, kuten Wilson (1977) ja Dave (1980) edellyttävät. Saadun palautteen perusteella olisi ohjelmaan voitu tehdä mahdollisesti tarvittavat korjaukset. Ainakaan kentältä ei tällaista palautetta ole kerätty. Tähän mennessä ohjelman toteutumista on seurattu pelkästään oppilaiden kielivalintoja koskevia tilastoja keräämällä ja niitä analysoimalla. Tutkijoiden kesken vallitsee yksimielisyys siitä, riittääkö tällainen evaluoinniksi (Stufflebeam & Shinkfield 1985, 121).

## 7.2. Käytetty evaluaatiomalli

Tässä tutkimuksessa on monista tunnetuista evaluaatiomalleista valittu käytettäväksi Stufflebeamin CIPP-malli, joka parhaiten palvelee tämän tutkimuksen tavoitteita (Stufflebeam 1975; 1985). CIPP on lyhennelmä sanoista Context, Input, Process ja Product. Malli mahdollistaa laaja-alaisen kokonaiskuvauksen ja sitä sovellettaessa voidaan käyttää sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista evaluointiparadigmaa. Evaluaation kohteena on yleissuunnitelman tavoitteet, mutta siinä kiinnitetään huomiota myös yleissuunnitelman toimeenpanoon, johon sisältyvät hallinnolliset ja muut tarvittavat toimenpiteet. Evaluaatiota suoritetaan makro- ja mesotasolla, mutta myös mikrotasolla eli yksilön suorittamissa kielivalinnoissa (ks. myös Niinistö 1984, 98-148). Tässä tarkoitetaan käsillä olevan tutkimushankkeen kokonaisuuden mukaan makrotasolla valtion ja mesotasolla kunnan koulutushallinnon tasoa sekä mikrotasolla yksilön tasoa. Evaluaation tarkoitus on palvelu koulutushallinnon suunnittelua ja päätöksentekoa. Tutkimusmetodeina käytetään kartoituksia, kyselyitä ja haastatteluja (ks. House 1980, 23).

Sovellettavan mallin lisäksi tässä tutkimuksessa käytetään kielenopetuksen yleissuunnitelman ja sen toteuttamisen evaluaatioon pohjana Stufflebeamin, Stufflebeamin ja Shinkfieldin, Daven sekä Niinistön ajatuksia (Stufflebeam 1974, 1-104; 1975, 1-68; Stufflebeam & Shinkfield 1980, 151-207; Dave 1980, 475-482; Niinistö 1984, 147-148). Evaluaatiokohteina ovat seuraavat:

Konteksti, johon kuuluu mm. kohderyhmän kuvaaminen. Kielikoulutuksessa kohderyhmänä voi olla oppilas, jolloin koulutus palvelee hänen tarpeitaan. Kohderyhmäksi voidaan katsoa myös yhteiskunta, jolloin koulutuksen tehtävänä on tuottaa sen käyttöön tarkoituksenmukaisesti koulutettuja kansalaisia. Kontekstievaluointiin kuuluu aina myös sen arvointi, kuinka tavoitteet vastaavat kohderyhmän tarpeita. Valtioneuvosto on yleissuunnitelmassa asettanut tavoitteeksi kielitaidon monipuolistamisen Suomessa, mikä voidaan tulkita siten, että toimintaohjelman tavoitteena on hyödyttää suomalaista yhteiskuntaa. Kun Getzelsin ym. (1968) teoretisoineista seuraa, etteivät yhteiskunnan jäsenet, jotka kielivalintoja tekevät, ole ohjeiden mukaan toimivia robotteja, on kielitarjonnassa ja -valinnoissa otettava huomioon myös yksilöiden persoonalliset tarpeet. Tässä tutkimuksessa varsinaisena kohderyhmänä ovat oppilaat ja opiskelijat. Kun he kuitenkin ovat samalla osa yhteiskuntaa ja heitä koulutetaan myös sen tarpeita varten, on välttämättä kiinnitettävä huomiota niihin vaateisiin, joita yhteiskunta asettaa. Suomalainen yhteiskunta, sen tila ja muutokset, mm. kansainvälistyminen, antavat myös pohjaa yksilön tarpeille. Siksi molempien kohderyhmien tarpeita tulee arvioida ja etsiä keinoja niiden tyydyttämiseksi. Lisäksi on kielikoulutuksen tavoitteita, sellaisina kuin ne on yleissuunnitelmassa esitetty, arvoitava suhteessa molempien kohderyhmien tarpeisiin.

Kontekstievaluoinnin tulisi antaa luotettava pohja päämäärien muokkaamiselle ja tarvittaville muutoksille. Kontekstin evaluaatioon kuuluu myös ohjelman ympäristön luonnehdinta, jollaiseksi tässä on katsottu koulutusjärjestelmän kuvaus ja siihen liittyvän kielikoulutuksen selvittäminen (luvut 4.1 ja 4.2).

**Panostekijöihin** kuuluvat tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavat keinot ja menetelmät. Kielikoulutuksen evaluoinnissa näitä ovat mm. erilaiset neuvottelut ja ohjaustoimenpiteet, joilla kielivalintoihin pyritään vaikuttamaan. Tässä tutkimuksen ensimmäisessä osassa evaluoidaan kahdentasoisia panostekijöitä, makrotason, jollaisina voidaan pitää niitä neuvotteluja, joita koulutushallintoviranomaiset kävivät kieliohjelmien suunnitteluvaiheessa ja jonka tuloksia ovat kieliohjelmat. Mesotason panostekijöinä voidaan taas pitää kunnan kieliohjelmaa ja kunnassa suoritettuja toimenpiteitä sen toteuttamiseksi. Panostekijöinä voidaan pitää paitsi erilaisia toimenpiteitä myös materiaalisia resursseja, kuten koulujen tuntikehystä. Tutkimuksen toisessa osassa paneudutaan mikrotason panostekijöihin eli niihin keinoihin, menetelmiin sekä ajallisiin, henkisiin ja materiaalsiin resursseihin, joita yksilö

käyttää kielikoulutustavoitteittensa saavuttamiseen.

**Prosessin evaluoinnissa** ollaan kiinnostuneita kieliohjelman toteutuksesta ja toteutumisesta eli onko suunnitelmaa pystytty seuraamaan. Tällöin pyritään saamaan tietoa myös siitä, millä tavoin ohjelmaa olisi muokattava, jotta tuloksiin pääsy voitaisiin varmistaa. Tässäkin voidaan puhua makrotasolla eli valtion hallinnossa ja mesotasolla eli kunnassa sekä kouluissa ja oppilaitoksissa tapahtuvista prosesseista. Mikro- eli yksilön tasolla tutkimuksen toisessa osassa pyritään arvioimaan kielikoulutuksen etenemistä ja mm. oppilaan mahdollisia vaikeuksia kielen oppimisessa.

**Tuotosevaluoinnin** tarkoituksena on arvioida tavoitteiden saavuttamista vertaamalla tuloksia tavoitteisiin. Tuotosevaluointia tulisi suorittaa paitsi yleissuunnitelman toteuttamisen jälkeen myös sen aikana, kuten tapahtuu tässä tutkimuksessa. Lisäksi pitkän tähtäyksen vaikutusten arvioinnin tulee Daven (1980) mukaan kuulua tuotosevaluointiin. Yleissuunnitelman toteuttamisessa se edellyttäisi evaluointia senkin jälkeen, kun yleissuunnitelma on toimeenpantu ja kohteena olevat oppilaat ovat kansalaisina yhteiskunnan palveluksessa. Kun tavoitteena on kielitaidon monipuolistaminen, nousee keskeiseksi kysymykseksi, onko yleissuunnitelman mukaan toteutetulla kielikoulutuksella saavutettu asetettu tavoite. Tässä tutkimuksessa ei paljoakaan puututa pitkän tähtäyksen tavoitteiden saavuttamisen arviointiin, koska kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamiseen varattu aika on vain seitsemän vuotta ja yhden ikäluokan kouluttaminen peruskoulun kolmannelta luokalta esimerkiksi keskiasteen ammatillisen koulutuksen kautta työelämään kestää vähintään yhdeksän vuotta. Pitkän tähtäyksen vaikutuksia voidaan kuitenkin jossain määrin päätellä lyhyen tähtäyksen tulosten perusteella.

Yksilön kielikoulutuksen tuotoksia ovat kielitaito, tiedot opiskelemissaan kielistä ja niitä puhuvista kansoista sekä heidän kulttuuristaan. Lisäksi kieliin ja kielen opiskeluun liittyvät asenteet kuuluvat tuotoksiin. Kaikki edellä mainitut sisältyvät koulutusjärjestelmämme eri tasojen kielen opetuksen tavoitteisiin. Evaluointi kohdistuu näiden tavoitteiden saavuttamiseen.

Tässä tutkimuksen osassa rajoitutaan tuotosevaluoinnissa (ks. Teittinen 1985) tarkastelemaan pääasiassa kieliohjelmien suunniteltujen vaikutusten eli kieliohjelmassa määriteltyjen tavoitteiden ja todellisten tuotosten eli oppilaiden ja huoltajien suorittamien kielivalintojen eroja. Kun tuotosevaluoinnin päätavoitteena on arvioida, missä määrin ohjelma on pystynyt lyydyttämään ne tarpeet, joita varten se on suunniteltu ja toimeenpantu, pyritään tuotosta tarkastelemaan sekä yhteiskunnan että oppilaiden näkökul-

masta. Yhteiskunnan kannalta katsoen tuotoksen arviointiin liittyy kysymys, tuottaako tämä yleissuunnitelman toteutus monipuolisemmin kielitaitoista työvoimaa elinkeinoelämän tarpeisiin (Daven mukaan pitkäaikaisvaikutuksia). Jokaisella yksilöllä on myös omat tarpeensa, joista käsin hän tekee kielivalintansa. Yksilön tarpeita ja niiden tyydyttämistä tarkastellaan tutkimuksen toisessa osassa. Tuotosevaluointiin tulee sisällyttää ohjelman vaikutukset laajemminkin eli tarkoitettujen vaikutusten lisäksi myös sellaiset, joita ei ollut tarkoitettu sekä myös kaikki positiiviset ja negatiiviset vaikutukset. Esimerkkinä negatiivisesta vaikutuksesta voidaan pitää jonkun oppilaan vastenmielisyyttä ruotsin kielen opiskelua kohtaan, koska hän kokee sen pakollisuuden negatiivisena. Tässä pyritään selvittämään jonkin verran myös näitä vaikutuksia.

Tutkimukseen liittyy monenlaista evaluointia. Ensimmäisessä osassa keskitytään makro- ja mesotasolla lähinnä toimintaohjelman toimeenpanon evaluointiin. Kohteena ovat ohjelman aiottujen tulosten ja todellisten tulosten väliset erot ja niiden syyt eli kielenopetuksen yleissuunnitelman sekä eri hallintotasojen kieliohjelmien väliset erot ja syyt näihin eroihin. Tutkimuksen toisessa osassa evaluointi keskittyy mikrotasolle eli itse kieliohjelmiin, niiden relevanssiin sekä oppilaiden, heidän huoltajiensa että kouluhallintovirkamiesten kannalta. Lisäksi selvitetään oppilaiden näkökulmasta syitä eroihin suunniteltujen ja toteutuneiden kieliohjelmien välillä.

## 8. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

### 8.1. Tutkimuksen tarkoitus

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutuksessa on tällä hetkellä keskeisenä tehtävänä kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttaminen. Tätä tarkoitusta varten on kouluhallitus omassa kieliohjelmassaan jakanut valtakunnalliset tavoitteet eri läänien kieliohjelmatavoitteiksi. Lääninhallitukset ovat vuorostaan kieliohjelmissaan jakaneet läänin tavoitteet alueensa kuntien tavoitteiksi. Kunnat ja ammatilliset oppilaitokset ovat laatineet omat kieliohjelmansa. Ne ovat koulujen ja oppilaitosten ylläpitäjien vahvistamia. Kielikoulutuksen määrällinen suunnittelu on edennyt reittiä valtioneuvostokouluhallitus-lääninhallitukset-kunnat, ammatillisen koulutuksen osalta ammattikasvatushallitus-ammattilliset oppilaitokset. Yleissuunnitelma on toimintaohjelma, jonka suunnittelu ja päätöksenteko on tehty korkeimmalla poliittisella tasolla ja toimeenpano tapahtuu koulutushallinnon eri tasojen yhteistyönä. Yleissuunnitelman toimeenpanoprosessiin liittyy monia vaiheita.

Laissa kunnan kouluhallinnosta on säädetty kunnan kieliohjelman perustaksi kielenopetuksen yleissuunnitelma ja läänin kieliohjelma (Anon. 1983c). Vaikkakin kieliohjelmien suunnittelu on edennyt hierarkkisesti esitettyjen päämäärien suuntaan, eivät valtion viranomaiset silti voi määrätä kunnan kieliohjelman tarkkaa sisältöä. Kunnallinen itsehallinto takaa kunnille vapauden päättää omista asioistaan, eikä lainsäädännössä ole osoitettu keinoja, joilla voitaisiin vaikuttaa kunnan päätöksiin (Anon. 1976c).

Kielikoulutus on nähtävä yksilön kannalta jatkumona. Se alkaa peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu perusasteen koulutuksen jälkeen keskiasteella. Se ei kuitenkaan pääty ylioppilas- tai ammatilliseen tutkintoon, johon asti kielikoulutus on pääsääntöisesti kielitaidon hankkimista ja muu opiskelu on tapahtunut äidinkielellä. Hankittu kielitaito on korkeakoulussa paitsi opiskelun kohde myös väline, jota nuori tarvitsee pystyäkseen hankimaan tietoa suoriutuakseen vaadituista opinnoista. Korkeakouluopinnot on vaihe, jossa nuori varsinaisesti käyttää vieraita kieliä opiskelunsa välineinä, jotka hän on hankkinut perus- ja keskiasteen koulutuksen aikana.

Nyt käsillä oleva osa laajemmasta tutkimushankkeesta jakautuu kolmeen osaan, joista ensimmäisen tavoitteena on tarkastella suomalaisen kielikoulutuksen suunnitelmia eli kieliohjelmiä ja niiden toteutumista (pääongel-



mat 1 ja 2). Toisessa osassa pyritään selvittämään kuntien ja oppilaitosten kieliohjelmien toimeenpanoon liittyviä ongelmia sekä koulutushallinnon toimenpiteitä niiden ratkaisemiseksi (pääongelmat 3, 4 ja 6). Kolmannessa osassa tarkastellaan, minkä vieraiden kielten taitoa korkeakouluopiskelu edellyttää opiskelijoiltaan (pääongelma 5).

## 8.2. Tutkimusongelmat

Tutkimuksen ensimmäisenä pääongelmana on, minkälaisia ovat koulutushallinnon eri tasojen suunnitellut ja toteutuneet kieliohjelmat? Siitä johdetaan seuraavat alaongelmat:

- 1.1. Poikkeavatko koulutushallinnon eri tasojen suunnitellut kieliohjelmat toisistaan ja jos poikkeavat, niin miten?
- 1.2. Poikkeavatko suunnitellut kieliohjelmat toteutuneista ja jos poikkeavat, niin miten?
- 1.3. Missä määrin kieliohjelman toteuttamisessa on edetty tavoitteiden suuntaan?

Tutkimuksen ensimmäisessä ongelmanasettelussa yleissuunnitelmaa tarkastellaan toimeenpantavana toimintaohjelmana. Yleissuunnitelman toimeenpanossa on kyse sekä makro- että mikrotason implementaatiosta (Berman 1978). Makro-implementaatio -ongelmana tarkastellaan hierarkkisesti ylempien kouluhallintoviranomaisten vaikuttamista alemman tason viranomaisiin, jotta nämä vuorostaan saisivat kuntatason toimeenpanijat suunnittelemaan ja laatimaan kieliohjelmansa yleissuunnitelman tavoitteiden mukaisina (Alexander 1985; ks. Barrett & Fudge 1981). Mikro-implementaatio -ongelmana tarkastellaan kunnan kouluhallintoviranomaisten aikaansaamaa muutosta kielivalinnoissa eli kuntien kieliohjelmien toteutumista suhteessa suunnitelmiin. (ks. Berman 1978; Teittinen 1983). Tässä käytetään Bermanin (emt.) mikro-implementaatiokäsitettä siten, kuin on kerrottu kohdassa 6.3.4. Lisäksi selvitetään kunnissa laadittujen ja toteutettujen kieliohjelmien yhdenmukaisuutta esitettyjen tavoitteiden suunnassa.

Tutkimuksen toisena pääongelmana on, minkälaisia ovat ne kunnat, jotka ovat suunnitelleet ja toteuttaneet kieliohjelmansa yleissuunnitelman periaatteiden mukaisesti? Siitä johdetaan seuraavat alaongelmat:

- 2.1. Miten ne alle 30 000 asukkaan kunnat, jotka ovat suunnitelleet kieliohjelmansa muitakin A-kieliä kuin englannin, poikkeavat muista kunnista seuraavien kuntakohtaisten tekijöiden suhteen:

- \* asukasmäärä,
- \* taajama-aste,
- \* veroäyriä/asukas,
- \* kantokkykyluokka,
- \* koulutus rakenne,
- \* elinkeinorakenne,
- \* kunnanvaltuuston poliittinen jakauma,
- \* kielisuhteet,
- \* kunnan sijainti maan sisällä ja
- \* läheisyys kaksi- tai ruotsinkieliseen kuntaan

2.2. Miten ne kunnat, jotka ovat toteuttaneet peruskoulun C-kieltä sekä lukion C- ja D-kieltä opiskelevien määrässä kieliohjelmansa, poikkeavat muista kunnista edellä mainittujen kuntakohtaisen tekijöiden suhteen?

Säädösten mukaan yli 30 000 asukkaan kuntien on tarjottava muitakin yleissuunnitelmassa mainittuja kieliä kuin englantia A-kieleksi (Anon. 1983b, 1984b). Lisäksi em. säädöksissä todetaan, että muutkin kunnat voivat niitä tarjota. Mielenkiintoista on selvittää, eroavatko tällaiset vapaaehtoisesti laajempaa kielivalikoimaa tarjoavat kunnat muista kunnista ja jos eroavat, niin miten. Peruskoulun C-kielen sekä lukion C- ja D-kielen osalta tällaista tarkastelua ei voida tehdä, koska niissä tulee väliintulevaksi muutujaksi säädös, joka rajoitti kielitarjonnan koulun koon mukaan. Kieliohjelmat on laadittu kuntakohtaisina, joten tietoa koulujen koosta ei ole käytettävissä. Tällaisen tiedon kerääminen olisi laajentanut jo varsin työlästä seurantalomaketta, joten sitä ei katsottu tarpeelliseksi. Lisäksi säädöksen muutokset mahdollistavat nyt tarjonnan laajentamisen koulun koosta riippumattomaksi. Peruskoulun C-kielessä sekä lukion C- ja D-kielessä halutaan sen sijaan selvittää, onko sellaisia kuntia, jotka ovat saavuttaneet em. kielten opiskelun lisäämiseen tähtäävät tavoitteensa ja minkälaisia ne kunnat ovat.

Tutkimuksen kolmantena pääongelmana on, mitkä ovat kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamiseen vaikuttavat tekijät? Siitä johdetaan alaongelmat:

3.1. Mitä tekijät vaikuttavat kuntien kieliohjelmien toteuttamiseen?

3.2. Mitä vaikeuksia ammatillisten oppilaitosten kieliohjelmien toteuttamisessa on?

Kuten implementaatiotutkimuksessa yleensä niin tässäkin tutkimuksessa on keskeisenä tehtävänä selvittää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat toimeenpanoprosessin aikana siihen, saavutetaanko säädetyt tavoitteet vai ei (ks. Sabatier & Mazmanian 1980). Ongelmassa käytetään termiä vaikuttaminen, kuten suoritettussa kyselyssäkin.

**Neljäntenä pääongelmana on, mitkä ovat kuntien toimenpiteet kieliohjelmien toteuttamiseksi. Siitä johdetaan alaongelmat:**

4.1. Mitä toimenpiteitä kunnissa on tehty kieliohjelmien toteuttamiseksi?

4.2. Mitä toimenpiteitä kunnissa aiotaan tehdä kieliohjelmien toteuttamiseksi?

Tärkeä vaihe toimintaohjelman toimeenpanossa on mikro-implementaatio-vaihe, jossa on kyse paikallisten toimeenpanijoiden toimenpiteistä saada aikaan muutosta kohderyhmän käyttäytymisessä. Siksi halutaan selvittää, millä keinoilla kunnan kouluhallintoviranomaiset ovat pyrkineet ja pyrkivät edelleen vaikuttamaan oppilaiden ja huoltajien kielivalintoihin (ks. Berman 1978).

**Tutkimuksen viidentenä pääongelmana on, minkä vieraiden kielten taitoa korkeakouluopiskelu edellyttää opintovaatimusten valossa. Sen vuoksi selvitetään:**

5.1. Minkä verran ja minkä kielisiä kirjoja kuuluu eri tieteenaloilla opiskelevien opiskelijoiden tentittäviin kirjoihin opintovaatimusten mukaisesti?

5.2. Ovatko eri tieteenalat sitoutuneet tiettyihin vieraisiin kieliin?

Korkeakouluopinnoissa nuoret tarvitsevat eri vieraitten kielten taitoa hankkiakseen tietoa. Sen vuoksi halutaan selvittää, minkä kielistä kirjallisuutta korkeakouluissa opiskelevien opiskelijoiden on tentittävä ja minkälaisen osuuden kunkin vieraan kielen kirjallisuus muodostaa koko tentittävän kirjallisuuden määrästä.

**Tutkimuksen kuudentena pääongelmana on, millä toimenpiteillä tulisi kouluhallintoviranomaisten mielestä kielitaitoa Suomessa monipuolistaa? Nykyistä kielikoulutustamme on kritikoitu eri tahoilla (ks. johdantoluku) varsin voimakkaasti. Siksi halutaan tiedustella yleissuunnitelmaan toimeenpanoon ja siihen liittyviin ongelmiin perehtyneiltä kouluhallintoviranomaisilta heidän käsityksiään siitä, miten kielitaidon monipuolistamistavoitteeseen voitaisiin Suomessa päästä mahdollisesti jopa yleissuunnitelmaa muuttamalla.**

## 9. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 9.1. Tutkimusaineisto

Ongelmanasettelun perusteella voidaan tutkimuksessa erottaa viisi perusaineistoa. Ensimmäinen on kieliohjelmia koskeva aineisto, josta tietojen käsittelyä varten on muodostettu seuraavat tiedostot: valtioneuvoston, kouluhallituksen, lääninhallitusten, ja kuntien kieliohjelmatiedosto. Kuntien kieliohjelmatiedosto sisältää kieliohjelman suunnittelun lähtötilanteen (lv. 1984-85), nykytilanteen (syksy 1987) ja tavoitetilanteen (lv. 1991-92) tiedot. Toinen perusaineisto on kuntakohtaisia tekijöitä koskeva aineisto. Kolmas perusaineisto on kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä koskeva aineisto, neljäs kuntien toimenpiteitä kieliohjelmansa toteuttamiseksi koskeva aineisto ja viides korkeakoulujen opintovaatimuksia koskeva aineisto.

Tutkimusaineistot hankittiin perinteisessä survey-tutkimuksessa käytettävillä menetelmillä kokoamalla määrällistä tietoa, käyttämällä hyväksi olemassa olevaa tilastotietoa sekä kysymällä tutkimusta varten laadittujen lomakkeiden avulla (esim. Cohen & Manion 1986). Kaikki kerätyt tiedot koodattiin ja tallennettiin Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa ja tietojen käsittely suoritettiin Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksessa.

Tutkimuksen kieliohjelmia koskeva aineisto kerättiin valtioneuvoston päätöksestä (liite 3) ja kouluhallituksen läänikohtaistetusta kieliohjelmasta (liite 4), joista muodostettiin valtioneuvoston ja kouluhallituksen tiedostot. Lääninhallituksilta pyydettiin (liite 5) niiden kuntakohtaistetut kieliohjelmat (1984a-j), joista muodostettiin läänien kieliohjelmatiedosto. Lisäksi kunnille lähetettiin kieliohjelmien seurantakysely (liite 6), jonka tuloksista muodostui kuntien kieliohjelmatiedosto. Seurantakyselyn toteutusta on seuraavassa esitelty tarkemmin.

Kuntien kieliohjelman seurantakysely kohdistettiin kaikkiin suomenkielisiin kuntiin ja kaksikielisten kuntien suomenkieliseen koulutoimeen. Ahvenanmaa, jossa on pelkästään ruotsinkielisiä kuntia, ei ole mukana tutkimuksessa. Suomenkielisiä kuntia on tutkimuksen perusjoukossa 396 ja kaksikielisiä 41. Kaikkia edellä mainittuja kuntia koskevat tiedot saatiin. Perusjoukkoon kuuluvat myös harjoittelukoulut, koska niissä jo niiden luonteen ja tehtävän vuoksi tarjotaan laajaa kieliohjelmaa. Harjoittelukouluja on 13, joista vastaukset saatiin yhtä lukuun ottamatta. Kahden vastauksia ei voitu käyttää, koska toisessa ei tavoitteita

ollut määritelty numeerisessa muodossa ja toinen oli muutoin puutteellinen. Peruskoulua korvaavia kouluja eikä Steiner- ym. erityislainsäädäntöön perustuvia kouluja ole otettu mukaan perusjoukkoon, koska niiden opetussuunnitelmat poikkeavat valtakunnallisista. Ahvenanmaan oppilasikäluokka on vain noin 300 oppilasta ja muidenkin pois jätettyjen suhteellinen osuus niin pieni, etteivät ne aiheuta kokonaisprosenttien laskemisessa merkittävää virhettä.

Koska valtioneuvoston tavoiteluvut sisältävät myös ruotsinkielisten osuuden, tarvittiin ruotsinkielisten kuntien ja kaksikielisten kuntien ruotsinkielisen koulutoimen kieliohjelmia koskevat määrälliset seurantatiedot, vaikka ruotsinkielisen koulutoimen kieliohjelmien toteuttaminen ja niihin liittyvät vaikeudet eivät muutoin sisälly tutkimuksen kohteeseen. Suomenkielinen kieliohjelman seurantalomake käännettiin kouluhallituksessa ja siihen tehtiin tarvittavat muutokset (liite 7). Kouluhallitus keräsi tiedot ja laati yhteenvedon, josta saadut tiedot on lisätty suomenkielisiä koskeviin lukuihin ja näin saatu tavoiteluvut kaikilla hallinnon asteilla keskenään vertailukelpoisiksi.

Seurantakysely tehtiin opetusministeriön ja kouluhallituksen kanssa neuvottellen siten, että se lähetettiin kouluhallituksen kirjeenä. Näin voitiin osaltaan varmistua siitä, että vastaukset saatiin kaikista kunnista. Kysely osoitettiin koululautakunnille, ja lautakunnan esittelijänä sekä virkamiehenä koulutoimenjohtajalla on velvollisuus (Anon. 1984d) antaa asianomaiselle viranomaiselle sen tarvitsemat tilastot ja muut tiedot. Kyselylomakkeen pohjana käytettiin Kunnallisliiton (1984) kunnille kieliohjelman laatimisohjelden yhteydessä lähettämää lomakepohjaa. Sitä ajateltiin helpotettavan vastaajien työtä, koska osa tiedoista olisi otettavissa suoraan kunnan kieliohjelmasta. Lomaketta täydennettiin ja selkeytettiin mm. lisäämällä alaviitteet.

Kuntiin kohdistuva kieliohjelman seurantakysely suoritettiin helmikuussa 1988. Jo tällöin kävi ilmi, että osa kuntien kieliohjelmista oli tehty, mikä oli mahdollista (Anon. 1984c), kahdessa vaiheessa, eikä sellaisissa kunnissa ollut vielä määritelty vuoden 1992 tavoitetilaa. Tarkkaa tietoa siitä, montako sellaista kuntaa kaikkiaan oli, ei voida antaa, koska sitä ei missään vaiheessa kysytty. Määrä vaihtelee lääneittäin päätellen saatujen vastausten ajankohdasta, mutta koko maasta kesäkuun alkuun 1988 mennessä oli vastauksia saatu 78 % kunnista. Kokonaan saapumatta oli 22 % kuntien vastauksista ja vaillinaisia oli lähettänyt 18 % kunnista ilmoittaen, että ne toimittavat puuttuvat tiedot niin pian, kun kunnanvaltuusto on päättänyt kieliohjelmasta. Lääninhallitukset hoitivat lomakkeiden "karhuamisen" harjoittelukouluja lukuun ottamatta, koska ne ovat suoraan kouluhallituksen ja opetusministeriön alaisia. Viimeinen seurantakyselyn vastaus saapui 10.10.1988.

Aineiston esitarkastuksessa voitiin karsia muutamia virheitä, jotka olivat aiheutuneet lomakkeen täyttöohjeen huolimattomasta iukemisesta. Kun aineiston tallennus oli suoritettu ja läänikohtaiset jakaumat ja prosentiosuudet laskettu, lähetettiin ne lää-

neihin, jotta niissä voitiin suorittaa tietojen tarkistus (liite 8) mahdollisten tallennus- ja käsittelyvirheiden eliminoimiseksi. Tämän jälkeen voitiin suorittaa lopulliset tietokoneajot.

Kuntakohtaisten tekijöiden aineisto kerättiin Kunnalliskalenterista 1987 (1986) ja Suomen tilastollisesta vuosikirjasta (Tilastokeskus 1987c) sekä ryhmittelemällä kuntia niiden maantieteellisen sijainnin perusteella. Tiedot kerättiin Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa.

Kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä koskeva aineisto kerättiin seuraavasti: Kouluhallituksesta sekä ammattikasvatustieteiden hallituksesta tietoja kieliohjelman toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä kerättiin haastatella kieliohjelmasta vastaavaa virkamiestä. Kaikille lääninhallituksille lähetettiin kieliohjelman toteuttamista koskeva kysely (liite 9).

Lääninhallitusten kysely koostui avoimista kysymyksistä. Lääninhallitusten rooli oli varsin olennainen läänin kieliohjelman tavoitteiden kuntakohtaistamisessa ja kieliohjelman toteuttamisen seurannassa, joten niillä oli myös tietoja kieliohjelmien toteuttamiseen liittyvistä ongelmista. Jotta lääninhallitusten kannanotot eivät olisi yhden henkilön käsityksiä, pyydettiin niiltä lääninhallituksen virallinen vastaus, jolloin kannanotto oli esittelijän, koulutoimentarkastajan tai ammattikasvatustarkastajan (riippuen lääninhallituksen kouluosaston työjaosta) valmisteleva ja esittelevä sekä osastopäällikön päättävä.

Lääninhallituksiin kohdistuvan kyselyn vastauksista saatiin pohja kuntiin kohdistuvalle kyselylomakkeelle (liite 11). Kyselyä täydennettiin haastatteluilla näkökulman laajentamiseksi sekä kunnan että koulun tasolle.

Teemahaastatteluna haastateltiin yhtä peruskoulun yläasteen ja yhtä lukion rehtoria sekä yhtä opetuspäällikköä ja lomaketta täydennettiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985; haastattelun teemat liitteenä 10). Väittämien keräämiseen lääninhallituksilta, rehtoreilta ja opetuspäälliköltä päädyttiin siksi, että kieliohjelman toteuttamiseen liittyvistä ongelmista ei ollut olemassa tutkimustietoa ja tutkijan omassa työssään tekemät havainnot asiasta saattoivat kattaa vain osan niistä. Lomakeluonnos lähetettiin arvioitavaksi yhdelle peruskoulun yläasteen ja yhdelle lukion rehtorille, opetuspäällikölle sekä koulutoimenjohtajalle (eri henkilöitä kuin haastatellut). Palautetta saatiin myös Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kasvatuksen perusteiden osastonjohtajalta. Saadun kritiikin perusteella lomaketta täydennettiin ja muokattiin.

Kyselylomake koostui kaikkiaan viidestä osamittarista, jotka sisältävät arvioitavia väittämiä. Väittämillä selvitettiin kunnan kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä.

Koska arveltiin, että kieliohjelman toteuttamiseen saattaa vaikuttaa myös sellaisia kuntakohtaisia tekijöitä, joita ei ollut mahdollista tietää etukäteen ja sisällyttää niitä mittariin, varattiin vastaajille tilaisuus lisätä jokaisen mittarin loppuun sellaiset syyt, joiden he siinä mainittujen tekijöiden lisäksi katsoivat vaikuttavan kuntansa kieliohjelman toteuttamiseen. Lisäksi heitä pyydettiin arvioimaan myös niiden vaikutus. Jokaiseen viiteen osamittariin oli tällaisia tekijöitä lisättykin. Sekä lääninhallitusten että kuntien lomakkeen viimeisenä kysymyksenä tiedusteltiin avoimella kysymyksellä niiden käsityksiä siitä, miten kielitaidon monipuolistaminen Suomessa tulisi toteuttaa.

Lopullinen kyselylomake lähetettiin kouluhallituksen kirjeellä (liite 11) kohdekuntiin. Kohdejoukko valittiin stratifioidulla satunnaisotannalla (esim Cohen & Manion 1986). Selostus otannasta ja otoksesta on liitteessä 12. Kohdejoukko käsitti 123 kuntaa ja sitä voidaan pitää tilastollisesti edustavana. Lomake palautettiin 113 kunnasta, eli vastausprosentti on 92. Yksi vastauksista oli niin puutteellinen, ettei sitä voitu käyttää.

Seuraavana tässä luvussa esitetään syyt, minkä vuoksi ammatillisten oppilaitosten kieliohjelman seuranta ei ole suoritettu tutkimuksen tässä osassa. Samasta syystä ei myöskään ollut mielekästä lähteä keräämään tietoa ammatillisten oppilaitosten kieliohjelmien toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä. Kieliohjelman toteuttamiseen liittyviä vaikeuksia käsitellään tässä osassa vain ammatillisten oppilaitosten kieliohjelmasta vastaavan virkamiehen haastattelun pohjalta.

Ammatillisten oppilaitosten kieliohjelmien seurannassa tyydyttiin tässä ammattikasvatustalituksen (1987d-e) vuoden 1987 alussa kokoamaan seurantatietoon. Valtakunnallista laajaa seurantakyselyä ei ole järkevää suorittaa peräkkäisinä vuosina, koska se aiheuttaa oppilaitoksille liikaa työtä ja synnyttää ärtymystä. Lisäksi lääninhallitukset keräsivät kukin lääneissään omalla tavallaan tietoa ammatillisten oppilaitosten kieliohjelman toteutuksesta keskiasteen kehittämisohjelmaehdotuksiaan varten syksyllä 1987. Tämän tiedonkeruun tulokset niiden erilaisuuden vuoksi eivät kuitenkaan ole valtakunnallisesti yhdistettävissä.

Uutta seurantakyselyä ammatillisiin oppilaitoksiin ei haluttu tehdä myöskään siksi, että vuoden 1988 alussa, jolloin yleissivistävän koulutuksen kieliohjelmien seurantakysely suoritettiin, ei uudistettu ammatillinen koulutus ollut vielä edennyt loppuun asti, vaan viimeiset linjat käynnistyivät saman vuoden elokuussa. Erikoistumisjaksoille nämä viimeisillä uudistetuilla linjoilla aloittaneet siirtyivät syksyllä 1989. Aikaisin mielekäs seurannan ajankohta on kevät 1989, jolloin kokemuksia on jo koko uudistettussa koulutuksessa. Tätä tutkimusraporttia ei haluttu kuitenkaan viivästyttää, koska kieliohjelmien toteuttaminen etenee koko ajan.

Vuonna 1989 on suunnitteilla ja kouluosastojen päälliköiden kanssa sovittu, että ammatillisen koulutuksen kielikoulutuksen seuranta varten laaditaan yhtenäinen läänikohtainen lomake, jolla määrääjain voidaan seurantatietoa kerätä. Lisäksi läänit voivat käyttää tietoja omassa ohjaus- ja seurantatoiminnassaan ja mahdollisten seuraavien kehittämissuunnitelmien laadinnassa. Ne voidaan silloin myös valtakunnallisesti yhdistää ja ovat siten myös ammattikasvatushallituksen käytössä. Lomake laaditaan yhteistyössä ammattikasvatushallituksen kanssa.

Tämän vuoksi ammatillisen koulutuksen kielikoulutuksen perusteellisempi seuranta suoritetaan tutkimuksen toisessa osassa.

Kuntien toimenpiteitä kiellohjelmiensa toteuttamiseksi koskeva aineisto koski sekä kuntien toteuttamia sekä suunnittelemissa toimenpiteitä, ja se kerättiin avoimin kysymyksin samalla kyselylomakkeella (liite 11) kuin kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä.

Korkeakoulujen opintovaatimuksia koskeva aineiston muodostavat kaikki sellaiset korkeakoulujen koulutusohjelmat, jotka johtavat yliopistolliseen loppututkintoon. Niitä on suuntautumisvaihtoehtoinen yhteensä 355 (Opetusministeriö 1988a). Niistä otettiin 36 koulutusohjelman tai suuntautumisvaihtoehdon otos ositetulla, suhteellisella kiintiöinnillä toteutetulla satunnaisotannalla (esim. Pahkinen 1986).

Selostus otannasta ja otoksesta liitteessä 13. Otosta voidaan pitää tilastollisesti edustavana. Kohdejoukon opinto-ohjelmien käsittelyä varten pyydettiin asianomaisilta korkeakouluilta kyseisten koulutusohjelmien vuoden 1987 opinto-oppaat. Tämän tutkimuksen osan käytännön toteuttaja, aineiston kokoaja ja tulosten yhdistelijä oli yhteiskuntatieteiden ylioppilas Leena Praski. Hänen apunaan toimi ulkomaan yhteiskuntatieteiden ylioppilas Hannele Rajaniemi. Lisäksi kirjojen sivumäärien etsimisessä avusti Jyväskylän yliopiston kirjaston henkilökunta.

Korkeakoulujen opinto-oppaista kerättiin manuaalisesti kohdejoukon muodostavien koulutusohjelmien ja suuntautumisvaihtoehtojen edellyttämät tentittävät teokset ja kirjaston luetteloista ja tiedostoista etsittiin niiden sivumäärät.

Koulutusohjelmissa, joissa oli mahdollisuus valita esim. kaksi syventymiskohdetta, valinta suoritettiin arpomalla. Pääperiaatteenä oli se, että vain pääaine otettiin kohteeksi ja siitä aineopinnot ja syventävät opinnot sekä tutkinnon suorittamiseksi tarvittavat yleisopinnot. Niissä koulutusohjelmissa, joissa pääaineen erottaminen oli vaikeaa, otettiin mukaan pakolliset opintojaksot. Sivuaineita ei tässä otettu huomioon.



Opinto-oppaissa lueteltujen kirjojen sivumääriä etsittiin Jyväskylän yliopiston kirjaston sekä vanhemmista luetteloista että atk-pohjaisesta JYKDOK-tiedostosta. Kirjojen yhteinen sivumäärä laskettiin kielittäin ja prosentteina luettavien kirjojen sivujen kokonaismäärästä. Käytetty analysointimenetelmä on karkea ja voi antaa ainoastaan määrällistä tietoa. Kunkin kirjan vaikeustason analysointi olisi tätä tarkoitusta varten ollut liian työläs.

Kirjojen sivumäärien etsiminen ei onnistunut suunnitelmien mukaisesti. Ensimmäisen ongelman muodostivat opinto-oppaiden puutteelliset tiedot. Tällaisia olivat esim.: luentosarjan yhteydessä ilmoitetaan tentittävät kirjat, erikoisteoksia sopimuksen mukaan, valinnaista kirjallisuutta. Lisäksi ei aina pystytty erottamaan, mitkä kirjoista oli tarkoitettu oheislukemistoksi, mitkä tentittäviksi. Vaikeaksi esteeksi kirjojen löytymiselle muodostui kirjan painovuoden maininnan puuttuminen sekä se, oliko kyseessä artikkeli, joka sisältyi johonkin mainitsemattomaan teokseen. Painovuoden puuttuminen rajoitti tietokonehakua kansallisesta KAUKO-tiedostosta, koska kyseisessä tiedostossa on vain 1980-luvulla painetut kirjat. Painovuoden puuttuminen vaikeutti kirjojen etsimistä myös Books in Print -luetteloista ja tietokonepohjainen haku mainitusta tiedostosta olisi tullut kalliiksi, koska tiedosto sijaitsee Yhdysvalloissa.

Kokonaan onnistuttiin selvittämään vain viiden koulutusohjelman tai suuntautumisvaihtoehdon tentittävät kirjat. Sellaisia, joista jäi selvittämättä 1-5 kirjan sivumäärät, oli 14 ja sellaisia, joista jäi selvittämättä 6-12 kirjaa, oli 7. Jotta nämä voitaisiin ottaa mukaan, laskettiin kunkin koulutusohjelman tai suuntautumisvaihtoehdon sisällä selvitettyjen kirjojen keskimääräinen sivumäärä ja käytettiin sitä puuttuvien kirjojen sivumääränä. Tällä tavalla saatiin tiedot jollakin tavoin vertailukelpoiksi.

## 9.2. Tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Kunnan kieliohjelma-aineisto kerättiin kunnista seurantalomakkeella. Harjoittelukoulut on luokiteltu kunniksi sijaintilääneissään. Tavoitetilannetta koskevat suunnitelmat on laadittu erikseen joka hallinnon tasolla, ja ne ovat siten vertailtavissa keskenään. Vaikka tutkimuksessa ei käsitellä ruotsinkielisiä kieliohjelmia, on niiden tavoiteluvut otettava mukaan, koska sekä valtioneuvoston että kouluhallituksen tavoiteluvut sisältävät myös ruotsinkielisten osuuden.

Kieliohjelman toteutumista eli nykytilaa koskevat luvut muodostuvat kuntien luvuista, joihin lisätään ruotsinkielisten osuus. Ne ovat sitten verrattavissa myös valtioneuvoston asettamiin tavoitelukuihin.

Lähtötilannetta koskevat kouluhallituksen ja osan lääninhallituksista kieliohjelmat on laadittu lukuvuotta 1983-84 koskevien oppilasmäärien mukaan. Kunnan kieliohjelmat taas on laadittu lv. 1984-85 tilanteen mukaisina. Tämän vuoksi vertailua lähtötilanteessa ei ole mahdollista tehdä muutoin kuin käyttämällä kuntien ilmoittamia lv. 1984-85 lukuja ja yhdistämällä tiedot kunnittain ja lääneittäin.

Koska jokainen kunta on laatinut kieliohjelmansa omien lähtökohtien-  
sa ja mahdollisuuksiensa pohjalta, ne poikkeavat toisistaan varsin suuresti. Niitä ei voi verrata keskenään eikä mihinkään yhtenäiseen kriteeriin. Sen vuoksi kunnan kieliohjelman toteutumisen kriteerinä on käytetty sen omaa suunniteltua kieliohjelmaa sekä siinä määriteltyjä eri kielten opiskelijoita koskevia tavoitelukuja.

Tutkimuksen kohteena olevan kieliohjelmata-aineiston käsitteiden operationaaliset vastineet ilmenevät taulukoista 15a-c-19.

TAULUKKO 15a. Kieliohjelma-aineiston tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Tutkimuskäsite	Muuttuja	Operationaalinen vastine
Suunnitellut kieliohjelmat	Tavoitetilanteessa v.-92 Suomessa	
Kielenopetuksen yleissuunnitelma	A-kielenä peruskoulussa - englantia lukevien määrä ja % "                   "           "           " - ruotsia           "           "           " - suomea           "           "           " - ranskaa           "           "           " - saksaa           "           "           " - venäjää           "           "           " C-kielenä peruskoulussa - englantia lukevien määrä ja % "                   "           "           " - ranskaa           "           "           " - saksaa           "           "           " - venäjää           "           "           " - muita kieliä      "           "           " C-kieltä           "           "           " C- ja D-kielenä lukiossa - englantia lukevien määrä ja % "                   "           "           " - ranskaa           "           "           " - saksaa           "           "           " - venäjää           "           "           " - espanjaa          "           "           " - muita kieliä      "           "           " C- ja D-kieltä    "           "           "	Valtioneuvoston päätöksessä sivulla 2 mainitut tavoiteluvut
Kouluhallituksen kieliohjelma	Edellä mainittujen kielten tavoiteluvut ja % määriteltynä lääneittäin sekä yhteensä	Kh:n kieliohjelman sivut 2, 3, ja 4
Lääninhallituksen kieliohjelma	Edellä mainittujen kielten tavoiteluvut ja % määriteltynä kunnittain sekä yhteensä	Lääninhallitusten kieliohjelmiin kirjatut luvut
Kunnan kieli-ohjelma	Edellä mainittujen kielten tavoiteluvut ja % kunnassa	Seurantalomake sivu 1, sarake tavoitetilanne peruskoulua ja lukiota koskevat luvut

TAULUKKO 15b. Kieliohjelma-aineiston tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Tutkimuskäsite	Muuttuja	Operationaalinen vastine
<b>Toteutuneet kieliohjelmat</b>	<b>Nykytilanteessa eli syksyn 1987 tilanteen mukaisesti</b>	<b>Seurantalomake s. 2. Nykytila</b>
Kunnan kieli-ohjelma	A-kielenä peruskoulussa - englantia lukevien määrä ja % - ruotsia " " " - ranskaa " " " - saksaa " " " - venäjää " " " C-kielenä peruskoulussa - englantia lukevien määrä ja % - ranskaa " " " - saksaa " " " - venäjää " " " - muita kieliä " " " C-kieltä " " " C- ja D-kielenä lukiossa - englantia lukevien määrä ja % - ranskaa " " " - saksaa " " " - venäjää " " " - espanjaa " " " - muita kieliä " " " C- ja D-kieltä " " "	Peruskoulu rivi 1 " 2 " 3 " 4 " 5 rivi 12 " 13 " 14 " 15 " 16 " 17 Lukio rivit 12+18 " 13+19 " 14+20 " 15+21 " 22 " 16+22 " 17+23
Lääninhallituksen kieliohjelma	Sama kuin nykytilannetta koskevat luvut ja % läänin kunnissa yhteensä	Seurantalomakkeen em.sarakkeet ja rivit
Kouluhallituksen kieliohjelma	Sama kuin nykytilannetta koskevat luvut ja % maan kunnissa yhteensä	Seurantalomakkeen em.sarakkeet ja rivit
Kielenopetuksen yleissuunnitelma	Sama kuin nykytilannetta koskevat luvut ja % maan kunnissa yhteensä	Seurantalomakkeen em.sarakkeet ja rivit
<b>Kieliohjelmat lähtötilanteessa</b>	<b>Lähtötilanteessa lv. 1984-85</b>	
Kunnan kieli-ohjelma	Edellä mainitut, peruskoulun A-kielen ja C-kielen sekä lukion C- ja D-kielen lähtötilannetta koskevat luvut ja %	Seurantalomake sivu 1, sarake lähtötilanne peruskoulua ja lukiota koskevat luvut
Lääninhallituksen kieliohjelma	Sama kuin läänin kuntien lähtötilannetta koskevat luvut ja % yhteensä	Seurantalomake em. sarakkeet ja luvut
Kouluhallituksen kieliohjelma	Sama kuin kaikkien kuntien lähtötilannetta koskevat luvut ja % yhteensä	Seurantalomake em. sarakkeet ja luvut
Kielenopetuksen yleissuunnitelma	Sama kuin kaikkien kuntien lähtötilannetta koskevat luvut ja % yhteensä	Seurantalomake em. sarakkeet ja luvut

TAULUKKO 15c. Kieliohjelma-aineiston tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Tutkimuskäsite	Muuttuja	Operationaalinen vastine
<b>Tavoitteiden mukaisesti toteutunut kunnan kieliohjelma</b>		
A-kielessä	Nykytila% = tai > tavoitetila% muissa kuin englanninkielessä	Seurantalomake sivu 2, sarake nykytila ja sivu 1 sarake tavoitetila rivit 2 - 5
C-kieltä lukevien määrä %	Nykytila% = tai > tavoitetila%	Seurantalomake sivu 2, sarake nykytila ja sivu 1, sarake tavoitetila rivit 17
C- ja D-kieltä lukevien määrä %	Nykytila% = tai > tavoitetila%	Seurantalomake sivu 2, sarake nykytila ja sivu 1, sarake tavoitetila rivit 17 ja 23

Kuntakohtaisten tekijöiden aineisto koottiin Suomen tilastollisesta vuosikirjasta (1987) ja Kunnalliskalenterista 1987 (1986). Tutkimuksen kohteena olevan kuntakohtaisen aineiston käsitteiden operationaaliset vastineet ilmenevät taulukosta 16.

TAULUKKO 16. Kuntakohtaisten tekijöiden aineiston tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Tutkimuskäsite	Muuttuja	Operationaalinen vastine
<b>Kuntakohtaiset tekijät</b>		
asukasmäärä	kunnan asukasluku ryhmiteltyinä: 1. < 10 000 2. < 30 000 3. < 50 000 4. < 100 000 5. > 100 000	tilastosta saatu luku
taajama-aste	1 - 9	tilastosta saatu luku
veroäyriä/asukas	vuoden 1984 tulot jaettuna asukasmäärällä	tilastosta saatu luku
kantokykyluokka	kunnalle vuodeksi 1986 vahvistettu kantokykyluokka	tilastosta saatu luku
koulutusrakenne	kunnassa yli 15-vuotiaista 1. korkea-asteen suoritaneiden %-määrä 2. keskiasteen suoritaneiden %-määrä	tilastosta saatu luku tilastosta saatu luku
elinkeinorakenne	kunnassa toimeentulonsa saavat: 1. maataloudesta, % 2. teollisuudesta, % 3. palveluista, %	tilastosta saadut luvut
kunnanvaltuuston poliittinen jakauma	kunnanvaltuuston paikkajakauma v.1984 kunnallisvaalien mukaan vas./oik. enemmistöön	tilastosta saadut luvut
kielisuhteet	kunta on 1. suomenkielinen 2. kaksikielinen	tilastosta saatu tieto
kunnan sijainti	kunnan rajanaapurina 1. Ruotsi 2. Norja 3. Neuvostoliitto 4. Norja ja Neuvostoliitto 5. Ruotsi ja Norja	rajanaapurit selvitetty kartalta
ruotsin kielen läheisyys	kunnan naapurikuntien kielisyys 1. kaksikielinen 2. ruotsi	naapurikunnat selvitetty kartalta ja kielisyys tilastosta

Kunnan kiellohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä koskeva aineisto muodostui väittämistä rakennetuista mittareista. Tutkimuksen kohteena olevien kiellohjelman toteuttamiseen vaikuttavien tekijöiden aineiston käsitteiden operationaaliset vastineet ilmenevät taulukosta 17.

TAULUKKO 17. Kieliohjelman toteuttamiseen liittyvän aineiston tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Tutkimuskäsite	Muuttuja	Operationaalinen vastine
<b>Kunnan kiellohjelman monipuolistaminen</b>		
A-kielen monipuolistaminen peruskoulussa	A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät	Kyselylomakkeen kysymys 1
C-kielen opiskelun lisääminen peruskoulussa	C-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavat tekijät	kysymys 4
C-kielen monipuolistaminen peruskoulussa	C-kielen monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät	kysymys 7
C- ja D-kielen opiskelun lisääminen lukiossa	C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavat tekijät	kysymys 10
C- ja D-kielen monipuolistaminen lukiossa	C- ja D-kielen monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät	kysymys 13

Kuntien toimenpiteita kieliohjelmansa toteuttamiseksi koskeva aineisto kerättiin avoimilla kysymyksillä samassa lomakkeessa kuin kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä koskeva aineisto. Aineiston tutkimuksen kohteena olevien käsitteiden operationaaliset vastineet ilmenevät taulukosta 18.

TAULUKKO 18. Kuntien toimenpiteitä koskevan aineiston tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Tutkimuskäsite	Muuttuja	Operatonaalinen vastine
Kielitaidon monipuolistaminen Suomessa	Kielitaidon monipuolistamiseen tähtäävät toimenpiteet	kysymys 17
Kunnan kieliohjelman toteuttaminen peruskoulun A- ja C-kielessä sekä lukion C- ja D-kielessä	Kieliohjelman toteuttamiseksi suoritettut toimenpiteet	kysymykset 2, 5, 8, 11, 14
	Kieliohjelman toteuttamiseksi suunnitellut toimenpiteet	kysymykset 3, 6, 9, 12, 15

Korkeakoulujen opinto-ohjelmiin sisältyvät opintovaatimukset on määritelty opetussuunnitelmissa ja ilmaistu opinto-oppaissa, joista käyvät ilmi myös tentittävät kirjat. Tutkimuksen kohteena olevan opintovaatimuksia koskevan aineiston käsitteiden operationaaliset vastineet ilmenevät taulukosta 19.



TAULUKKO 19. Opintovaatimuksia koskevan aineiston tutkimuskäsitteiden operationaalistaminen

Tutkimuskäsite	Muuttuja	Operationaalinen vastine
Vieraiden kielten taito	Tentittävät kirjat kielittään	Opinto-oppaiden tentittävien kirjojen sivumäärät
Tieteenalan sitoutuminen johonkin kieleen	Tentittävät kirjat kielittään	Opinto-oppaiden tentittävien erikielisten kirjojen sivumäärien suhteellinen osuus

### 9.3. Tietojen käsittely ja tilastolliset analyysit

Koska tutkimus on laaja-alainen, kuvaileva, survey-tyyppinen selvitys, aineiston käsittelyssä käytetään kuvailun ja vertailun mahdollistavia yksinkertaisia aineiston käsittelymenetelmiä. Tutkimuksessa käytetyt tietojen käsittelymenetelmät ja tilastolliset analyysit esitetään ongelma-alueittain seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 20. Aineiston käsittelymenetelmät

Ongelma-alue	Menettely	Tarkoitus
Ongelma 1	summafrekvenssit, prosenttiosuuksien laskeminen	muuttujien vertailu muuttujien kehityksen seuranta
Ongelma 2	summafrekvenssit, prosentit, ristiintaulukointi, keskiarvot	ryhmien vertailu
Ongelma 3	jakaumat, keskiarvot, keskiarvojen erojen testaus t-testillä, faktorianalyysi	muuttujien vertailu ryhmien välisten erojen toteaminen, muuttujaryhmien kuvaus
Mittarin reliabiliteetti	Cronbachin $\alpha$ -kerroin, faktorianalyysin kommunaliteetit	mittarin kelvollisuuden toteaminen
Ongelma 4	luokittelu	toimenpiteiden kuvaus
Ongelma 5	summafrekvenssit, prosenttiosuuksien laskeminen	muuttujien vertailu
Ongelma 6	luokittelu	toimenpiteiden kuvaus

Tämän tutkimuksen ensimmäisen osan tutkimusaineisto on ns. kovaa tilastollista survey-aineistoa (esim. Valkonen 1981). Vain mittarien laadinnassa käytettiin "pehmeisiin menetelmiin" kuuluvaa haastattelua, joka tehtiin teemahaastatteluna (esim. Hirsjärvi & Hurme 1985).

Ensimmäisellä ongelma-alueella tietojen yhdisteleminen tapahtui frekvensseillä, mutta muuttujien vertailu tehtiin niistä lasketuilla prosenttiluvuilla. Toisella ongelma-alueella käytettiin kuntakohtaisista tekijöistä joko ristiintaulukointia tai keskiarvoja riippuen siitä, olivatko muuttujat diskreettejä vai jatkuvia. Kolmannella ongelma-alueella verrattiin sekä yksittäisiä vaikuttavia muuttujia että faktorianalyysillä määritettyjä muuttujaryhmiä.

Luokittelevana muuttujana käytettiin lisäksi kunnan kokoa. Neljännellä ja kuudennella ongelma-alueella kuvattiin luokiteltuja toimenpiteitä ja viidennellä vertailtiin erikielisten teosten sivumäärien suhteellisia osuuksia kokonaissivumääristä.

#### 9.4. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon mittausten reliabiliteetti eli pysyvyys sekä validiteetti eli pätevyys. Tietojen hankintaan liittyvää reliabiliteettia tarkasteltaessa voidaan todeta, että kyselylomakkeeseen sisältyviä väittämiä voidaan, vaikkakin ne ovat järjestysasteikkotasoisia, tarkastella välimatka-asteikkotasoisina ja määrittää jokaiselle viidelle mittarille reliabiliteetti Cronbachin  $\alpha$ -kertoimella (esim. Valkonen 1981).

TAULUKKO 21. Mittareiden reliabiliteetit (Cronbachin  $\alpha$ -kerroin)

Mittari	reliabiliteetti
Peruskoulu, mittari 1	.82
Peruskoulu, mittari 4	.83
Peruskoulu, mittari 7	.83
Lukio, mittari 10	.80
Lukio, mittari 14	.73

Kaikkien muiden mittareiden reliabiliteetti voidaan katsoa hyväksi, paitsi lukion mittari 14, jonka reliabiliteetti on tällä tavoin määritettynä tyydyttävä. Kun tarkastellaan faktorianalyysin kommunaliteettikertoimia, voidaan tehdä sama johtopäätös, koska reliabiliteetti on aina vähintään kommunaliteetin suuruinen (esim. Koponen 1977). Koska reliabiliteetti liittyy myös tietojenkeruujärjestelyihin, korkeat palautusprosentit, kuten tässä, nostavat reliabiliteettiä.

Tietojen luokitteluun liittyvässä reliabiliteetin tarkastelussa todetaan, että yleensä luokiteltavan aineiston käsittelyssä käytetään useampaa luokittelijaa ja lasketaan luokittelijareliabiliteetti. Tässä tutkimuksessa ky-

selylomakkeeseen saattoivat vastaajat lisätä sellaisia tekijöitä, joiden he katsoivat vaikuttavan kielen opiskelun lisäämiseen tai monipuolistamiseen. Ne, samoin kuin vastaukset avoimiin kysymyksiin, on tässä tutkimuksessa tutkijan yksin luokittelemia. Tähän päädyttiin siksi, että puuttuvia tekijöitä arvioitiin olevan vähän ja avoimiin kysymyksiin tulevilla vastauksilla sen verran harvoja vaihtoehtoja, että ne voi varsin luotettavasti luokitella vain yksi henkilö. Tämä pitikin paikkansa, paitsi kysymyksen 17 kohdalla, johon tuli runsaasti vastauksia. Siinä olevan luokitteluongelman ratkaisemiseksi erotettiin kaikki vähänkin erilaiset ehdotetut toimenpiteet omiksi luokikseen, luokittelu tarkistettiin jonkin ajan kuluttua ja luokat ryhmiteltiin tulosten käsittelyn yhteydessä.

Tutkimuksen mittausten validiteetin arvioimiseksi ei ole ulkoista kriteeriä. Loogisesti päätellen sisältövaliditeettia voidaan arvioida mittarin laadinnan tavasta, jossa asiantuntijoilta saatiin väittämien sisältö eli jokainen kyselylomakkeen osio on asiantuntijan mielestä validi. Tästä seuraa se, että mittari mittaa niitä tekijöitä, joita sen on tarkoitettu mittaavan. Toisin sanoen, tiedetään, mitä halutaan mitata (ks. Valkonen 1981, 68). Käsittevaliditeettiongelma on myös vähäinen, koska muuttujat ovat osittain samoja, joita käytetään kielikoulutuksen suunnittelussa, kuten esim. opettajien pätevyys tai käytettävissä olevat resurssit.

## 10. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset esitetään ongelmien esittämisjärjestyksessä. Koulutushallinnon jokaisella tasolla on oma kieliohjelmansa, jonka tavoitteet määräytyvät kielenopetuksen yleissuunnitelmasta. Kouluhallitus jakoi valtakunnalliset tavoitteet läänien tavoitteiksi, jotka puolestaan kuntien kanssa neuvotellen jakoivat läänin tavoitteet kuntien tavoitteiksi. Kunnan kieliohjelma on kunnanvaltuuston vahvistama. Kieliohjelman toteuttaminen eli toimeenpano on kuntien tehtävä.

Kieliohjelmia tarkastellaan kutakin kieltä opiskelevien prosenttiosuuksia vertaamalla. Vaikka varsinainen tilastollinen käsittely tapahtuu todellisilla frekvensseillä, tarjoavat kutakin kieltä opiskelevien suhteelliset osuudet mahdollisuuden vertailla paitsi eri hallinnon tasojen suunnitelmia myös toteutuneita kieliohjelmia suunniteltuihin eli tavoitetilanteeseen sekä lähtötilanteeseen.

Koska kieliohjelmat ovat niin laajoja, niiden käsittely kokonaisuutena muodostuu helposti sekavaksi, on tarkoituksenmukaisempaa tarkastella ja vertailla niitä kielittäin siten, että ensin käsitellään peruskoulun A-kieli, sitten peruskoulun C-kieli ja viimeiseksi lukion C- ja D-kieli.

### 10.1. Suunnitellut kieliohjelmat

Seuraavassa tarkastellaan suunniteltuja kieliohjelmia suhteessa kielenopetuksen yleissuunnitelmaan. Vertailupohjaksi on jokaisessa taulukossa esitetty su- luissa valtioneuvoston lukuvuoden 1983-84 yleissuunnitelman suunnittelussa pohjana käyttämät prosenttiluvut.

TAULUKKO 22. Suunnitellut kieliohjelmat peruskoulun A-kielessä

A-kieli peruskoulu	(Vn %)	Suunnitelmat		Lh %	Kunnat %
		Vn %	Kh %		
Englanti	(85.6)	81.5	81.0	80.5	81.3
Ruotsi	(7.6)	9.0	9.8	10.5	9.7
Suomi	(5.0)	4.5	3.8	3.8	4.4
Ranska	(0.4)	1.5	1.6	1.4	1.3
Saksa	(0.9)	2.0	2.2	2.2	1.9
Venäjä	(0.5)	1.5	1.6	1.6	1.4
	(100.0)	100.0	100.0	100.0	100.0

Kouluhallituksen suunnitelma poikkeaa jokaisessa kielessä valtioneuvoston suunnitelmasta. Se on itse asiassa radikaalimpi kuin yleissuunnitelma, sillä siinä on vähennetty englannin osuutta 0,5 prosenttiyksikköä ja vastaavasti lisätty kaikkien muiden (paitsi suomen) kielten osuutta.

Läänien suunnitelmissa on edelleen englannin osuutta vähennetty ja ruotsin osuus on muihin suunnitelmiin verrattuna kaikkein korkein, peräti 1.5 prosenttiyksikköä valtioneuvoston ja 0.7 prosenttiyksikköä kouluhallituksenkin suunnitelmasta. Ranskaa lukuun ottamatta läänien suunnitelmat ovat pisimmällä valtioneuvoston esittämien periaatteiden suunnassa eli englannin osuuden vähentämisessä ja muiden kielten osuuksien lisäämisessä.

Kuntien suunnitelmat ovat lähimpänä valtioneuvoston esitystä; ero on 0.1-0.2 prosenttiyksikköä matalampi kaikissa muissa paitsi ruotsin kielessä, jossa kunnat ovat lisänneet sen osuutta peräti 0.7 prosenttiyksikköä.

Tiivistäen todetaan, että kun valtioneuvoston periaatteiden mukaan ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän osuutta A-kielenä tulisi lisätä on valtion koulutushallinnossa noudatettu valtioneuvoston antamia suuntaviivoja siten, että on asetettu tavoitteet vielä pidemmälle kuin valtioneuvoston määrällinen suunnitelma edellyttää (Anon. 1984c). Korkealle asettujen tavoitteiden avulla lääninhallitukset ovat pyrkineet vaikuttamaan kuntiin, jotta valtioneuvoston esittämät periaatteet toteutuisivat. Kunnat ovat kuitenkin olleet varovaisempia, mutta niiden suunnitelmat noudattavat esitettyä linjaa. Vaikka ruotsinkieliset kieliohjelmat eivät kuulu tutkimukseen, on niitä

koskevat tiedot sisällytetty vertailutaulukoihin, koska ne sisältyvät valtioneuvoston määrällisiin tavoitelukuihin.

TAULUKKO 23. Suunnitellut kieliohjelmat peruskoulun C-kielessä

C-kieli peruskoulu	(Vn %)	Suunnitelmat		Lh %	Kunnat %
		Vn %	Kh %		
Englanti	(1.4)	3.0	3.5	3.1	2.5
Ranska	(6.6)	7.0	7.7	8.2	8.4
Saksa	(23.3)	21.0	21.5	22.0	22.6
Venäjä	(2.4)	4.0	4.5	5.8	5.7
Muut	(0.3)	0.3	0.5	0.4	0.4
% ikäluo- kasta	(34.0)	35.3	37.7	39.5	39.6

Tarkasteltaessa ensin C-kieltä lukevien osuutta ikäluokasta todetaan, että kouluhallituksen suunnitelman luvut ylittävät yleissuunnitelman 2.2 prosenttiyksiköllä, mutta lääninhallitusten ja kuntien suunnitelmien luvut vielä senkin yli 2 prosenttiyksiköllä, eli kuntien tavoiteprosentti C-kieltä lukevien osuudeksi ylittää 4.3 prosenttiyksiköllä yleissuunnitelmassa esitetyn luvun.

Kielittäin tarkasteltuna kouluhallituksen suunnitelman luvut ylittävät yleissuunnitelman prosenttiluvut jokaisessa kielessä erotuksen vaihdellen 0.2 - 0.7 prosenttiyksikköä. Lääninhallitusten suunnitelmissa eri kielten osuudet kasvavat edelleen lukuun ottamatta muita kieliä (latina ja saame).

Kuntien prosenttiluvut ylittävät yleissuunnitelman vastaavat luvut kaikissa muissa paitsi englannin kielessä. Kuntien ja yleissuunnitelman prosenttiosuuksien erot vaihtelevat 0.1 - 1.7. prosenttiyksikköä.

Tiivistettynä todetaan, että peruskoulun C-kielessä valtion koulutushallinnossa on tavoitteet asetettu pidemmälle valtioneuvoston periaatteiden suuntaan kuin sen määrällisessä suunnitelmassa. Valtioneuvosto edellytti C-kieltä opiskelevien tavoiteprosentiksi vähintään 35 sekä ranskan ja venäjän osuuden lisäämistä. C-kielessä kunnat ovat valtion koulutushallintoa optimisempia tavoitteissaan ja ylittävät kaikilta osin valtioneuvoston määrälli-

set tavoitteet sekä eri kieliä opiskelevien määrässä että C-kieltä opiskelevien kokonaisuudessa ikäluokasta. Englannin osuus C-kielenä riippuu A-kielen valinnoista. Se voi olla C-kielenä vain silloin, kun oppilaan A-kielenä on ranska, saksa tai venäjä.

TAULUKKO 24. Suunnitellut kieliohjelmat lukion C- ja D-kielissä

C- ja D-kieli lukio	(Vn %)	Suunnitelmat			Kunnat %
		Vn %	Kh %	Lh %	
Englanti	(0.9)	3.0	3.2	3.2	2.6
Ranska	(18.4)	20.0	20.3	20.9	21.6
Saksa	(63.7)	62.0	59.9	57.8	57.9
Venäjä	(8.0)	10.0	11.9	13.1	12.9
Espanja	(0.5)	1.0	1.0	0.9	0.8
Muut	(1.4)	1.5	1.7	1.7	1.5
% ikäluo- kasta	(92.9)	97.5	98.0	97.6	97.3

Kun tarkastellaan C- ja D-kieltä lukevien osuutta ikäluokasta, havaitaan, että kouluhallitus ylittää yleissuunnitelmassa esitetyn 0.5 prosenttiyksiköllä. Lääninhallitusten ja kuntien esittämät prosenttiosuudet alittavat kouluhallituksen vastaavan luvun ja ovat lähempänä valtioneuvoston prosenttilukua. Kuntien prosenttiosuus on matalin ja jää alle valtioneuvoston esittämän määrällisen tavoitteen. Valtioneuvoston esityksen mukaan vähintään 95%:n lukion ensiluokkalaisista tulisi yhteensä opiskella C- ja D-kieltä (Anon 1984).

Kielittäin tarkasteltuna havaitaan, että kouluhallituksen ja lääninhallitusten esittämät luvut ylittävät yleissuunnitelman vastaavat paitsi espanjan ja saksan kielessä. Viimeksi mainitun osuutta kouluhallitus ja lääninhallitukset vähentäisivät huomattavasti enemmän kuin valtioneuvosto.

Kuntien suunnitelmat eri kieliä opiskelevien suhteelliseksi osuudeksi noudattavat samaa nousevaa linjaa, mikä näkyy kouluhallituksen suunnitelmasta lääninhallitusten suunnitelmiin. Poikkeuksena ovat espanja ja muut kielet (latina, italia ja kreikka), joissa se laskee. Erot kuntien ja valtioneuvoston esittämien prosenttiosuuksien välillä vaihtelee 0-4.1 prosenttiyksikköä.



Tiivistäen todetaan, että valtion koulutushallinto on asettanut tavoitteet pidemmälle valtioneuvoston periaatteiden suuntaan kuin sen määrällinen suunnitelma edellyttää. Näiden periaatteiden mukaan C- ja D-kieltä opiskelevien osuuden tulisi olla vähintään 95% lukion ensimmäisen luokan oppilaista sekä ranskan ja venäjän suhteellisen osuuden tulisi lisääntyä. Myös kunnat lisäisivät ranskan ja venäjän suhteellista osuutta varsin voimakkaasti, mutta vastaavasti vähentäisivät saksan kielen osuutta.

#### 10.1.1. Tulosten tarkastelua

Makro-implemентаa-tiossa on olennaista hierarkkisesti ylempien koulutushallintoviranomaisten vaikuttamisesta alemman tason viranomaisiin, jotta nämä puolestaan saisivat kuntatason viranomaiset laatimaan kieliohjelmansa yleissuunnitelman tavoitteiden mukaisina (ks. Alexander 1985; Barrett & Fudge 1981). Valtion koulutushallinnossa vaikuttaminen on onnistunut, sillä sekä kouluhallituksen että lääninhallitusten suunnitelmat ovat valtioneuvoston periaatteiden mukaisia ja niiden tavoitteet vielä korkeammalla kuin valtioneuvoston määrällinen suunnitelma edellyttää. Myös kuntatason viranomaiset ovat laatineet suunnitelmansa esitettyjen tavoitteiden suunnassa. Hekin ylittävät monilta osin valtioneuvoston määrälliset tavoitteet. Eroja eri hallintotasojen suunnitelmissa on, mutta ne ovat yleensä pitkäaikaisvaikutusten suunnassa (ks. Teittinen 1985).

Nummisen (1988; 1989) käsitysten mukaan kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamisessa vaikuttaa se, että koulutoimenjohtajat ja kouluhallintohenkilöstö vierastavat monipuolistamisajattelua, mikä on peräisin 1950- ja 1960-luvuilla vallinneesta tasavertaisuus - tasa-arvo -ajattelusta ja englannin ylivaltaisuuskäsityksestä. Tämä on kuvastunut yleisessä mielipiteessä. Tutkimuksen tulokset eivät tue näitä Nummisen käsityksiä, sillä kunnat osoittavat kieliohjelmissaan pyrkivänsä supistamaan englannin osuutta enemmän kuin valtioneuvosto on esittänyt.

Kunnat ovat valtion kouluhallintoa varovaisempia A-kielen monipuolistamisessa. Tämä varovaisuus näkyy C-kielen englannin osuudessa. Jotta sen osuus lisääntyisi, pitäisi ranskan, saksan ja venäjän osuus A-kielenä lisääntyä. Sama näkyy myös lukion englannin kielen osuudessa. Sitä vastoin kunnat ovat hyvin optimistisia C-kielen opiskelun lisäämisessä ja monipuolistamisessa. Lukiossa monipuolistaminen suunnitellaan tapahtuvaksi saksan kus-

tannuksella siten, että sen suhteellista osuutta pudotetaan jopa liikaa muiden hyväksi.

Voimakkain kritiikki on kohdistunut A-kielen monipuolistamispyrkimyksiin. Mm. Häyhä (1988) ja Opettaja-lehti (Kielivalinnat 1988) ovat ottaneet niihin kantaa. On esitetty, että monipuolistaminen tulisi tapahtua C-kielen avulla. Kuntien suunnitelmat noudattavat tätä linjaa. Kaikkein voimakkaimmin ne ovat lisänneet suunnitelmissaan C-kieltä opiskelevien määrää ja eri kieliä opiskelevien osuuksia.

## 10.2. Suunniteltujen ja toteutuneiden kieliohjelmien erot

Kunnan kieliohjelmaa lukuun ottamatta kaikkien hallinnontasojen toteutunut kieliohjelma on edellisen tason toteutuneiden kieliohjelmien yhteenlaskettu kokonaisuus. Koska varsinainen toteuttaja on kunta, esitetään seuraavissa taulukoissa kuntien toteutuneet kieliohjelmat vertaamalla niitä kuntien suunniteltuihin. Näin sen vuoksi, että tavoitteiden asettamisessa on paikallisuus otettu huomioon eikä kuntien tavoitteita voida verrata mihinkään yhteiseen kriteeriin. Siksi vertailukriteerinä käytetään kuntien omia suunnitelmia. Kun kaikkien kieliohjelmien pitäisi perustua yleissuunnitelmaan, esitetään sen mukaiset prosenttiluvut vertailukriteeriksi.

TAULUKKO 25. Suunnitellut ja toteutuneet kieliohjelmat peruskoulun A-kielissä

A-kieli peruskoulu	Suunniteltu		Toteutunut
	Vn %	Kunnat %	Kunnat %
Englanti	81.5	81.3	86.8
Ruotsi	9.0	9.7	6.0
Suomi	4.5	4.4	4.8
Ranska	1.5	1.3	0.7
Saksa	2.0	1.9	1.0
Venäjä	1.5	1.4	0.6
Vapautetut			0.1
	100.0	100.0	100.0

Missään kielissä eivät kunnat ole pystyneet vielä saavuttamaan tavoitteikseen asettamia prosenttiosuuksia. Englannin kielen vähentämisen ja ruotsin kielen lisäämistavoitteissaan kunnat olivat optimistisempia kuin valtioneuvosto, mutta kummassakaan ne eivät ole onnistuneet yleissuunnitelman tasolle. Erot eri kielissä yleissuunnitelman ja toteutuneiden kieliohjelmien välillä vaihtelevat 0.8 - 5.3 prosenttiyksikköä.

Tiivistäen todetaan, että peruskoulun A-kielen monipuolistamisessa kunnat ovat vielä kaukana omistakin tavoitteistaan puhumattakaan valtioneuvoston tavoitteista.

TAULUKKO 26. Suunnitellut ja toteutuneet kieliohjelmat peruskoulun C-kielessä

C-kieli peruskoulu	Suunniteltu		Toteutunut Kunnat %
	Vn %	Kunnat %	
Englanti	3.0	2.5	1.1
Ranska	7.0	8.4	8.7
Saksa	21.0	22.6	25.9
Venäjä	4.0	5.7	2.3
Muut	0.3	0.4	0.5
% ikäluokasta	35.3	39.6	38.5

C-kieltä opiskelevien suhteellisen osuuden ikäluokasta ovat kunnat onnistuneet nostamaan 3.2 prosenttiyksikköä yleissuunnitelmassa tavoitteeksi esitettyä korkeammalle, vaikka niiden omasta tavoitteesta puuttuu vielä 1.1 prosenttiyksikköä.

Kielittäin tarkastellen voidaan todeta, että saksan kielessä kunnat ovat ylittäneet oman tavoitelukunsa, vaikka saksan kielen suhteellisen osuuden tulisi laskea. Ranskan kielessä tavoite on ylitetty omaan tavoitteeseen verrattuna 0.3 prosenttiyksikköä ja yleissuunnitelmaan verrattuna peräti 1.7 prosenttiyksikköä. Myös muiden kielten (latina ja saame) tavoitteet on ylitetty omiin tavoitteisiin nähden 0.1 ja yleissuunnitelmaan nähden 0.2 prosenttiyksiköllä. Venäjän kielen osuus jää peräti 3.4 prosenttiyksikköä omasta ja 1.7 yleissuunnitelman tavoitteesta.

Tiivistäen todetaan, että kunnat ovat lisänneet C-kieltä opiskelevien osuutta koko ikäluokasta varsin hyvin, mutta osa siitä on tapahtunut saksan kielen osuuden lisääntymisenä, minkä suhteellisen osuuden olisi pitänyt laskea. Venäjän kielen osuus on ongelmallinen, sillä siinä ollaan tavoitteesta vielä kovin kaukana.

TAULUKKO 27. Suunnitellut ja toteutuneet kieliohjelmat lukion C- ja D-kielissä

C- ja D-kieli lukio	Suunniteltu		Toteutunut
	Vn %	Kunnat %	Kunnat %
Englanti	3.0	2.6	1.7
Ranska	20.0	21.6	19.4
Saksa	62.0	57.9	53.2
Venäjä	10.0	12.9	5.9
Espanja	1.0	0.8	0.6
Muut	1,5	1.5	0.8
<hr/>			
% ikäluokasta	97.5	97.3	81.6

C- ja D-kieltä yhteensä opiskelevien oppilaiden osuus jää varsin paljon yleissuunnitelman mutta myös kuntien omasta tavoitteesta. Ero on peräti 15.9 ja 15.7 prosenttiyksikköä.

Missään kielessä tavoitetta ei vielä ole saavutettu. Ranskan kielessä ero yleissuunnitelmaan on vain 0.6, mutta omaan tavoitteeseen 2.2 prosenttiyksikköä. Venäjän kielessä yleissuunnitelman tavoitteesta puuttuu 4.1 ja omasta 7.0 prosenttiyksikköä. Saksan osuus on 4.7 prosenttiyksikköä pienempi kuin oma tavoite ja 8.8 kuin yleissuunnitelman tavoite. Espanjan osuus jää 0.2 prosenttiyksikköä omasta ja 0.4 yleissuunnitelman tavoitteesta. Muiden kielten (latina, italia ja kreikka) osuus on 0.7 prosenttiyksikköä pienempi kuin oma ja yleissuunnitelman tavoite.

Tiivistettynä lukion C- ja D-kieltä opiskelevien osuus ensimmäisen luokan oppilaista sekä eri kielten suhteellinen osuus jäävät kaikki alle tavoitteiden. Ongelmalliselta näyttää venäjän osuus.

### 10.2.1. Tulosten tarkastelua

Mikro-implemентаa-tiossa on kyse kunnan kouluhallintoviranomaisten aikaansaamista muutoksista kohderyhmän eli oppilaiden ja huoltajien tekemissä kielivalinnoissa (ks. Berman 1978). Mikro-implemентаatio on onnistunut vain osittain. A-kielessä ollaan vielä kaukana tavoitteesta. C-kielessä taas melkein kaikki tavoitteet on jo saavutettu. Saksan kielen osuuden lisäämisenkään ei sinänsä ole negatiivista, jos se tapahtuu kokonaisprosenttiosuutta lisäämällä eikä muiden kielten kustannuksella ja suhteellista osuutta lisäämällä. Lukion tilanne on vaikein. Kaikista tavoitteista ollaan vielä kaukana. Erityisesti venäjän kielen osuus on ongelmallinen lukiossa, mutta myös C-kielenä peruskoulussa, jossa se ainoana jää alle tavoitteiden.

### 10.3. Kuntien kieliohjelmien toteutumisen suunta

Kuntien kieliohjelmien toteutumisen suuntaa tarkastellaan vertaamalla niiden lähtö-, nyky- ja tavoitetilannetta keskenään. Kieliohjelman lähtötilanne tarkoittaa lukuvuoden 1984-85 tilannetta, jolloin kuntien kieliohjelmien laadinta ja hyväksyminen tapahtui. Nykytilanne tarkoittaa syksyn 1987 tilannetta, jota kieliohjelman seurantakysely koski. Tavoitetilanne on lukuvuoden 1991-92 alku. Edellä on jo taulukoissa 22-24 tarkasteltu tavoitetilannetta eli suunniteltuja kieliohjelmiä sekä taulukoissa 25-27 nykytilannetta eli toteutuneita kieliohjelmiä suhteessa tavoitteisiin. Seuraavissa taulukoissa verrataan syksyn 1987 tilannetta lähtötilanteeseen sekä tavoitteisiin. Tällä tavalla on mahdollista seurata kielivalintojen kehittymistä. Vertailupohjaksi on taulukoihin jälleen otettu yleissuunnitelman tavoitteet.

TAULUKKO 28. Kuntien kieliohjelmien toteutumisen suunta peruskoulun A-  
kielessä

A-kieli peruskoulu	Vn %	Kuntien		Tavoite-%
		Lähtö-%	Nyky-%	
Englanti	81.5	86.9	86.8	81.3
Ruotsi	9.0	7.0	6.0	9.7
Suomi	4.5	5.0	4.8	4.4
Ranska	1.5	0.2	0.7	1.3
Saksa	2.0	0.6	1.0	1.9
Venäjä	1.5	0.3	0.6	1.4
Vapautetut			0.1	
	100.0	100.0	100.00	100.0

Englannin kielen osuus on vähentynyt 0.1 prosenttiyksikköä lähtötilanteesta, ja omaan tavoiteeseensa päästäkseen kuntien tulisi vähentää sitä vielä 5.6 prosenttiyksikköä ja yleissuunnitelman tavoitteeseen 5.3 prosenttiyksikköä. Ruotsin kielen suhteellinen osuus on vähentynyt lähtötilanteesta 1.0 prosenttiyksikköä, ja omasta tavoitteesta puuttuu 3.7 sekä yleissuunnitelman tavoitteesta 3.0 prosenttiyksikköä. Ranska, saksa ja venäjä ovat kukin lisänneet suhteellista osuuttaan. Ranskan osuutta kunnat ovat pystyneet lisäämään 0.5 prosenttiyksikköä lähtötilanteesta, mutta omasta tavoitteesta puuttuu vielä 0.6 ja yleissuunnitelman tavoitteesta 0.8 prosenttiyksikköä. Myös saksan ja venäjän suhteellinen osuus on kasvanut lähtötilanteesta 0.4 ja 0.3 prosenttiyksikköä, mutta saksassa ollaan vielä omasta tavoitteesta 0.9 ja yleissuunnitelman tavoitteesta 1.0 prosenttiyksikköä jäljessä. Vastaavat luvut ovat venäjän kielessä 0.8 omasta ja 0.9 yleissuunnitelman tavoitteesta.

Tiivistäen todetaan, että etenemistä tavoitteen suuntaan on tapahtunut ranskan, saksan ja venäjän kielissä, vaikkakin tavoitteesta puuttuu vielä useita prosenttiyksiköitä. Huomiota herättää ruotsin kielen osuuden pieneneminen entisestään, vaikka kunnat ovat suunnitelmissaan varsin optimistisia sen lisäämisen mahdollisuuksiin.

TAULUKKO 29. Kuntien kieliohjelmien toteutumisen suunta peruskoulun C-  
kielessä

C-kieli peruskoulu	Vn %	Kuntien		Tavoite-%
		Lähtö-%	Nyky-%	
Englanti	3.0	0.9	1.1	2.5
Ranska	7.0	6.1	8.7	8.4
Saksa	21.0	23.3	25.9	22.6
Venäjä	4.0	2.1	2.3	5.7
Muut	0.3	0.3	0.5	0.4
<hr/>				
% ikäluokasta	35.3	32.7	38.5	39.6

Kun kuntien olisi pitänyt vähentää saksan kielen osuutta lähtötilanteesta yleisuunnitelman mukaan 2.3 prosenttiyksikköä, ne ovat todellisuudessa lisänneet sitä 2.6 prosenttiyksikköä. Ranskassa ja muissa kielissä kunnat ovat nostaneet niiden suhteellista osuutta yli yleisuunnitelman ja omankin tavoitteensa. Venäjän kielessä on niukasti ylitetty lähtötilanne.

Tiivistäen todetaan, että peruskoulun C-kielessä on joka kielessä edetty tavoitteen suuntaan lähtötilanteesta katsoen. Venäjän kielessäkin, jonka toteutuminen tavoitteeseen nähden näytti ongelmalliselta, on tapahtunut vähäistä myönteistä kehitystä.

TAULUKKO 30. Kuntien kieliohjelmien toteutumisen suunta lukion C- ja D-  
kielessä

C- ja D-kieli lukio	Vn %	Kuntien		Tavoite-%
		Lähtö-%	Nyky-%	
Englanti	3.0	2.5	1.7	2.6
Ranska	20.0	18.4	19.4	21.6
Saksa	62.0	59.3	53.2	57.9
Venäjä	10.0	6.8	5.9	12.9
Espanja	1.0	0.6	0.6	0.8
Muut	1.5	1.0	0.8	1.5
<hr/>				
% ensimmäisen luokan oppilaista	97.5	88.6	81.6	97.3

Lukion C- ja D-kieltä opiskelevien osuus on pudonnut 7 prosenttiyksikköä lähtötilanteesta. Saksan kielen osuus on lähtötilanteesta laskenut voimakkaasti, mutta alittaa jo myös oman tavoitetilanteen. Ranskan osuus on noussut yhden prosenttiyksikön, kun taas venäjän kielen suhteellinen osuus on pudonnut lähtötilanteesta 0.9 prosenttiyksikköä. Espanjan osuus on pysynyt lähtötilanteen tasolla, mutta muiden kielten laskenut 0.2 prosenttiyksikköä.

Tiivistettynä todetaan, että ainoastaan ranskan kielessä on edetty tavoitteen suuntaan. Kokonaisprosenttiosuuden putominen niinkin paljon, kuin on tapahtunut, on hälyttävää. Kun verrataan kokonaisprosenttia valtio-neuvoston suunnitelmiansa pohjana käyttämään lukuvuoden 1983-84 lukuun 92.9%, havaitaan, että se on jo vuoteen 1984-85 mennessä laskenut 4.3 prosenttiyksikköä. Suunta on siis ollut koko ajan laskeva.

#### 10.3.1. Tulosten tarkastelua

Mikro-implemентаatio näyttää myönteisemmältä, kun verrataan kieliohjelmien toteutumista myös lähtötilanteeseen eikä vain tavoitteisiin. A-kielessä positiivinen kehityksen suunta on kaikissa muissa kielissä paitsi ruotsissa. Kuitenkin A-kielenä ruotsi on englannin jälkeen oppilaille vähiten riskejä aiheuttava, koska he opiskelevat silloin joka tapauksessa englantia B-kielenä.

Peruskoulun C-kielen opiskelu on lisääntynyt ja monipuolistunut. Mutta mitä tapahtuu vastaisuudessa lukiossa, kun C- ja D-kielen opiskelua ei jatketa enää samassa määrin kuin aiemmin? Lukiossa opiskelevat ovat kuitenkin se ryhmä, jonka avulla kielitaidon monipuolistamista myös harvinaisempiin kieliin tulisi tapahtua.

#### 10.4. Yleissuunnitelman periaatteiden mukaisesti suunnitellut ja toteutuneet kieliohjelmat

Peruskouluasetuksen mukaan yli 30 000 asukkaan kuntien on tarjottava A-kielenä laajaa kielivalikoimaa, mutta muutkin kunnat voivat tarjota (Anon. 1984b). Näitä vapaaehtoisesti englantia laajempaa kieliohjelmaa tarjoavia alle 30 000 asukkaan kuntia verrataan muihin alle 30 000 asukkaan kun-



tiin. Tarkoituksena on selvittää, poikkeavatko ne tietyissä kuntakohtaisissa tekijöissä toisistaan ja minkälainen on keskimäärin tällainen vapaaehtoisen laajan kielitarjonnan kunta. Tarkastelu suoritetaan erikseen jokaisen muun A-kielen kuin englannin osalta siten, että kyseistä kieltä tarjoavia kuntia verrataan muihin alle 30 000 asukkaan kuntiin.

Peruskoulun yläasteen C-kielen ja lukion C- ja D-kielen osalta tällaista vertailua ei voida tehdä, koska kieliohjelmien suunnitteluvaiheessa säädökset rajoittivat tarjontaa. Näissä kielissä voidaan kuitenkin vertailua suorittaa kyseisiä kieliä opiskelevien oppilaiden kokonaisprosenttiosuuksissa, sillä säädökset eivät koske niitä suoraan. Vaikkakin yleissuunnitelman toteuttamisessa oltiin tutkimuksen tietojen keruuvaiheen aikana vasta toimenpanoajan puolella välissä, niin peruskoulun C-kielen ja lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämisessä saattavat kuntien toimenpiteiden seuraukset jo näkyä. Mainittujen kielten monipuolistaminen vaatii pidemmän ajan, koska se on enemmän sidottu riittävän monipuolisesti kieliä taitavaan opettajakuntaan, heidän virkoihinsa ja muihin käytännön järjestelyihin.

Peruskoulun C-kielessä sekä lukion C- ja D-kielessä ei ole kunnan asukasmäärään perustuvia tarjontavelvoitteita niin kuin A-kielessä. Myöskään yhtenäistä valtakunnallista prosenttiosuutta ei ole määritelty edellä mainituille kielille, vaan C-kielessä valtioneuvosto esittää vähintään 35 % kahdeksannen luokan oppilaista ja lukiossa yhteensä C- ja D-kieltä opiskelevien määräksi vähintään 95 % lukion ensimmäisen luokan oppilaista. Koska kyseiset prosenttiosuudet vaihtelevat kunnittain, käytetään kieliohjelman toteutumisen vertailukriteerinä kunnan omaa suunnitelmaa. Peruskoulun C-kielen osalta verrataan sellaisia kuntia, jotka ovat jo saavuttaneet kieliohjelmassaan tavoitteeksi määrittelemänsä C-kieltä opiskelevien prosenttiosuuden, sellaisiin yläasteen käsittäviin kuntiin, jotka eivät sitä ole saavuttaneet. Lukion osalta tehdään vastaavanlainen vertailu C- ja D-kieltä opiskelevien tavoitaprosenttiosuuksien saavuttaneiden ja saavuttamattomien lukio-kuntien kesken. Kuntamuuttujien luokittelu on kuvattu seuraavassa.

Asukasmäärä on luokiteltu siten, että alle 30 000 asukkaan kunnat on jaettu kahteen luokkaan. Koska luokkien ääriarvojen käyttäminen vääristää tulosta, päädyttiin asukasluvun laskemisessa käyttämään luokasta 10 000 - 30 000 asukasta lukua 20 000 ja luokasta alle 10 000 asukasta lukua 5 000. Kuntien taajama-asteesta ja kantokykyluokasta käytetään keskiarvoa. Kielisuhteet lasketaan prosentteina suomenkielisistä ja kaksikielisistä kunnista, samoin muuttujia, joka liittyy kunnan naapuruuteen kaksikielisen tai ruotsinkielisen kunnan kanssa. Kuntamuuto-

to, kaupunki vai maalaiskunta, ilmaistaan suhdeluvulla, samoin kunnanvaltuuston paikkojen mukaan jakautuminen vasemmistoenemmistöiseen tai oikeistoenemmistöiseen kuntaan. Lisäksi kunnat luokitetaan sen mukaan, sijaitsevatko ne valtakunnan rajalla ja mikä on rajavaltio. Veroäyri asukasta kohden sekä elinkeino- ja koulutusluokat esitetään keskiarvoina.

Seuraava tarkastelu koskee vain alle 30 000 asukkaan kuntia, joita vuonna 1987 oli yhteensä 399.

TAULUKKO 31. Peruskoulun A-kielen tarjonta alle 30 000 asukkaan kunnissa

Kieli	Kuntia, asukasmäärä		Yhteensä
	< 10 000	< 30 000	
A-ruotsia tarjoavia	35	49	84
A-ranskaa tarjoavia		3	3
A-saksaa tarjoavia	2	8	10
A-venäjää tarjoavia	4	6	10
	41	66	107

Huomattavasti yli puolet laajennetun kielitarjonnan kunnista on yli 10 000 asukkaan kuntia.

Seuraavassa verrataan alle 30 000 asukkaan kunnista A-kielissä laajennetun kielitarjonnan kuntia ja pelkän englannin tarjoavia kuntia keskenään.

TAULUKKO 32. A-ruotsia ja A-ranskaa tarjonneiden ja ei-tarjonneiden kuntien kuntakohtaiset tekijät

Muuttujat	A-ruotsi		A-ranska	
	tarjottu	ei tarjottu	tarjottu	ei tarjottu
Asukasmäärä $\bar{x}$	13 800	6 700	20 000	81 000
Taajama-aste $\bar{x}$	6.3	3.5	8.3	4.1
Kantokykyluokka $\bar{x}$	4.8	2.5	5.3	3.0
Kielisuht. suomi/2-kiel.%	81/19	97/3	100/0	93/7
Kuntamuoto kaupunki/kunta	45/55	10/90	100/0	17/83
Rajasijainti (R,N,Neuv.)lkm	2	4	-	-
Naapurina ruotsinkielisiä %	40	60	2	98
Kunnanvaltuusto vas/oik %	26/74	5/95	67/33	9/91
Veroäyriä/asukas $\bar{x}$	32169	25341	30048	26709
Elinkeino				
Maa- ja metsätal. $\bar{x}$	13.8	34.3	3.3	30.2
Teollisuus $\bar{x}$	37.8	27.7	43.7	29.7
Palvelut $\bar{x}$	46.2	35.7	50.7	37.8
Koulutus				
Keskiasteen tutkinto $\bar{x}$	37.5	33.5	39.4	34.3
Korkea-asteen tutkinto $\bar{x}$	6.8	4.3	7.8	4.8

Englannin lisäksi ruotsia A-kielenä tarjoavia alle 30 000 asukkaan kuntia on kaikkiaan 84. Niiden asukasluvu on kaksinkertainen verrattuna muihin alle 30 000 asukkaan kuntiin. Niiden taajama-aste ja kantokykyluokka on huomattavasti korkeampi kuin muiden kuntien. Ne ovat muita kuntia useammin kaksikielisiä, mutta niiden naapurina on muita kuntia harvemmin ruotsinkielinen kunta. Viimeksi mainittu herättää ihmetystä, mutta se selittyy sillä, että myös suomenkielisissä lääneissä tämänkokoisissa kunnissa on juuri ruotsin kieli se, jolla kielitarjontaa ensisijaisesti monipuolistetaan. Tämä käy ilmi ruotsia tarjoavien kuntien moninkertaisesta määrästä verrattuna muihin kieliin, joita yhteensä tarjotaan vain 23 kunnassa. Kuudesta Ruotsiin tai Norjaan rajoittuvasta kunnasta kaksi tarjoaa ruotsia A-kielenä. Ruotsia tarjoavat kunnat ovat muita kuntia useammin vasemmistoenemmistöisiä.

Veroäyrimäärä asukasta kohden on ruotsia A-kielenä tarjoavissa kunnissa korkeampi. Niissä on maataloudesta elantonsa saavien osuus huomattavasti pienempi kuin muissa kunnissa ja teollisuudesta ja palveluelinkeinoista

saavien määrä suurempi. Niissä on keskiasteen ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden määrä suurempi kuin muissa kunnissa.

Ranskaa A-kielenä on tarjonnut vain kolme alle 30 000 asukkaan kuntaa. Vertailu muihin kuntiin on kuitenkin tehty. Näiden kuntien asukasluvu on yli kaksinkertainen verrattuna muihin. Niiden taajama-aste ja kantokykyluokka on huomattavasti korkeampi. Ne ovat suomenkielisiä, kuntamuodoltaan kaupunkeja. Ne eivät sijaitse rajalla eikä niiden naapurikunnissa yleensä ole ruotsia puhuvia. Ne ovat muita kuntia useammin vasemmistoenemmistöisiä. Veroäyrimäärä asukasta kohden on ranskaa tarjoavissa kunnissa huomattavasti korkeampi ja maataloudesta elantonsa saavien määrä erittäin paljon vähäisempi. Ne ovat muita kuntia huomattavasti teollistuneempia ja palveluelinkeinovaltaisempia. Keskiasteen tutkinnon suorittaneita on ranskaa tarjoavissa kunnissa enemmän ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneita huomattavasti enemmän kuin muissa kunnissa.

TAULUKKO 33. A-saksaa ja A-venäjää tarjonneiden ja ei-tarjonneiden kuntien kuntakohtaiset tekijät

Muuttujat	A-saksa		A-venäjä	
	tarjottu	ei tarjottu	tarjottu	ei tarjottu
Asukasmäärä $\bar{x}$	17 000	7 900	14 000	8 000
Taajama-aste $\bar{x}$	6.8	4.1	7.3	4.0
Kantokykyluokka $\bar{x}$	3.8	3.0	4.6	3.0
Kielisuht. suomi/2-kiel.%	100	93/37	100	93/7
Kuntamuoto kaupunki/kunta	60/40	16/84	70/30	16/84
Rajasijainti (R,N,Neuv.)lkm	-	-	-	23
Naapurina ruotsinkielisiä %	4	96	2	98
Kunnanvaltuusto vas/oik %	20/80	9/91	60/40	8/92
Veroäyriä/asukas $\bar{x}$	31384	26661	31269	26664
Elinkeino				
Maa- ja metsätal. $\bar{x}$	9.8	30.5	5.4	30.6
Teollisuus $\bar{x}$	36.5	29.7	45.5	29.4
Palvelut $\bar{x}$	50.1	37.5	47.0	37.6
Koulutus				
Keskiasteen tutkinto $\bar{x}$	41.2	34.1	39.4	34.2
Korkea-asteen tutkinto $\bar{x}$	7.2	4.7	6.6	4.7

A-saksaa tarjoavia kuntia on alle 30 000 asukkaan kunnista kymmenen. Niiden asukasluku on yli kaksinkertainen verrattuna muihin kuntiin ja niiden taajama-aste korkeampi. Kantokykyluokaltaan ne eivät paljoa eroa muista kunnista. Ne ovat suomenkielisiä ja huomattavasti useammin kaupunkikeja kuin muut. Ne ovat muita kuntia yleisemmin vasemmistoenemmistöisiä. Niiden veroäyrimäärä asukasta kohden on korkeampi. Niissä on muita kuntia vähemmän maa- ja metsätaloudesta, mutta enemmän teollisuudesta ja huomattavasti enemmän palveluista elinkeinonsa saavia kuin muissa kunnissa. Keskiasteen ja korkeaasteen tutkinnon suorittaneita niissä on enemmän kuin muissa kunnissa.

A-venäjää tarjoaa kymmenen kuntaa. Niiden asukasmäärä on lähes kaksinkertainen verrattuna muihin kuntiin sekä taajama-aste että kantokykyluokka muita korkeampia. Ne ovat suomenkielisiä ja useimmiten kaupunkikeja. A-venäjää tarjoavat alle 30 000 asukkaan kunnat eivät rajoitu valtakunnan mihinkään rajaan ja ne ovat useimmin vasemmistoenemmistöisiä. Yksikään 23 Neuvostoliittoon rajoittuvasta alle 30 000 asukkaan kunnasta ei tarjoa A-venäjää. Veroäyrimäärä asukasta kohden on niissä muita kuntia korkeampi sekä maa- ja metsätaloudesta elantonsa saavien osuus huomattavasti pienempi. Ne ovat huomattavan teollistuneita, mutta myös palveluista saa elantonsa huomattavasti useammat kuin muissa kunnissa. Keski-asteen sekä korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus niissä on muita korkeampi.

Tiivistäen alle 30 000 asukkaan kunnista laajennettua kielivalikoimaa tarjoavat kunnat ovat asukasmäärältään muita kuntia suurempia, niiden taajama-aste ja kantokykyluokka ovat korkeampia ja ne ovat useammin vasemmistoenemmistöisiä. Niiden veroäyrimäärä asukasta kohden on korkeampi, niissä on vähemmän maa- ja metsätaloudesta elantonsa saavia ja enemmän teollisuudesta ja palveluista saavia. Niissä on enemmän sekä keskiasteen että korkea-asteen tutkinnon suorittaneita.

Tarkasteltaessa kuntakohtaisten tekijöiden yhteyttä peruskoulun C-kieltä opiskelevien määrän tavoiteprosentin saavuttamiseen todetaan, että tutkimuksen kohteena olevista kunnista on yhteensä 340 sellaisia, joissa on peruskoulun yläaste. Asettamansa tavoitteen C-kieltä opiskelevien määrän kokonaisprosenttiosuudeksi kahdeksannen luokan oppilaista on näistä kunnista saavuttanut 147. Vertailu suoritetaan tavoitteen saavuttaneiden 147 kunnan ja tavoitteen saavuttamattomien 193 kunnan välillä.

TAULUKKO 34. Kuntakohtaisten tekijöiden yhteys peruskoulun C-kieltä opiskelevien tavoiteprosentin saavuttamiseen

Muuttujat	C-kielen määrällinen tavoite	
	saavutettu	ei saavutettu
Asukasmäärä $\bar{x}$	16 300	10 900
Taajama-aste $\bar{x}$	4.9	4.4
Kantokykyluokka $\bar{x}$	3.7	2.7
Kielisuht. suomi/2-kiel.%	91/9	96/4
Kuntamuoto kaupunki/kunta	27/73	25/75
Rajasijainti %	35	65
Naapurina ruotsinkielisiä %	49	51
Kunnanvaltuusto vas/oik %	13/87	11/89
Veroäyriä/asukas $\bar{x}$	29184	26364
Elinkeino		
Maa- ja metsätal. $\bar{x}$	23.6	27.8
Teollisuus $\bar{x}$	32.2	29.6
Palvelut $\bar{x}$	42.0	40.1
Koulutus		
Keskiasteen tutkinto $\bar{x}$	35.7	35.2
Korkea-asteen tutkinto $\bar{x}$	5.8	4.7

Asukasmäärältään C-kielen opiskelijamäärätavoitteensa saavuttaneet kunnat ovat suurempia kuin ne, jotka eivät ole tavoitettaan saavuttaneet. Niiden taajama-aste ja kantokykyluokka ovat korkeampia. Kielisuhteissa, kuntamuodossa, naapurin kielisuhteissa ja kunnanvaltuuston poliittisessa jakaantumisessa nämä kaksi kuntaryhmää poikkeavat hyvin vähän toisistaan. Rajakunnissa on useampia sellaisia kuntia, jotka eivät ole saavuttaneet tavoitettaan. Veroäyrimäärä asukasta kohden on tavoitteensa saavuttaneissa kunnissa korkeampi. Niissä on vähemmän maataloudesta elantonsa saavia ja enemmän teollisuudesta ja palveluelinkeinoista saavia. Keskiasteen tutkinnon suorittaneiden osuudessa ei ryhmien välillä ole eroa, mutta korkea-asteen tutkinnon suorittaneita on enemmän tavoitteensa saavuttaneissa kunnissa.

Peruskoulun C-kieltä opiskelevien tavoiteprosenttinsa saavuttaneista kunnista asukasmäärältään suurimmat (yli 100 000 asukasta) ovat saavuttaneet tavoitteensa.

Tiivistäen C-kieltä opiskelevien tavoiteprosenttinsa saavuttaneet kunnat ovat kehittyneempiä sekä varakkaampia ja niiden koulutustaso on hieman korkeampi, elinkeinorakenne teollistuneempi ja palveluihin perustuvampi kuin kunnissa, jotka eivät ole saavuttaneet tavoitettaan. Asukasmäärältään ne ovat suurempia.

Tarkasteltaessa kuntakohtaisten tekijöiden yhteyttä lukion C- ja D-kielen opiskelijamäärän tavoiteprosentin saavuttamiseen todetaan, että tutkimuksen kohteena olevissa kunnissa oli yhteensä 266 sellaista kuntaa, joissa on lukio. Näistä kunnista oli lukion C- ja D-kieltä opiskelevien määrän tavoiteprosenttinsa saavuttanut 37 kuntaa. Vertailu suoritetaan näiden tavoitteensa saavuttaneiden ja 229 tavoitteensa saavuttamattoman kunnan kesken.

TAULUKKO 35. Kuntakohtaisten tekijöiden yhteys lukion C- ja D-kieltä opiskelevien tavoiteprosentin saavuttamiseen

Muuttujat	C- ja D-kielen määrällinen tavoite	
	saavutettu	ei saavutettu
Asukasmäärä $\bar{x}$	9 500	16 600
Taajama-aste $\bar{x}$	4.5	5.3
Kantokyläluokka $\bar{x}$	3.0	3.4
Kielisuht. suomi/2-kiel. %	93/7	97/3
Kuntamuoto kaupunki/kunta	27/73	35/65
Rajasijainti %	17	83
Naapurina ruotsinkielisiä %	12	88
Kunnanvaltuusto vas/oik %	11/89	14/86
Veroäyriä/asukas $\bar{x}$	26801	28737
Elinkeino		
Maa- ja metsätal. $\bar{x}$	27.8	21.9
Teollisuus $\bar{x}$	30.9	32.3
Palvelut $\bar{x}$	38.6	43.6
Koulutus		
Keskiasteen tutkinto $\bar{x}$	35.4	36.3
Korkea-asteen tutkinto $\bar{x}$	4.7	5.7

Lukion C- ja D-kielen opiskelijoiden määrää koskevat tavoitteensa saavuttaneet kunnat ovat asukasmäärältään pienempiä sekä niiden taajama-aste ja kantokyläluokka ovat alhaisempia kuin niissä kunnissa, jotka eivät

ole saavuttaneet tavoitettaan. Niissä on hieman enemmän kaksikielisiä kuntia ja kuntamuodoltaan ne ovat vähän useammin maalaiskuntia kuin kaupunkia. Harvat rajalla sijaitsevista kunnista ovat saavuttaneet tavoitteensa, samoin niistä, joilla on ruotsinkielisiä naapurikunnassa tai jotka ovat vasemmostoenemmistöisiä. Tavoiteprosenttinsa saavuttaneiden kuntien veroäyrimäärä asukasta kohden on vähän alhaisempi. Elinkeinorakenteessa on myös eroja: niissä maataloudesta saa useampi elantonsa kuin tavoitteensa saavuttamattomissa kunnissa sekä teollisuudesta ja ennen kaikkea palveluista harvempi. Tavoitteensa saavuttaneissa kunnissa on sekä keskiasteen että korkea-asteen tutkinnon suorittaneita vähemmän kuin kunnissa, jotka eivät ole saavuttaneet tavoitettaan.

Kaikki lukion C- ja D-kielen opiskelijamäärätavoitteensa saavuttaneet kunnat sijoittuvat asukasmäärältään kahteen alimpaan luokkaan siten, että luokkaan alle 10 000 asukasta sijoittuu niistä 26 ja luokkaan 10 000-30 000 11 kuntaa. Missään asukasluvultaan suuremmassa kunnassa ei tavoitetta ole saavutettu.

Tiivistäen lukion C- ja D-kielen opiskelijamäärätavoitteensa saavuttaneet kunnat ovat kehittymättömiä, köyhempiä ja asukasmäärältään pienempiä kuin ne, jotka eivät ole saavuttaneet tavoitetta. Ne ovat hieman useammin suomenkielisiä kuntia, jotka eivät sijaitse valtakunnan rajalla, eikä niillä ole ruotsia puhuvia naapureita. Niissä on muita enemmän maataloudesta elantonsa saavia, ja niiden koulutustaso on alhaisempi.

#### 10.4.1. Tulosten tarkastelu

Kuntamuuttujia tarkastellaan Kankaisen (1982) käyttämän jaottelun mukaan siten, että kantokykyluokka ja taajama-aste kuvaavat yleistä kehittyneisyyttä, koulutustasoa keskiasteen ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus sekä elinkeinorakennetta maa- ja metsätaloudessa, teollisuudessa ja palveluelinkeinoissa työskentelevien osuus.

Myös muita kuin englantia peruskoulun A-kielenä tarjoavat kunnat eroavat muista kunnista siten, että ne ovat huomattavasti kehittyneempiä. Suurin ero on ranskaa tarjoavissa kunnissa. Koulutustaso on niissä muita kuntia korkeampi, ja niiden elinkeinorakenne on teollisuus- ja palveluvaltainen. Erityisesti ranskaa ja saksaa A-kielenä tarjoavissa kunnissa palveluelin-



keinojen osuus on huomattavasti suurempi kuin muissa kunnissa sekä venäjää ja ranskaa tarjoavissa teollisuuden osuus.

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia kuntakohtaisia tekijöitä ovat lisäksi kunnan valtakunnan rajalla olevan sijainnin vaikutus kielitarjontaan. Kysymykseen tulevat Ruotsin ja Neuvostoliiton naapurisuus, mutta sillä ei näytä olevan vaikutusta kielitarjontaan. Lisäksi jo todettiin, että vaikka ruotsin tarjoaminen on yleistä kaksi- tai ruotsinkielisen kunnan naapurissa, se on vielä yleisempää muualla.

Kun kieliohjelman toteuttamisen yhteydessä puhutaan aina myös resursseista ja järjestämisedellytyksistä, haluttiin selvittää myös kunnan varallisuuden ja väestöpohjan vaikutusta kielitarjontaan. Varallisuuden mittana käytetystä veroäyrimäärästä/asukas päätellen kaikkia muita A-kieliä tarjoavat kunnat ovat muita kuntia varakkaampia sekä asukasmäärältään suurempia. Koska kieliohjelma on hyväksytty kunnanvaltuustossa, joka on poliittinen elin, haluttiin selvittää myös sen mahdollinen vaikutus kielitarjontaan. Muihin kuntiin verrattuna laajennetun tarjonnan kunnat ovat useammin vasemmistoenemmistöisiä, ja ero on huomattavin venäjän kielen kohdalla. Kielisuhteiltaan muitakin kieliä tarjoavat kunnat ovat suomenkielisiä paitsi ruotsia tarjoavat, joissa kaksikielisyys on yleisempää kuin muissa kunnissa.

Liian pitkälle meneviä yleistyksiä on syytä välttää, koska ruotsia lukuun ottamatta muita kieliä tarjoavien kuntien lukumäärä on kovin vähäinen. Kun niitä kuitenkin yhteensä on yli sata, voitaneen tuloksista päätellä, että laajennetun A-kielen tarjonta edellyttää, että kunta ei ole kovin pieni väestöpohjaltaan. Sillä tulee myös olla mahdollisuus käyttää resursseja tarjonnan laajentamiseen.

Peruskoulun C-kieltä opiskelevien tavoiteprosentin saavuttaneita kuntia on yli kolmasosa yläasteen kunnista. Ne ovat asukasluvultaan isompia, vauraampia, kehittyneempiä, koulutustasoltaan korkeampia ja elinkeinorakenteeltaan teollistuneempia ja palveluelinkeinoisempia.

Päinvastaiseksi osoittautui tilanne vertailtaessa lukion C- ja D-kieltä opiskelevien tavoiteprosentin saavuttaneita kuntia niihin kuntiin, jotka eivät ole sitä saavuttaneet. Ne osoittautuivat muihin lukiokuntiin nähden asukasluvultaan pienemmiksi, kehittymättömämmiksi, köyhemmiksi ja koulutustasoltaan matalammiksi. Niissä oli huomattavasti enemmän maa- ja metsätaloudesta elantonsa saavia kuin muissa. Tämän perusteella näyttää siltä, että suurten, kehittyneiden kuntien lukioissa kieliohjelman toteuttaminen on vaikeampaa kuin maaseudun pienten kuntien lukioissa.

Toisaalta maaseudulla ja haja-asutusalueilla siirtyy peruskoulusta lukioon suhteellisesti vähemmän nuoria kuin kaupungeissa ja asutuskeskuksissa. Tällöin voidaan olettaa, että oppilasaines on tasoltaan korkeampaa kuin paikkakunnilla, joilla lukioon tullaan hyvinkin alhaisilla keskiarvoilla. Tällä saattaa olla vaikutusta myös lukion kieliohjelman toteutumiseen.

### 10.5. Kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavat tekijät

Implementaatiotutkimuksen keskeisenä tehtävänä on selvittää niitä vaikeuksia, jotka liittyvät toimintaohjelman toimeenpanoon sekä niitä syitä, miksi toimeenpanossa ei saavuteta asetettuja tavoitteita (ks. Sabatier & Mazmanian 1983; Teittinen 1983). Kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä selvitettiin viidellä mittarilla, jotka koostuivat arvioitavista väittämistä. Jokainen väittämä vastasi yhtä muuttujaa. Muuttujien vaikutuksen arvioidun voimakkuuden vertailemiseksi laskettiin niiden keskiarvot ja hajonnat. Muuttajat otettiin tarkasteltavaksi kahdessa ryhmässä. Ensimmäiseen ryhmään otettiin ne muuttajat, joiden oli arvioitu vaikuttavan aika paljon (4) tai erittäin paljon (5). Tätä vaikutusta sanotaan tässä voimakkaaksi. Ryhmään otettiin mukaan kaikki ne muuttajat, joiden keskiarvo  $\geq 3.6$ . Toiseen tarkastelun kohteeksi otettavaan ryhmään otettiin ne muuttajat, joiden oli arvioitu vaikuttavan hyvin vähän (2) tai ei lainkaan (1). Sitä vaikutusta sanotaan tässä vähäiseksi. Siihen ryhmään otettiin kaikki ne muuttajat, joiden keskiarvo  $\leq 2.4$ . Tässä tarkastelussa käytetään termiä 'vaikutus', vaikka ei halutakaan viitata kausaalisuhteeseen, koska sitä on käytetty kyselylomakkeessa.

Koska jokainen mittari koostui lukuisista kyseiseen asiaan vaikuttavista tekijöistä ja haluttiin löytää harvemmat, yksittäistä tekijää laajemmin selittävät tekijäryhmittymät, tehtiin jokaiselle mittarille faktorianalyysi. Ne rotatoitiin suorakulmaisella varimax-rotatiolla ja jokaisessa tapauksessa lähemmin tarkasteltavaksi otettiin sellainen faktoriratkaisu, jota myös Cattellin Scree -testi tuki (esim. Sänkiahho 1974). Kuhunkin faktoriin otettiin mukaan ne muuttajat, joiden painokerroin oli vähintään .40. Samoja kriteereitä on käytetty kaikissa tutkimuksen faktorianalyysissä.

Kunkin mittarin loppuun saattoivat vastaajat vielä lisätä sellaiset syyt, joilla he katsoivat olevan vaikutusta käsiteltyyn asiaan. Koska mittarit ja kysymykset koskivat erikseen peruskoulun A- ja C-kieltä sekä lukion C- ja D-kieltä, käsitellään myös tulokset erikseen kunkin kielen osalta.

## 10.5.1. Peruskoulun A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät

A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavia tekijöitä selvitettiin mittarilla 1. Muitakin kuin englannin kieltä A-kieleksi on säädösten mukaan tarjottava kuntien, joiden asukasluku ylittää 30 000. Myös pienemmät kunnat voivat halutessaan laajentaa kielitarjontaa. Otoksessa oli yhteensä 34 sellaista kuntaa, jotka säädösten perusteella tai omasta halustaan ovat tarjonneet laajempaa kielivalikoimaa. Voisi olettaa, että sellaisissa kunnissa, joissa tavoitteena on saada oppilaat ja huoltajat valitsemaan muutakin kieltä kuin englantia, on todella vakavasti pohdittu keinoja vaikuttaa valintoihin. Sellaisissa kunnissa, joissa tätä tavoitetta ei ole asetettu, ei ehkä tätä kysymystä ole niin perusteellisesti mietittykään.

Koska haluttiin selvittää, poikkeavatko edellä mainitun laajan tarjonnan kuntien arviot muiden kuntien arvioista, laskettiin kummankin osajoukon aineistolle erikseen keskiarvot ja hajonnat sekä testattiin keskiarvojen erojen merkitsevyys (liite 14). Vain kahden muuttujan kohdalla todettiin tilastollisesti merkitsevä ero.

TAULUKKO 36. A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat suppean ja laajan kielitarjonnan kunnissa

Muuttujat	suppea tarjonta		laaja tarjonta		p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
j) Johtosääntö, pienet ryhmät	3.40	1.66	2.08	1.16	***
l) Työjärjestyksen laadinta	2.99	1.48	2.22	1.03	**

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Ero ryhmien välillä molemmissa edellä mainituissa tekijöissä on luonnollista. Johtosääntö rajoittaa kielitarjontaa, sillä silloin kun sitä halutaan laajentaa, on sitä koskevat määräykset sisällytettävä johtosääntöön. Kun tarjontaa ei ole, ei johtosäännöissäkään ole siitä mainintaa. Toisessakin muuttujassa ero on ymmärrettävissä, sillä muiden kielten ryhmät vaikeutta-

vat työjärjestyksen laadintaa ja ennen kaikkea lisäävät kuljetuksia varsinkin pienissä kunnissa, joissa kieliryhmän syntymiseen tarvitaan oppilaita useista kouluista.

Koska kielen tarjonnasta johtuva ero on näin vähäinen, tarkastellaan aineistoa kokonaisuutena erottaen kuitenkin myös laajan tarjonnan aineisto erikseen. Seuraavassa taulukossa esitetään ne muuttujat, joilla on voimakas vaikutus ( $\bar{x} \geq 3.6$ ) erikseen koko aineistossa ja laajan kielitarjonnan aineistossa (kaikkia muuttujia koskevana liitteessä 15).

TAULUKKO 37. A-kielen monipuolistamiseen voimakkaasti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat koko aineistossa ja laajan tarjonnan aineistossa

Muuttujat	Koko aineisto		Laajan tarjonnan aineisto		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p
a) Englanti, turvallinen	4.34	.79	4.32	.82	
b) Englanti, maailmankieli	4.32	.72	4.27	.69	
d) Englanti, ei katkoa opinnoissa	3.96	.94	3.91	.95	
g) Englanti, joukkotiedotus	3.93	.86	3.84	.80	
q) englanti, nuorisokulttuuri	3.90	.95	3.89	.86	
c) Englanti, koulun vaihto	3.59	1.28	3.70	1.24	
e) Englanti, jatko-opinnot	3.55	.94	3.56	1.02	
h) Englanti, muuttoliike	3.46	1.08	3.70	1.00	

Voimakkain vaikutus on muuttujalla, jonka mukaan englanti koetaan perinteiseksi ja turvalliseksi vaihtoehdoksi. Seuraavaksi voimakkain on englannin asema maailmankielenä. Kouluhallintovirkamiesten käsityksen mukaan vanhemmat haluavat varmistaa sen, että oppilaan kielenopiskelussa ei tule katkoa. Englannilla on myös vahva asema joukkotiedotusvälineissä ja nuorisokulttuurissa. Vanhemmat eivät halua kielen valinnan aiheuttavan koulun vaihtoa eikä rajoittavan lapsensa jatko-opintomahdollisuuksia. Yksimielisin arvio koskee englannin asemaa maailmankielenä eivätkä hajonnat muissaakaan ole kovin suuria. Suurin se on muuttujalla, joka liittyy englannin valintaan koulun vaihtamisen välttämiseksi.

Erot koko aineiston ja osa-aineiston välillä ovat varsin pienet. Suurin ero on muuttujassa h, joka liittyy muuttoliikkeen aiheuttamaan epävar-

muuteen ja englannin valintaan. Sen vaikutus on voimakas osa-aineistossa, mutta hyvin lähellä sitä myös koko aineistossa. Erot eivät missään muuttujassa ole tilastollisesti merkiseviä.

Toisena tarkasteltavaksi otetaan ne muuttujat, joiden vaikutus on vähäinen ( $\bar{x} \leq 2.4$ ).

TAULUKKO 38. A-kielen monipuolistamiseen vähäisesti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat koko aineistossa ja laajan tarjonnan aineistossa

Muuttujat	Koko aineisto		Laajan tar. aineisto		p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
t) Vapaaeht. englanti ei houkuttele	2.36	1.15	2.35	1.04	
f) Vanhemmat eivät osaa englantia	2.28	1.02	2.19	.94	
r) Oppimateriaalit	1.79	.88	1.92	.86	
l) Työjärjestyksen laadinta	2.72	1.39	2.22	1.03	
j) Johtosääntö, pienet ryhmät	2.94	1.63	2.08	1.16	

Vähäisesti vaikuttaviin muuttujiin sijoittuvat osa-aineistossa työjärjestyksen laadinnan ja johtosäännön aiheuttamat rajoitukset, joiden vaikutus koko aineistossa on arvoitu voimakkaammaksi. Tähän vaikuttaa edellä mainittu johtosäännön määräys niissä kunnissa, joissa on laaja A-kielen tarjonta. Se ei siis muodosta esteitä. Laajan kielitarjonnan työjärjestyksen laadinnalle aiheuttamat vaikeudet eivät myöskään osa-aineistossa muodosta niin suurta ongelmaa kuin koko aineistossa. Tähän voi vaikuttaa se, että yleensä niissä kunnissa, joissa on ollut laajempi kielitarjonta, sitä myös jatketaan. Näin ollen rehtorit ja koulunjohtajat ovat tottuneet useiden kielten ryhmiin ja niiden työjärjestykseen sijoittamiseen. Yksimielisin arvio koskee oppimateriaalien vaikutuksen vähäisyyttä. Erot muuttujien keskiarvoissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Kun vapaaehtoisen englannin houkuttelemattomuus on todettu vähäiseksi, se merkitsee sitä, että vapaaehtoisen englannin mahdollisuus vaikuttaa voimakkaasti muiden kielten valintaan A-kieleksi. Tätä käsitystä tukevat myös opetusministeriön havainnot (1988).

Muuttujaryhmittymien selvittämiseksi tehtiin faktorianalyysi ja rotaatio suoritettiin erikseen kolmella, neljällä ja viidellä faktorilla. Niistä otettiin lähemmin tarkasteltavaksi viiden faktorin ratkaisu. Viiden faktorin selitysosuus oli 59 % kokonaisvaihtelusta. Seuraavana on esitetty faktoriratkaisu, joka on myös täydellisenä liitteessä 16.

TAULUKKO 39. A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien rotaatio faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit ja painokertoimet				
	I	II	III	IV	V
a) Englanti, turvallinen		.49	.50		
b) Englanti, maailman kieli		.83			
c) Englanti, koulun vaihto			.76		
d) Englanti, ei katkoa opinnoissa			.76		
e) Englanti, jatko-opinnot			.45		
g) Englanti, joukkotiedotus		.76			
h) Englanti, muuttoliike			.68		
i) Ruotsia ei valita				.51	
j) Johtosääntö, pienet ryhmät					.82
k) Johtosääntö, kielitarjonta					.73
l) Työjärjestyksen laadinta	.69				.41
m) Tuntikehys, pienet ryhmät	.79				
n) Kielilisäresurssi	.54				
o) Markkinoinnin puutteet				.69	
p) Varhainen kielen valinta				.70	
q) Englanti, nuorisokulttuuri		.71			
r) Oppimateriaalit				.58	
s) Kieliryhmä pienenee	.72				
t) Vapaaehtoinen englanti ei houkuttele	.69				
Ominaisarvo	4.50	2.41	1.72	1.46	1.27
Osuus kokonaisvaihtelusta	25%	12.1%	8.6%	7.3%	6.3%

Ensimmäiselle faktorille ryhmittyvät tuntiresursseihin ja niiden aiheuttamiin rajoituksiin liittyvät muuttujat. Samalla faktorilla saivat myös varsin korkean painokertoimen työjärjestyksen laadintaan ja vapaaehtoisen englannin tarjoamiseen liittyvät vaikeudet. Näille kaikille on yhteistä laajaan kielitarjontaan liittyvät mahdollisuudet ja vaikeudet. Tämä faktori nimettiin laajan valinnan käytännöllisten mahdollisuuksien faktoriksi.

Toiselle faktorille ryhmittivät muuttajat, jotka liittyvät englannin kielen asemaan maailmankielenä, joukkotiedotusvälineiden käyttämänä kieleenä ja nuorisokulttuurin kielenä sekä turvallisena vaihtoehtona opiskeltavaksi kieleksi. Koska englannin kielen valta-asemaan liittyvät muuttajat painotuitivat voimakkaimmin, nimettiin tämä faktori **englanti yleiskielenä -faktoriksi**.

Kolmannelle faktorille ryhmittivät muuttajat, joissa englannin valinta perustuu tulevaisuuden tapahtumien ennakoinnille. Voimakkaimmin painotuvien muuttajien perusteella tämä faktori nimettiin **opinnollisen jatkuvuuden faktoriksi**.

Neljännelle faktorille ryhmittivät muuttajat, jotka liittyvät muiden kielten kuin englannin "markkinoinnin" riittämättömyyteen, oppilaan koulunkäynnin varhaisessa vaiheessa tapahtuvan kielivalinnan aiheuttamaan vaikeuteen, muiden kielten oppimateriaalien houkuttelemattomuuteen ja ruotsin poisjättämiseen. Voimakkaimmin painottuivat kaksi ensiksi mainittua. Koska muiden kielten kuin englannin "markkinoinnin" puutteellisuus vaikeuttaa kielivalintaa samoin kuin houkuttelematon oppimateriaali, nimettiin tämä faktori **valinnan vaikeuksien faktoriksi**.

Viidennelle faktorille ryhmittivät kunnan koulutoimen johtosäännön määräysten aiheuttamia rajoituksia koskevat muuttajat. Vähäisemmin painotui myös työjärjestyksen aiheuttamiin rajoituksiin liittyvä muuttaja. Viides faktori nimettiin **hallinnollisten rajoitusten faktoriksi**.

Kun haluttiin selvittää, poikkeako laajan kielitarjonnan kuntien aineiston faktorirakenne koko aineiston faktorirakenteesta, päätettiin tehdä faktorianalyysi, johon otettiin mukaan vain edellä mainittujen 34 kunnan vastaukset. Rotaatio suoritettiin erikseen kolmella, neljällä, viidellä, kuudella ja seitsemällä faktorilla. Tarkasteltavaksi valittiin neljän faktorin ratkaisu. Neljän faktorin ratkaisu selitti 56% kokonaisvaihtelusta. Faktorirakenne on esitetty taulukossa 40 sekä täydellisenä liitteessä 17.

Osa-aineiston neljästä faktorista kolme ensimmäistä on lähellä koko aineiston vastaavia faktoreita. Ne voidaan nimetä samoilla perusteilla ja myös niiden selitysosuus kokonaisvaihtelusta on lähellä koko aineiston vastaavia osuuksia. Ne ovat **laajan valinnan käytännön esteiden faktori**, **englanti yleiskielenä -faktori** sekä **opinnollisen jatkuvuuden faktori**.

TAULUKKO 40. A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien laajan kielitarjonnan aineiston rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit ja painokertoimet			
	I	II	III	IV
a) Englanti, turvallinen			.64	
b) Englanti, maailmankieli		.71		
c) Englanti, koulun vaihto			.75	
d) Englanti, ei katkoa opinnoissa			.75	
e) Englanti, jatko-opinnot	.41		.60	
f) Englanti, vanhemmat eivät osaa				.76
g) Englanti, joukkotiedotus		.80		
h) Englanti, muuttoliike			.64	
i) Ruotsia ei valita		.72		
l) Työjärjestyksen laadinta	.67			.54
m) Tuntikehys, pienet ryhmät	.65			
n) Kielilisäresurssi	.43		.40	.55
o) Markkinoinnin puutteet	.64			
p) Varhainen kielen valinta		.57		
q) Englanti, nuorisokulttuuri		.61		-.54
r) Oppimateriaalit	.44			
s) Kieliryhmä pienenee	.82			
t) Vapaaehtoinen englanti ei houkuttele	.58			
Ominaisarvo	5.44	2.63	1.79	1.42
Osuus kokonaisvaihtelusta	27.2%	13.1%	9.0%	7.1%

Neljännän faktorin korkeimmat painokertoimet ovat muuttujilla, joissa englannin valinta perustuu vanhempien englannin osaamattomuuteen, työjärjestyksen laadinnan vaikeuksiin ja kielilisäresurssin kuntakohtaisuuteen. Koska ne kaikki merkitsevät laajan valinnan edellytysten puuttumista, nimettiin faktori sen mukaisesti **laajan valinnan edellytysten puuttumisen faktoriksi**. Faktorille sijoittui myös muuttuja, joka koskee englannin asemaa nuorisokulttuurissa. Tämä muuttuja tukee englannin valinnan edellytyksiä ja käänteisenä sijoittuu edellytysten puuttumisen faktorille.

Huomattavin ero koko aineiston ja osa-aineiston faktorirakenteen välillä on se, että osa-aineiston ratkaisussa muuttujat j ja k, jotka koskevat johtosäännön aiheuttamia rajoituksia, saavat heikkoja painokertoimia eikä niitä siksi oteta mukaan faktoritulkiintaan. Näiden muuttujien puuttuminen osa-aineiston faktoriratkaisusta on selitettävissä siten, että silloin kun kun-



nan on tarjottava tai se haluaa tarjota laajaa kielivalikoimaa A-kielenä, on tämän mahdollistavat määräykset sisällytettävä johtosääntöön. Ne eivät silloin muodosta estettä laajalle kielitarjonnalle. Pienessä kunnissa, joissa ei ole asetettu tavoitteeksi laajentaa A-kielen tarjontaa, ei tätä mahdollisuutta ole myöskään mainittu johtosäännössä, joten se muodostaa esteen.

Jäljelle jäävistä kunnista ei tehdä faktorianalyysiakaan, koska tutkimuksen kannalta ei ole mielenkiintoa sellaiseen ryhmään, joka ei ole tarjonnut englannin kieltä laajempaa kielivalikoimaa. Toisaalta koko ryhmän tarkastelulla on merkitystä siinä mielessä, että jäljelle jäävissä kunnissa saattaa olla vielä sellaisia, jotka harkitsevat tarjonnan laajentamista.

Mittarin loppuun, kohtaan muut syyt, oli kaikkiaan 24 vastaajaa eli 21.4% kaikista vastaajista lisännyt mielestään erittäin paljon tai aika paljon vaikuttavia syitä, jotka puuttuivat mittarista. Useat esitetyistä syistä olivat sellaisia, että ne implisiittisesti sisältyivät mittarissa oleviin tai edustavat vain yhden vastaajan käsitystä. Seuraavassa on esitetty nämä syyt siten, että niiden jälkeen on sulkuihin merkitty esittäneiden vastaajien määrä.

Kunnan pieni väestöpohja ja kouluverkoston muodostuminen useista pienistä kouluista vaikuttaa A-kielen monipuolistamismahdollisuuksiin (6). Jos kunnan koulutoimen johtosäännössä ja kieliohjelmassa on vain englantia tarjottu A-kieleksi (6), ei muita vaihtoehtoja esitetä. Muun kielen kuin englannin valinta voi aiheuttaa kuljetuksia, jotka tulevat kalliiksi ja ovat hankalia järjestää (4). Muiden kielten kuin englannin opettajapula (2) vaikuttaa A-kielten tarjontaan. Kunnan kieliohjelmaa tulisi monipuolistaa valinnaisien kielten avulla (2). Seuraavassa muutama yksittäinen esimerkki:

"Opettajan taitavuus" ja "vetävyys" on yksi valintaan vaikuttava tekijä."

"Koulukavereiden yhteiset aatokset" vaikuttavat.

"Pienet A-kielen ryhmät tulevat jatkossa yläasteella ja lukiossa kuluttamaan kohtuuttoman paljon em. koulujen jo ennestään pieniä resursseja."

Tiivistäen A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavia tekijöitä selvittäviä tuloksia todetaan, että laajan valinnan käytännölliset esteet ovat ryhmän tärkein selittäjä monipuolistamisessa. Toisena selittävänä ryhmänä ovat englannin asemaan yleiskielenä liittyvät muuttajat, jotka myös yksittäisistä muuttajista vaikuttavat voimakkaimmin. Kolmannen selittäjäryhmän muodos-

tavat muuttujat, jotka takaavat oppilaalle opintojen häiriöttömän jatkuvuuden. Myös ne kuuluvat yksittäisistä muuttujista voimakkaasti monipuolistamiseen vaikuttaviin. Neljäs muuttujaryhmä vaihtelee sen mukaan, onko kyseessä koko aineisto vai laajan kielitarjonnan aineisto. Laajan kielitarjonnan aineistossa tähän ryhmään kuuluvat muuttujat, jotka liittyvät laajan valinnan edellytyksiin. Tämän ryhmän yksittäisistä muuttujista englannin asema nuorisokulttuurin kielenä vaikuttaa voimakkaasti monipuolistamiseen. Koko aineistossa selittäväksi ryhmäksi muodostui lisäksi johtosäännön rajoituksiin ja työjärjestyksen laadinnan vaikeuksiin liittyvät muuttujat, jotka vaikuttavat kunnissa, joiden johtosäännöistä puuttuvat laajan tarjonnan edellytykset. Laajan kielitarjonnan kunnissa johtosäännössä on annettu edellytykset laajalle kielitarjonnalle eikä johtosääntö muodosta estettä. Yksittäisistä muuttujista ne arvioitiin vähäisesti monipuolistamiseen vaikuttaviin. Vastaa- jien lisäämistä muuttujista on useimmin mainittu kunnan pieni väestöpohja ja koulujen pieni koko.

#### 10.5.2. Peruskoulun C-kielen opiskelun lisäämiseen ja monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät

C-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavia tekijöitä selvitettiin mittarilla 4. Yksittäisten muuttujien vaikutuksen selvittämiseksi tarkastellaan niiden keskiarvoja ja hajontoja. Luvussa 11.4.2. todettiin, että ne kunnat, jotka olivat saavuttaneet tavoitteensa C-kielen opiskelun lisäämisessä, poikkesivat asukasluvultaan huomattavasti niistä kunnista, jotka eivät olleet tavoitettain saavuttaneet. Tämän vuoksi jaettiin kunnat kokonsa suhteen kahteen ryhmään: pienet kunnat, joissa asukasluku on alle 10 000, ja suuret kunnat, johon ryhmään kuuluvat kaikki yli 10 000 asukkaan kunnat. Pieniä kuntia on otoksessa 71, suuria 41. Keskiarvot ja hajonnat esitetään erikseen pienille ja suurille kunnille. Liitteessä 18 on esitetty kaikkia muuttujia koskevat arvot. Seuraavassa tarkastellaan ensin voimakkaasti vaikuttavia ( $\bar{x} \geq 3.6$ ) muuttujia.

TAULUKKO 41. C-kielen opiskelun lisäämiseen voimakkaasti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p
e) A- ja B-kieli riittävät	4.14	.79	3.93	.96	
f) Yläasteen tietopainotteisuus	3.87	.80	3.66	1.02	
c) Tietotekniikkaa halutaan	3.83	.82	3.80	1.02	
b) Käytännön aineita halutaan	3.68	.83	3.35	.98	
a) Suuri määrä valinnaisaineita	3.61	.79	3.45	.85	

Kaikkein voimakkaimmin C-kielen lisäämiseen vaikuttavaksi tekijäksi sekä pienissä että suurissa kunnissa on arvioitu muuttujaa, jonka mukaan peruskoulun pakolliset A- ja B-kieli ovat riittävän työläitä monille yläasteen oppilaille. Yläasteen tietopainotteisuuden ja tietotekniikan suosion sekä käytännön ja muiden valinnaisaineiden tarjonnan arvioidaan vaikuttavan voimakkaasti C-kielen opiskelun lisäämiseen. Kaikissa yllä esitetyissä muuttujissa on vaikutus arvioitu pienissä kunnissa vähän voimakkaammaksi kuin suurissa kunnissa. Arviot ovat suhteellisen yksimielisiä, sillä hajonnat jäävät kahta poikkeusta lukuun ottamatta alle yhden. Yhdessäkään tämän ryhmän muuttujassa ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Toisena ryhmänä tarkastellaan muuttujia, joiden vaikutus on arvioitu vähäiseksi ( $\bar{x} \leq 2.4$ ).

TAULUKKO 42. C-kielen opiskelun lisäämiseen vähäisesti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p
r) Johtosääntö, pienet ryhmät	1.81	1.08	1.41	.89	*
n) Virkarakenne ehkäisee tarjontaa	2.74	1.27	1.61	.86	***
m) Pätevien opettajien puute	2.53	1.26	1.73	.84	***
i) Ohjauksen puutteet	2.41	.96	2.44	.90	

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Koulutoimen johtosäännön rajoitus kieliryhmän koolle on molemmissa ryhmissä arvioitu vaikuttavan kaikkein vähiten C-kielen opiskelun lisäämiseen. Johtosääntöä on muutettu joustavasti tarjonnan ja valintojen lisäämiseksi. Ero ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä, sillä pienet kunnat ovat arvioineet sen vaikutuksen voimakkaammaksi kuin suuret kunnat. Pienissä kunnissa, joissa ikäluokatkin ovat pieniä, on vaikea saada kieliryhmiä riittävän suuriksi. Tilastollisesti erittäin merkitsevät erot on kahden seuraavan muuttujan kohdalla. Pienissä kunnissa vaikuttavat kielten opettajien virkarakenne ja pätevien kieltenopettajien puute voimakkaammin kuin suurissa kunnissa C-kielen opiskelun lisäämiseen. Valintojen ohjauksen puutteet on taas molemmissa ryhmissä arvioitu vaikuttavan yhtä vähäisesti.

Näissä vähäisesti vaikuttavissa muuttujissa suurten kuntien hajonnat ovat pienempiä ja arviot yksimielisempiä kuin pienten kuntien ryhmässä. Yksimielisin arvio on valintojen ohjauksen puutteellisuutta koskevan muuttujan kohdalla.

Lisäksi, vaikkakaan kyseiset muuttujat eivät tässä käytetyn ryhmitteilyn perusteella kuulu voimakkaasti vaikuttavien eikä vähäisesti vaikuttavien muuttujien ryhmään, on pienten ja suurten kuntien arvioissa tilastollisesti erittäin merkitsevä ero (ks. liite 18) kahdessa muuttujassa. Ensimmäinen koskee valitun kielen jatko-opintomahdollisuutta lukiossa ja sen vaikutusta kielivalintaan. Pienissä kunnissa tämän arvioitiin vaikuttavan voimakkaammin kuin suurissa kunnissa. Tämä on luonnollista, sillä suuremmissa kunnissa on oma lukio tai useampia, jolloin jo suunnitteluvaiheessa voidaan jatko-opintojen mahdollisuus varmistaa. Monista pienistä kunnista puuttuu lukio, joten niiden on otettava huomioon naapurina olevan lukiokunnan tarjonta eivätkä ne voi yksistään suunnitella kielitarjontaansa. Toisena muuttujana, jossa on ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä ero, on muuttujassa, jonka mukaan oppilaat eivät valitse kieliä, koska niiden opiskelu koetaan "pähänpänttämiseksi". Pienet kunnat ovat arvioineet tämän vaikutuksen voimakkaammaksi. Syynä tähän voi olla maaseudulla vallitseva perinne.

Tekijäryhmien selvittämiseksi tehtiin faktorianalyysi ja rotaatio suoritettiin erikseen kolmella ja neljällä faktorilla. Lähemmin tarkasteltavaksi otettiin neljän faktorin ratkaisu. Neljän faktorin selitysosuus oli 56% kokonaisvaihtelusta. Scuraavana on esitetty faktoriratkaisu, joka on myös täydellisenä liitteessä 19.

TAULUKKO 43. C-kielen opiskelun lisäämistä koskevien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit ja painokertoimet			
	I	II	III	IV
a) Suuri määrä valinnaisaineita				.77
b) Käytännön aineita halutaan				.41
c) Tietotekniikkaa halutaan				.76
e) A- ja B-kieliet riittävät		.75		
f) Yläasteen tietopainotteisuus		.67		
g) Valitaan mukavia opettajia		.56		
h) Markkinoinnin puutteet	.67			
i) Ohjauksen puutteet	.74			
j) Tuntikehys, ei tarjota	.87			
k) C-kielessä ei resurssilisää	.74			
l) Kielet, "päähänpänttäämistä"		.67		
m) Pätevien opettajien puute			.79	
n) Virkarakenne ehkäisee tarjontaa			.85	
o) Tuntikehys, pienet ryhmät	.80			
p) Lukio ohjaa valintoja			.63	.42
q) Kielten opiskelu on työtä		.46		
r) Johtosääntö, pienet ryhmät			.49	
Ominaisarvo	4.78	2.31	1.76	1.25
Osuus kokonaisvaihtelusta	26.6%	12.8%	9.8%	6.9%

Ensimmäiselle faktorille ryhmittivät paitsi tuntiresurssien puutteeseen myös valinnaisten kielten tarjonnan, markkinoinnin ja ohjauksen puutteeseen liittyvät muuttujat. Koska resurssit, tarjonta, markkinointi ja ohjaus ovat edellytyksiä kielten valinnalle, nimettiin tämä faktori valinnan edellytysten puutteen faktoriksi.

Toiselle faktorille ryhmittivät yläasteen kieli- ja tietopainotteisuutta kuvaavat muuttujat. Lisäksi sillä painottuivat mukaviin opettajiin ja kielenopiskelun kovaksi työksi mieltämiseen liittyvät muuttujat. Tämä faktori nimettiin opiskelun mukavuus/rasittavuus -faktoriksi.

Kolmannelle faktorille ryhmittivät opettajien puuttumiseen liittyvät muuttujat. Sillä painottui myös kielen lukiossa opiskelun jatkamismahdollisuus, mikä liittyy myös opettajakysymykseen sikäli, että jos lukiossa on kyseisen kielen opettajia, voidaan sitä tarjota myös opiskeltavaksi. Lisäksi pienimmällä painokertoimella tälle faktorille sijoittui johtosäännön rajoitus

pienille ryhmille. Se estää ryhmän syntymisen, vaikka koulussa olisi pätevä opettajakin. Tämä faktori nimettiin virkoihin liittyvien valintamahdollisuuksien faktoriksi.

Neljännellä faktorilla korkeimmat painokertoimet olivat muuttujilla, jotka koskivat muita valinnaisaineita, joiden kanssa C-kieli kilpailee. Tämä faktori nimettiin kielten välttämisen faktoriksi.

Mittarin loppuun kohtaan muut syyt oli kaikkiaan 11 vastaajaa eli 9.8 % kaikista vastaajista lisännyt sellaisia syitä, jotka heidän mielestään mittarissa esitettyjen syiden lisäksi vaikuttavat C-kielen opiskelun lisäämiseen. Osa niistä sisältyy implisiittisesti mittarissa esitettyihin. Lisäämänsä syyn vastaajat olivat arvoineet vaikuttavan keskimäärin aika paljon. Tällaisina muina syinä mainittiin se, että useat oppilaat, varsinkin pojat, ovat väsyneet kielen opiskeluun ja valitsevat käytännön aineita (2). Yksittäisinä esimerkkeinä lisäksi seuraavat:

"Ympäristö tukee niukalti kielentaitotarvetta (omalla murteella pärjää)."

"C-kielelle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet kunnassamme."

Tiivistäen C-kielen opiskelun lisäämistä selvittäviä tuloksia huomataan, että valinnan edellytysten puute on tärkeä tekijäryhmä, joka vaikuttaa C-kielen opiskelun lisäämiseen. Tähän ryhmään kuuluvat paitsi resursien myös ohjauksen ja markkinoinnin puutteet, vaikkakaan yksittäisinä muuttujina minkään niistä ei ole arvoitu vaikuttavan voimakkaasti. Toisena vaikuttavana tekijäryhmänä ovat opiskelun rasittavuuteen ja mukavuuteen liittyvät tekijät. Ryhmään kuuluvista yksittäisistä muuttujista pakollisten A- ja B-kielten opiskelun aiheuttama työmäärä useille yläasteen oppilaille sekä yläasteen tietopainotteisuus on arvioitu voimakkaasti vaikuttaviksi tekijöiksi. Opettajien virkoihin ja virkarakenteeseen liittyvät muuttujat vaikuttavat C-kielen opiskelun lisäämiseen yhtenä ryhmänä, vaikkakin yksittäisinä muuttujina on niiden vaikutus arvioitu vähäiseksi, joskin pienissä kunnissa merkittävästi voimakkaammaksi kuin suurissa. Oman ryhmänsä muodostavat myös C-kielen asema muiden valinnaisten aineiden joukossa ja kilpailutilanne niiden kanssa. Tämän ryhmän kaikki yksittäiset muuttujat vaikuttavat voimakkaasti C-kielen opiskelun lisäämiseen. Lisäksi kielen jatko-opintomahdollisuudet lukiossa vaikuttavat merkittävästi voimakkaammin pienten kuntien C-kielen opiskelun lisäämiseen kuin suurten kuntien.

Peruskoulun C-kielen monipuolistamiseen vaikuttavia tekijöitä selvitettiin mittarilla 7. Peruskoulun C-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelussa todettiin tilastollisesti merkitseviä eroja, kun luokitteluperusteena käytettiin kunnan kokoa. Sen vuoksi tehtiin vastaava luokittelu alle 10 000 asukkaan kuntiin ja yli 10 000 asukkaan kuntiin myös tässä C-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelussa.

Seuraavana tarkastellaan yksittäisten muuttujien arvioituja vaikutuseroja keskiarvojen ja hajontojen avulla. Tarkastelu suoritetaan jälleen kahdessa ryhmässä: voimakkaasti vaikuttavat ja vähäisesti vaikuttavat. Kaikkia muuttujia koskevat tiedot on esitetty liitteessä 20.

Voimakkaasti vaikuttavaksi ( $\bar{x} \geq 3.6$ ) on arvoitu vain yksi muuttuja, joka koskee nuorten keskuudessa muodissa olevan kielen valintaa. Tämän muuttujan pienten kuntien keskiarvo on 3.52 ja hajonta .85. Suurissa kunnissa vastaavasti keskiarvo on 3.71 ja hajonta .85. Tämäkin muuttuja on voimakkaan vaikutuksen alarajalla, ja arviointi on aika yksimielistä hajonnoista päätellen. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Vähäisesti vaikuttavaksi ( $\bar{x} \leq 2.4$ ) on arvoitu seuraavat muuttujat:

TAULUKKO 44. C-kielen monipuolistamiseen vähäisesti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
r) Johtosääntö, minimikoko	1.99	1.14	1.48	.96	*
e) Kielenopettajien virkarakenne	2.96	1.38	1.66	.86	***
f) Vaikeus saada ranskan opettaja	3.04	1.44	1.73	1.10	***
c) Ranska, kielteiset asenteet	1.89	.81	1.85	.62	
q) Johtosääntö, tarjonta	2.65	1.30	1.90	1.34	**
g) Vaikeus saada venäjän opettaja	3.37	1.39	1.93	1.25	***
l) Ohjauksen puutteet	2.29	.99	2.17	.86	
s) Jatkomahdollisuus lukioon	3.09	1.31	2.22	1.15	***
m) Ranskan markkinointipuutteet	2.48	1.06	2.34	1.06	

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05

Johtosäännön määräykset ryhmän minimikoosta vaikuttavat vähemmän suurissa kunnissa kuin pienissä. Ero on merkitsevä. Kaikki muutkin yllä lue-

tellut muuttajat vaikuttavat vähäisemmin suurissa kunnissa kuin pienissä. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero on kielten opettajien virkarakenteen vaikutuksessa, ranskan ja venäjän opettajien saantivaikeuksissa sekä kielenopiskelun jatkumahdollisuuden vaikutuksessa, jotka on arvioitu voimakkaammin vaikuttaviksi pienissä kunnissa. Merkitsevä ero on myös johtosäännön tarjontaa rajoittavan vaikutuksen arvioinnissa, jolloin suurissa kunnissa vaikutus on vähäisempi. Tämä johtuu aikaisemmin mainitusta johtosääntöön sisällytettävistä määräyksistä silloin, kun tarjonta on laajaa. Molemmissa kuntaryhmissä on ranskan kieleen kohdistuvien kielteisten asenteiden vaikutus, ohjauksen puutteet ja ranskan kielen markkinoinnin puutteet arvioitu suurin piirtein yhtä vähän vaikuttaviksi. Yksimielisintä oli arviointi muuttujassa, joka liittyy ranskan kieleen kohdistuviin kielteisiin asenteisiin ja suurissa kunnissa yleensä hieman yksimielisempää kuin pienissä kunnissa.

Tilastollisesti merkitsevä ero edellä mainittujen lisäksi (ks. liite 20) on muuttujassa, jonka mukaan pienillä yläasteilla peruskouluasetus on rajoittanut kielitarjontaa. Se, että pienet kunnat arvioivat sen vaikutusta voimakkaammaksi on luonnollista, koska se on ollut realiteetti.

Monia muuttujia käsittävälle mittarille tehtiin faktorianalyysi. Suorakulmainen varimax rotaatio suoritettiin erikseen neljälle, viidelle ja kuudelle faktorille. Tarkempaan tarkasteluun päätettiin ottaa kuuden faktorin ratkaisu, jota myös Cattellin Scree -testi tuki. Viiden faktorin yhteinen selitysosuus oli 68.5% kokonaisvaihtelusta. Seuraavassa on esitetty faktoriratkaisu, joka on myös täydellisenä liitteessä 21.



TAULUKKO 45. C-kielen monipuolistamista koskevien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit ja painokertoimet					
	I	II	III	IV	V	VI
a) Peruskouluasetuksen rajoitus					.69	
b) Saksa, perinteinen						.82
c) Ranska, kielteiset asenteet					.79	
d) Venäjä, kielteiset asenteet					.41	.52
e) Kieltenopettajan virkarakenne	.87					
f) Vaikeus saada ranskan opettaja	.82					
g) Vaikeus saada venäjän opettaja	.92					
h) Mukavat opettajat		.58				
i) Vakinainen opettaja, turvallinen	.43					
j) Työjärjestys, pienet ryhmät			.78			
k) Tuntiresurssi, pienet ryhmät			.84			
l) Ohjauksen puutteet		.80				
m) Ranskan markkinointipuutteet		.74				
n) Venäjän markkinointipuutteet		.81				
o) Nuorten "kielimuoti"			.45			
p) C-kieli, ei lisäresurssia			.80			
q) Johtosääntö, tarjonta				.74		
r) Johtosääntö, minimikoko				.72		
s) Jatkomahdollisuus lukioon				.54		
Ominaisarvo	5.00	2.37	1.71	1.54	1.29	1.11
Osuus kokonaisvaihtelusta	26.3%	12.5%	9.0%	8.1%	6.8%	5.8%

Ensimmäiselle faktorille ryhmittyvät opettajien virkarakenteeseen ja päteviin opettajiin liittyvät muuttujat. Sen vuoksi tämä faktori nimettiin pätevien opettajien faktoriksi.

Toiselle faktorille ryhmittyivät muuttujat, jotka liittyvät ohjauksen ja markkinoinnin puutteisiin. Sille sijoittui myös muuttuja, joka koskee mukavien opettajien vaikutusta. Edellisten ikäluokien kertomana opettajien maine leviää nuoremmille. Kun markkinointi ja ohjaus vaikuttavat valintoihin, saattaa myös valittavan aineen opettajan maine mukavana opettajana vaikuttaa. Faktori nimettiin ohjauksen ja markkinoinnin puutteiden faktoriksi.

Kolmannelle faktorille sijoittuvat muuttujat, jotka käsittelevät kieltenopetuksen edellytyksiin eli tuntikehykseen ja työjärjestyksen laadintaan liittyviä asioita. Sille sijoittuu myös muuttuja, jonka mukaan kielen valinta

tapahtuu nuorten keskuudessa vallitsevan muodin perusteella. Nuorten voi olla vaikeata tehdä valintaa vastoin muotia, joten se on tavallaan edellytys kielen valinnalle. Tämä faktori nimettiin **edellytysten faktoriksi**.

Neljännellä faktorilla painottuvat johtosäännön asettamat rajoitukset sekä kielitarjonnalle että kieliryhmän koolle. Johtosäännössä määritellään myös lukiossa opetettavat kielet, joten kielen opiskelun jatkomahdollisuus riippuu myös siitä. Faktori nimettiin **hallinnollisten tekijöiden faktoriksi**.

Viidennelle faktorille ryhmittyvät muuttujat, jotka liittyvät peruskouluasetuksen säättämiin kielitarjontarajoituksiin. Rajoitus koski pienillä yläasteilla tarjottavien kielten määrää. Faktorille sijoittuvat myös sekä ranskan että venäjän kielen kielteisiä asenteita koskevat muuttujat. Näiden sijoittuminen samalle faktorille tarjonnan rajoituksen kanssa saattaa liittyä siihen, että jos kyseisiä kieliä ei ole voitu tarjota, ne ovat jääneet vieraksi ja asenteet niitä kohtaan sen vuoksi negatiivisiksi. Tämä faktori nimettiin **tarjonnan niukkuudesta johtuvien asenteiden faktoriksi**.

Kuudennelle faktorille sijoittui kaksi muuttujaa, joista toinen liittyy saksan kielen kokemiseen perinteisesti muita valinnaisia kieliä tärkeämmäksi ja toinen venäjän kieleen kohdistuviin negatiivisiin asenteisiin. Molempien voidaan sanoa edustavan vanhaa perinteistä ajattelua. Sen vuoksi faktori nimettiin **perinteisen suhtautumisen faktoriksi**.

Mittarin loppuun kohtaan muut syyt on vastaajista 11 eli 9.8% esittänyt C-kielen monipuolistamiseen vaikuttavan muun syyn kunnassaan. Ne ovat yksittäisiä ja osa sisältyy mittariin. Esimerkkinä seuraava:

"Kunnassa ei ole lukiota, joten lähimalli kieliopintojen tarpeellisuudesta puuttuu."

Tiivistäen edellä olevat tulokset todetaan, että painokkain tekijäryhmä C-kielen monipuolistamisessa on päteviin opettajiin ja heidän saamiseen liittyvät muuttujat, joista yksittäisenä ei mitään ole arvoitu voimakkaasti vaikuttavaksi. Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä siten, että opettajien virkarakenne, vaikeudet saada kielten opettajia ja oppilaiden kielen jatko-opiskelumahdollisuus lukioon vaikuttavat voimakkaammin pienissä kunnissa.

Toisena vaikuttavana tekijäryhmänä oli ohjaukseen ja kielten markkinointiin liittyvät puutteet, joista yksittäisinä muuttujina ohjauksen ja ranskan markkinoinnin puutteet on arvioitu vaikutukseltaan vähäisiksi. Kolmannen ryhmän muodostavat muuttujat, jotka liittyvät kielten valinnan edelly-

tyksiin, resursseihin ja työjärjestysongelmiin. Tähän ryhmään kuuluu myös muuttuja, joka koskee nuorten keskuudessa muodissa olevan kielen valintaa. Tämä muuttujan on myös arvioitu vaikuttavan voimakkaasti C-kielen monipuolistamiseen.

Seuraava tekijäryhmä muodostuu hallinnollisista muuttujista, joista johtosäännön kielitarjonnalle ja ryhmäkoolle asettamat rajoitukset vaikuttavat yksittäisinä muuttujina vain vähäisesti. Viides C-kielen monipuolistamiseen vaikuttava tekijäryhmä liittyy kielitarjontaan ja oppilaiden sekä huoltajien kielteisiin asenteisiin ranskaa ja venäjää kohtaan. Mielenkiintoista on havaita se, (ks. liite 20, jossa kaikkien muuttujien keskiarvot ja hajonnat) että vaikka venäjän markkinoinnin puutteiden vaikutus arvioitiin lähes yhtä vähäiseksi kuin ranskan, niin venäjän kieleen kohdistuvien kielteisten asenteiden vaikutus arvioitiin suuremmaksi, joskaan ei voimakkaaksi, verrattuna ranskan kieleen kohdistuviin asenteisiin.

Kuudennen tekijäryhmän muodostavat perinteiseen suhtautumiseen liittyvät muuttujat. Yleensä vaikuttavat tekijäryhmät ovat varsin selkeitä ja ne selittävät lähes 70% kokonaisvaihtelusta.

### 10.5.3. Lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen ja monipuolistamiseen vaikuttavat tekijät

Lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavia tekijöitä selvitetiin mittarilla 10. Sama jako käyttäen luokitteluperusteena kunnan kokoa suoritettiin myös näiden tekijöiden tarkastelussa. Yksittäisten muuttujien arvioitua vaikutusta tarkastellaan jälleen keskiarvojen ja hajontojen kautta. Kaikkia muuttujia koskevat tiedot on esitetty liitteessä 22. Ne jaetaan tätä tarkastelua varten kahteen ryhmään: voimakkaasti ja vähäisesti vaikuttavat. Ensin tarkastellaan voimakkaasti vaikuttavia muuttujia ( $\bar{x} \geq 3.6$ ).

TAULUKKO 46. Lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen voimakkaasti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
e) Pakollisia aineita paljon	3.89	.87	3.88	.81	
c) Laaja matematiikka, ei kieliä	3.80	.93	3.88	.79	
f) Pakolliset kielet vaikeita	3.64	.81	3.59	.74	

Voimakkaimmin vaikuttaviksi muuttujiksi on arvioitu lukion pakollisten aineisen ja kurssien suuri määrä sekä laajan matematiikan ja fysiikan valinneiden mahdollisuus jättää C-kieli ottamatta. Monelle lukiolaiselle pakollisten kielten työläys ja vaikeus on arvioitu lähes yhtä voimakkaaksi. Arvioiden hajonnat osoittavat niiden olevan aika yksimielisiä. Ryhmien väliset erot eivät missään muuttujassa ole tilastollisesti merkitseviä.

Vähäisesti vaikuttavien muuttujien ( $\bar{x} < 2.4$ ) joukkoon arvioitiin seuraavat muuttujat:

TAULUKKO 47. Lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vähäisesti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
h) Saksa, opettajien puute	2.63	.81	1.39	.70	
i) Ranska, opettajien puute	2.52	1.33	1.61	.86	***
j) Venäjä, opettajien puute	3.07	1.44	1.80	1.12	***
m) Markkinoinnin puutteet	2.50	.93	2.34	.79	
g) Lukioasetus rajoittaa	2.57	.87	2.25	1.00	

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05

Vähäisimmän vaikutuksen molemmassa ryhmässä saivat opettajien puute saksan kielessä. Ranskan ja venäjän kielessä taas pienessä kunnissa vai-

kutus on arvioitu voimakkaammaksi, ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä, vaikkakin hajonnat osoittavat, että arviot vaihtelevat enemmän kuin saksan kielen kohdalla. Kielten markkinoinnin puutteet ja lukioasetuksen aiheuttamat rajoitteet on arvioitu molemmissa ryhmissä lähes yhtä vähäisiksi.

Pienten ja suurten kuntien välillä on vielä kahden muuttujan kohdalla tilastollisesti merkitsevä ero, vaikkakaan kyseiset muuttujat eivät kuulu tässä käytetyn ryhmittelyn mukaan voimakkaasti eikä vähäisesti vaikuttaviin. Ensimmäinen koskee kielenopetuksen kokemista "pähänpönttämiseksi", minkä pienet kunnat ovat arvioineet voimakkaammin vaikuttavaksi kuin isot kunnat (ks. liite 22). Vastaavan muuttujan arvioivat pienet kunnat vaikuttavan myös peruskoulussa voimakkaammin kuin suuret kunnat. Tähänkin on vaikea löytää selitystä. Toinen muuttuja, jonka pienet kunnat ovat arvioineet vaikutukseltaan voimakkaammaksi kuin suuret kunnat, koskee oppilaiden mahdollisuutta tasokurssien poistuttua vapautua C- ja D-kielen opiskelusta laajan matematiikan ja fysiikan valitsemisella.

Useista muuttujista tehtiin **faktorianalyysi** ja suorakulmainen varimax rotaatio suoritettiin erikseen neljällä ja viidellä faktorilla. Lähempään tarkasteluun otettiin viiden faktorin ratkaisu. Viiden faktorin selitysosuus on 63.8% kokonaisvaihtelusta. Seuraavassa on esitetty faktoriratkaisu, joka on myös täydellisenä liitteessä 23.

TAULUKKO 48. Lukion C- ja D-kielen lisäämistä koskevien muuttujien rotaitoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit ja painokertoimet				
	I	II	III	IV	V
a) Tuntiresurssi, pienet ryhmät				.87	
b) Tuntiresurssin niukkuus				.86	
c) Laaja matematiikka, ei kieliä	.74				
d) Pakollisiin aineisiin keskittyminen	.67				
e) Pakollisia aineita paljon	.67				
f) Pakolliset kielet vaikeita	.80				
g) Lukioasetus rajoittaa		.41		.46	
h) Saksa, opettajien puute		.68			
i) Ranska, opettajien puute		.90			
j) Venäjä, opettajien puute		.81			
k) Valitaan mukava opettaja			.69		
l) Kielet, "päähänpänttämistä"			.72		
m) Markkinoinnin puutteet			.68		
n) Yo-kirjoitus samana päivänä			.49		.56
o) C- ja D-ryhmän yhdistäminen					.86
p) Aamuvahain - iltamyöhään					.66
q) Laaja matematiikka, kielistä vapaa	.54				
r) Laaja matem., ei sovi 3:nnella	.48				.51
Ominaisarvo	4.33	2.28	1.89	1.64	1.34
Osuus kokonaisvaihtelusta	24.1%	12.7%	10.5%	9.1%	7.4%

Ensimmäiselle faktorille ryhmittivät muuttujat, jotka kaikki liittyivät jollakin tavalla lukion, sen pakollisten aineiden määrän sekä kielten rasittavuuteen ja raskauteen. Faktori nimettiin lukion rasittavuus -faktoriksi.

Toiselle faktorille ryhmittivät kaikki pätevien opettajien puutetta koskevat muuttujat. Lisäksi sille sijoittui myös muuttuja, joka liittyi lukioasetuksen aiheuttamaan tarjonnan puutteeseen. Tämä liittyy muihin tälle faktorille sijoittuviin muuttujiin siinä mielessä, että jos koulussa ei ole voitu tarjota jotakin kieltä, ei sinne ole tarvinnut hankkia myös kyseisen kielen opettajaa. Kyseinen muuttuja painottuu myös ja suuremmalla kertoimella neljännelle faktorille. Faktori nimettiin pätevien opettajien puutteen faktoriksi.

Kolmannelle faktorille ryhmittivät muuttujat, jotka liittyvät oppilaiden tietoihin ja kokemuksiin kielenoppimisesta ja -opettajasta. Tiedon puut-

teeseen liittyy myös puutteellinen kielten markkinointi. Kun oppilas ei saa asiallista tietoa markkinoinnin avulla, hän tekee ratkaisunsa omien kokemustensa ja toisilta oppilaita kuulemiensa huhujen perusteella. Tämä faktori nimettiin **oppilaan käsityksiin perustuvan valinnan faktoriksi**.

Neljännelle faktorille ryhmittyvät muuttajat, jotka liittyvät kielitarjonnan hallinnollisiin ja taloudellisiin edellytyksiin. Siksi se nimettiin **tarjonnan edellytysten faktoriksi**.

Viidennelle faktorille ryhmittyvät C- ja D-kielen opetuksen järjestyä koskevat muuttajat. Se nimettiin **C- ja D-kielen järjestelyongelmien faktoriksi**.

Mittarin loppuun kohtaan muut syyt on vastaajista 11 eli 9.8% esittänyt omassa kunnassaan lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavan syyn. Vaikutuksen voimakkuus on keskimäärin aika paljon. Seuraavia syitä oli esitetty: Lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttaa kunnan ja koulun pieni koko (2). Myös koulun ATK- tai musiikkipainotteisuudella on vaikutusta. Kuljetukset, lukujärjestystekniset syyt sekä resurssien niukkuus (2) vaikuttavat, kuten yksi vastaajista toteaa:

"Resurssien niukkuuden vuoksi kaikissa kouluissa ei voida opiskella kaikkia kieliä asetuksen muutoksen jälkeenkään."

Tiivistäen yllä olevia tuloksia todetaan, että tärkeimmäksi lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavaksi tekijäryhmäksi osoittautuivat lukion rasittavuuteen sekä sen kielten ja muiden pakollisten aineiden määriin liittyvät muuttajat. Tästä tekijäryhmästä nousivat myös yksittäisistä muuttujista esiin kolme, jotka oli molemmissa ryhmissä arvioitu voimakaimmin vaikuttaviksi. Toiseksi tekijäryhmäksi osoittautui pätevien opettajien puute, joista yksittäisinä muuttujina C- ja D-kielen lisäämiseen vaikuttaa molempien ryhmien arvioinnin mukaan saksan opettajien puute vain vähän. Sen sijaan ranskan ja venäjän opettajien puute vaikuttaa pienissä kunnissa huomattavasti voimakkaammin. Kolmannen tekijäryhmän muodostivat oppilaiden käsityksiin perustuvat muuttajat, joista yksittäisenä muuttujana kielten markkinointi arvioitiin vain vähäisesti vaikuttavan niiden opiskelun lisäämiseen. Neljäs tekijäryhmä liittyy resurssien niukkuuteen ja viides C- ja D-kielen järjestelyongelmiin. Nämä viisi tekijäryhmää muodostuivat selkeiksi ja niiden yhteinen selitysosuus on noin kaksi kolmasosaa kokonaisvaihtelusta. Vastaajien lisäämiä lomakkeesta puuttuneita C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavia tekijöitä ovat kunnan ja koulun koko, ope-

tussuunnitelman mahdollinen painotteisuus sekä kuljetusongelmat.

Lukion C- ja D-kielen monipuolistamiseen vaikuttavia tekijöitä selvitettiin mittarilla 13. Sama kunnan kokoon perustuva jako kahteen ryhmään suoritettiin tulosten tarkastelua varten. Muuttujittain tarkasteltuna (liitteessä 24. kaikki muuttujat) **voimakkaasti vaikuttavaksi** ( $\bar{x} \geq 3.6$ ) arvioitiin vain peruskoulun C-kielen valinnan vaikutus lukion kielivalintoihin. Tämän muuttujan pienten kuntien keskiarvo on 4.11 ja hajonta .78. Suurissa kunnissa vastaavasti keskiarvo on 3.95 ja hajonta .84. Arviot ovat varsin yksimielisiä kummassakin ryhmässä eikä niiden välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

Vähäisesti vaikuttavia muuttujia ( $\bar{x} < 2.4$ ) ovat seuraavat:

TAULUKKO 49. Lukion C- ja D-kielen monipuolistamiseen vähäisesti vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
g) Ranska, vaikea saada opettajia	2.38	1.29	1.61	.86	**
j) Virkarakenne ehkäisee	2.70	1.36	1.61	.77	***
d) Ranska, kielteisiä asenteita	1.79	.87	1.66	.69	
h) Venäjä, vaikea saada opettajia	3.11	1.48	1.85	1.24	***

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05

Vähäisimmin vaikuttavat molempien ryhmien arvioinnin perusteella opilaiden kielteiset asenteet ranskan kieltä kohtaan; arviontikin on aika yksimielistä. Opettajien virkarakenteella ja vaikeudella saada venäjän kieleen opettajaa on voimakkaampi vaikutus pienissä kunnissa. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös ranskan kielen opettajien saannin vaikeudet on pienissä kunnissa arvioitu voimakkaammaksi. Siinäkin ero on merkitsevä.

Lisäksi tilastollisesti merkitsevä ero on ryhmien arvioinnissa (ks. liite 24), kun ne koskevat kielten sitoutumista opettajaan siten, että vakainainen pätevä opettaja antaa turvallisuuden tunteen. Pienissä kunnissa tämän vaikutus on arvioitu voimakkaammaksi kuin suurissa kunnissa. Toinen muuttuja, jota pienet kunnat pitävät vaikuttavampana, koskee vaikeutta, jonka



monia pieniä kieliryhmiä käsittävä kieliohjelma aiheuttaa koululle. Ero oli merkitsevä. Nämä molemmat ovat sikäli loogisesti selitettävissä, että pienistä kunnista puuttuu päteviä opettajia ja se vaikuttaa kielitarjontaan. Pienissä kouluissa oppilasmäärät ovat vähäisempiä, siksi kieliryhmätkin voivat muodostua todella pieniksi, eikä niitä sen vuoksi tarjotakaan.

Samoin kuin edellä myös tässä tehtiin **faktorianalyysi**. Suorakulmainen varimax rotaatio suoritettiin erikseen neljällä ja viidellä faktorilla. Cattellin Scree -testin perusteella lähemmin tarkasteltavaksi otettiin viiden faktorin ratkaisu. Niiden selitysosuus oli 70.7% kokonaisvaihtelusta. Täydellinen faktoriratkaisu on esitetty liitteessä 25.

TAULUKKO 50. Lukion C- ja D-kielen monipuolistamista koskevien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit ja painokertoimet				
	I	II	III	IV	V
a) Peruskoulun C-kieli vaikuttaa		.65			
b) Oppilaat, ranska vaikea kieli		.83			
c) Oppilaat, venäjä vaikea kieli		.76			
d) Ranska, kielteisiä asenteita				.76	
e) Venäjä, kielteisiä asenteita				.81	
f) Valitaan mukavia opettajia					.71
g) Ranska, vaikea saada opettaja	.84				
h) Venäjä, vaikea saada opettaja	.85				
i) Vakainainen opettaja turvallinen					.88
j) Virkarakenne ehkäisee	.86				
k) Pienet ryhmät, vaikea toteuttaa	.51				
l) Yo-kirjoitus samana päivänä			.78		
m) Pieniä ryhmiä yhdistetään			.90		
Ominaisarvo	3.17	2.07	1.57	1.27	1.13
Osuus kokonaisvaihtelusta	24.4%	15.9%	12.0%	9.7%	8.7%

Ensimmäiselle faktorille ryhmittäytyivät muuttujat, jotka liittyvät opettajien saannin ja virkarakenteen aiheuttamiin vaikeuksiin. Lisäksi sille sijoittuu pienten kieliryhmien toteuttamisvaikeudet. Faktori nimettiin **harvinaisten kielten toteuttamisvaikeuksien faktoriksi**.

Toisella faktorilla painottuvat muuttujat, jotka liittyvät oppilaiden käsityksiin harvinaisista kielistä. Se nimettiin **oppilaiden käsitysten faktorik-**

si. Muuttujaa a, joka koskee peruskoulun C-kielen valinnan vaikutusta lukion kielivalintoihin, on hieman vaikea kuvitella tälle faktorille kuuluvaksi. Sen lataus on pienempi kuin kahdella muulla sille sijoittuvalla muuttujalla. Sen sijoittuminen tälle faktorille johtuu siitä, että se korreloi voimakkaimmin muuttujan b kanssa, vaikkakaan ei kovin voimakkaasti. Syynä saattaa olla se, että jos yläasteella tarjotaan vain saksaa, se koetaan turvalliseksi ja ranska sekä venäjä vieraiksi. Siksi ne koetaan myös vaikeiksi.

Kolmannelle faktorille ryhmittäytyivät muuttujat, jotka liittyivät C- ja D-kielen järjestämisongelmiin siten, että niissä olosuhteista tai muiden seikkojen vuoksi joudutaan kielet yhdistämään. Tämä faktori nimettiin **järjestelyongelmien faktoriksi**.

Neljännellä faktorilla painoutuivat oppilaiden asenteisiin liittyvät muuttujat. Se nimettiin **oppilaiden kielteisten asenteiden faktoriksi**.

Viidennelle faktorille ryhmittäytyivät muuttujat, jotka koskevat oppilaiden näkemyksiä opettajista. Faktori nimettiin **opettajien sitoutumisen faktoriksi**.

Mittarin loppuun kohtaan muut syyt on vastaajista 5 eli 4.5% esittänyt omassa kunnassaan vaikuttavan mittarista puuttuvan syyn. Nämä kaikki olivat yksittäisiä ja osa sisältyy ainakin implisiittisesti mittariin.

Tiivistelmänä voidaan todeta, että lukion C- ja D-kielen monipuolistamiseen vaikuttava tärkein tekijäryhmä liittyy näiden kielten toteuttamisvaikeuksiin. Näistä yksittäisinä muuttujina ovat kielenopettajien virkarakenne ja ranskan sekä venäjän kielen opettajien saantivaikeus kuitenkin vaikuttavampia pienissä kunnissa. Toisena tekijäryhmänä vaikuttavat oppilaiden käsityksiin liittyvät muuttujat, joista yksittäisenä on vain peruskoulun C-kielen valinnan vaikutus lukion kielivalintoihin arvioitu voimakkaasti vaikuttavaksi. Kolmas tekijäryhmä muodostuu C- ja D-kielen järjestelyongelmista eli ryhmien yhdistämisistä ja ylioppilaskirjoitusten sijoittumisesta samalle päivälle. Neljäs ryhmä koskee oppilaiden asenteita ranskaa ja venäjää kohtaan. Tähän ryhmään kuuluvista yksittäisistä muuttujista on ranskan kielen kohdistuvien kielteisten asenteiden vaikutus arvioitu vähäiseksi. Kuten peruskoulussa arviot venäjän kieleen kohdistuvien asenteiden vaikutuksesta ovat korkeampia joskaan ei voimakkaan vaikutuksen tasoa. Viides tekijäryhmä muodostuu muuttujista, jotka liittyvät opettajaan sitoutumiseen. Nämäkin tekijäryhmät muodostuivat hyvin selkeiksi, ja ne selittivät yli 70% kokonaisvaihtelusta.

#### 10.5.4. Tulosten tarkastelua

Kyselylomakeeseen, jolla kieliohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä selvitettiin, kuului viisi erillistä, väittämistä koostuvaa mittaria. Niistä jokainen liittyi yhteen kieliohjelman osaan. Kunkin mittarin väittämät perustuivat käsityksiin siitä, mitkä tekijät vaikuttavat kieliohjelman toteuttamiseen. Lomakkeeseen vastanneista suurin osa oli koulutoimenjohtajia, ja monet olivat lisäksi käyttäneet hyväkseen rehtoreiden tai opinto-ohjaajan asiantuntemusta. Kieliohjelman toteuttamiseen liittyviä asioita on kunnissa pohdittu, ja ne on koettu tärkeiksi. Tämä voidaan päätellä siitä, että kyselyyn vastaamiseen oli suhtauduttu vakavasti (vastaus% 92), mitä myös avoimiin kysymyksiin esitettyjen vastausten poikkeuksellisen suuri määrä osoittaa.

Osa mittarien väittämistä perustui tietoon. Ensimmäinen osa oli selviä hallinnollisiin määräyksiin ja rajoituksiin perustuvia, kuten esimerkiksi säädöksistä ja johtosäännöstä johtuvat kielikoulutuksen esteet. Toinen osa väittämistä käsitteli käytännön työhön liittyviä vaikeuksia. Tällaisia olivat kielten opettajien virkarakenteeseen, pätevien opettajien saantiin, pienten valinnaisten kielten ryhmien järjestelyyn ja muihin työjärjestyksen laadintaan liittyvät ongelmat, kuten esimerkiksi lukion C- ja D-kielen ryhmien yhdistäminen ja niiden ylioppilaskirjoitusten sijoittuminen samalle päivälle. Kolmas osa väittämistä, kuten kielten valinnan ohjaukseen ja kielten markkinointiin liittyvät, perustuivat kyselyyn vastanneiden hallintovirkamiesten käsityksiin kyseisistä asioista. Koska tutkimuksessa ei mitattu oppilaiden käsityksiä eikä asenteita, niihin liittyviin väittämiin vastaajat ottivat kantaa omien käsitystensä perusteella. Tällaisia väittämiä voidaan helposti kritisoida, mutta ne on kuitenkin haluttu ottaa mittariin siksi, että vaikkakaan ne eivät perustu vastaajan omakohtaisiin käsityksiin asiasta, ne ovat kuitenkin yhtenä perusteena sille, minkälaiseksi kieliohjelmasta vastaava virkamies kunnassaan kielikoulutusta suunnittelee ja minkälaisia päätöksiä hän siitä koululautakunnalle esittelee. Kun tässä tutkimuksessa on selvitetty kielikoulutukseen liittyviä ongelmia normatiivisesta dimensiosta käsin makrotasolla, antavat hallinnon käsitykset oppilaiden valintojen taustalla olevista käsityksistä ja asenteista tarkastelupohjaa jatkotutkimukselle, jossa selvitetään samoja asioita persoonallisesta dimensiosta käsin mitaten oppilaiden käsityksiä ja asenteita (ks. Getzels ym. tarkemmin luvussa 4.3.).

A-kielen tarjontaan ja toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat kunnan ja koulun koko, kuten kuntakohtaisia tekijöitä tarkasteltaessa laajennetun kielitarjonnan yhteydessä todettiin. Kun riittävä väestöpohja on olemassa, vaikuttavat A-kielen valintaan resursselhin liittyvät tekijät, jotka myönteisinä mahdollistavat pientenkin ryhmien syntyminen ja harvinaisempien valintojen johdosta aiheutuneet kuljetukset. Englannin kielen suosituimmuus perustuu sen asemaan maailman kielenä ja sen antamaan turvallisuuden tunteeseen, että mitkään seikat, muuttaminen toiselle paikkakunnalle tai jatko-opintojen valinta eivät valitun kielen vuoksi aiheuta tulevaisuudessa lapselle ongelmia. Nämä ovat englannin kielen valinnalle A-kieleksi perusteluja, joita on vaikea kumota. Vapaaehtoisen englannin tarjoaminen viidennellä luokalla katsotaan kuitenkin hälventävän harvinaisemmän A-kielen valintaan liittyvää pelkoa siitä, että lapsi ei ehkä kouluaikaansa oppisikaan englantia. Takalan (1988) mukaan vapaaehtoisen englannin tarjoaminen ja sillä tavalla muiden kielten valitseminen A-kieleksi ei kuitenkaan ole ongelmattomaa. Opettaja-lehden (1988) mukaan se tulee aiheuttamaan jatkossa yläasteella ja lukiossa monentasoisia ryhmiä.

Peruskoulun C-kielen opiskelun lisääminen ja monipuolistuminen näyttää yleissuunnitelmassa olevan sen parhaiten toteutuva osuus. Valtioneuvoston asettamat määrälliset ja osittain myös kielikohtaiset tavoitteet on jo toteuttamiskauden puolessavälissä saavutettu. Ainoana ongelmana näyttää olevan venäjän kielen osuus, jota ei ole onnistuttu lisäämään samassa määrin kuin muita kieliä.

Lukion C- ja D-kielen lisääminen ja monipuolistaminen on kaikkein ongelmallisinta yleissuunnitelman toimeenpanossa. Näissä kielissä on toteutumisen suunta ollut tavoitteiden kanssa vastakkainen. Valtioneuvoston suunnitelman lähtötilanteesta lähtien on niiden opiskelu vähentynyt sekä kokonaisuutena että eri kielten osuuksina. Tähän kehityksen suuntaan vaikuttaviksi tekijöiksi arvioidaan lukion rakennetta, sen suurta pakollisten aineiden ja opiskeltavien kielten määrää. Kielten markkinoinnissa ja niiden valintojen ohjauksessa ei arvioitu olevan puutteita. Kun jo nyt resurssien niukkuuden on arvioitu vaikuttavan C- ja D-kielen lisäämiseen, tulee A-kielen monipuolistamisen myötä eritasoisten ja erikokoisten kieliryhmien määrä entisestään lisääntymään ja hankaloittamaan kielten opetuksen järjestelyä lukiossa.

Lukionkin kielten monipuolistamisessa näyttää venäjän kieli kaikkein ongelmallisimmalta. Venäjän kieleen kohdistuvien kielteisten asenteiden vai-

kutus on arvioitu sekä peruskoulussa että lukiossa vaikuttavan voimakkaammin kuin ranskan kieleen kohdistuvien. Tässä on syytä huomauttaa, että nämä asenteet ovat hallintovirkamiesten arvioimia, eikä oppilailta itseltään selvitettyjä, joten ne on myös pidettävä hallintovirkamiesten käsityksinä asiasta.

Laajan matematiikan ja fysiikan valintaa, jolloin C- ja D-kielen voi jättää pois opinto-ohjelmastaan, arvioidaan yhdeksi tekijäksi. Lähes puolella nuorista ei lukioon tullessaan ole ammatinvalintaa koskevia suunnitelmia (Lairio 1988) eikä näin ollen selvyyttä tulevista jatko-opinnoistakaan. Jotta nuorella olisi lukion jälkeen mahdollisimman laajat valintamahdollisuudet, on hänen järkevää valita sellainen opinto-ohjelma, josta on mahdollisuudet ja parhaat edellytykset jatkaa mahdollisimman monille aloille. Noin neljännes lukionsa päättäneistä jatkaa opintojaan korkeakouluissa, muut hakeutuvat ammatilliseen koulutukseen (Kivinen, 1988). Ammatillisen koulutuksen ylioppilaspohjaiseen koulutukseen hakeuduttaessa alakohtaisesti painotettavia arvosanoja ovat mm. vieraat kielet sekä matematiikka ja fysiikka (ks. liite 1). Yhteensä 28 koulutusalaista on neljä sellaista, joissa painotetaan kielten, oppilaalle ensimmäisen ja toisen vieraan kielen, eli A- ja B-kielen arvosanojen keskiarvoa. Kyseisistä koulutusaloista 15 on sellaisia, joissa painotetaan matematiikkaa ja/tai fysiikkaa. Liitteessä 1 esitetyn arvosanojen pistemääräksi muuttamistaulukon mukaan laajan matematiikan oppimäärän suorittamisesta saa vähintään kaksinkertaisen pistemäärän verrattuna yleisen oppimäärän suorittamiseen. Niinpä esimerkiksi lukiotodistuksen matematiikan arvosanasta 6 tai ylioppilastutkinnon arvosanasta lubenter approbatur saa laajan matematiikan suorittanut viisi pistettä ja yleisen oppimäärän suorittanut kaksi pistettä. Tällä tavalla oppilas hyötyy matematiikan laajan oppimäärän suorittamisesta, kun taas lukion C- tai D-kielen opiskelusta hän ei lainkaan saa pisteitä jatko-opintoihin hakeutuessa. Kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvoon sekä matematiikka että kielet kyllä lasketaan, mutta niiden vaikutus on pieni. Lukion jälkeisistä keskiasteen koulutuspaikoista on kova kilpailu. Parin pisteen ero hakupistemäärässä jo vaikuttaa. Kun lukioon tuleva nuori joutuu tulevaisuutensa huomioon ottaen harkitsemaan, valitako laaja matematiikka ja fysiikka eikä kieliä tai laaja kielten opinto-ohjelma, lienee selvä, että ellei hän ole erityisesti kieliin suuntautunut, hän valitsee laajemmat tulevaisuuden valintamahdollisuudet tarjoavan vaihtoehdon.

### 10.6. Ammatillisen koulutuksen kieliohjelman toteuttaminen

Lukuvuonna 1986-87 oli keskiasteen ammatillisessa koulutuksessa 87,4 % aloituspaikoista siirtynyt uudistettuun keskiasteeseen (Ammattikasvatushallitus 1988, 6). Vuoden 1987 alussa teki ammatikasvatushallitus valtakunnallisen kyselyn selvittääkseen ammatillisten oppilaitosten kielenopetuksen tilanteen. Eräiden kyselyssä sattuneiden teknisten puutteiden takia tulokset ovat vain suuntaa antavia.

TAULUKKO 51. Vuonna 1986 opiskelunsa aloittaneet oppilaat ryhmiteltynä peruskoulussa/lukiossa opiskellun A-kielen mukaan (Ammattikasvatushallitus 1987e)

A-kieli	Yleisjakso	Lukiopohjaiset linjat
Englanti	27 294	9 303
Ruotsi	2 582	416
Ranska	10	13
Saksa	180	124
Venäjä	76	14
<b>Yhteensä</b>	<b>.30 142</b>	<b>.9 870</b>

Vuonna 1986 aloittaneista yleisjaksolla (peruskoulupohjainen) opiskelevista oli A-kielenä muu kuin englanti 9 % oppilaista ja ranska, saksa tai venäjä 1 % oppilaista. Vastaavasti lukiopohjaisilla linjoilla muu kuin englanti A-kielenä oli 6 %:lla oppilaista ja ranska, saksa tai venäjä 1,5 %:lla oppilaista.

Ammattikasvatushallituksen ohjeen mukaan ammatillisen koulutuksen kielenopetuksen järjestämisessä tuli ensisijaisena tavoitteena olla se, että yleissivistävässä koulutuksessa aloitettuja kieliopintoja voitiin jatkaa ammatillisessa koulutuksessa (Ammattikasvatushallitus 1985, 2). Peruskoulussa suoritettu harvinaisempi kielivalinta ei saanut olla esteenä opintojen jatkumiselle millään peruslinjalla. Peruskoulussa aloitettujen A- ja B-kielen opintoja jatkettiin pakollisina aineina ammatillisessa koulutuksessa. Vain poikkeustapauksissa ja ainoastaan ammatikasvatushallituksen luvalla voitiin C-

kielenä aloitettu englanti valita pakolliseksi aineeksi. Tämä varsin tiukka rajoitus johtui siitä, että oppilaitoksen tuli ensin selvittää kaikki muut mahdolliset tavat järjestää oppilaan peruskoulutuksessa aloittaman vieraan kielen jatkamismahdollisuudet. Tämä ohje on myöhemmin kumottu (Lampola 1988).

Jollei ranskan, saksan tai venäjän opetusta voida millään keinoin järjestää, oppilas osallistuu peruskoulusta jatkavan englannin ryhmän opetukseen vasta-alkajana. Tämä asettaa opettajan vaikeaan tilanteeseen. Jos A-kielen valinnat monipuolistuvat, tilanne helpottuu. Kun muita kieliä A-kieliksi valinnoita tulee oppilaitoksiin enemmän, on paremmat mahdollisuudet ryhmän muodostumiselle. Ryhmäkoon minimi on tällaisessa tapauksessa 4 oppilasta (Lampola 1988).

TAULUKKO 52. Oppilaat, jotka ovat A-kielenä opiskellun ranskan, saksan tai venäjän joutuneet vaihtamaan englantiin (Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus 1987e yhdistetty taulukot 1 ja 4)

Peruskoulun A-kieli	Oppilaiden lukumäärä	Muu A-kieli vaihdettu englantiin Opp. lukumäärä	%
Ranska	10	5	50
Saksa	180	95	53
Venäjä	76	51	67

Yli puolet jokaista edellä mainittua kieltä A-kielenä opiskelevista joutui vaihtamaan pakollisen kielen. Syynä oli yleensä se, että yhdessä oppilaitoksessa oli niin vähän kyseistä kieltä opiskelevia, että ryhmää ei syntynyt eikä opiskelua voitu muutoin järjestää (Lampola 1988).

Lampolan mukaan oppilas ottaa riskin valitessaan muun kuin englannin, ellei sitten ota C-englantia. Harvinaisen A-kielen valinnan ongelmana on se, että ryhmät ovat jo peruskoulussa pieniä ja ne keskiasteella hajaantuvat lukioon ja moniin ammatillisiin oppilaitoksiin ja usein vielä ympäri Suomeakin. Sellaisia, joilla ei ole C-englantia, on aika paljon. Tilanne voi aiheuttaa hankalia järjestelyjä, vaikkakaan mikään linja ei ole suljettu.

Läänien kieliohjelmissa on määritelty ne ammatilliset oppilaitokset, joissa saksaa, ranskaa ja venäjää voidaan opiskella pakollisena aineena. Sel-

laisilla peruslinjoilla ja paikkakunnilla, joissa tällaista ei voida tehdä, tulee kielenopetus järjestää yhteistyössä muiden koulujen ja oppilaitosten kanssa (Ammattikasvatushallitus 1985).

TAULUKKO 53. Ammatillisten oppilaitosten järjestämä pakollinen kielten opetus

Kielten opetus järjestetty	Oppilaitoksia				
	eng	ru	ra	sa	ve
1. omassa oppilaitoksessa	208	200	18	71	18
2. yhteistyössä muun oppil. kanssa					
saman alan oppilaitoksessa	1		2	3	1
muun alan amm. oppilaitoksessa	8	8			
lukion kanssa	2	2			1
iltalukion kanssa					1
kansalais/työväenopiston kanssa	1			4	2
etäopiskeluna	1	1	1	1	1

Varsin harvoissa tapauksissa on pakollista kielten opetusta järjestetty yhteistyössä muiden koulujen ja oppilaitosten kanssa. Lampolan (1988) mukaan yhteistyö sujuu sellaisilla alueilla, missä oppilaitokset ovat keskittyneet samalle alueelle. Jos kielenopetus toteutetaan illalla muiden tuntien päätyttyä, vaaditaan oppilaalta suurta motivaatiota osallistua siihen. Lukion ja peruskoulun kanssa ei yhteistyötä kielenopetuksessa ole ollut muutoin kuin yhteisten opettajien käytössä.

Ruotsin ryhmän muodostumisessa ei Lampolan (1988) mukaan ole ongelmia ja A- ja B-ruotsia opiskelevat on sijoitettu samoihin ryhmiin. Ruotsi on aina pakollinen ja ainoana ongelmana on joissakin tapauksissa motivaation puute. Puute keskittyy tietyille linjoille ja myös maantieteellisesti siten, että Pohjois- ja Itä-Suomessa sitä on enemmän.

Lampolan (emt.) mukaan ylioppilaspohjaisessa koulutuksessa kielenopetuksen järjestämisessä ei ole samanlaisia ongelmia kuin peruskoulupohjaisessa. Siellä on myös linjoja, joilla kielten opiskelu ei ole pakollista. Ammattikasvatushallitus ei voi paljon tehdä sen hyväksi, että peruskoulussa valittaisiin muitakin kieliä. Se voi tukea monipuolistamista siten, että takaa harvinaisten kielten valitsijoille jatko-opintomahdollisuudet.



## 10.7. Kuntien toimenpiteet kieliohjelmansa toteuttamiseksi

Kunnan toimenpiteitä kieliohjelmansa toteuttamiseksi selvitettiin kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä. Kysymykset koskivat peruskoulun A- ja C-kieltä sekä lukion C- ja D-kieltä. Lisäksi kysyttiin erikseen kunnassa jo suoritettuja ja suunniteltuja toimenpiteitä. Sen vuoksi seuraavassa käsitellään kuntien toimenpiteitä kielittäin sekä erottaen suoritettut ja suunnitellut toimenpiteet omiksi ryhmikseen.

### 10.7.1. Kuntien toimenpiteet peruskoulun A-kielen monipuolistamiseksi

Jokaisessa kyselyn kohteena olevassa 123 kunnassa on suomenkielisiä peruskoulun ala-asteita. Vastaus saatiin 113 kunnasta. Sellaisia kuntia, joissa oli tarjottu muutakin kieltä kuin englantia A-kieleksi, oli vastanneista kunnista 38. Kunnassa tehtyjä toimenpiteitä A-kielen monipuolistamiseksi koskevaan kysymykseen oli vastattu kaikkiaan 32 lomakkeessa. Toimenpiteet, joihin oli ryhdytty useammassa kuin yhdessä kunnassa, esitetään siten, että mainitaan kyseisen toimenpiteen esittäneiden määrä sekä heidän prosenttiosuutensa kaikista kyselylomakkeeseen vastanneista. Lopussa luetellaan ne toimenpiteet, joita on vain yksi kunta ilmoittanut. A-kielen monipuolistamiseksi oli kunnissa suoritettu seuraavia toimenpiteitä:

tiedotusta annettu eri muodoissa	22	19.6 %
tiedotustilaisuuksia, kielten esittelyjä	9	8.0 %
vapaaehtoista englantia (5.lk) tai kerho	7	6.9 %
pienetkin ryhmät sallittu	4	3.6 %
kyyditään oppilaita eri kouluilta	2	1.8 %
kielitarjonnan laajennus vireillä	2	1.8 %

Edellä mainittujen toimenpiteiden lisäksi oli kunta omalla kustannuksellaan antanut lisäresurssia A-kieleen, opettajan virka oli perustettu ja saatu siihen viranhaltija, koulutoimen johtosäännön kielikoulutusta koskevia määräyksiä oli muutettu kysynnän perusteella, opetusvälineistöä ja hallinnollista käytäntöä oli parannettu, paikkakunnan työnantajille oli tehty kielitaidontarvekysely sekä järjestetty A-kielen kielen opetusta kuntien välisenä yhteistyönä.

Kaikkiaan 36 lomakkeessa todettiin, että kunta aikoi vielä ryhtyä joihinkin toimenpiteisiin A-kielen monipuolistamiseksi. Seuraavia toimenpiteitä aiottiin tehdä:

tiedotusta tehostetaan	16	14.3 %
asia otetaan esille	10	8.9 %
kielitarjontaa laajennetaan	7	6.3 %
vapaaehtoista englantia tarjotaan	5	4.5 %
paikallisradiota käytetään tiedottamisessa	2	1.8 %

Lisäksi kunnassa suunniteltiin yhteistyöhön ryhtymistä naapurikuntien kanssa A-kielen monipuolistamiseski.

Tiivistäen todetaan, että tiedotus eri muodoissaan ja sen tehostaminen, kirjallisena, tiedotustilaisuuksina ja tiedotusvälineiden hyväksikäyttönä näyttää olevan yleisin toimenpidemuoto, jota kunnat ilmoittavat käyttäneensä ja suunnittelevat edelleen käyttävänsä A-kielen monipuolistamiseksi. Vapaaehtoisen englannin mahdollisuutta on käytetty ja aiotaan käyttää hyväksi. Kielitarjonta otetaan keskusteltavaksi ja sitä on laajennettu sekä suunnitellaan vielä laajennettavaksi. Pienilläkin ryhmillä on muiden kuin englannin opiskelu aloitettu, kyydityksiä on järjestetty ja kuntien välistä yhteistyötä on tehty tai suunnitteilla.

#### 10.7.2. Kuntien toimenpiteet peruskoulun C-kielen opiskelun lisäämiseksi ja monipuolistamiseksi

Otannan vuoksi ainakin yksi peruskoulun yläasteen koulu oli kaikissa kyselyn kohteena olevissa kunnissa. Peruskoulun C-kielen opiskelun lisäämiseen tähtääviä toimenpiteitä oli mainittu yhteensä 67 lomakkeessa. Tällaisia toimenpiteitä olivat seuraavat:

valinnaisista kielistä tiedotettu	48	42.9 %
ohjausta tehostettu	12	10.7 %
opettajia yritetty hankkia	8	7.1 %
pieniäkin ryhmiä sallittu	5	4.5 %
kielen jatkumahdollisuus lukiossa taattu	3	2.7 %
resursseja annettu helpommin muille kuin saksalle	2	1.8 %
kunnanvaltuuston ym. vaikuttamista käytetty	2	1.8 %
ystävaseurojen kieliä esitelty	2	1.8 %

Lisäksi kunta on laajentanut C-kielen tarjontaa, järjestänyt kieliryhmälle matkan kohdemaahan ja antanut lisäresurssia omalla kustannuksellaan. Opettajat ovat myös suorittaneet valinnaisten kielten arvosanoja ja ystävyysskoulutoimintaa opiskeltavan kielen maahan on harjoitettu.

C-kielen opiskelun lisäämiseen tähtääviä toimenpiteitä aiottiin tehdä vielä 48 kunnassa vastanneista. Suunniteltuja toimenpiteitä olivat seuraavat:

tiedotusta lisätään	26	23.2 %
tarjontaa laajennetaan	10	8.9 %
ohjausta tehostetaan	4	3.6 %
lisätoimenpiteitä suunnitellaan	3	2.7 %
nykyinen tilanne turvataan	3	2.7 %
ranskaa ja venäjää koulujen yhteisissä ryhmissä	2	1.8 %
opettajavalinnoissa monipuolistaminen otetaan huomioon	2	1.8 %
kaikki on jo tehty	2	1.8 %

Lisäksi muille valinnaisille kielille kuin saksalle annetaan vastakin helpommin resurssia ja ystäväkoulu aiotaan hankkia kohdekielen maasta.

Tiivistäen myös C-kielen opiskelun lisäämiseksi näyttää tiedottaminen ja ohjaus sekä niiden tehostaminen olevan useimmin käytettyjä toimenpiteitä kunnissa. Tarjontaa on laajennettu, pieniäkin C-kielen ryhmiä hyväksytty ja huolehdittu aloitetun kielen jatko-opiskelumahdollisuudesta lukioon. Koulujen yhteiset ranskan ja venäjän kielen ryhmät, resurssien helpompi saanti em. kielille, valtuustoaloitteet niiden ottamiseksi kielitarjontaan sekä ystäväseura- ja ystäväkoulutoiminta ovat kuntien käyttämiä ja suunniteltavia keinoja C-kielen opiskelun lisäämiseksi. Osa kunnista keskittyy nykyisen tilanteen turvaamiseen, muutamat ovat sitä mieltä, että kaikki on jo tehty.

C-kielen monipuolistamiseen oli kaikkiaan 55 kunnassa pyritty seuraavien toimenpitein:

tiedotusta ja ohjausta on järjestetty	32	28.6 %
opettajia yritetty hankkia	7	6.3 %
tarjontaa laajennettu	5	4.5 %
kielen jatkumahdollisuus lukiossa taattu	5	4.5 %
pienetkin ryhmät sallittu	4	3.6 %
resursseja annettu helpommin muille kuin saksalle	3	2.7 %
monipuolistaminen otettu huomioon opettajavalinnoissa	3	2.7 %
ystäväseurojen kieliä esitelty	2	1.8 %
lisätoimenpiteitä suunniteltu	2	1.8 %

Lisäksi C-kieltä on monipuolistettu perustamalla venäjän kielen kerho ja kohdekielen maasta on hankittu ystäväkoulu.

Seuraavia toimenpiteitä C-kielen monipuolistamiseksi oli suunnitteilla kaikkiaan 38 kunnassa:

tiedotusta lisätään	17	28.6 %
tarjontaa laajennetaan	9	8.0 %
ohjausta tehostetaan	6	5.4 %
yritytetään hankkia opettaja	4	3.6 %
ranskaa ja venäjää koulujen yhteisissä ryhmissä	2	1.8 %
annetaan resursseja helpommin muille kuin saksalle	2	1.8 %

Lisäksi aiotaan etsiä ystäväkunta kohdekielen maasta, kehittää opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja ja opettajien koulutusta, ryhtyä yhteistyöhön toisten kuntien kanssa opettajapulnan ratkaisemiseksi sekä turvata nykyinen tilanne.

Tiivistettynä C-kielen monipuolistamisessakin käytetyimmät ja useimmin aiotut toimenpiteet ovat tiedotus ja ohjaus sekä niiden tehostaminen. Kunnat ovat sekä yrittäneet että aikovat vastedeskin hankkia opettajia ja laajentaa kielitarjontaa. Pieniäkin ryhmiä on hyväksytty ranskan ja venäjän kielessä sekä huolehdittu aloitetun kielen jatko-opiskelumahdollisuudesta lukioon. Joissakin kunnissa on kielten opettajista pula ja sitä on pyritty ratkaisemaan opettajavalinnoilla ja kuntien välisellä yhteistyöllä. Ystäväkoulutoimintaa käytetään myös keinona C-kielen monipuolistamisessa.

### 10.7.3. Kuntien toimenpiteet lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseksi ja monipuolistamiseksi

Kyselyyn vastanneesta 112 kunnasta oli 87 sellaisia, joissa oli ainakin yksi lukiokoulu. Lukion C- ja D-kielen lisäämiseksi suoritettuja toimenpiteitä koskevaan kysymykseen oli vastattu 31 lomakkeessa. Suoritettuja toimenpiteitä olivat seuraavat:

kielten valintamahdollisuuksista on tiedotettu	20	7.9 %
ohjausta on tehostettu	6	5.4 %
kunnalta on saatu lisäresursseja	3	2.7 %
kielitarjonnan laajennus on vireillä	3	2.7 %
pieniäkin ryhmiä on sallittu	2	1.8 %

Lisäksi kunnassa on yritetty hankkia opettaja ja taataan jo aloitetun kielen jatko-opintomahdollisuus lukiossa.

Lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseksi on 28 kunnassa suunniteltu ryhdyttäväksi seuraaviin toimenpiteisiin:

tiedotusta tehostetaan	15	13.4 %
kielitarjontaa laajennetaan	6	5.4 %
ohjausta tehostetaan	5	4.5 %
lisätoimenpiteitä suunnitellaan	3	2.7 %
turvataan nykyinen tilanne	2	1.8 %

Näiden lisäksi kunnassa yritetään saada kielenopettaja ja anoa kunnalta lisäresursseja kielten opettamiseen.

Tiivistettynä lukionkin C- ja D-kielen opiskelun lisäämisessä ovat erilaiset tiedottamisen muodot ja ohjaus yleisimpiä toimenpiteitä. Kielitarjontaa on laajennettu ja suunnitellaan vielä laajennettavaksi. Lisäresursseja kunnan itse kustantamana on saatu ja aiotaan anoa vastakin. Pieniäkin kielten ryhmiä on hyväksytty ja päteviä opettajia pyritään saamaan.

Lukion C- ja D-kielen monipuolistamiseksi tehtyjä toimenpiteitä oli selostettu 30 lomakkeessa. Niitä olivat seuraavat:

kielten valintamahdollisuuksista on tiedotettu	15	13.4 %
ohjausta on annettu	9	8.0 %
pieniäkin ryhmiä on sallittu	5	4.5 %
lisätoimenpiteitä suunniteltu	4	3.6 %
kielitarjonnan laajennus vireillä	4	3.6 %

Edellä mainittujen lisäksi on kunnassa yritetty saada kielenopettaja ja ystäväkoulua on etsitty kohdekielen maasta.

Kaikkiaan 26 kuntaa on ilmoittanut suunnittelevansa seuraavia toimenpiteitä lukion C- ja D-kielen monipuolistamiseksi:

tiedotusta tehostetaan	10	8.9 %
kielitarjontaa laajennetaan	9	8.0 %
lisätoimenpiteitä suunnitellaan	4	3.6 %
korjataan opettajien virkarakennetta	3	2.7 %
annetaan asennekasvatusta	2	1.8 %

Lisäksi kunnassa tullaan vaihtamaan tarjottu kieli toiseksi.

Tiivistettynä lukion C- ja D-kielen monipuolistamisessa ovat toimenpiteet pääosin samanlaisia kuin edellä käsitellyssä niiden opiskelun lisäämisessä. Opettajien virkarakenteen muutos, tarjotun kielen vaihtaminen toiseen ja kieliin liittyvien asenteisiin vaikuttaminen ovat lisäksi suunnitteilla.

#### 10.7.4. Tulosten tarkastelua

Koska kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpanossa oltiin tutkimuksen tietojen keruun aikana ajallisesti puolessavälissä, haluttiin selvittää kunnan jo tekemät toimenpiteet ja suunnittelemat erikseen. Suurista vastausmääristä voidaan päätellä, että kieliohjelma ja sen toteuttaminen on koettu tärkeäksi ja kunnissa on todella mietitty ja yritetty monilla keinoilla päästä tavoitteeseen tai ainakin sen suuntaan.

Tiedotus monissa muodoissa on kuntien eniten käyttämä ja suunnittelema toimenpide kaikkien kielten monipuolistamisessa sekä peruskoulun C-kielen ja lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämisessä. Lisäksi valintojen ohjausta oli tehostettu ja aiottiin vielä tehostaakin. Arvioidessaan peruskoulun ja lukion kielten opiskelun lisäämiseen ja monipuolistamiseen vaikuttavia tekijöitä kunnat olivatkin päättelleet markkinoinnista tai ohjauksesta johtuvien puutteiden olevan vähäisiä.

A-kielen monipuolistamisessa kuntien arvioimasta laajemman kielivalinnan käytännön esteiden poistamisessa oli muun kielen pienilläkin ryhmillä voitu aloittaa, oppilaita oli kyyditty naapurikouluun kielitunneille jne. Vapaaehtoisen englannin mahdollisuutta aiottiin vastakin käyttää.

Kaikissa kielissä oli kielitarjontaa laajennettu monissa kunnissa ja useammassa sitä aiottiin vieläkin laajentaa. Yläasteella ja lukiossa säädösten muutos poistaa sen esteet (Anon. 1988c ja Anon. 1988d).

Pätevien opettajien puute eri kielissä oli arvioitu yhdeksi yläasteen ja lukion kielten opiskelun lisäämiseen ja monipuolistamiseen vaikuttavaksi tekijäryhmäksi varsinkin pienissä kunnissa. Yläasteella näyttää puute pienissä kunnissa olevan sekä ranskan että venäjän kielen opettajista, ja kuntien toimenpiteet ovatkin suuntautuneet opettajien hankintaan, opettajien valinnoissa koulusta puuttuvan kielen pätevyyden omaavan opettajan valintaan sekä kuntien väliseen yhteistyöhön opettajapulan ratkaisemiseksi. Lukiossa, vaikka sielläkin opettajien puutteeseen liittyvä tekijäryhmä on varsinkin pienissä kunnissa yhtenä kielten lisäämiseen ja monipuolistamiseen vaikutta-

vana tekijäryhmänä, puute näyttää olevan lähinnä venäjän kielen opettajista. Esitetyistä toimenpiteistä on sielläkin muutamat liittyneet kielenopettajien hankintaan, joskaan ei niin useasti kuin peruskoulussa. Peruskoulussa aloitetun kielen jatkamismahdollisuuden turvaaminen lukiossa kuuluu kuntien toimenpiteisiin ja peruskoulun C-kielen valinnan arvioitiinkin vaikuttavan voimakkaasti myös lukion kielten monipuolistamiseen.

Lukion C- ja D-kielen monipuolistamiseen tähtäävissä toimenpiteissä oli esitetty myös asennekasvatusta. Mitä sillä tarkoitettaneenkin, kielteiset asenteet ranskaa ja venäjääkin kohtaan olivat yhtenä tekijäryhmänä vaikuttamassa sekä peruskoulun että lukion kielten monipuolistamiseen. Ranskan kieleen kohdistuneiden kielteisten asenteiden vaikutus oli molemmissa arvioitu vähäiseksi ja vähäisemmäksi kuin venäjän kieleen kohdistuvien. Ilmeisesti tässä on aihe esitettyyn asennekasvatukseen, sillä suurin ongelma niin peruskoulun kuin lukionkin kielten monipuolistamisessa on juuri venäjän kielessä.

Peruskoulun A-kielessä monipuolistaminen tulisi tapahtua englannin osuutta vähentämällä ja muiden kielten osuuksia lisäämällä. Vähentymistä englannin osuudessa on vain 0.1 prosenttiyksikköä, ja vaikka lisäystä on ranskan, saksan ja venäjän kielissä, se on tapahtunut pääasiassa ruotsin kustannuksella. Englannin kieli maailman kielenä, turvallisen vaihtoehdon ja varmana valintana arvioitiin voimakkaimmin vaikuttavaksi sen valinnassa A-kieleksi. Kunnat ovat moninaisin toimenpitein yrittäneet vaikuttaa englannin osuuden vähentämiseen, mutta toimenpiteiden seurauksia kokonaisuudessaan ei vielä liene havaittu.

Peruskoulun C-kielessä on omatkin tavoitteet, lukuun ottamatta venäjän kieltä, jo saavutettu. Kuntien vastauksista päätellen niiden saavuttamiseksi on tehty myös työtä. "Kaikki on jo tehty" kuvaa hyvin kuntien käsityksiä tarpeellisista toimenpiteistä. Säästösten vuoksi kielitarjonta on ollut pienissä kunnissa vain kaksi C-kieltä. Nyt kunnat aikovat toimenpiteinään tarjontaa laajentaa. Kielteisten asenteiden vaikutus venäjän kieltä kohtaan on arvioitu vaikuttavan voimakkaammin kuin ranskan kieleen kohdistuvien asenteiden. Venäjän kielen osuuden lisäämisen tulisikin vielä olla kuntien tehotimenpiteiden kohde, ennen kuin kaikki tarpeellinen on tehty.

Lukiossa sekä C- ja D-kielen opiskelun lisäämisessä että monipuolistamisessa kuntien toimenpiteet eivät ole johtaneet tuloksiin. Vain ranskan kielen opiskelun lisäämisessä todettiin edistystä tavoitteen suuntaan. Oppilaiden asenteet ranskan kieltä kohtaan on arvioitu myönteisemmiksi kuin ve-

näjän kieltä kohtaan ja opettajiakin on ollut helpompi saada siihen kuin venäjän kieleen. Vaikka kunnat suunnittelevatkin lisätoimenpiteitä, ei niitä ole vastauksissa tarkemmin yksilöity. Näyttää siltä, että kunnat eivät ole pystyneet löytämään keinoja eikä niillä ole tietoa siitä, mitä niiden pitäisi olla, jotta lukion C- ja D-kielen opiskelu saataisiin lisääntymään ja monipuolistumaan.

### **10.8. Korkeakouluopiskelun edellyttämä kielitaito**

Jotta korkeakouluopiskelija selviytyisi opinnoistaan, on hänen pystyttävä hankkimaan tietoa myös vieraskielisistä kirjoista. Tässä tutkimuksessa haluttiin tietää, minkä verran tentittävistä kirjoista on vieraskielisiä ja minkä kielisiä ne ovat. Kun tentittävä kirjallisuus on opintojen alussa kyseisen tieteenalan perusteoksia ja myöhemmin myös muita, pyritään niistä päättämään, onko kyseinen tieteenala sitoutunut johonkin kieleen.

Kuten luvusta 9.1. on käynyt ilmi, tietojen kerääminen opinto-oppaista osoittautui erinomaisen vaikeaksi. Seuraavassa esitetään ne 27 koulutusohjelmaa sekä niihin sisältyvien kirjojen sivumäärät, jotka voitiin saada jossakin määrässä vertailukelpoisiksi.

Mitä vähemmän puuttuvia kirjoja on ilmoitettu, sitä tarkempi yhteenlaskettu sivumäärä on. Osassa edellä mainituista kuuluu tentittäviin myös luentosarjan alussa ilmoitettavia kirjoja. Lisäksi joissakin on loppuun lisätty maininta valinnaisesta kirjallisuudesta, josta on ilmoitettu vain sivumäärä mutta ei kieltä. Näitä ei siksi ole voitu ottaa mukaan tähän tentittävään sivumäärään. Kokonaissivumäärää ei voida ilmoittaa täsmällisesti niistäkään, joista kaikkien kirjojen sivumäärät on löydetty, sillä muutamista teoksista on ilmoitettu tentittäväksi vain tietyt luvut. Joissakin opinto-oppaissa tällaisessa tapauksessa on esitetty täsmälliset sivumäärät.



TAULUKKO 54. Koulutusohjelmien tentittävien kirjojen kielittäiset sivumäärät ja kielisuhteet

Koulutusohjelma	puuttuu kirjoja	tentittävät s. yht	su %	ru %	eng %	sa %
Erityispedagogiikan ko JY	1	19 300	46		54	
Teknisen työn aio Rauma	3	6 600	88	3	9	
Kansantalouden ko JY	—	14 500	14		86	
Sosiologian ko JY	—	8 300	76		24	
			tai 76		16	8
Luokanopettajien ko HY	7	21 800	85	7	18	
Laskentatoimen ko TAY	—	21 400	72	5	23	
Yrityshallinnon ko TAY	—	14 500	69	2	29	
Kotitalouden ko HY	3	11 600	67	1	32	
Ympäristöhygienian ko KUY	11	25 000	49.8	0.6	49.6	
Hammaslääketieteen ko HY	11	23 700	36	6	55	3
Biokemian ko HY	2	3 800	3		97	
Fysikaalisten tieteiden ko TUY	7	6 100	26		74	
Kulttuurien tutkimuksen ko TUY	10	7 300	87	10	3	
Oikeustieteen ko TUY	8	30 400	89	11		
Energiatekniikan ko LTKk	8	26 100	64	1	32	3
Teknillisen fysiikan ko TK	3	12 000	35	3	62	
Liikuntatieteiden ko JY	3	16 900	62	3	35	
			tai 62	3	30	5
Soveltavan kielitieteen ko JY	—	8 400	20		80	
Kemiantekniikan ko LTKk	5	19 300	44		53	3
Arkkitehtuurin ko TK	4	10 000	79	3	15	3
Puunjalostustekniikan ko LTKk	4	13 500	46		54	
Teologian ko HY	3	20 200	75	8	11	6
			tai 75	8	7	10
Aluesuunnittelun ko JOY	5	10 900	24		76	
Valtio-opin ko TAY	5	13 000	54	5	41	
Tiedotusalan ko TAY	1	11 200	62	2	33	3
			tai 56	2	16	26
Logopedian ko HY	2	12 000	17		83	
			tai 17	2	74	7
Biofysiikan ko OY	7	14 000	22		70	8

27 koulutusohjelmasta on 13 sellaista, joissa on yli puolet tentittävistä sivumäärästä englanninkielistä. Ruotsinkielisen kirjallisuuden osuus on suurin oikeustieteessä, jossa se on 11 %. Saksankielistä kirjallisuutta on 12 koulutusohjelmassa; osassa niissäkin vaihtoehtoisena muun kielisen kanssa. Suomenkielivaltaisimmat koulutusohjelmat ovat teknisen työn opettajan, luokanopettajan, kulttuurien tutkimuksen ja oikeustieteen koulutusohjelmat.



Historian koulutusohjelma JY on tarkastelusta jätetty kokonaan pois, koska suuri osa kirjallisuudesta on ilmoitettu sivumääränä, jonka kielestä ei ole tietoa. Matematiikan koulutusohjelma/sovelletun analyysin suuntautumisvaihtoehto on myös jätetty pois siksi, että opinnot siinä koostuvat pääasiassa luennoista ja laskuharjoituksista. Oppimateriaaleina käytetään paljon monisteita eikä tenttittävää kirjallisuutta juuri ole, vaan opinto-oppaassa luetellut kirjat ovat pääasiassa opintojen tukena käytettäviä oppikirjoja.

Tiivistäen voidaan todeta, oikeustiedettä lukuun ottamatta kaikkiin muihin 26 koulutusohjelmaan sisältyy englanninkielisiä tenttittäviä kirjoja, yli puoleen varsin runsaasti. Ruotsinkielistä kirjallisuutta on useiden koulutusohjelmien vaatimuksissa, vaikkakin sen osuus on suhteellisesti katsoen vähäistä. Saksankielistä kirjallisuutta ilman muunkielistä vaihtoehtoa on seitsemässä koulutusohjelmassa.

#### 10.8.1. Tulosten tarkastelua

Johdantoluvussa kysyttiin, voiko Suomessa valmistua insinööriksi tai ekonomiksi esimerkiksi osaamalla vain ranskan ja ruotsin kieltä. Päättellen siitä, minkä kielisiä kirjoja on opiskelijan tenttittävä koulutusohjelmissa, jotka tähtäävät edellä mainittuihin tutkintoihin, on vastaus kielteinen. Oikeustiede on ainoa, jossa tällä perusteella voisi selvittää vain kyseisillä kielillä, useimmissa muissa on pystyttävä tenttimään varsin runsaastikin englanninkielistä kirjallisuutta. Myös saksan kielellä on selkeä osuus muutamilla aloilla.

Tenttittävä kirjallisuus on kuitenkin vain osa opiskelijan työtä ammatin ja tutkintoon valmistautumisessa. Tässä ei ole millään lailla otettu huomioon sitä tietojen etsimistä, jonka opiskelija tekee muutoin esim. seminaariesitelmiä varten puhumattakaan pro gradu -tutkielmasta. Tällaista vieraan kielen taidon tarvetta ei voida selvittää näillä keinoilla, vaan se edellyttäisi yksilötason arviointia.

Kaikkien edellä mainittujen koulutusohjelmien päätteeksi suoritetaan ylempi korkeakoulututkinto. Kun eri koulutusohjelmista valmistuvilla on samantasoinen tutkinto, tulisi työmäärän kaikissa olla suurin piirtein samanlainen. Tenttittävän kirjallisuuden määrässä on kovin suuria eroja. Mutta millä tavoin eri korkeakouluissa ja eri koulutusohjelmissa on samansuuruisen työmäärän vaade voitu ottaa huomioon? Ainakin opintoviikkokäsinteellä mittaa-

minen on tulkinnanvaraista. Numminen (1987) on ilmaissut huolestumisena korkeakouluopiskelijoiden pidentyneistä opiskeluaajoista. Korkeakouluillekin asetetun tulostavastuun voisi olettaa niiden mielenkiinnon suuntautumista pidentyneisiin valmistumisaikoihin ja sitä kautta opintovaatimusten suhteuttamista muihin vastaaviin koulutusohjelmiin.

### 10.9. Kuntien kouluhallintoviranomaisten käsitykset kielitaidon monipuolistamiseksi tarvittavista toimenpiteistä Suomessa

Kielitaidon monipuolistamiseksi tarvittavia toimenpiteitä tiedusteltiin avoimella kysymyksellä. Kaikkiaan 113 vastanneesta kunnasta 84 kuntaa oli esittänyt käsityksiään toimenpiteiksi, joita oli 59 erilaista. Ehdotetut toimenpiteet esitetään ryhmiteltyinä. Lopussa mainitaan sellaiset, jotka eivät sisälly mihinkään ryhmään. Toimenpiteistä esitetään lisäksi sitä esittäneiden määrä ja % vastanneista. Jokaisesta ryhmästä poimitaan lisäksi esimerkkejä.

**Resursseihin liittyviä toimenpiteitä oli esitetty kaikkein runsaimmin:**

Kieliin lisää resursseja	28	25 %
Lukioon lisää tuntikehysresursseja	26	23 %
Kieliin muista aineista erilliset resurssit	9	8 %
Kieliin resursseja kielitarjonnan mukaan	5	5 %
Kielten opiskelun aih. kuljetuksiin lisätukea	1	1 %

Esimerkkeinä seuraavat resursseihin liittyvät kannanotot:

"Kunnille tulisi antaa enemmän kieliresursseja . . .

Erilaisten kielivalintojen ei saisi vaikuttaa muiden oppiaineiden opetusryhmiin kuten nykyisin tapahtuu."

"Pitäisi varmaan pohtia myös monipuolistamisen haittavaikutuksia: Monipuolistaminen voi käytännössä tapahtua vain ns. suurissa kunnissa, sellaisissa joissa on useita yläasteita. Paluumuutto maalle alkaa jo nyt ns. 'juppipiireissä' olla muoti-ilmiö ja 1990-luvulla se varmasti lisääntyy. Pieniin kuntiin on alkanut ilmes-tyä pääkaupunkiseudulta 'luontoonpalanneita' perheitä, joiden lapsilla järjestään on 'kielitaidon monipuolistamiseen' tähtäävä opinto-ohjelma. Siinä sitten tukiovetustunteja kuluu, kun tällai-sille monipuolistamisen uhreille yritetään saada edes kunnassa opetettavissaoleva yksipuolinen kielitaito. Tarkoitukseen tulisi muuten varata samanlainen erillinen tukiovetuskiintiö, kuin nyt

on ulkomailta palanneiden perheiden lapsien tukiopestusta var-  
ten."

" Lisäämällä lukion resurssia, jotta C-kielen jatko sekä D-kielet  
voidaan hoitaa ajamatta myöskään pakollisia kieliä niin suuriin  
ryhmiin, että kielenopetus taantuu 'luennoinniksi' peruskoulussa  
aletun suullista kielitaitoa tukevan pienryhmäopetuksen jäl-  
keen."

Vastauksissa oli esitetty seuraavia **opettajiin liittyviä toimenpiteitä:**

Opettajien koulutus/täydennyskoulutus, ulkomailla	10	9 %
Löydettävä keinot pienten kuntien opettajapulaan	9	7 %
Syntyperäisten opettajien käyttö	2	2 %
Kielten opettajien monipuolistaminen koulutuksessa	2	2 %
Opettajien yhteiskäyttö	1	1 %

Esimerkkeinä kuntien ehdottamista opettajiin liittyvistä toimenpiteis-  
tä seuraavat:

". . . pieniin kuntiin pitäisi saada kielissä monipuolisia yhdistel-  
mäopettajia . . ."

" Puututaan määrätietoisesti kielenopetuksen/opiskelun perintee-  
seen. Aloitetaan opettajien koulutuksesta ja opetus suunnitelmis-  
ta. Olisi saatava aikaan aivan uudentyyppinen 'opiskeluinto' il-  
man jatkuvaa arviointia ja etenkin poikien itseluottamuksen hei-  
kentämistä."

" Pitäisi muuttaa opettajien palkkausperusteet kokonaistyöaikaan  
ja -palkkaukseen. Silloin ei tulisi tuntien haalimista ja voisi  
saada pieneenkin kuntaan sellaisten kielten opettajia, joille ei  
nykyjärjestelmässä riitä lainkaan tunteja. . . Ranskan opettaja  
(pätevä) on ja hän kyllä 'markkinoi' sitä tehokkaasti. Opiskeli-  
joiden = sen lukijoiden vähäisyys on ongelma. Se taas johtaa  
siihen, etteivät toiset opt = koulu halua antaa tuntikehystä sii-  
hen. . . Venäjää ei meillä tästä syystä haluta tarjota lainkaan.  
Varsinkaan, vielä kun, opettajista kukaan ei taida sitä. Ei halu-  
ta antaa tunteja myöskään 'ulkopuolisille'."

" Lähtökohdaksi olisi tunnustettava tosiasia, että vielä tänä päi-  
vänä liki 1/2 opettajakunnasta opettaa siten, kuin opetettiin  
1960-luvun keskikoulussa. Veso-koulutus olisi saatava sellaiselle  
tasolle, että muutostoiveet siirtyisivät muutostapahtumiksi."

**Oppilaisiin liittyviä toimenpiteitä olivat seuraavat:**

Oppilasvaihtoa kohdekielen maahan	2	2 %
Stipendejä ulkomaille kielikursseille	2	2 %
Tietoa ulkomaisista opintomahdollisuuksista ja työtilanteesta	2	2 %

**Esimerkkinä:**

"Välittämällä valtakunnallisesti oppilaiden kesätyöpaikkoja ulkomaille."

Erilaisia ehdotettuja toimenpiteitä oli kohdistettu myös kouluasteittain. Ensimmäisenä esitetään ehdotettuja peruskoulun ala-asteeseen liittyviä toimenpiteitä:

Tunnustetaan englannin asema A-kielenä	5	5 %
Mahdollistetaan vapaaehtoinen englanti (5 lk)	5	5 %
A-kielen monipuolistaminen epärealistista	4	4 %
Kaikille samat mahdollisuudet A-kielessä	1	1 %
A-kieleksi vain englanti tai ruotsi	1	1 %
Vapaaehtoinen ranska, saksa, venäjä 5. lk:lla	1	1 %
Selvitettävä A-kielen monipuolistamisen vaikutus C-kieleen	1	1 %

Esimerkkinä ala-astetta koskeviksi toimenpiteiksi kielitaidon monipuolistamisessa seuraavat:

"Englannin asema on muodostunut kaupallisen viestinnän kautta sellaiseksi, että sen murtaminen koulussa tapahtuvalla tiedottamisella koetaan lähinnä hurskasteluksi."

"Nykyinen tarjonta on kauttaaltaan runsas ja monipuolinen. Koululaitos on aika avuton muuttamaan oppilaiden ja huoltajien asenteita englannin kielen ensisijaisuudesta maailmalla, ja kansainvälisissä yhteyksissä. Harvaanasutuissa kunnissa opettajaresurssit asettavat jo esteen useasta A-kielestä."

"Ruotsin kielen lukeminen A-kielenä suuremmilla paikkakunnilla tulisi tehdä houkuttelevammaksi, mutta miten?"

**Peruskoulun yläasteelle esitettiin seuraavia toimenpiteitä:**

Panostetaan monipuolistamisessa C-kieleen	15	13 %
Vähennetään pakollisia kieliä, ruotsi valinnaiseksi	11	10 %
Jotkut oppilaat haluavat valita kaksi C-kieltä	1	1 %
Korvataan B-ruotsi ranskalla ja venäjällä	1	1 %

Esimerkkeinä seuraavat:

"Ruotsin kielen pakollisuus tulisi poistaa puhtaasti suomenkielisistä kunnista. Kaksikielisissä se saisi olla pakollinen. Ruotsi valinnaiseksi aineeksi muiden valinnaisten aineiden rinnalle; kahdella pakollisella kielellä ei monipuolisteta kielitaitoa, vaan se on suurella osalla sama. Pakollisuus tappaa usein innostuksen. Uskoisin ruotsia valittavan, jos se olisi muiden kielten tapaan valinnaisaineena."

"On paljon oppilaita, joille kaksi pakollista kieltä tuo liikaa paineita koulua ja opiskelua kohtaan, kun he joutuvat vuositolkulla kuuntelemaan toisten kielenopiskelua siitä juuri mitään tajua-matta. Näin tehdään monista oppilaista, joilla on vaikeuksia kielten oppimisessa, koko koulun 'ongelmaoppilaita'."

"Ruotsin kielen asemaa tulisi vakavasti pohtia. Jotenkin pitäisi ratkaista 'iäisyyskysymys' siten, että ruotsia voitaisiin paremmin opettaa halukkaille ja muitten taakkaa keventää esim. 'ohennetulla ruotsilla'. Täten tärkeän ruotsin kielen asema ei heikentyisi vaan pikemminkin laadullisesti vahvistuisi."

Lukioon liittyviä toimenpiteitä olivat seuraavat:

Panostetaan monipuolistamisessa D-kieleen	7	6 %
Lukion kielissä yleissuunnitelma epärealistinen	2	2 %
Lukioon suullinen tutkinto	1	1 %
D-kieli valinnaiseksi 3. luokalla	1	1 %
Luokaton lukio	1	1 %

Esimerkiksi:

"Valinnaisten kielten opiskelun lisäämiseksi on vielä töitä tehtävä, mikä koskee lähinnä venäjän kielen aseman vahvistamista yläasteella ja lukiossa."

Ylioppilaskirjoituksiin kohdistuvia toimenpiteitä oli niin monenlaisia, että ne erotettiin omaksi ryhmäkseen:

C- ja D-kielen ylioppilaskirjoitus eri päivälle	3	3 %
Ylioppilastutkinto nykyisellään ehkäisee monipuolistamista	3	3 %
Ylioppilastutkintoon vain yksi pakollinen vieras kieli	1	1 %
Ylioppilastutkinto hajautettava pidemmälle ajalle	1	1 %
Ylioppilastutkintoon eri tason tehtäviä ranskaan ja venäjään	1	1 %

Esimerkkinä:

"C/D-kielen ylioppilaskokeissa vaatimustaso realistisemmaksi ja pisteytys palkitsevammaksi."

Myös opetuksen sisältöä, opetusvälineitä ja oppimateriaaleja koskevia toimenpiteitä esitettiin runsaasti:

Kielenopetuksen painopiste puhuttuun kieleen	11	10 %
TV-ohjelmissa monipuolistaminen huomioon	6	5 %
Ranskan ja venäjän materiaalit ja välineet paremmiksi	4	4 %
Valtakunnallista kielten ohjausmateriaalia	1	1 %
ATK-ohjelmia kieliin	1	1 %

Esimerkkeinä seuraavat mielipiteet:

"Tarjonnalla on jo luotu mahdollisuus monipuoliseen kieliohjelmaan. . . Toisaalta varottava, ettei liian voimakas kielten valinnan ohjailu tuota toivottua päinvastaista tulosta."

"Keventämällä runsaasti kieliä valinneiden oppilaiden muuta opiskelua."

Kielen opetuksen muuttaminen vielä nykyistä enemmän 'käyttökielen' opetuksen suuntaan."

Lopuksi esitetään kaikki muut edellisiin ryhmiin kuulumattomat ehdotetut toimenpiteet kielitaidon monipuolistamiseksi Suomessa:

Tiedotusta, markkinointia, kampaniointia	11	10 %
Yläasteelle ja lukioon enemmän valinnaisuutta	7	6 %
Asenteiden muutosta	4	4 %
Kielikouluja	3	3 %
Kielten aikuisopiskeluun tehostusta	3	3 %
Uskallusta uudistuksiin	3	3 %
Asenne, että aikuisenakin voi oppia kieliä	3	3 %
Koko maahan laaja kieliohjelma	2	2 %
Kuntien välinen yhteistyö	2	2 %
Kielitaidon syventäminen	1	1 %
Tehostettu kerhotoiminta	1	1 %
Peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen kielten niveltäminen	1	1 %

Esimerkkinä seuraava:

"Kielenopetuksen profiilia nostettava. Vanhempien kielenopiskelun kokemukset värittäväts nuorten valintoja."

"Entistä enemmän tiedotusta vanhemmille kielistä. On korostet-



tava sitä asiaa, että tulevaisuudessa Eurooppa on entistä enemmän yhteinen alue, jossa toimii paljon suomalaisia työntekijästä johtajiin."

Tiivistäen kuntien esittämät kannanotot siitä, millä toimenpiteillä kielitaitoa Suomessa tulisi monipuolistaa, liittyvät yleensä niihin tekijöihin, joiden he ovat arvioineet vaikuttavan kieliohjelman toteuttamiseen. Niissä on myös mainittu samoja toimenpiteitä, joihin muutamat kunnat ovat jo ryhtyneet tai suunnittelevat ryhtyvänsä. Lisäksi esitetään joukko muita toimenpiteitä, joista useita on käsitelty julkisessa kielikoulutusta koskevassa keskustelussa jo hyvinkin runsaasti.

#### 10.9.1. Tulosten tarkastelua

Useimmat kielitaidon muonipuolistamiseksi ehdotetut toimenpiteet liittyvät resursseihin, minkä todettiin vaikuttavan myös kunnan kieliohjelman toteuttamiseen. Resursseihin liittyvät tekijät muodostivat selvästi joka kouluasteella vaikuttavan tekijäryhmän, mutta yhtään niistä ei ollut kuitenkaan arvioitu voimakkaasti vaikuttavaksi. Niitä ei liioin arvioitu vähäisesti vaikuttavaksi, vaan niiden vaikutuksen arviot osuvat käytetyn asteikon keskiosaan, eli ne arvioitiin keskimäärin jossain määrin vaikuttaviksi. Ehdotetuista toimenpiteistä päätellen resurssien puute koetaan vaikeimpana lukiossa, jossa kieliohjelmat kaikkein huonoimmin myös toteutuvat. Mitään yksittäistä resursseihin liittyvää muuttujaa ei sielläkään ole arvioitu jossain määrin vaikuttavaa voimakkaammaksi.

Kielitaidon monipuolistaminen tulisi kuntien mielestä toteuttaa ennen kaikkea C-kielessä, mutta myös lukion D-kielessä ja hyväksyä A-kielessä englannin ylivoimaisuus. Peruskoulussa kahden kielen pakollisuutta esitetään poistettavaksi, koska se aiheuttaa monille oppilaille paineita.

Useat kunnat luottavat edelleen tiedotuksen, kampanjoinnin ja markkinoinnin tehoon kielitaidon monipuolistamisessa. Myös opettajien koulutuksen tehostaminen ja kielen opetuksessa puhutun käyttökielen asettaminen tavoitteeksi nähdään sopiviksi keinoiksi. Kunnan kieliohjelman toteuttamiseen todettiin jo aiemmin vaikuttavan pienten kuntien opettajapulan, johon kunnat toivovat löytyvän ratkaisun. Suurilla kunnilla ei yleensä ole pätevien opettajien saantiin liittyviä vaikeuksia.

Sekä peruskoulun että lukion opetussuunnitelmaan toivotaan enemmän valinnaisuutta, minkä esim. Aho (1988) otti myös julkisesti keskusteltavaksi. Tätä tukevat myös kuntien peruskoulun C-kielen ja lukion C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavien tekijöiden arviot. Yksittäisiä muutujia tarkasteltaessa todettiin, että peruskoulun C-kielen opiskelun lisäämisessä sekä suurissa että pienissä kunnissa oli voimakkaasti vaikuttavaksi tekijäksi arvioitu kahden kielen pakollisuus, yläasteen tietopainotteisuus sekä muiden valinnasten aineiden kuin kielten huokuttelevuus. Myös lukiossa olivat kunnat yksimielisesti arvioineet pakollisten aineiden ja pakollisten kielten määrän vaikuttavan voimakkaasti C- ja D-kielen opiskelun lisäämiseen.

Ylioppilaskoe on kokonaisuutena koettu lukiossa usealla eri tavalla kielten opiskelun monipuolistamista ehkäiseväksi, mihin myös mm. Suonio (1986) on jo aiemmin puuttunut. Mitään ylioppilaskirjoituksiin liittyvää muuttujaa ei kuitenkaan ollut arvioitu voimakkaasti vaikuttavaksi. Myös aikuisiässä tapahtuva kielenopiskelu tulisi vastaajien mielestä ottaa monipuolistamisessa yhtenä mahdollisuutena, kuten mm. myös Takala (1988) ehdottaa.

## 11. DISKUSSIO

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää kielikoulutusta koulutusjärjestelmäsämme kaikki koulutusasteet käsittävänä kokonaisuutena. Tutkimus on tällä tavoin ennakoanut sitä valtakunnallista kehitystä, jonka mukaan erillisistä eri kouluasteita ja -muotoja koskevasta suunnittelusta ja suunnitelmista siirrytään yhtenäiseen kaikki koulutusasteet, esiopetuksesta aikuiskoulutukseen, käsittävään suunnitteluun (Opetusministeriö 1989b). Tavoitteena on laatia yksi pitemmän aikavälin suunnitelma, joka kattaa koko koulutuksen.

Oppilaan kannalta hänen kielikoulutuksensa on jatkumo, joka alkaa peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu läpi - paitsi hänen koulu- ja opiskeluaikansa - jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaan myös hänen elinaikansa.

Tämä tutkimus on osa laajemmasta kokonaisuudesta, jossa pyritään selvittämään suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta ja sen relevanssia. Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta, sen nykyisiä ongelmia ja hallinnon toimenpiteitä kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamiseksi. Tarkastelukulma oli normatiivinen, makrotasolla tapahtuva. Kielikoulutuksen käsittely jatkumona edellyttää myös yksilötasolle menevää kielikoulutuksen tarkastelua mikrotasolla, mikä tapahtuu tutkimuksen toisessa osassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin korkeakoulujen opiskelijoiltaan edellyttämää kielitaitoa.

Tässä kohdassa tutkimuksen tuloksia ei enää tarkastella yksityiskohdaisesti, koska tutkimustehtävän laajuuden ja monivaiheisuuden vuoksi oli tarkoituksenmukaisempaa tarkastella niitä kunkin ongelman tulosten käsitteilyn jälkeen.

Kielikoulutuksen nykyiset ongelmat liittyvät kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamiseen. Yleissuunnitelmaa tarkasteltiin toimintaohjelmanna, jonka toimeenpanon onnistumista ja siihen liittyviä ongelmia selvitettiin kyselyillä.

Makrotason toimeenpanon todettiin onnistuneen hyvin, sillä eri hallintotasojen kieliohjelmat noudattivat yleissuunnitelmaa ja sen periaatteita. Mikrotason eli kuntien kieliohjelmien toteutuminen oppilaiden ja huoltajien suorittamissa kielivalinnoissa osoittautui vaikeammaksi ja onnistuminen vaihteli kouluasteittain ja kielittäin.

Englannin kielen aseman horjuttaminen A-kielenä näyttää vaikealta. Yhden ja koko valtakunnassa saman kielen valinta A-kieleksi antaisi oppilaalle takuun siitä, että vaikka hän joutuisi muuttamaan toiselle puolelle maata, ei hänen kielenopiskelulleen koituisi ongelmia. Muissa Pohjoismaissa näin on tehty, ja englantia on otettu kaikille ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi lukuun ottamatta Islantia, jossa kaikki oppilaat aloittavat pakollisella tanskan kielellä. Muissa Pohjoismaissa jälleen Islantia lukuun ottamatta on peruskoulussa vain yksi pakollinen vieras kieli, joka lisäksi kuuluu samaan germaaniseen kieliryhmään kuin oppilaiden äidinkielenkin.

Kielenopetuksen yleissuunnitelma meillä lähtee kuitenkin siitä, että A-kieliä on useita, joista oppilaat ja heidän huoltajansa voivat valita. Yleissuunnitelma edellyttää ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän kielten valintaa A-kieleksi englannin osuutta vähentämällä. Kehitys on kuitenkin ollut sellainen, että ranskan, saksan ja venäjän osuutta on voitu jonkin verran lisätä, mutta lisääminen on tapahtunut miltei kokonaan ruotsin kielen kustannuksella. Kuitenkin nykyisessä tilanteessa, jolloin meillä ruotsin kieli on kaikille pakollinen, ruotsin kielen A-kieleksi valinneilla tulee seitsemännellä sen sijaan englantia. Ruotsi A-kieleksi olisi näin ollen oppilaan kannalta riskittömin muun kielen valinta.

Hyvin voimakkaasti on viime aikoina otettu julkisuudessa esille kysymys peruskoulun kahden kielen pakollisuudesta. Asiantuntijat (mm. Sajavaara ks. Siukonen 1988), eräät poliitikot (mm. Holkeri 1987) ja muutamat järjestöt (mm. Suomalaisuuden liitto 1987; Joutsimäki 1988) ovat ottaneet kriittisesti kantaa ruotsin kielen pakollisuuteen. Tutkimuksen tulos tukee näitä kannanottoja. Ruotsin kieli todettiin tärkeäksi, mutta sitä esitettiin valinnaiseksi aineeksi. Vaikka ruotsinkielisen väestön osuus on tasaisesti ja jatkuvasti vähentynyt, ruotsin kielen asema ja merkitys kaksikielisellä alueella on kiistaton. Maan muissa osissa sitä vastoin sen nykyistä asemaa koululaitoksessa on vaikea ymmärtää. Zilliacus, vaikka onkin itse ruotsinkielinen, toteaa pakkoruotsin tekevän enemmän pahaa kuin hyvää ja olevan ajan mittaan haitaksi maan kaksikielisyydelle (Jutta Zilliacus 1989).

Peruskoulun C-kielen opiskelun lisääminen ja monipuolistaminen näyttää tulosten mukaan onnistuvan parhaiten yleissuunnitelman toteuttamisessa. Kunnissa on pystytty ylittämään omatkin suunnitelmat. Kun lainsäädännöllinen rajoitus tarjottavien kielten määrästä on poistettu, on mahdollista, että tulevaisuudessa C-kieltä opiskelevien määrää ja kielten monipuolisuutta pystytään vieläkin lisäämään. Jos peruskouluun olisi mahdollista saada li-

sää valinnaisuutta, voitaisiin myös kahden valinnaisen kielen valintamahdollisuudella monipuolistaa C-kieltä.

Lukio osoittautui kaikkein ongelmallisimmaksi sekä opiskelijoiden määrän lisäämisessä että valintojen monipuolistamisessa. Kehitys on kulkenut päinvastaiseen suuntaan suunnitelmiin nähden, eli C- ja D-kieltä opiskellaan entistä vähemmän ja eri kielten osuudet ovat vähentyneet lähtötilanteeseen verrattuna. Lukion pakollisten aineiden ja kurssien suuri määrä sekä laajan matematiikan ja fysiikan valinneiden mahdollisuus jättää C- ja D-kieli valitsematta todettiin vaikuttavan tähän. Mm. Ahon (1988) esittämät käsitykset lukion valinnaisuuden lisäämisen tarpeesta ja Suonion (1985) kannanotto ylioppilastutkinnon vaikutuksesta kieliohjelman toteuttamisen esteenä saivat tukea tutkimustuloksista.

Keskiasteen koulutuksen oppilasvalintajärjestelmän matematiikkaa ja fysiikkaa suosiva ja C- ja D-kielen huomiotta jättävä periaate panee vastaisuudessaakin lukioon tulevat nuoret harkitsemaan C- ja D-kielen valintoja. Ammattikasvatushallituksen kieliohjelmaa koskevissa ohjeissa on aivan oikein tähdennetty läänien kieliohjelmien monipuolistamista ja täydentämistä ammatillisessa koulutuksessa kielenopetuksen yleissuunnitelmaan perustuen. Valintaperusteet ylioppilaspohjaiseen keskiasteen koulutukseen ovat ristiriidassa tämän kanssa, koska millekään linjalle hakeutumisessa ei oteta huomioon C- ja D-kielen opiskelua. Niillekin linjoille, joille haettaessa painotetaan vieraan kielen arvosanoja, ne lasketaan oppilaalle ensimmäisen ja toisen vieraan kielen arvosanojen keskiarvona.

Kielittäin tarkasteltuna tilanne on ongelmallisin venäjän kielessä. A-kielenä se oli lisääntynyt vain vähän, samoin C-kielenä ja lukiossa sen osuus oli pudonnut entisestään. Tutkimustulosten mukaan kouluhallintovirkamiehillä oli käsitys, että oppilaille ja huoltajilla oli venäjää kohtaan kielteisempiä asenteita kuin ranskaa kohtaan. Kielivalinnoista saadut tulokset tukivat tätä käsitystä. Asennemuokkauksen tarpeellisuus todettiin kuntien tulevissa toimenpiteissä. Asenteisiin saattaa vaikuttaa myös se, että venäjän kieli yhdistetään meillä tiettyyn poliittiseen idologiaan eivätkä esim. elinkeinoelämän asettamat realiteetit ole pystyneet tätä käsitystä muuttamaan. Nuorten mahdollinen myönteinen suhtautuminen on voinut eliminoida myös sillä, että venäjän markkinoinnissa keskeisesti toiminut Suomi-Neuvostoliitto-Seura on ehkä mielletty 'ukkokaartiksi' johtopaikalla olevien jäsentensä iän perusteella. Nuoren pääsihteerin haasteisiin voidaan lisätä näiden käsitysten muuttaminen. Olisi löydettävä ne keinot, joilla venäjän kieltä voi-

daan nuorille 'myydä', niin kuin vaatteita ja muuta tavaraa myydään nuorille englannin kielellä. Tämä kytkeytyy taas siihen, että venäläinen tavara ei meillä mene kaupaksi.

Aiemmin jo todettiin, että kielikoulutusta tulee tarkastella jatkumona. Ranskan, saksan ja venäjän kielen lisäämistä A-kielenä on pyritty tukemaan sillä, että oppilaille annetaan mahdollisuus aloittaa englannin kielen opiskelu valinnaisena kielenä peruskoulun viidennellä luokalla. Niissä kunnissa, joissa näin on menetelty, ovat kyseisten kielten valinnat lisääntyneet (Opetusministeriö 1988d). Tämän toimenpiteen seurauksia ei ole riittävästi tutkittu eikä sen vaikutuksia selvitetty kokonaisuuden eli yläasteelle ja lukioon aiheuttamien seuraamusten ja yksittäisen oppilaan eli hänen kielikoulutusjatkumonsa kannalta.

Tähän mennessä julkaistuissa kielikoulutusta koskevissa tutkimuksissaan ei kielikoulutuksen jatkumoa eli kokonaisuutta ole otettu huomioon. Pro-gradu -tutkielmassaan Kuusela ja Ruuttola (1988) käsittelevät venäjän ja englannin valintaa A-kieleksi. Selvitykset kielikoulutuksen osista antavat tietoa, mutta ne eivät pysty ottamaan huomioon ja käsittelemään niitä ongelmia, joita kieliopinnojen jatkomahdollisuuksien puuttuminen tai vaikeutuminen oppilaille aiheuttaa.

Jotta oppilaalla olisi mahdollisuus jatkaa valitsemansa kielen tai kielten opiskelua, niin kuin säädökset edellyttävät, tulee yläasteen ja lukion voida niitä tarjota. Yläasteella ja erityisesti lukiossa lisääntyy eripituisten ja eri kielten ryhmien määrä huomattavasti kieliohjelman monipuolistamisen ja valinnaisen englannin tarjonnan johdosta. Lisäksi lukion olisi tarjottava myös muita harvinaisempia kieliä, kuten espanjaa, italiaa, latinaa ja kreikkaa. Tarvitaan nykyistä enemmän resursseja, jotta kaikki kieliryhmät voidaan toteuttaa. Jo nyt resurssien niukkuus todettiin yhdeksi kielten monipuolistamiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Jos resursseja on vähän ja ryhmään on tulossa vain muutamia oppilaita, ei ryhmää muodostu eikä oppilas tai oppilaat voi jatkaa kielenopintojaan. Toinen vaihtoehto on se, että esimerkiksi kaksi vuotta kieltä opiskelleet oppilaat yhdistetään alkavien ryhmään. Tällaisen ryhmien yhdistelemisen todettiin vaikuttavan kielten monipuolistamiseen. Oppilaat kokevat turhauttavaksi aloittaa parin vuoden kielenopinnojen jälkeen taas alusta, mikä puolestaan vaikuttaa opiskelumotivaatioon.

Ranskan, saksan ja venäjän A-kieleksi valitsevien ja viidennellä englannin vapaaehtoisena ottavien oppilaiden tulee opiskella peruskoulussa myös pakollista ruotsia. A-kielen valintaa tehtäessä tulisi vanhempien olla

selvillä siitä, että heidän lapsensa pystyy opiskelemaan ja selviytymään kolmesta vieraasta kielestä. Näinhän tekevät ne, jotka ottavat valinnaisen kielen yläasteella. Valinta vain voidaan tässä tapauksessa tehdä huomattavasti myöhemmin, ja valintapäätöksen pohjana on oppilaan menestyminen aikaisemmin aloitetuissa kielissä. Jos menestys ei riitä, voidaan kolmas kieli jättää valitsematta. Ranska, saksa ja venäjä A-kieleksi otettaessa sama valinta on tehtävä jo kolmannella luokalla, jolloin aikaisempaa kielenopiskelukokemusta ja tietoa kieliopinnoissa menestymisestä ei ole ja kolmas kieli eli ruotsi on otettava joka tapauksessa.

Jos ranskaa A-kielenä opiskeleva oppilas muuttaa esimerkiksi kuudennella luokalla eikä uudessa koulussa ole tarjolla ranskaa, hän voi opiskella viidennellä aloittamaansa englantia. Hänen on kuitenkin saavutettava luokkatovereidensa kahden vuoden etumatka, ja se edellyttää sekä häneltä että koululta ylimääräistä työtä ja resursseja. Tällaisille "monipuolistamisen uhreille" esitettiin kyselyn vastauksissa ylimääräistä tukiopetusresurssia. Ranskan opinnot joutuu kyseinen oppilas jättämään aloittaakseen seitsemännellä luokalla ruotsin opiskelun. Kahdeksannella luokalla hänen on mahdollista ottaa ranskan kieli valinnaiseksi, jos koulu sitä tarjoaa, mutta hän joutuu aloittamaan sen opinnot alusta muiden kanssa. Jollei koulu pysty sitä tarjoamaan, oppilaalla ei ole mahdollisuutta sitä opiskella.

Kun suunnitelmia A-kielen monipuolistamiseksi tehdään, ei voida lähteä siitä, että oletetusta käyttäytymisestä poikkeavat, esimerkiksi paikkakuntaa muuttavat oppilaat kärsikööt valintansa seuraukset. Vastuuta ei voida liioin siirtää niille kunnille ja kouluille, jotka eivät voi tarjota kaikkia mahdollisia kieliä tulipa oppilas mistä puolelta maata tahansa. Kielenopetuksen järjestäminen pienelle oppilasryhmälle tai parille oppilaalle on aina koulun ja kunnan kannalta taloudellinen kysymys, jossa on otettava huomioon koulun muutkin oppilaat ja ne resurssit, jotka heiltä joudutaan ottamaan pientä ryhmää varten.

Yksinkertaisin keino kielenopiskelun monipuolistamiseksi olisi tietenkin vanha oppikoulussa noudatettu tapa, jonka mukaan rehtori totesi a-luokan lukevan saksaa ja b-luokan englantia (mm. Häyhä 1988). Nykyisessä hallintokulttuurissa, jossa päätöksentekoa on delegoitu niin alas kuin mahdollista ja jossa vapaakuntakokeilujen käynnistyminen merkitsee kunnille entistä suurempaa päätösvaltaa ja vastuuta, tämä ei ole mahdollista, eikä enempää oppilaiden kuin vanhempienkaan "pakottaminen" tiettyihin kielivalintoihin voi tulla kysymykseen. Kun valinnat tehdään annetun tiedotuksen

ja ohjauksen jälkeen, on hallinnon kysyttävä itseltään, ohjataanko vanhempia ja oppilaita kielivalintoihin, jotka myöhemmässä koulutuksen vaiheessa osoittautuvat jollei suoranaiseksi esteiksi niin vaikeuksia aiheuttaviksi.

Mikään kielivalinta ei ole esteenä ammatillisessa koulutuksessa opiskeluun. Oppilaalle ei ole aina pystytty tarjoamaan mahdollisuutta jatkaa aloittamansa kielen opiskelua eikä oppilaitosten välinen yhteistyö ammatillisen koulutuksen kielenopetuksen järjestämiseksi ole vielä päässyt alkuun. Ns. harvinaiset valinnat tuottavat hankaluuksia. Vapaaehtoinen englanti saattaa kyllä helpottaa, mutta katkoksia kielenopiskeluun voi oppilaalle silti tulla. Ammatillisessakin koulutuksessa tulisi ruotsin kielen pakollisuutta kaikille oppilaille ja kaikilla perus- ja opintolinjoilla harkita uudelleen. Niille oppilaille, jotka tulevassa ammatissaan kieltä tarvitsevat, on todennäköisesti myös motivaatiota sen opiskeluun, ja se voidaan tarjota tällaisiin ammatteihin johtavien opintojen yhteydessä.

Kaiken kaikkiaan kielenopetuksen yleissuunnitelma on laadittu yleissivistävää opetusta varten, ja ammatillisen koulutuksen kielikoulutus on nähty ikään kuin yleissivistävän koulutuksen antaman alun jatkamisena. Näin pitää ollakin, mutta vastaisuudessa tulisi ammatillisessa koulutuksessa entistä enemmän voida ottaa huomioon jokaisella koulutusosalalla ja tulevissa ammateissa tarvittava kielitaito. Jos ammatillisen koulutuksen kielenopetus nähdään vain peruskoulun tai lukion jatkeena ja pakollisten kielten opiskeluna, ei opiskelijoilla synny helposti motivaatiota ammatissa tarvittavien muiden mahdollisten kielten opiskeluun.

Suomessa on vaikea suoriutua korkeakouluopinnoista osaamatta hyvin englannin kieltä. Ruotsin kielen opintojen pakollisuutta ovat korkeakouluopiskelijatkin kritikoineet, ja Korpimies ym. (1983) esittävät harkittavaksi ruotsin opetuksen järkipäätämistä tekemällä se vapaaehtoiseksi, jotta tällä tavalla voitaisiin vaikuttaa sen opiskelumotivaation herättämiseen ja säilymiseen. Pakollisuutta on perusteltu sillä, että eräissä viroissa kelpoisuusehtoihin liittyy ruotsin kielen taito. Korkeakouluissa opiskelijoilla lieenee jo käsitys siitä, minkätyyppisiin tehtäviin he tulevat hakeutumaan eivätkä kaikki tule pyrkimäänkään valtion virkamiehiksi.

Elinkeinoelämässä, erityisesti ulkomaankaupassa, riittää, että ostaja osaa hyvin yhden vieraan kielen, kun sitä vastoin myyjän on osattava asiakkaansa kieltä (Pirttimäki, 1989). Monille ihmisille yhden vieraan kielen taito riittää yhdentyvässä Euroopassakin, mutta maamme selviytymiseksi kiristyvässä kansainvälisessä kilpailussa tarvitaan niitä, jotka osaavat muitakin



kieliä. Kielitaidon on kuitenkin liityttävä muuhun ammattitaitoon ja -koulutukseen, insinöörin, ekonomin tms. Pelkällä kielitaidolla ei kauppoja tehdä. Sen vuoksi nykyisen lukiomme rakenne on liian jäykkä, koska se tekee mahdolltomaksi opiskella yhtä aikaa sekä matemaattisia aineita että valinnaisia kieliä, mihin monen lukiossa opiskelevan kyvyt ja halut riittäisivät.

Meillä erityisesti aineopettajaliitot ovat huolestuneita sekä luonnontieteellisten aineiden että vieraiden kielten opettamiseen käytettävän ajan vähyydestä. Keskusteluissa on syntynyt vastakkainasettelu luonnontieteelliset aineet - kielet, mikä ei hyödytä kumpaakaan, sillä ne eivät voi olla kilpailutilanteessa. Molempia tarvitaan Suomessa sen liittyessä yhdentyvään Eurooppaan. Luonnontieteellisten aineiden opintojen tulisi olla vieraiden kielten opiskelun kanssa rinnan ja yhtä aikaa siten, että jokaisella oppilaalla olisi kykyjensä, taipumustensa ja suunnitelmiansa mukaisesti mahdollisuus opiskella ja valita opiskelukohteensa. Tutkimustulosten mukaan ovat kielikoulutuksen vaikeimmat ongelmat lukiossa, josta pitäisi tulevien kielitaitoitien insinöörien ja ekonomien ammattiopintoihinsa suunnata.

Takalan (1988) mukaan ei koululaitoksen tarvitse tuottaa valmiita myyntiedustajia. Sen on kuitenkin pystyttävä tarjoamaan yksilöille sellainen kielikoulutus, että he kykenevät opiskelemaan ammattiinsa. Varsinaisen ammatissa tarvittavan kielitaidon voi ammatillisessa koulutuksessa annettavan lisäksi hankkia aikuiskoulutuksena. Työelämässä toimiessaan yksilö tietää jo, mitä kieliä hän tarvitsee työssään. Aikuiskoulutuksen kehittämiseksi tulee myös aikuisille tarkoitetun kielikoulutuksen järjestäminen olemaan suurena haasteena.

Tässä esitetyllä tutkimuksella ei ole yritetty luoda mitään kielikoulutuksen teoriaa. Pyrkimyksenä on ollut tarkastella ilmiötä - suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus - mahdollisimman monelta ja relevantilta näkökulmalta sekä selittää tätä ilmiötä näistä näkökulmista. Käytettyjen tieteenalojen teorioiden käsittely on jäänyt pakostakin pintapuoliseksi, koska kielikoulutusta olisi voitu lähteä tarkastelemaan perusteellisesti minkä tahansa esitetyn tieteenalan teorioiden pohjalta. Tutkimuksen tässä osassa teorian osuus painottuu suhteessa empiiriseen osaa. Koska tutkimuksen tämän osan teoriaosuuden lisäksi on osa sellaista, joka liittyy tutkimuksen molempiin osiin, on se ollut tarkoituksenmukaista käsitellä tässä osassa ja laajempaan kuin muutoin olisi tarvittu. Tällä tavoin vältetään toisto tutkimuksen ensimmäisen ja toisen osan kesken.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus toteutetaan kielenopetuksen yleissuunnitelman mukaisesti. Koulutushallinnolla on keskeinen rooli kielikoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Sen vuoksi on ollut välttämätöntä selvittää hallinnon roolia ja kieliohjelmien toteuttamista. Hallinnon osuus rajoittuu kieliohjelman toteuttamiseen eli kielitarjonnan järjestämiseen. Varsinaiset kieliohjelman toteuttajat ovat kuitenkin oppilaat ja heidän huoltajansa. Toteutunut kieliohjelma on se, joka syntyy kielivalintojen perusteella. Siksi ilmiön -suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus- ymmärtämiseksi on välttämätöntä selvittää, mitkä ovat oppilaiden ja huoltajien tekemien kielivalintojen perusteet ja millä ehdoilla he valitsisivat toisin. Tutkimuksen jatko-osassa paneudutaan näihin kysymyksiin.

Tutkimuksen ammatillisen koulutuksen kielikoulutusta koskeva osuus voidaan osittain koulutuksen uudistumisen osittain äskettäin tehdyn kyselyn vuoksi selvittää vasta tutkimuksen toisessa osassa. Näin ollen tähän osaan tarkoitettua empiiristä osuutta käsitellään myös siellä.

Korkeakouluja koskevaa tutkimuksen osaa voidaan kritisoida pintapuolisuudesta ja käytetystä suhteellisen alkeellisesta tutkimusmetodista. Kun tämän tutkimuksen mielenkiinto korkeakouluissa on lähinnä kielitaidon välineellisessä puolessa ja koska Korkeakoulujen kielikeskus on tehnyt selvityksiä kielikeskusten järjestämisestä kielikoulutuksesta, ei ollut tarpeellista tähän tutkimushankkeeseen sisällyttää muuta korkeakoulujen kielikoulutusta koskevaa ainesta. Tutkimustulokset antavat aihetta jatkotutkimuksille, joissa selvitettäisiin yleensä samantasoisiin tutkintoihin valmistavien koulutusohjelmien vaatima työmäärä, sillä ainakin tentittävässä kirjallisuudessa oli varsin suuria eroja. Tämä on tarpeellista siksikin, että korkeakouluopiskelijoiden pitentyneet valmistusajat huolestuttavat päättäjiä (mm. Numminen 1987).

Paraikaa opetusministeriön asettama työryhmä pohtii kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavan opetuksen lisäämistä (Opetusministeriö 1989a). Työryhmälle on annettu kovin vähän aikaa ja ainakin toimeksiannon perusteella yritetään kielikoulutuksen yleissivistävää osaa muuttamalla monipuolistaa kieliohjelmaa. Oppilaan kannalta tarpeelliselle kielikoulutusjatkumolle eivät osakorjaukset välttämättä anna tukea, ellei sitä oteta huomioon jo alun pitäen muutoksia suunniteltaessa. Juuri katkokset kielikoulutuksen jatkumossa ovat oppilaalle ongelma, joka ei näy suunnitteluvaiheessa, ellei riittävää asiantuntemusta ole käytössä.

Muutokset kielenopetuksen yleissuunnitelmassa ja kieliohjelmissa tulisi perustaa evaluointitiedolle, jota saadaan nykyisen kielikoulutuksen toteuttamisesta. Pelkkä tilastojen perusteella tehty seuranta ei riitä sellaiseksi. Olisi hyvä, jos nopeita hätäratkaisuja ei tehtäisi, vaan pyrittäisiin selvittämään, mitkä ovat kieliohjelmien todellisten toteuttajien, oppilaiden ja huoltajien valintojen perusteet ja minkälainen kielikoulutus on heidän mielestään relevanttia. Päätöksiä voidaan tehdä heidän mielipiteitään huomioon ottamatta. Tuloksena saattaa olla päättäjien ja virkamiesten mielestä hyvä ja tarkoituksenmukainen ohjelma, kuten nykyinenkin, mutta joka ei toteudu, koska nuoret ja huoltajat valitsevat toisin.

**SUMMARY****1. Background of the project**

The present research study examines language teaching in the Finnish educational system as one entity including all levels of education. From the point of view of the student, language studies are a continuum starting in the third grade of the comprehensive school and continuing, not only through compulsory and further education, but, according to the principle of lifelong education, also through the entire life.

In the Finnish nine-year comprehensive school all students study at least two foreign languages. All Finnish-speaking students study Swedish and a majority of them also English. The study of the first foreign language (A-language) starts in the third grade and continues until the end of the comprehensive school (7-year course) and the study of the B-language starts in the seventh grade (3-year course). The optional C-language is started in the eighth grade of the comprehensive school (2-year course). In the three-year upper secondary school all students study the A and B-language. In addition, depending on their study programme, they may study the C-language they started in the comprehensive school and also start studies in a new D-language.

The present study is part of a more extensive project concerned with language teaching in the Finnish educational system, and its relevance. Language teaching, the national plan of language teaching provision and its implementation are described and examined from the following theoretical starting points:

- 1) as a political issue, whereby language teaching is viewed from the perspective of educational policy and its implementation,
- 2) as an issue of administrative science, whereby it is examined as an implementation study connected with the implementation of the national plan,
- 3) as an issue of educational sociology, whereby the implementation of a language programme is studied in a social system both as a structural-functional macro and meso-level problem and as a micro-level problem of interpretative educational sociology,
- 4) as a socio-linguistic issue, whereby it is examined from the

- perspective of language planning applying models of language planning,
- 5) as an issue related to cognitive psychology, whereby it is examined in terms of student learning, i.e., language learning results, study motivation and attitudes towards various languages, and
  - 6) as a didactic issue, whereby it is examined from the perspective of foreign language teaching in terms of teaching methods.

In the first part of the project, language teaching was examined from a normative macro and meso-level perspective based on theoretical starting points 1-4 listed above. If language teaching is viewed as a continuum, it is necessary to extend the micro-level study of language teaching to the individual level. This is done in the second part of the project, which is mainly based on theoretical considerations 3, 5 and 6 above.

## 2. Research task and problems

The present report contains the first part of the project which was concerned with two research tasks, firstly, language teaching in the Finnish educational system, its problems, and administrative measures for the implementation of the national plan of language teaching and, secondly, the language skill required from higher education students.

In Finland a national plan for language teaching was introduced in an attempt to make language teaching more diversified. The national plan was approved by the Cabinet defining the general principles for the organization of language teaching and the quantitative objectives of language teaching in the Finnish comprehensive school and upper secondary school covering the years 1985-1991. According to the national plan of language teaching

- 1) the proportion of students studying Swedish, German, French and Russian at the primary level should be increased,
- 2) at the lower secondary level the aim should be that at least 35% of eighth-grade students take a foreign language as one of the optional subjects and that more often than at present the foreign language is French or Russian,
- 3) all students who at the lower primary level have as their compulsory first foreign language not taken English, should at the lower secondary level take English as an optional subject, and

- 4) at the upper secondary level the aim should be that at least 95% of students study either a language they started in the eighth grade of the comprehensive school or in the first grade of the upper secondary school. The language started in the upper secondary school should more often than now be French or Russian.

Furthermore, the Cabinet has defined the target numbers of students studying different languages by autumn 1991. The Cabinet has allowed seven years for the attainment of the target.

The main problems of the project were:

- 1) What are the language programmes like that different levels of educational administration have planned and carried out?
- 2) What are the municipalities like that have planned and carried out their language programmes in accordance with the principles of the national plan?
- 3) Which factors have influenced the implementation of the national plan of language teaching?
- 4) What measures have municipalities taken to carry out their language programmes?
- 5) What foreign languages do higher education students have to master in the light of study requirements?
- 6) What measures are suggested by school administration authorities for the diversification of language skill in Finland?

### 3. Research data and the carrying out of the project

The data regarding language programmes were collected from all municipalities in Finland by means of a follow-up questionnaire on language programmes. The data regarding municipality-level factors was collected from various statistics. The data regarding factors influencing the implementation of language programmes and the measures taken by municipalities for the implementation of the language programmes were collected directly from municipalities selected through sampling (total 123) by means of a questionnaire. The questionnaire was constructed on the basis of a pilot inquiry aimed at provincial governments and interviews of school administration authorities and comprehensive school and upper secondary school headmasters. A sample was drawn from the degree requirements of institutions of higher education. The literature

contained in the degree programmes of the sample was collected from the study guides of the institutions of higher education.

#### 4. Research results

##### 4.1. The language programmes planned and implemented by educational administration

- 1) The essential point in macro-implementation is that educational administration authorities at a higher hierarchical level influence the authorities at a lower level so that they in turn get authorities at the municipal level to construct their language programmes in accordance with the aims of the national plan. The first link in the chain worked successfully, for the language programmes of both the National Board of General Education and the provincial governments were in accordance with the principles put forward by the Cabinet. Also municipal authorities had drawn up their language programmes in line with the quantitative targets.
- 2) Micro-implementation concerns changes brought about by municipal school administration authorities in the language choices made by the target group, i.e., students and their guardians. Micro-implementation had been only partly successful. In the A-language of the comprehensive school the target was still far away, although the development was going in a positive direction in all other languages except Swedish. The study of the C-language in the comprehensive school had increased and become more diversified and nearly all goals had already been reached. C- and D-languages in the upper secondary school were still far from all targets. Especially the target for Russian was difficult to achieve at all school levels.

##### 4.2. Municipalities planning and implementing their language programmes in accordance with the principles of the national plan

Municipalities which offered also other languages, besides English, as the A-language, were more developed than other municipalities, their educational level was higher and their economic structure was to a larger extent based on industries. Compared with other municipalities they were

more prosperous and had a higher population base, and more often than other municipalities they had a left-wing majority.

A good third of all municipalities with a lower secondary school had reached the target percentage set for students of the C-language in the comprehensive school. These municipalities had a higher population base than others; they were also richer and more highly developed, and had a higher educational level and a largely industrially-based economic structure.

The situation was reversed when a comparison was carried out between municipalities that had reached the target percentage set for C- and D-languages in the upper secondary school and those that had not reached it. Compared with other municipalities with upper secondary schools, the municipalities that had reached the target percentage were sparsely populated, undeveloped, poor and had a low educational level. The proportion of population earning their living in agriculture and forestry was considerably higher than in other municipalities.

#### 4.3. Factors influencing the implementation of the national plan of language teaching

Data on municipality-level characteristics and on other factors influencing the implementation of the national plan of language teaching were obtained from school administration authorities responsible for municipal language programmes, that is, education officers and superintendents of schools.

As factors influencing the supply and choice of the A-language in the comprehensive school, the respondents mentioned the size of the municipality and the school, and the resources which enable the formation of small groups and school transportation occasioned by the choice of less common languages. The popularity of English was ascribed to its position as a world language and the sense of security it provided, in that e.g. moving to another municipality or the choice of further studies would in future cause the student any problems. Offering English as a optional subject from the fifth grade was, however, considered to lessen the fear connected with the choice of a less common A-language that the child would not learn any English during his school years.



The possibility of increasing the number of students taking the C-language in the comprehensive school seems to depend on the work load involved in the compulsory A- and B-languages, on the proportion of "academic" subject matter at the lower secondary level and on the appeal of other optional subjects, such as, information technology and practical subjects. The factor that most strongly influences the range of C-languages chosen by students, seems to be the choice of the language that is fashionable among young people.

The number of students taking C- and D-languages in the upper secondary school seems to be strongly influenced by the high number of compulsory subjects in the upper secondary school and the fact that students who take a long course in mathematics and physics do not have to take a C- or D-language. Furthermore, it was suggested that the compulsory languages are already hard enough for some students, without them taking an additional optional language as well. The range of the C- and D-languages chosen by students is most strongly influenced by the choice of the C-language in the comprehensive school.

#### 4.4. Municipal measures for the implementation of language programmes

Dissemination of information in various forms was the measure planned and used most frequently by municipalities in order to expand the range of all languages (i.e. A-, B-, C- and D-languages) and to increase the study of the C-language in the comprehensive school, and the C- and D-language in the upper secondary school. Many municipalities had expanded the range of all languages offered and a greater number still were intending to expand it even further. In the lower secondary schools of small municipalities extra measures had been required to find qualified teachers of French and Russian, and often municipalities had resorted to cooperation in order to overcome the shortage of teachers. Municipalities had also taken measures to guarantee that the study of the C-language chosen in the comprehensive school could be continued in the upper secondary school

#### 4.5. Foreign language skill required in higher education studies

Only one of the 28 degree programmes under study included no English literature as part of the degree requirements. Swedish literature was included in the requirements of several degree programmes, although its proportion was quite small. Also German literature was included either as alternatives or otherwise in small quantities in the requirements.

#### 4.6. Measures put forward by school administration authorities for the diversification of language skill in Finland

Most measures proposed for the diversification of language skill were concerned with the increasing of resources. Especially the scarcity of resources in the upper secondary school was considered a hindrance. Some respondents suggested that the supremacy of English as an A-language should be acknowledged, which means that the diversification of language skill should take place first and foremost in the C-language of the comprehensive school, but also in the C- and D-languages of the upper secondary school. Some replies suggested that two compulsory languages in the comprehensive school were considered too many, because they are a strain on many pupils. It was also suggested that the emphasis in language teaching should be shifted to spoken language and that teachers' basic and in-service education should be up-dated accordingly. Most municipalities also believed in the effectiveness of information dissemination, campaigns and marketing in the diversification of language skill.

### 5. Discussion

The problems studied in this report are concerned with the implementation of the national plan of language teaching. Macro-level implementation was successful, for the language programmes of various administrative levels followed the national plan and its principles. The realization of municipal language programmes in the language choices made by students and their guardians proved more difficult and the rate of success varied by school level and language.

It seems difficult to shake the dominating position of English as the A-language. On the other hand, if the same language was chosen as the A-language in the whole country, it would be guaranteed that the student will encounter no problems with his language studies, even if he were to move to the other end of the country. In other Nordic countries, where language conditions differ from ours, English has been chosen as the first foreign language for everybody, except in Iceland. Apart from Iceland, the Nordic countries also have only one foreign language compulsory for everyone in the comprehensive school. Also in Finland there has recently been some criticism against there being two compulsory languages in the comprehensive school.

The attainment of the objectives of the national plan has succeeded best in the C-language of the comprehensive school, for some municipalities have been able to go beyond their own plans. When the legislative restriction on the number of languages offered has recently been removed, it will be possible to even further increase the number of students taking the C-language and to extend the range of languages studied.

The upper secondary school proved the most problematic, for the development had proceeded counter to plans, i.e., both the number of students taking the C- and D language and the number of languages studied had decreased compared with the starting situation. The great number of compulsory subjects and courses in the upper secondary school, and the fact that students taking a long course in mathematics and physics do not have to take a C- or D-language, were regarded as factors contributing to this. Furthermore, the policy exercised in student selection into secondary-level vocational education, which favours mathematics and physics and overlooks the C- and D-languages, will also in future make young upper secondary school entrants hesitate about the choice of a C- and D-language, because these studies will not be taken into consideration in student selection into any line of vocational education.

When the situation is examined by language, the position of Russian seems most problematic. As an A as well as a C-language it had increased its share only little, and in the upper secondary school its proportion had decreased. School administration authorities believe that students and guardians have a more negative attitude towards Russian than towards

French. This belief gained support from the results of the language choices. There should be ways of 'selling' the Russian language to young people like fashion clothes and other goods are sold to them in English.

No prior language choice is an obstacle to entering vocational education. It has, however, not always been possible to arrange so that the student can continue to study the language he has started, and less common language choices cause difficulties. Voluntary English, which is planned to be offered nationwide from grade 5 in the comprehensive school, may ease the situation, but there may still be interruptions in the language study. Compulsory study of Swedish for all students in all study lines of vocational education should also be reconsidered.

In Finland a higher education student will not be able to cope with his studies without a good knowledge of English. The share of other languages in the literature to be studied is considerably smaller. Compulsory study of Swedish as part of higher education studies has also been criticized.

## LÄHTEET A

- Act on the folkeskole. 1984. Ministry of Education. Denmark.
- Aho, E. 1988. Lukiolaisille vain neljä pakkoainetta. *Uusi Suomi* 13.11.1988.
- Ahokas, J. 1978. Kieli. Otavan suuri ensyklopedia 4. Keuruu: Otava, 2934-2942.
- Ahonen, M. 1988. Työelämän odotukset ammatilliselta koulutukselta. Alustus Ammatillisen koulutuksen kongressissa 17.-19.10.1988. Jyväskylä.
- A-kieli ei ratkaise koko pulmaa. 1988. Helsingin Sanomien pääkirjoitus 18.1.1988.
- Alexander, E.R. 1985. From Idea to Action. *Administration & Society* 16 (4), 403-426.
- Allardt, E. & Starck, C. 1981. Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta. Juva: WSOY.
- Andered, B. 1987. Ruotsalaisen peruskoulun nykyinen ja tuleva kieliohjelma. Julkaisussa Pohjoismaiden kouluoloista 2. Århus: Pohjoismaiden Ministerineuvosto, 16-19.
- Annual Report 1986-1987. Department of the Secretary of State. Minister of Supply and Services. 1988. Canada.
- Antikainen, A. 1986a. Koulutuspolitiikan tavoitteet ja koulun tulevaisuus. Esimerkkinä tasa-arvo. Alustuspuheenvuoro opetusministeriössä 16.10.1986. Moniste.
- Antikainen, A. 1986b. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Archer, M.S. 1984. *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications Ltd.
- Att föstå varandra i Norden. 1986. Göteborg: Nordiska Rådet.
- Banathy, B.H. 1973. *Developing a Systems View of Education*. Belmont, California: Lear Siegler.
- Barnard, C. 1951. *The Functions of the Executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Printing Office.
- Barrett, S. & Fudge, C. (eds.) 1981. *Policy and Action*. New York: Methuen & Co. Ltd.
- Beeby, C.E. 1967. *Planning and the educational administrator*. Paris: Unesco.
- Bell, R.T. 1976. *Sociolinguistics*. London: B.T. Batsford Ltd.

- Bell, R.T. 1981. *An Introduction to Applied Linguistics*. New York: St. Martin's Press Inc.
- Berggren, O. 1982. Vieraiden kielten käyttö ja tarve teollisuuden insinööri-tehtävissä teknillisten korkeakoulujen kieltenopetuksen tavoitteiden ohjaajana. *Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu. Kielikeskuksen julkaisuja* 3.
- Berman, P. 1978. The Study of Macro- and Micro-Implementation. *Public Policy* 26 (2), 157-184.
- Blanco, G. 1977. The Education Perspective. *Julkaisussa Bilingual Education: Current Perspectives*. Arlington, Virginia: The Center for Applied Linguistics, 1-68.
- Bourhis, R.Y. (ed.) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon: Multilingua Matters Ltd.
- Bruner, J.S. 1972. *The Relevance of Education*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Burstall, C. 1974. *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company Ltd.
- Burstall, C. 1978. Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some recent research findings. *Julkaisussa V. Kinsella (ed.) Language Teaching & Linguistics: Surveys*. Cambridge: University Press, 1-21.
- Bø, K. 1987. Norjan peruskoulun toinen vieras kieli. *Julkaisussa Pohjoismaiden kouluoloista* 2. Århus: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 13-14.
- Caiden, G.E. 1976. Implementation - the Achilles Heel of Administrative Reform. *Julkaisussa A.F. Leemans (ed.) The Management of Change in Government*. The Hague: Martinus Nijhoff, 142-164.
- Carlson, R.V. 1977. Politics of Evaluation: Some Theoretical Issues. *Educational Planning* 4 (2), 73-81.
- Carroll, J.B. 1975. *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. New York: John Wiley & Sons.
- Carron, G. 1980. Comments on H.M. Levin's paper, The limits of educational planning. *Julkaisussa H.N. Weiler. (ed.) Educational planning and social change. Report on an IIEP Seminar*. Paris: Unesco, 48-55.
- Chaplen, E.F. 1978. Foreign Language Teaching in a Society. *Kuvio esitetty julkaisussa J.L.M. Trim. Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning*. EC. Oxford: Pergamon Press, 17.

- Churchill, S. & Smith, A. 1986. The emerging consensus. *Language and Society* 4, 5-11.
- Churchill, S. 1987. English and French in Canada: A Balanced Situation? AERA Conference, Washington DC, 20.-24. April 1987. Moniste.
- Churchill, S. 1988. Henkilökohtainen kirje 15.1.1988.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. *Research Methods in Education*. Dover, New Hampshire: Croom Helm.
- Common Core Subjects. General Area of Study. Extracts from the Upper Secondary School Curriculum. Part 2. 1983. The National Council for Upper Secondary Education.
- Compulsory school. 1986. Skolöverstyrelsen. Skara: Västergötlands Tryckeri AB.
- Comrie, B. (ed.) 1987. *The World's Major Languages*. Beckenham: Groom Helm Ltd.
- Cooley, W.W. & Bickel, W.E. 1986. *Decision-oriented Educational Research*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Coombs, P.H. 1970. *What is educational planning?* Paris: Unesco.
- Corder, S.P. 1977. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- The Danish Upper Secondary School system. 1984. Ministry of Education. Denmark.
- Das Gupta, Y. 1973. *Language Planning and Public Policy: analytical outline of the policy process related to language planning in India*. Julkaisussa R.W. Shuy (ed.) *Monograph Series on Languages and Linguistics. Report Of The Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 157-165.
- Dave, R.H. 1980. A built-in system of evaluation for reform projects and programs in education. *International Review of Education* 26 (4), 475-482.
- Educational planning. 1970. Paris: Unesco.
- Ertola, T-L. 1988. Kouluissa istuva ikäpolvi kärsii nyt virhepäätöksistä. *Hel-singin Sanomat* 30.1.1988.
- Evaluation of the Official Languages in Education Program. Final Report. 1987. Canada Secretary of State. Program Evaluation Directorate.
- Faludi, A. 1976. *Planning Theory*. Exeter: Pergamon Press.
- Fishman, J.A. (ed.) 1971. *Advances in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton & Co.

- Fullan, M. 1981. Research on the Implementation of Educational Change. Julkaisussa A.C. Kerckhoff (ed.). Research in Sociology of Education and Socialization 2. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc, 195-220.
- Galtung, J. 1980. Schooling and future society. Julkaisussa H.N. Weiler. (ed.) Educational Planning and social change. Report on an IIEP Seminar. Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning, 179-204.
- Genesee, F. 1984. French Immersion Programs. Julkaisussa S. Shapson & V. D'Oyley (eds.) Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 33-54.
- Gertsen, R.C. Vieraiden kielten opetus Tanskan peruskoulussa. Julkaisussa Pohjoismaiden kouluoloista 2. Århus: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 4-7.
- Getzels, J.W. & Cuba, E.G. 1957. Social Behavior and the Administrative Process. School Review 65, 423-441.
- Getzels, J.W. 1958. Administration as a Social Process. Julkaisussa A.W. Halpin (ed.) Administrative Theory in Education. Chicago: University of Chicago Press, 150-165.
- Getzels, J.W., Lipman, J.M. & Campbell, R.F. 1968. Educational Administration as a Social Process. New York: Harper & Row, Publishers.
- Griffiths, D.E. 1964. The Nature and Meaning of Theory. Julkaisussa D.E. Griffiths (ed.) Behavioral Science and Educational Administration. The Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 95-118.
- Hakulinen, A. & Ojanen, J. 1976. Kielitieteen ja fonetiikan termistöä. Forssa: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hargrove, E. 1975. The Missing Link: The Study of the Implementation of Social Policy. Washington: The Urban Institute.
- Haugen, E. 1966. Language Conflict and Language Planning. Cambridge: Harvard University Press.
- Haugen, E. 1972. The Ecology of Language. Stanford, California: Stanford University Press.
- Havola, L. & Takala, S. 1985. Kielitaidon tarvetutkimuksen yleissuunnitelma. Moniste.
- Helin, M. & Löfman, L. 1986. Kielten alkeis- ja jatko-opetus kielikeskuksissa opiskelijoiden arvoimana. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 18.



- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Holkeri, H. 1988. Suomen asema kansainvälisessä kulttuurissa. Esitelmä rehtoreiden syyspäivillä. Rexi (6), 11.
- Holmberg, G. 1981. Foreign Languages in Swedish Schools. A Survey. Skolöverstyrelsen.
- Holmstrand, L.S.E. 1982. English in the Elementary School. Uppsala Studies in Education.
- House, E. R. 1980. Evaluating with Validity. Beverly Hills: Sage Publications.
- Husen, T. 1985. Utbildning i internationellt perspektiv. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Häyhä, T. 1988. Haastattelu 11.10.1988.
- Häyrynen, Y.-P. & Hautamäki, J. 1973. Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Weilin+Göös.
- Inbar, E.D. 1976. Educational Planning from Taxonomic to Transformative. Educational Planning 3 (1), 46-57.
- Ingram, H.M. & Mann, D.E. 1980. Policy Failure: An Issue Deserving Analysis. Julkaisussa H.M. Ingram & D.E. Mann (eds.) Why Policies Succeed or Fail. Beverly Hills: Sage Publications, 11-32.
- Itälä, J. 1969. (toim.) Koulusuunnittelu. Helsinki: Tammi.
- Jalkanen, H. & Määttä, P. 1986. Ylioppilaasta korkeakouluopiskelijaksi. Julkaisussa S. Hämäläinen (toim.) Kehittykö koulu? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1, 170-173.
- Jernudd, B.H. 1971. Notes on Economic Analysis for Solving Language Problems. Julkaisussa J. Rubin & B.H. Jernudd. Can Language Be Planned? Honolulu: The University Press of Hawaii, 263-276.
- Jernudd, B.H. & Das Gupta, J. 1971. Towards a Theory of Language Planning. Julkaisussa J. Rubin & B.H. Jernudd (toim.) Can Language Be Planned? Honolulu: The University Pree of Hawaii, 195-215.
- Joutsimäki, A. 1988. Sattuman satoa edelleen. Opettaja 83 (3), 5.
- Jussila, R. 1987. Englannin kieli lisääntyy mainonnassa. R. Eräsaaren haastattelu. Keskisuomalainen 12.7.1987.
- Jutta Zilliacus haluaisi pakkoruotsin pois kouluista. Helsingin Sanomat 23.3.1989.

- Kangasniemi, E. 1979. Peruskoulun yläasteen eriyttämisratkaisusta sekä opiskelun ja peruskoulutuksen tasoon vaikuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 300.
- Kankainen, M. 1982. Suomalaisen peruskoulun erityttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 47.
- Karppinen, M-L. 1986. Ruotsin kielen asemasta. Opettaja 81 (51-52), 34.
- Kaufman, R.A. 1972. Educational System Planning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- "Kielikylpy" tuntuu jo lasten taidoissa. 1988. Helsingin Sanomat 12.2.1988.
- Kielivalinnat taas huolena. 1988. Opettaja 83 (3), 8.
- Kim, J.E. 1977. A Cost-Effectiveness Analysis Model for Evaluating and Planning Secondary Vocational Programs. Educational Planning 4 (2), 82-93.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 67.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1988. Valikointi, koulutus ja työ. Kasvatus 19 (6), 502-517.
- Kivistö, K. 1986. Koulutuspolitiikka ja oppilaanohjaus. Alustus Opinto-ohjaajien ja oppilaanohjaajien koulutuspäivällä 7.3.1986 Jyväskylässä. Moniste.
- Klinge, M. 1975. Bernadotten ja Leninin välissä. Juva: WSOY.
- Kloss, H. 1969. Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Kopio vuosikokouksen pöytäkirjasta 29.2.1988. Suomalaisuuden liitto. Helsinki.
- Koponen, R. 1977. Tilastomenetelmien käyttämisestä kasvatustieteissä. Keuruu: Otava.
- Korpimies, L., Valtanen, H. & Vaherva, T. 1983. Kielikeskusopetus opiskelijoiden arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 17.
- Koskimies, R. 1960. Arvidsson, Adolf Ivar. Teoksessa Otavan Iso Tietosanakirja. Keuruu: Otava, 696-697.
- Krashen, S.D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

- Kuusela, M. & Ruuttola, K. 1988. Ensimmäisen vieraan kielen valintaperusteet: venäjä ja englanti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuusinen, J. 1985. Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Sociologia* 22 (3), 191-196.
- Laine, J. 1987. Kilpailukykyä hebrean avulla. *Suomen Kuvalehti* 9.1.1987. Korjaus 6.2.1987.
- Lane, B-E. 1983. The Concept of Implementation. *Statsvetenskaplig Tidskrift* 86 (1), 17-40.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Lampola, R. 1988. Haastattelu 11.10.1988.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Leimu, K., Oravainen, K. & Saari, H. 1978. Koulutustielle valikoituminen ja sitä määrääviä taustatekijöitä Suomen koululaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 288.
- Levin, H.M. 1980. The limits of educational planning. Julkaisussa H.N. Weiler (ed.) *Educational planning and social change. Report on an IIEP Seminar.* Paris: Unesco, 15-47.
- Lewis, E.G. & Massad, C.E. 1975. *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries.* New York: John Wiley & Sons.
- Leiwo, M. 1981. Kielitieteen peruskäsitteitä. Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 27.
- Leiwo, E. 1988. Työelämän odotukset ammatilliselta koulutukselta 1990-luvulla. Alustus ammatillisen koulutuksen kongressissa 17.-19.10.1988. Jyväskylä. Moniste.
- Läreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag. 1985a. Oslo: Gyldendal.
- Läreplan for den videregående skole. Del 3. Studieretning for allmenne fag. 1985b. Oslo: Gyldendal.
- Mackey, W.F. 1970a. A Typology of Bilingual Education. *Foreign Language Annals* (3), 596-608.
- Mackey, W.F. 1970b. Foreword. Julkaisussa L.A. Jakobovits. *Foreign Language Learning.* Rowley, Massachusetts: Newbury House, vii-xiii.

- Mackey, W.F. 1980. Foreword. Julkaisussa R.Y. Bourhis (ed.) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Makkonen, E. 1986. Liian harvat osaavat venäjää ja saksaa. J. Heinosen haastattelu. *Keskisuomalainen* 22.2.1986.
- Malan, T. 1987. *Educational planning as a social process*. Paris: Unesco.
- Martikainen, T. & Yrjönen, R. 1974. Kollektiivihyödykkeiden tuotanto ja jakelu poliittis-hallinnollisesta näkökulmasta. Helsingin yliopiston yleisen valtio-opin laitoksen tutkimuksia. Sarja C, DETA 10.
- Matilainen, V. 1974. Eräiden sosiaaliseen taustaan liittyvien muuttujien yhteys perusasteen koulutuksessa olevien oppilaiden valikoitumiseen ja jatkokoulutusaikeisiin Jämsässä, Jämsänkoskella, Korpilahdella ja Petäjävedellä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- McLaughlin, B. 1984. *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children. Second Edition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehtäläinen, J. 1987. Teollisuuden toimihenkilöiden kielitaidon tarvetutkimus. Teollisuuden koulutusvaliokunta. Monistesarja 8.
- Meriläinen, R. 1985. K. Suonion haastattelu. *Helsingin Sanomat* 8.8.1985.
- Mogård, B. 1980. *The compulsory school curriculum*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Morphet, E.L., Johns, R.L. & Reller, T.L. 1982. *Educational Organization and Administration*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Nahir, M. 1984. *Language Planning Goals: A Classification*. *Language Problems & Language Planning* 8 (3), 294-320.
- Neustupny, J.V. 1974. *Basic Types of Treatment of Language Problems*. Julkaisussa J.A. Fishman (ed.) *Advances in Language Planning*. The Hague: Mouton & Co., 37-48.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovelluksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 23.
- Nikki, K. 1987. Onko koulu tunteen ja ajattelun autiomaa? *Keskisuomalainen* 17.8.1987.
- Nordiska och främmande språk i norska skolor. 1988. Nordiska språk- och informationscentret.
- Noss, R.B. 1971. *Politics and Language Policy in Southeast Asia*. *Language Sciences* 16, 25-32.

- Notice of Upper Secondary Schools and Upper Secondary Courses Act. 1985. Ministry of Education. Denmark.
- Nummenmaa, A-M., Nummenmaa, T. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1987. Nuorten koulutus- ja ammattisuunnitelmien yhteydet vanhempien koulutustasoihin. *Kasvatus* 18 (6), 446-453.
- Numminen, J. 1987. Yliopistokysymys. Keuruu: Otava.
- Numminen, J. 1988. Haastattelu 16.6.1988.
- Numminen, J. 1989. Alustus Kaupunkiseutujen opetushallinnon kehittämisseminaarissa 9.-10.1989. Jyväskylä.
- Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä. Porvoo: WSOY.
- O'Toole, L.J. & Monjoy, R.S. 1984. Interorganizational Policy Implementation: A Theoretical Perspective. *Public Administration Review* (6), 491-503.
- Pahkinen, E. 1986. Tilastolliset otantamenetelmät. Jyväskylän yliopisto. Tilastotieteen laitos. Julkaisuja 9.
- Paivio, A. & Begg, I. 1981. *Psychology of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Palmer, J. 1967. Språkutveckling och språkvård. Skrifterna utgivna av Modersmålslärares Förening 64. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckerie Ab.
- Papunen, P. 1986. Monitasosuunnittelu alueellisessa kehittämisessä. Tampereen yliopiston aluetieteen laitoksen tutkimuksia. Sarja B 38.
- Parsons, T. 1977. *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York: The Free Press.
- Peltonen, M. 1985. Koulutuksen kehitysnäkymiä. Julkaisussa Koulutuksen muutostarpeet. Helsinki: Teollisuuden koulutusvaliokunta, 26-38.
- Pennanen, E. 1987. Kielikeskustelun kompleksit. *Helsingin Sanomat* 5.3.1987.
- Pihkala, E. 1987. Pakkoruotsista voitava luopua. *Helsingin Sanomat* 13.3.1987.
- Pohjola, K. 1988. Matkaraportti osallistumisesta Euroopan Neuvoston Strasbourgissa 21.-25.3.1988 järjestämään konferenssiin "Language learning in Europe: the challenge of diversity".
- Pressman, J.L. & Wildawsky, A. 1984. *Implementation*. University of California Press.
- Rasmussen, P. 1987. Vieraiden kielten opetus joukkoviestinten yhteiskunnassa. Julkaisussa Pohjoismaiden kouluoloista 2, Århus: Pohjoismaiden Ministerineuvosto, 3-4.

- Ray, P.S. 1963. *Language Standardation. Studies in Prescriptive Linguistics.* The Hague: Mouton & Co.
- Reagan, T. 1983. *The Economics of Language: Implications for Language Planning.* *Language Problems and Language Planning*, 148-161.
- Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Book I. *The Official Languages.* 1967. Ottawa: Roger Duhamel.
- Reuter, M. 1980. *The Status of Swedish in Finland in Theory and Practice.* Julkaisussa E. Haugen, J.D. McClure & D. Thomson (eds.) *Minority Languages Today. International Conference on Minority Languages 1.* Glasgow 1980. Edinburgh: University Press, 130-137.
- Reuter, M. 1981. *Den finländska språklagstifningen i praktiken.* Julkaisussa *Språk i Norden 1981.* Lund: Esselte studium, 10-15.
- Reuter, M. 1987. *Henkilökohtainen kirje 30.9.1987.*
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics.* Harlow: Longman.
- Ritvanen, R. 1971. *Oppilaan sosiaalisen taustan yhteys koulumenestykseen kokeilukoulun VII ja VIII luokilla 1967-1969.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 85.
- Rubin, J. 1971. *Evaluation and Language Planning.* Julkaisussa J. Rubin & B.H. Jernudd (eds.) *Can Language Be Planned?* Honolulu: The University Press of Hawaii, 217-252.
- Rubin, J. & Jernudd, B.H. 1971. *Introduction: Language Planning as an Element in Modernization.* Julkaisussa J. Rubin & B.H. Jernudd (eds.) *Can Language Be Planned?* Honolulu: The University Press of Hawaii, XIII-XXIV.
- Rubin, J. 1983. *Evaluating Status Planning: What Has the Past Decade Accomplished?* Julkaisussa J. Cobarrubias & J.A. Fisman (eds.) *Progress in Language Planning.* Berlin: Walter de Gruyter & Co, 329-343.
- Ruotsinkielen asema. 1988. *Suomen Gallup.* Julkaisematon tutkimus.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. 1980. *The Implementation of Public Policy: A Framework of Analysis.* Julkaisussa B.H. Raven (ed.) *Policy Studies. Review Annual 4.* Beverly Hills, California: Sage Publications, 181-203.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. 1983. *Policy Implementation.* Julkaisussa S.S. Nagel (ed.) *Encyclopedia of Policy Studies.* New York: Marcel Dekker Inc., 143-169.

- Sarjala, J. 1981. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Juva: WSOY.
- Sauvala, A. 1978. *Koulutussuunnittelu*. Keuruu: Otava.
- Schutz, A. 1970. *Reflections on the Problem of Relevance*. London: Yale University Press.
- Scott, W.A. 1987. Englanti Norjan peruskoulussa. Julkaisussa Pohjoismaiden kouluoloista 2. Århus: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 15-16.
- Shapson, S. & D'Oyley, V. (eds.) 1984. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Sibayan, B.P. 1971a. Language Policy, Language Engineering and Literacy: The Philippines. Julkaisussa T.A. Sebeok (ed.) *Current Trends in Linguistics*. Vol 8, Part 2. The Hague: Mouton & Co., 1038-1062.
- Sibayan, B.P. 1971b. Language-planning Processes and the Language-Policy Survey in the Philippines. Julkaisussa J. Rubin & B.H. Jernudd (eds). *Can Language Be Planned?* Honolulu: The University Press of Hawaii, 123-140.
- Sibayan, B.P. 1974. Language Policy, Language Engineering and Literacy in the Philippines. Julkaisussa J.A. Fishman, (ed.) *Advances in Language Planning*. The Hague: Mouton, 221-254.
- Sibayan, B.P. 1984. Survey of Language Use and Attitudes towards Language in the Philippines. Julkaisussa C. Kennedy (ed.). *Language Planning and Language Education*. London: Georg Allen & Unwin Ltd, 80-95.
- Silventoinen, P. 1983. Miksi tuntikehysjärjestelmä? Alustus Lääninkouluttajien ja yläasteen ohjaavien opettajien koulutustilaisuudessa Heinolan kurssikeskuksessa 10.-12.10.1983. *Moniste*.
- Siukonen, T. 1988. K. Sajavaaran haastattelu. *Helsingin Sanomat* 18.1.1988.
- Smith, T.B. 1973. "The Policy Implementation Process". *Policy Sciences* 4, 197-209.
- Smythe, P.C., Stennet, R.G. & Gardner, R.C. 1975. The best age for foreign-language training. *Canadian Modern Language Review* 32, 10-23.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. 1978. Age differences in second language acquisition. Julkaisussa E.M. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 333-344.
- Somerkivi, U. 1978. Peruskoulun kieliohjelman syntyvaiheita. *Kasvatus* 9 (6), 418-422.

- Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Spolsky, B., Green, J.B. & Read, J. 1974. A Model for the Description, Analysis, and Perhaps Evaluation of Bilingual Education. Report 23. Albuquerque: University of New Mexico.
- Standars for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials 1981. New York: McGraw-Hill.
- Stenström, M-L. 1981. Perusasteen päättöluokkalaisten valikoituminen keskiasteen koulutukseen yhteisvalinnassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 311.
- Stern, H.H. 1984. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Storaas, T. & Herland, T. 1988. Fremmedspråkundervisningen i norsk grunnskole. Henkilökohtainen kirje Sauli Takalalle.
- Stevens, P.D. 1977. Teaching and Learning English as a Second Language. Julkaisussa H.D. Brown, C.A. Yorio & R.H. Crymes (eds.) On TESOL '77. Washington, D.C.: the Teachers of English to Speakers of Other Languages, 266-277.
- Stevens, P. 1980. Teaching English as an International Language. Oxford: Pergamon Press.
- Stufflebeam, D.L. 1974. Meta-Evaluation. Based on D.L. Stufflebeam "Toward a Technology for Evaluating Evaluations". AERA Annual Convention, Chicago, Illinois.
- Stufflebeam, D.L. 1975. The CIPP Model of Evaluation. Prepared for the use of an evaluation workshop for the South Hills Area School Districts Association Boards June 23-25.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. 1985. Systematic Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Sveinbjarnadottir, S. 1987a. Monia vieraita kieliä? Julkaisussa Pohjoismaiden kouluoloista 2. Århus: Pohjoismaiden ministerineuvosto, 11-12.
- Sveinbjarnadottir, S. 1987b. Dansk i Islands grunnskole. Foredrag holdt i august 87. Reykjavik. Moniste.
- Syllabuses for Branch Subjects. The General Area of Study. Extracts from the Upper Secondary School Curriculum. Part 3a. 1983. The National Council for Upper Secondary Education.
- Sänkiäho, R. 1974. Temput ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220.



- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 129.
- Takala, S. 1988. Kielikoulutus on elinikäistä. Helsingin Sanomat 22.2.1988.
- Tanner, C.K. & Williams, E.J. 1981. Educational Planning and Decision Making. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Tauli, V. 1974. The Theory of Language Planning. Julkaisussa J.A. Fishman (ed.) Advances in Language Planning. The Hague: Mouton & Co., 49-67.
- Taxell ehdottaa pohdittavaksi: Luonnontieteitä voisi opettaa myös vieraalla kielellä. 1988. Helsingin Sanomat 16.10.1988.
- Teittinen, T. 1985. Julkisten toimintaohjelmien ominaisuudet ja toimeenpano-organisaatio. Kuopion yliopiston julkaisuja. Alkuperäistutkimukset 1.
- Thurnburn, T. 1971. Cost-Benefit Analysis in Language Planning. Julkaisussa J. Rubin & B.H. Jernudd (eds.) Can Language Be Planned? Honolulu: The University Press of Hawaii, 253-276.
- Time schedules from the curriculum for the integrated upper secondary school. 1986. Swedish National Board of Education. Stockholm: Garnisonstryckeriet.
- Tucker, G.R. 1977. Can A Second Language Be Taught? Julkaisussa H.D. Brown, C.A. Yorio & R.H. Crymes (eds.) On TESOL '77. Washington: The Teachers of English to Speakers of Other Languages, 14-30.
- Upper secondary school. 1986. Skolöverstyrelsen. Skara: Västergötlands Tryckeri AB.
- The Upper Secondary School today. 1982. Ministry of Education. Bornholm, Denmark.
- The Upper Secondary School in Norway with Reference to Qualifications for Academic Studies. 1983. The National Council for Upper Secondary Education.
- Vaherva, T. 1974. Koulutustuotokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 27.
- Wahlroos, M. 1988. Keskiasteen ammatillisen koulutuksen kehittämisen viisiot. Alustus Ammatillisen koulutuksen kongressissa 17.-19.10.1988. Jyväskylä.
- Valtiopäivät 1967. Pöytäkirjat I. Istunnot 1-65. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 482-503.

- Valtiopäivät 1968. Pöytäkirjat I. Istunnot 1-53. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 752-771.
- Waris, H. 1980. Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalipolitiikka. Porvoo: WSOY.
- Vartola, J. 1975. Joidenkin hallinnon tutkimukseen. Tampereen yliopiston julkishallinnon laitoksen julkaisuja 2 B.
- Weiler, H.N. 1980. New tasks in planning the development and reform of education. Julkaisussa H.N. Weiler. (ed.) Educational planning and social change. Report on an IIEP Seminar. Paris: Unesco, 127-142.
- Weiler, H.N. 1982. Educational Planning and Social Change: A Critical Review of Concepts and Practices. Julkaisussa P.G. Altbach, R.F. Arnove & G.P. Kelly. Comparative Education. New York: Macmillan Publishing Co., 105-118.
- Westermarck, H. 1988. Ilman ruotsia jäädään Pohjolassa paitsioon. Helsingin Sanomat 8.5.1988.
- Whiteley, W.H. 1971. Some Factors Influencing Language Policies in Eastern Africa. Julkaisussa J. Rubin & B.H. Jernudd (eds.) Can Language Be Planned? Honolulu: The University Press of Hawaii, 141-158.
- Whiteley, W.H. 1974. Language Policies of Independent African States. Julkaisussa J.A. Fishman (ed.) Advances in Language Planning. The Hague: Mouton, 177-189.
- Williams, W. (ed.) 1982. Studying Implementation. Methodological and Administrative Issues. Chatham, New Jersey: Chatham House Publishers.
- Wilson, D.N. 1977. Evaluation as a Component of the Educational Planning Process: Evaluation of a Transferred Canadian Technical Institution, the Accra Technical Training Centre. Educational Planning 3 (3), 20-33.
- Women and Education. 1980. Ministry of Education. Copenhagen: J.H. Schultz Universitets Boktrykkeri.
- Ylikangas, T. 1988. Alustus Ammatillisen koulutuksen kongressissa 17.-19.10.1988 Jyväskylässä.
- Young, K.M. 1977. Educational Planning. Teoksessa H.J. Burbach & L.E. Decker. (eds.) Planning and Assessment in Community Education. Midland, Michigan: Pendell Publishing Company.

**LÄHTEET B****Lait, asetukset, valtioneuvoston päätökset**

- Anon. 1919. Suomen hallitusmuoto 17.7.1919/94.
- Anon. 1922a. Laki valtioneuvoston ministeriöiden lukumäärästä ja yleisestä toimialasta 31.3.1922/78.
- Anon. 1922b. Kielilaki 1.6.1922/148.
- Anon. 1922c. Laki valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta 1.6.1922/149.
- Anon. 1923. Laki Helsingin yliopiston järjestysmuodon perusteista 14.7.1923/191.
- Anon. 1928. Valtiopäiväjärjestys 13.1.1928/7.
- Anon. 1943. Valtioneuvoston ohjesääntö 17.12.1943/995
- Anon. 1945. Laki eläinlääketieteellisestä korkeakoulusta 17.7.1945/725.
- Anon. 1947. Asetus ylioppilastutkinnosta. 26.9.1947/717.
- Anon. 1951. Ahvenanmaan itsehallintolaki 28.12.1951/670.
- Anon. 1968. Laki kouluhallituksesta ja sen alaisesta piirihallinnosta 30.8.1968/534.
- Anon. 1973a. Laki taideteollisesta korkeakoulusta 19.1.1973/52.
- Anon. 1973b. Laki Tampereen yliopistosta 25.5.1973/445.
- Anon. 1973c. Laki Turun yliopistosta 29.12.1973/1030.
- Anon. 1973d. Laki Helsingin kauppakorkeakoulusta 29.12.1973/1032.
- Anon. 1974a. Asetus opetusministeriöstä 22. 2.1974/171.
- Anon. 1974b. Laki Svenska Handelshögsskolan-nimisestä korkeakoulusta 3.7.1974/582.
- Anon. 1974c. Asetus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta 19.7.1974/597.
- Anon. 1974d. Asetus oikeustieteellisistä tutkinnoista 18.10.1974/802.
- Anon. 1975. Asetus lääketieteellisistä tutkinnoista 26.9.1975/762.
- Anon. 1976a. Asetus hammaslääketieteellisistä tutkinnoista 26.3.1976/290.
- Anon. 1976b. Laki Turun kauppakorkeakoulusta 27.8.1976/707.
- Anon. 1976c. Kunnallislaki 10.12.1976/953.
- Anon. 1977a. Laki Vaasan kauppakorkeakoulusta 14.1.1977/63.
- Anon. 1977b. Asetus läänin oppilasvalintalautakunnasta 28.3.1977/293.
- Anon. 1977c. Asetus kauppatieteellisistä tutkinnoista 13.5.1977/402.
- Anon. 1978a. Asetus eläinlääketieteellisistä tutkinnoista 21.4.1978/298.

- Anon. 1978b. Asetus farmasian tutkinnoista 21.4.1987/297.
- Anon. 1978c. Asetus liikuntatieteellisistä tutkinnoista 21.4.1978/299.
- Anon. 1978d. Asetus psykologian tutkinnoista 4.5.1979/470.
- Anon. 1978e. Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 16.6.1978/474.
- Anon. 1978f. Asetus teologisista tutkinnoista 29.6.1987/527.
- Anon. 1978g. Asetus teknillistieteellisistä tutkinnoista 29.6.1987/528.
- Anon. 1978h. Asetus maatalous- ja metsätieteellisistä tutkinnoista 29.6.1978/529.
- Anon. 1978i. Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista 29.6.1978/530.
- Anon. 1978j. Asetus taideteollisen alan korkeakoulututkinnoista 1.12.1978/948.
- Anon. 1978k. Asetus yhteiskuntatieteellisistä tutkinnoista 22.12.1978/1082
- Anon. 1978l. Asetus luonnontieteellisistä tutkinnoista 22.12.1978/1081.
- Anon. 1978m. Laki peruskoulun, lukion ja yleisen kirjaston valtiosuuksista ja -avustuksista 28.12.1978/1112.
- Anon. 1978n. Asetus peruskoulun, lukion ja yleisen kirjaston valtiosuuksista ja -avustuksista 28.12.1978/1118.
- Anon. 1979a. Asetus Lapin korkeakoulusta 5.1.1979/8
- Anon. 1979b. Laki teatterikorkeakoulusta 26.1.1979/87.
- Anon. 1979c. Laki Sibeliuksen Akatemiasta 28.12.1979/1968.
- Anon. 1980a. Laki Jyväskylän yliopistosta 19.12.1980/899.
- Anon. 1980b. Asetus humanistisista tutkinnoista 22.12.1978/1080.
- Anon. 1980c. Laki Åbo Akademi-nimisestä yliopistosta 30.12.1980/1057.
- Anon. 1983a. Lukiolaki 27.5.1983/477.
- Anon. 1983b. Peruskoululaki 27.5.1983/476.
- Anon. 1983c. Laki kunnan kouluhallinnosta 27.5.1983/479.
- Anon. 1983d. Laki ammatillisten oppilaitosten rahoituksesta 3.6.1983/494.
- Anon. 1983e. Laki Joensuun yliopistosta 21.1.1983/128.
- Anon. 1983f. Laki Kuopion yliopistosta 21.1.1983/129.
- Anon. 1983g. Laki Oulun Yliopistosta 22.12.1983/1033.
- Anon. 1984a. Lukioasetus 12.10.1984/719.
- Anon. 1984b. Peruskouluasetus 12.10.1984/718.
- Anon. 1984c. Valtioneuvoston päätös kielenopetuksen yleissuunnitelmaksi vuosille 1985-1991. 19.12.1984.
- Anon. 1984d. Asetus kunnan kouluhallinnosta 12.10.1984/722.
- Anon. 1985a. Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 8.2.1988.

- Anon. 1985b. Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 8.2.1988.
- Anon. 1985c. Asetus ammatillisten oppilaitosten rahoituksesta 12.7.1985/625.
- Anon. 1985d. Laki teknillisestä korkeakoulusta 26.7.1985/684.
- Anon. 1985e. Laki Tampereen teknillisestä korkeakoulusta 26.7.1985/685.
- Anon. 1985f. Laki Lappeenrannan teknillisestä korkeakoulusta 26.7.1985/686
- Anon. 1986. Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijakoa koskevan päätöksen muuttamisesta 10.4.1986.
- Anon. 1987a. Laki ammatillisista oppilaitoksista. 10.4.1987/487.
- Anon. 1987b. Asetus ammattioppilaitoksista. 30.4.1987/491.
- Anon. 1987c. Asetus hotelli- ja ravintolaoppilaitoksista 30.4.1987/492.
- Anon. 1987d. Asetus kauppaoppilaitoksista 30.4.1987/493.
- Anon. 1987e. Asetus koti- ja laitostalousoppilaitoksista 30.4.1987/494.
- Anon. 1987f. Asetus käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksista 30.4.1987/495.
- Anon. 1987g. Asetus maatalousalan oppilaitoksista 30.4.1987/496.
- Anon. 1987h. Asetus merenkulkuoppilaitoksista 30.4.1987/497.
- Anon. 1987i. Asetus metsä- ja puutalousoppilaitoksista 30.4.1987/498.
- Anon. 1987j. Asetus sosiaali-alan oppilaitoksista 30.4.1987/499.
- Anon. 1987k. Asetus teknillisistä oppilaitoksista 30.4.1987/500.
- Anon. 1987l. Asetus terveydenhuolto-oppilaitoksista 30.4.1987/501.
- Anon. 1987m. Laki ammattikasvatustuksesta ja sen alaisesta piirihallinnosta 10.4.1987/488.
- Anon. 1987n. Asetus ammattikasvatustuksesta 24.7.1987/687.
- Anon. 1987o. Lääninhallituslaki 31.12.1987/1233
- Anon. 1988a. Lääninhallitusasetus 4.3.1988/202
- Anon. 1988b. Asetus kouluhallituksesta 22.4.1988/361.
- Anon. 1988c. Asetus lukioasetuksen muuttamisesta 1.7.1988/632.
- Anon. 1988d. Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 1.7.1988/631.

## LÄHTEET C

## Opetusministeriön, keskusvirastojen ym. julkaisut ja ohjeet

- Ammattikasvatushallitus. 1985. Ohjeet keskiasteen ammatillisten oppilaitosten kielten opetuksen sisällyttämiseksi läänin kieliohjelmaan. 3.1.1985.
- Ammattikasvatushallitus. 1987a. Yhteisvalinnan toteutusohjeet vuonna 1988. Moniste.
- Ammattikasvatushallitus. 1987b. Yhteisvalinta vuonna 1988 - Peruskoulupohjainen koulutus. Moniste.
- Ammattikasvatushallitus. 1987c. Yhteisvalinta vuonna 1988 - ylippilas pohjainen koulutus. Moniste.
- Ammattikasvatushallitus. 1987d. Kysely kielten opetuksen järjestämisestä keskiasteen ammatillisissa oppilaitoksissa lukuvuonna 1986-87. 19.1.1987.
- Ammattikasvatushallitus. 1987e. Yhteenveto kielten opetuksen järjestämistä koskevan kyselyn tuloksista. Moniste.
- Ammattikasvatushallitus. 1987f. Koulutusammatin valtakunnallisten perusteiden laatimisohe. 5.11.1987.
- Ammattikasvatushallitus. 1988a. Ammatilliset oppilaitokset 1989.
- Ammattikasvatushallitus. 1988b. Opetussuunnitelman perusteet ammatillisia oppilaitoksia varten. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Keski-Suomen lääninhallitus. 1986. Keski-Suomen läänin opetus- ja sivistystoimi. Moniste.
- Kieliohjelmakomitea. 1978. Komiteanmietintö 1978. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1981. Kurssimuotoinen lukio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1985a. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1985b. Ryhmäkirje R 25/14.1.1985. Peruskoulun ja lukion kieltenopetuksen yleissuunnitelman läänikohtaiset tavoitteet.
- Kouluhallitus. 1985c. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1986. Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Kouluhallitus. 1988. Muistio kielenopetuksen järjestämisen vaihtoehtoista. 29.2.1988.
- Kunnalliskalenteri 1987. Espoo: Amer-yhtymä.
- Opetusministeriö. 1986a. Lausuntopyyntö 9.5.1986. Peruskoulun ja lukion kieliohjelman monipuolistaminen.
- Opetusministeriö. 1986b. Opetusministeriön päätös yhteisvalintaan kuuluvista ammatillisista oppilaitoksista nro 12385/046/84, 27.8.1986.
- Opetusministeriö. 1988a. Korkeakouluopinnot.
- Opetusministeriö. 1988b. Peruskoulukokeiluluvat. 26.5.1988.
- Opetusministeriö. 1988c. Keskiasteen koulutuksen kehittämisohjelma vuosille 1989-1991. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1988d. Harvinaisten kielten suosio kasvoi. Helsingin Sanomat 16.11.1988.
- Opetusministeriö. 1989a. Työryhmän asettaminen. Kirje osastopäällikkö Pekka Silventoiselle. 12.1.1989.
- Opetusministeriö. 1989b. Kirje. Koulutuksen kehittämissuunnitelman ja liikuntapaikkasuunnitelman laadinta. 15.2.1989.
- Suomen kunnallisliitto. 1984. Kirje kunnanhallituksille. Kunnan kieliohjelma. 4.12.1984.
- Tilastokeskus. 1987a. Korkeakouluopiskelijat 30.9.1987. KO 1987:22.
- Tilastokeskus. 1987b. Peruskoulut kunnittain syyslukukaudella 1987. KO 1987:24.
- Tilastokeskus. 1987c. Suomen Tilastollinen vuosikirja 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tilastokeskus. 1988a. Ammatillisten oppilaitosten oppilaiksi otetut ja oppilaat 1987. Koulutus ja tutkimus 1988:4.
- Tilastokeskus. 1988b. Lukiot 1987. Koulutus ja tutkimus 1988:9.
- Tilastokeskus. 1988c. Suomen Tilastollinen vuosikirja 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ylioppilastutkintolautakunta. 1988. Yleiskirje 2/88. Kevään 1989 tutkintopäivät. 10.2.1988.

## ALAKOHTAISESTI PAINOTETTAVAT TODISTUSARVOSANAT

## Peruskoulupohjainen koulutus

Koulutusala	1. Äidinkieli	2. Matematiikka, tietotekniikka, fysiikka ja kemia <sup>1)</sup>	3. Vieraat kielet <sup>2)</sup>	4. Biologia <sup>3)</sup>	5. Yhteiskunnalliset aineet <sup>4)</sup>	6. Tekninen taitaminen <sup>5)</sup>	7. Kotitalous <sup>6)</sup>	8. Kuvaamataito
1. Maatilatalous, hevostenhoitaja, turkiseläintenhoitaja				x		x		
2. Puutarhatalous				x		x		
3. Meijeritalous				x		x		
4. Kalatalous				x		x		
5. Metsä- ja puutalous				x		x		
6. Käsi- ja taideteollisuus, kelloseppä						x		x
7. Vaatetusala, jalkineiden valmistaja, turkistenvalmistaja						x		x
8. Tekstiiliteknikka						x		x
9. Graafinen tekniikka		x				x		
10. Kone- ja metallitekniikka, hienomekaanikko, varastonhoitaja, kivenjalostaja, koneenpiirtäjä		x				x		
11. LVI-tekniikka		x				x		
12. Auto- ja kuljetustekniikka, lentokoneasentaja		x				x		
13. Sähkötekniikka, sähköpiirtäjä		x				x		
14. Rakennustekniikka, rakennuspiirtäjä		x				x		
15. Maanmittaustekniikka		x				x		
16. Puuteknikka, veneenrakentaja, verhoilija		x				x		
17. Pintakäsittelytekniikka		x				x		
18. Prosessi- ja laboratoriotekniikka, valokuvauslaborantti		x				x		
19. Elintarviketeollisuus		x					x	
20. Ravitsemis- ja hotellipalvelut			x				x	
21. Koti- ja laitostalous, pesulatyöntekijä					x		x	
22. Merenkulku		x				x		
23. Kauppa ja hallinto			x		x			
24. Terveystieteiden huolto, lääketöntekijä, apuneuvoteknikko optikko, hammasteknikko	x				x			
25. Sosiaaliala	x				x			
26. Parturi-kampaaja, kosmetologi						x		x
27. Talouskoulu					x		x	

1) keskiarvo

2) oppilaalle 1. ja 2. vieraan kielen arvosanojen keskiarvo.

3) keskiarvo seuraavista aineista: biologia, maatilatalous, maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito.

4) keskiarvo seuraavista aineista: historia ja yhteiskuntaoppi, taloustieto, maantieto, talousmaantieto, kansalaistaito ja kaupalliset aineet.

5) keskiarvo seuraavista aineista: tekninen käsityö, tekstiilityö, käsityö, puutyö, metallityö ja konekirjoitus.

6) keskiarvo seuraavista aineista: kotitalous ja lastenhoito.



## LIITE 1. (jatkuu)

## Ylioppilaspohjainen koulutus

Koulutusala	1. Äidinkieli	2. Matematiikka	3. Vieraat kielet <sup>1)</sup>	4. Fysiikka	5. Kemia	6. Biologia	7. Yhteiskunnalliset aineet <sup>2)</sup>	8. Kuvaamataito
1. Maatilatalous, hevostenhoitaja, turkiseläintenhoitaja					x	x		
2. Puutarhatalous				x		x		
3. Meijeritalous					x	x		
4. Kalatalous					x	x		
5. Metsä- ja puutalous; metsätalousinsinööri ja -tekniikko	x					x		
5A. Saha- ja levyteollisuustekniikko, puutalousinsinööri		x		x				
5B. Metsätalousinsinööri, puukaupallinen	x		x					
6. Käsi- ja taideteollisuus, kelloseppä							x	x
7. Vaatetusala, jalkineidenvalmistaja, turkistenvalmistaja					x			x
8. Tekstiiliteknikka					x			x
9. Graafinen tekniikka		x		x				
10. Kone- ja metallitekniikka, hienomekaanikko, varastonhoitaja, kivenjalostaja, koneenpiirtäjä		x		x				
11. LVI-tekniikka		x		x				
12. Auto- ja kuljetustekniikka, lentokoneasentaja		x		x				
13. Sähkötekniikka, sähköpiirtäjä		x		x				
14. Rakennustekniikka, rakennuspiirtäjä		x		x				
15. Maanmittaustekniikka		x		x				
16. Puuteknikka, veneenrakentaja, verhoilija		x		x				
17. Pintakäsittelytekniikka		x			x			
18. Prosessi- ja laboratoriotekniikka, valokuvauslaborantti		x			x			
19. Elintarviketeollisuus					x	x		
20. Ravitsemis- ja hotellipalvelut			x				x	
20A. Kokki					x		x	
21. Koti- ja laitotalous, pesulatyöntekijä ja -tekniikko					x		x	
22. Merenkulku		x	x					
23. Kauppa ja hallinto, julkishallinnon sihtööri, liikealan sihtööri			x				x	
23A. Datanomi		x					x	
24. Terveystieteiden ala, lääketyöntekijä, apuneuvotekniikko, optikko, hammastekniikko	x						x	
25. Sosiaali- ja terveysala	x						x	
26. Parturi-kampaaja, kosmetologi					x			x
27. Talouskoulu					x		x	
28. Teknilliset oppilaitokset		x		x				

<sup>1)</sup> oppilaalle 1. ja 2. vieraan kielen arvosanojen keskiarvo.

<sup>2)</sup> keskiarvo seuraavista aineista: historia ja yhteiskuntaoppi, taloustieto, maantieto, psykologia ja tietotekniikka.

## LIITE 1. (jatkuu)

ARVOSANOJEN MUUTTAMINEN PISTEMÄÄRIKSI:  
(ylioppilaspohjainen koulutus)

## Matematiikan ja fysiikan arvosanat

Todistus- arvosana	Yo-todistus- arvosana	Oppimäärä	
		Laaja pist.	Yleinen pist.
10	laudatur	12	6
9		10	5
8	magna cum laude	8	4
7	cum laude approbatur	6	3
6	lubenter approbatur	5	2
5	approbatur	4	1

## Muiden oppiaineiden arvosanat tai arvosanaryhmän keskiarvot

Arvosana tai keskiarvo	Yo-todistus- arvosana	Pisteitä
10 (9.75-	laudatur	9
9.5 (9.25-9.74)		8
9 (8.75-9.24)		7
8.5 (8.25-8.74)		6
8 (7.75-8.24)	magna cum laude	5
7.5 (7.25-7.74)		4
7 (6.50-7.24)	cum laude approbatur	3
6.5 (5.50-6.49)	lubenter approbatur	2
5 (4.50-5.49)	approbatur	1

## LIITE 2.

**KOULUTUSOHJELMAT, SUUNTAUTUMISVAIHTOEHDOT SEKÄ ALOITUS-  
PAIKAT****I humanistinen koulutusala**

- 21 koulutusohjelmaa
- 43 suuntautumisvaihtoehtoa
- 2100 aloituspaikkaa

**Kasvatustieteellinen koulutusala**

- 14 koulutusohjelmaa
- 18 suuntautumisvaihtoehtoa
- 1200 aloituspaikkaa

**Kauppätieteellinen koulutusala**

- 21 koulutusohjelmaa
- 35 suuntautumisvaihtoehtoa
- 1400 aloituspaikkaa

**Liikuntatieteellinen koulutusala**

- 1 koulutusala
- 3 suuntautumisvaihtoehtoa
- 80 aloituspaikkaa

**Lääketieteellinen koulutusala**

- 1 koulutusohjelma
- 400 aloituspaikkaa

**Hammaslääketieteellinen koulutusala**

- 1 koulutusohjelma
- 145 aloituspaikkaa

**Eläinlääketieteellinen koulutusala**

- 1 koulutusohjelma
- 43 aloituspaikkaa

**Farmasian koulutusala**

- 1 koulutusohjelma
- 80 aloituspaikkaa

**Terveydenhuollon koulutusala**

- 4 koulutusohjelmaa
- 7 suuntautumisvaihtoehtoa
- 260 aloituspaikkaa

**Maatalous- ja metsätieteellinen koulutusala**

- 6 koulutusohjelmaa
- 26 suuntautumisvaihtoehtoa
- 400 aloituspaikkaa

**Luonnontieteellinen koulutusala**

- 15 koulutusohjelmaa
- 76 suuntautumisvaihtoehtoa
- 2090 aloituspaikkaa

Oikeustieteellinen koulutusala

- 1 koulutusohjelmaa
- 420 aloituspaikkaa

Musiikin koulutusala

- 7 koulutusohjelmaa
- 9 suuntautumisvaihtoehtoa
- 150 aloituspaikkaa

Taideteollinen koulutusala

- 10 koulutusohjelmaa
- 135 aloituspaikkaa

Teatteriala

- 5 koulutusohjelmaa
- 55 aloituspaikkaa

Teknillistieteellinen koulutusala

- 16 koulutusohjelmaa
- 72 suuntautumisvaihtoehtoa
- 2000 aloituspaikkaa

Teologinen koulutusala

- 4 koulutusohjelmaa
- 200 aloituspaikkaa

Yhteiskuntatieteellinen koulutusala

- 27 koulutusohjelmaa
- 39 suuntautumisvaihtoehtoa
- 1260 aloituspaikkaa

Psykologian koulutusala

- 2 koulutusohjelmaa
- 110 aloituspaikkaa

YHTEENSÄ:

- 158 koulutusohjelmaa
- 355 koulutusohjelmaa suuntautumisvaihtoehtoineen
- 12530 aloituspaikkaa

VALTIONEUVOSTON HYVÄKSYMÄ  
PERUSKOULUN JA LUKION KIELENOPETUKSEN  
YLEISSUUNNITELMA VUOSILLE 1985-1991

Helsinki 1984

LIITE 3. (jatkuu)

Valtioneuvosto on 19.12.1984 tehnyt oheisen päätöksen kielenopetuksen yleissuunnitelmaksi vuosille 1985-1991.

Suunnitelman lisäksi tässä niteessä on kielenopetuksen yleissuunnitelman perustelumuistio.

## VALTIONEUVOSTON PÄÄTÖS

kielenopetuksen yleissuunnitelmaksi vuosille 1985-1991

Annettu Helsingissä 19 päivänä joulukuuta 1984

Valtioneuvosto on tänään opetusministeriön esittelystä kunnan kouluhallinnosta 27 päivänä toukokuuta 1983 annetun lain (479/83) 15 §:n nojalla päättänyt seuraavaa:

I Kielenopetuksen järjestämisen yleiset periaatteet

Kielitaidon monipuolistamiseksi Suomessa peruskoulun ja lukion kielenopetuksen järjestelyssä noudatetaan seuraavia periaatteita:

1. Suomenkielisissä peruskoulun ala-asteen kouluissa pyritään nykyistä suuremmalle osalle ikäluokasta opettamaan ruotsia, saksaa, ranskaa ja venäjää yhteisenä aineena. Ruotsinkielisissä kouluissa opetetaan yhteisenä aineena edelleen pääasiallisesti suomea, mutta englannin osuutta pyritään hieman lisäämään.
2. Peruskoulun yläasteella tulee pyrkiä siihen, että vähintään 35 prosenttia kahdeksannen vuosiluokan oppilaista valitsee yläasteelta aikavan kielen valinnaisaineeksi ja että täksi kieleksi nykyistä useammin valitaan ranskan tai venäjän kieli.
3. Kaikkien oppilaiden, jotka ovat aloittaneet peruskoulun ala-asteella pakollisena kielenä muun kielen kuin englannin kielen taikka toisen kotimaisen kielen opiskelun, tulisi ottaa yläasteella englannin kieli valinnaisaineeksi.
4. Lukiossa tulee pyrkiä siihen, että peruskoulun kahdeksannelta vuosiluokalta alkavaa kieltä ja lukion ensimmäiseltä vuosiluokalta alkavaa kieltä yhteensä opiskelee vähintään 95 prosenttia lukion ensimmäisen luokan oppilaista. Lukiossa aloitettavaksi kieleksi tulisi nykyistä useammin valita ranskan tai venäjän kieli.

II Kielenopetuksen määrälliset tavoitteet

Lukuvuoden 1991-1992 alussa tulee pyrkiä saavuttamaan seuraavat kielten opiskelijoiden osuudet vuosiluokan oppilaista:

## LIITE 3. (jatkuu)

Peruskouluala-asteelta alkava pakollinen kieli

englanti	81.5 %
ruotsi	9.0 %
suomi	4.5 %
ranska	1.5 %
saksa	2.0 %
venäjä	1.5 %

yläasteen valinnainen kieli

englanti	3.0 %
ranska	7.0 %
saksa	21.0 %
venäjä	4.0 %
latina	0.3 %

Lukiotoinen ja kolmas vieras kieli yhteensä

englanti	3.0 %
ranska	20.0 %
saksa	62.0 %
venäjä	10.0 %
espanja	1.0 %
latina	
italia	1.5 %
kreikka	

Kouluhallituksen tulee jakaa kielenopetuksen valtakunnalliset tavoitteet eri läänien tavoitteiksi. Tällöin tulee erottaa suomenkielisille ja ruotsinkielisille opilaille tarkoitetut kieliohjelmat niissä lääneissä, joissa on kummankin kielistä opetusta. Kaksikielisissä kunnissa kieliohjelma laaditaan siten, että suomenkielisten ja ruotsinkielisten oppilaiden kielenopetusta käsitellään erikseen.

Kuntien kieliohjelmat laaditaan lukuvuosien 1985-86 ja 1991-92 väliseksi ajaksi. Kunnat voivat laatia kieliohjelman kahdessa vaiheessa siten, että ensimmäinen kunnan kieliohjelma koskee lukuvuosien 1985-86 ja 1987-88 välistä aikaa.

Helsingissä 19 päivänä joulukuuta 1984

Opetusministeri



Kaarina Suonio



Jukka Sarjala

Apulaisosastopäällikkö



## 1. Kielenopetuksen yleissuunnitelman tehtävä

Kunnan kouluhallinnosta annetun lain (479/83) 15 §:n mukaan kunnan koululaitokseen kuuluvia kouluja varten kunnanvaltuuston on hyväksyttävä valtioneuvoston hyväksymään kielenopetuksen yleissuunnitelmaan ja läänin kieliohjelmaan perustuva kunnan kieliohjelma.

Tarkoitus on, että nyt käsiteltävänä olevassa kielenopetuksen yleissuunnitelmassa esitetään määrälliset kielenopetuksen valtakunnalliset tavoitteet. Suomenkielistä ja ruotsinkielistä koulutusta tarkastellaan tässä yhteydessä yhtenä kokonaisuutena. Kouluhallituksen tulee tämän päätöksen mukaan jakaa valtakunnalliset tavoitteet läänien tavoitteiksi ja siinä yhteydessä sen tulee myös osoittaa tavoitteet erikseen suomenkieliselle ja ruotsinkieliselle opetukselle.

Kunnan kouluhallinnosta annetun asetuksen (722/84) 13 §:n mukaan kunnan kieliohjelman laatimisessa noudatetaan kielenopetuksen yleissuunnitelmaa sekä lääninhallituksen tarvittavilta osin yhteistyössä läänin kuntien kanssa laatimaa läänin kieliohjelmaa.

Kunnan kieliohjelmassa määrätään peruskoulussa, lukiossa ja iltalukiossa järjestettävän kielenopetuksen määrälliset tavoitteet sekä kielenopetuksen yleiset perusteet ja edellytykset. Valtioneuvoston hyväksymään kielenopetuksen yleissuunnitelmaan esitetään otettavaksi kannanotot peruskoulussa ja lukiossa järjestettävän kielenopetuksen määrällisistä tavoitteista.

## 2. Peruskoulun ja lukion kielenopetusta koskevia säännöksiä

Peruskoululain (476/83) 27 §:ssä ja peruskouluasetuksen (718/84) 33-36 §:ssä sekä lukiolain (477/83) 18 §:ssä ja lukioasetuksen (719/84) 32 §:ssä samoin kuin iltalukiolain (478/83) 9 §:ssä ja iltalukioasetuksen (721/84) 12 §:ssä säädetään näiden koulujen opetuksen kuuluvista oppiaineista.

Säädösten mukaan kaikki oppilaat opiskelevat peruskoulun alia-asteella ensimmäistä vierasta kieltä tai toista kotimaista kieltä. Suomenkielisessä koulussa useimmiten opetetaan englannin kieltä tai ruotsin kieltä, mutta voidaan opettaa ranskan, saksan tai venäjän kieltä. Kunnissa, joissa on vähintään 30 000 saman-

kielistä asukasta, kuntien on varauduttava kaikkien näiden kielten opettamiseen. Ne ovat myös velvollisia näiden kielten opettamiseen, jos vähintään 12 oppilasta koulupiirissä valitsee jonkun näistä kielistä ala-asteella alkavaksi pakolliseksi kielekseen.

Peruskoulun yläasteella (7. luokka) oppilaalle tulee toinen kieli, joka englannin, saksan, ranskan tai venäjän ala-asteella valinneelle on toinen kotimainen kieli ja ruotsin kieltä ala-asteelta opiskeleville aina englannin kieli.

Johtokunta voi vapauttaa oppilaan kielen opiskelusta (peruskouluasetus 3 § kohta 14).

Peruskoulun kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla opetetaan valinnaisia aineita, joista yksi on vieras kieli. Valinnaisena aineena tarjottavia kieliä ovat ranska, saksa, venäjä tai englanti. Lisäksi koulussa, jossa on saamenkielisten kotiseutualueella asuvia oppilaita, tulee valinnaisaineena olla saamen kieli.

Yläasteella valinnaisena vieraana kielenä tulee koulussa, jossa on vähintään viisi kahdeksatta luokkaa, tarjota ranskaa, saksaa ja venäjää ja tätä pienemmissä kouluissa kaksi näistä kielistä. Jos jokin mainituista kielistä on koulun opetusohjelmassa peruskoulun ala-asteelta alkavana yhteisenä kielenä, on aina tarjottava valittavaksi myös englannin kieltä. Toinen kotimainen kieli ei voi olla kahdeksannella luokalla alkava valinnainen kieli.

Lisäksi voidaan kouluhallituksen luvalla yläasteella opettaa seitsemänneltä luokalta lähtien latinan kieltä.

Ruotsinkielisen peruskoulun ala-asteen ja saamelaisten kotiseutualueella sijaitsevan peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmaan voi kuulua vapaaehtoinen kieli. Suomenkielisen peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmaan voi erityisesti syystä lääninhallituksen luvalla kuulua vapaaehtoinen kieli (peruskoululain 27 §).

Lukion opetussuunnitelmaan tulee kuulua toista kotimaista kieltä sekä kahta vierasta kieltä kaikille oppilaille yhteisenä aineena. Matematiikan laajan oppimäärän valinneet oppilaat voivat jättää opinto-ohjelmastaan pois toisen

## LIITE 3. (jatkuu)

vieraan kielen. Ensimmäisenä vieraana kielenä voidaan opettaa samassa lukiossa enintään kahta seuraavista: englanti, ranska, saksa tai venäjä.

Toisena vieraana kielenä voidaan samassa lukiossa opettaa enintään kahta kieltä seuraavista: latina, ranska, saksa, venäjä sekä näiden lisäksi kolmantena tähän ryhmään kuuluvana englannin kieltä.

Kolmantena vieraana kielenä, joka on oppilaalle valinnainen, voidaan samassa lukiossa opettaa enintään kolmea seuraavista kielistä: espanja, italia, ranska, saksa, venäjä, latina ja kreikka.

Opetusministeriö voi erityisestä syystä myöntää poikkeuksen kielten lukumäärää koskevista säännöksistä.

### 3. Kielenopetuksen yleissuunnitelmassa noudatettavat periaatteet

Eri kielten opiskelussa on siis säädösten mukaan tarjolla eri aikaan alkavia eli eri laajuisia oppimääriä. Tässä muistiossa käytetään voimassa olevan lukion lukusuunnitelma-asetuksen (1023/81) vakiinnuttamia kielten oppimäärän laajuutta kuvaavia termejä:

A-kieli on peruskoulun ala-asteelta aloitettu kaikille oppilaille yhteinen kieli.

B-kieli on peruskoulun seitsemännellä luokalla aloitettu kaikille oppilaille yhteinen kieli.

C-kieli on peruskoulun kahdeksannella luokalla aloitettu oppilaille valinnainen kieli.

D-kieli on lukion ensimmäisellä luokalla aloitettu kieli, joka on niille oppilaille kolmas vieras kieli, jotka ovat opiskelleet peruskoulussa valinnaista C-kieltä ja toinen vieras kieli niille oppilaille, jotka aloittavat toisen vieraan kielen opinnot vasta lukiossa.

Termit A-kieli, B-kieli, C-kieli ja D-kieli kuvaavat oppimäärän laajuutta oppilaan opinto-ohjelmassa.

Tässä yhteydessä ei oteta kantaa A-kielen opiskelun aloittamisajankohtaan. Sen pedagogiset ja taloudelliset vaikutukset on tarkoitus selvittää erikseen.

## LIITE 3. (jatkuu)

Oppilaan A-kielen valinta vaikuttaa peruskoulun B-kielen opiskeluun neljän vuoden ja C-kielen opiskeluun viiden vuoden kuluttua. Vastaavasti peruskoulun kielivalinnat vaikuttavat lukion kieliohjelmaan A-kielen osalta seitsemän vuoden kuluttua, B-kielen osalta kolmen vuoden kuluttua ja C-kielen osalta kahden vuoden kuluttua.

1. Kielenopetuksen yleissuunnitelma ja kuntien kieliohjelmat laaditaan ohjaamaan kielenopiskelun eri vaiheissa aloittavien opiskelijoiden määriä, siis A-kielen aloittajien määrää peruskoulun ala-asteella, C-kielen aloittajien määrää peruskoulun yläasteella ja D-kielen aloittajien määrää yhdessä C-kielen opiskelijoiden määrän kanssa lukiossa. B-kieli, joka säädösten nojalla määräytyy automaattisesti muista valinnoista ja joka on joko toinen kotimainen kieli tai englannin kieli, on tarkoituksenmukaista jättää ohjelman ulkopuolelle. Lukion kieliohjelmassa on tarpeen ilmoittaa tavoiteluku sekä C-kielelle että D-kielelle yhteisenä, koska samalla oppilaalla voi olla joko C-kieli ja D-kieli tai kaksi D-kieltä taikka - mikäli hän on laajan matematiikan opiskelija - hänellä ei ole kumpaakaan näistä kielistä ohjelmassaan. Lisäksi C-kieli on peruskoulusta periytyvä siten, että säädösten mukaan oppilaan pääsääntöisesti tulee jatkaa sen opiskelua.

2. Kielenopetuksen monipuolistamiseksi on tarkoituksenmukaista asettaa tavoite siitä, mikä osuus peruskoulun kahdeksannen luokan oppilasmäärästä valitsee valinnaisen kielen. Samanlainen tavoite on tarkoituksenmukaista asettaa myöskin lukion C- ja D-kielten kokonaisvalintamäärälle lukion ensimmäisellä luokalla.

3. Kielenopetuksen eri oppimäärien aloittajien lukumääriä ensimmäiselle toteutamisjaksolle määrättäessä otetaan huomioon se, että siirtymät eivät voi olla kovin suuria. Kouluissa oleva opettajien virkarakenne ja valintatraditiot vaikuttavat siihen, että kielenopetuksen jakautumaa voidaan muuttaa hitaasti. Asettettujen tavoitteiden suunnassa voidaan edetä vain valintoja ohjaavilla keinoilla, mutta pakotteita ei voida käyttää.

#### 4. Määrälliset tavoitteet

1. Eri suuntiin kasvava kansainvälinen kauppa ja maailman eri valtioiden yleistyvä kulttuurivaihto edellyttävät, että maassamme opiskelijat saavat nykyistä tasapuolisemmin eri kieliä. Tämän vuoksi erikoisesti saksan, ranskan ja venäjän kielen

## LIITE 3. (jatkuu)

asemaa tulee vahvistaa kieliohjelmassa. Saksan kielen osuutta ala-asteelta alkavan oppimäärän (A-kieli) opiskelussa tulisi lisätä. Venäjän kieltä ja ranskan kieltä opiskelevien määrää tulisi yleissivistävässä koulutuksessa nostaa asteittain myös peruskoulun yläasteelta alkavan valinnaisen kielen ja lukiossa alkavan kielen (C-oppimäärä ja D-oppimäärä) osalta. Samoin tulisi näiden kielten asemaa vahvistaa ammatillisessa koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa.

Samanaikaisesti tulisi huolehtia siitä, että kaikki yleissivistävässä koulussa opiskelevat nuoret jossain vaiheessa opiskelevat paitsi toista kotimaista kieltä myös englannin kieltä.

Suomenkielisen peruskoulun ala-asteella voidaan saksan, ranskan tai venäjän valinneille järjestää englannin kielen alkeiden opiskelu tarjoamalla heille mahdollisuus osallistua englannin kielen kerhoon.

Kulttuuripoliittisista ja lingvivistisistä syistä tulee myös edelleen huolehtia siitä, että latinan kielen opiskelijoita on yleissivistävässä koulutuksessa sekä peruskoulussa että lukiossa.

Saamelaisten kotiseutualueella tulee huolehtia saamen kielen riittävästä opetuksesta.

2. Valinnaisten oppiaineiden valintojen ohjaamiseksi kielenopetuksen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla tulee kielenopetuksen yleissuunnitelmassa asettaa valinnaisille kielille yhteinen tavoiteluku. Peruskoulun yläasteella (C-oppimäärä) se on 35 % ikäluokasta, joka on hieman korkeampi kuin nykyisin (34 % lukuvuonna 1983-84). Lukiossa C- ja D-oppimäärien yhteinen tavoite on 95 %, joka on korkeampi kuin nykyisin (93 % lukuvuonna 1983-84 ja 89 % lukuvuonna 1984-85).

3. Yleissuunnitelman seuraamiseksi on tarkoituksenmukaista asettaa kielikohtaiset tavoitteet tietyille aikajaksoille. Valittu aikajakso on 7 vuotta eli 1985-86 - 1991-92. Tällä aikavälillä myös A-kielen valinnat ehtivät vaikuttaa lukion kieliohjelmaan, ohjaustoiminta saa riittävästi aikaa vaikuttaakseen valintatraditioon ja opettajien virkajärjestelyt voidaan hoitaa joustavasti. Kunnan kieliohjelma tulisi tarvittaessa voida laatia kaksivaiheisesti valtakunnan kielenopetuksen yleissuunnitelmaille asetetun ajanjakson rajoissa. Näin olisi

## LIITE 3. (jatkuu)

mahdollista syksyllä v. 1985 toteuttaa kielenopetus suunnilleen nykyisen tilanteen mukaisena ja antaa realistiselle suunnittelulle kunnissa lisää aikaa.

Ruotsinkielisissä kouluissa, joissa oppilasikäluokka on n. 3 600 oppilasta, on n. 13 % eli 450 oppilasta valinnut A-kieleksi englannin ja n. 87 % suomen kielen. Suurin osa englannin valitsijoista on ahvenanmaalaisia. Kaksikielisyyden lisääntyessä on tarkoituksenmukaista ohjata nykyistä hieman suurempi määrä valitsemaan A-kieleksi englannin kieli. Tavoitteeksi on asetettu 20 % ruotsinkielisestä oppilasikäluokasta eli n. 720 oppilasta.

Käytännöllisesti katsoen kaikki ruotsinkieliset oppilaat käyttävät hyväkseen mahdollisuutta ottaa opinto-ohjelmaansa peruskoulun 5. luokalta alkava vapaaehtoinen kieli, joka englantia A-kielenä opiskeleville on suomi ja suomea A-kielenä opiskeleville englanti. Tämä kieli voi 7. luokalla jatkettaessa olla A- tai B-oppimäärä oppilaan valinnan mukaan.

Taulukko 1

Lukuvuonna 1983-84 toteutuneet kielivalinnat sekä yleissuunnitelmassa esitetyt tavoitevalinnat lukuvuonna 1991-92<sup>1)</sup>

	1983-84		1991-92 <sup>1)</sup>	
<u>Peruskoulu</u>	%	N	%	N
<b>A-kieli</b>				
englanti	85.6 =	52 801	81.5 =	51 000
ruotsi	7.6 =	4 710	9.0 =	5 700
suomi	5.0 =	3 118	4.5 =	2 800
ranska	0.4 =	225	1.5 =	900
saksa	0.9 =	528	2.0 =	1 300
venäjä	0.5 =	304	1.5 =	900
<b>C-kieli</b>				
englanti	1.4 =	920	3.0 =	2 000
ranska	6.6 =	4 283	7.0 =	4 600
saksa	23.3 =	15 201	21.0 =	13 800
venäjä	2.4 =	1 561	4.0 =	2 600
latina	0.3 =	209	0.3 =	200

## LIITE 3. (jatkuu)

Lukio C + D-kieli

englanti	0.9 = 317	3.0 = 1 000
ranska	18.4 = 6 572	20.0 = 6 500
saksa	63.7 = 22 722	62.0 = 20 200
venäjä	8.0 = 2 847	10.0 = 3 300
espanja	0.5 = 183	1.0 = 300
latina		
italia	1.4 = 489	1.5 = 400
kreikka		

B-kieli peruskoulun 7. luokalla<sup>2)</sup>

englanti	10.9 = 6 793	11.1 = 7 000
suomi	0.7 = 427	1.0 = 650
ruotsi	86.8 = 55 225	85.0 = 55 000

1) peruskoulun osalta pohjalukuina käytetty VNK:n ennustetta 1982.

9- vuotiaita 62 935,

13 -vuotiaita 64 510,

14 -vuotiaita 65 852

ja lukion osalta lukion I luokan oppilasmääräksi arvioitu 50 % ennustetusta  
16-vuotiaiden ikäluokasta = 32 630

2) %-osuuksien summa on alle 100 koska osa oppilaista on vapautettu kielen opiskelusta.

## 5. Kustannusvaikutukset

Vieraan kielen opetuksesta aiheutuviin kustannuksiin vaikuttavat toisaalta peruskoulu- ja lukiolaissa annetut tuntikertymiä koskevat määräykset, toisaalta asetuksissa annetut määräykset kielenopetuksen perusteista. Näin ollen yleis-suunnitelmalla ei ole kustannusvaikutuksia, koska opetus on järjestettävä edellä mainittujen lain- tai asetuksentasoisten määräysten mukaisesti.

LIITE 3. (jatkuu)

Kuntien kieliohjelman toteuttamista ohjaa lisäksi peruskouluasetuksen 33 §:n määräys, jonka mukaan johtokunnalla on oikeus muuttaa huoltajan ensisijaiseksi tai toissijaiseksi kieleksi valitsema A-kieli joko englannin kieleksi tai toiseksi kotimaiseksi kieleksi, mikäli koulun työn taloudellinen tai tarkoituksenmukainen järjestäminen sitä vaatii.

Jukka Sarjala  
Apulaisosastopäällikkö



## LIITE 4.

KOULUHALLITUS  
Hakaniemenkatu 2  
00530 HELSINKI

RYHMÄKIRJE R 128 /1985

6.3.1985

Valtioneuvoston 19.12.1984  
hyväksymä peruskoulun ja  
lukion kielenopetuksen yleis-  
suunnitelma vuosille 1985-1991

Lääninhallituksille

VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSEN  
LÄÄNIKOHTAISET TAVOITTEET

Kouluhallitus on tänään viitteessä mainitun valtioneuvoston päätöksen perusteella jakanut siinä ilmoitetut kielten opiskelijain osuuksia koskevat tavoitteet läänien tavoitteiksi.


Kouluhallitus korostaa, että kyseessä ovat läänikohtaiset vähimmäistavoitteet, joilla kieltenopetuksen monipuolistamiseen pyritään. Läänien kieliohjelmina nämä tavoitteet voidaan ylittääkin niiden kielten osalta, joiden opetusta valtakunnallisen yleissuunnitelman mukaan pyritään lisäämään. Kielenopetuksen määrällisiä tavoitteita jakaessaan kouluhallitus on pyrkinyt mahdollisimman pitkälle noudattamaan lääninhallitusten kannanottoja. Jotta valtioneuvoston antamaan valtakunnalliseen tavoitteeseen on voitu päästä, on joissakin kohdin jouduttu kuitenkin poikkeamaan lääninhallituksen ehdottamasta tavoiteluvusta.

Ruotsinkielisten oppilaiden osalta on kouluhallitus jo aikaisemmin (C 13/85) toimittanut vastaavan suunnitelman lääninhallitusten käyttöön.

Lääninhallitusten tulee tämän jälkeen kunnan kouluhallinnosta annetun asetuksen (722/84) 13 § 1 momentin mukaan laatia läänin kieliohjelma. Sitä tehtäessä ja jaettaessa läänin tavoitteita kuntakohtaisiksi tavoitteiksi, on perusteltua, että eri kuntien tavoiteluvut, kielet ja niiden lukumäärät ovat erilaiset riippuen kuntien aikaisemmasta kieliohjelmasta ja mahdollisuudesta sen muuttamiseen, opettajavoimista, asutusrakenteesta ym.

Lääninhallituksia pyydetään lähettämään kouluhallituksen opetussuunnitelmatoimistolle tiedoksi omat kieliohjelmasa niiden valmistuttua.

Pääjohtajan sijainen,  
osastopäällikkö

  
Paavo Ruuhijärvi

Ylitarkastaja

  
Heikki Kiros

LIITTEET

Kielenopetuksen tavoitteiden jako lääneittäisiksi osuuksiksi peruskoulun A- C- sekä lukion C- ja D-kielissä

## KIELENOPETUKSEN YLEISSUUNNITELMATAVOITTEIDEN JAKO LÄÄNEITTÄISIKSI OSUUKSIKSI

## 1. C- JA D-KIELET YHTEENSÄ LUKIOSSA (suomen- ja ruotsinkieliset koulut)

LITTE 4. (jatkuu)

Kieli	UU		T&P		HÄ		KY		MI		PoK		KU		KeS		VA		OU		LA		KOKO MAA			
	s. 7350	r. 800	s. 4200	r. 150	s. 4050	r. -	s. 2050	r. -	s. 1250	r. -	s. 1100	r. -	s. 1650	r. -	s. 1750	r. -	s. 2300	r. 650	s. 3350	r. -	s. 1550	r. -	s. 30600	r. 1750		
	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991
	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
ENGLANTI -suomenk.	2,5	6,5	0,3	1,0	1,1	2,5	0,4	1,0	1,1	3,0	0	2,0	0,4	0	0,2	4,0	0	3,5	0,3	4,0	0	4,0	0,9	3,2		
RANSKA -suomenk.	26,4	23,5	20,0	21,5	18,8	19,0	16,8	18,0	19,7	19,5	13,3	13,0	19,1	19,5	16,8	17,0	12,6	17,0	17,3	16,5	16,2	17,0	18,4	20,3		
-ruotsink.	36,2	36,0	36,6	35,0													25,2	30,0								
SAKSA -suomenk.	61,3	55,0	67,8	46,0	69,1	63,5	71,0	66,0	68,1	63,0	68,0	61,0	71,7	62,5	75,0	64,0	77,1	63,5	73,5	63,5	68,5	62,0	63,7	59,9		
-ruotsink.	76,1	76,0	78,5	75,0													84,5	78,0								
VENÄJÄ -suomenk.	6,8	9,0	10,0	25,0	8,7	10,0	10,7	11,0	9,6	10,0	14,1	14,0	8,2	10,0	7,2	11,0	8,3	11,0	7,3	10,0	10,8	11,0	8,0	11,9		
-ruotsink.	2,9	6,0	9,4	11,0													1,1	4,0								
ESPANJA -suomenk.	1,1	2,0	0,7	0,5	0,6	1,0	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	2,0	2,0	0,5	1,0		
LATINA ITALIA KREIKKA SAAME -suomenk.	1,2	1,5	1,2	2,5	1,7	1,5	1,1	1,0	1,5	1,5	4,6	4,0	0,6	1,0	0,8	1,0	2,0	2,0	1,6	1,5	1,6	1,5	1,4	1,7		
-ruotsink.	1,3	3,1															0	2,0								

x) Lukioon siirt. (1991) s=suomenkielisiä r=ruotsinkielisiä

## KIELENOPETUKSEN YLEISSUUNNITELMATAVOITTEIDEN JAKO LÄXNEITTÄISIKSI OSUUKSIKSI

## 1. A -KIELI (suomen- ja ruotsinkieliset koulut)

Kieli	UU		T&P		HÄ		KY		MI		PoK		KU		KeS		VA		OU		LA		KOKO MAA			
	s. 13798	s. 8455	s. 8455	s. 8455	s. 8244	s. 8244	s. 4124	s. 4124	s. 2391	s. 2391	s. 2305	s. 2305	s. 3397	s. 3397	s. 3270	s. 3270	s. 5223	s. 5223	s. 6915	s. 6915	s. 2879	s. 2879	s. 61001	s. 61001		
	r. 1263	r. 279	r. 279	r. 279	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. -	r. 1234	r. 1234	r. -	r. -	r. -	r. -	r. 3054	r. 3054		
	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991
	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
ENGLANTI -suomenk.	75,2	71,5	90,0	78,5	94,5	90,0	96,4	92,0	98,5	94,5	100,0	93,5	100,0	93,5	93,3	90,5	83,4	76,0	98,8	92,0	98,7	92,0	85,6	81,0		
-ruotsink.	3,7	17,4	19,3	20,0													0,4	4,9								
RUOTSI -suomenk.	20,3	20,0	9,1	15,0	2,7	3,5	2,3	4,0	0,9	2,5	0	2,0	0	3,0	6,0	6,0	16,5	20,0	0,7	3,5	1,3	4,0	7,6	9,8		
AKSA -suomenk.	1,8	3,0	0,3	3,5	1,4	2,5	1,3	2,0	0,6	1,0	0	1,0	0	1,5	0,6	1,5	0	1,5	0,4	2,0	0	1,5	0,9	2,2		
RANSKA -suomenk.	1,4	3,0	0,2	1,5	0,3	2,0	0	1,0	0	1,0	0,0	1,0	0	1,0	0	1,0	0	1,5	0	1,0	0	1,0	0,4	1,6		
VENÄJÄ -suomenk.	1,2	2,5	0,5	1,5	1,0	2,0	0	1,0	0	1,0	0	2,5	0	1,0	0	1,0	0,2	1,0	0,2	1,5	0	1,5	0,5	1,2		
SUOMI -ruotsink.	98,9	82,6	85,9	80,0													99,6	95,1					5,0	3,3		
																										100

x) 9-vuotiaita (1991) s=suomenkielisiä, r=ruotsinkielisiä

## KIELENOPETUKSEN YLEISSUUNNITELMATAVOITTEIDEN JAKO LÄXNEITTÄISIKSI OSUUKSIKSI

## 1. C-KIELI (suomen- ja ruotsinkieliset koulut)

Kieli	UU		T&P		HÄ		KY		MI		PoK		KU		KeS		VA		OU		LÄ		KOKO MAA		
	s. 13516	r. 1438	s. 8749	r. 330	s. 8576	r. -	s. 4365	r. -	s. 2527	r. -	s. 2323	r. -	s. 3491	r. -	s. 3377	r. -	s. 5203	r. 1283	s. 6689	r. -	s. 2866	r. -	s. 61679	r. 3334	
	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	1983	1991	
	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	-84	-92	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
ENGLANTI -suomenk.	3,3	5,5	1,0	3,0	2,8	3,5	0,3	3,0	0,5	1,0	0	3,0	0,6	1,0	0,8	3,0	0	3,5	0,6	3,0	0	2,0	1,6	3,5	
RANSKA -suomenk.	10,1	11,5	6,8	7,0	5,5	6,0	4,9	5,0	3,7	5,5	5,3	5,0	7,2	7,0	5,5	7,0	3,8	6,0	5,0	6,0	5,3	6,0	6,7	7,7	
-ruotsink.	18,1	16,0	12,6	13,0													3,8	8,0							
SAKSA -suomenk.	19,0	21,0	24,0	19,0	23,0	21,0	25,8	22,0	26,2	22,5	26,0	19,0	25,4	21,5	25,5	21,0	29,1	22,0	27,1	22,0	24,9	20,0	23,7	21,5	
-ruotsink.	39,1	35,0	40,3	40,0													37,0	28,0							
VENÄJÄ -suomenk.	2,1	4,5	2,8	6,5	2,8	3,5	4,0	5,0	4,7	6,0	3,7	6,0	1,2	3,0	3,5	4,0	1,8	3,5	2,3	4,0	3,2	5,0	2,7	4,5	
-ruotsink.	0,8	4,0															0	2,0							
LATINA -suomenk.	0,5	0,5	0,4	0,5	0,9	1,0							0,5	0,5									0,4	0,4	
-ruotsink.	1,0	1,0																							
SAADE -ruotsink.																						1,6	2,0	0,1	0,1

x) 14-vuotiaita (1991) s=suomenkielisiä, r=ruotsinkielisiä

LIITE 5.

## Kunnioitettava Osastopäällikkö

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa on käynnissä laaja kielitaidon tarvetta koskeva tutkimusohjelma. Yhtenä siihen liittyvänä osaprojektina teen opetusministeriön ja kouluhallituksen myötävaikutuksella selvitystä maamme kielikoulutuksesta (perusasetta, keskiastetta ja korkea-astetta koskevasta) ja siihen liittyvästä kielenopetuksen yleissuunnitelman toteutumisesta.

Kuntiin ja harjoittelukouluihin suuntautuneet kieliohjelmaa ja sen toteutumista koskevat kyselyt menevät kouluhallituksen kautta, mutta ajattelin olevan tarkoituksenmukaisempaa lähettää läänestä koskevat kyselyt suoraan jokaiselle kouluosastolle, jos tämä Teille sopii.

Selvitystyötä varten pyydän saada käyttööni lääninne kieliohjelman. Siinä tulisi olla merkintä siitä, onko lääninne alueella sijaitsevat harjoittelukoulut otettu lukuihin mukaan. Lisäksi toivon, että voisin tarkemmin kysellä kieliohjelmanne toteutumiseen liittyvistä asioista ja ongelmista myöhemmin lähetettävällä lomakkeella.

Jos läänissänne on KEHO IV yhteydessä tehty kartoitusta ammatillisen koulutuksen kielenopetuksesta, ottaisin sellaisen sekä kaiken muun kielikoulutukseen liittyvän materiaalin kiitollisena vastaan.

Suoritettavan kyselyn voisin lähettää suoraan lääninne kieliohjelmasta vastaavalle koulutoimentarkastajalle. Koska kieliohjelma on koulutuspoliittisesti hyvin tärkeä asia, toivoin jossakin vaiheessa myös Teidän henkilökohtaisia arvioitanne, mahdollisesti jonkun kokouksen yhteydessä.

Etukäteen kiittäen ja Hyvää Joulua toivottaen

Maija-Liisa Nikki  
koulutoimentarkastaja

Keski-Suomen lääninhallitus  
Hannikaisenkatu 7  
40100 Jyväskylä  
puh. 941-298 211

## LIITE 5. (jatkuu)

## LÄÄNIEN KIELIOHJELMAT 1985 a-k

- Hämeen läänin kieliohjelma vuosille 1985-1991. 1985 Hämeen lääninhallituksen kouluosaston julkaisuja 2.
- Keski-Suomen läänin koulutoimen kieliohjelma vuosille 1985-1991. 1985. Keski-Suomen lääninhallitus. Julkaisusarja A: Nro 37.
- Kuopion läänin kieliohjelma vuosille 1985-1991. 1985. Kuopion lääninhallitus. Kouluosasto.
- Kymen läänin suomenkielisen koulutoimen kieliohjelma vuosille 1985-1991. 1985. Kymen lääninhallitus. Kouluosasto 5.
- Lapin läänin koulutoimen kieliohjelma vuosille 1985-1991. 1985. Lapin lääninhallitus. Kouluosasto.
- Läänin kieliohjelma vuosille 1955-1991. 1985. Pohjois-Karjalan lääninhallitus. Kouluosasto 2.
- Mikkelin läänin kieliohjelma 1985-1991. Peruskoulu ja lukio. 1985. Mikkelin lääninhallitus.
- Oulun läänin suomenkielisen koulutoimen kieliohjelma vuosille 1991-1992. 1985. Oulun lääninhallitus. Kouluosasto.
- Turun ja Porin läänin suomenkielisen koulutoimen kieliohjelma vuosille 1985-1991. Peruskoulu ja lukio. 1985. Turun ja Porin lääninhallituksen kouluosaston julkaisuja.
- Uudenmaan läänin suomenkielisen koulutoimen kieliohjelma vuosille 1985-1991. 1985. Uudenmaan lääninhallitus.
- Vaasan läänin suomenkielisen koulutoimen kieliohjelma vuosille 1985-1991. 1985. Vaasan lääninhallitus.

KOULUHALLITUS  
Hakaniemenkatu 2

TIEDOTE

TI 27/1988

00530 HELSINKI

19.1.1988

Koululehtokunnille ja  
harjoittelukouluille

## KIELIOHJELMAN SEURANTA

Neuvoteltuaan asiasta opetusministeriön kanssa kouluhallitus pyytää cheisilla lomakkeilla tietoja kunnan ja harjoittelukoulun kieliohjelmasta ja sen toteutumisesta. Harjoittelukouluja pyydetään merkitsemään sijaintikunnan lisäksi koulunsa nimi lomakkeen yläosaan.

Koska useimpien kuntien kieliohjelman lähtötilanteeksi on merkitty lukuvuoden 1984 - 1985 tilanne, on tietojen vertailukelpoisuuden vuoksi tarkoituksenmukaista, että kaikki kunnat ja harjoittelukoulut esittävät saman, lukuvuoden 1984 - 1985 lähtötilanteena (liite s. 1). Tavoiteriannetta lukuvuonna 1991 - 1992 koskevat tiedot tulee ottaa kunnan ja harjoittelukoulun hyväksytystä kieliohjelmasta. Nykytilanne (s. 2) esitetään syyslukukauden 1987 tilanteen mukaisena.

Kaksikielisten kuntien kieliohjelmaa koskevat tiedot tulee esittää erikseen suomenkielisten ja ruotsinkielisten oppilaiden osalta kuten hyväksytyssä kieliohjelmassa. Vain kunnan koululaitokseen kuuluvat ammatilliset oppilaitokset otetaan tähän selvitykseen mukaa i.

Mikäli kunnan kieliohjelmaan on otettu mukaan paikkakunnalla sijaitsevan harjoittelukoulun kielivalintoja koskevat luvat, ne pyydetään poistamaan, koska harjoittelukouluilta pyydetään tällä kirjeellä omaa kieliohjelmaansa koskevat tiedot.

Jos kunnan kieliohjelma on laadittu kahdessa osassa, pyydetään siitä mainitsemaan erikseen ja toimittamaan tavoitetilannetta 1991 - 1992 koskevat tiedot heti, kun kieliohjelman toinen vaihe on hyväksytty.

Osalle kuntia tullaan myöhemmin lähettämään tarkempi kysely kieliohjelman toteuttamiseen liittyvistä ongelmista. Kuitenkin jo tässä vaiheessa pyydetään palautettavan kyselyn mukaan liittämään kunnan tai harjoittelukoulun kieliohjelmaa ja sen toteuttamista koskeva sellainen informaatio, jolla voi olla merkitystä nyt tehtävän seurantaselvityksen laadintaan.

Tällä kirjeellä pyydetty tiedot tulee suomenkielisten oppilaiden osalta toimittaa helmikuun loppuun mennessä suoraan kieliohjelman selvitystyöstä vastaavalle tutkijalle Maija-Liisa Nikille, puh. (941) 298 211, osoitteella

Maija-Liisa Nikki  
Keski-Suomen lääninhallitus  
Hannikaisenkatu 7

40100 JYVÄSKYLÄ

Tiedot tulee ruotsinkielisten oppilaiden osalta toimittaa helmikuun loppuun mennessä tutkimussihteerille Mervi Lundmarkille, puh. (90) 706 2361, osoitteella

Mervi Lundmark  
Kouluhallitus  
Hakaniemenkatu 2


00530 HELSINKI

Ylijohtaja



Yrjö Yrjönsuuri

Toimistopäällikkö



Eino Suomalainen



Lääni:

Kunta:

Hyväksytty kieliohjelma

Kieli	Peruskoulu				Lukio				Ammatilliset oppilaitokset ja ilcalukioc 5)			
	Lähtötilanne lv. 1984-1985		Tavoitetilanne lv. 1991-1992		Lähtötilanne lv. 1984-1985		Tavoitetilanne Lv. 1991-1992		Lähtötilanne lv. 1984-1985		Tavoitetilanne lv. 1991-1992	
	Kielenopiskelun aloittaneita	% ikäluokasta	Kielenopiskelun aloittaneita	% ikäluokasta	Oppilaita I luokan kieleno- pituksessa	% vuo- siluo- kasta	Oppilaita I luokan kieleno- pituksessa	% vuo- siluo- kasta	Oppilaita I luokan kieleno- pituksessa	% vuo- siluo- kasta	Oppilaita I luokan kieleno- pituksessa	% vuo- siluo- kasta
Englanti	1)		1)									
Ruotsi	1)		1)									
Ranska	1)		1)									
Saksa	1)		1)									
Venäjä	1)		1)									
Vapautettuja												
YHTEENSÄ	1)	100	1)	100		100		100		100		100
Ruotsi	2)		2)									
Englanti	2)		2)									
Vapautettuja												
YHTEENSÄ	2)	100	2)	100		100		100		100		100
Englanti	3)		3)				4)					
Ranska	3)		3)				4)					
Saksa	3)		3)				4)					
Venäjä	3)		3)				4)					
Latina/ Saame	3)		3)				4)					
YHTEENSÄ	3)		3)				4)					
Englanti							-		-			-
Ranska												
Saksa												
Venäjä												
YHTEENSÄ												

1) kielenopiskelijoiden lukumäärä peruskoulun 3. luokalla

2) kielenopiskelijoiden lukumäärä peruskoulun 7. luokalla

3) kielenopiskelijoiden lukumäärä peruskoulun 8. luokalla

4) Mikäli kunnan kieliohjelmassa on lukion C- ja D-kielille yhteinen tavoiteluku, käytetään vain C-kielen sarakkeita. Mikäli C- ja D-kieliä opiskelevat on arvioitu erikseen, käytetään sekä C- että D-kielen sarakkeita.

5) Vain kunnan koululaitokseen kuuluvat ammatilliset oppilaitokset.

## Kieliohjelman seuranta

Kieli	Peruskoulu		Lukio		Ammatilliset oppilaitokset ja iltalukiot <sup>4)</sup>	
	Nykytilanne lv. 1987-1988		Nykytilanne lv. 1987-1988		Nykytilanne lv. 1987-1988	
	Kielen- opiskelun aloitta- neita	% ikä- luo- kas- ta	Oppilaita I luokan kielenope- tuksessa	% vuosi- luokas- ta	Oppilaita I luokan kielenope- tuksessa	% vuosi- luokas- ta
A-kieli						
Englanti	1)					
Ruotsi	1)					
Ranska	1)					
Saksa	1)					
Venäjä	1)					
Vapautettuja						
YHTEENSÄ	1)	100		100		100
B-kieli						
Ruotsi	2)					
Englanti	2)					
Vapautettuja						
YHTEENSÄ	2)	100		100		100
C-kieli						
Englanti	3)					
Ranska	3)					
Saksa	3)					
Venäjä	3)					
Latina/ Saame	3)					
YHTEENSÄ	3)					
D-kieli						
Englanti						
Ranska						
Saksa						
Venäjä						
YHTEENSÄ						

1) kielenopiskelijoiden lukumäärä peruskoulun 3. luokalla

2) kielenopiskelijoiden lukumäärä peruskoulun 7. luokalla

3) kielenopiskelijoiden lukumäärä peruskoulun 8. luokalla

4) vain kunnan koululaitokseen kuuluvat ammatilliset oppilaitokset

LIITE 7.

SKOLSTYRELSEN  
Hagnäsgatan 2

MEDDELANDE

ME 15/1988

00530 HELSINGFORS

19.1.1988

Till skolnämnderna  
och övningsskolorna

## UPPFÖLJNING AV SPRÅKPROGRAMMET

Skolstyrelsen anhåller efter rådplågningar med undervisningsministeriet om uppgifter angående kommunernas och övningsskolornas språkprogram och dess genomförande på närslutna blanketter. Övningsskolorna uppmanas att utom placeringskommunen anteckna också skolans namn i blankettens övre del.

Då de flesta kommuner har läsåret 1984-1985 som utgångsläge för sitt språkprogram, är det ändamålsenligt att alla kommuner och övningsskolor har samma läsår, läsåret 1984-1985, som utgångsläge (bilaga s. 1), så att uppgifterna kan jämföras. Uppgifterna gällande målläget läsåret 1991-1992 skall anges enligt kommunens och övningsskolans godkända språkprogram. Målläget (s. 2) presenteras enligt situationen höstterminen 1987.

Uppgifterna gällande de tvåspråkiga kommunernas språkprogram skall framläggas skilt för de finskspråkiga och de svenskspråkiga elevernas del såsom i det godkända språkprogrammet. Endast de yrkesläroanstalter som hör till det kommunala skolväsendet medtas i denna utredning.

Ifall kommunens språkprogram innehåller uppgifter om språkvalet i den lokala övningsskolan, skall dessa uteslutas, eftersom övningsskolorna i detta brev uppmanas att ge sina uppgifter skilt för sig.

Om kommunens språkprogram har uppgjorts för två skeden, bör detta nämnas särskilt. Uppgifterna angående målläget 1991-1992 skall insändas genast då språkprogrammets andra skede har godkänts. En del kommuner får senare en mera detaljerad förfrågan gällande svårigheter i genomförandet av språkprogrammet. Kommunerna och övningsskolorna skall dock redan i detta skede insända sådan information om kommunens eller övningsskolans språkprogram och dess genomförande som kan ha betydelse vid utarbetandet av den uppföljningsutredning som nu förbereds.

De uppgifter som här inbegärs skall för de finskspråkiga elevernas del insändas inom februari månad direkt till forskare Maija-Liisa Nikki, tel. (941) 298 211, som ansvarar för utredningen under följande adress

Maija-Liisa Nikki  
Keski-Suomen lääninhallitus  
Hannikaisenkatu 7

40100 JYVÄSKYLÄ

Uppgifterna om de svenskspråkiga eleverna insändes inom  
februari månad till utredningssekreterare Mervi Lundmark,  
tel. (90) 706 2361, under följande adress

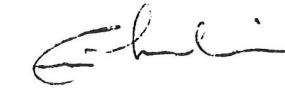
Mervi Lundmark  
Skolstyrelsen  
Hagnäsgatan 2

00530 HELSINGFORS

Överdirektör

  
Yrjö Järjónsuuri

Byråchef

  
Eino Suomalainen

Läni: 250  
 Kommun: LITE 7. (jatkuu)  
 Godkänt språkprogram

Språk	Grundskolan				Gymnasiet				Yrkesläroanstalter och kvällsgymnasier 5)			
	Utgångsläge läsåret 1984-1985		Målläge läsåret 1991-1992		Utgångsläge läsåret 1984-1985		Målläge läsåret 1991-1992		Utgångsläge läsåret 1984-1985		Målläge läsåret 1991-1992	
	Antalet elever som påbörjat språkstudier	% av åldersklassen	Antalet elever som påbörjat språkstudier	% av åldersklassen	Antalet elever i språk- undervisningen i årskurs I	% av språk- undervisningen i årskurs I	Antalet elever i språk- undervisningen i årskurs I	% av språk- undervisningen i årskurs I	Antalet elever i språk- undervisningen i årskurs I	% av språk- undervisningen i årskurs I	Antalet elever i språk- undervisningen i årskurs I	% av språk- undervisningen i årskurs I
Engelska	1)											
Finska	1)											
Franska	1)											
Tyska	1)											
Ryska	1)											
Befriade												
SAMMANLAGT	1)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Finska inl. åk 5	2)					2)				2)		
Engelska inl. åk 5	2)					2)				2)		
Finska inl. åk 7												
Engelska inl. åk 7												
Befriade												
SAMMANLAGT		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Engelska	3)		3)			4)						
Franska	3)		3)			4)						
Tyska	3)		3)			4)						
Ryska	3)		3)			4)						
Latin	3)		3)			4)						
SAMMANLAGT	3)		3)			4)						
Engelska												
Franska												
Tyska												
Ryska												
SAMMANLAGT												

- 1) Antalet deltagande elever i årskurs 3 i grundskolan
- 2) I svenska skolor börjat som frivilligt i årskurs 5 (F-språk) och fortsatt som B-språk enligt A-lärokurs på högstadiet och utgör elevens andra A-språk i gymnasiet.
- 3) Antalet deltagande elever i årskurs 8 i grundskolan.
- 4) I fall man i kommunens språkprogram uppsällt ett gemensamt mål (%) för gymnasiets C- och D-språk, används endast kolumnen för C-språket. Om målen för C- och D-språk uppställts skilt, används båda kolumnerna.
- 5) Endast de yrkesläroanstalter som hör till det kommunala skolväsendet medtas i denna utredning.

Uppföljning av språkprogrammet

Språk	Grundskolan		Gymnasiet		Yrkesläroanstalter och kvällsgymnasier 4)	
	Nuläget läsåret 1987-1988		Nuläget läsåret 1987-1988		Nuläget läsåret 1987-1988	
	Antalet elever som påbörjat språkstudier	% av åldersklassen	Antalet elever i språkundervisningen i årskurs I	% av årskursen	Antalet elever i språkundervisningen i årskurs I	% av årskursen
Engelska	1)					
Finska	1)					
Franska	1)					
Tyska	1)					
Ryska	1)					
Befriade						
SAMMANLAGT	1)	100		100		100
Finska inl. åk 5	2)		2)		2)	
Engelska inl. åk 5	2)		2)		2)	
Finska inl. åk 7						
Engelska inl. åk 7						
Befriade						
SAMMANLAGT		100		100		100
Engelska	3)					
Franska	3)					
Tyska	3)					
Ryska	3)					
Latin	3)					
SAMMANLAGT	3)					
Engelska						
Franska						
Tyska						
Ryska						
SAMMANLAGT						

- 1) Antalet deltagande elever i årskurs 3 i grundskolan.
- 2) I svenska skolor börjat som frivilligt i årskurs 5 (F-språk) och fortsatt som B-språk enligt A-lärokurs på högstadiet och utgör elevens andra A-språk i gymnasiet.
- 3) Antalet deltagande elever i årskurs 8 i grundskolan.
- 4) Endast de yrkesläroanstalter som hör till det kommunala skolväsendet medtas i denna utredning.

18.11.1988

Lääninhallitusten kouluosastoille/  
kieliohjelmasta vastaaville koulutoimen-  
tarkastajille

Lähetän oheisena virkakäyttöönne tulosteet lääninne kieliohjelmasta ja sen toteutumisesta. Tiedot on kysytty suoraan kunnilta kouluhallituksen tiedotteella TI/19.1.1988, joka on lähetetty myös tiedoksi lääninhallituksille. Koska kysely on osa opinnäytetyöstäni, pyydän, ettei nyt virkakäyttöönne lähettämiäni tuloksia julkisteta missään muodossa.

Varmistuaksemme siitä, ettei minkään läänin virheellisiä tietoja käytetä läänikohtaisessa eikä valtakunnallisessa yhteenvedossa, pyydän, että voisitte silmällä lävitse kuntakohtaiset tiedot ja korjata mahdolliset oleelliset virheet. Korjaukset merkitään tulosteeseen kyseiseen kohtaan yliviivaten virheellinen tieto, irroitetaan tulosteesta korjatut sivut ja palautetaan ne minulle.

Jos virheitä on useita, saatte korjauksen jälkeen uudet tulosteet ja läänikohtaiset yhteenvedot omaa käyttöänne varten.

Tulosteet on pyritty saamaan mahdollisimman selväkielisiksi. Ne sisältävät kuntakohtaiset tiedot peruskoulun A-kielen (kolmas luokka) ja C-kielen (kahdeksas luokka) sekä lukion C- ja D-kielen (ensimmäinen luokka) osalta. Lisäksi mukana on läänikohtaiset yhteenvedot kyseisistä kielistä.

Lähtötilanne tarkoittaa lukuvuoden 1984-85 tilannetta, nykytila lukuvuoden 1987-88 ja tavoitetilanne lukuvuoden 1991-92 tilannetta, sellaisena kuin kunnanvaltuusto on kieliohjelman hyväksynyt (viimeksimainittu voi siis poiketa läänin kieliohjelmasta).

Tarkistaminen koskee siis oleellisia lukujen suuruusluokassa tms. ilmeneviä virheitä sekä mahdollisesti koodaus- tai tallennusvaiheessa tapahtuneita väärin sarakkeisiin joutuneita tietoja.

Jos lääninne tulosteissa ei ole olennaisia virheitä, pyydän, että ilmoittaisitte siitä puhelimitse (941-298 401) osastosihteeri Hannele Hiltuselle mahdollisimman pian kuitenkin viimeistään 30.11.1988.

Jos tulosteissa on korjattavia virheitä pyydän lähettämään korjatut sivut 30.11.1988 mennessä osoitteella Keski-Suomen lääninhallitus, Hannikaisenkatu 7. 40740 Jyväskylä.

Maija-Liisa Nikki

LIITE 9

KESKI-SUOMEN LÄÄNINHALLITUS  
Kouluosasto  
Hannikaisenkatu 7  
40100 JYVÄSKYLÄ  
Puh. 941-298 211

253

Jyväskylä 30.3.1988

Nrotta

Läänien kouluosastojen  
osastopäälliköt

Lähetän oheisena kieliohjelman toteutumisen seurantaan liittyvän kyselyn, kuten kokouksenne 29.3.1988 Heinolassa sovimme. Kyselyn vastaukset ovat luottamuksellisia, sillä minun lisäksi niitä ei käsittele kukaan muu eikä yhtä lääniä koskevia vastauksia julkaista. Toivon saavani vastaukset 30.4.1988 mennessä.

Kiittäen



Maija-Liisa Nikki  
Koulutoimentarkastaja

Keski-Suomen lääninhallitus  
Hannikaisenkatu 7  
40100 JYVÄSKYLÄ  
Puh. 941-298 211



**KIELIOHJELMAA KOSKEVA KYSELY LÄÄNINHALLITUKSILLE**

Läänien kieliohjelmista vastaaville koulutoimentarkastajille ja ammattikasvatustarkastajille

Pyydän, että vastaisitte seuraaviin valtakunnalliseen kielenopetuksen yleissuunnitelmaan sekä läänien ja kuntien kieliohjelmiin ja niiden toteutumiseen liittyviin kysymyksiin oman lääninne osalta. Tähän lomakkeeseen sisältyviin kysymyksiin toivon kouluosastonne virallisen kannan mukaisia vastauksia eli sellaisia, joista osastopäällikkönne kanssa olette yksimielisiä. Omia henkilökohtaisia käsityksiänne kysyn myöhemmin eri lomakkeella. Merkitkää ongelmat ja syyt tärkeysjärjestykseen (tärkein syy 1, seuraavaksi tärkein 2 jne)

1. Poikkeako läänin kieliohjelma kouluhallituksen läänikohtaistamisesityksestä ja jos poikkeaa, miten ja mistä syystä?
2. Mitä ongelmia A-kielen monipuolistamisessa on ilmennyt? (yleissuunnitelman mukaan suomenkielisissä ala-asteen kouluissa tulisi ruotsin, saksan, ranskan ja venäjän kielen osuutta A-kielenä lisätä)
3. Mitä ongelmia C-kielen valintojen monipuolistamisessa on ilmennyt? (yleissuunnitelman mukaan tulisi ranskan ja venäjän kieltä valita useammin valinnaiseksi kieleksi)
4. Mistä syistä C-kieltä ei ole valittu riittävästi valinnaisaineeksi? (yleissuunnitelman mukaan tulisi 35% kahdeksasluokkalaisista valita kieli valinnaisaineeksi)
5. Mitä ongelmia lukion C+D-kielten monipuolistamisessa on ilmennyt? (yleissuunnitelman mukaan tulisi ranskan ja venäjän kieltä valita useammin)
6. Mistä syistä C- ja D-kieltä yhteensä ei opiskella riittävästi lukiossa? (yleissuunnitelman mukaan tulisi vähintään 95% lukion ensimmäisen luokan oppilaista opiskella niitä)

7. Mitä ongelmia on ilmennyt ammatillisen koulutuksen kielenopetuksen järjestämisessä?
8. Mitä lääninhallitus on tehnyt edellä mainittujen ongelmien ja syiden poistamiseksi?
9. Mitä muita kielenopetuksen suunnitelmiin ja niiden toteuttamiseen liittyviä kannanottoja lääninhallituksenne on?

Seuraavaksi pyydän Teitä pohtimaan, mitä etuja ja haittoja lääninhallituksenne käsityksen mukaan olisi, jos kielenopetuksen yleissuunnitelma ja läänin kieliohjelma toteutuisivat sellaisina kuin on suunniteltu.

10. Mitä etuja ja haittoja seuraisi
  - a) peruskoulun,
  - b) lukion ja
  - c) ammatillisen koulutuksen kielenopetuksen järjestämiseen sekä
  - d) edellä mainittujen koulujen ja oppilaitosten oppilaille?

Kielenopetuksen yleissuunnitelman tavoitteena on kielitaidon monipuolistaminen Suomessa. Tällä hetkellä näyttää siltä, että se ei onnistu nykyisellä yleissuunnitelmalla.

11. Mitä muutoksia olisi tehtävä (A-, B-, C- ja D-kieli), jotta tavoitteeseen päästäisiin?

Kiitokset vaivannäöstänne!



KOULUHALLITUS  
Hakaniemenkatu 2

TIEDOTE T 252 /1988

00530 HELSINKI

19.10.1988

Koululautakunnille

## KIELIOHJELMAN SEURANTA

Kouluhallitus keräsi tiedotteellaan T127/1988 tietoja kunnan kieliohjelmasta ja sen toteutumisesta.

Kouluhallituksessa on meneillään selvitys yleissuunnitelman toteuttamiseen liittyvistä ongelmista ja niiden poistamisesta. Tämän vuoksi kouluhallitus lähettää oheisen kyselyn, joka koskee kunnan kieliohjelman toteuttamisen ongelmia ja kunnan toimenpiteitä niiden poistamiseksi. Kysely on jatkoa tiedotteen T127/1988 selvitykseen.

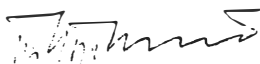
Koska kielenopetuksen yleissuunnitelma on koulutuspoliittisesti merkittävä, kouluhallitus pyytää kunnan kieliohjelmasta vastaavaa ja siihen liittyviin ongelmiin parhaiten perehtynyttä virkamiestä vastaamaan kyselyyn. Mahdollista vastausten tarkentamista tai täsmentämistä varten pyydetään lomakkeeseen merkitsemään vastaajan nimi, virka-asema ja kunta niille osoitettuun kohtaan.

Vastaukset tullaan käsittelemään Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa suoritettavan tutkimuksen yhteydessä ja ne pyydetään toimittamaan 9. päivään marraskuuta 1988 mennessä kieliohjelman selvitystyöstä vastaavalle tutkijalle, Maija-Liisa Nikille, puh. (941) 298 211, osoitteella

Maija-Liisa Nikki  
Keski-Suomen lääninhallitus  
Hannikaisenkatu 7

40100 JYVÄSKYLÄ

Ylijohtaja

  
Yrjö Yrjönsuuri

Toimistopäällikkö

  
Einö Suomalainen

KUNNAN KIELIOHJELMAN TOTEUTUMISTA KOSKEVA KYSELY KIELI-  
OHJELMASTA VASTAAVILLE KUNNAN KOULUHALLINTOVIRKAMIEHILLE

Vastaajan nimi:

---

Vastaajan kunta:

---

Vastaajan virka-asema:

- koulutoimenjohtaja  
 hallintopäällikkö  
 opetuspäällikkö  
 muu kieliohjelmasta vastaava virka-  
mies, mikä

Kunnan kouluhallinnosta annetun lain mukaan kunnassa tulee olla kunnan koululaitokseen kuuluvia kouluja varten kunnanvaltuuston hyväksymä kieliohjelma, joka perustuu valtioneuvoston hyväksymään kielenopetuksen yleissuunnitelmaan ja läänin kieliohjelmaan.

Seuraavassa on lueteltu erilaisia syitä, jotka vaikuttavat kunnan kieliohjelman toteuttamiseen. Arvioikaa jokaista esitettyä syytä oman kuntanne kieliohjelman kannalta.

Käyttäkää arvioinnissanne seuraavaa asteikkoa:

vaikuttaa erittäin paljon	5
vaikuttaa aika paljon	4
vaikuttaa jossain määrin	3
vaikuttaa hyvin vähän	2
ei vaikuta lainkaan	1

Esimerkki: Jos teidän olisi arvioitava syitä oppilaiden poissaoloihin koulusta ja olette sitä mieltä, että niihin vaikuttaa aika paljon seuraava syy

Oppilaat katsovat yleensä television myöhäisohjelmia. 5 (4) 3 2 1

Tällöin rengastatte numeron 4.

Vastatkaa myös kysymyksiin. Jos kunnassanne ei ole lukiota vastatkaa kysymyksiin 1 - 9 ja 16 - 17.

## PERUSKOULU

1. Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman tavoitteena on kolmannella luokalla alkavan A-kielen monipuolistaminen siten, että ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän kielten osuutta lisätään. Seuraavassa on lueteltu erilaisia syitä, jotka voivat vaikuttaa edellä mainittuun A-kielen monipuolistamiseen. Arvioikaa niiden jokaisen vaikutusta oman kuntanne kannalta rengastamalla käsitystänne vastaava vaihtoehto. Jos luettelosta puuttuu joitakin sellaisia syitä, joiden katsotte vaikuttavan monipuolistamiseen, lisätkää ne ja arvioikaa myös niiden vaikutus.

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika- paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
a) Englanti koetaan perinteiseksi ja turvalliseksi vaihtoehdoksi.	5	4	3	2	1
b) Englanti valitaan, koska se on maailmankieli.	5	4	3	2	1
c) Englanti valitaan, koska muu valinta voi aiheuttaa koulun vaihdon.	5	4	3	2	1
d) Englanti valitaan, koska vanhemmat haluavat varmistaa sen, että tapahtuipa mitä tahansa, oppilaan kielenopiskelussa ei tule katkoa.	5	4	3	2	1
e) Englanti valitaan, koska vanhemmat haluavat varmistaa lapselleen mahdollisimman laajat jatko-opintomahdollisuudet.	5	4	3	2	
f) Englanti valitaan, koska osa vanhemmista ei itse osaa sitä ja siksi se saa korostuneen aseman.	5	4	3	2	1
g) Englannin kielen asema on vahva joukkotiedotusvälineissä muihin kielisiin nähden.	5	4	3	2	
h) Muuttoliike lisää epävarmuutta ja siten englannin valintoja.	5	4	3	2	1
i) Ruotsia ei valita, koska sitä opiskellaan joka tapauksessa yläasteella.	5	4	3	2	1
j) Kunnan koulutoimen johtosääntö rajoittaa muiden kielten pienien ryhmien toteutumisen.	5	4	3	2	1

## LIITE 11. (jatkuu)

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
k) Johtosääntö rajoittaa tietyille kouluille muiden kielten kuin englannin tarjonnan.	5	4	3	2	1
l) Englannin lisäksi ei muita kieliä tarjota kovin innokkaasti, sillä ne lisäävät ryhmiä vaikeuttaen työjärjestyksen laadintaa ja lisäävät kuljetuksia.	5	4	3	2	1
m) Englannin lisäksi ei muita kieliä tarjota kovin innokkaasti, koska muiden kielten pienet ryhmät vievät tuntikehystä.	5	4	3	2	1
n) Ns. kielilisäresurssi kuhunkin lisä-A-kieleen on kuntakohtainen eikä tule jokaiselle koululle, jossa niitä opetetaan.	5	4	3	2	1
o) Muiden kielten kuin englannin "markkinoiminen" oppilaille ja huoltajille on puutteellista ja riittämätöntä.	5	4	3	2	1
p) Kielen valinta tapahtuu niin varhaisessa vaiheessa, että vanhempien on vaikeata arvioida lapsen kykyjä kielenoppijana ja hänen tulevaisuudenmahdollisuuksiaan.	5	4	3	2	1
q) Nuorisokulttuuri on paljolti englanninkieleen pohjautuvaa.	5	4	3	2	1
r) Oppimateriaalit eivät muissa kielissä ole riittävän tasokkaita ja lapsia houkuttelevia.	5	4	3	2	1
s) Vaikka kohtuullinen muun kuin englanninkielen ryhmä aloittaisikin, se muuttoliikkeen ja muiden syiden vuoksi hupenee kouluvuosien aikana hyvinkin pieneksi.	5	4	3	2	1
t) Vapaaehtoisen englannin valintamahdollisuus viidennellä luokalla ei riittävästi houkuttele valitsemaan A-kieleksi muita kieliä.	5	4	3	2	1
u) Muut syyt, mitkä	5	4	3	2	1
	5	4	3	2	1
	5	4	3	2	1

## 2. Mitä kunnassanne on tehty A-kielen monipuolistamiseksi?

---



---



---



---



---

## 3. Aiotaanko kunnassanne vielä tehdä jotakin A-kielen monipuolistamiseksi? Jos aiotaan, niin mitä?

---



---



---



---



---

4. Kielenopetuksen yleissuunnitelman mukaan tulisi 35% peruskoulun kahdeksasluokkalisista valita kieli valinnaisaineeksi, C-kieleksi. Seuraavassa on esitetty erilaisia syitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, että näin ei tapahdu. Arvioikaa niiden vaikutusta oman kuntanne peruskoulujen C-kielen valintoihin. Käyttäkää samaa asteikkoa kuin kohdassa 1. Jos luettelosta puuttuu joitakin sellaisia syitä, joilla katsotte olevan vaikutusta, merkitkää ne luettelon loppuun ja arvioikaa myös niiden vaikutus.

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
a) Nyt on tarjolla entistä suurempi määrä valinnaisaineita.	5	4	3	2	1
b) Oppilaat haluavat valita käytännön aineita, joissa ei tarvitse lukea.	5	4	3	2	1
c) Oppilaat haluavat valita tietotekniikan.	5	4	3	2	1
d) Pienillä yläasteilla on peruskouluasetus tähän asti rajoittanut kielitarjontaa.	5	4	3	2	1



## LIITE 11. (jatkuu)

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
e) Monille oppilaille on jo A- ja B-kieltenkin opiskelussa riittävästi työtä.	5	4	3	2	1
f) Peruskoulun yläaste on tietopainotteen ja raskas.	5	4	3	2	1
g) Valinnaisaineet "sitoutuvat" niitä opettaviin opettajiin siten, että oppilaat valitsevat aineita, joissa on "mukavat" opettajat.	5	4	3	2	1
h) Valinnaisten kielten "markkinoinnissa" oppilaille ja huoltajille on puutteita.	5	4	3	2	1
i) Valinnaisaineiden valintojen ohjauksessa on puutteita.	5	4	3	2	1
j) Kieliä ei tarjota innokkaasti, sillä pienet valinnaisten kielten ryhmät kuluttavat tuntikehystä.	5	4	3	2	1
k) C-kieleen ei tule ns. kielilisiä, vaikka tarjonta olisi monipuolista.	5	4	3	2	1
l) Oppilaat eivät valitse kieliä, sillä kielenopetus koetaan kieliopin ja sanojen "päähänpänttämiseksi".	5	4	3	2	1
m) Päteviä kieltenopettajia on vaikea saada.	5	4	3	2	1
n) Koulujen kieltenopettajien virkarakenne on sellainen, ettei useita kielivaihtoehtoja voida tarjota.	5	4	3	2	1
o) Valinnaisten kielten ryhmät saattavat jäädä pieniksi ja koetaan koulussa tuntikehysresurssin kuluttajina.	5	4	3	2	1
p) Kielten jatko-opintomahdollisuudet lukiossa ohjaavat C-kielen valintoja.	5	4	3	2	1
q) Oppilaat ovat vielä kypsymättömiä arvioimaan tulevaisuutta ja sen tarpeita eivätkä valitse kieliä, koska niiden opiskelu on vaativaa työtä.	5	4	3	2	1

## LIITE 11. (jatkuu)

vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
--------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

r) Kunnan koulutoimen johtosäännössä määritelty alkavan C-kielen ryhmän minimikoko rajoittaa valinnaisten kielten ryhmien toteuttamista.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

s) Muut syyt, mitkä

_____	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1

5. Mitä kunnassanne on tehty valinnaisten kielten opiskelun lisäämiseksi peruskou-  
lussa?

---



---



---



---



---



---

6. Aiotaanko kunnassanne vielä tehdä jotakin valinnaisten kielten opiskelun  
lisäämiseksi peruskoulussa? Jos aiotaan, niin mitä?

---



---



---



---



---



---

## LIITE 11. (jatkuu)

7. Kielenopetuksen yleissuunnitelman mukaan tulisi C-kielen valintoja monipuolistaa siten, että ranskan ja venäjän kieltä valittaisiin useammin valinnaiseksi kieleksi peruskoulun kahdeksannella luokalla. Seuraavassa on esitetty erilaisia syitä, miksi C-kielen monipuolistaminen voi olla vaikeaa. Arvioikaa niiden vaikutusta oman kuntan peruskoulujen C-kielen valintoihin. Käyttäkää samaa asteikkoa kuin aiemmin. Jos luettelosta puuttuu joitakin sellaisia syitä, joilla katsotte olevan vaikutusta, merkitkää ne luettelon loppuun ja arvioikaa myös niiden vaikutus.

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
a) Pienillä yläasteilla on peruskoulu- asetus tähän asti rajoittanut tar- jonnan monipuolisuutta.	5	4	3	2	1
b) Saksa koetaan perinteisesti tär- keämmäksi kuin muut valinnaiset kielet.	5	4	3	2	1
c) Ranskan kieltä kohtaan on oppilail- la ja huoltajilla kielteisiä asen- teita. —	5	4	3	2	1
d) Venäjän kieltä kohtaan on oppilail- la ja huoltajilla kielteisiä asen- teita.	5	4	3	2	1
e) Koulujen kielenopettajien virkara- kenne on sellainen, ettei monipuo- lista kielivalikoimaa voida tar- jota.	5	4	3	2	1
f) Päteviä opettajia on vaikea saada ranskan kieleen.	5	4	3	2	1
g) Päteviä opettajia on vaikea saada venäjän kieleen.	5	4	3	2	1
h) Kielet "sitoutuvat" opettajiin. Op- pilaat valitsevat sellaisia kieliä, joissa on "mukavat" opettajat.	5	4	3	2	1
i) Kielet "sitoutuvat" opettajiin. Va- kinainen pätevä opettaja luo turval- lisuuden ja jatkuvuuden tunteen.	5	4	3	2	1
j) Ei tarjota innokkaasti monia kieliä, sillä pienet kieliryhmät vaikeutta- vat työjärjestyksen laadintaa.	5	4	3	2	1
k) Ei tarjota innokkaasti monia kieliä, sillä pienet kieliryhmät kuluttavat tuntikehysresurssia.	5	4	3	2	1
l) Kielivalintojen ohjauksessa on puut- teita.	5	4	3	2	1

## LIITE 11. (jatkuu)

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
m) Ranskan kielen "markkinoinnissa" op- pilaille ja huoltajille on puut- teita.	5	4	3	2	1
n) Venäjän kielen "markkinoinnissa" op- pilaille ja huoltajille on puut- teita.	5	4	3	2	1
o) Jonkun kielen valinta on "muotia" nuorten keskuudessa.	5	4	3	2	1
p) C-kieleen ei tule ns. kieliresurssi- lisää, vaikka tarjonta olisi monipuolista.	5	4	3	2	1
q) Koulutoimen johtosäännöllä rajoite- taan kielitarjontaa.	5	4	3	2	1
r) Johtosäännössä määritelty alkavan C- kielen ryhmän minimikoko rajoittaa valinnaisten kielten ryhmien toteut- tamista.	5	4	3	2	1
s) Kielen jatko-opiskelumahdollisuus tai sen puuttuminen lukiossa vai- kuttaa kielen valintaan.	5	4	3	2	1
t) Muut syyt, mitkä					
_____	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1
—	5	4	3	2	1
_____					

8. Mitä kunnassanne on tehty C-kielen valintojen monipuolistamiseksi peruskou-  
lussa siten, että ranskaa ja venäjää valittaisiin useammin?

---



---



---



---



---



---

9. Aiotaanko kunnassanne vielä tehdä jotakin C-kielen valintojen monipuolistamiseksi peruskoulussa? Jos aiotaan, niin mitä?

---

---

---

---

---

---

---

## LUKIO

10. Kielenopetuksen yleissuunnitelman mukaan tulisi C- ja D-kieltä yhteensä opiskella vähintään 95% lukion ensimmäisen luokan oppilaista. Seuraavassa on esitetty erilaisia syitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, että näin ei tapahdu. Arvioi niiden vaikutusta oman kuntanne lukioiden kielivalintoihin. Käyttäkää samaa asteikkoa kuin aikaisemmissa. Jos luettelosta puuttuu joitakin sellaisia syitä, joilla katsotte olevan vaikutusta, merkitkää ne luettelon loppuun ja arvioi niitä myös ne.

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika- paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
a) C- ja D-kieliä ei tarjota innokkaasti, sillä pienet kieliryhmät vievät tuntikehysresursseja.	5	4	3	2	1
b) Tuntikehysniukuudesta johtuva "koulun sisäinen vastarinta" rajoittaa kielten tarjontaa.	5	4	3	2	1
c) Monet laajaa matematiikkaa ja fyysikkä opiskelvat oppilaat eivät ota C- tai D-kieltä.	5	4	3	2	1
d) Oppilaat eivät valitse C- ja D-kieltä, sillä haluavat keskittyä ylioppilaskirjoitusten pakollisiin aineisiin.	5	4	3	2	1
e) Pakollisten aineiden ja kurssien määrä on lukiossa suuri.	5	4	3	2	1
f) Monelle lukiolaiselle ovat jo pakolliset kielet vaikeita ja työläitä.	5	4	3	2	1
g) Lukioasetus on tähän asti rajoittanut kielten tarjontaa.	5	4	3	2	1
h) Päteviä opettajia on vaikea saada saksan kieleen.	5	4	3	2	1
i) Päteviä opettajia on vaikea saada ranskan kieleen.	5	4	3	2	1
j) Päteviä opettajia on vaikea saada venäjän kieleen.	5	4	3	2	1
k) Kielet "sitoutuvat" opettajiin. Oppilaat eivät valitse kieliä, jos niiden opettajia ei koeta "mukaviksi".	5	4	3	2	1

## LIITE 11. (jatkuu)

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
l) Kielenopetus koetaan kieliopin ja sanojen "päänäpönttämiseksi".	5	4	3	2	1
m) Kielten "markkinointi" on puutteellista.	5	4	3	2	1
n) C- ja D-kielten ylioppilaskirjotukset on sijoitettu samalle päivälle.	5	4	3	2	1
o) Pienet C- ja D-kielen ryhmät joudutaan yhdistämään keskenään.	5	4	3	2	1
p) C- ja D-kielen tunteja joudutaan sijoittamaan työjärjestykseen oppilaiden kannalta epäedullisesti aamun ensimmäisiksi tai iltapäivän viimeisiksi tunneiksi.	5	4	3	2	1
q) Tasokurssien poistuttua useimmat oppilaat valitsevat laajan matematiikan ja fysiikan, jotta voivat vapautua C- ja D-kielen opiskelusta.	5	4	3	2	1
r) Laajan matematiikan ja fysiikan valinneet eivät valitse C-kieltä, koska se ei yleensä mahdu heidän opinto-ohjelmaansa enää lukion kolmannella luokalla.	5	4	3	2	1
s) Muut syyt, mitkä	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1

11. Mitä kunnassanne on tehty lukion C- ja D-kieltä opiskelevien määrän lisäämiseksi?

---



---



---



---



---



---

12. Aiotaanko kunnassanne vielä tehdä jotakin lukion C- ja D-kieltä opiskelevien määrän lisäämiseksi? Jos aiotaan, niin mitä?

---



---



---



---



---



---

13. Kielenopetuksen yleissuunnitelman mukaan tulisi lukion C- ja D-kielten opiskelua monipuolistaa siten, että ranskan ja venäjän kieltä valittaisiin useammin. Seuraavassa on esitetty erilaisia syitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, että näin ei tapahdu. Arvioikaa niiden vaikutusta oman kuntanne lukioiden kielivalintoihin. Käyttäkää samaa asteikkoa kuin aiemmin. Jos luettelosta puuttuu joitakin sellaisia syitä, joilla katsotte olevan vaikutusta, merkitkää ne luettelon loppuun ja arvioikaa myös niiden vaikutus.

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
a) Peruskoulun C-kielen valinta vaikuttaa lukion kielivalintoihin.	5	4	3	2	1
b) Oppilaat pitävät ranskaa vaikeana kielenä.	5	4	3	2	1
c) Oppilaat pitävät venäjää vaikeana kielenä.	5	4	3	2	1
d) Ranskan kieltä kohtaan on oppilailta kielteisiä asenteita.	5	4	3	2	1
e) Venäjän kieltä kohtaan on oppilailta kielteisiä asenteita.	5	4	3	2	1
f) Kielet ovat "sitoutuneet" opettajiin. Valitaan sellaisia kieliä, joissa on "mukavia" opettajia.	5	4	3	2	1
g) Päteviä opettajia ranskan kieleen on vaikea saada.	5	4	3	2	1
h) Päteviä opettajia venäjän kieleen on vaikea saada.	5	4	3	2	1
i) Kielet ovat "sitoutuneet" opettajiin. Vakinainen pätevä opettaja antaa turvallisuuden ja jatkuvuuden tunteen.	5	4	3	2	1



## LIITE 11. (jatkuu)

	vaikut- taa erittäin paljon	vaikut- taa aika paljon	vaikut- taa jossain määrin	vaikut- taa hyvin vähän	ei vai- kuta lain- kaan
j) Opettajien virkarakenne on sellainen, ettei monipuolista kielivalikoimaa voida tarjota.	5	4	3	2	1
k) Monia kieliä ei tarjota, koska lukuisia pieniä kieliryhmiä käsittävä kieliohjelma on vaikea toteuttaa koulussa.	5	4	3	2	1
l) C- ja D-kielten ylioppilaskirjotukset on sijoitettu samalle päivälle.	5	4	3	2	1
m) Pieniä C- ja D-kielten ryhmiä joudutaan yhdistämään.	5	4	3	2	1
n) Muut syyt, mitkä					
_____	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1
_____	5	4	3	2	1

14. Mitä kunnassanne on tehty lukion C- ja D-kielten monipuolistamiseksi siten, että ranskan ja venäjän kieltä valittaisiin useammin?

---



---



---



---



---

15. Aiotaanko kunnassanne vielä tehdä jotakin lukion C- ja D-kielten monipuolistamiseksi? Jos aiotaan, niin mitä?

---



---



---



---



---



## LIITE 12.

## KUNTAKOHTAISEN KYSELYN OTANTA

Suomessa oli vuonna 1987 kaikkiaan 461 kuntaa. Näistä vähennettiin Ahvenanmaahan 16 ja yksinomaan ruotsinkieliset 8 kuntaa. Lisäksi vähennettiin vielä sellaiset suomenkieliset kunnat, joilla ei ole omaa yläastetta, koska ne ovat yleensä hyvin pieniä kuntia eikä niillä ole mahdollisuuksia tarjota useampaa A-kieltä. Tällöin perusjoukko oli 360 kuntaa. Siihen sisältyi kaikki suomenkieliset ja kaksikieliset kunnat, joissa on yläaste (344) sekä lisäksi myös pienet kaksikieliset vain ala-asteita käsittävät kunnat (16), koska niillä saattoi kaksikielisydestä johtuen olla myös ala-asteella kaksi A-kieltä.

Otanta toteutettiin stratifioituna ja systemaattisena otantana seuraavasti:

1. Läänit muodostivat ensimmäiset stratat eli lohkot siten, että kaksikieliset läänit jaettiin vielä kahteen lohkoon, suomenkielisiin ja kaksikielisiin kuntiin.
2. Koska peruskouluasetus asettaa yli 30 000 asukkaan kunnille velvoitteen järjestää useamman A-kielen opetusta, toisen lohkon muodosti yli 30 000 asukkaan kunnat.
3. Asetuksen mukaan muut kunnat voivat järjestää useamman A-kielen opetusta. Koska suuremmilla kunnilla on paremmat mahdollisuudet tähän, seuraaksi lohkoksi otettiin kunnat, joissa oli 10 000 - 30 000 asukasta. Näissä kunnissa oli myös yläaste/-asteita.
4. Jotta yläasteet (C-kieli) olisivat riittävästi edustettuina, otettiin seuraavaksi lohkoksi kaikki muut yläasteen käsittävät kunnat. Koska lukioita on vain sellaisilla paikkakunnilla, missä on myös yläaste, ne olivat riittävästi edustettuina.
5. Kunnat luettelointiin aakkosjärjestyksessä lohkoittain. Jokaisesta lohokosta valittiin otokseen joka kolmas. Ensimmäinen arvottiin. Lohkoissa, joissa oli vain 1 kunta, se otettiin, tai kaksi kuntaa, toinen arvottiin otokseen. Otos muodostui seuraavaksi:

lääni/ kielisyys	>30000 asuk.	otos 10 000- 30 000 as.	otos yläast. kunnat	otos 2-kiel. ala-a.	otos yht.
Uusimaa					
suomenk.	1	1	8	2	4
kaksik.	3	1	7	2	4
Turku-Pori					
suomenk.	2	1	9	3	39
kaksik.	1	1	1	1	2
Häme	3	1	12	4	24
Kymi	4	1	6	2	10
Mikkeli	1	1	4	2	18
Pohj-Karj.	1	1	4	2	13
Kuopio	1	1	5	1	18
Keski-Suomi	1	1	6	2	19
Vaasa					
suomenk.	-		7	2	30
kaksik.	2	1	2	1	1
Oulu	2	1	9	3	38
Lappi	1	1	5	2	16
	23		85		236
				16	123

## LIITE 13.

## KORKEAKOULUJEN KOULUTUSOHJELMIA KOSKEVASTA OTANTA

Koulutusalat (ks. liite 2.) ryhmiteltiin 11 koulutusalaryhmäksi ja laskettiin kunkin ryhmän aloituspaikkamäärien suhteelliset osuudet prosentteina kaikista aloituspaikoista. Otantaan päätettiin ottaa 10 % yhteenlasketuista 355 koulutusohjelmsta ja suuntautumisvaihtoehdosta eli yhteensä 36. Nämä 36 otokseen tulevaa jaettiin koulutusalaryhmien kesken aloituspaikkojen suhteellisten osuuksien mukaan. Otokseen valittiin arpomalla jokaisesta koulutusalaryhmästä niin monta suuntautumisvaihtoehtoa kuin aloituspaikkojen suhteellinen osuus edellytti. Otos muodostui seuraavasti:

Humanistinen koulutusala: 17 % aloituspaikoista  
- 6 suuntautumisvaihtoehtoa

Kasvatustieteellinen koulutusala: 10 % aloituspaikoista  
- 3 suuntautumisvaihtoehtoa

Kauppätieteellinen koulutusala: 11 % aloituspaikoista  
- 4 suuntautumisvaihtoehtoa

Liikuntatieteellinen, lääketieteellinen, hammaslääketieteellinen, eläinlääketieteellinen, farmasian ja terveydenhuollon koulutusala: 8 % aloituspaikoista  
- 3 suuntautumisvaihtoehtoa

Maatalous- ja metsätieteellinen koulutusala: 3% aloituspaikoista  
- 1 suuntautumisvaihtoehto

Luonnontieteellinen koulutusala: 17 % aloituspaikoista  
- 6 suuntautumisvaihtoehtoa

Oikeustieteellinen koulutusala: 3 % aloituspaikoista  
- 1 suuntautumisvaihtoehto

Musiikin, taideteollinen ja teatteriala: 3 % aloituspaikoista  
- 1 suuntautumisvaihtoehto

Teknillistieteellinen koulutusala: 16 % aloituspaikoista  
- 6 suuntautumisvaihtoehtoa

Teologinen koulutusala: 1% aloituspaikoista  
- 1 suuntautumisvaihtoehto

Yhteiskuntatieteellinen ja psykologian koulutusala:  
11 % aloituspaikoista  
- 4 suuntautumisvaihtoehtoa

## LIITE 13. (jatkuu)

Tutkimuksen kohteena olevat KORKEAKOULUJEN OPINTO-OPPAAT

Arkkitehtuurin koulutusohjelma lukuvuosi 1987-1988. Opinto-opas. Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtiosasto.

Eläinlääketieteellisen korkeakoulun ohjelma lukuvuonna 1987-1988.

Hammaslääketieteen opinto-opas 1987-1988. Lääketieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopiston ohjelma.

Historiallis-kielitieteellisen osaston opinto-opas B. 1987-1988. Uuden tutkimusjärjestelmän mukaiset tutkinnot. Helsingin yliopiston ohjelma.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1987-1988.

Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1987-1988.

Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1987-1988 ja 1988-1989.

Kasvatustieteiden osaston opinto-opas 1987-88. Helsingin yliopiston ohjelma.

Opetussuunnitelmat 1987-88. Fysiikan koulutusohjelma, Kemian ja biokemian koulutusohjelma, Ympäristöhygienian koulutusohjelma. Kuopion yliopisto.

Kuopion yliopisto. Opintojaksokuvaukset. Lukuvuosi 1987-1988.

Liikuntatieteiden koulutusohjelman opinto-opas 1987-88. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta.

Luonnontieteellinen tiedekunta. Opinto-opas 1987-88. Oulun yliopisto.

Maatalous-metsätieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1987-1988. Helsingin yliopiston ohjelma.

Matemaattis-luonnontieteellisen osaston opinto-opas 1987-1988. Helsingin yliopiston ohjelma.

Opetusohjelma 1987-1988. Teknillinen korkeakoulu. Otoniemi.

Opinto-opas 1986-1987, 1987-1988. Tampereen yliopisto. Humanistinen tiedekunta.

Opinto-opas 1987-1988. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu.

Opinto-opas 87-88. Taideteollinen korkeakoulu.

Opinto-opas 1987-1988. Oulun yliopisto. Teknillinen tiedekunta.

Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta, taloustieteiden opintosuunta. Opinto-opas 1986-1987, 1987-1988. Tampereen yliopisto.

## LIITE 13. (jatkuu)

Teknillisen fysiikan koulutusohjelma. Opinto-opas 1987-1988. Teknillinen korkeakoulu. Teknillisen fysiikan laitos. Matematiikan ja systeemianalyysin laitos. Teknillinen korkeakoulu. Helsinki.

Teologisen tiedekunnan opinto-opas 1987-1988. Helsingin yliopiston ohjelma.

Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1987-88.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1987-88.

Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1987-1988.

Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1987-88.

Opinto-opas 1986-1987, 1987-1988. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Yhteiskuntatieteiden tiedekunnan opinto-opas 1987-1988. Joensuun yliopisto.

LIITE 14. A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat suppean ja laajan kielitarjonnan kunnissa

Muuttujat	Suppea tarjonta		Laaja tarjonta		T-testi
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p <
a) Englanti, turvallinen	4.35	0.78	4.32	0.82	ns
b) Englanti, maailmankieli	4.35	0.74	4.27	0.69	ns
c) Englanti, koulun vaihto	3.54	1.30	3.70	1.24	ns
d) Englanti, ei katkoa opinnoissa	3.99	0.93	3.92	0.95	ns
e) Englanti, jatko-opinnot	3.55	0.90	3.56	1.03	ns
f) Vanhemmat eivät osaa englantia	2.32	1.07	2.19	0.94	ns
g) Englanti, joukkotiedotus	3.97	0.89	3.84	0.80	ns
h) Englanti, muuttoliike	3.34	1.11	3.70	1.00	ns
i) Ruotsia ei valita	3.01	1.16	2.62	0.98	ns
j) Johtosääntö, pienet ryhmät	3.40	1.66	2.08	1.16	.001
k) Johtosääntö, kielitarjonta	2.89	1.74	2.59	1.34	ns
l) Työjärjestyksen laadinta	2.99	1.48	2.22	1.03	.01
m) Tuntikehys, pienet ryhmät	2.90	1.42	2.54	1.12	ns
n) Kielilisäresurssi	2.38	1.37	2.62	1.26	ns
o) Markkinoinnin puutteet	2.61	1.21	2.59	0.99	ns
p) Varhainen kielenvalinta	2.99	1.28	2.86	1.08	ns
q) Englanti, nuorisokulttuuri	3.90	0.99	3.89	0.88	ns
r) Oppimateriaalit	1.72	0.88	1.92	0.86	ns
s) Kieliryhmä pienenee	2.71	1.21	2.54	1.12	ns
t) Vapaaeht. englanti ei houkuttele	2.36	1.20	2.35	1.04	ns

LIITE 15. A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat koko aineistossa ja laajan tarjonnan aineistossa

Muuttujat	Koko aineisto		Laajan tar. aineisto		T-testi
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p <
a) Englanti, turvallinen	4.34	0.79	4.32	0.82	ns
b) Englanti, maailmankieli	4.32	0.72	4.27	0.69	ns
c) Englanti, koulun vaihto	3.59	1.28	3.70	1.24	ns
d) Englanti, ei katkoa opinnoissa	3.96	0.94	3.92	0.95	ns
e) Englanti, jatko-opinnot	3.55	0.94	3.56	1.03	ns
f) Vanhemmat eivät osaa englantia	2.28	1.02	2.19	0.94	ns
g) Englanti, joukkotiedotus	3.93	0.86	3.84	0.80	ns
h) Englanti, muuttoliike	3.46	1.08	3.70	1.00	ns
i) Ruotsia ei valita	2.88	1.11	2.62	0.98	ns
j) Johtosääntö, pienet ryhmät	2.94	1.63	2.08	1.16	ns
k) Johtosääntö, kielitarjonta	2.79	1.61	2.59	1.34	ns
l) Työjärjestyksen laadinta	2.72	1.39	2.22	1.03	ns
m) Tuntikehys, pienet ryhmät	2.78	1.33	2.54	1.12	ns
n) Kielilisiäresurssi	2.47	1.33	2.62	1.26	ns
o) Markkinoinnin puutteet	2.61	1.13	2.59	0.99	ns
p) Varhainen kielenvalinta	2.94	1.21	2.86	1.08	ns
q) Englanti, nuorisokulttuuri	3.90	0.95	3.89	0.88	ns
r) Oppimateriaalit	1.79	0.88	1.92	0.86	ns
s) Kieliryhmä pienenee	2.65	1.17	2.54	1.12	ns
t) Vapaaeht. englanti ei houkuttele	2.36	1.15	2.35	1.04	ns



LIITE 16. A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien faktoriana-  
lyysin rotatoitu faktorimatriisi

Muuttujat	F a k t o r i t					h <sup>2</sup>
	I	II	III	IV	V	
a) Englanti, turvallinen	-.08	.49	.50	.08	-.07	.51
b) Englanti, maailmankieli	.10	.83	.15	-.07	-.02	.72
c) Englanti, koulun vaihto	.08	-.02	.76	.19	.09	.62
d) Englanti, ei katkoa opinnoissa	.15	.29	.76	.03	.07	.69
e) Englanti, jatko-opinnot	.24	.39	.45	.09	.15	.44
f) Vanhemmat eivät osaa englantia	.04	.34	.10	.37	.35	.39
g) Englanti, joukkotiedotus	-.02	.76	.09	.21	.23	.68
h) Englanti, muuttoliike	.23	.14	.68	.06	-.02	.54
i) Ruotsia ei valita	.12	.22	.37	.51	.32	.56
j) Johtosääntö, pienet ryhmät	.08	.01	-.10	-.07	.82	.69
k) Johtosääntö, kielitarjonta	.06	.01	.23	.02	.73	.58
l) Työjärjestyksen laadinta	.69	-.03	-.10	.16	.41	.68
m) Tuntikehys, pienet ryhmät	.79	-.12	.10	.15	.09	.68
n) Kielilisäresurssi	.54	-.23	.27	.39	-.12	.58
o) Markkinoinnin puutteet	.32	.13	.07	.69	-.26	.67
p) Varhainen kielenvalinta	.10	.29	-.09	.70	.08	.60
q) Englanti, nuorisokulttuuri	-.01	.71	.14	.24	-.14	.60
r) Oppimateriaalit	-.04	-.05	.35	.58	-.01	.47
s) Kieliryhmä pienenee	.72	.18	.17	.10	.07	.60
t) Vapaaeht. englanti ei houkuttele	.69	.15	.17	-.10	-.06	.54
Ominaisarvo	5.00	2.41	1.72	1.46	1.27	11.86
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	25.0	12.1	8.6	7.3	6.3	59.3
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	42.2	20.4	14.5	12.3	10.6	100.0

LIITE 17. A-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien laajan kielitarjonnan aineiston faktorianalyysin rotatoitu faktorimatriisi

Muuttujat	F a k t o r i t				
	I	II	III	IV	h <sup>2</sup>
a) Englanti, turvallinen	-.06	.21	.64	.12	.48
b) Englanti, maailmankieli	.05	.71	.01	-.07	.52
c) Englanti, koulun vaihto	.14	.32	.75	-.02	.69
d) Englanti, ei katkoa opinnoissa	.29	.19	.75	.20	.72
e) Englanti, jatko-opinnot	.41	.05	.60	.16	.56
f) Vanhemmat eivät osaa englantia	.05	.27	.17	.76	.69
g) Englanti, joukkotiedotus	-.03	.80	-.01	.26	.71
h) Englanti, muuttoliike	.34	-.02	.64	.02	.53
i) Ruotsia ei valita	.07	.72	.32	.17	.65
j) Johtosääntö, pienet ryhmät	.18	.03	-.35	.03	.16
k) Johtosääntö, kielitarjonta	-.10	.39	.21	.13	.22
l) Työjärjestyksen laadinta	.67	.22	-.02	.54	.78
m) Tuntikehys, pienet ryhmät	.65	-.12	.36	.27	.64
n) Kielilisäresurssi	.43	-.13	.40	.55	.67
o) Markkinoinnin puutteet	.64	.29	.04	.05	.50
p) Varhainen kielenvalinta	.36	.57	.01	-.10	.47
q) Englanti, nuorisokulttuuri	.17	.61	.17	-.54	.72
r) Oppimateriaalit	.44	-.06	.36	-.04	.33
s) Kieliryhmä pienenee	.82	.31	.00	.07	.78
t) Vapaaeht. englanti ei houkuttele	.58	-.33	.07	-.15	.47
Ominaisarvo	5.44	2.63	1.79	1.42	11.28
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	27.2	13.1	9.0	7.1	56.4
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	48.2	23.2	16.0	12.6	100.0

LIITE 18. C-kielen opiskelun lisäämiseen vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		T-testi
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p <
a) Suuri määrä valinnaisaineita	3.61	0.79	3.45	0.85	ns
b) Käytännön aineita halutaan	3.68	0.83	3.35	0.98	ns
c) Tietotekniikkaa halutaan	3.83	0.82	3.80	1.02	ns
d) Säädös rajoittaa tarjontaa	3.19	1.18	2.85	1.14	ns
e) A- ja B-kieli riittävät	4.14	0.79	3.93	0.96	ns
f) Yläasteen tietopainotteisuus	3.87	0.80	3.66	1.02	ns
g) Valitaan mukavia opettajia	3.25	0.90	3.10	0.92	ns
h) Markkinoinnin puutteet	2.68	0.96	2.48	0.96	ns
i) Ohjauksen puutteet	2.41	0.96	2.44	0.90	ns
j) Tuntikehys, ei tarjota	2.64	1.23	2.61	1.09	ns
k) C-kielessä ei resurssilisää	2.65	1.16	2.98	1.10	ns
l) Kielet, "päähänpänttämistä"	3.12	0.78	2.76	0.92	.05
m) Pätevien opettajien puute	2.53	1.26	1.73	0.84	.001
n) Virkarakenne ehkäisee tarjontaa	2.74	1.27	1.61	0.86	.001
o) Tuntikehys, pienet ryhmät	2.77	1.11	2.78	1.19	ns
p) Lukio ohjaa valintoja	3.56	1.00	2.73	1.14	.001
q) Kielten opiskelu on työtä	3.30	0.81	3.17	1.00	ns
r) Johtosääntö, pienet ryhmät	1.81	1.08	1.41	0.89	.05

LIITE 19. C-kielen opiskelun lisäämistä koskevien muuttujien faktoriana-  
lyysin rotatoitu faktorimatriisi

Muuttujat	F a k t o r i t				
	I	II	III	IV	h <sup>2</sup>
a) Suuri määrä valinnaisaineita	-.05	.26	.06	.77	.66
b) Käytännön aineita halutaan	.03	.51	.13	.41	.45
c) Tietotekniikkaa halutaan	.09	.10	.02	.76	.60
d) Säädös rajoittaa tarjontaa	.27	.23	.29	-.01	.21
e) A- ja B-kieli riittävät	-.14	.75	.07	.07	.59
f) Yläasteen tietopainotteisuus	.06	.67	.00	.17	.47
g) Valitaan mukavia opettajia	.34	.56	.18	.10	.48
h) Markkinoinnin puutteet	.67	.34	-.07	.14	.59
i) Ohjauksen puutteet	.74	.30	.00	-.04	.64
j) Tuntikehys, ei tarjota	.87	.00	.20	.04	.79
k) C-kielessä ei resurssilisää	.74	.02	.19	-.07	.59
l) Kielet, "päähänpänttäämistä"	.21	.67	.18	-.01	.52
m) Pätevien opettajien puute	.12	.22	.79	-.12	.70
n) Virkarakenne ehkäisee tarjontaa	.07	.13	.85	-.06	.76
o) Tuntikehys, pienet ryhmät	.80	-.09	.28	.12	.74
p) Lukio ohjaa valintoja	.02	-.02	.63	.42	.57
q) Kielten opiskelu on työtä	.32	.46	-.06	.30	.40
r) Johtosääntö, pienet ryhmät	.26	-.03	.49	.17	.34
Ominaisarvo	4.78	2.31	1.76	1.25	10.10
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	26.6	12.8	9.8	6.9	56.1
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	47.4	22.8	17.5	12.3	100.0

LIITE 20. C-kielen monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		T-testi
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p <
a) Peruskouluasetuksen rajoitus	3.41	1.18	2.78	1.15	.01
b) Saksa, perinteinen	3.54	0.72	3.30	0.94	ns
c) Ranska, kielteiset asenteet	1.89	0.81	1.85	0.62	ns
d) Venäjä, kielteiset asenteet	2.51	1.08	2.78	1.01	ns
e) Kieltenopettajien virkarakenne	2.96	1.38	1.66	0.86	.001
f) Vaikeus saada ranskan opettaja	3.04	1.44	1.73	1.10	.001
g) Vaikeus saada venäjän opettaja	3.37	1.39	1.93	1.25	.001
h) Mukavat opettajat	3.06	1.03	2.76	0.86	ns
i) Vakinainen opettaja, turvallinen	3.37	0.87	3.08	1.02	ns
j) Työjärjestys, pienet ryhmät	2.52	1.11	2.44	1.16	ns
k) Tuntiresurssi, pienet ryhmät	2.74	1.26	2.71	1.27	ns
l) Ohjauksen puutteet	2.29	0.99	2.17	0.86	ns
m) Ranskan markkinointipuutteet	2.48	1.06	2.34	1.06	ns
n) Venäjän markkinointipuutteet	2.53	1.04	2.41	1.05	ns
o) Nuorten "kielimuoti"	3.52	0.85	3.71	0.87	ns
p) C-kieli, ei lisäresurssia	2.84	1.15	2.90	1.15	ns
q) Johtosääntö, tarjonta	2.65	1.30	1.90	1.34	.01
r) Johtosääntö, minimikoko	1.99	1.14	1.48	0.96	.05
s) Jatkomahdollisuus lukioon	3.09	1.31	2.22	1.15	.001

LIITE 21. C-kielen monipuolistamista koskevien muuttujien faktorianalyysin rotatoitu faktorimatriisi

Muuttujat	F a k t o r i t						h <sup>2</sup>
	I	II	III	IV	V	VI	
a) Peruskouluasetuksen rajoitus	.09	-.10	.12	.25	.69	-.03	.57
b) Saksa, perinteinen	.12	.00	.08	.11	-.05	.82	.71
c) Ranska, kielteiset asenteet	.05	.25	.03	-.10	.79	.02	.70
d) Venäjä, kielteiset asenteet	.06	.31	-.10	-.29	.41	.52	.63
e) Kieltenopettajien virkarakenne	.87	.14	.09	.13	.00	.07	.81
f) Vaikeus saada ranskan opettaja	.82	.03	.11	.11	.30	-.03	.79
g) Vaikeus saada venäjän opettaja	.92	.05	.02	.12	-.03	.15	.88
h) Mukavat opettajat	.15	.58	.27	-.11	-.14	.21	.50
i) Vakainainen opettaja, turvallinen	.43	.35	.05	-.24	.03	-.34	.48
j) Työjärjestys, pienet ryhmät	.09	.29	.78	.20	.01	.17	.77
k) Tuntiresurssi, pienet ryhmät	.15	.29	.84	.12	.01	.00	.83
l) Ohjauksen puutteet	.10	.80	.23	.13	.02	-.12	.73
m) Ranskan markkinointipuutteet	-.02	.74	.12	.27	.36	-.04	.76
n) Venäjän markkinointipuutteet	.07	.81	.26	.07	.14	.11	.76
o) Nuorten "kielimuoti"	-.04	.26	.45	.20	.00	.13	.33
p) C-kieli, ei lisäresurssia	.10	.06	.80	-.16	.20	-.24	.77
q) Johtosääntö, tarjonta	.04	.11	.02	.74	.38	.08	.71
r) Johtosääntö, minimikoko	.21	.22	.13	.72	-.08	-.04	.64
s) Jatkomahdollisuus lukioon	.44	-.16	.32	.54	-.10	.15	.65
Ominaisarvo	5.00	2.37	1.71	1.54	1.29	1.11	13.02
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	26.3	12.5	9.0	8.1	6.8	5.8	68.5
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	38.4	18.3	13.1	11.8	9.9	8.5	100.0

LIITE 22. Lukion C- ja D-kielten opiskelun lisäämiseen vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		T-testi
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p <
a) Tuntiresurssi, pienet ryhmät	2.61	1.06	2.85	1.13	ns
b) Tuntiresurssin niukkuus	2.50	1.15	2.80	1.21	ns
c) Laaja matematiikka, ei kieliä	3.80	0.93	3.88	0.79	ns
d) Pakoll. aineisiin keskittyminen	3.43	0.76	3.39	0.74	ns
e) Pakoll. aineita paljon	3.89	0.87	3.88	0.81	ns
f) Pakoll. kielet vaikeita	3.64	0.81	3.59	0.74	ns
g) Lukioasetus rajoittaa	2.57	0.87	2.25	1.01	ns
h) Saksa, opettajien puute	1.64	0.81	1.39	0.70	ns
i) Ranska, opettajien puute	2.52	1.33	1.61	0.86	.001
j) Venäjä, opettajien puute	3.07	1.44	1.80	1.12	.001
k) Valitaan mukava opettaja	2.89	0.75	2.63	0.89	ns
l) Kielet, "päähänpänttäämistä"	2.82	0.72	2.49	0.75	.05
m) Markkinoinnin puutteet	2.50	0.93	2.34	0.79	ns
n) Yo-kirjoitus samana päivänä	2.80	1.13	2.78	0.85	ns
o) C- ja D-ryhmien yhdistäminen	2.60	1.12	2.83	1.16	ns
p) Aamuvarhain - iltamyöhään	3.30	1.07	2.93	0.99	ns
q) Laaja matem., kielistä vapaa	3.28	1.01	2.80	0.90	.05
r) Laaja matem., ei sovi 3:nnella	3.56	0.88	3.44	1.12	ns

LIITE 23. Lukion C- ja D-kielten lisäämistä koskevien muuttujien faktorianalyysin rotatoitu faktorimatriisi

Muuttujat	F a k t o r i t					h <sup>2</sup>
	I	II	III	IV	V	
a) Tuntiresurssi, pienet ryhmät	.15	.03	.01	.87	.18	.81
b) Tuntiresurssin niukkuus	.19	.03	-.04	.86	.02	.77
c) Laaja matematiikka, ei kieliä	.74	-.15	.26	.10	.12	.66
d) Pakoll. aineisiin keskittyminen	.67	-.03	.26	.25	.03	.58
e) Pakoll. aineita paljon	.67	.22	-.06	.20	.01	.54
f) Pakoll. kielet vaikeita	.80	.08	.00	-.02	-.03	.65
g) Lukioasetus rajoittaa	-.24	.41	.33	.46	-.09	.55
h) Saksa, opettajien puute	.04	.68	.20	.21	.14	.57
i) Ranska, opettajien puute	.06	.90	.06	.04	.08	.83
j) Venäjä, opettajien puute	.13	.81	.14	-.12	.06	.71
k) Valitaan mukava opettaja	.25	.23	.69	-.09	-.10	.62
l) Kielet, "päähänpänttäämistä"	.35	.17	.72	.04	.04	.68
m) Markkinoinnin puutteet	-.09	.10	.68	.10	.28	.56
n) Yo-kirjoitus samana päivänä	-.11	.03	.49	-.12	.56	.58
o) C- ja D-ryhmien yhdistäminen	-.01	.01	.05	.16	.86	.76
p) Aamuvarhain - iltamyöhään	.19	.29	.11	.06	.66	.57
q) Laaja matem., kielistä vapaa	.54	.28	.09	-.30	.27	.54
r) Laaja matem., ei sovi 3:nnella	.48	.02	-.08	.02	.51	.50
Ominaisarvo	4.33	2.28	1.89	1.64	1.34	11.48
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	24.1	12.7	10.5	9.1	7.4	63.8
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	37.8	19.9	16.5	14.2	11.6	100.0



LIITE 24. Lukion C- ja D-kielten monipuolistamiseen vaikuttavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

Muuttujat	Pienet kunnat		Suuret kunnat		T-testi
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	p <
a) Peruskoulun C-kieli vaikuttaa	4.11	0.78	3.95	0.84	ns
b) Oppilaat, ranska vaikea kieli	2.52	0.83	2.63	0.80	ns
c) Oppilaat, venäjä vaikea kieli	3.05	1.06	3.15	0.77	ns
d) Ranska, kielteisiä asenteita	1.79	0.87	1.66	0.69	ns
e) Venäjä, kielteisiä asenteita	2.45	1.04	2.59	0.97	ns
f) Valitaan mukavia opettajia	2.80	0.98	2.59	0.92	ns
g) Ranska, vaikea saada opettaja	2.38	1.29	1.61	0.86	.01
h) Venäjä, vaikea saada opettaja	3.11	1.48	1.85	1.24	.001
i) Vakinainen opettaja turvallinen	3.34	0.71	2.95	0.97	.05
j) Virkarakenne ehkäisee	2.70	1.36	1.61	0.77	.001
k) Pienet ryhmät, vaikea toteuttaa	3.36	1.08	2.75	1.19	.05
l) Yo-kirjoitus samana päivänä	2.89	1.04	2.73	0.81	ns
m) Pieniä ryhmiä yhdistetään	2.64	1.12	2.83	1.22	ns

LIITE 25. Lukion C- ja D-kielen monipuolistamista koskevien muuttujien faktorianalyysin rotatoitu faktorimatriisi

Muuttujat	F a k t o r i t					h <sup>2</sup>
	I	II	III	IV	V	
a) Peruskoulun C-kieli vaikuttaa	.29	.65	-.04	-.30	.03	.59
b) Oppilaat, ranska vaikea kieli	-.13	.83	.07	.19	.12	.76
c) Oppilaat, venäjä vaikea kieli	.01	.76	.13	.29	.00	.68
d) Ranska, kielteisiä asenteita	.12	.17	.10	.76	-.02	.63
e) Venäjä, kielteisiä asenteita	.07	.04	-.01	.81	.13	.68
f) Valitaan mukavia opettajia	.23	.05	-.12	.21	.71	.62
g) Ranska, vaikea saada opettaja	.84	-.16	.10	.12	.17	.78
h) Venäjä, vaikea saada opettaja	.85	.09	.05	.13	.14	.77
i) Vakinainen opettaja turvallinen	.05	.07	.17	-.06	.88	.82
j) Virkarakenne ehkäisee	.86	.16	.07	.04	.07	.77
k) Pienet ryhmät, vaikea toteuttaa	.51	-.09	.39	-.32	-.24	.58
l) Yo-kirjoitus samana päivänä	.16	.23	.78	.06	.09	.70
m) Pieniä ryhmiä yhdistetään	.05	-.03	.90	.06	.00	.81
Ominaisarvo	3.17	2.07	1.57	1.27	1.13	9.21
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	24.4	15.9	12.0	9.7	8.7	70.7
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	34.5	22.5	17.0	13.7	12.3	100.0