

KASVATUSTIETEIDEN TUTKIMUSLAITOKSEN JULKAISUJA
REPORTS FROM THE INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Vilho Hirvi

**314/1981 Keskiasteen ammatillisten oppilaitosten yleisjakson
äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus
yleisten ammattikoulujen opettajien arvioimana**

URN:ISBN:978-951-39-9732-8
ISBN 978-951-39-9732-8 (PDF)
ISSN 0448-0953

Jyväskylän yliopisto, 2023

ISBN 951-678-565-4
ISSN 0448-0953

Copyright © 1981, by
University of Jyväskylä

KESKIASTEEN AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN YLEISJAKSON ÄIDINKIELEN
OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMISKELPOISUUS YLEISTEN AMMATTIKOULUJEN
OPETTAJIEN ARVIOIMANA

First-year mother tongue curriculum in secondary-level vocational
schools and its feasibility as rated by teachers of general voca-
tional schools

Vilho Hirvi

TURUN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNAN SUOSTUMUKSELLA
ESITETÄÄN JULKISESTI TARKASTETTAVAKSI LAUANTAINA 30. PÄIVÄNÄ
TAMMIKUUTA 1982 KLO 12 YLIOPISTON LUENTOSALISSA 29, LEMMINKÄI-
SENKATU 1

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja
314/1981 ISBN 951-678-565-4 ISSN 0448-0953

KESKIASTEEN AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN YLEISJAKSON ÄIDINKIELEN
OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMISKELPOISUUS YLEISTEN AMMATIKOULUJEN
OPETTAJIEN ARVIOIMANA

First-year mother tongue curriculum in secondary-level vocational
schools and its feasibility as rated by teachers of general voca-
tional schools

Vilho Hirvi

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 314/1981

ISBN 951-678-565-4

ISSN 0448-0953

Abstract card

Hirvi, V. (1981) Keskiasteen ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus yleisten ammattikoulujen opettajien arvioimana. - First-year mother tongue curriculum in secondary-level vocational schools and its feasibility as rated by teachers of general vocational schools. Reports from the Institute for Educational Research 314. University of Jyväskylä, Finland.

ISBN 951-678-565-4. ISSN 0448-0953.

The importance and attainability of the curriculum aims and pupils' starting level was rated by 708 teachers. Teachers' ratings were fairly unanimous and corresponded largely with the curriculum constructors' ideas about the importance of aims. However, the factor analysis revealed certain trends of disagreement among teachers, the clearest being the difference of opinion about literature teaching, which appeared in all the teacher groups. Different teacher groups had similar opinions about the order of importance of the aims. Importance ratings were also explained through the features of the aims. Teachers valued demanding aims more highly than simple aims. The ratings of attainability and starting level showed that the attainment of certain relevant aims demands a great deal of effort. The results thus represent a great challenge to the development of teaching.

Descriptors: curriculum, mother tongue, secondary education, vocational education

Tiivistelmäkortti

Hirvi, V. (1981) Keskiasteen ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus yleisten ammattikoulujen opettajien arvioimana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 314. Jyväskylän yliopisto. ISBN 951-678-565-4. ISSN 0448-0953.

Tutkimuksessa tarkastellaan keskiasteen ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta yleisten ammattikoulujen opettajien arvioimana. Opetussuunnitelman tavoitteiden tarpeellisuutta, realistisuutta ja oppilaiden lähtötasoa arvioi 708 opettajaa. Opettajien arvioinnit olivat varsin yhdensuuntaiset ja vastasivat pitkälti opetussuunnitelman laatijoiden käsityksiä tavoitteiden tarpeellisuudesta. Faktorianaalysin avulla voitiin kuitenkin todeta tiettyjä opettajien erimielisyyden suuntia. Niistä selvin oli kirjallisuuden opetuksen mielihipide-ero, joka ulottui yli eri aineiden opettajien. Eri opettajaryhmien käsitykset tavoitteiden tarpeellisuuden järjestyksestä olivat samansuuntaiset. Tarpeellisuuden arviointeja selitettiin myös tavoitteiden ominaisuuksilla. Opettajat arvostivat vaativampia tavoitteita enemmän kuin yksinkertaisia. Realistisuuden ja lähtötason arvioinnit osoittivat, että sinänsä tarkoituksenmukaisiksi katsottujen tavoitteiden saavuttaminen vaatii suuria ponnisteluja. Siksi tuloksista seuraa vaativia haasteita opetuksen kehittämiseksi. Hakusanat: äidinkieli, opetussuunnitelma, keskiaste, yleisjakso, ammatillinen koulutus

Vilho Hirvi

Keskiasteen ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetus-
suunnitelman toteuttamiskelpoisuus yleisten ammattikoulujen opettajien
arvioimana

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 314/1981

ISBN 951-678-565-4

ISSN 0448-0953

Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä esitetyn ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta. Työ perustui yleisten ammattikoulujen opettajien arviointeihin tavoitteiden tarpeellisuudesta ja realistisuudesta sekä oppilaiden lähtötasosta niiden suhteen. Tutkimuksella tähdätään myös siihen, että keskiasteen uusia opetussuunnitelmia kohdakkoin käyttöön otettaessa opettajilla olisi arviointien perusteella muodostettu käsitys komiteamietinnössä esitettyä toteuttamiskelpoisemmasta opetussuunnitelmasta. Lisäksi tutkimuksen taustamuutuksia koskevat tulokset ovat käyttökelpoisia opetuksen kehittämisen ja oppimistavoitteiden saavuttamisen esteiden vähentämisen kannalta.

Tutkimus sijoittuu ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmien vertikaalisessa laadinta- ja kehittämisprosessissa poliittisen tason komiteamietinnössä esitetyn kirjoitetun opetussuunnitelman sekä luokan tason opetuksen suunnittelun väliin. Opetussuunnitelman horisontaalisessa toteuttamisprosessissa tutkimus asettuu kirjoitetun sekä opettajien toteuttaman opetussuunnitelman väliin: sen tuloksilla pyritään välittömimmin vaikuttamaan opettajien toteuttamaan opetussuunnitelmaan.

1. Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelma

Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen oppimääräsuunnitelmiin sisältyy kaupallisen alan peruslinjoja lukuun ottamatta kaikkien peruslinjojen yleisjaksoon kuuluva kahden opintoaikayksikön (76 viikkotuntia) laajuinen yhteinen äidinkielen kurssi. Yleisjakson äidinkielen kurs-

sin yleistavoitteena on, että oppilas saavuttaa koulutyön ja yksityiselämänsä tilanteiden edellyttämät äidinkielen valmiudet. Valmiudet esitetään puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja lukemisen osa-alueilla sisältöjen yhteydessä oppilaan käyttäytymisenä. Lisäksi opetussuunnitelmaan sisältyy perehdyttämisen ja kielentuntemuksen tavoitteita. Tavoitteet esitetään opetussuunnitelman laadintaohjeiden mukaisessa tavoitekehikossa, jossa on tavoitteiden lisäksi opetuksen toteuttamisen yleisohjeita sekä arvioinnin periaatteet.

Yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteissa korostuu etenkin käytännön kielitaito, mutta myös kielentuntemuksen peruskäsitteiden ja -rakenneiden hallinta. Tavoitteet esitetään keskiasteen opetussuunnitelmien laadintaohjeiden mukaisesti oppilaan käyttäytymistavoitteina. Ne ovat sekä kognitiivisia, affektiivisia että psykomotorisia. Oppisisältöjen osa-aluejaon lähtökohta on viestintäteoreettinen eli lähettäjä-vastaanottaja -suhteen mukainen: puhuminen ja kirjoittaminen sekä kuunteleminen ja lukeminen. Kielentuntemus on erotettu omaksi osa-alueekseen, vaikka kaikkien kielen taitojen peruselementti onkin kieli. Viestintätehtävien ja kielenkäyttötilanteiden valinnalla opetusta voidaan integroida osa-alueiden kesken.

Viitekehityksensä (käsitys kielestä ja osa-aluejako) puolesta ammattillisten oppilaitosten yleisjakson ja peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmat ovat samantyyppiset. Yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteet toistavat paljolti peruskoulun tavoitteita, joskin niissä korostuu peruskoulua selvemmin kielen ja opiskelutekniikan taitojen jatkuva harjoittelu: yleisenä tavoitteena on selvästi käytännön hyöty ja koulutyöstä selviytyminen. Kieliopillinen näkemys on melko perinteinen ja normatiivinen. Selvin ero peruskoulun opetussuunnitelmaan nähden on siinä, että yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmasta puuttuu kirjallisuuden osa-alue kokonaisuudessaan. Opetussuunnitelmien vertailu osoitti kuitenkin sen, että yleisjakson opetussuunnitelma on sisällöllisesti laadittu peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman perustalle.

Lukion ensimmäisen vuoden opetussuunnitelmasta yleisjakson opetussuunnitelma poikkeaa lähinnä sisältöjensä suppeuden vuoksi. Muita eroja ovat esimerkiksi, että yleisjakson opetussuunnitelmassa painotetaan viestintälajeista erityisesti vaikuttamisen keinoja, tiedottavan kielen omaksumista, kielen taitojen perustekniikkaa ja opiskeluteknisiä taitoja sekä

kielen rakenteiden varmaa hallintaa ja kielenkäytön normien tuntemista, kun taas lukion opetussuunnitelmassa korostetaan tiedottamisen ja tiedottavan kielen omaksumista, artikkelityyppistä kirjoittamista, sidosteista keskustelua sekä kielen rakenteiden tarkkailua niiden tehtävien sekä eri tilanne- ja virallisuusrekisterien näkökulmasta. Lukion omaleimaisin sisältöalue on kaunokirjallisuus, joka kokonaan puuttuu yleisjakson opetussuunnitelmasta.

Yleisjakson opetussuunnitelman tarkastelu osoitti, että se on sekä tavoitteiden kuvauksen että sisällöllisen viitekehyksen puolesta varsin selkeä ja että se niveltäytyi peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmaan hyvin. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta merkittävää saattaa olla se, että eri oppiaineiden välistä sisällöllistä integraatiota yleisjakson opetussuunnitelmassa ei juuri ollut toteutettu. Kuitenkin vasta opettajien arviointien perusteella oli mahdollista tehdä päätelmiä opetussuunnitelman todellisesta toteuttamiskelpoisuudesta.

2. Esitutkimuksen tulokset

Ennen varsinaista yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointia suoritettiin esitutkimus, johon osallistui yleisten ammattikoulujen opettajia ja oppilaita sekä työelämässä toimivia henkilöitä (N=111). He kaikki arvioivat äidinkielen tavoitteiden tarpeellisuutta, ja äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat arvioivat lisäksi oppilaiden lähtötasoa. Esitutkimuksen tulokset osoittivat tavoitteiden arviointimenetelmää, sisältöä ja taustamuuttujia koskevia merkittäviä näkökohtia varsinaisen tavoitearvioinnin kannalta.

Tulosten perusteella tehtiin se johtopäätös, että tavoitteiden tarpeellisuuden (erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta) lisäksi opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta olisi arvioitava myös sitä, millaiset mahdollisuudet opettajilla on toteuttaa opetussuunnitelmaa. Tästä arveltiin voitavan saada tietoa tavoitteiden realiteettisuuden ja oppilaiden lähtötason arviointeja hyväksi käyttäen. Esitutkimus antoi viitteitä myös arviointien taustamuuttujista. Keskeisimmäksi arviointeja selittäväksi muuttujaksi osoittautui opettajan virka, joka määräytyy hänen koulutuksensa perusteella.

3. Tutkimuksen ongelmat

Tutkimuksen ongelmien asettelun lähtökohdaksi oli yleistavoitteeksi otettu ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden selvittäminen käyttäen hyväksi yleisten ammattikoulujen opettajien arviointeja. Tältä pohjalta asetettiin tutkimuksen pääongelma. Sen selvittämiseksi muotoiltiin kolme muuta tutkimusongelmaa, joista ensimmäinen on luonteeltaan kuvaileva sekä toinen ja kolmas sen lisäksi selittäviä. Pääongelman selvittäminen edellyttää synteesin tekemistä kolmen ensimmäisen ongelman tuloksista.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on opettajien suorittamien tavoitelauseiden tarpeellisuuden (erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta) ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien rakenne?
2. Miten eri opettajaryhmät (yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnohjaajat, vieraiden kielten opettajat) eroavat toisistaan tavoitelauseiden tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien perusteella ja kuinka paljon ryhmien välisistä eroista voidaan selittää arvioitsijoiden virkarakenteen perusteella?
3. Kuinka paljon tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella voidaan selittää tavoitelauseiden tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien eroista?
4. Millainen on opettajien arviointien mukaan ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiskelpoisuus?

Tutkimuksen ensimmäinen ongelma on itse asiassa mittausten reliabiliteetin selvitysten laajennusta. Tavoitteena on saada selville, löytyykö arvioitsijajoukosta mielipideryhmiä, joilla on erilaiset käsitykset opetussuunnitelman osa-alueiden painotuksista. Esimerkiksi voitaisiin ajatella, että jokin arvioitsijaryhmä painottaa äidinkielen suullisten

taitojen hallitsemista muiden taitojen kustannuksella, jokin toinen taas kielentuntemusta ja niin edelleen.

Toisen ongelman yhteydessä selvitetään eri arvioitsijaryhmien arviointien keskiarvoeroja. Tällöin saadaan selville, pitävätkö eri tavoitteita tarpeellisina ja realistisina esimerkiksi vain äidinkielen opettajat. Lisäksi saadaan selville, onko tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden järjestys eri opettajaryhmien arvioiden mukaan sama. Tulosten perusteella voidaan päätellä, kuinka yleistämiskelpoisia saadut arvioinnit ovat.

Kolmannen ongelman yhteydessä selvitetään, mikä tavoitelauseessa on sellaista, joka tekee siitä tarpeellisen tai realistisen. Edelleen selvitetään, voidaanko arviointien tuloksia ennustaa joistakin tällaisista yleisistä tavoitteiden ominaisuuksista.

Neljännän ongelman käsittelyssä tulokset kootaan päätelmiksi ammattillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetus suunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuudesta sen mukaan, miten se edellisten ongelmien yhteydessä saatujen tulosten perusteella näyttää mahdolliselta. Päätelmät edellyttävät synteessin tekemistä sekä opettajaryhmittäin, tavoitteiden ominaisuuksittain sekä äidinkielen osa-alueittain saaduista tuloksista.

Nimenomaan tutkimuksen pääongelman kartoittavasta luonteesta johtuu, että varsinaisia tutkimushypoteeseja ei esitetä. Kuitenkin aikaisempien tutkimustulosten perusteella voidaan olettaa, että arvioinneissa on eroja, joita voidaan selittää sekä opettajien virkarakenteen että tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella. Sen sijaan yksityiskohtaisia hypoteeseja ei katsottu tarkoituksenmukaiseksi esittää.

4. Tutkimusmenetelmä

Yleisten ammattikoulujen opettajien arvioinnit yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta kerättiin kyselylomaketta käyttäen. Mittariin sisältyi opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuutta sekä arvioitsijoita kuvaavia asioita.

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinnit toteutettiin siten, että yleisten ammattikoulujen opettajat arvioivat kirjoitetun opetus suunnitelman tavoitteita tarpeellisuuden (oppilaiden näkökulmasta

erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta) ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason suhteen. Arvioitavia tavoitelauseita oli 81, jotka jakautuivat äidinkielen osa-alueittain seuraavasti: perehdyttäminen 12, kielentuntemus 19, puhuminen 15, kuunteleminen 13, kirjoittaminen 13 ja lukeminen 9. Näistä 78 sisältyi kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Kolme arvioitavaa kirjallisuuden tavoitetta oli otettu peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmasta, ja näiden arviointien perusteella haluttiin selvittää yleisten ammattikoulujen opettajien käsityksiä kirjallisuuden tavoitteiden tarpeellisuudesta.

Yleisaineiden opettajia ja vieraiden kielten opettajia pyydettiin arvioimaan kaikkien 81 tavoitelauseen tarpeellisuutta ja realistisuutta sekä 67 tavoitelauseen suhteen oppilaiden lähtötasoa. Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnohjat arvioivat kaikkien tavoitelauseiden tarpeellisuutta, mutta vain 41 tavoitelauseen realistisuutta ja oppilaiden lähtötasoa niiden suhteen. Noin puolet (40) tavoitelauseista arvioitiin sisällöllisesti niin spesifeiksi, että ammattiaineiden opettajilla, ammatinopettajilla ja työnohjatilla ei ole riittävästi kokemuspohjaisia edellytyksiä arvioida realistisuutta ja lähtötasoa.

Arviointiluottuvuudet ja niiden luokat kuvattiin opettajille yksityiskohtaisesti. Tarpeellisuuden arviointien luokat olivat seuraavat:

4 = erittäin tarpeellinen

3 = varsin tarpeellinen

2 = jonkin verran tarpeellinen

1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

Tavoitteiden realistisuutta pyydettiin arvioimaan siten, että opettajat ilmoittavat, kuinka suuri osa oppilaista voisi saavuttaa tavoitteet riittävän hyvin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, jos tavoitteet otettaisiin käyttöön nyt. Arviointiluokat olivat seuraavat:

4 = valtaosa oppilaista (75 % tai enemmän) voisi saavuttaa riittävän hyvin

3 = melko suuri osa oppilaista (50-74 %) voisi saavuttaa riittävän hyvin

2 = melko pieni osa oppilaista (25-49 %) voisi saavuttaa riittävän hyvin

1 = vähäinen osa oppilaista (0-24 %) voisi saavuttaa riittävän hyvin

Realistisuuden arvioinneissa opettajia kehoitettiin kiinnittämään huomiota sekä oppilaiden määrään että tasoon. Edelleen mainittiin, että yleis-

jakson äidinkielen tuntimäärä on sama (kaksi viikkotuntia) kuin yleisten ammattikoulujen ensimmäisen vuoden tuntimäärä nykyisin.

Lähtötason arvioinnit suoritettiin siten, että opettajat arvioivat, kuinka suurella osalla oppilaista on nykyisin riittävän hyvä lähtötaso aloitettavien ammattikouluopintojen edellyttämien valmiuksien kannalta. Arviointiasteikko oli seuraava:

4 = kiitettävä: 75 % tai enemmän oppilaista hallitsee riittävän hyvin

3 = tyydyttävä: 50-74 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin

2 = välttävä: 25-49 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin

1 = heikko: 0-24 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin

Opettajia kehoitettiin kiinnittämään arvioinneissaan huomiota sekä oppilaiden määrään että tasoon.

Tavoitelauseiden ominaisuuksia kuvaavat muuttujat muodostettiin siten, että kaksi asiantuntijaa arvioi tavoitteita niitä kuvaavan yhdeksän piirteen dikotomisen luokituksen perusteella. Tavoitelauseiden piirteet olivat seuraavat: materiaallinen vs. formaalinen, taidollis-toiminnallinen vs. affektiivinen, alemman vs. ylemmän tasoinen, rutiininomainen vs. produktiivinen, yksittäinen vs. integroitu, koulun vs. yhteiskunnan vaatima, peruskoulun vs. peruskoulun tavoitteista poikkeava, persoonallisuutta kehittävä vs. jatko-opintokelpoisuutta tukeva sekä yleisesti tunnettu vs. ei yleisesti tunnettu (spesifi). Näistä muodostettiin arviointien faktorianalyysin tulosten perusteella seuraavat yhdistetyt selittävät muuttujat: luonne (materiaallinen vs. formaalinen, ylemmän vs. alemman tasoinen, rutiininomainen vs. produktiivinen, yksittäinen vs. integroitu), uutuus (peruskoulun vs. peruskoulun tavoitteista poikkeava), vaikutus (persoonallisuutta kehittävä vs. jatko-opintokelpoisuutta tukeva) ja yleisyys (yleisesti tunnettu vs. spesifi).

Tavoitteiden piirteiden avulla muodostettiin kuva yleisjakson äidinkielen kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. Siinä 59 % on sellaisia tavoitteita, jotka sisältyvät myös peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmaan, joten yleisjakson opetussuunnitelma näyttää rakentuvan peruskoulun opetussuunnitelman pohjalle. Opetussuunnitelmassa on 67 % formaalisia, 59 % jatko-opintokelpoisuutta tukevia sekä 68 % ylemmän tasoista käyttäytymistä edellyttäviä tavoitteita. Näin voidaan todeta, että siinä korostuvat jatko-opintojen kannalta tarpeelliset äidinkielen taidot ja valmiudet.

Arvioitsijoita kuvaavia taustatietoja hankittiin laajemminkin kuin laaditussa tutkimusraportissa käsiteltiin. Kyselylomakkeeseen sisältyivät seuraavat muuttujat: ikä, virka tai toimi, sukupuoli, pedagoginen pätevyys, opetettavat oppiaineet ja niiden viikkotuntimäärät, opettajakokemus yleisissä ammattikouluissa, opettajakokemus muissa koulumuodoissa, suoritettut tutkinnot, yliopistoarvosanat, oman koulun muiden kuin opettamiensa aineiden opetussuunnitelmien sekä peruskoulun yläasteen äidinkielen opetussuunnitelman tunteminen sekä tuntemisen tarpeellisuus, äidinkielen opetuksen keskeisten tehtävien ja osa-alueiden tarpeellisuus sekä opetuksen yhteissuunnittelun määrä ja riittävyys.

Arvioitsijoita kuvaavien muuttujien tulosten perusteella voitiin todeta, että yleisaineiden opettajat ovat pääasiassa humanististen tieteiden kandidaatteja (34.4 %), filosofian kandidaatteja (27.5 %) sekä kansakoulun/peruskoulun opettajia (30 %). Vieraiden kielten opettajista 34.5 % on suorittanut humanististen tieteiden sekä 23.6 % filosofian kandidaatin tutkinnon. Muilta osin vieraiden kielten opettajien tutkintorakenne on varsin heterogeeninen. Ammattiaineiden opettajista 92.3 % on insinöörejä ja työnopettajista 97.6 % teknikoita. Ammatinopettajista 46.1 % on talousopettajia sekä 34.4 % opettajanvalmistuslaitoksessa ammatinopettajan tutkinnon suorittaneita. Kaikkiaan opettajien tutkintorakenne on hyvin monipuolinen.

Yleisten ammattikoulujen opettajia kuvaavien muuttujien tulosten mukaan yleissivistävien ja ammatillisten aineiden opetuksen raja yleisissä ammattikouluissa on jyrkkä eli että yleissivistävien aineiden opettajilla ei juuri ole ammatillisten aineiden tunteja ja päinvastoin. Yleensä sekä opettajien opetusvelvollisuudet sekä pidettävien viikkotuntien määrät ovat ammattikouluissa huomattavasti suuremmat kuin esimerkiksi peruskoulun ja lukion opettajilla. Peruskoulun yläasteen äidinkielen opetussuunnitelmista ja opetuksesta yleisten ammattikoulujen opettajat tietävät mielestään liian vähän. Esimerkiksi näillä seikoilla arveltiin olevan vaikutusta opettajien käsityksiin opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta.

Arvioitsijat. Yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden arvioitsijat valittiin perusjoukosta (yleisten ammattikoulujen opettajat) siten, että yleisaineiden (äidinkieltä opettavat) opettajien osalta käytettiin kokonais-

otantaa, kun sen sijaan kustakin ammattikoulusta pyydettiin arvioitsijoiksi vähintään kaksi ammattiaineiden opettajaa, ammatinopettajaa ja työnopettajaa. Kyselylomakkeen tuntiopettaja-luokasta muodostettiin vieraiden kielten opettajien luokka, kun taas muita aineita opettavat tuntiopettajat sijoitettiin opettamiensa aineiden perusteella muihin opettajaryhmiin.

Aineiston keruu. Tiedot kerättiin helmi-huhtikuussa 1980. Vastaukset saatiin 98 %:sta kouluja. Eri opettajaryhmissä vastaajien määrät olivat seuraavat: yleisaineiden opettajat 161, ammattiaineiden opettajat 169, ammatinopettajat 157, työnopettajat 166 sekä vieraiden kielten opettajat 55. Kaikkiaan kyselyyn vastasi 708 opettajaa, mikä on noin 18 % yleisten ammattikoulujen opettajien kokonaismäärästä. Näin tietojen keruu onnistui suunnitelmien mukaisesti ja arvioinnit edustavat hyvin yleisten ammattikoulujen opettajien käsityksiä.

Aineiston käsittely. Tutkimuksen tilastomenetelmien käyttö määräytyi tutkimusongelmista. Arviointien käsittelyssä käytettiin vakiintuneita tilastollisia menetelmiä, erityisesti faktorianalyysiä ja varianssianalyysiä.

5. Tulokset

5.1. Reliabiliteettia ja validiteettia koskevat tulokset

Reliabiliteetin estimoimiseksi käytetyt Cronbachin alfa-kertoimet (tarpeellisuus .98, realistisuus ja lähtötaso .96) osoittavat mittaus-ten korkeaa sisäistä konsistenssia. Tulos johtuu ennen kaikkea siitä, että opettajien arvioinnit ovat menneet pitkälti yksiin.

Mittausten sisäisen konsistenssin tarkastelun kannalta kiintoisia olivat myös tavoitelauseiden arviointien keskiarvojen korrelaatiot, jotka olivat seuraavat: tarpeellisuus koulutyön - yksityiselämän kannalta .79, tarpeellisuus koulutyön kannalta - realistisuus .59 ja lähtötaso .53, tarpeellisuus yksityiselämän kannalta - realistisuus .57 ja lähtötaso .54 sekä realistisuus - lähtötaso .95. Tarpeellisuuden eri ulottuvuuksien sekä realistisuuden ja lähtötason arviointien korkeat korrelaatiot olivat odotettuja, sillä ne ovat itse asiassa saman

asian arvioimista hieman eri näkökulmasta. Tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä tarpeellisuuden ja lähtötason arviointien yllättävän korkeat korrelaatiot osoittavat, että myös näillä opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tekijöillä on riippuvuutta eli että tarpeellisiksi arvioidut tavoitteet arvioidaan usein myös muita realistisemmiksi ja oppilaiden lähtötason puolesta paremmiksi.

Myös kommunaliteettikertoimet (tarpeellisuus koulutyön kannalta .84 - .39, tarpeellisuus yksityiselämän kannalta .85 - .48, realismisuus .83 - .56, lähtötaso .80 - .47) osoittavat yksittäisten tavoitelauseiden osalta mittausten korkeaa sisäistä konsistenssia. Reliabiliteetin toisen puolen, stabiliteetin, estimointia ei katsottu tarkoituksenmukaiseksi.

Mittausten validiteettia ei estimoitu laskennallisilla menetelmin. Lähinnä arviointien tulosten johdonmukaisuuden ja loogisuuden perusteella pääteltiin, että käytetyn mittarin validiteetti oli kohtuullinen: mittarin sisältö oli huolellisesti pohdittu ja yksittäisten tavoitelauseiden ymmärrettävyys hyvä.

5.2. Arviointien rakennetta (ongelma 1.) koskevat tulokset

Arviointien rakenteen tutkimiseen käytetyn faktorianalyysin tulokset osoittivat, että noin kolmannes arviointien varianssista aiheutuu äidinkielen yleisfaktorista, joka osoittaa äidinkielen yleistä arvostusta tarpeellisuuden sekä yleistä optimistisuutta (tai pessimistisyyttä) realismisuuden ja lähtötason arvioinneissa ja että muiden faktoreiden arvioitsijoiden erimielisyyden alueet ovat kaikilla arviointiulottuvuuksilla samantapaiset ja melko vähäiset, mutta esimerkiksi opetussuunnitelman kehittelyn kannalta kiintoisia.

Koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien faktorit ja niiden selitysosuudet arviointien varianssista olivat seuraavat (suluissa ensiksi mainittu prosenttiluku tarkoittaa äidinkieltä ja jälkimmäinen ammatillisia aineita opettavia): äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktori (35.6 % ja 31.9 %), opiskelutekniikan vs. kaunokirjallisuuden faktori (6.6 % ja 6.7 %), koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (4.5 % ja 4.2 %), kielen

luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen perustaitojen faktori (3.7 % ja 3.2 %) sekä kielen rakenteiden faktori (3.0 % ja 2.9 %). Symmetrisen transformaatioanalyysin kongruenssikertoimet olivat .79:n ja .99:n välillä, joten myös ne osoittivat opettajaryhmien faktorirakenteiden suurta vastaavuutta.

Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien faktorit ja niiden selitysosuudet arviointien varianssista olivat seuraavat (suluissa ensiksi mainittu prosenttiluku tarkoittaa äidinkieltä ja jälkimmäinen ammatillisia aineita opettavia): äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktori (31.1 % ja 32.2 %), kielen rakenteiden faktori (6.1 % ja 5.1 %), äidinkieltä opettavilla opiskelutekniikan vs. esteettisten harrastusten faktori (3.5 %) ja ammatillisia aineita opettavilla opiskelutekniikan ja urheilu-, kerho- ja yhdistystoiminnan vs. esteettisten harrastusten faktori (3.8 %), koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus ja kulttuuri-mahdollisuuksien faktori (3.3 % ja 3.0 %) sekä äidinkieltä opettavilla kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen arvostamisen (2.7 %) ja ammatillisia aineita opettavilla kielen luonteen ja tehtävien vs. kaunokirjallisuuden faktori (4.3 %). Sekä esitetyt faktoreiden nimet että symmetrisen transformaatioanalyysin kongruenssikertoimet osoittivat opettajaryhmien ensimmäisen (kongruenssikerroin .994), toisen (kongruenssikerroin .917) ja neljännen (kongruenssikerroin .813) faktorin suurta vastaavuutta. Sen sijaan kolmanteen (kongruenssikerroin .699) ja viidenteen (kongruenssikerroin .687) faktoriin on jäänyt transformoinnista huolimatta edellisiä enemmän rakenne-eroa.

Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorirakenteiden samankaltaisuutta symmetrisessä transformaatioanalyysissä osoittavat kongruenssikertoimet olivat äidinkieltä opettavilla .994, .851, .829, .748 ja .663 sekä ammatillisia aineita opettavilla .995, .949, .892, .893 ja .937. Etenkin ammatillisia aineita opettavilla mielipide-erot tavoitteiden tarpeellisuudesta muodostuivat hyvin samalla tavalla riippumatta siitä, oliko kyseessä koulutyön vai yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettu tarpeellisuuden arviointi. Äidinkieltä opettavilla, vaikka faktorirakenteet olivatkin kokonaisuudessaan myös varsin samantyyppiset, mielipide-eroihin näytti olevan hieman enemmän vaikutusta sillä, oliko kyseessä tarpeellisuuden arviointi koulutyön vai yksityiselämän tilanteiden kannalta.

Realistisuuden arviointien faktorit ja niiden selitysosuudet varianssista olivat seuraavat: äidinkielen tavoitteiden realistisuuden yleisfaktori (34.3 %), kielen rakenteiden faktori (4.4 %), kielen luonteen ja tehtävien vs. kuuntelemisen taitojen faktori (4.1 %), koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (3.5 %), äidinkielen opiskelun perusteiden vs. kielen taitojen ja kirjallisuuden perusasioiden faktori (3.2 %).

Lähtötason arviointien faktorit ja niiden selitysosuudet varianssista olivat seuraavat: oppilaiden lähtötason yleisfaktori (32.9 %), kielen rakenteiden vs. kielen taitojen faktori (4.7 %), kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen perustaitojen faktori (4.5 %), äidinkielen taitojen arvostamisen vs. hallitsemisen faktori (3.6 %) sekä kielen taitojen hallitsemisen vs. suullisen esitystaidon kehittämisen faktori (3.1 %).

Arviointien rakennetta koskeva päätulos oli se, että noin kolmannes arviointien varianssista aiheutui kullakin arviointiulottuvuudella ensimmäisestä eli äidinkielen yleisfaktorista, joka kuvasti arvioitsijoiden yleistä äidinkielen arvostusta sekä optimistisuutta/pessimistisyyttä tavoitteiden saavuttamisessa. Voimakkainta ensimmäistä seuraavat faktorit kuvasivat arvioitsijoiden mielipidesuuntia, jotka eivät olleet kovin voimakkaita, mutta kylläkin kiintoisia opetussuunnitelman kehittämisen kannalta. Myös näissä korostui sekä äidinkieltä että amatillisia aineita opettavien opettajien mielipiteiden samansuuntaisuus. Tutkimuksen kannalta puolestaan arviointien rakennetta koskevat tulokset osoittivat, että koska ensimmäinen faktori vaikutti lähes samalla tavalla kaikkiin tavoitelauseisiin ja koska sen jälkeiset faktorit selittivät varianssista vain vähäisen osan, faktorit eivät edellytä erityisiä keskiarvotarkasteluja.

5.3. Opettajan virasta johtuvia arviointieroja (ongelma 2.) koskevat tulokset

Erotteluanalyysissä saatiin tarpeellisuuden arvioinneissa kaksi tilastollisesti merkitsevää erottelijaa, kun sen sijaan realistisuuden arviointien erottelijat eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lähtötason arviointien erotteluanalyysille ei tavoitelausekohtaisen erottelukyvyn vähäisyyden vuoksi ollut teknisiä edellytyksiä.

Sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien ensimmäinen erottelija nimettiin äidin-kielen tarpeellisuuden yleiserottelijaksi, johon sijoittuu suurin osa tavoitelauseista: 76.5 % koulutyön (selitti 58.5 % kokonaiserottelusta) sekä 77.8 % yksityiselämän (selitti 45.9 % kokonaiserottelusta) tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa. Toinen erottelija oli kielen perustaitojen hallinnan erottelija (sisältää kolme tavoitelausetta, selitysosuus 19.5 % kokonaiserottelusta) koulutyön sekä kielen taitojen soveltamisen erottelija (sisältää viisi tavoitelausetta, selitysosuus 28 % kokonaiserottelusta) yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa.

Sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien ensimmäisen erottelijan suhteen muodostui kaksi mielipideryhmää: toiseen kuuluivat lähinnä yleisaineiden (äidinkielen) ja vieraiden kielten opettajat, mutta myös ammattinopettajat sekä toiseen ammattiaineiden opettajat ja työnopettajat. Koulutyön tilanteiden kannalta muodostui toisella erottelijalla kolme ryhmää: ammattinopettajat ja vieraiden kielten opettajat, yleisaineiden opettajat sekä ammattiaineiden opettajat ja työnopettajat. Vastaavien yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien toisen erottelijan suhteen ryhmiä oli kaksi, josta toiseen kuuluivat yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden ja vieraiden kielten opettajat sekä toiseen ammattinopettajat ja työnopettajat.

Erotteluanalyysin tulokset osoittivat, että tarpeellisuuden arvioinneissa eniten opettajaryhmiä erotteleva tekijä oli arviointien yleinen tasoero, joka koski valtaosaa tavoitelauseista, ja että realistisuuden ja etenkin lähtötason arvioinneissa opettajaryhmien väliset erot ovat vähäiset. Tulokset paljastivat myös tasoeron rakenteen siten, että arviointien tasoero riippui opettajien koulutuksesta: selvimmin vastakkaiset olivat humanistisen koulutuksen saaneiden yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajien sekä teknisen koulutuksen saaneiden ammattiaineiden opettajien ja työnopettajien ryhmät. Näiden väliin sijoittui arviointiensä perusteella ammattinopettajien ryhmä.

Tavoitelauseittain keskiarvoeroja tarkasteltaessa todettiin, että tarpeellisuuden arvioinneissa opettajaryhmien keskiarvot erosivat merkittävästi valtaosassa (95.1 %:ssa koulutyön ja 92.6 %:ssa yksityiselä-

män tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa) tavoitelauseita, kun sen sijaan tilastollisesti merkitsevät erot kohdistuivat realismisuuden arvioinneissa 23.5 %:in ja lähtötason arvioinneissa 18.0 %:in tavoitelauseista. Tämä tulos näkyi tosin yleisemmällä tasolla myös erotteluanalyysissä, jossa vain tarpeellisuuden arvioinneissa muodostui tilastollisesti merkitseviä erottelijoita.

Tarpeellisuuden arvioinneissa suurin yksimielisyys kohdistui opiskelutekniikan ja suurin erimielisyys kaunokirjallisuuden tavoitelauseisiin. Sen sijaan realismisuuden ja lähtötason arvioinneissa erimielisyydet koskivat puhumisen, kuuntelemisen ja kirjoittamisen eli kielen taitojen osa-alueita, mitä osoittivat erotteluanalyysin tulosten lisäksi jo arviointien rakennetta (ongelma 1.) kuvaavat tulokset.

Kun varianssianalyysillä tutkittiin opettajaryhmien välisten keskiarvojen eroja äidinkielen eri osa-alueilla ja eri arviointiulottuvuuksilla, todettiin, että virka selitti 19.2 % koulutyön ja 12.5 % yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien varianssista. Realismisuuden arviointien varianssista virka selittää vain 1.2 %, ja lähtötason arviointien vähäistä varianssia ei voitu todeta arviointijoiden virasta johtuvaksi.

5.4. Tavoitelauseiden ominaisuuksista aiheutuvia arviointieroja (ongelma 3.) koskevat tulokset

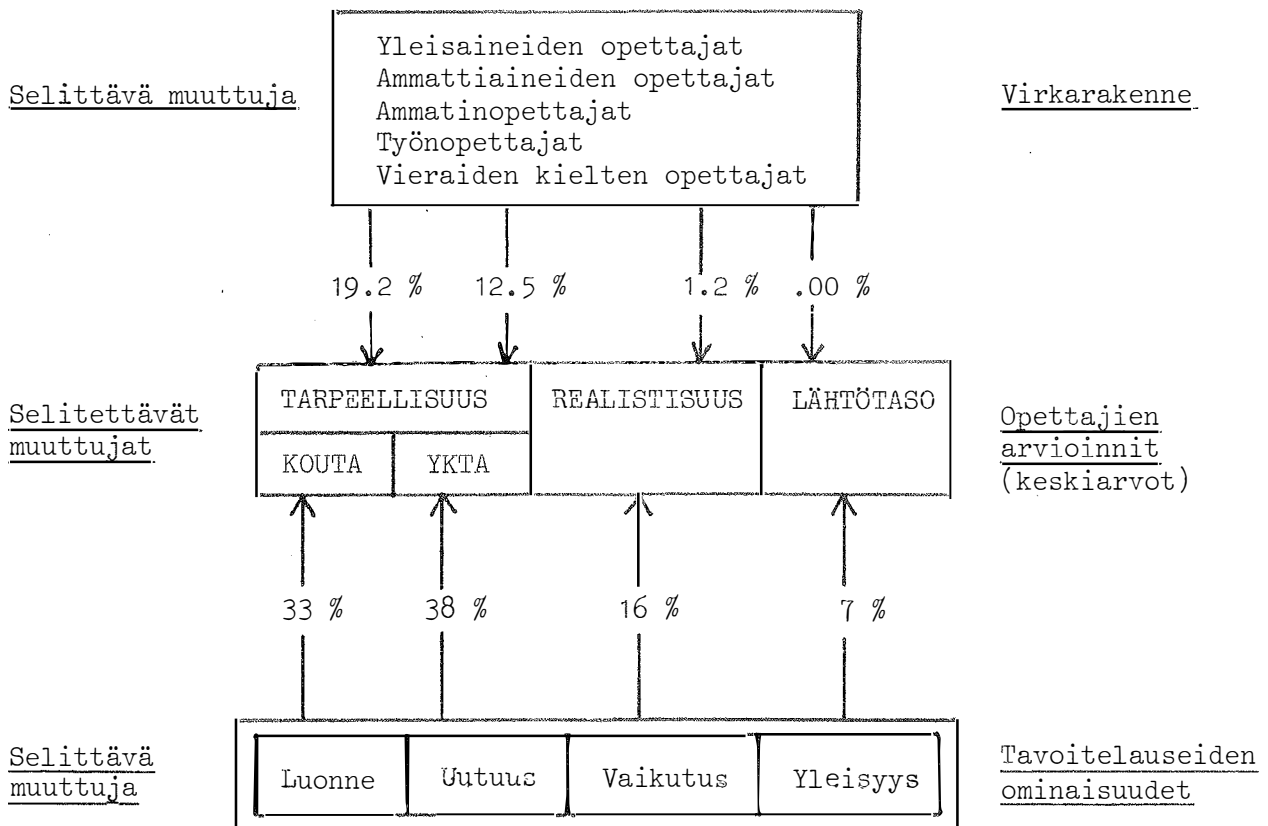
Sekä koko arvioitsijajoukossa että eri opettajaryhmissä tarpeellisuuden arviointeihin todettiin tilastollisesti merkitsevä luonne ja vaikutus -muuttujien kaksittäinen yhdysvaikutus sekä yleisyys-muuttujan omavaikutus. Tulosten mukaan opettajat pitivät sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta tarpeellisina sellaisia tavoitelauseita, jotka samalla ovat luonteeltaan formaalisia, ylemmän tasoista käyttäytymistä ja produktiivisuutta edellyttäviä ja integroitua sekä tukevat oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta ja sen lisäksi yleisyydeltään sellaisia, että muutkin kuin äidinkielen opettajat voivat ymmärtää ne yksiselitteisesti. Sillä seikalla, sisältyykö tavoitelause peruskoulun tavoitteisiin vai ei, ei ollut tarpeellisuuden arviointieroihin suurtaakaan merkitystä.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutukset olivat realistisuuden ja etenkin lähtötason arviointeihin vähäiset. Realistisuuden arvioinneissa ainoat tilastollisesti merkitsevät olivat yleisyys-muuttujan ($p < .05$) sekä muuttujien yhteinen ($p < .01$) omavaikutus koko arvioitsijajoukossa. Lähtötason arvioinneissa ainoa tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) oli yleisaineiden opettajilla muuttujien yhteinen omavaikutus.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutuksia kuvaavat tulokset osoittivat, että opetussuunnitelman laatijoiden ja opettajien käsitykset tavoitteiden tarpeellisuudesta vastaavat hyvin toisiaan eli että opetussuunnitelma on tässä suhteessa hyvin laadittu: opetussuunnitelmassa on eniten juuri opettajien tarpeellisina pitämiä tavoitteita. Realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa tulokset osoittivat, että opetussuunnitelmassa käytetty tavoitteiden kuvaustapa on ollut järkevä. Tätä osoittaa sekin, että luonteeltaan vaativampien (ylemmän tasoista käyttäytymistä edellyttävien) tavoitteiden realistisuuden ja lähtötason arviointien keskiarvot ovat hieman matalammat kuin vähemmän vaativien (alemman tasoista käyttäytymistä edellyttävien) tavoitelauseiden.

5.5. Tutkimuksen selitettävää osaa (ongelmat 2. ja 3.) koskevien tulosten koonti

Viran (ongelma 2.) ja tavoitelauseiden ominaisuuksien (ongelma 3.) selittämän arviointien varianssin määrät muodostavat tutkimuksen selitettävän osan tulokset. Kuviossa i esitetään yhteenveto siitä, kuinka paljon selittävien muuttujien avulla kyettiin selittämään selitettävien muuttujien varianssista.



KUVIO i. Selittävät muuttujat selitettävien muuttujien varianssin selittäjinä

Yhteenvedon tutkimuksen selitettävästä osasta voidaan todeta, että opettajien virkarakenteen ja tavoitelauseiden ominaisuuksien dikotomis-
ten muuttujien avulla selitettävänä muuttujina olleiden opettajien arvi-
ointien keskiarvojen varianssista kyettiin koulutyön tilanteiden edellyt-
tämien valmiuksien kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa
selittämään yhteensä 52.2 %, yksityiselämän tilanteiden edellyttämien
valmiuksien kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa 50.5 %,
realistisuuden arvioinneissa 17.2 % sekä lähtötason arvioinneissa 7 %.
Lähes puolet tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen vaihtelusta johtui
tekijöistä, joita tässä tutkimuksessa ei kyetty selittämään. Realisti-
suuden ja lähtötason arviointien varianssin selitysosuutta tarkastelta-
essa on syytä ottaa huomioon arviointien keskiarvojen varianssin pienuu-
det.

5.6. Kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta koskevat tulokset (ongelma 4.)

Tutkimuksen mittausten reliabiliteetin sekä itse asiassa sen laajentamista oleva arviointien rakenteen (ongelma 1.) tutkiminen antoivat perustavanlaatuista tietoa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta: ne osoittivat, että opettajat olivat tavoitteiden tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä niiden suhteen oppilaiden lähtötason järjestyksestä pitkälle yksimielisiä. Lisäksi voitiin päätellä, että vastaavat arvioitsijat asettaisivat tavoitelauseet suunnilleen samaan järjestykseen.

Arviointien rakenteen tutkiminen osoitti lisäksi, että opettajien erimielisyydet eri tavoitelauseiden painottamisessa olivat opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta melko vähäisiä, mutta kylläkin opetussuunnitelman kehittämisen kannalta kiintoisia. Kiistanalaisimmiksi tavoitealueiksi osoittautuivat tässä suhteessa koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien sekä kaunokirjallisuuden alue. Myös kielentuntemuksen osa-alueella kielen rakenteiden tavoitteiden tarpeellisuudesta esiintyi näkemuseroja. Kaikkienensa todettu opettajien yksimielisyys on opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta positiivinen seikka, ja samalla se osoitti, että opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kuvauksessa oli mielekästä tarkastella arviointien keskiarvoja opettajaryhmittäin eikä esimerkiksi saatujen faktoreiden osalta.

Eri arvioitsijaryhmien keskiarvoerojen tarkastelu (ongelma 2.) osoitti, että opettajaryhmien arvioinnit erosivat tilastollisesti merkittävästi sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa kahden erottelijan suhteen, joista ensimmäiseen (äidinkielen tarpeellisuuden yleiserottelija) sisältyi valtaosa tavoitelauseista. Realistisuuden ja lähtötason arviointien perusteella ei muodostunut tilastollisesti merkitseviä erottelijoita.

Lisäksi voitiin todeta, että tarpeellisuuden arvioinneissa pääasiallinen ero liittyi niiden yleiseen tasoon, joka johtuu lähinnä opettajien koulutuksesta: yleisaineiden (äidinkielen) ja vieraiden kielten opettajat pitivät tavoitteita keskimääräistä enemmän sekä ammattiaineiden opettajat ja työnohjaajat vähemmän tarpeellisina. Näiden kahden ryhmän väliin sijoittuivat ammatinopettajien tarpeellisuuden arvioinnit. Viran

perusteella voitiin selittää 19.2 % koulutyön sekä 12.5 % yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien varianssista.

Arvioitsijaryhmien keskiarvoja koskevat tulokset osoittivat, että tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden (tarpeellisuus, realistisuus, lähtötaso) järjestys oli eri opettajaryhmien arviointien mukaan pitkälle sama eli että tulokset olivat myös varsin yleistämiskelpoisia. Tämä puolestaan on kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta positiivinen seikka ja mahdollistaa opetussuunnitelman toteuttamisen ja opetuksen kehittämisen selkeän lähtökohdan.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutusta (ongelma 3.) koskevat tulokset osoittivat ensinnä sen, että kirjoitettu opetussuunnitelma on hyvin laadittu sikäli, että sellaiset tavoitelauseet, joita opetussuunnitelmassa on eniten, osoittautuivat myös opettajien arvioimina muita tarpeellisemmiksi. Muita tarpeellisempia olivat arviointien mukaan tavoitelauseet, jotka ovat luonteeltaan formaalisia, edellyttävät ylemmän tasoista ja produktiivista käyttäytymistä ja ovat sisällöltään integroituja sekä vaikuttavat oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta tukevasti. Lisäksi tarpeellisiksi arvioidut tavoitelauseet olivat yleisyydeltään sellaisia, että muutkin kuin äidinkielen opettajat ymmärtävät niiden sisällön yksiselitteisesti. Realistisuuden ja etenkin lähtötason arviointeihin tavoitelauseiden ominaisuuksilla oli vähäinen vaikutus.

Kaikkiaan tavoitelauseiden ominaisuuksien avulla voitiin selittää 33 % koulutyön ja 38 % yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden sekä 16 % realistisuuden ja 7 % lähtötason arviointien varianssista. Koska myös eri opettajaryhmien arviointien tulokset olivat hyvin samanlaiset, voitiin tehdä se johtopäätös, että tavoitteiden tarpeellisuuden arviointien tuloksia on mahdollista ennustaa yleisemminkin edellä kuvatuista tavoitelauseiden ominaisuuksista, mutta että realistisuuden ja lähtötason arviointeja ei juuri voida ennakoita tavoitelauseiden ominaisuuksista lähtien.

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta saadut tulokset olivat selkeitä, sillä ne osoittivat toisaalta kirjoitetun opetussuunnitelman onnistuneisuutta, toisaalta sitä, millaisten tavoitteitten suuntaan sekä opetussuunnitelman kehittämisen että opetuksen painottamisen tulisi kohdistua. Realistisuuden ja lähtötason arviointien tu-

lokset osoittivat, että tältä kannalta erilaiset tavoitetyypit eivät juuri edellytä eroja opetussuunnitelman eri alueiden kehittämisessä ja painottamisessa.

Arviointien keskiarvojen tarkastelu paljasti edellä kuvatun opettajien yksimielisyyden suunnan: yleensä tavoitteet arvioitiin sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta keskimäärin melko tarpeellisiksi (keskiarvot 3.06 ja 3.08), mutta realistisuuden ja etenkin lähtötason arviointien keskiarvot olivat puolestaan varsin matalat (2.35 ja 1.82). Näitä korkeammat olivat johdonmukaisesti sekä kaikkien että äidinkielen eri osa-alueiden tavoitteiden arvioinneissa yleisaineiden (äidinkielen) ja vieraiden kielten sekä ammattinopettajien, mutta matalimmat ammattiaineiden opettajien ja työnopeettajien keskiarvot. Tosin realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa erot olivat niin vähäiset, että esimerkiksi eri opettajaryhmien ja osa-alueiden keskiarvojen kovin yksityiskohtaista tarkastelua ei pidetty tarkoituksenmukaisena.

Suurin tarpeellisuuden ero oli yleisaineiden (äidinkielen) opettajien ja työnopeettajien arviointien keskiarvoissa: ero oli .50 (12.5 % arviointiasteikosta) koulutyön sekä .42 (10.5 % arviointiasteikosta) yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arviointien keskiarvossa. Näitä hieman pienemmät erot olivat yleisaineiden (äidinkielen) ja ammattiaineiden opettajien arviointien keskiarvoissa. Samansuuntaiset, joskin keskiarvoon vaikuttavien tavoitelauseiden määrän vuoksi hieman pienemmät, olivat opettajaryhmien arviointien erot myös äidinkielen eri osa-alueilla. Eri osa-alueiden tarpeellisuusjärjestys oli seuraava: kuunteleminen, kirjoittaminen, perehdyttäminen, puhuminen, kielentuntemus ja lukemisen osa-alueesta kirjallisuus. Lukeminen lähinnä tiedon hankinnan osa-alueena sijoittui kuuntelemisen ja kirjoittamisen tasolle. Siitä huolimatta, että opettajaryhmien arvioinneissa oli tasoeroja, kaikissa opettajaryhmissä valtaosa tavoitelauseista (äidinkieltä opettavilla kaikki) arvioitiin tarpeellisiksi eli sellaiseksi, että niiden keskiarvo oli enemmän kuin 2.50.

Näin voitiin todeta, että ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta yleisten ammatikoulujen opettajilla on varsin selkeä ja yhtenäinen käsitys. Opetussuunnitelma vastaa sisällöllisesti hyvin opettajien käsityksiä. Siinä esitettyjen asioiden oppiminen edellyttää kuitenkin kaikilla opetus-

suunnitelman osa-alueilla opetuksen kehittämistoimenpiteitä. Näistä keskeisimmäksi osoittautui oppilaiden lähtötason yleinen parantaminen ammattikouluopintojen alussa.

6. Johtopäätökset

Empiiriset tulokset sekä niiden perusteella suoritettu kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointi herättävät monensuuntaisia ajatuksia ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen kehittämiseksi. Seuraavassa niitä tarkastellaan lähinnä kolmesta näkökulmasta: millaisia toimenpiteitä kirjoitetun opetussuunnitelman kehittämiseen tulosten perusteella tulisi suunnata, miten ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetusta tulisi kehittää sekä millaisia vaatimuksia ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetus asettaa peruskoulun äidinkielen opetukselle.

Opetussuunnitelman kehittäminen. Opettajien arviointien yksimielisyys sekä se, että opetussuunnitelman laatijoiden ja opettajien käsitykset vastasivat hyvin toisiaan, osoittivat, että opetussuunnitelma voidaan ottaa käyttöön vähäisin tarkennuksin. Tarkennukset liittyvät tässä vaiheessa lähinnä keskiasteen koulutuksen eräiden yleistavoitteiden (persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen sekä kansainvälisyyden ja rauhanhankasvatuksen edistäminen) toteuttamisen parantamiseen.

Oppimateriaalien kehittäminen. Yleisjakson kirjoitettu opetussuunnitelma tarjoaa oppimateriaalien laadinnalle erinomaiset lähtökohdat, sillä tavoitteiden tarpeellisuudesta vallitsi konsensus. Erityishuomiota materiaaleissa on kuitenkin kiinnitettävä niiden didaktiseen ja pedagogiseen soveltuvuuteen lähtökohdista, joita realistisuuden ja etenkin lähtötason arvioinnit osoittivat.

Opettajien täydennyskoulutus. Ammatillisten oppilaitosten opettajien täydennyskoulutusta tulisi lisätä ja se tulisi systematisoida. Sen sisältöjä voisi olla oman koulun eri aineiden sekä peruskoulun yläasteen äidinkielen opetussuunnitelmaan ja opetukseen tutustuminen. Äidinkieltä opettavien opettajien koulutuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota kielen taitojen opettamisen didaktiikkaan.

Koulun sisäisen toiminnan kehittäminen. Ammatillisten oppilaitosten koulukohtaisen opetuksen suunnittelun käynnistäminen ja tehostaminen on tarpeellinen opetuksen kehittämisen toimenpide. Yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelma tarjoaa hyvän lähtökohdan suunnittelulle ja laajemmallekin yleissivistävien ja ammatillisten aineiden opetuksen integroinnille.

Tutkimus- ja kehittämistoiminta. Tavoitteiden saavutettavuuden arvioinnit asettavat suuren haasteen tutkimus- ja kehittämistoiminnalle. Sen kohteita voisivat olla esimerkiksi opettamis- ja oppimistyyliä, yleissivistävän ja ammatillisen opetuksen integrointi sekä opetussuunnitelman toteutumisen evaluointi.

Peruskoulun opetussuunnitelman kehittäminen. Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelma pohjautuu hyvin peruskoulun tavoitteille. Kuitenkin peruskoulun yläasteen äidinkielen opettajille tulisi täsmentää yleisjakson tavoitteet ja opettajien käsitykset niiden painotuksista. Tulokset eivät sinänsä edellytä peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman muuttamista, vaan ennemminkin perus- ja keskiasteen opettajien yhteistyön lisäämistä.

Hakusanat:

- äidinkieli
- opetussuunnitelma
- keskiaste
- yleisjakso
- ammatillinen koulutus

Descriptors:

- curriculum
- mother tongue
- secondary education
- vocational education

Vilho Hirvi

First-year mother tongue curriculum in secondary-level vocational schools
and its feasibility as rated by teachers of general vocational schools

Reports from the Institute for Educational Research 314/1981

ISBN 951-678-565-4

ISSN 0448-0953

Primary education in Finland was reformed in the 1970's by introducing a nine-year system of compulsory education based on comprehensive school principles. The law on the development of post-primary or secondary education was passed in 1978. Already as early as 1974 fourteen curriculum committees were set up to prepare new curricula for secondary-level schools. One of the committees was the reform committee of general education provided in vocational schools. The committee's report included a proposal for a mother tongue curriculum for the first year or the introductory course at secondary level, and it is the feasibility of this curriculum that is examined here. The work is based on general vocational school teachers' ratings of the importance and attainability of the aims as well as of the pupils' starting level in relation to the aims.

Another goal of the project was that when the new secondary-level curricula are introduced in a couple of years' time the teachers will, on the basis of the ratings, have an idea of a more feasible curriculum than the one put forward in the committee's report. Furthermore, the results regarding the project's background variables can be used for the development of teaching and for the minimization of obstacles hindering the attainment of learning objectives.

In the vertical construction and development process of vocational school curricula the project is situated between the written curriculum put forward in the committee report and the planning of teaching at class level. In the horizontal curriculum implementation process the project finds its place between the written curriculum and the curriculum realized by teachers: it is hoped that the outcome of the project will have direct influence on the curriculum realized by teachers.

1. Mother tongue curriculum for the introductory course in vocational schools

The first year mother tongue curriculum for secondary-level vocational schools (the curriculum will hereinafter be referred to as the vocational MT curriculum) contains the common mother tongue subject matter with a length of two study units (76 periods) included in the introductory course of all basic lines except commercial lines. The general aim of the introductory mother tongue course is that the pupil adopts mother tongue skills required in school work and different situations in private life. In the subareas of speaking, writing, listening and reading the skills are presented as behavioral aims in connection with the contents. In addition, the curriculum contains aims of introduction to the language and grammar. These are presented in a framework of aims in accordance with instructions given for curriculum construction. The framework also includes general advice for the carrying out of teaching as well as the principles of evaluation.

The aims of the vocational MT curriculum emphasize especially practical language skills, but also mastery of basic concepts and structures in linguistics. The aims are presented as behavioral aims in accordance with the instructions for secondary-level curriculum construction. The aims are cognitive, affective and psychomotor. The starting point for the subarea division of the learning contents is of a communication-theoretical nature i.e. corresponding to the addresser-addressee relation: speaking and writing, and listening and reading. Grammar forms its own subarea, even though language is the basic element of all language skills. Teaching in different subareas can be integrated through selection of communication items and language use situations.

In regard to its frame of reference (concept of language and subarea division) the vocational MT curriculum and the comprehensive school mother tongue curriculum are similar. The aims of the vocational MT curriculum are largely a repetition of the comprehensive school aims, although they put more emphasis on continuous practice of language and study technique skills: the general aim is clearly practical use and successful school work. The grammatical perspective is quite traditional and normative. The most distinctive difference compared with the comprehensive school curriculum is that the vocational MT curriculum lacks the subarea of literature altogether. However, a comparison of the

curricula showed that the contents of the vocational MT curriculum had been drawn up on the basis of the comprehensive school mother tongue curriculum.

The vocational MT curriculum differs from the first-year upper secondary school curriculum mainly in that its contents are narrower. Other differences are, for example, that the vocational MT curriculum lays special emphasis on such communication forms as a means of influence, acquisition of informative language, basics of language skills and study technique as well as good command of language structures and language norms, whereas the upper secondary school curriculum emphasizes the conveying of information and adoption of informative language, article-type writing, well-structured and natural conversation and the study of language structures in regard to their functions and registers in different situations and in the degree of formality. The most original content area in the upper secondary school curriculum is fiction, which is not at all included in the vocational MT curriculum.

The investigation of the vocational MT curriculum showed that its aims and frame of contents are fairly clear and that it is well integrated with the comprehensive school mother tongue curriculum. The ratings of the feasibility of the curriculum may have been influenced significantly by the fact that the contents of the vocational MT curriculum were hardly integrated with other subjects at all. However, it was only after the teachers had carried out their ratings that it was possible to draw conclusions on the true feasibility of the curriculum.

2. Results of the pilot study

Before the actual evaluation of the feasibility of the vocational MT curriculum a pilot study was carried out with participants from among general vocational school teachers and pupils as well as people from working life (N=111). They all rated the importance of mother tongue aims, and teachers of mother tongue and foreign languages also rated pupils' starting level. The results of the pilot study revealed aspects regarding the rating method, contents and background variables of aims which are important for the actual rating of aims.

The results led to the conclusion that in addition to the importance of aims rated separately in regard to school work and situations in private life, it would be necessary from the viewpoint of the feasibility of the curriculum also to estimate what possibilities the teachers have for implementing the curriculum. Ratings of the attainability of the aims and of pupils' starting level were expected to provide information on this issue. The pilot study also provided information about the background variables of the ratings. The most important variable explaining the ratings was the status of teaching post, which is determined on the basis of teacher's education.

3. Problems of the project

The main problem of the project was to investigate the feasibility of the vocational MT curriculum by means of the ratings of general vocational school teachers. In order to be able to examine this main problem three other research problems were formulated, the first of which is descriptive in nature, and the second and third also explanatory. Thus, the investigation of the main problem presupposes a synthesis of the results of the three problems.

The research problems are as follows:

1. What is the structure of teachers' ratings regarding the importance (separately in regard to school work and situations in private life) and the attainability of the aims as well as pupils' starting level?
2. How do different teacher groups (teachers of general subjects, teachers of vocational subjects, teachers of vocational theory and practice, teachers of practical vocational skills, teachers of foreign languages) differ from each other on the basis of the ratings regarding the importance and attainability of the aims and pupils' starting level, and how much of the differences between the groups can be explained on the basis of the occupational status structure among the evaluators?
3. How much of the differences in the ratings of the importance and attainability of the aims and the ratings of pupils' starting level can be explained on the basis of the features of the aim statements?

4. How do teachers rate the feasibility of the vocational MT curriculum?

The first problem of the project is in fact an extension of studies into the reliability of the measurements. The aim is to ascertain whether there are opinion groups among the evaluators, who have different conceptions about the weighting of the subareas of the curriculum. For example, one evaluator group might emphasize mastery of oral mother tongue skills at the expense of other skills, while another emphasizes grammar and so on.

The mean differences in the ratings of the different evaluator groups are examined in connection with the second problem. This will reveal whether the aims are considered important and realistic by only, for example, mother tongue teachers. In addition, it will be discovered whether different teacher groups rank the feasibility of the aims in the same way. The results will indicate to what extent the ratings can be generalized.

In the third problem the aim is to ascertain what element in the aim statement makes it important and realistic. Furthermore, the aim is to find out whether the results of the ratings can be predicted on the basis of such general features of aims.

As regards the fourth problem the results are compiled and formed into conclusions about the feasibility of the curriculum under study, according to how possible they seem on the basis of the results obtained in connection with the previous problems. The conclusions call for a synthesis of the results by teacher groups, by the features of aims and by mother tongue subareas.

Because of the survey-nature of the main problem no actual research hypotheses are put forward. On the basis of earlier research results we can, however, assume that there are differences in the ratings which can be explained both on the basis of teachers' occupational status structure and the features of the aim statements. On the other hand, it was not considered relevant to make any more detailed hypotheses.

4. The research method

General vocational school teachers' ratings of the feasibility of the vocational MT curriculum were collected by means of a questionnaire. The measuring instrument contained items describing the evaluators as well as the feasibility of the curriculum.

The ratings of the feasibility of the curriculum were carried out so that general vocational school teachers rated the aims of the curriculum in regard to importance (from the point of view of pupils, separately for skills required in school work and in private life situation) and attainability as well as pupils' starting level. The number of aim statements to be rated was 81, and they were divided into different subareas of mother tongue as follows: introduction 12, grammar 19, speaking 15, listening 13, writing 13 and reading 9. 78 of them were contained in the curriculum. Three of the literature aims to be rated were taken from the comprehensive school mother tongue curriculum and the aim was to examine, on the basis of these ratings, general vocational school teachers' conceptions of the importance of literature aims.

Teachers of general subjects and of foreign languages were asked to rate the importance and attainability of all the 81 aim statements and in 67 aim statements also pupils' starting level. Teachers of vocational subjects, teachers of vocational theory and practice and teachers of practical vocational skills rated the importance of all aim statements, but the attainability of only 41 aim statements and pupils' starting level in relation to the aim. About 50 % (40) of the aim statements were estimated to be so specific contentwise that teachers of vocational subjects, teachers of vocational theory and practice, and teachers of practical vocational skills were not considered to have enough experience to rate their attainability and pupils' starting level.

The rating dimensions and their categories were described to teachers in detail. The categories for the rating of importance were as follows:

- 4 = extremely important
- 3 = very important
- 2 = somewhat important
- 1 = hardly important at all

Teachers were asked to rate the attainability of the aims by stating how many pupils would be able to attain the aims sufficiently well during the first year of study, if the aims were introduced. The rating categories were as follows:

4 = the majority of pupils (75 % or more) could attain the aim sufficiently well

3 = fairly many pupils (50-74 %) could attain the aim sufficiently well

2 = comparatively few pupils (25-49 %) could attain the aim sufficiently well

1 = only a small proportion of pupils (0-24 %) could attain the aim sufficiently well

In the rating of attainability teachers were asked to consider both the number and level of the pupils. Furthermore, it was mentioned that the number of periods included in the vocational MT curriculum is the same (two weekly periods) as the present number of periods in the first year of general vocational schools.

Teachers rated the starting level by estimating how many pupils at present have a sufficiently good starting level in regard to the skills required for the commencement of vocational school studies. The rating scale was as follows:

4 = excellent: 75 % or more of the pupils have sufficient command of the skills required

3 = satisfactory: 50-74 % of the pupils have sufficient command of the skills required

2 = fair: 25-49 % of the pupils have sufficient command of the skills required

1 = poor: 0-24 % of pupils have sufficient command of the skills required

Teachers were asked to consider the number and level of pupils in their ratings.

Variables describing the features of aim statements were formed so that two experts rated the aims by means of nine features describing the aim statements on the basis of a dichotomic classification. The features of the aim statements were as follows: material vs. formal, psychomotor vs. affective, lower vs. higher level, routine vs. productive, separate vs. integrated, required by school vs. society, different from vs. similar to comprehensive school aims, develops personality vs. supports qualification for further studies, and generally known vs. not generally known (specific). These features were formed into the following combined explanatory variables on the basis of a factor analysis of the ratings: character (material vs.

formal, lower vs. higher level, routine vs. productive, separate vs. integrated), newness (different from vs. similar to comprehensive school aims), influence (develops personality vs. supports qualifications for further studies) generality (generally known vs. specific).

The features of the aims were used in producing a picture of the vocational MT curriculum. 59 % of it consists of aims which are also included in the comprehensive school mother tongue curriculum, so the vocational MT curriculum seems to be based on the comprehensive school curriculum. Of the aims contained in the vocational MT curriculum 67 % are formal, 59 % support qualifications for further studies and 68 % require behaviour of a higher level. This indicates that the emphasis is on mother tongue skills and readinesses that are necessary for further studies.

A considerable amount of background information describing evaluators was acquired, but all of it is not dealt with in the report. The questionnaire contained the following variables: age, occupational status, sex, pedagogical competence, subjects to be taught and the number of weekly periods, teaching experience in general vocational schools, teaching experience in other school modes, examinations taken, university degrees, knowledge of curricula in one's own school for subjects one is not teaching, and knowledge of comprehensive school upper level mother tongue curricula and the significance of this knowledge, the importance of the central functions and subareas of mother tongue teaching, and the extent and sufficiency of co-planning of teaching.

The results on variables describing evaluators show that teachers of general subjects have mostly got a B. A. -level university degree (34.4 %), a M.A.-level university degree (27.5 %) or they are primary school/comprehensive school teachers (30 %). 34.5 % of foreign language teachers are B.A.s and 23.6 % M.A.s. Otherwise the degree structure of foreign language teachers is very heterogeneous. 92.3 % of teachers of vocational subjects possess engineer-level qualifications and 97.6 % of teachers of practical vocational skills possess technician-level qualifications, 46.1 % of teachers of vocational theory and practice are domestic science teachers, and 34.4 % of them have obtained a degree from a teacher training college. All in all the structure of teacher training is multifarious.

According to the results on the variables describing general vocational school teachers, there is a strict line between the teaching of general subjects and vocational subjects in general vocational schools i.e.

teachers of general subjects give hardly any lessons in vocational subjects and vice versa. Generally both the number of hours that a teacher has to teach and the number of weekly periods given are considerably higher in vocational than, for example, in the comprehensive school or upper secondary school. General vocational school teachers think they know too little about comprehensive school upper level mother tongue curricula and teaching. These factors, among others, were considered to have an influence on teachers' conceptions of the feasibility of the curriculum.

Evaluators. The evaluators of the vocational MT curriculum were chosen from among the population (general vocational school teachers) so that teachers of general subjects (mother tongue teachers) were chosen by random sampling, whereas at least two teachers of vocational subjects, of vocational theory and practice, and of practical vocational skills were selected from each vocational school. Furthermore, the part-time teacher category in the questionnaire was formed into a foreign language teacher category, whereas teachers of other subjects were placed in other teacher groups on the basis of the subjects they taught.

Collection of material. Information was collected in February-April 1980. 98 % of the schools returned the questionnaires. The number of respondents in different teacher groups were as follows: teachers of general subjects 161, teachers of vocational subjects 169, teachers of vocational theory and practice 157, teachers of practical vocational skills 166, and foreign language teachers 55. A total of 708 teachers answered the inquiry, which is about 18 % of the total number of general vocational school teachers. The collection of information went as planned, and the ratings are very representative of general vocational school teachers' opinions.

The treatment of the material. The choice of statistical methods used was determined by the research problems. The ratings were analyzed by means of established statistical methods, mainly factor analysis and variance analysis.

5. Results

5.1. Results regarding reliability and validity

The Cronbach alfa-coefficients (importance .98, attainability, and starting level .96) used for the estimation of reliability indicate high internal consistency of the measurements. The outcome is above all due to the fact that teachers' ratings coincide to a great extent.

Interesting from the point of view of the internal consistency of the measurements were also the correlations of the mean ratings regarding the aim statements, which were as follows: importance for school work - private life .79, importance for school work - attainability .59 and starting level .53, importance for private life - attainability .57 and starting level .54, and attainability - starting level .95. The high correlation in the different dimensions of importance and the ratings of attainability and starting level were as expected, for they are in fact evaluating the same thing from somewhat different viewpoints. The surprisingly high correlations of the ratings of importance and attainability, and importance and starting level indicate that there is also some dependence between these curriculum feasibility factors, i.e. that the aims rated as important are often also rated as more realistic and better in regard to pupils' starting level.

Also communality coefficients (importance for school work .84 - .39, importance for private life .85 - .48, attainability .83 - .56, starting level .80 - .47) indicate high internal consistency of individual aim statements. Estimation of the other aspect of reliability, i.e. stability, was not considered relevant.

The validity of the measurements was not estimated by means of statistical methods. It was concluded, mainly on the basis of the consistency and logicity of the results on the ratings, that the validity of the measuring device used was fair: the contents of the measuring device had been carefully planned and the intelligibility of individual aim statements was good.

5.2. Results regarding the structure of the ratings (problem 1)

The results of the factor analysis used for the study of the structure of the ratings showed that about one third of the variance of the ratings is caused by the general mother tongue factor, which indicates general valuation of mother tongue in the ratings of importance and general optimism (or pessimism) in the ratings of attainability and starting level, and that areas of disagreement in other factors are similar and fairly small in all dimensions rated, but nevertheless interesting from the point of view of curriculum development.

The factors in the ratings of importance for school work and the factors related to teachers of mother tongue and vocational subjects, and their share in explaining the variance of the ratings were as follows (the first percentage in brackets refers to mother tongue teachers and the second to vocational subject teachers): the general factor of the importance of mother tongue (35.6 % and 31.9 %), the factor of study technique vs. fiction (6.6 % and 6.7 %), the factor of study, hobby and cultural opportunities outside school (4.5 % and 4.2 %), the factor of language characteristics and functions vs. basic writing skills (3.7 % and 3.2 %) and the factor of language structures (3.0 % and 2.9 %). The congruence coefficients of symmetrical transformation analysis were between .79 and .99, so they also indicated high correspondence between the factor structures of the teacher groups.

In the ratings of importance carried out from the viewpoint of private life situations the factors of mother tongue and vocational subject teachers, and their share in explaining the variance of ratings were as follows (the first percentage in brackets refers to mother tongue teachers and the second to vocational subject teachers): the general factor of the importance of mother tongue (31.1 % and 32.2 %), the factor of language structures (6.1 % and 5.1 %), among mother tongue teachers the factors of study technique vs. aesthetic pursuits (3.5 %) and among vocational subject teachers the factor of study technique and sport, club and other organized activities vs. aesthetic pursuits (3.8 %), the factor of study, hobby and cultural opportunities outside school (3.3 % and 3.0 %), and among mother tongue teachers the factor of language characteristics and functions vs. regard for writing (2.7 %) and among vocational subject teachers the factor of language characteristics and functions vs. fiction (4.3 %). Both the names of the factors and the congruence coefficients of the symmetrical transformation analysis indicated high similarity between the first

(congruence coefficient .994), the second (congruence coefficient .917) and the fourth (congruence coefficient .813) factor, whereas the third (congruence coefficient .699) and the fifth (congruence coefficient .687) still contain more structural differences than the others despite transformation.

The congruence coefficients in the symmetrical transformation analysis indicating the similarity of the factor structures of ratings of the importance of the aims for situations in school work and private life were among mother tongue teachers .994, .851, .829, .748 and .663, and among vocational subject teachers .995, .949, .892, .893 and .937. Especially among vocational subject teachers the differences of opinion regarding the importance of the aims were very similar, irrespective of whether importance was rated from the viewpoint of situations in school work or private life. Even though the factor structures among mother tongue teachers were on the whole quite similar, the differing opinions seemed to be influenced somewhat more by whether the rating was made in regard to school work or private life.

The factors of the ratings of attainability and their share in explaining the variance were as follows: the general factor of the attainability of mother tongue aims (34.3 %), the factor of language structures (4.4 %), the factor of language characteristics and functions vs. listening skills (4.1 %), the factor of study, hobby and cultural opportunities outside school (3.5 %), the factor of the fundamentals of mother tongue studies vs. language skills and the basics of literature (3.2 %).

The factors of the ratings of starting level and their share in explaining the variance were as follows: the general factor of pupils' starting level (32.9%), the factor of language structures vs. language skills (4.7 %), the factor of language characteristics and functions vs. the basics of writing (4.5 %), the factor of the regard for vs. mastery of mother tongue skills (3.6 %) and the factor of the mastery of language skills vs. the development of oral presentation (3.1 %).

The main outcome regarding the structure of the ratings was that about one third of the variance of the ratings in each dimension rated was caused by the first factor i.e. the general factor of mother tongue, which reflected the evaluators' general regard for mother tongue and optimism/pessimism about the attainment of aims. The factors following me first and most powerful factor reflected the evaluators' trends of opinion, which

were not very strong but nevertheless interesting from the point of view of curriculum development. The similarity of opinions among both mother tongue and vocational subject teachers was emphasized also in these factors. From the viewpoint of the project, on the other hand, the outcome regarding the structure of the ratings indicated that since the first factor influences all aim statements in almost the same way, and since the other factors explained only a small part of the variance, the factors do not call for any special analyses of means.

5.3. Results regarding differences in ratings due to the status of teaching post (problem 2)

The discriminant analyses yielded two statistically significant discriminators in ratings of importance, whereas the discriminators of attainability were not statistically significant. Because of the low discriminating power in aim statements there were no technical prerequisites for a discriminant analysis of the ratings of starting level.

The first discriminator of the ratings carried out in regard to importance for school work and private life was called the general discriminator of the importance of mother tongue, which contains a majority of the aim statements: 76.5 % of ratings carried out in regard to school work (explained 58.5 % of total discrimination) and 77.8 % of ratings carried out in regard to private life situations (explained 45.9 % of total discrimination). The second discriminator was that of the mastery of basic language skills (contains three aim statements, explanatory power 19.5 % of total discrimination) in ratings carried out from the point of view of school work and the discriminator of the application of language skills (contains five aim statements, explanatory power 28 % of total discrimination) in ratings carried out from the point of view of private life situations.

Two opinion groups were formed in regard to the first discriminator of the ratings of importance for school work and private life: one group contained mainly general subject (mother tongue) and foreign language teachers, but also teachers of vocational theory and practice, and the other group contained teachers of vocational subjects and teachers of practical vocational skills. In the ratings based on situations in school work three groups were formed in the second discriminator: 1) teachers of vocational theory and practice, and foreign language teachers, 2) teachers of general subjects, and 3) teachers of vocational subjects, and teachers

of practical vocational skills. In regard to the second discriminator of the corresponding ratings of importance for private life situations there were two groups, one of which contained teachers of general subjects, teachers of vocational subjects and foreign language teachers, and the other group contained teachers of vocational theory and practice and teachers of practical vocational skills.

The outcome of the discriminant analysis showed that the factor discriminating teacher groups most in the ratings of importance was the overall difference in the level of the ratings, which applied to a majority of aim statements, and that the differences between the teacher groups in the ratings of attainability and especially starting level were insignificant. The results revealed also that the difference in the level of ratings depends on teachers' training: the clearest contrast was between the group of teachers of general subjects and teachers of foreign languages who had studied in the humanities, and the group of teachers of vocational subjects and teachers of practical vocational skills who had received a technical education. Midway between these two was the group of teachers of vocational theory and practice.

A study of the mean differences in the aim statements showed that in regard to importance the ratings of the teacher groups differed significantly in a majority (95.1 % of ratings carried out in regard to school work and 92.6 % to private life situations) of the aim statements, whereas statistically significant differences between the ratings of attainability were concentrated on 23.5 % of the aim statements and in the ratings of starting level on 18.0 % of the aim statements. This outcome was manifested at a more general level also in the discriminant analysis, where statistically significant discriminators were formed only in the ratings of importance.

In the ratings of importance the greatest unanimity appeared in aim statements regarding study technique and the greatest disagreement in aim statements regarding fiction. In the ratings of attainability and starting level, on the other hand, the differences of opinion concerned the subareas of speaking, listening and writing i.e. language skills, which was not only indicated in the outcome of the discriminant analysis, but also in the outcome describing the structure of the ratings (problem 1).

When the mean differences between the teacher groups were examined by means of variance analysis in the different subareas of mother tongue and in the different dimensions rated, it was established that the status of teaching post explained 19.2 % of the variance in the ratings of importance

for school work and 12,5 % for private life situations. Of the variance in the ratings of attainability the status of teaching post explained only 1.2 %, and the insignificant variance in the ratings of starting level could not be explained through the status of teaching post at all.

5.4. Results regarding differences in ratings caused by the features of the aim statements (problem 3)

It was established that character and influence variables had a statistically significant double joint effect and the generality variable had its main effect on the ratings of importance in the whole group of evaluators as well as in different teacher groups. According to the results teachers regarded as important for school work and private life situations those aims that are at the same time formal, require behaviour of a higher level and productiveness, and are integrated and support pupils' qualifications for further studies, and in addition are such that also other teachers besides mother tongue teachers can understand them unambiguously. The fact that the aim may be included in the comprehensive school aims or not, did not have much influence on the differences between the importance ratings.

The features of the aim statements had only insignificant influence on the ratings of attainability and especially starting level. In the ratings of attainability the only ones of statistical significance were the effect of the generality variable ($p < .05$) and the common main effect of the variables ($p < .01$) in the whole group of evaluators. In the ratings of starting level only the common main effect of the variables in the group of general subject teachers had any statistical significance ($p < .05$).

The outcome describing the influence of the features of the aim statements showed that the curriculum constructors' and teachers' opinions about the importance of the aims were quite similar i.e. that the curriculum was well planned in this respect: most of the curriculum aims were considered important by the teachers. The results regarding the ratings of attainability and starting level showed that the aim description method used in the curriculum had been appropriate. This is also indicated by the fact that the mean ratings of the attainability and starting level of more demanding aims (requiring behaviour of a higher level) were somewhat lower than those of less demanding aims (requiring behaviour of a lower level).

5.5. Results regarding the explanatory part of the project (problems 2 and 3)

The results of the explanatory part of the project consist of figures describing the variance in the ratings explained by the status of teaching post (problem 2) and the features of the aim statements (problem 3). Figure i shows how much of the variance of the variables to be explained can be explained through the explanatory variables.

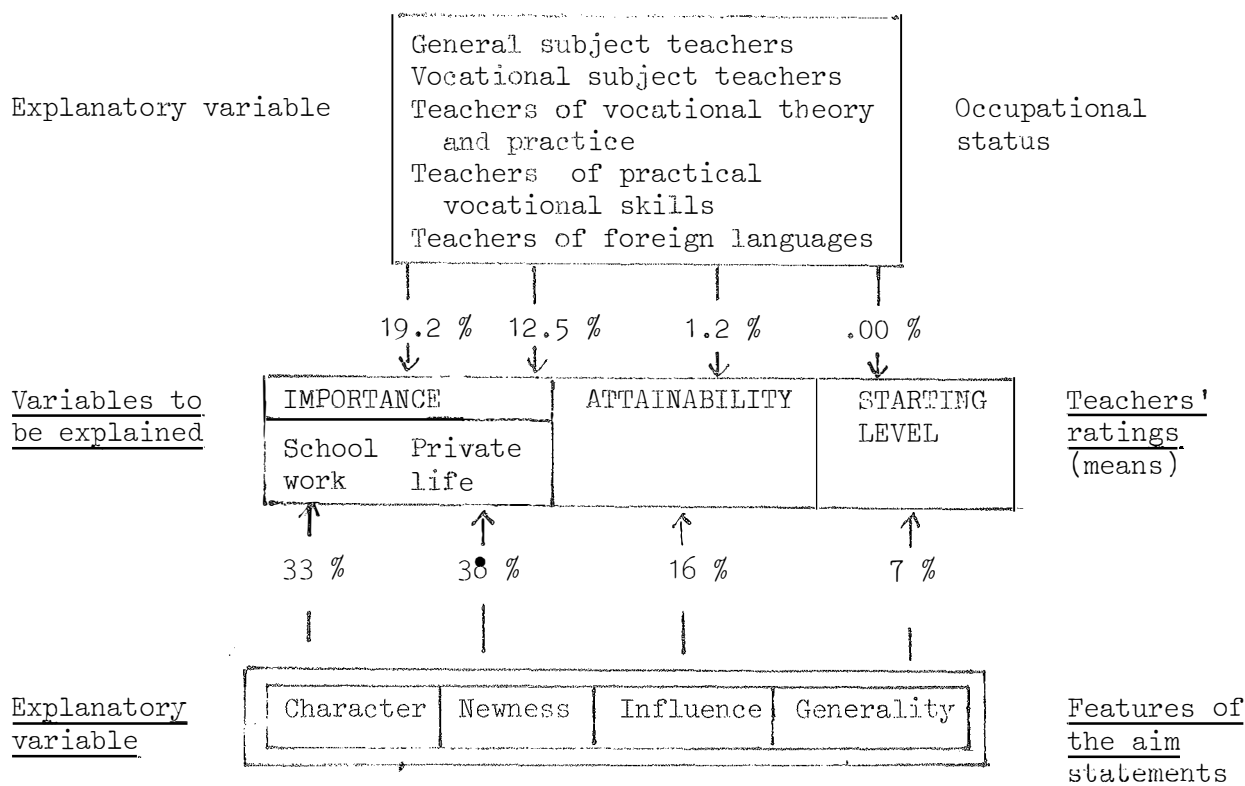


FIGURE i. The share of the explanatory variables in the explaining of the variables to be explained.

The explanatory part of the project can be summarized by saying that the occupational status structure and the dichotomic variables of the features of the aim statements explained the variance of the means of teachers' ratings as follows: 52.2 % in the ratings of importance for school work, 50.5 % in the ratings of importance for private life situations, 17.2 % in the ratings of attainability and 7 % in the ratings of starting level. Nearly 50 % of the variance in the means of the importance ratings was due to factors that could not be explained in this project. When the explanatory power of factors explaining the variance of the mean ratings of attainability and starting level are examined attention should be paid to the small variance of the mean ratings.

5.6. Results regarding the feasibility of the curriculum (problem 4)

Scrutiny of the reliability of the measurements carried out in the project and of the structure of the ratings, which is in fact an extension of the project, (problem 1) provided fundamental information on the feasibility of the curriculum: they showed that teachers were largely unanimous on the order of importance and attainability of the aims as well as on pupils' starting level in regard to them. In addition the outcome suggested that a corresponding group of evaluators would rank the aim statements in approximately the same order.

A study of the structure of the ratings showed in addition that teachers' disagreeing opinions about the weighting of the different aim statements were rather insignificant from the point of view of the feasibility of the curriculum, but nevertheless interesting with a view to the development of the curriculum. The most disputed aim areas in this respect were the area of study, hobby and cultural opportunities outside school and the area of fiction. Also in the subareas of grammar there were differences of opinion regarding the importance of the aims of language structures. On the whole, the unanimity of teachers is a positive factor for the feasibility of the curriculum, and at the same time it shows that it was sensible to examine the mean ratings by teacher groups and not, for example, by factors, when the feasibility of the curriculum was described.

An examination of the mean differences in the evaluator groups (problem 2) showed that the ratings of the teacher groups differed to a statistically significant extent both in the ratings of importance for school work and for private life in two discriminators, the first one of which (the general discriminator of the importance of mother tongue) contained a majority of the aim statements. No statistically significant discriminators were formed on the basis of the ratings of attainability and starting level.

Furthermore, it was concluded that the main difference in the ratings of importance is related to their general level, which was mainly due to teacher's training: teachers of general subjects (mother tongue) and teachers of foreign languages considered the aims to be of more than average importance, and teachers of vocational subjects and teachers of practical vocational skills of less than average importance. The importance ratings made by teachers of vocational theory and practice were situated between these two groups. The teaching post explained 19.2 % of the variance in the ratings of importance for school work and 12.5 %

for private life situations.

The results regarding the means of the evaluator groups showed that the order of the feasibility of the aims (importance, attainability, starting level) was largely the same in the ratings of the different teacher groups i.e. that the results were also quite generalizable. This again is a positive factor from the viewpoint of the feasibility of the curriculum, and it makes it possible to set a clear starting point for the realization of the curriculum and for the development of teaching.

The results regarding the influence of the features of the aim statements (problem 3) showed firstly that the curriculum has been well planned in that the aim statements that constitute a majority of the curriculum, were rated more important than others.

Those aim statements that are formal, require behaviour which is of a higher level and productive, which have integrated contents and support pupils' qualifications for further studies were rated more important than others. In addition, the aim statements that were rated as important were so general that not only mother tongue but also other teachers could understand their contents unambiguously. The features of the aim statements had very little influence on the ratings of attainability and especially starting level.

All in all, the features of the aim statements explained the variance in the ratings as follows: 33 % importance for school work, 38 % importance for private life, 16 % attainability and 7 % starting level. Since also the results regarding the ratings of the different teacher groups were very similar, it could be concluded that it is possible to predict the outcome of the ratings of importance also more generally on the basis of the above described features of aim statements, but that it is not really possible to predict the ratings of attainability and starting level on the basis of the features of aim statements.

In regard to the feasibility of the curriculum the results obtained were clear, for they indicated, on the one hand, the successfulness of the curriculum, and on the other hand, the direction in which the development of the curriculum and the weighting of teaching should be carried out, in regard to aims. The results regarding the ratings of attainability and starting level showed that in this respect the different aim types do not require differing approaches in the development and weighting of the different subareas of the curriculum.

A study of the mean ratings revealed the above described unanimous trend among teachers: generally aims were rated as fairly important for school work and private life situations (means 3.06 and 3.08), but the means of the ratings of attainability and especially starting level were, on the other hand, rather low (2.35 and 1.82). Consistently higher than these in the ratings of all aims, including those of the different subareas of mother tongue, were the means of general subject (mother tongue) teachers, foreign language teachers, and teachers of vocational theory and practice. Lower, again, were the means of vocational subject teachers and teachers of practical vocational skills. On the other hand, there were such small differences in the ratings of attainability and starting level that it was not considered relevant to carry out a very detailed study of, for example, the means of different teacher groups and subareas.

The greatest difference in importance appeared in the mean ratings of general subject (mother tongue) teachers and teachers of practical vocational skills: The difference was .50 (12.5 % of the rating scale) in the mean ratings of importance for school work and .42 (10.5 % of the rating scale) for private life. Somewhat smaller differences appeared in the mean rating of general subject teachers (mother tongue) and vocational subject teachers. Similar, although somewhat smaller because of the number of aim statements included in the mean, were the differences in the ratings of teacher groups also in the different subareas of the mother tongue. The order of importance of the different subareas was as follows: listening, writing, introduction, speaking, grammar, and literature as a subarea of reading. Reading mainly as a subarea of information acquisition was placed at the same level as listening and writing. Despite the fact that there were differences in the ratings of the teacher groups, a majority of the aim statements were rated as important in all teacher groups i.e. their mean was more than 2.50.

Thus it was possible to conclude that general vocational school teachers had a fairly clear and uniform picture of the feasibility of the vocational MT curriculum. The contents of the curriculum correspond well with teachers' opinions. In order for the pupils to learn all the subject matter included in the curriculum, measures should however be taken to develop teaching in all the subareas of the curriculum. The most important of the measures proved to be the general improvement of pupils' starting level at the beginning of vocational school studies.

6. Conclusions

Empirical results and the evaluation of the feasibility of the curriculum based on them arouse many kinds of ideas for the development of vocational school mother tongue teaching. Below they are examined mainly from three angles: What kind of measures should be taken for the development of the curriculum? How should vocational school mother tongue teaching be developed, and what kind of demands does vocational school mother tongue teaching set on comprehensive school mother tongue teaching?

Curriculum development. The unanimity of teachers' ratings and the fact that the conceptions of curriculum constructors and teachers corresponded well with each other indicated that the curriculum can be introduced with only small adjustments. The adjustments are at this stage mainly connected with the efforts to improve the attainment of some general aims of secondary-level education (allround development of personality, and furthering of international understanding and peace education).

Development of learning material. The vocational MT curriculum offers excellent starting points for the construction of learning materials, because teachers were unanimous about the importance of the aims. In the materials special attention must, however, be paid to their didactic and pedagogical suitability from aspects indicated by the ratings of attainability and especially starting level.

Teachers' in-service training. Vocational school teachers' in-service training should be increased and made more systematical. Its contents could include an introduction to the curricula and teaching of different subjects in one's own school and to the comprehensive school upper level mother tongue curriculum and teaching. In the training of mother tongue teachers special attention should be paid to the methodology of teaching language skills.

Development of the school's internal activity. An important measure in the development of teaching is the initiation and development of school-based planning of teaching in vocational schools. The vocational MT curriculum offers a good starting point for planning and also for more extensive integration of the teaching of general and vocational subjects.

Research and development activity. The ratings of the attainability of the aims constitute a great challenge to research and development activity. It could be directed, for example, at teaching and learning styles, integration of general and vocational teaching and evaluation of curriculum realization.

Development of the comprehensive school curriculum. The vocational MT curriculum is successfully based on comprehensive school aims. However, the aims of the curriculum and teachers' opinions about their weighting should be made clear also to comprehensive school upper level teachers. The results do not actually call for changes in the comprehensive school mother tongue curriculum, but rather for increased collaboration between primary-level and secondary-level teachers.

Descriptors:

- curriculum
- mother tongue
- secondary education
- vocational education

ESIPUHE

Vuoden 1972 alussa siirryin Jyväskylän lyseon suomen kielen lehtorin toimesta Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen koulu-koetoimiston, sittemmin evaluaatio-osaston, äidinkielen koulukokeita suunnittelevan tutkimusassistentin toimeen. Evaluaatio-osaston johtaja kasvatustieteiden lisensiaatti Kimmo Leimu innosti minut tällöin äidinkielen opetussuunnitelma- ja tavoitetutkimukseen.

Olen jatkanut opetussuunnitelma- ja tavoitetutkimuksia koko 1970-luvun toimittuani Jyväskylän kaupungin koululaitoksen opetuspäällikkönä sekä koulutoimentarkastajana Keski-Suomen lääninhallituksen kouluosastossa. Tutkimukseni suuntaamiseen ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmaan vaikuttivat lähinnä kokemukseni teollisuuden ammattikoulun äidinkielen opettajana sekä keskiasteen koulunuudistuksen suunnittelutehtävissä lääninhallituksessa toimivana koulutoimentarkastajana.

Työtäni ovat Turun yliopistossa ohjanneet professorit Juhani Karvonen ja Erkki Lahdes, joille esitän mitä parhaimmat kiitokseni. Professori Karvonen on sekä Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen johtajana että Turusta käsin monin tavoin huolehtinut tutkimustyöni jatkumisesta, mistä olen hänelle erittäin kiitollinen.

Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa professorit Jouko Kari ja Raimo Konttinen sekä osastonjohtaja Erkki Kangasniemi ovat ohjanneet ja tukeneet työtäni. Sen esitarkastusvaiheessa professori Raimo Konttinen ja apulaisprofessori Matti Suonperä ovat antaneet minulle korvaamattomia neuvoja. Kaikesta tästä esitän tukijoilleni lämpimät kiitokset.

Kiitokseni esitän myös ammattikasvatushallitukselle ja monille yksityisille henkilöille sekä ennen kaikkea yleisten ammattikoulujen rehtoreille ja opettajille, jotka ovat suhtautuneet tutkimukseni aiheuttamaan vaivannäköön miellyttävästi. Kevään 1981 olen voinut Suomen Akatemian tuella työskennellä Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa. Tästä työni valmistumisen kannalta ratkaisevasta ajanjaksosta olen hyvin kiitollinen. Taloudellista tukea olen lisäksi saanut Suomen Kulttuurirahastolta.

Tutkimukseni tietojen käsittelyn on toteuttanut tutkimusassistentti Kari Törmäkangas. Tiivistelmän on kääntänyt englanniksi amanuenssi Liisa

Hughes. Osastonjohtaja Pirkko Remes ja toimistosihteeri Anja Agander ovat huolehtineet väitöskirjani painamiseen liittyvistä monista käytännön seikoista. Konekirjoittajani Tuula Hänninen on tutkimustyöni eri vaiheissa ollut minulle luotettava ja korvaamaton apu. Lopulliseen asuunsa työni on kirjoittanut konekirjoittaja Kaija Mannström. Heille kaikille haluan esittää lämpimät kiitokseni. Jyväskylän yliopistoa kiitän väitöskirjani julkaisemisesta. Perhettäni kiitän ymmärtäväisestä suhtautumisesta työhöni.

Jyväskylässä 30. marraskuuta 1981

Vilho Hirvi

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1. Perus- ja keskiasteen koulunuudistuksesta	1
1.2. Äidinkielen asema keskiasteen koulunuudistuksessa	5
2. TUTKIMUKSEN VIIITEKEHYS JA TAVOITTEET	7
2.1. Tutkimuksen lähtökohta	7
2.2. Tutkimuksen tavoitteet	8
2.3. Tutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman laadinta- prosessiin	10
2.4. Tutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman toteuttamis- prosessiin	
3. YLEISJAKSON ÄIDINKIELEN KIRJOITETUN OPETUSSUUNNITELMAN LAADIN- TAAN VAIKUTTANEITA TEKIJÖITÄ	13
3.1. Oppimistavoitteita koskeva tutkimustieto	13
3.2. Käytössä olevat äidinkielen opetussuunnitelmat	15
3.2.1. Peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelma	16
3.2.2. Keskiasteen uudistusta edeltävät äidinkielen ope- tussuunnitelmat	19
3.3. Opetussuunnitelmien laadinnan ohjeet	21
3.3.1. Oppimistavoitteiden esittämistä koskevat ohjeet	21
3.3.2. Oppisisältöjen valintaa koskevat ohjeet	24
3.4. Opetussuunnitelman laatijat	30
4. AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN YLEISJAKSON ÄIDINKIELEN OPETUSSUUN- NITELMA	31
4.1. Opetussuunnitelman opetussuunnitelmateoreettinen analyysi .	31
4.2. Yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen niveltymisen peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmaan...	35
4.3. Yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen niveltymisen kaupallisen alan ja lukion ensimmäisen vuoden äidinkielen opetussuunnitelmaan	37
4.4. Yhteenvedo yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman ana- lysoinnista	39
5. TAVOITTEIDEN ARVIOINNIN ESITUTKIMUS	40
5.1. Esitutkimuksen suorittaminen	40

5.2. Esitutkimuksen perusteella tehtyjä päätelmiä	43
5.2.1. Tavoitteiden arviointimenetelmää koskevat päätelmät	43
5.2.2. Arviointien sisällön perusteella tehtäviä päätelmiä	44
5.3. Tavoitteiden arvioinnin taustamuuttujia koskevia päätelmiä	46
6. TUTKIMUKSEN ONGELMAT	48
6.1. Ongelmanasettelun perusteet	48
6.1.1. Tarvearviointien probleemat	48
6.1.2. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta koskeviin näköyksiin vaikuttavat tekijät	49
6.1.3. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta selittä- vät tavoitelauseiden ominaisuudet	50
6.2. Tutkimusongelmien spesifiointi	54
7. TUTKIMUSMENETELMÄ	56
7.1. Mittarit ja muuttujien muodostaminen	56
7.1.1. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioin- nit	56
7.1.2. Arvioitsijoita kuvaavat muuttujat	59
7.1.3. Tavoitelauseiden ominaisuudet	65
7.2. Tutkimuksen kohdejoukko ja tietojen kerääminen	71
7.2.1. Arvioitsijoiden valinta	71
7.2.2. Tietojen kerääminen	72
7.3. Tutkimusasetelma	76
7.4. Käytetyt tilastomenetelmät	78
8. TULOKSET	80
8.1. Reliabiliteetti ja validiteetti	80
8.1.1. Reliabiliteetti	80
8.1.2. Validiteetti	81
8.2. Arviointien rakenteen tutkiminen	82
8.3. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisu- den arviointien rakenne	84
8.4. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeel- lisuuden arviointien rakenne	92
8.5. Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritet- tujen tarpeellisuuden arviointien rakenteen vertailu	100
8.6. Realistisuuden arviointien rakenne	101
8.7. Lähtötason arviointien rakenne	105

8.8.	Yhteenvedo ja johtopäätökset arviointien rakennetta kuvaavista faktorianalyysistä	109
8.9.	Opettajaryhmien väliset keskiarvoerot erotteluanalyysissä	111
8.9.1.	Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvot	113
8.9.2.	Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvoerot	117
8.9.3.	Realistisuuden arviointien keskiarvoerot	120
8.9.4.	Yhteenvedo erotteluanalyysin tuloksista	120
8.10.	Tavoitelausekohtaisten keskiarvoerojen tarkastelu	121
8.11.	Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointien riippuvuus tavoitelauseiden ominaisuuksista	128
8.11.1.	Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien tilastollisesti merkitsevien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu	130
8.11.2.	Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien tilastollisesti merkitsevien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu	135
8.11.3.	Realistisuuden arviointien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu	140
8.11.4.	Lähtötason arviointien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu	141
8.11.5.	Yhteenvedo tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutuksista opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen	141
9.	OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMISKELPOISUUDEN TARKASTELUA	144
9.1.	Johtopäätöksiä tavoitelauseiden arviointien tuloksista opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tarkastelun pohjaksi	144
9.2.	Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen perusteella	146
9.3.	Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus realistisuuden arviointien keskiarvojen perusteella	155
9.4.	Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus lähtötason arviointien keskiarvojen perusteella	160
9.5.	Yhteenvedo opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta koskevista tuloksista	165

9.5.1. Arviointien yksimielisyys	166
9.5.2. Virasta johtuvat arviointierot	168
9.5.3. Tavoitelauseista johtuvat arviointierot	170
9.5.4. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus	172
10. TULOSTEN YHTEENVETO	175
10.1. Reliabiliteettia ja validiteettia koskevat tulokset	175
10.2. Arviointien rakennetta (ongelma 1.) koskevat tulokset ...	176
10.3. Opettajan virasta johtuvia arviointieroja (ongelmia 2.) koskevat tulokset	179
10.4. Tavoitelauseiden ominaisuuksista aiheutuvia arviointiero- ja (ongelma 3.) koskevat tulokset	181
10.5. Tutkimuksen selitettävää osaa (ongelmat 2. ja 3.) koske- vien tulosten koonti	182
10.6. Kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta koskevat tulokset (ongelma 4.)	183
11. TULOSTEN TARKASTELUA	186
LÄHTEET	195
LIITTEET	207

1. JOHDANTO

1.1. Perus- ja keskiasteen koulunuudistuksesta

Käsillä oleva tutkimus liittyy maassamme 1970-luvulla toteutettuun perusasteen ja tällä vuosikymmenellä toteutettavaan peruskoulun jälkeisen keskiasteen koulun uudistamiseen. Sen ongelmanasettelun valinnan ovat määrittäneet peruskoulu-uudistuksen kokemukset ja konkreetin sisällön keskiasteen koulunuudistuksen ajankohta. Tutkimuksen lähtökohdissa korostuvat koulutuspoliittinen ajankohtaisuus sekä etenkin äidinkielen opetuksen asema siinä. Siksi aluksi esitetään katsaus maamme perus- ja keskiasteen koulutuksen uudistamisen periaatteisiin.

Toisen maailmansodan jälkeen monissa maissa koulutuksen uudistamisen keskeisiä tavoitteita on ollut koulutuksellisen tasa-arvon pyrkimys yhtenä yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämisen keinona (Dahllöf 1971, Husén 1972, Lehtinen 1976, Numminen 1977, Sauvala 1978). Yhdenvertaisuus pyritään turvaamaan koulutukseen pääsyssä, koulutusjärjestelmissä ja koulutuksen tuloksissa (Husén 1972, Anon. 1973b).

Kangasniemen (1979) mukaan maamme perusasteen koulutuksen suunnittelussa on kolme koulutukselliseen tasa-arvoon pyrkimisen perustavoitetta: koulutusjärjestelmän rakenteen uudistaminen, koulutuksellisen tiedon tason kohottaminen sekä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon lisääminen.

Kangasniemi (1979) esittää ansiokkaan katsauksen koulunuudistusta suunnitelleiden komiteoiden työskentelyyn, joten tässä mainitaan vain keskeisimmät (suluissa puheenjohtaja sekä mietinnön ilmestymisvuosi ja numero): koulujärjestelmäkomitea (Yrjö Ruutu, 1948), kouluohjelmakomitea (R.H. Oittinen, 1959:11), peruskoulukomitea (R.H. Oittinen, 1965:A7), koulunuudistustoimikunta (L. Arvi P. Poijärvi, 1966:A12) sekä peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunta (Urho Somerkivi, 1970:A4 ja A5). Perusasteen koulunuudistuksessa meitä edellä kulkeneen Ruotsin kehityslinjoja ovat esitelleet mm. Dahllöf (1971) sekä Skolforskning och skolutveckling -mietintö (Anon. 1980d).

Sekä Ruotsin että Suomen perusasteen koulunuudistukseen johtivat lähinnä rinnakkaiskoulujärjestelmän aiheuttamat vaikeudet. Nämä olivat sekä pedagogisia, organisatorisia että taloudellisia (Anon. 1966, Anon. 1967).

Suomen peruskoulun kehittämistä ovat 1970-luvulla ohjanneet pääasiassa valtioneuvoston päätökset ja ohjeet (Anon. 1975e, Anon. 1979b, Anon. 1980g). Kehittämisessä on nähtävissä lähinnä kaksi päätavoitetta: oppilaiden persoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen sekä peruskoulun jälkeisen keskiasteen koulutuksen edellyttämän jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen. Nämä esitetään tavoitteina myös keskiasteen koulutuksen kehittämisestä säädetyssä laissa (Anon. 1978b). Ruotsin peruskoulun kehittämisessä on 1970-luvulla pääpaino ollut koulun sisäisen toiminnan uudistamisessa (Anon. 1980d).

Peruskoulun jälkeisen keskiasteen koulunuudistuksen toteuttaminen aloitettiin Ruotsissa vuonna 1964. Uudistettu lukiokoulutus (sisältää meidän lukioitamme sekä ammatillisia oppilaitoksia vastaavan koulutuksen) alkoi toteutua vuodesta 1971 (Dahlöf 1971). Ruotsin tapaan peruskoulu-uudistusta seurasi meillä keskiasteen koulutuksen uudistus, jonka suunnitteluperiaatteita sisältyy esimerkiksi hallituksen esitykseen koulujärjestelmälain perusteluiksi (Anon. 1967), koulutusrakennekomitean (Anon. 1969b), lukiokomitean (Anon. 1970a), vuoden 1972 tutkintojen suunnittelutoimikunnan (Anon. 1974d) ja opetussuunnitelmakomitean (Anon. 1975c ja Anon. 1976b) mietintöihin.

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä (Anon. 1973b) esitetyt periaatteet ovat olleet paljolti lähtökohtina keskiasteen koulunuudistuksen suunnittelussa. Mietinnössä esitetyn mukaisesti uudistuksen johtavaksi periaatteeksi tuli koulutuspoliittinen tasa-arvonäkemyks (Sauvala 1978). Tämän näkemyksen ohjaamana komitea johti koulutuspolitiikan tavoitteet yhteiskuntapolitiikan tavoitteista.

Koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen perustuu Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnön mukaan (Anon. 1973b) lähinnä kolmeen eri seikkaan: eri väestöryhmien tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin koulutuksen saannissa, oppimisvaikeuksien voittamisen pedagogiikkaan, joka pyrkii poistamaan taustatekijöistä aiheutuvaa jälkeenjääneisyyttä, sekä opetusjärjestelmän rakenteeseen, joka ei ryhmitä yhteiskunnan jäseniä yleissivistyksen ja jatko-opintomahdollisuuksien puolesta jyrkästi toisistaan

poikkeaviin koulutuksellisiin ryhmiin. Keskiasteen ammatillisen koulutuksen organisoinnissa komitea esitti kapea-alaisten linjojen korvaamista harvalukuisammilla ja laajempialaisilla sektoreilla. Ammatilliseen koulutukseen hakeuduttaessa tulisi koulutusala valita ennen tasoa.

Valtioneuvosto vahvisti 30.5.1974 (Anon. 1974b) keskiasteen koulun uudistuksen suunnitteluperiaatteet: peruskoulun kehittäminen siten, että sen käyminen antaa kaikille jatko-opintokelpoisuuden myös nykyisiin keskikoulupohjaisiin ammatillisiin oppilaitoksiin, ammatillisten opintojen organisoiminen laaja-alaisiksi peruslinjoiksi, jotka yhteisen yleisjakson jälkeen eriytyvät erikoistumislinjoiksi, sekä lukion kehittäminen kolmivuotisena. Opetussuunnitelmia valmistamaan asetettiin elokuussa 1974 yhteensä 14 toimikuntaa.

Helmikuussa 15.2.1977 eduskunnassa käytiin laaja keskustelu opetusministeriön laatimasta viidestä keskiasteen koulutuksen rakenteen suunnitteluvaihtoehdosta (Arve 1977). Eduskunta valitsi näistä ns. ammatillisten koulutusväylien avaamisen vaihtoehdon, koska se tyydyttäisi parhaiten työelämän vaatimukset, tehostaisi koulutusjärjestelmän toimivuutta, parantaisi koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista sekä olisi kustannuksiltaan edullisin. Näin toteutetulla uudistuksella keskiasteen koulutus saatetaan vastaamaan maamme yhteiskunnallisen ja taloudellisen kehityksen koulutukselle asettamia vaatimuksia (Numminen 1977). Uudistuksen tavoitteet ja suunnittelujärjestelmä ovat keskiasteen koulutuksen kehittämisestä säädettyssä laissa (Anon. 1978b). Suunnitteluvaihe päättyi 31.7.1982 ja toteutus 31.12.1988.

Suomen keskiasteen koulutuksen uudistamisen periaatteet ovat samantyyppiset kuin useissa muissa maissa. Opetussuunnitelmatoimikunnat esittivät, että kolmivuotisena yleisen korkeakoulukelpoisuuden antavana säilyvän lukion lisäksi keskiasteen koulutukseen muodostettaisiin 28 peruslinjaa (nykyisin ammatillisessa koulutuksessa on noin 700 erillistä opintolinjaa, Numminen 1977). Keskiasteen koulutuksen johtoryhmän mietinnössä (Anon. 1978c) ammatillisten peruslinjojen lukumäärä on 22. Valtioneuvosto on vahvistanut peruslinjojen lukumääräksi 24 (liite 1). Näiden ulkopuolelle jää lisäksi 20 erillistä opintolinjaa.

Myös keskiasteen koulutuksen rakenne muodostuu samantyyppiseksi kuin monissa muissa sellaisissa maissa, joissa peruskoulun jälkeistä koulutusta on uudistettu (Sjödahl 1976, Rätty 1979). Ehkä eniten samankaltaisia rakennepiirteitä sisältää Ruotsin lukiokoulutus, jossa on 22 opintolinjaa (Dahlöf 1971).

Rengon (1971) mukaan koulunuudistuksessa voi erottaa viisi vaihetta: poliittinen valmistelu, hallinnollinen ja pedagoginen valmistelu, opetustoiminta, tulosten kontrolli ja oikaisutoimet. Perusasteen uudistuksessa ollaan tulossa viidenteen vaiheeseen: tulosten perusteella on tehty ratkaisuja oikaisutoimenpiteiksi (Anon. 1979b). Oikaisutoimet kohdistuvat ennen kaikkea koulun sisäiseen toimintaan. Keskiasteen koulunuudistuksessa sen sijaan on 31.7.1982 saakka käynnissä hallinnollinen ja pedagoginen valmistelu, johon tämäkin tutkimus liittyy.

Kuten edellä on käynyt ilmi, keskiasteen koulutuksen uudistussuunnitelmia laadittaessa on luotu uudenlaista terminologiaa, jota käytetään myös tässä tutkimuksessa. Seuraavassa määritellään eräitä keskeisimpiä termejä (esimerkiksi Rätty 1979). Keskiasteen koulutuksen järjestämisen rakenneperiaate on kuvattu liitteessä 2, jonka avulla termien merkitystä voidaan konkretisoida:

peruslinja	keskiasteen ammatillinen koulutus jakaantuu peruslinjoihin, joihin sisältyy alan koulu- ja opistoasteen koulutus
yleisjakso	peruslinjan kaikille yhteinen ensimmäinen opiskeluvuosi, jonka opiskeluohjelmassa on yleissivistävää ja ammatillista oppiainesta
erikoistumisjakso	yleisjaksoa seuraava erikoistumislinjoihin jakautuva peruslinjan opintojakso
koulutusammatti	tutkintokokonaisuus, joka sisältää peruslinjan yleisjakson ja yhden erikoistumisjakson opinnot
sisältöalue	opetussuunnitelman samantyyppisten asioiden kokonaisuus
oppimäärä	koulutusammatin opiskeltavien asioiden määrä
kurssi	oppimäärän yhtäjaksoisesti opiskeltava osa
opintoaikayksikkö	38 oppitunnin pituinen opiskelujakso

1.2. Äidinkielen asema keskiasteen koulunuudistuksessa

Suonperän (1979) mielestä ammattikasvatuksen didaktiikan suurimpia ongelmia on ammatillisen ja yleissivistävän opetuksen niveltäminen. Ammatillisissa oppilaitoksissa äidinkieli kuuluu yleissivistäviin aineisiin.

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä (Anon. 1973b) korostettiin ammatillisen koulutuksen ja erityisesti sen yleisjakson yleissivistävän opetuksen määrää ja laatua. Yleissivistävän opetuksen sekä määrästä että laadusta on keskusteltu sen jälkeen runsaasti. Yksinkertaistaen mielipiteiden voidaan todeta jakautuneen kahtia: ammatillisen koulutuksen edustajat vastustavat ja yleissivistävän koulutuksen edustajat puolustavat yleissivistävän opetuksen osuuden lisäämistä (Lampinen 1976, Numminen 1977, Virtanen 1979, Sauri 1979). Keskiasteen uudistuksen johtoryhmän suunnitteluohjeissa (Anon. 1978c) yleissivistävän opetuksen määräksi on esitetty noin kolmannes koko opetusajasta.

Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä (Anon. 1977a) kaikille yhteisellä yleissivistyksellä tarkoitetaan sivistystä, jolla on ihmisille yleinen käyttöarvo, jota pidetään tarpeellisena kaikille ihmisille, jonka saamiseen jokaisella on oikeus ja jonka soveltaminen ei rajoitu tiettyihin ammattitehtäviin tai tietyille toiminta-aloille. Yleissivistävää opetusta sisältyy ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmiin kolmesta syystä (Anon. 1975b, Anon. 1977a): persoonallisuuden kehittymisen ja maailmankuvan muotoutumisen, koulutusammattien erityisvaatimusten sekä jatko-opintokelpoisuuden turvaamisen vuoksi. Numminen (1977) esittää neljä samantapaista syytä yleissivistävän opetuksen lisäämiseksi ja tehostamiseksi.

Kun tarkastellaan äidinkielen asemaa uudistus suunnitelmissa, niin voidaan todeta, että niissä äidinkieltä pidetään yleensä keskiasteen yleissivistävien opintojen keskeisenä oppiaineena. Seuraavassa esitetään muutamia suunnitelmissa olevia näkökohtia, jotka osoittavat äidinkielen merkitystä keskiasteen yleissivistävissä opinnoissa.

Kieli on ajattelun väline. Se mahdollistaa kommunikoinnin, tiedon ja elämysten vastaanottamisen, välittämisen ja tuottamisen. Täten äidinkielen taitojen ja kokonaispersoonallisuuden kehittäminen ovat sidoksissa toisiinsa.

Monissa koulutusammateissa toimiminen edellyttää monipuolista kielenkäyttöä. Työohjeiden ymmärtämistä ja välittämistä tarvitsevat kaikki, samoin keskustelu- ja kommunikointivalmiuksia. Monissa kaupallisen alan ammateissa äidinkielen taidot ovat niin keskeisiä, että äidinkieltä voi pitää ammattiaineena.

Jatko-opintojen kannalta kielen taidot ja kommunikointikyky ovat keskeisiä. Sekä korkeakouluopiskelu että erilainen täydennyskoulutus vaatii joustavaa tietojen vastaanottamisen, ymmärtämisen ja soveltamisen kykyä. Useimmiten opiskelu perustuu kielelliseen viestintään, joten kielellisten valmiuksien kehittäminen lisää myös jatko-opiskelussa onnistumisen mahdollisuuksia.

Yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunta (Anon. 1977a) painottaa yleissivistävän kielenopetuksen yhteiskunnallista merkitystä: kieli on myös vaikuttamisen ja osallistumisen väline, jonka merkitys on ratkaiseva yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa ja päätöksenteossa. Esimerkiksi järjestötyössä kielen keinotaitava pystyy vaikuttamaan muita paremmin päätöksiin. Tällöin etenkin suullisen ilmaisun taidot ja tehokkaan puhekielen hallinta tulisi opettaa jokaiselle kansalaiselle (Anon. 1975b, Numminen 1977, Hirvi & Linnakylä 1978).

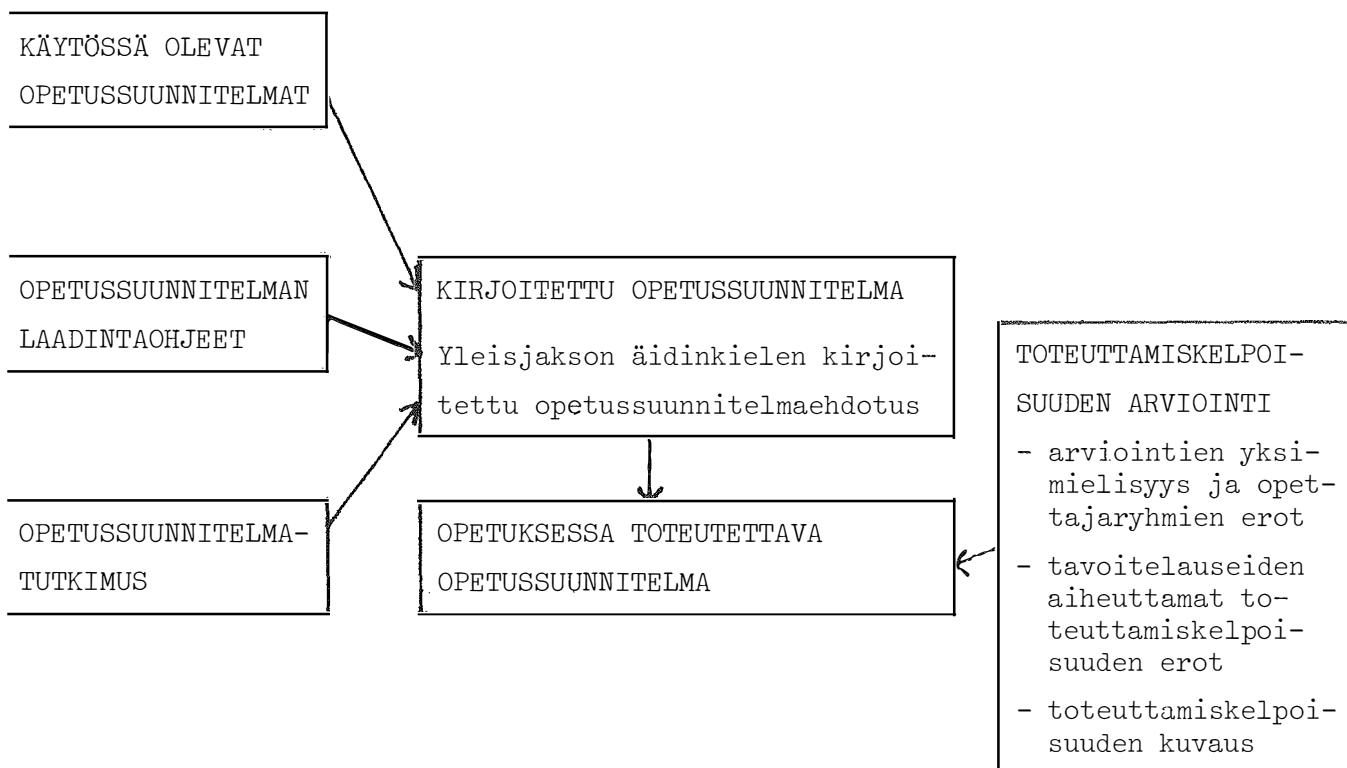
Vaikka äidinkielen merkitys ammatillisten oppilaitosten opetuksessa on uudistussuunnitelmien mukaan suuri, ei esimerkiksi tuntimäärä lisääntynyt. Äidinkielen opetuksen tuntimäärä ammatillisissa oppilaitoksissa on yleisjaksolla 76 (kaksi opintoaikayksikköä), kouluasteen koulutusammateissa yhteensä 152 (neljä opintoaikayksikköä) sekä opistoasteen koulutusammateissa yhteensä 228 (kuusi opintoaikayksikköä) viikkotuntia. Tuntimäärät ovat pienemmät kuin esimerkiksi lukiossa, jossa kolmen vuoden yhteinen viikkotuntimäärä on 304 (kahdeksan opintoaikayksikköä).

Jotta ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetus voisi selviytyä entistä vaativammista ja osin uusista tehtävistään (persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen ja jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen), opetusta tulee kehittää. Eräänä tärkeänä opetuksen kehittämisen alueena on laaditun opetussuunnitelman tarkentaminen ja siten sen toteuttamiskelpoisuuden lisääminen. Tämän tutkimuksen tekemisen lähtökohtana on juuri yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta lisäämällä kehittää ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetusta.

2. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TAVOITTEET

2.1. Tutkimuksen lähtökohta

Lähtökohtana on ollut käsitys, että kirjoitettu opetussuunnitelma ei toteudu opetuksessa täydellisesti ja että kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteita tarkentamalla ja konkretisoimalla opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta voidaan lisätä. Sekä kirjoitetun opetussuunnitelman laadintaan että käsityksiin sen toteuttamiskelpoisuudesta vaikuttavat monet tekijät. Näin viitekehys muodostuu siitä, miten tutkimustoiminta sijoittuu opetussuunnitelman laadinta- ja toteuttamisprosessiin. Tässä luvussa käsitellään mainittua yleistä viitekehystä. Tutkimustoiminnan sekä opetussuunnitelman laadinta- ja toteuttamisprosessin yhteydet esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimustoiminta opetussuunnitelman laadinta- ja toteuttamisprosessissa

Tässä tutkimuksessa kirjoitettu opetussuunnitelma on Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä (Anon. 1977a) esitetty ehdotus ammatillisten oppilaitosten yleisjaksos- äidinkielen opetussuunnitelmaksi. Tutkimuksen teoriaosassa tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet laaditun opetussuunnitelmaehdotuksen sisältöön ja muotoon. Tällöin kiinnitetään huomiota laadinnan pohjana olevaan opetussuunnitelmateoriaan ja erityisesti oppimistavoitteita koskevaan tutkimukseen, käytössä oleviin perus- ja keskiasteen äidinkielen opetussuunnitelmiin, toimikunnalle annettuihin opetussuunnitelman laadintaohjeisiin sekä toimikunnan äidinkielen jaoston jäsenten edustamaan asiantuntemukseen. Nämä muodostavat pohjan arviointeihin perustuville päätelmille opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta.

Tutkimuksen empiirisessä osassa kirjoitetun opetussuunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuuden arvioijina ovat yleisten ammattikoulujen eri opettajaryhmien edustajat. Tällöin arviointeihin vaikuttavana tekijänä oletetaan olevan etenkin opettajien koulutus ja sen perusteella määräytyvä virka oppilaitoksessa. Arviointeihin vaikuttavana tekijänä pidetään myös opetussuunnitelmaehdotuksen sisältöä eli arvioitavien tavoitelauseiden ominaisuuksia.

2.2. Tutkimuksen tavoitteet

Käsillä olevan tutkimuksen voidaan katsoa olevan opetussuunnitelman ns. needs assessment -tutkimus (Lewy 1973 ja 1977). Tämänäntyppisiä tutkimuksia on tehty hyvin runsaasti, ja niiden tavoitteena on selvittää opetussuunnitelman tavoitteiden tarpeellisuutta. Tarvetta voidaan kar- toittaa eri yleisyystasoilla.

Useimmiten tarpeellisuustutkimukset tehdään ennen opetussuunnitelman kirjoittamista (sisältyy kohtaan opetussuunnitelmatutkimus kuviossa 1). Mm. Husénin & Dahllöfin (1960) sekä Dahllöfin (1960 ja 1963) tekemissä tutkimuksissa arvioitiin äidinkielen ja matematiikan tietojen ja taitojen tarpeellisuutta yhteiskunnan ja koulutyön vaatimusten kannalta.

Tuloksia hyödynnettiin Ruotsin peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien kirjoittamisessa (Dahllöf 1967, 1971). Tämän tutkimuksen tulosten käyttö on kuitenkin hiukan toisenlainen.

Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä on puitesuunnitelma, jota on katsottu tarpeelliseksi tarkentaa systemaattisen kokeilun ja seurannan avulla (Anon. 1977a). Tässä tutkimuksessa pyritään samaan käyttäen hyväksi yleisten ammattikoulujen opettajien arviointeja. Tutkimus poikkeaa tavallisesti suoritetuista tarpeellisuuden arviointitutkimuksista siinä siten, että tässä opettajat arvioivat jo kirjoitetun opetussuunnitelmaehdotuksen tavoitteita.

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun opetussuunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuutta käyttäen hyväksi yleisten ammattikoulujen opettajien arvioita tavoitteiden tarpeellisuudesta ja realistisuudesta sekä oppilaiden lähtötasosta niiden suhteen. Tällainen tieto on välttämätöntä koulun tason opetuksen suunnittelun kannalta (Bjerstedt 1970, Koskenniemi&Häläinen 1970, Renko&Piippo 1974, Lahdes 1977, Suonperä 1979, Heinonen&Viljanen 1980).

Tutkimuksella tähdätään myös siihen, että kun keskiasteen uusia opetussuunnitelmia aletaan ottaa käyttöön lukuvuoden 1982-1983 alusta, ammatillisten oppilaitosten opettajilla olisi komiteamietinnössä esitettyä opetussuunnitelmaehdotusta tarkempi opetussuunnitelma. Kuva siitä luodaan opettajien arviointien perusteella. Lisäksi tutkimuksen taustamuuttujia koskevat tulokset voivat palvella pohdittaessa opetuksen kehittämistä ja pyrittäessä minimoimaan oppimistavoitteiden saavuttamista haittaavina pidettäviä tekijöitä (Dahllöf 1960, Hirvi 1974, Peltonen et al. 1974, Laakso 1977).

2.3. Tutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman laadintaprosessiin

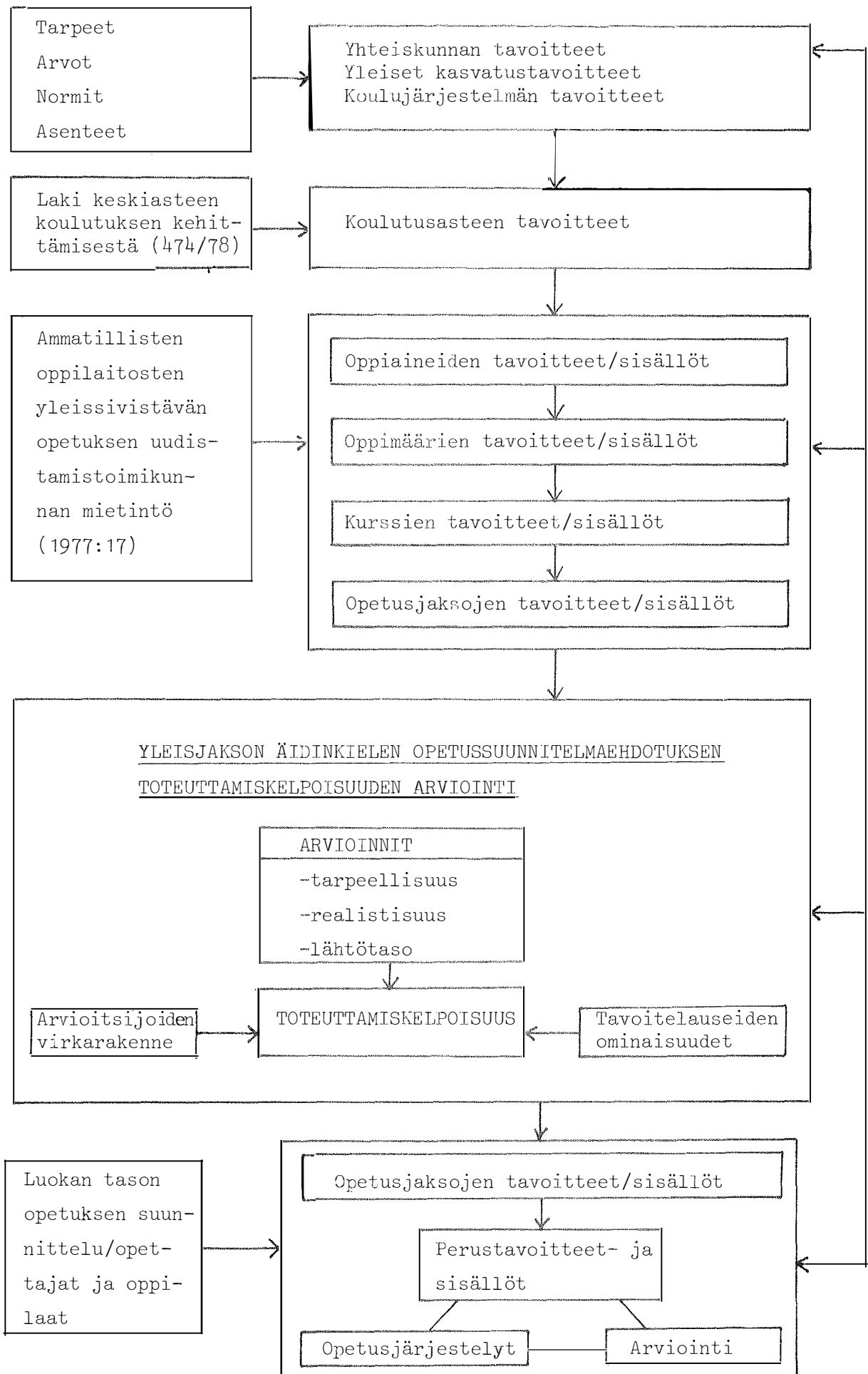
Opetussuunnitelman laadinta ja kehittäminen on prosessi, jossa päätöksenteon eri tasoilla asetettuja tavoitteita pyritään hierarkkisesti muokkaamaan luokan tason opetuksen suunnittelun kannalta tarkoituksenmukaisiksi. Tavoitteiden vertikaalisessa hierarkiassa komiteanmietinnössä esitetyn opetussuunnitelmaehdotuksen arviointitutkimus sijoittuu poliittisen tason ja opetuksen tason väliin (Goodlad 1966, Kligberg 1971, Malinen 1973, Leimu 1973). Tutkimuksen sijoittuminen ammatillisten oppilaitosten tavoitteiden vertikaaliseen hierarkiaan on esitetty kuviossa 2.

Tutkimuksen empiirisessä osassa opettajat arvioivat opetussuunnitelmaehdotuksen tavoitteita tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason suhteen. Arviointien perusteella pyrittiin määrittelemään opetuksen sisällölliset painoalueet, tarkastelemaan sitä, kuinka suuri osa oppilaista kykenee tavoitteet saavuttamaan, sekä selvittämään oppilaiden lähtötaso tavoitteiden suhteen (Bloom et al. 1971, Leimu 1973). Arviointeja selittävinä tekijöinä käytettiin yleisten ammattikoulujen opettajien virkarakennetta sekä opetussuunnitelmaehdotuksen tavoitelauseiden ominaisuuksia.

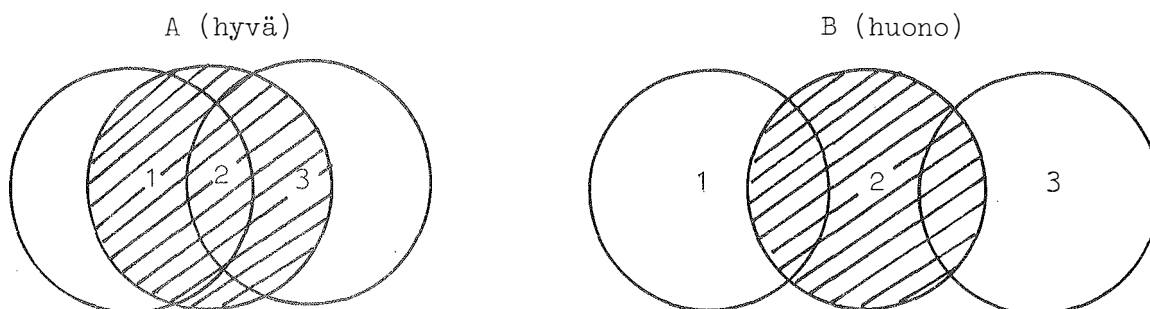
2.4. Tutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman toteuttamisprosessiin

Myös kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttaminen on hierarkkinen prosessi. Se poikkeaa edellä esitetystä vertikaalisesta hierarkkisesta prosessista siinä, että opetussuunnitelmaa koskeva päätöksenteko tapahtuu vain yhdellä tasolla: yleensä koululuokassa. Siksi opetussuunnitelman toteuttamisprosessia voidaan pitää horisontaalisesti etenevänä.

Lahdes (1977) erottelee opetussuunnitelman toteuttamisessa kolme tasoa: etukäteissuunnitelman eli kirjoitetun opetussuunnitelman, toteutetun eli opettajien toteuttaman sekä toteutuneen eli oppilaiden kokeman opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus on sitä suurempi, mitä paremmin tasojen suunnitelmat vastaavat toisiaan. Opetussuunnitelman toteuttamisprosessin tasot esitetään kuviossa 3.

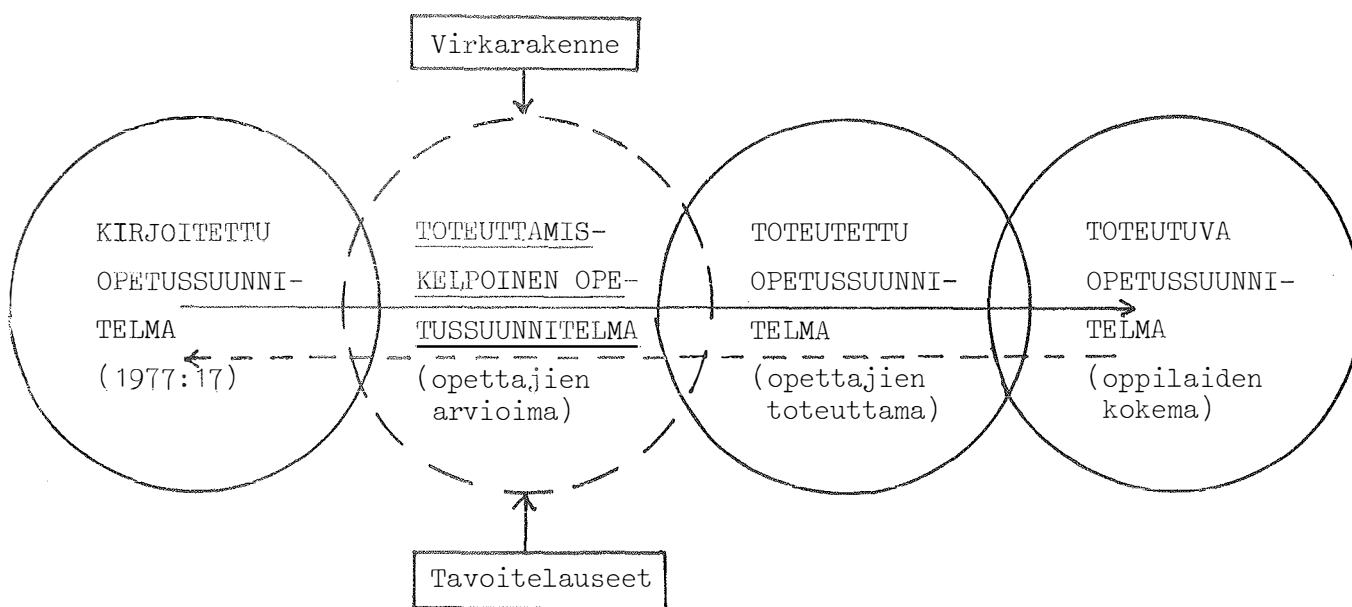


KUVIO 2. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman laadintaprosessiin



KUVIO 3. Etukäteissuunnitelman (1) sekä toteutetun (2) ja oppilaiden kokeman (3) opetussuunnitelman vastaavuus Lahdeksen (1977) mukaan

Tämän tutkimuksen empiirinen vaihe sijoittuu kirjoitetun ja opettajien toteuttaman opetussuunnitelman väliin, joten tutkimustuloksilla pyritään välittömimmin vaikuttamaan opettajien toteuttamaan opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman toteuttamisprosessiin on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4. Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmatutkimuksen sijoittuminen opetussuunnitelman toteuttamisprosessiin (Suonperä 1973, Lahdes 1977)

3. YLEISJAKSON ÄIDINKIELEN KIRJOITETUN OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAAN VAIKUTTANEITA TEKIJÖITÄ

3.1. Oppimistavoitteita koskeva tutkimustieto

Opetussuunnitelman tavoitteet oli 1970-luvun opetussuunnitelmatutkimuksen keskeisimpiä kohteita. Varsin yleisenä käsityksenä oli, että tavoitteiden tulisi mahdollisimman tarkasti ilmaista, mikä on opiskelun päämäärä. Tavoitteiden tehtäväksi on nähty opetuksen ja opiskelun suuntaaminen sekä tulostulon kontrollin mahdollistaminen (Renko 1974).

Monet tutkijat olivat yhtä mieltä siitä, että opetussuunnitelman tavoitteet tulisi ilmaista oppilaan käyttäytymistä kuvaavin termein kunkin oppisisällön yhteydessä. Tarkkojen, oppilaan käyttäytymisen termein ilmaistavien tavoitteiden uranuurtajana voidaan pitää Mageria (1970). Marton (1969) korostaa käyttäytymistavoitteiden soveltuvuutta yli oppiainerajojen. Myös Klingbergin (1971) mukaan tavoitteet tulisi ilmaista käyttäytymistavoitteina opetussuunnitelman tasosta riippumatta.

Käyttäytymistavoitteiden kuvaamiseksi on laadittu lukuisia hierarkisia taksonomialuokituksia. Näiden avulla pyritään luokittelemaan ja kuvaamaan formaalisia tavoitteita. Tunnettuja näistä ovat mm. Bloomin (1956), Galperinin (1957), Kratwohlin (1964), Simpsonin (1966), Daven (1968) Klingbergin (1970), Grattyn (1972) ja Sellergrenin (1972) luokitukset.

Käyttäytymistavoitteiden kuvaamiseksi laadittuja taksonomioita Frey (1971) nimittää psykologisiksi. Sisällöllis-temaattisiksi hän nimeää sellaiset taksonomiat, jotka on tarkoitettu lähinnä opetussuunnitelmien tavoitealueiden ja sisältöaineksen luokitukseen.

Pisimmälle tavoitetaksonomioiden kehittelyssä ja niiden käytännön sovellutuksissa on päässyt Benjamin S. Bloomin työryhmä. Työryhmä ryhtyi soveltamaan psykologisia luokituksia eri oppiaineiden tavoitteiden kuvaukseen (Bloom et al. 1956). Tällöin ilmaistiin oppimistavoitteissa samanaikaisesti sekä oppisisältö että sen yhteydessä oppilailta edellytetty käyttäytyminen.

Suomessakin tavoitteita on tutkittu runsaasti. Hakkarainen (1971, 1972, 1973) teki peruskoulun tavoiterakenteesta perinpohjaisen analyysin. Etenkin didaktisessa kirjallisuudessa oppimistavoitteita on käsitelty paljon (Koskenniemi & Hälinen 1970, Peltonen 1970, Renko & Piippo 1974, Lahdes 1977, Malinen 1977, Rätty 1979, Suonperä 1979, Heinonen & Viljanen 1980). Eri oppiaineiden tavoitteita ovat tutkineet mm. Hirvi ja Linnakylä (1973 ja 1975), Kauppinen (1973), Iskala (1974), Leino A.-L. (1974) ja Leino J. (1975). Jyväskylän yliopistossa on opetusministeriön toimeksiannosta suoritettu laaja kasvatustavoitetutkimus (Kari et al. 1978, 1980 ja 1981). Useat suomalaiset oppimistavoitteiden kuvaamisen sovellutukset perustuvat tavalla tai toisella Benjamin S. Bloomin työryhmän (1956 ja 1971) esittämiin lähtökohtiin.

Osa edellä mainituista tutkimuksista liittyy Niskasen (1973) käynnistämään tutkimusprojektiin, jonka eräänä tavoitteena on selvittää koulukasvatuksen yleistavoitteiden ja ainekohtaisten tavoitteiden suhdetta. Malisen (1977) mukaan hierarkkisesti rakennettu käyttäytymistavoitteiden määrittely onkin eniten kehittänyt ainekohtaista opetuksen suunnittelua, joskin hän pitää useita tavoitelauseita tarkkuudeltaan enemmän yleis- kuin konkreetteina perustavoitteina.

Vaikka tarkoilla käyttäytymistavoitteilla on opetuksen suunnittelu-prosessissa ansionsa, niillä on myös rajoituksensa (Renko 1974, Lahdes 1977, Suonperä 1979). Eisner (1972) jopa pitää opetustapahtuman käyttäytymispiirteiden tarkkaa kuvaamista mahdottomana. Kauppisen (1974) mukaan affektiiviset tavoitteet tahtovat jäädä psykomotoristen ja kognitiivisten varjoon. Koskenniemen (1977) mukaan suuri osa tavoitetutkimuksista kohdistuu tavoitelauseiden ominaisuuksiin sinänsä eikä niinkään siihen, kuinka niihin opetustilanteessa pyritään. Annika Takala (1981) korostaa oppilaassa tapahtuvan kognitiivisen kehityksen edistämistä opetuksen avulla, kun tähän asti tavoitteet ovat kuvanneet vain suotavaa tai toivottavaa käyttäytymistä.

Sekä muualla maailmassa että myös Suomessa on perustavoitteiden ja perusoppiaineiden tarkasta ja virallisesta määrittämisestä vastakkaisia käsityksiä. Viime vuosina vaatimukset oppilailta edellytettävän oppimisen vähimmäismäärän eli ns. minimitasen määrittämisestä näyttävät vähentyneen. Yhä useammin nimenomaan tutkijat esittävät, että yksityiskohtaiseen tavoitteiden määrittelyyn ei ole syytä mennä, vaan opettajille tulisi pyrkiä antamaan niin hyvät kasvatopsykologiset tiedot, että he niiden varassa osaisivat työssään ottaa huomioon sekä koulukasvatuksen

yleistavoitteet, ainekohtaiset tavoitteet sekä oppilaiden kehitystason ja kehitysprosessin (Takala A. 1981).

Toisaalta esimerkiksi Yhdysvalloissa minimivaatimustason määrittelyjä esiintyy eräissä osavaltioissa jopa koulua koskevassa lainsäädännössä (Takala S. 1980). Kuitenkin sielläkin ainekohtainen opetussuunnitelmatutkimus on paljolti suuntautunut tavoitteiden määrittelystä myös opetus- ja oppimistilanteiden analysointiin, minkä tuloksena on esimerkiksi opetuksen toteuttamismalleja opettajille sekä erilaisille oppilasryhmille tarkoitettuja opetusohjelmia ja -materiaaleja (Neff 1973, Afrow 1976, Reed 1978, Shennan 1978).

Myös Suomessa on viime aikoina ryhdytty kvantitatiivisesti kuvattavien oppimistulosten ohella tutkimaan niitä prosesseja, jotka johtavat oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Turun yliopistossa on käynnissä oppimisen strategioita käsittelevä tutkimus (von Wright et al. 1979), joka kohdistuu historian ja biologian opiskelussa oppilaiden käyttämiin oppimisstrategioihin. Tällaisessa psykologisessa tutkimuksessa ihmistä tutkitaan tiedonkäsittelyjärjestelmänä. Tällöin tutkimuskohde on siirtynyt tuotosten (tavoitteiden) tutkimisesta oppimistapahtuman kvalitatiivisten erojen eli oppimisstrategioiden havainnointiin ja selvittämiseen (Marton 1977).

Kuten edellä todettiin, oppimistavoitteita kuvattaessa Bloomin työryhmän kehittämä oppimistavoitteiden kaksisuuntaisen kuvauksen malli, jossa tavoitteet esitetään sekä käyttäytymisen että sisältöjen suunnassa, tuli 1970-luvulla varsin yleisesti käytetyksi ja edelleen sovelletuksi. Tämä malli otettiin myös meillä ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmien laadinnassa tavoitekuvauksen lähtökohdaksi.

3.2. Käytössä olevat äidinkielen opetussuunnitelmat

Luvussa tarkastellaan peruskoulun sekä ennen ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmaehdotusta laadittuja keskiasteen oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmia. Päähuomio kiinnitetään opetussuunnitelmien toteuttamiskelpoisuudesta saatuihin kokemuksiin sekä niissä käytettyihin oppimistavoitteiden kuvaustapoihin. Lisäksi perus-

koulun äidinkielen opetussuunnitelmaa ja sen kehittämisyhtymiksiä tarkastellaan muita laajemmin, sillä ammatillisten oppilaitosten yleisjaksion äidinkielen opetussuunnitelman ja opetuksen tulee niveltä peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmaan ja opetukseen.

3.2.1. Peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelma

Peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelma sisältyy Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön II osaan (Anon. 1970f, 29 - 62). Se on curriculum-tyyppinen (Malinen 1977) opetussuunnitelma: suunnitelma niistä toimenpiteistä, joiden avulla pyritään peruskoulun äidinkielen opetuksen tavoitteisiin (Takala 1968, Koskenniemi & Hälinen 1970).

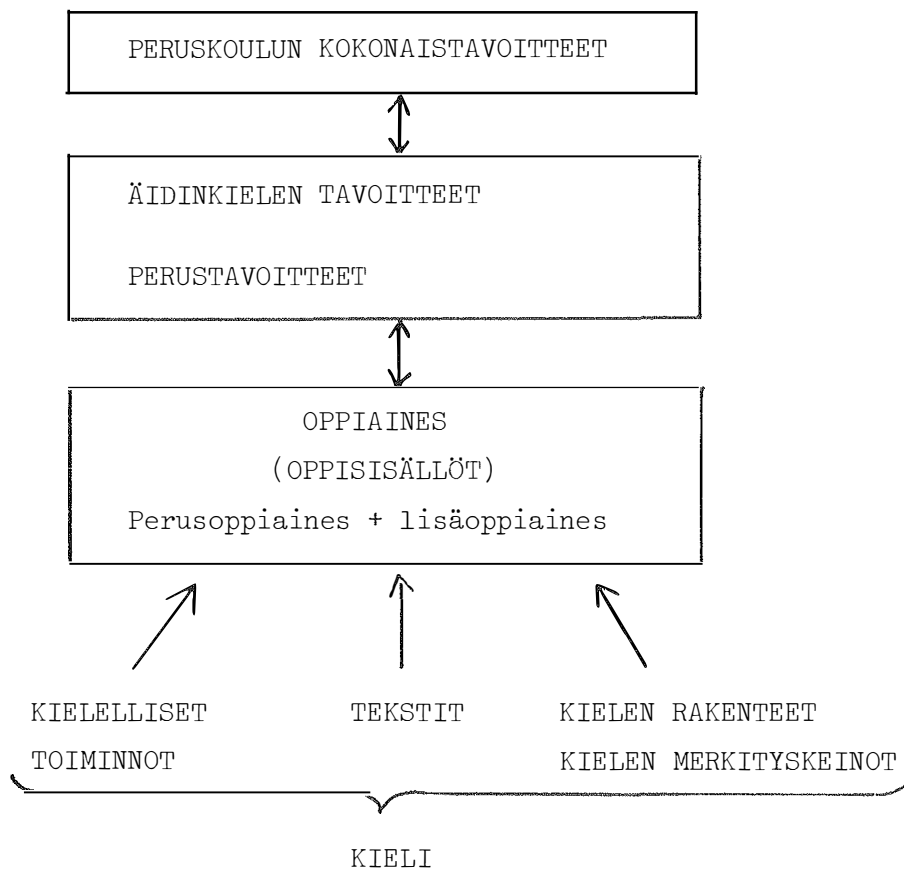
Peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kritiikki on kohdistunut pääasiassa kolmeen seikkaan: tavoitteiden epäkonkreettisuuteen sekä oppisisältöjen runsauteen ja strukturoimattomuuteen. Kritiikin kohteet saavat tukea tutkimuksesta. Hakkaraisen (1973) mukaan peruskoulun tavoiterakenne on selkiytymätön sekä tavoitelauseiden muodon että kohdistumisen kannalta (tavoitteet kohdistuvat sekaisin opettajaan, kouluun ja oppilaaseen). Malisen (1977) mielestä opetussuunnitelmaa laadittaessa kiinnitettiin liiaksi huomiota opetuksen sisältöihin.

Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa vuonna 1974 Vähäpassi kirjoitti, että yksikään äidinkielen opetussuunnitelma Suomessa ei täytä Magerin tavoitteiden määrittelylle asettamaa vaatimusta, että tavoitteet lausuttaisiin oppilaan käyttäytymismuotoina ja että osoitettaisiin ne olosuhteet, joissa käyttäytymistä edellytetään. Opettajien vaatimukset opetussuunnitelman konkretisoimiseksi johtivat työryhmän asettamiseen, "jonka tehtävä oli laatia ehdotus äidinkielen oppiainekseen kuuluvan ns. perusoppiaineksen valinnan kriteereistä eri luokkasteita varten sekä tältä pohjalta luonnos äidinkielen osa-alueiden perusaineksesta" (Anon. 1976d). Vastaavat työryhmät asetettiin myös matematiikkaan ja vieraisiin kieliin.

Mietinnössään¹ (Anon. 1976d) työryhmä esitti seitsemän peruskoulun opetussuunnitelman kehittämisen tarvetta, joissa viitataan mm. tavoitteiden epäselkeyteen, oppisisältöjen strukturoimattomuuteen sekä

1) Työryhmän mietinnöstä käytetään nimitystä Äkke.

keskiasteen koulutuksen vaatimuksiin. Seuraavassa kuviossa esitetään työryhmän määrittelemä äidinkielen opetuksen tavoitteiden ja oppiaineksen järjestelmä.



KUVIO 5. Äidinkielen opetuksen tavoitteiden järjestelmä (Anon. 1976d)

Perustavoitteilla työryhmä tarkoittaa niitä tavoitteita, joihin pääseminen on välttämätöntä jatkuvan opiskelun sekä kansalaisilta vaadittavien tietojen ja taitojen vuoksi. Perustavoitetaso on myös keskiasteen oppilaitosten äidinkielen opetuksen lähtötaso (Anon. 1976d). Perustavoitteet tulisi olla saavutettavissa 90 %:lle peruskoululaisista. Perustavoitteiden lisäksi työryhmä esittää lisätavoitteita, joiden saavuttamista ei pidetä kaikille välttämättömänä (Anon. 1976d).

Perustavoitteiden ja perusoppiaineksen määrittelyn determinantit ovat yhteiskunnan, yksilön ja oppiaineen vaatimukset (Anon. 1976d), jotka on esitetty seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 1. Perustavoitteiden määrittelyn determinantit

	Yhteiskunta	Yksilö	Oppiaine
Yleiset lähtökohdat	Yhteiskunnan vaatimukset	Oppimispsykologian ja pedagogiikan lainallisuudet	Asema tiedon ja valmiuksien kentässä
Erityiset lähtökohdat	Koulun vaatimukset	Yksilön tarpeet Kielellinen kokemus Ympäristöolot	Osataitojen ja tietojen sekä käsitejärjestelmien tärkeys ja järjestys

Näistä lähtökohdista on johdettu perustavoitteiden ja perusoppiaineksen yksityiskohtaiset kriteerit (Anon. 1976d).

Oppimistavoitteiden kuvaamisessa työryhmä käytti bloomilaisiin tavoitetaksonioihin perustuvaa sovellutusmallia. Siinä oppimisen tasoja kuvaavia luokkia oli yksinkertaistettu siten, että niitä oli ainoastaan kolme.

Peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelma ja sen toteuttamiskelpoisuuden kokemukset sekä niiden pohjalta käynnistetty perustavoitteiden ja perusoppiaineksen määrittelytyö ovat epäilemättä vaikuttaneet keskiasteen opetussuunnitelmien laadintaohjeisiin sekä itse äidinkielen opetussuunnitelmaehdotukseen. Tosin perustavoitteiden ja perusoppiaineksen määrittelytyö on tapahtunut osin samaan aikaan kuin keskiasteen opetussuunnitelmien laadinta, joten vaikutusten suunnan osoittaminen ei aina ole selvää.

Peruskoulun opetussuunnitelman toteuttamisesta saatujen kokemusten voidaan arvioida vaikuttaneen siihen, että keskiasteen opetussuunnitel-

mien laadintaohjeissa korostettiin nimenomaan tavoitekuvausten selkeyttä ja konkreettisuutta. Lisäksi peruskoulun perustavoite- ja perusoppiainesehdotuksessa (Anon. 1976d) sekä ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmien laadintaohjeissa (Anon. 1975b) on käytetty lähes samantyyppistä tavoitteiden kuvaustapaa. Edelleen kummassakin sisältöjen valinnan lähtökohtina ovat yhteiskunnan, oppilaiden sekä oppiaineen asettamat vaatimukset.

3.2.2. Keskiasteen uudistusta edeltävät äidinkielen opetussuunnitelmat

Ennen ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmaehdotusta laaditut keskiasteen äidinkielen opetussuunnitelmat olivat Lehrplan-tyyppisiä (Malinen 1977): ne oli laadittu oppiaineen esittämisen pohjalle. Niissä ei esitetä varsinaisia oppimistavoitteita, vaan opetussuunnitelmiin sisältyivät ne oppisisällöt, jotka opetuksessa käsitellään.

Lukion virallinen äidinkielen opetusohjelma on sisältynyt Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet (Anon. 1941) -nimiseen julkaisuun. Siinä on mainittu äidinkielen opetuksen päämäärä, osa-alueet (kielioppi, kirjallisuus, kirjallinen ja suullinen esitys) sekä oppisisällöt luokka-asteittain. Opetusohjelmassa ei esitetä formaalisia tavoitteita, vaan siinä korostetaan tietoja ja arvostuksia (Kauppinen 1973). Vuoden 1941 opetusohjeet lähtivät kansallisen ideologian pohjalta, ja kieli nähtiin niissä kansallisten arvojen huipentumana (Saarinen 1979).

Lukion äidinkielen opetuksen lähtökohtien ja päämäärien laajentamista virallisissa opetusohjeissa esitetyistä kuvastaa Äidinkielen opettajain liiton (1970) laatima lukion lukusuunnitelmaluonnos. Siinä on mainittu opetustavoitteet, jotka tosin kohdistuvat pääasiassa opetussisältöihin. Luonnoksessa on jonkin verran opetukseen kohdistuvia tavoitteita, mutta ei lainkaan oppilaan käyttäytymistä kuvaavia tavoitteita. Vähäpassin (1974) mukaan lukusuunnitelmaluonnoksella on ollut merkitystä opetussuunnitelmien kehittelylle.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien muoto, sisältö ja laatu vaihtelevat koulutusaloittain, kouluittain ja jopa linjoittain. Yleisimmin niissä on mainintoja oppiaineista, tuntimääristä sekä opetuksen sisällöistä ja järjestelyistä. Hyväksymismenettelykin on vaihteleva:

ammattikasvatushallitus joko hyväksyy ne tai antaa ohjeita ja suosituksia ilman muodollista hyväksymistä (Malinen 1977).

Yleisiä ammattikouluja varten ei ole vahvistettua äidinkielen opetussuunnitelmaa. Opettajat ovat siksi suunnitelleet paljolti itse. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopistossa kesällä 1972 äidinkielen opettajien jatkokurssin osanottajat laativat opetussuunnitelman luonnoksen, jossa on lueteltu oppisisältöjä ja joitakin oppilaan toimintoja sekä määritelty kuhunkin sisältökokonaisuuteen käytettävä tuntimäärä.

Teknillisten oppilaitosten Suomen kielen opetusohjelmat on vuodelta 1972 (Anon. 1972b). Ne antavat opetuksen tavoitteiden, oppisisältöjen ja ajankäytön suuntaviivat. Suunnitelmissa esitetään äidinkielen osaluueiden lisäksi oppilaan toimintoja sekä joitakin viittauksia formaalisten tavoitteiden suuntaan.

Kauppaoppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelma on Kauppaoppilaitosten opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä (Anon. 1969a). Siinä tavoitteet on ilmaistu opettajan toimenpiteinä. Tavoitelauseiden perusteella osa-alueiksi voidaan hahmottaa kielentuntemus (lähinnä oikeakielisyys ja tyylioppi), kirjallisuus ja viestintä.

Keskiasteen oppilaitosten käytössä olleiden äidinkielen opetusohjelmien ja -ohjeiden vaikutusta ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmaehdotukseen arvioitaessa lähtökohdaksi on otettava niiden Lehrplan-luonne (Malinen 1977). Niissä on siis esitetty oikeastaan vain äidinkielessä opetettavat sisällöt. Tästä seuraa, että uuden curriculum-tyyppisen (Malinen 1977) opetussuunnitelman laadintaan niillä ei ole ollut kovin merkittävä vaikutus. Niitä huomattavasti enemmän ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmaehdotuksen laadinnassa vaikutteita on tarjonnut peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelma ja sen kehittäminen. Oppisisältöjen valintaan ja strukturointiin keskiasteen äidinkielen opetusohjelmat ovat saattaneet jonkin verran vaikuttaa.

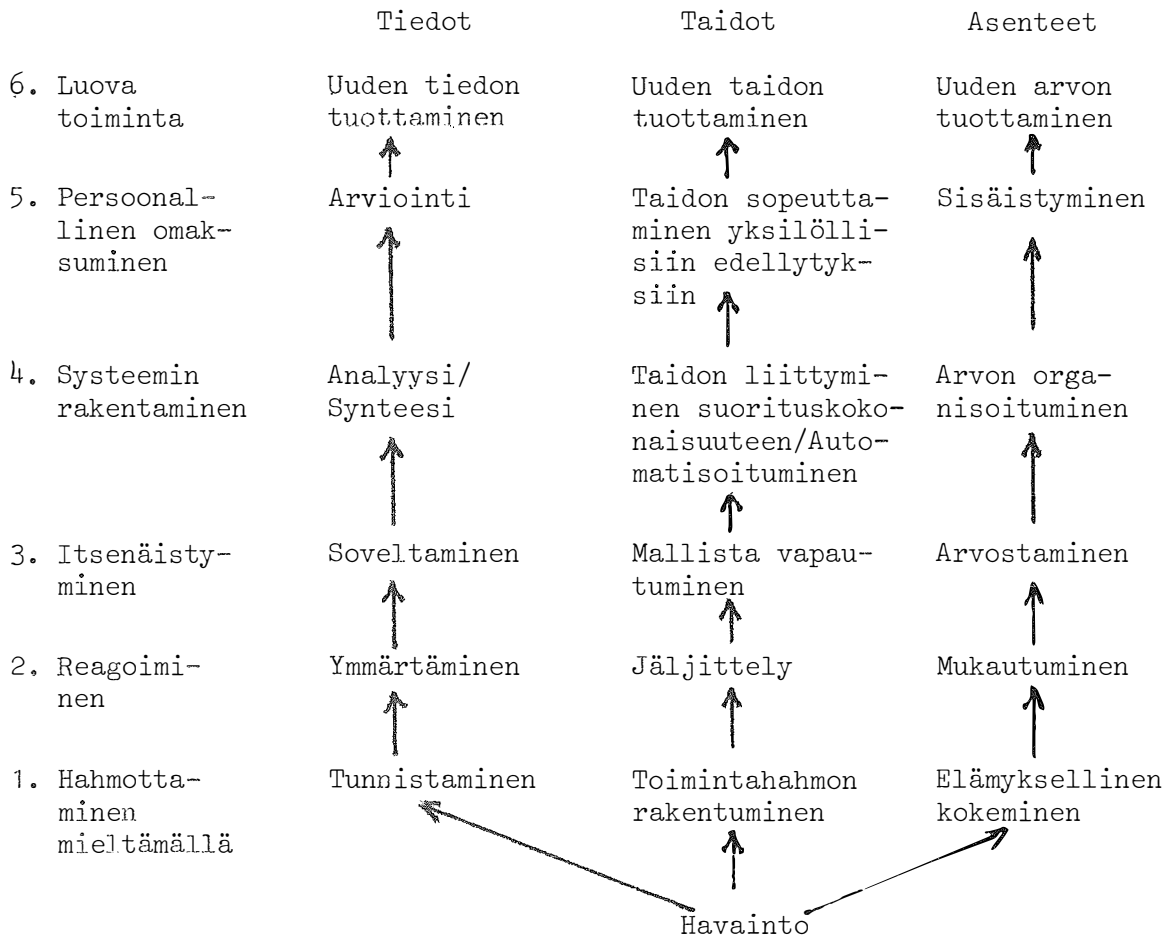
3.3. Opetussuunnitelmien laadinnan ohjeet

3.3.1. Oppimistavoitteiden esittämistä koskevat ohjeet

Opetusministeriön opetussuunnitelmatoimikunnille 28.8.1974 osoittamaa yleistä tehtäväksiantoa (Numminen 1977) konkretisoivat ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien laadinnan kehysjaoston ohjeet (Anon. 1975b). Lisäksi keskiasteen uudistuksen johtoryhmä on lähettänyt useita ohjekirjeitä (Anon. 1978c). Ohjeiden tarkoituksena oli yhteisen viitekehyksen turvaaminen.

Oppimistavoitteiden esittämistä koskevat ohjeet sisältyvät pääasiassa kehysjaoston ohjemuistioon (Anon. 1975b, 45-50). Tavoitteiden määrittelyn lähtökohtana on niiden niin selkeä ja konkreetti kuvaaminen, että niiden saavuttamisen toteaminen on mahdollista. Bloomin työryhmän mallin mukaisesti tavoitteet tuli ilmaista sisältöjen yhteydessä oppilaan käyttäytymisenä. Erityisesti ohjeissa korostetaan sitä, että tiedollisten tavoitteiden lisäksi on määriteltävä myös taidolliset sekä asenteelliset-moraaliset tavoitteet ja että alempien hierarkiatasojen tavoitteet on pyrittävä liittämään johdonmukaisesti ylempiin.

Ohjeissa esitetään kullakin tavoitekomponentilla (tieto, taito, asenne) yksinkertaisesta käyttäytymisestä vaativampaan etenevä hierarkkinen luokitus, joka perustuu pitkälti Benjamin S. Bloomin työryhmän esittämään luokitukseen. Ohjemuistiossa esitetty luokitus on seuraava:



KUVIO 6. Kehysjaoston ohjemuistiossa (Anon. 1975b) esitetyt oppimisen tavoitetasot

Ohjemuistiossa esitetään myös tavoitetasojen yksinkertaistettu luokitus. Siinä luokat ovat seuraavat: tietojen komponentilla tunnistaminen, ymmärtäminen ja soveltamisen eri tasot, taitojen komponentilla hapuileva mallin toteuttaminen, mallin mukainen toiminta ja itsenäisen työskentelyn eri tasot sekä asenteiden komponentilla mukautuminen, arvostaminen ja sisäistäminen. Ohjeiden mukaan termejä on syytä muokata eri sisältöjen kannalta luonteviksi. Erityisesti korostetaan vielä sitä, että tavoitteet tulee ilmaista mahdollisimman ymmärrettävästi ja yksiselitteisesti. Ohjemuistiossa tavoiteluokkien sisältöä konkretisoidaan eri oppiaineiden esimerkein.

Ohjeet perustuvat siis oppimistavoitteiden kaksisuuntaiseen kuvaukseen, jossa sisältöjen yhteydessä oppilaalta edellytettyä käyttäytymistä on kuvattu ns. bloomilaisten taksonomioiden luokituksella. Näiden käyt-

töönolivat päätyneet myös Hirvi ja Linnakylä (1973,1975) laatiessaan äidinkielen oppimistavoitteiden kaksisuuntaisen kuvauksen mallia. Tällöin bloomilaisten taksonomioiden valintaan johti niiden systemaattisuus, sovellettavuus sekä evaluaatioesimerkit.

Opetussuunnitelmatoimikunnille annetuissa ohjeissa esitetty tavoite-
tasojen kolmiluokkainen sovellutus perustuu ajattelun ja henkisten toimintojen perusvaiheisiin, jotka ovat havaintojen, tietojen ja toimintojen vastaanottaminen, niiden ymmärtäminen ja erittely sekä soveltaminen uusissa tilanteissa (Piaget 1950, Galperin 1957, Carrol 1964). Äidinkielen oppimistavoitteiden kuvaamiseen tarkoitettu Hirven ja Linnakylän laatima oppimisen tasojen kolmiluokkainen sovellutus on seuraava:

TAULUKKO 2. Käyttäytymistavoitteiden kolmiluokkainen sovellutus (Hirvi & Linnakylä 1975)

	Havaintojen ja tietojen vastaanotto	Havaintojen ja tietojen kartoitus, vertailu ja erittely	Erittelyyn perustuva soveltaminen uuteen tilanteeseen
Kognitiivinen	TUNNISTAA JA MUISTAA	YMMÄRTÄÄ JA ERITELLÄ	ARVIOIDA JA SOVELTAA
Affektiivinen	MOTIVOITUA	OSALLISTUA	ARVOSTAA
Psykomotorinen	TOIMIA MALLIN TAI OHJEEN MUKAAN	TOIMIA ITSENÄISESTI	TOIMIA TARKOITUKSEN MUKAISESTI

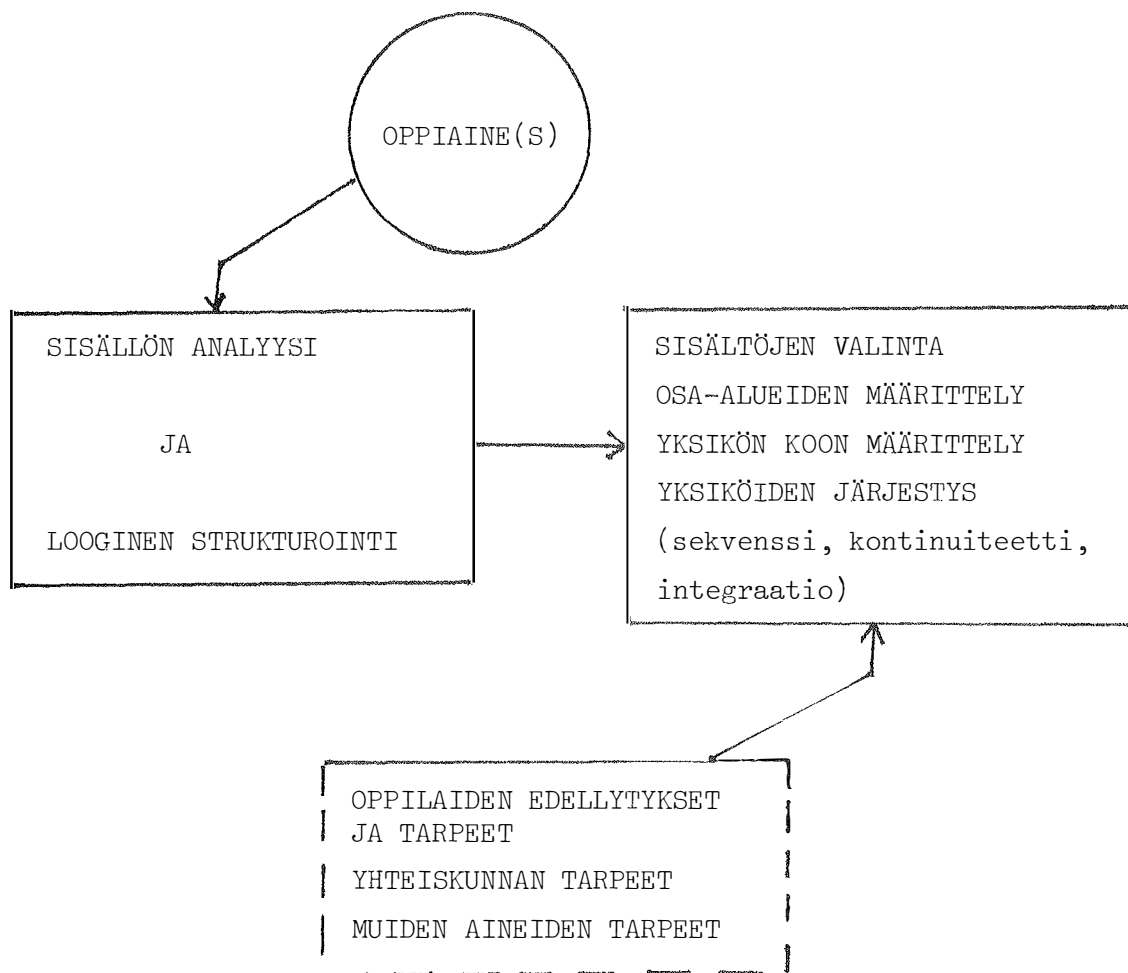
Luokituksessa psykomotorinen on käsitettävä alkuperäistä merkitystään laajemmaksi kokonaisvaltaista, mielekästä toimintaa kuvaavaksi komponentiksi.

Alkuperäisten bloomilaisten taksonomioiden sovelletun luokituksen vastaavuus on esitetty liitteessä 3. Saurin (1974) mukaan sovelletus on jonkin verran kaavamainen. Kuitenkin on syytä korostaa, että luokitus on tarkoitettu helpottamaan ja yhtenäistämään oppimistavoitteiden tulkintaa. Sitä onkin syytä pitää enemmän kommunikaation välineenä kuin oppimisen tarkkana kuvauksena. Tämän tehtävän kannalta kehysjaoston ohjelmistiossa esitetyt oppimistavoitteiden kuvaamisen ohjeet ovat olleet äidinkielen sovellutuksen käytöstä saadun palautteen perusteella ilmeisen tarkoituksenmukaiset.

3.3.2. Oppisisältöjen valintaa koskevat ohjeet

Kaksisuuntaisessa tavoitekuvauksessa "oppisisältö on se panos, joka saa tavoitteessa ilmaistun muutoksen" (Hakkarainen 1973, 12-13). Tällöin vasta oppisisältö ja käyttäytymistavoite yhdessä muodostavat tarkoituksenmukaisen tavoitteen ilmaisemistavan (Leimu 1973).

Periaatteessa oppisisältöjen valinta ja luokittelu esimerkiksi kaksisuuntaisen tavoitekuvauksen tarpeita varten on monivaiheinen tapahtuma, jossa on otettava huomioon eri näkökohtia. Seuraavassa esitetään eräs malli sisältöjen luokittelemiseksi:



KUVIO 7. Sisältöjen luokittelun vaiheet (Leimu 1973, Thorbjörnsson et al. 1973)

Tavoitekuvausta varten sisältöaines jäsenellään tarkoituksenmukaisiksi osa-alueiksi ja sisältöyksiköiksi. Jäsentely voi tapahtua erilaisten kriteereiden pohjalta (aineen omat sisältöainekset, oppilaiden edellytykset, yleiset tavoitteet, muiden oppiaineiden tarpeet, koulutusammattin vaatimukset). Sisältöyksikön koko riippuu opetussuunnitelman tasosta. Jos on kyse äidinkielen opetussuunnitelman laatimisesta, sisältöjä valittaessa ja luokiteltaessa on ratkaistava myös opetussuunnitelmallinen lähtökohta: esimerkiksi kieliopillinen, tilanteisiin tai viestintään perustuva (Wilkins 1972).

Keskiasteen opetussuunnitelmatoimikunnille kehysjaoston muistiossa ei esitetty sisältöjen valitsemisen ja luokittelemisen yksityiskohtaista mallia, jota olisi voitu soveltaa eri oppiaineisiin. Sen sijaan oh-

jemuistiossa on koko keskiasteen ammatillisen koulutuksen oppiaineiden luokitus yleissivistävään, ammattiteoreettiseen ja ammattikäytännölliseen oppiaineeseen sekä harjoitteluun (Anon. 1975b).

Oppilaiden jatko-opintokelpoisuuden sekä persoonallisuuden kehityksen ja maailmankuvan laaja-alaisuuden turvaamisen kannalta yleissivistävän opetuksen sisältöjen tulisi olla luonteeltaan samantyyppisiä kuin peruskoulussa ja lukiossa. Sen sijaan koulutusammattien erityisvaatimusten vuoksi sisällöt tulisi valita eri alojen ja koulutusammattien erityistarpeista. Edelleen korostetaan sitä, että yleissivistävällä sekä ammattiteoreettisilla ja ammattikäytännöllisillä sisällöillä tulisi opetuksessa olla elävä vuorovaikutus (Anon. 1975b).

Sen sijaan kehysjaoston ohjemuistiossa määritellään ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisperiaatteita, joiden sisällöstä on mahdollista johtaa äidinkielen opetuksen sisältöjen vaatimuksia. Opetussuunnitelmien kehittämisperiaatteet ovat seuraavat: kokonaisuuden, tieteellisyyden, polyteknisyyden, demokraattisuuden, rauhankasvatuksen ja kansainvälisyyden, työn teknologian, laaja-alaisuuden ja avoimien väylien periaatteet. Kehysjaoston ohjeet perustuvat useiden 1960-luvun ja 1970-luvun alkupuolen komiteoiden ja toimikuntien mietintöihin (Anon. 1969b, Anon. 1973b, Anon. 1975c).

Opetussuunnitelmien kehittämisperiaatteiden sisältö sekä niistä johdetut äidinkielen opetuksen sisältöjen vaatimukset esitellään taulukossa 3:

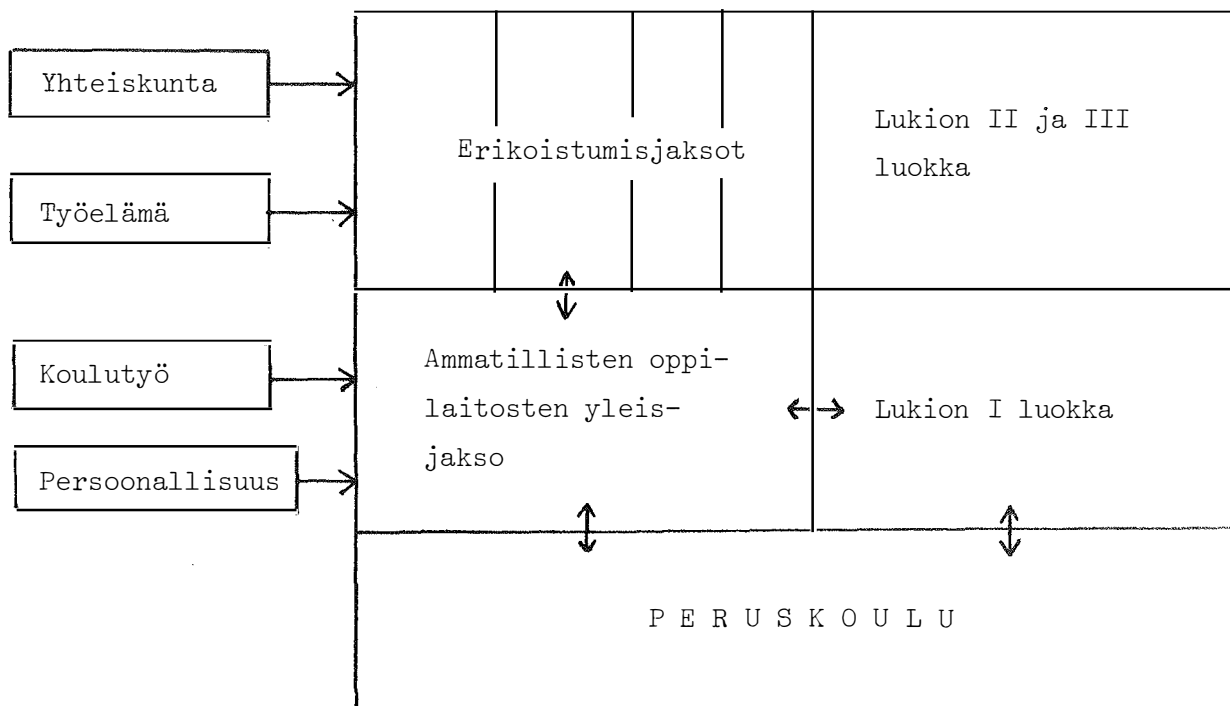
TAULUKKO 3. Opetussuunnitelmien kehittämisperiaatteiden sisältö ja vaatimukset äidinkielen opetuksessa

Kehittämisperiaate	Sisältö	Äidinkielen opetus
1. Kokonaisuus	<ul style="list-style-type: none"> - teoreettisen ja käytännöllisen kasvatuksen yhdistäminen - oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - kielenkäytön kehittäminen yksilön ajattelun, kommunikoinnin ja tiedonhankinnan keskeisenä keinona
2. Tieteellisyys	<ul style="list-style-type: none"> - opetuksen ongelmakeskeisyys ja tutkimusluonteisuus - uuden tiedon hankinnan taitoon kasvattaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelutekniikan tähdentäminen - kielen taitojen harjoittaminen ja käyttö tiedonhankinnan välineenä
3. Polyteknisyys	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden perehdyttäminen tuotannon ja teknologian taloudellisiin perusteisiin - käytännön työn ja teoreettisen opiskelun yhdistäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - käytännön työn edellyttäminen kielen taitojen painottaminen ja harjoittaminen
4. Demokraattisuus	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden kasvattaminen omien vaikutusmahdollisuuksiensa ja vastuunsa ymmärtämiseen ja laajentamiseen 	<ul style="list-style-type: none"> - keskustelu-, neuvottelu- ja kokoustaitojen korostaminen
5. Rauhankasvatus ja kansainvälisyys	<ul style="list-style-type: none"> - erilaisten yhteiskunta- ja kulttuurimuotojen ymmärtämisen ja rauhan edistämiseen kasvattaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - kielen aseman osoittaminen kulttuurin kuvastajana - kielitaidon (äidinkielen ja vieraiden kielten) merkityksen korostaminen - kirjallisuuden ja joukkotiedotuksen merkityksen osoittaminen eri yhteiskunta- ja kulttuurimuotojen ymmärtämisen lisäämisessä

6. Työn teknologia	- tieteen kehityksen, työvälineiden ja -prosessien sekä organisaatioiden, työtehtävien integroitumisen ja työntekijöiden vastuun lisääntymisen huomioon ottaminen opetuksessa	- opiskelutekniikan taitojen korostaminen - monipuolisen informaation vastaanottamisen, käsittelyn ja soveltamisen taitojen harjoittaminen
7. Laaja-alaisuus	- erityistehtävistä toiseen siirtymisen ja yhteiskunnallisen toiminnan mahdollistava yleissivistävä ja ammattiteoreettinen opiskelu	- ajattelun ja kommunikoinnin sekä sosiaalisen vaikuttamisen ja itseilmainsun taitojen korostaminen - oman kulttuurin ja kirjallisuuden vaiheiden käsittelemisen opetusohjelmassa
8. Avoimet väylät	- koulutuksessa on oman alan korkeakouluopintojen vaatimusten kannalta riittävästi yleissivistäviä opintoja	- tiedon hankinnan ja viestinnän taitojen korostaminen - kieli- ja kirjallisuusteoreettisen pohjan varmentaminen

Kun ajatellaan erityisesti yleisjakson äidinkielen opetuksen sisältöjen valintaa ja luokittelua, niin se määräytyy opetussuunnitelmien yleistavoitteista sekä yleisjakson yleissivistävän opetuksen tehtävistä. Tällöin sisältöjen valinnan kriteereinä ovat lähinnä seuraavat: persoonallisuuden kehittymisen, yleisjakson ammatillisten opintojen sekä erikoistumislinjojen opiskelun edellyttämien valmiuksien tukeminen (Anon. 1975b, Anon. 1978c).

Keskiasteen oppilaitosten äidinkielen opetuksen sisältöjen painottuminen voidaan opetussuunnitelmatoimikunnille annettujen ohjeiden mukaisesti esittää kuvion avulla seuraavasti:



KUVIO 8. Keskiasteen äidinkielen opetuksen sisältöjen painottuminen

Edellinen kuvio havainnollistaa myös muita nimenomaan yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman ja opetuksen sisällön vaatimuksia. Näitä ovat lähinnä seuraavat kolme:

- opetussuunnitelman ja opetuksen tulee niveltä peruskoulun opetussuunnitelmaan ja opetukseen
- opetussuunnitelman ja opetuksen tulee olla rinnastettavissa lukion ensimmäisen opiskeluvuoden opetussuunnitelmaan ja opetukseen
- opetussuunnitelman ja opetuksen tulee tukea muiden yleissivistävien aineiden sekä myös ammattiteoreettisten ja -käytännöllisten aineiden opiskelua

3.4. Opetussuunnitelman laatijat

Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan äidinkielen jaostoon kuuluivat yliopettaja Matti Hako (puheenjohtaja), osastopäällikkö Esko Kangas, filosofian maisteri Juha Koskela sekä lehtorit Eero Haapala ja Lene Laurén. Sihteerinä toimivat filosofian maisteri Marketta Saarinen ja humanististen tieteiden kandidaatti Martti Tala.

Äidinkielen jaoston jäsenet edustavat ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen monipuolista asiantuntemusta. Jaostossa olivat edustettuina ammatillisen koulutuksen keskeiset oppilaitostyyppit (teknilliset oppilaitokset, yleiset ammattikoulut, kauppaoppilaitokset). Lisäksi useat jaoston jäsenet ovat oppimateriaalien laatijoita sekä osallistuneet edustamansa koulutusalan äidinkielen opetuksen kehittämistoimintaan. Edelleen jaostossa voidaan katsoa olleen yleistä koulutuspoliittista asiantuntemusta.

Varsinaisen opetussuunnitelmateoreettisen pohjan äidinkielen jaoston työskentelylle on antanut, kuten aiemmin on todettu, keskiasteen koulunuudistuksen johtoryhmä sekä sen asettama opetussuunnitelmien laadinnan kehysjaosto ohjeillaan. Näiden edustamaan opetussuunnitelmateoreettiseen ja koulutuspoliittiseen asiantuntemukseen yhdistettynä äidinkielen jaoston jäsenten monipuolinen äidinkielen opetuksen käytännön kokemus on luonut edellytykset opetussuunnitelmatyölle, jossa on ollut mahdollista ottaa huomioon sekä yhteiskunnan, oppilaiden että oppiaineen vaatimukset.

4. AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN YLEISJAKSON ÄIDINKIELEN OPETUSSUUNNITELMA

4.1. Opetussuunnitelman opetussuunnitelmateoreettinen analyysi

Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä (Anon. 1977a, 65-144) esitetään äidinkielen oppimääräsuunnitelmat. Näissä erotetaan yleisjakson ja erikoistumisjaksojen tavoitteet ja sisällöt.

Oppimääräsuunnitelmiin sisältyvät seuraavat erilliset jaksot: Johdanto, Sisältöjen valinta, Opetusjärjestelyjen suunnittelu, Työtavat, Opetusryhmän koko, Eriyisopetus, Opetusvälineet ja -materiaalit, Oppimistulosten arviointi, Opetussuunnitelman kehittäminen, Yleisjakson äidinkielen opetus, Kouluasteisen erikoistumisjakson äidinkielen opetus sekä Opistoasteisen erikoistumisjakson äidinkielen opetus. Muodoltaan ja sisällöltään opetussuunnitelmaehdotus on curriculum-tyyppinen (Malinen 1977) ja siten huomattavasti enemmän peruskoulun kuin käytössä olleiden keskiasteen äidinkielen opetussuunnitelmien kaltainen.

Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen oppimääräsuunnitelmiin sisältyy yleisjaksolla kahden opintoaikayksikön (76 viikkotuntia) laajuinen Äidinkieli 1 -niminen kurssi. Erikoistumisjaksoilla on lisäksi Äidinkieli 2 -kurssi, joka yksivuotisilla erikoistumisjaksoilla on kahden ja kaksivuotisilla erikoistumisjaksoilla neljän opintoaikayksikön laajuinen.

Yleisjakson äidinkielen opetus -jaksossa (Anon. 1977a, 76-98) esitetään kaikille yhteinen äidinkielen vähimmäisoppimäärä, joka on kahden opintoaikayksikön (76 viikkotuntia) laajuinen ja joka sisältyy kaupallisen alan peruslinjoja lukuun ottamatta kaikkien peruslinjojen yleisjaksoon. Kaupallisen alan äidinkielen opetussuunnitelmaehdotus on esitetty Kaupallisen alan opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä (Anon. 1976a).

Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä esitetyn yleisjakson äidinkielen kurssin yleistavoitteena on, että oppilas saavuttaa koulutyön ja yksityiselämänsä tilanteiden edellyttämät äidinkielen valmiudet. Valmiudet esitetään puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja lukemisen osa-alueilla sisältöjen

yhteydessä käyttäytymistavoitteina. Opetussuunnitelman laadintaohjeiden mukaisesti esitetään tavoitekehikko, jossa on mainittu sisältökohdat, tavoitteet ja ydinkohdat, opetuksen toteuttamisen yleisohjeita sekä arviointi. Myös kielentuntemuksen tavoitteet on kuvattu oppilaiden käyttäytymisenä.

Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen oppimäärän yleistavoitteet ovat seuraavat:

Oppilas

- haluaa edistää inhimillistä yhteistyötä sekä työelämässä että yhteiskunnallisessa toiminnassa
- kykenee ratkaisemaan ongelmia käyttämällä rakentavan viestinnän keinoja
- pystyy suhtautumaan uusiin asioihin ennakkoluulottoman kriittisesti
- kykenee jatkuvasti kehittämään äidinkielen tuntemustaan ja opiskelunvalmiuksiaan

Yleisjakson tavoitteet on johdettu oppimäärän yleistavoitteista. Jos käytetään Benjamin S. Bloomin työryhmän (1956) kehittämää erittelytaulukkoa oppimistavoitteiden kuvaamisen konkretisoimiseksi, niin opetussuunnitelmaehdotuksessa mainitut sisältöyksiköt luetellaan riveillä ja oppilailta edellytettävä käyttäytyminen niiden opiskelussa sarakkeissa. Seuraavassa kuvauksessa on käytetty tavoitteiden tason kolmiluokasta sovellutusta (Hirvi & Linnakylä 1973 ja 1975, Anon. 1975b). Edellytettyä käyttäytymisen tasoa on kuvattu nuolella.

TAULUKKO 4. Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen tavoitteiden sisältö/käyttäytyminen -erittely

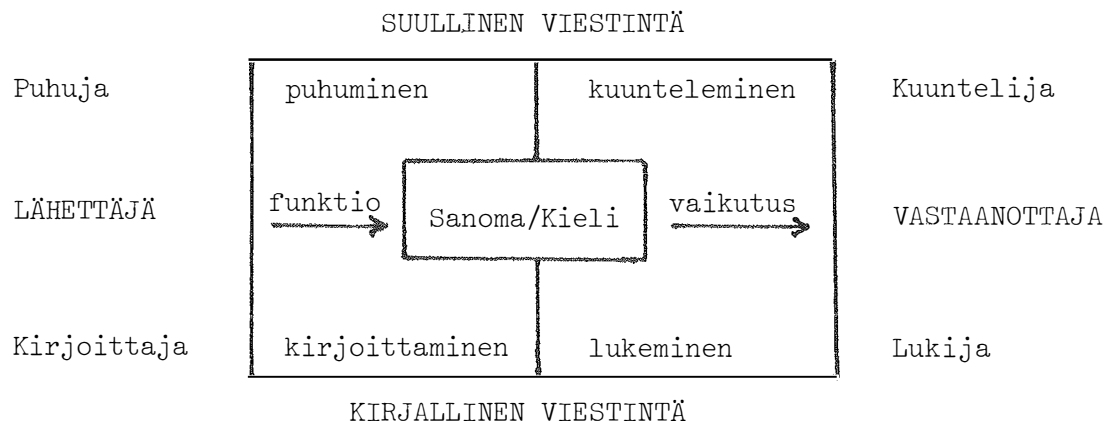
KÄYTTÄYTYMINEN SISÄLLÖT	TUNNISTAA JA MUISTAA	YMMÄRTÄÄ JA ERITELLÄ	ARVIOIDA JA SOVELTAA
	MOTIVOITUA	OSALLISTUA	ARVOSTAA
	TOIMIA MAL- LIN TAI OH- JEEN MUKAAN	TOIMIA ITSENÄI- SESTI	TOIMIA TAR- KOITUKSEN- MUKAISESTI
1. PEREHDYTTÄMINEN			
Esittäytyminen	→	→	
Äidinkielen tavoitteet	→		
Opiskelutaidon perusteet			→
2. AJATTELUN MERKITYS INHIMIL- LISESSÄ ELÄMÄSSÄ	→		
3. KIELENTUNTEMUS			
Kielen luonne ja merkitys	→		
Vierasperäiset sanat	→		
Tilanteen vaikutus esitys- tapaan			→
Kielen funktiot	→		
Sanomatyyppit	→		
Propagandan keinot	→		
Kielen normit			→
Erittelevä tieto kielestä	→		
4. PUHUMINEN			
Kokonaisilmaisu			→
Puhetilanne			→
Puheen havainnollistaminen			→
Puheen valmistaminen			→
Puhetilanteita			→
5. KUUNTELEMINEN			→
6. KIRJOITTAMINEN			
Kirjoitustekniikka	→		
Kirjoitelman rakenne			→
Kirjoitelman tyyli			→
Kirjoitelmalajeja			→
7. LUKEMINEN			→
8. KIRJASTON KÄYTTÖ			→
9. AJANKOHTAISET AIHEET			

Opetussuunnitelmaehdotuksen tavoitteiden ja sisältöjen sekä niiden perusteella laaditun erittelytaulukon avulla voidaan todeta, että ammattillisten oppilaitosten äidinkielen yleisjakson tavoitteissa painotetaan käytännön kielitaitoa, sujuvaa henkilökohtaista kommunikointitaitoa, selkeää puhetta, arkielämän puhe- ja kirjoitustilanteiden tuntemista, koulutusalan tilanteissa viestimistä, mutta myös kieliopin peruskäsitteiden ja -rakenteiden hallintaa.

Opetussuunnitelmaehdotuksen Johdanto-osassa korostetaan vielä, että äidinkieli on kaikessa opiskelussa välttämätön työväline ja että jokainen opettaja on myös äidinkielen opettaja. Mietinnössä painotetaan eri ammattien vaatimuksia äidinkielen taidoille jopa niin, että äidinkieltä voidaan pitää suorastaan ammattiaineena.

Kun tarkastellaan opetussuunnitelmaehdotuksessa esitettyjä tavoitteita kehysjaoston ohjemuistion ohjeiden kannalta, niin voidaan todeta, että ammattillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen uudistamistoimikunnan äidinkielen jaosto on noudattanut oppimistavoitteiden kuvaamisesta oppilaan käyttäytymisenä annettuja ohjeita. Jaosto esittää kognitiivisten lisäksi myös psykomotorisia ja affektiivisiä tavoitteita. Niissä korostuvat kielenkäyttötilanteissa oppilailta edellytettävät valmiudet. Valmiuksien painottamisessa opetussuunnitelmaehdotus menee pitemmälle kuin peruskoulun perustavoitteet ja -oppiaineksen sisältämä muistio (Anon. 1976d) ja muistuttaa enemmänkin Ruotsin peruskoulun Basfärdigheter i svenska -viikkosta (Anon. 1975a) ja Ruotsin lukion äidinkielen opetussuunnitelmaa (Anon. 1970b).

Äidinkielen opetussuunnitelmaehdotuksessa äidinkielen sisältöjen osa-aluejaon lähtökohta on lähinnä viestintäteoreettinen. Viestintäteoreettinen viitekehys on seuraavassa kuviossa esitetyn kaltainen:



KUVIO 9. Äidinkielen opetussuunnitelman viestintäteoreettinen viitekehys (Ruusu vuori 1974)

Viestinnällisen lähettäjä-vastaanottaja -suhteen mukainen osa-aluejako on seuraava: kirjoittaminen ja puhuminen, lukeminen ja kirjallisuus sekä kuunteleminen. Kielentuntemus on erotettu itsenäiseksi osa-alueeseen, vaikka kaikkien kielen taitojen peruselementti onkin kieli. Viestintätehtävien ja kielenkäyttötilanteiden valinnalla opetusta on kuitenkin mahdollista integroida eri osa-alueiden kesken kokonaisvaltaiseksi.

4.2. Yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen niveltyminen peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmaan

Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuuden eräs edellytys on sen niveltyminen peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, kuinka ammatillisten oppilaitosten (Anon. 1977a), kaupallisen alan (Anon. 1976a) ja lukion (Anon. 1977c) ensimmäisen vuoden ja peruskoulun (Anon. 1976d) äidinkielen opetuksen päättötavoitteet niveltyvät toisiinsa. Tarkastelu suoritetaan kirjoitettujen opetussuunnitelmaehdotusten vertailun avulla, ja se perustuu Hirven ja Linnakylän (1978) tutkimukseen. Keskiasteen opetussuunnitelmatoimikuntien ehdottamat kurssit esitetään liitteessä 4 ja tavoitekohtainen vertailu liitteessä 5.

Peruskoulun, ammatillisten oppilaitosten, kaupallisen alan ja lukion äidinkielen opetussuunnitelmaehdotusten viitekehys on samantyyppinen. Kieli ymmärretään symboli- ja merkkijärjestelmäksi sekä viestintän välineeksi. Äidinkielen osa-aluejako on kaikissa pitkälti samantyyppinen, viestintäteoreettisen viitekehyyksen mukainen (vrt. kuvio 9).

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa kielentuntemuksen osa-alueeseen yhdistetään viestintä ja joukkotiedotus. Kaupallisen alan sekä ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa viestintä liittyy läheisemmin kielen taitojen osa-alueisiin. Vain ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmat painottavat selvästi opiskeluteknisiä taitoja. Näiden tärkeyttä korostaa Lampinen (1979) myös teknillisten oppilaitosten opiskelun kannalta.

Kaupallisen alan ja ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen tavoitteet toistavat paljolti peruskoulun tavoitteita sekä sisältöjen että käyttäytymistason suhteen varsinkin kielen taitojen osa-alueilla. Lukion opetussuunnitelmassa on enemmän uudenlaisia tavoitteita. Tämä saattaisi viitata siihen, että peruskoulun tavoitteet ovat ainakin jonkin oppilasjoukon kannalta ylimitoitettuja (Linnakylä 1978). Toisaalta etenkin kielen taitojen hallintaa pidetään ammatillisissa oppilaitoksissa ja työelämässä erittäin tärkeinä (Husén & Dahllöf 1960, Hirvi 1979), joten opetussuunnitelman laatijoiden käsityksen mukaan kielen taitojen ja myönteisen asenteen kielenkäyttöön vahvistaminen saattaa vaatia lisäharjoittelua yleisjaksolla. Myös kielentuntemuksen osa-alueen yleisjakson tavoitteiden vaatimustaso niveltyy melko hyvin peruskoulun tavoitteisiin.

Ammatillisten oppilaitosten (myös kaupallisen alan) opetussuunnitelmat korostavat melko perinteistä ja normatiivista kieliopillista näkemystä sekä kielen ja opiskelutekniikan taitojen jatkuvaa harjoittelua. Tavoitteena on selvästi käytännön hyöty ja koulutyöstä selviytyminen. Lukion ensimmäisen luokan tavoitteet eivät niinkään tähtää henkilökohtaisten kielenkäyttötaitojen kehittämiseen tai yleensä koulutyöstä selviämiseen, vaan painottavat kielen tarkastelua sosiolingvivistisestä eli yhteiskunnallisesta näkökulmasta: kielen funktioiden erittelyä, kirjallisuuden tarkastelua kulttuuriympäristön heijastumana ja asiatyylisen artikkelikirjoittamisen jatkuvaa harjoittelua.

Vaatimustasoltaan lukion ensimmäisen vuoden ja kaupallisen alan yleisjakson äidinkielen tavoitteisto on pitkälti samanlainen. Sen sijaan ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelman tavoitteisto on näihin verrattuna suppeahko (yleisjakson äidinkielen opetuksen laajuus vain kaksi opintoaikayksikköä) siitä huolimatta, että opetussuunnitelmassa (Anon. 1977a) kurssin todetaan kirjallisuuden opetusta lukuun ottamatta rinnastuvan lukion kurssiin.

4.3. Yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen niveltyminen kaupallisen alan ja lukion ensimmäisen vuoden äidinkielen opetussuunnitelmaan

Liitteessä 6 esitetään keskiasteen oppilaitosten ensimmäisen opiskeluvuoden äidinkielen kirjoitettujen opetussuunnitelmaehdotusten vertailu (Hirvi & Linnakylä 1978). Tavoitteiden ja sisältöjen vertailu osoittaa, että kurssien sisällöt ovat samantapaisia. Koska ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen kurssi (Anon. 1977a) on vain kahden opintoaikayksikön mittainen, myös sen sisältöjen määrä on muita suppeampi.

Yhteisiä sisältöjä ovat mm. seuraavat:

- kielen luonne ja tehtävät, kielenkäyttötilanteet ja tilannerekisterit
- kielen funktionaalinen ja alueellinen vaihtelu, mikrokielet sekä puhe- ja kirjakielen erot
- kielemme ominaisrakenteet ja oikeakielisyysopimukset
- viestinnän käsite, viestintätapahtuma ja kieli viestinnän välineenä
- erilaiset kuuntelu- ja lukutavat, erilaiset tekstityypit
- tavallisimmat puhe- ja kirjoitelmalajit sekä näiden laatiminen

Sisältöjen vertailu osoittaa, että vaikka opetussuunnitelmien lähtökohdissa ja tavoitelauseiden käsitteissä ja muotoilussa on joitakin eroja, nämä eivät ole enää kovin selviä sisältöjen tasolla.

Kuitenkin äidinkielen opetussuunnitelmaehdotusten tavoitteissa on myös omaleimaisuutta, joka tulee esiin, kun poimitaan ne sisällöt, jotka eivät ole opetussuunnitelmissa yhteisiä. Nämä on koottu seuraavaan taulukkoon.

TAULUKKO 5. Keskiasteen oppilaitosten ensimmäisen opiskeluvuoden äidinkielen kurssien sisältöjen erot (Hirvi & Linnakylä 1978)

Kaupallinen ala (Anon. 1976a)	Ammatilliset oppilaitokset (Anon. 1977a)	Lukio (Anon. 1977c)
1. Kielen rakenteiden varmaa hallintaa (struktuurialista ja funktionaalista)		1. Kielen rakenteiden funktionaalista tarkastelua
2. Kielen huollon ja oikeakielisyyskäytäntöjen painottaminen		2. Kielen rekisterien ja virallisuusasteiden erittelyä
3. Viestintälajit ja keinot syvästi, erityisesti vaikuttamisen keinot	1. Viestinnän, erityisesti vaikuttamisen keinoja	3. Tiedottamisen ja tiedottavan kielen hallintaa
4. Puhumisen ja kirjoittamisen tekniikkaa	2. Puhumisen ja kuuntelemisen sekä kirjoittamisen tekniikkaa	4. Artikkelityyppistä kirjoittamista
	3. Opiskelutekniikka, kirjaston käyttöä	5. Sidosteiseen keskusteluun osallistumista
		6. Kokouskäyttäytymistä ja siihen liittyviä kirjallisia töitä
		7. Kaunokirjallisen tekstin ja kielen tulkintaa

Kaupallisen alan ja muiden ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen oppimäärissä painottuvat viestintälajeista erityisesti vaikuttamisen keinot, kun taas lukiossa tähdennetään ensimmäisenä vuonna tiedottamisen ja tiedottavan kielen omaksumista.

Kaupallisella alalla sekä muissa ammatillisissa oppilaitoksissa yleisjaksolla varmennetaan vielä kielen taitojen perustekniikkaa ja kes-

kitytään erityisesti opiskeluteknisten taitojen saavuttamiseen. Lukion opetussuunnitelmassa kielenkäytön perustaidot katsotaan jo saavutetun ja keskitytään sen sijaan artikkelityyppisen kirjoittamisen, sidosteisen keskustelun ja kokouskäyttäytymisen harjoitteluun.

Kaupallisen alan ja muiden ammatillisten oppilaitosten sekä lukion äidinkielen opetuksen sisällöt eroavat toisistaan selvästi kielentuntemuksen alueella. Ammatillisessa koulutuksessa vaaditaan kielen rakenteiden varmaa hallintaa ja oikeakielisyyssovimusten ja kielenkäytön normien tuntemista. Lukiossa tulisi tarkkailla kielen rakenteita lähinnä niiden tehtävien kannalta sekä eri tilanne- ja virallisuusrekisterien näkökulmasta.

Lukion kurssin omaleimaisin sisältöalue on kaunokirjallisuus. Kaunokirjallisuutta käsitellään jokaisella kurssilla, ensimmäisellä luokalla lähinnä yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja tekstilähtöistä tulkintatapaa käyttäen. Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson opetussuunnitelmasta kirjallisuuden osa-alue puuttuu kokonaisuudessaan (Anon. 1977a).

4.4. Yhteenveto yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman analysoinnista

Yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelmaehdotuksen perusteella voidaan tehdä joitakin yleisiä päätelmiä ehdotuksen toteuttamiskelpoisuudesta.

Analyysi osoitti, että opetussuunnitelmaehdotus on sekä tavoitekuvausten että sisällöllisen viitekehysten puolesta varsin selkeä. Myös peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman (Anon. 1976d) tavoitekuvaus sekä sisällöllinen viitekehys on samanlainen kuin yleisjakson opetussuunnitelmaehdotuksessa. Näin perus- ja keskiasteen suunnitelmien niveltymisen osoittautui vertailussa melko vaivattomaksi. Esitettyjen seikkojen voidaan arvioida olevan opetussuunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuuden kannalta positiivisia.

Tavoitelauseiden analysoinnin perusteella on vaikea osoittaa sellaisia seikkoja, jotka voisivat haitata opetussuunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuutta. Eräänä tällaisena tekijänä voitaneen kuitenkin pitää sitä, että eri oppiaineiden välistä sisällöllistä integraatiota opetussuunnitelmaehdotuksessa ei juuri ole toteutettu.

Pelkkä kirjoitetun opetussuunnitelmaehdotuksen tarkastelu ei anna riittävän tarkkaa kuvaa sen toteuttamiskelpoisuudesta. Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunta on itsekin korostanut, että sen laatima ehdotus ei ole sellaisenaan vielä toteuttamiskelpoinen opetussuunnitelma, vaan sitä on tutkimuksen ja kokeilun avulla tarkennettava. Juuri tähän päämäärään pyritään tutkimuksen empiirisessä osassa opettajien arviointeja hyväksi käyttäen.

5. TAVOITTEIDEN ARVIOINNIN ESITUTKIMUS

5.1. Esitutkimuksen suorittaminen

Ennen tämän tutkimuksen empiirisen osan toteuttamista suoritettiin syys-lokakuussa 1978 äidinkielen tavoitteiden arvioinnin esitutkimus. Sen tuloksista toivottiin saatavan kokemuksia siitä, kuinka opettajat kykenevät arvioimaan kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteita: oppisisältöjä sekä niiden yhteydessä oppimisen tasoa.

Esitutkimuksen arviointeja varten laadittiin kyselylomake, jossa erikseen edellytettiin sisältöjen tarpeellisuuden sekä niiden yhteydessä oppimisen tason arviointeja. Sisällöt otettiin sekä peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmasta että ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmaehdotuksesta. Sisältöjen tarpeellisuutta yleisten ammattikoulujen oppilaiden kannalta arvioitiin kuusiluokkaisella asteikolla. Sen käyttö perustui Husénin ja Dahllöfin (1960) äidinkielen ja Leinon (1975) matematiikan tavoitteiden arviointitutkimuksissa käyttämiin tarpeellisuuden luokituksiin. Esitutkimuksessa käytetty asteikko oli seuraava:

- 0 = tarpeetonta
 1 = tuskin lainkaan tarpeellista
 2 = jonkin verran tarpeellista
 3 = melko tarpeellista
 4 = hyvin tarpeellista
 5 = erittäin tarpeellista

Oppimisen tason arviointiasteikkona käytettiin periaatteessa samaa bloomilaisiin taksonomioihin perustuvaa kolmiluokkaista sovellutusta, joka sisältyy keskiasteen opetussuunnitelmatoimikunnille annettuihin laadintaohjeisiin (Anon. 1975b). Siihen lisättiin vielä luokka, joka ilmaisee sitä, että oppilaissa ei voida havaita käyttäytymisen muutosta. Esitutkimuksessa käytetty oppimisen tason arviointiasteikko oli seuraava:

TAULUKKO 6. Oppimisen tason arviointiasteikko esitutkimuksessa

Luokka	Kognitiivinen	Psykomotorinen	Affektiivinen
0	ei opittu	ei opittu	oppilaissa ei kiinnostusta
1	tunnistaa, muistaa	toimia mallin tai ohjeen mukaan	kiinnostaa oppilaita
2	ymmärtää, eritellä	toimia itsenäisesti	oppilaat osallistuvat
3	soveltaa ja arvioida	toimia tarkoituksenmukaisesti	oppilaat harrastavat ja arvostavat

Oppimisen tason arvioinnit tapahtuvat siten, että arvioitsijat kuvasivat edellä esitettyä luokitusta hyväksi käyttäen yleisiin ammattikouluihin tulevien oppilaiden osaamisen tasoa lueteltujen sisältöjen yhteydessä sekä myös sitä, millainen tason heidän käsityksensä mukaan tulisi olla.

Esitutkimuksessa tavoitteiden arvioitsijoina oli Lapin läänin yleisten ammattikoulujen opettajia sekä Keski-Suomen läänissä sijaitsevan Jämsänjokilaakson ammattikoulun opettajia ja oppilaita. Edustettuna

olivat yleisten ammattikoulujen kaikki opettajaryhmät: yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnohjat. Yleisaineiden opettajissa erotettiin omiksi ryhmikseen äidinkieltä ja vieraita kieliä opettavat. Lisäksi tavoitteiden arviointiin osallistui Yhtyneet Paperitehtaat Oy:n Jämsänkosken tehtaiden palveluksessa olevia henkilöitä. Heidät ryhmiteltiin ammattikoulun, teknillisen koulun ja teknillisen opiston käyneisiin. Esitutkimukseen osallistuneiden arviointisijoiden ryhmät ja heidän lukumääränsä olivat seuraavat:

TAULUKKO 7. Esitutkimukseen osallistuneet

Vastajaat	Michiä	Naisia	Yhteensä
Äidinkielen opettajat	8	7	15
Vieraiden kielten opettajat	1	5	6
Ammattiaineiden opettajat	4	1	5
Ammatinopettajat	4	4	8
Työnohjat	8	3	11
Opiskelijat	16	-	16
Oppilaitoksista valmistuneet			
Kouluaste (ammattikoulu)	16	3	19
Alempi opistoaste (teknillinen koulu)	22	-	22
Ylempi opistoaste (teknillinen opisto)	9	-	9
Yhteensä	88	23	111

Kaikki arviointisijaryhmät arvioivat tavoitteiden tarpeellisuutta, mutta lähtötason arviointien suorittamiseen katsottiin olevan kokemusperäiset edellytykset vain äidinkielen ja vieraiden kielten opettajilla. Monipuolisella arviointiryhmien käytöllä pyrittiin saamaan tietoa

siitä, kuinka eri ryhmien edustajat yleensä suhtautuvat tämäntyyppiseen äidinkielen tavoitteiden arviointiin ja kuinka tavoitteiden tarpeellisuus painottuu eri näkökulmista: koulutyön, persoonallisuuden kehittymisen, työelämän ja yhteiskunnassa toimimisen edellyttämien vaatimusten kannalta.

Esitutkimuksen tietojen keruu onnistui tyydyttävästi. Ammattikoulujen opettajat vastasivat kyselylomakkeeseen heille järjestetyn koulutuspäivän aikana ja oppilaat oppitunnilla. Työelämän edustajat käyttivät tavoitteiden arviointeihin vapaa-aikaansa. Tietojen keruun Yhtyneet Paperitehtaat Oy:n Jämsänkosken tehtailla organisoi tehtaiden koulutuspäällikkö.

5.2. Esitutkimuksen perusteella tehtyjä päätelmiä

5.2.1. Tavoitteiden arviointimenetelmää koskevat päätelmät

Vuonna 1978 suoritettujen tavoitteiden arvioinnin esitutkimuksen tulokset osoittivat, että äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden arviointi oppimistavoitteiden kuvaamisen kaksisuuntaista mallia hyväksikäyttäen on periaatteessa toteutettavissa ja arviointien perusteella on mahdollista tehdä päätelmiä opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta. Rohkaisevaa oli sekä yleisten ammattikoulujen opettajien ja oppilaiden ja työelämässä toimivien henkilöiden myönteinen suhtautuminen tutkimukseen.

Esitutkimuksen kokemukset osoittivat, että tavoitteiden tarpeellisuuden arvioinneissa käytetty kuusiluokkainen asteikko on liian hienojakoinen: varsinkin luokkien tuskin lainkaan tarpeellinen (1) ja jonkin verran tarpeellinen (2) sekä melko tarpeellinen (3) ja hyvin tarpeellinen (4) erittely oli arvioitsijoiden mielestä usein hankalaa. Tämä puolestaan saattaa vähentää arviointien validiutta. Arvioitsijoiden kanssa keskusteltaessa neliluokkaista tarpeellisuuden arviointiasteikkoa pidettiin yleisesti tarkoituksenmukaisena. Samoin kävi ilmi, että kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta relevanttia olisi arvioida myös sitä, millaiset mahdollisuudet opettajilla on toteuttaa

opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen ohjaajien kanssa asiaa pohdittaessa päädyttiin siihen, että opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tätä puolta voitaisiin tarkastella tavoitteiden realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointeja hyväksi käyttäen.

Äidinkieltä ja vieraita kieliä opettavat arvioitsijat pitivät oppimisen tason arviointiin käytettyä luokitusta periaatteessa tarkoituksenmukaisena. Heidän kokemuksensa mukaan oppimisen tason arvioiminen erikseen kunkin sisällön yhteydessä on kuitenkin työlästä ja jopa keinotekoista. Selkämpänä pidettiin sellaista menettelyä, että sekä sisältö että oppimisen taso ilmaistaan käyttäytymistä kuvaavana tavoitelauseena, jota arvioidaan kokonaisuutena pitäen silmällä sekä sisällön että käyttäytymisen suuntaa.

Esitutkimuksen kyselylomakkeessa oli arvioitsijoita ja yleisten ammattikoulujen äidinkielen opetuksen olosuhteita kuvaavia osioita. Näiden käyttö osoittautui sikäli tarkoituksenmukaiseksi, että niiden avulla näytti olevan mahdollista kerätä tietoja kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta haittaavien tekijöiden todentamiseksi.

5.2.2. Arviointien sisällön perusteella tehtäviä päätelmiä

Eri arvioitsijaryhmien näkemykset äidinkielen tavoitteiden tarpeellisuudesta olivat melko samansuuntaiset ja samantasoisetkin. Suurin osa arvioinneista kohdistui luokkiin jonkin verran tarpeellista (2), melko tarpeellista (3) ja hyvin tarpeellista (4). Äidinkieltä ja vieraita kieliä opettavat pitivät tavoitteita keskimäärin hieman tarpeellisempina kuin muut arvioitsijaryhmät.

Äidinkielen eri osa-alueiden tarpeellisuuden arvioinneissa oli jonkin verran painotuseroja. Erityisesti vieraiden kielten mutta myös äidinkielen opettajat pitivät muita arvioitsijaryhmiä tarpeellisempina kielen rakenteiden (sanaluokat, sijamuodot, lauseenjäsenet) hallintaa. Kielen taitojen (puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen, lukeminen) hallintaa pitivät kaikki arvioitsijaryhmät tarpeellisina, mutta muita selvemmin niiden tarpeellisuus korostui työelämän edustajien ja oppilaiden arvioinneissa. Oikeakielisyyssnormien ja opiskelutekniikan taitojen hallitsemisen suuresta sekä kaunokirjallisuuden melko vähäisestä tarpeellisuudesta kaikki arvioitsijaryhmät olivat pitkälti samaa mieltä.

Esitutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia kuin Dahllöfillä ja Husenilla (1960), jotka Ruotsissa ovat tehneet äidinkielen tavoitteiden tarpeellisuuden arviointitutkimuksia.

Äidinkieltä opettavia pyydettiin arvioimaan yleiseen ammattikouluun tulevien oppilaiden äidinkielen eri osa-alueiden sisältöjen hallitsemisen (tiedot, taidot, asenteet) lähtötasoa kahdesta näkökulmasta: millainen on lähtötason nykytilanne (= mille oppimisen tasolle 90 % kouluun tulijoista yltää) ja millainen lähtötason tulisi olla (= tavoitetaso eli millä oppimisen tasolla 90 % oppilaista pitäisi olla kouluun tullessaan). Vieraiden kielten opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaiden tietojen ja taitojen lähtötasoa.

Esitutkimukseen osallistuneiden äidinkieltä ja vieraita kieliä opettavien opettajien arviointien perusteella yleisiin ammattikouluihin tulevien oppilaiden äidinkielen tietojen, taitojen ja asenteiden lähtötasolla on puutteellisuuksia kaikilla osa-alueilla. Arviointien perusteella näyttää siltä, että yleisiin ammattikouluihin tulevat oppilaat ovat keskimäärin päässeet käytetyn tavoitekuvausten ensimmäisen käyttäytymislukon (tunnistaa/muistaa, toimia mallin/ohjeen mukaisesti, kiinnostua) tasolle ja että opettajien arvioima optimaalinen lähtötaso olisi seuraavaksi vaativamman käyttäytymisen tasolla. Lähtötason arviointien tulokset on esitetty graafisesti liitteissä 7 - 10.

Tavoitteiden arvioinnin esitutkimuksen tulosten perusteella ei voida tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä esimerkiksi yleisiin ammattikouluihin tulevien oppilaiden äidinkielen tietojen, taitojen ja asenteiden lähtötasosta. Kuitenkin opettajien arvioinnit viittaavat siihen, että varsinaisessa tutkimuksessa oppilaiden lähtötason tarkastelu on eräs merkittävä kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen vaikuttava tekijä. Näkemys saa tukea myös oppimistavoitteita ja niiden saavuttamista käsittelevästä tutkimuksesta (Bloom et al. 1971).

5.3. Tavoitteiden arvioinnin taustamuuttujia koskevia päätelmiä

Esitutkimuksen kyselylomakkeessa oli useita tavoitteiden arvioinnin taustamuuttujia kuvaavia osioita. Näiden käyttäminen perustui aiempien tutkimusten (Dahllöf 1960, Asp et al. 1967, Suonperä 1973, Hirvi 1974, Peltonen et al. 1976) antamiin viitteisiin, joiden mukaan kouluissa on sellaisia tekijöitä, jotka haittaavat oppimistavoitteiden saavuttamista ja siten opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta. Tässä esitutkimuksessa arvioitsijat vastasivat seuraavia taustamuuttujia kuvaaviin kysymyksiin:

- opettajien virka- ja tutkintorakenne sekä heidän suorittamansa opinnot
- opettajien viikkotuntimäärät sekä heidän opettamansa aineet
- oman koulun muiden oppiaineiden opetuksen tunteminen
- peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman ja opetuksen tunteminen
- opettajien yhteistyö opetuksen suunnittelussa
- äidinkielen asema koulun muiden oppiaineiden joukossa

Lisäksi työelämän edustajilta kysyttiin sitä, kuinka usein he työssään tarvitsevat äidinkielen taitoja ja kuinka riittäviksi he arvioivat käymänsä ammatillisen oppilaitoksen äidinkielen opetuksen antamat valmiudet.

Arviointien tulokset antoivat viitteitä yleisten ammattikoulujen opettajien tutkintorakenteen sekä opettamien aineiden moninaisuudesta, samoin opettajien varsin suurista viikkotuntimääristä. Ammattikoulujen opettajien arviointien mukaan äidinkieli on keskimäärin suunnilleen yhtä tärkeä oppiaine kuin muutkin. Työelämän edustajien ja oppilaiden mielestä ammattikoulussa äidinkieli on kuitenkin hiukan vähemmän tärkeä oppiaine kuin muut. Ammattikouluissa muiden kuin opettajien itsensä opettamien aineiden opetuksen sekä myös peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman ja opetuksen tunteminen osoittautui keskimäärin vähäiseksi.

Yleisen ammattikoulun oppilaat sekä työelämän edustajat pitivät käymänsä ammatillisen koulun äidinkielen opetuksen viikkotuntimäärää keskimäärin lähes riittävänä. Äidinkieli on arviointien perusteella keskimäärin hieman vähemmän kiinnostava ja jokseenkin yhtä vaikea oppiaine kuin heidän käymänsä ammatillisen oppilaitoksen muut oppiaineet.

Työelämässä äidinkielen käytön määrä ja vaativuus kasvavat työtehtävien vaativuuden mukaan. Ammattikoulun käyneet ilmoittivat tarvitse-

vansa äidinkielen tietoja taitoja työssään suoranaisesti melko harvoin. Ammattikoulun äidinkielen opetus on arviointien mukaan antanut keskimäärin tyydyttävät tiedot ja taidot. Sen sijaan teknillisestä koulusta ja erityisesti teknillisestä opistosta valmistuneet tarvitsevat äidinkielen tietoja ja taitoja työssään päivittäin. Kaikki työelämän edustajat ilmoittivat työssään tarvitsevansa nimenomaan kielen taitoja. Tällaisia taitoja vaativia tilanteita vastauksissa olivat esimerkiksi seuraavat: asioiden esittäminen suullisesti esimiehelle, selostuksen laatiminen, keskusteluun osallistuminen, luennon pitäminen, työohjeiden ymmärtäminen, ammattikirjallisuuteen tutustuminen ja muiden esittämien asioiden kuunteleminen. Yhteiskunnallisessa toiminnassa tarvittavien kielen taitojen hallitseminen liittyi lähinnä kokous- ja neuvottelutilanteissa toimimiseen.

Esitutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siihen suuntaan, että tavoitteiden arvioinnin varsin monien taustamuuttujien käyttö on perusteltua. Niiden antamien tietojen perusteella voidaan kartoittaa niitä koulun sisäisiä tekijöitä, jotka haittaavat oppimistavoitteiden saavuttamista ja siten opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta. Osa tiedoista on kuvailevaa ja kartoitettavaa, ja sen avulla voidaan suoraan vaikuttaa oppimista haittaavien tekijöiden vaikutusten minimoimiseen. Osa taas on sellaista, että sitä voidaan käyttää hyväksi tavoitteiden arviointeja selitettäessä.

6. TUTKIMUKSEN ONGELMAT

6.1. Ongelmanasettelun perusteet

Yhdistämällä tehdyn esitutkimuksen tulokset aikaisempien tutkimusten tuloksiin saadaan kuva siitä, millaisia ongelmakohtia kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudessa on. Tämä yhteenveto muodostaa samalla pohjan tutkimusongelmien spesifioinnille.

6.1.1. Tarvearvioinnin probleemat

Tutkimuksen yleistavoitteeksi on otettu ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuuden selvittäminen käyttäen hyväksi yleisten ammattikoulujen opettajien arviointeja. Toteuttamiskelpoisuus ei välttämättä ole kuvaavin nimitys sille tarvetutkimukselle, jota opetussuunnitelmien kehittäminen näyttäisi edellyttävän. Nimityksellä on kuitenkin haluttu korostaa sitä, että opetukselle ja oppimiselle asetettavat tavoitteet on aina jotenkin suhteutettava nykytilanteeseen, oppilaiden lähtötasoon ja realistisiin mahdollisuuksiin. Mikäli näitä ei oteta huomioon, tavoiteltavien asioiden luetteloon tulee sekä jo toteutuneita asioita että myös täysin tavoittamattomissa olevia toiveita. Tästä syystä näyttääkin tarpeelliselta arvioida tavoitelauseita sekä tarpeellisuuden että jollakin tavoin arvioitavan realistisuuden kannalta.

Tavoitteiden saavutettavuutta voitaisiin arvioida monin eri tavoin. Opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämisen kannalta hyödyllisintä olisi, mikäli saataisiin selville, kuinka paljon opetusresursseja tai oppilaan resursseja jonkin asian oppiminen vaatii. Tässä vaiheessa on kuitenkin ollut tyytyminen yleisluontoisempiin arviointeihin. Yksinkertaisinta näyttäisi olevan suoraan kysyä tavoitteen saavutettavuutta, realistisuutta. Näin saatua kuvaa olisi tarpeen kuitenkin varmentaa. Esitutkimuksessa käytetty lähtötason arviointi tuntuisi soveltuvan hyvin tähän

tarkoitukseen. Se on mielekäs tehtävä lähinnä vain äidinkielen ja vieraiden kielten opettajille, joten tämä tarkistusmielessä tehty arviointi voidaankin rajoittaa pääasiassa heihin.

Toteuttamiskelpoisuuden arvioinnin toista puolta, tarpeellisuusarviointeja, on myös tarpeen toteuttaa useammalla tavalla. Tavoitteiden tarpeellisuutta arvioidaan erikseen oppilaiden koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta. Ratkaisu perustuu sekä keskiasteen opetussuunnitelmien laadintaohjeissa (Anon. 1975b) että yleisjakson äidinkielen kirjoitetussa opetussuunnitelmaehdotuksessa (Anon. 1977a) esitettyihin näkökohtiin. Opetussuunnitelmaehdotuksessa yleisjakson äidinkielen opetuksen yleistavoitteena esitetään, että opetuksen olisi annettava oppilaille sellaiset äidinkielen valmiudet, joiden avulla he voivat selviytyä sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteista.

6.1.2. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta koskeviin näkemyksiin vaikuttavat tekijät

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointi tähtää siihen, että opetussuunnitelmasta kyettäisiin erittelemään niin tarkkoja käsityksiä, että niitä voitaisiin käyttää opetussuunnitelman kehittämiseen ja tarkentamiseen. Tällöin on tarpeen melko yksityiskohtainen arviointisijoiden taustatekijöiden analysointi. Sitä voitaisiin jaotella seuraavasti:

- Mittausten luotettavuuden ja yleistämiskelpoisuuden selvittämiseksi tarvittavat analyysit. Tällöin reliabiliteettilaskelmien lisäksi voidaan tarkastella sitä, onko arvioitsijoiden joukossa havaittavissa mielipidesuuntia.
- Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointien muotoutumiseen vaikuttavien tekijöiden analyysi. Tällöin on tarkasteltava sellaisia taustamuuttujia, jotka kuvaavat arvioitsijoiden koulutusta tai toimintaa. Tällaisista tärkeimmäksi on esitutkimuksen perusteella osoittautunut yleisten ammattikoulujen opettajien virkarakenne. Sen perusteella määräytyvät pitkälle opettajien koulutustausta sekä heidän opettamansa oppiaineet.

Yleisten ammattikoulujen opettajien virkarakenne sekä opettajilta edellytetyt tutkinnot ja arvosanat määrätään ammattioppilaitoksista annetussa asetuksessa (Anon. 1959a). Yleisissä ammattikouluissa on yleisaineiden (esimerkiksi äidinkieli ja vieraat kielet) opettajan sekä ammat-
tiaineiden opettajan, ammattiopettajan ja työopettajan virkoja ja toimia. Lisäksi voi olla tarpeen mukaan perustettuja tuntiopettajan toimia.

Yleisten ammattikoulujen opettajan virkojen ja toimien haltijoilta edellytetyt tutkinnot ja arvosanat ovat seuraavat: yleisainoiden opetta-
jilla korkeakoulututkinto tai kansakoulunopettajan tutkinto ja lisäksi arvosana opetettavassa pääaineessa; ammattiaineiden opettajilla teknil-
lisen korkeakoulun tai opiston tutkinto tai yliopistollinen loppututkin-
to, jossa on arvosana opetettavassa pääaineessa; ammatinopettajilla
opettajanvalmistuslaitoksen oppimäärä; työopettajilla teknillisen kou-
lun tutkinto. Vieraiden kielten opettajiin sovelletaan yleisaineiden
opettajien kelpoisuusvaatimuksia.

6.1.3. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta selittävät tavoite- lauseiden ominaisuudet

Yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelmaehdotuksen tarkastelu on osoittanut, että toteuttamiskelpoisuuden arviointeja on tulkittava myös tavoitteista käsin. Tämän tutkimusvaiheen erikoispiir-
teenä voidaankin pitää pyrkimystä jäsentää opetussuunnitelman toteutta-
miskelpoisuutta tavoitteita kuvaavien muuttujien avulla. Yleensä tut-
kimuksissa tyydytään tarkastelemaan vain yksittäisten tavoitelauseiden
arviointituloksia. Niistä on kuitenkin vaikea päätellä, millaiset ta-
voitteen piirteet (sisältöalue, tavoitetaso tms.) voivat selittää tu-
loksia.

Sitä, mikä tavoitteessa tekee siitä toteuttamiskelpoisen, on tut-
kittu varsin vähän. Koska etukäteen ei tutkimustulosten puuttumisen
vuoksi tiedetä tavoitteiden erilaisten ominaisuuksien vaikutusta opetus-
suunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointeihin, pyrittiin laatimaan
mahdollisimman kattava tavoitteiden ominaisuuksien luokitus. Lähinnä
tavoitteiden tutkimusta käsittelevän kirjallisuuden perusteella muodos-
tettiin tavoitelauseiden piirteitä kuvaava dikotominen luokitus. Luok-

kien kuvauksen lisäksi on arvioitu sitä, vaikuttavatko tavoitteen ominaisuudet selvemmin opettajien arviointeihin vai opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen. Muodostettujen tavoitteiden luokat olivat seuraavat:

Materiaalinen vs. formaalinen

Yleisesti käytetty tavoitteiden luokitus on sisällöllinen (materiaalinen) vs. muodollinen (formaalinen). Tätä tavoitteiden luokitusta on käytetty esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmassa. Kyseessä oleva tavoitteiden jako perustuu lähinnä tavoitteen ilmaisemaan sisältöön, joten ominaisuudet vaikuttanevat selvemmin tavoitteiden arviointeihin kuin varsinaisesti opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen.

Sisällöllinen tavoite liittyy spesifiin oppisisältöön (Anon. 1970e, Malinen 1977, Leino 1979), eli tavoitelause kuvaa, miten oppilas käyttäytyy spesifin oppisisällön suhteen tavoitteen saavutettuaan. Sisällöllisen tavoitteen (sisältö/käyttäytyminen) saavuttaminen on suhteellisen helppo kontrolloida: "Oppilas kykenee nimeämään lauseenjäsenet" (Hirvi et al. 1973).

Muodollinen (formaalinen) tavoite ilmaisee laajemman taidon hallintaa eikä liity niin spesifiin sisältöön kuin materiaallinen tavoite. Oppilaalta edellytetään yleisempää muodollista käyttäytymistä, eikä tavoitteen saavuttamisen kontrolli ole aina kovin helppoa: "Oppilas kykenee ymmärtämään lukemansa" (Anon. 1970e, Malinen 1977, Leino 1979).

Taidollis-toiminnallinen vs. affektiivinen

Tavoitteiden jako taidollis-toiminnallisiin vs. affektiivisiin perustuu Bloomin työryhmän esittämään oppimisen alueen jakoon kognitiiviseen, psykomotoriseen ja affektiiviseen (Bloom et al. 1971). Mallia on käytetty sekä peruskoulun opetussuunnitelmassa, peruskoulun äidinkielen perustavoitteiden ja perusoppiaineiden määrittelyssä (Anon. 1976d) että keskiasteen opetussuunnitelmien laadintaohjeissa (Anon. 1975b). Niissä korostetaan taidollis-toiminnallisten ja affektiivisten tavoitteiden merkitystä kognitiivisten tavoitteiden rinnalla ja täydentäjinä. Luokkien kuvaamien ominaisuuksien voidaan arvioida vaikuttavan selvemmin opettajien arviointeihin kuin opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen.

Taidollis-toiminnallinen tavoite liittyy Bloomin työryhmän esittämän psykomotorisen komponentin, affektiivinen tavoite Daven esittämän affektiivisen komponentin alueeseen (Bloom et al. 1971). Vieraita kieliä koskevissa tavoitetutkimuksessa taidollis-toiminnallisiin tavoitteisiin sisältyvät myös kognitiivisen alueen tavoitteet (Valette & Disick 1972, Leino 1979).

Alemman vs. ylemmän tasoinen

Luokitus perustuu oppimisen tason kuvaukseen. Koska oppimisen taso on yhteydessä tavoitteen saavuttamisen vaikeuteen, piirteet vaikuttavat kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen eli tavoitteiden saavutettavuuteen.

Alemman tasoinen tavoite edellyttää eri komponenteilla oppimisen alemman tason (muistaa, toimia mallin mukaan, motivoitua) ja ylemmän tasoinen oppimisen vaativampien tasojen (ymmärtää ja arvioida, toimia itsenäisesti ja tarkoituksenmukaisesti, osallistua ja arvostaa) mukaisesti käyttäytymistä (Bloom et al. 1971, Peltonen 1970, Hirvi & Linnakylä 1973, Anon. 1975b, Anon. 1976d, Marton 1977, Suonperä 1979).

Rutiininomainen vs. produktiivinen

Tavoitteiden jako rutiininomaisiin vs. produktiivisiin perustuu oppilalta edellytettävän oppimisen prosessiin. Se on yhteydessä oppimisen tasoon, joten luokat ovat osin päällekkäisiä ylemmän vs. alemman tasoinen -luokkien kanssa. Piirteet vaikuttavat opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen.

Rutiininomainen prosessi on silloin, kun oppilas kykenee muististaan valitsemaan oikean vastauksen kysymykseen. Tavoitelauseen kuvaama käyttäytyminen edellyttää rutiininomaista, täsmällistä vastaamista (oikein-väärin) ilman varsinaista puheen tai kirjoituksen tuottamista (Peltonen 1970, Suonperä 1979, Leino 1979). Tavoitteen saavuttamisen arviointi on tavallisesti yksinkertaista.

Produktiivisen tavoitelauseen kuvaama käyttäytyminen edellyttää lyhyttä ja täsmällistä (oikein-väärin) vastausta laajempaa ja hioutunutta suullista tai kirjallista tuottamista tai asenteen ohjaamaa toi-

mintaan (Peltonen 1970, Suonperä 1979, Leino 1979). Tavoitteen saavuttamisen eksakti kontrolli on usein melko vaikeaa.

Yksittäinen vs. integroitu

Jako perustuu lähinnä tavoitelauseen sisällölliseen laajuuteen. Piirteet vaikuttavat etenkin opettajien arviointeihin.

Yksi tällainen tavoite on välitavoite opetuskokonaisuuden tavoitteen saavuttamiseksi (Hakkarainen 1972, Renko & Piippo 1974). Se on spesifi opetuksen ja oppitunnin muihin spesifeihin lähitavoitteisiin integroitava tavoite, joka valitaan esimerkiksi opetusstrategian perusteella, jotta päästäisiin opetuskokonaisuuden tavoitteisiin (substantiivi → sanaluokat, aloitus → kirjoitelman rakenne).

Integroitu tavoite on opetuskokonaisuuden tavoite, joka on valittu oppiaineen tavoitteista esimerkiksi käytettävissä oleva aika huomioon ottaen ja joka on useiden yksittäisten välitavoitteiden integroitu kokonaisuus.

Koulun vaatima vs. yhteiskunnan vaatima

Tavoitteiden jako koulun vs. yhteiskunnan vaatimiin on yhteydessä opetussuunnitelman determinantteihin: koulun vaatimat tavoitteet määräytyvät lähinnä koulun oppiaineiden opiskelun, yhteiskunnan vaatimat koulun ulkopuolisten tilanteiden edellyttämien valmiuksien tarpeista. Koulun ja yhteiskunnan vaatimuksia on käytetty peruskoulun äidinkielen perustavoitteiden ja perusoppiaineen määrittelyn determinantteina (Anon. 1976d). Tavoitteiden piirteet vaikuttavat opettajien arviointeihin.

Peruskoulun vs. peruskoulun tavoitteista poikkeava

Peruskoulun tavoitteisiin kuuluvan tavoitelauseen ilmaisema oppisisältö ja sen yhteydessä edellytettävä käyttäytymisen taso ovat samat kuin peruskoulun päättövaiheen tavoitteissa. Sen sijaan peruskoulun tavoitteista poikkeavien tavoitelauseiden ilmaisema oppisisältö poikkeaa peruskoulun päättövaiheen tavoitteista tai edellytetty käyttäytyminen ylittää peruskoulun päättötavoitteita korkeammalle vaatimustasolle (Anon.

1976d). Piirteet ovat osittain yhteydessä myös tavoitteiden vaatimustasoon, joten niillä saattaa olla selvä vaikutus opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen.

Persoonallisuutta kehittävä vs. jatko-opintokelpoisuutta turvaava

Tavoitteiden luokitus perustuu keskiasteen opetussuunnitelmien laadintaohjeisiin, joissa yleissivistävien opintojen tavoitteena esitetään sekä oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittyminen ja maailman kuvan muotoutuminen että jatko-opintojen turvaaminen (Anon. 1975b). Tavoitteiden piirteet vaikuttavat lähinnä arviointeihin.

Yleisesti tunnettu vs. ei yleisesti tunnettu (spesifi)

Tavoitteen tunnettavuuteen vaikuttavat sekä tavoitelauseen sisällön yleisyys että tavoitelauseessa käytetty terminologia. Luokkien kriteerinä on se, onko sisältö niin tunnettu ja terminologia niin yksiselitteinen, että muutkin kuin äidinkielen opettajat voivat ymmärtää tavoitteet yksiselitteisesti. Piirteet vaikuttavat opettajien arviointeihin, joskin niillä voi olla vaikutusta myös opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen.

6.2. Tutkimusongelmien spesifiointi

Tutkimuksen pääongelmana on selvittää, kuinka toteuttamiskelpoiseksi yleisten ammattikoulujen opettajat arvioivat Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä (Anon. 1977a) esitetyn yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteet. Pääongelman selvittämiseksi laadittiin kolme tutkimusongelmaa. Näistä ensimmäinen on luonteeltaan kuvaileva. Toinen ja kolmas ovat lisäksi selittäviä.

Spesifit tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on opettajien suorittamien tavoitelauseiden tarpeellisuuden (erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta) ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien rakenne?
2. Miten eri opettajaryhmät (yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnopettajat, vieraiden kielten opettajat) eroavat toisistaan tavoitelauseiden tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien perusteella ja kuinka paljon ryhmien välisistä eroista voidaan selittää arvioitsijoiden virkarakenteen perusteella)?
3. Kuinka paljon tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella voidaan selittää tavoitelauseiden tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien eroista?
4. Millainen on opettajien arviointien mukaan ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman (Anon. 1977a) tavoitteiden toteuttamiskelpoisuus?

Tutkimuksen ensimmäinen ongelma on itse asiassa mittausten reliabiliteetin selvitysten laajennusta. Tavoitteena on saada selville, löytyykö arvioitsijajoukosta mielipideryhmiä, joilla on erilaiset käsitykset opetussuunnitelman osa-alueiden painotuksista. Esimerkiksi voitaisiin ajatella, että jokin arvioitsijaryhmä painottaa äidinkielen suullisten taitojen hallitsemista muiden taitojen kustannuksella, jokin toinen taas kielentuntemusta ja niin edelleen.

Toisen ongelman yhteydessä selvitetään eri arvioitsijaryhmien arviointien keskiarvoeroja. Tällöin saadaan selville, pitävätkö eri tavoitteita tarpeellisina ja realistisina esimerkiksi vain äidinkielen opettajat. Lisäksi saadaan selville, onko tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden järjestys eri opettajaryhmien arvioiden mukaan sama. Tulosten perusteella voidaan päätellä, kuinka saadut arvioinnit ovat yleistettävissä eri opettajaryhmiin.

Kolmannen ongelman yhteydessä selvitetään, mikä tavoitelauseessa on sellaista, joka tekee siitä tarpeellisen tai realistisen. Edelleen selvitetään, voidaanko arviointien tuloksia ennustaa joistakin tällaisista yleisistä tavoitteiden ominaisuuksista.

Neljännän ongelman käsittelyssä tulokset kootaan päätelmiksi ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetus suunnitelmaehdotuksen toteuttamiskelpoisuudesta sen mukaan, miten se edellisten ongelmien yhteydessä saatujen tulosten perusteella näyttää mahdolliselta. Päätelmät edellyttävät synteessin tekemistä sekä opettajaryhmittäin, tavoitteiden ominaisuuksittain sekä äidinkielen osa-alueittain saaduista tuloksista.

Nimenomaan tutkimuksen pääongelman kartoittavasta luonteesta johtuu, että varsinaisia tutkimushypoteeseja ei esitetä. Kuitenkin aikaisempien tutkimustulosten perusteella (Hirvi 1974, 1979) voidaan olettaa, että arvioinneissa on eroja, joita voidaan selittää sekä opettajien virkarakenteen että tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella.

7. TUTKIMUSMENETELMÄ

7.1. Mittarit ja muuttujien muodostaminen

7.1.1. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinnit

Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuutta päätettiin selvittää käyttämällä hyväksi yleisten ammattikoulujen opettajien arviointeja, jotka kohdistuivat opetus suunnitelman tavoitteiden tarpeellisuuteen ja realiteettisuuteen sekä oppilaiden lähtötasoon. Tarpeellisuuden arvioinnit suoritettiin vielä erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta, koska yleisjakson äidinkielen opetuksen tavoitteena on, että oppilas sen aikana saavuttaa koulutyön ja yksityiselämänsä tilanteiden edellyttämät äidinkielen valmiudet (Anon. 1977a).

Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä esitetyistä yleisjakson äidinkielen opetuksen

tavoitteista poimittiin yhteensä 78 arvioitavaa tavoitelausetta. Näihin lisättiin kolme kirjallisuuden opetuksen tavoitetta, jotka sisältyvät peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmaan. Näiden tavoitelauseiden arviointien perusteella ajateltiin voitavan tehdä päätelmiä yleisten ammattikoulujen opettajien suhtautumisesta kirjallisuuden opetuksen tarpeellisuuteen, sillä kirjallisuuden osa-alue puuttuu kokonaan ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmasta.

Arvioitavat tavoitelauseet ovat kyselylomakkeen (liite 11) osioiden 076 - 156. Äidinkielen osa-alueittain arvioitavia tavoitelauseita oli seuraavat määrät:

Perehdyttäminen	12 (076 - 087)
Kielentuntemus	19 (088 - 106)
Puhuminen	15 (107 - 121)
Kuunteleminen	13 (122 - 134)
Kirjoittaminen	13 (135 - 147)
Lukeminen	9 (148 - 156)

Kolme yleisjakson opetussuunnitelmaan kuulumatonta kirjallisuuden tavoitetta sijoitettiin lukemisen osa-alueen tavoitelauseiksi 153 - 155.

Opetussuunnitelmassa esitetyissä tavoitelauseissa oli opetussuunnitelmien laadintaohjeiden mukaisesti ilmaistu sekä sisältö että oppilailta edellytettävä käyttäytyminen. Näin arvioitavat tavoitelauseet voitiin ottaa lähes suoraan opetussuunnitelmasta. Vain aivan joissakin jouduttiin lähinnä käyttäytymisen kuvausta täydentämään ja yhtenäistämään. Kaikkiaan kyselylomakkeessa esitettyjen tavoitelauseiden muotoilussa pyrittiin mahdollisimman suureen kieliasun selkeyteen, mitä seikkaa ovat samantyyppisissä tavoitearviointitutkimuksissa korostaneet mm. Dahllöf (1967) ja Leino (1975).

Yleisaineiden opettajia ja vieraiden kielten opettajia pyydettiin arvioimaan kaikkien 81 tavoitelauseen tarpeellisuutta ja realistisuutta sekä 67 tavoitelauseen suhteen oppilaiden lähtötasoa. Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työopettajat arvioivat kaikkien tavoitelauseiden tarpeellisuutta, mutta vain 41 tavoitelauseen realistisuutta ja oppilaiden lähtötasoa niiden suhteen. Noin puolet (40) tavoitelauseista arvioitiin sisällöllisesti niin spesifeiksi, että ammattiaineiden opettajilla, ammatinopettajilla ja työopettajilla ei ole riittävästi kokemuspohjaisia edellytyksiä arvioida realistisuutta ja lähtötasoa.

Sekä tarpeellisuuden, realistisuuden että lähtötason arvioinneissa käytettiin neliluokkaista arviointiasteikkoa, mihin päädyttiin lähinnä esitutkimuksen (luku 5.) kokemusten perusteella. Esitutkimuksen kuusi- sekä Dahllöfin (1960) ja Leinon (1975) käyttämä viisiluokkainen tavoitteiden tarpeellisuuden arviointiasteikko pääteltiin arvioitsijoille niin työlääksi, että se saattaa olla omiaan heikentämään arviointien luotettavuutta.

Arviointiluokat pyrittiin kuvaamaan opettajille kyselylomakkeessa huolellisesti. Tarpeellisuuden arviointien luokat olivat seuraavat:

- 4 = erittäin tarpeellinen
- 3 = varsin tarpeellinen
- 2 = jonkin verran tarpeellinen
- 1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

Tavoitteiden realistisuutta pyydettiin arvioimaan siten, että opettajat ilmoittavat, kuinka suuri osa oppilaista voisi saavuttaa tavoitteet riittävän hyvin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, jos tavoitteet otettaisiin käyttöön nyt. Arviointiluokat olivat seuraavat:

- 4 = valtaosa oppilaista (75 % tai enemmän) voisi saavuttaa riittävän hyvin
- 3 = melko suuri osa oppilaista (50-74 %) voisi saavuttaa riittävän hyvin
- 2 = melko pieni osa oppilaista (25-49 %) voisi saavuttaa riittävän hyvin
- 1 = vähäinen osa oppilaista (0-24 %) voisi saavuttaa riittävän hyvin

Realistisuuden arvioinneissa opettajia kehoitettiin kiinnittämään huomiota sekä oppilaiden määrään että tasoon. Edelleen mainittiin, että yleisjakson äidinkielen tuntimäärä on sama (kaksi viikkotuntia) kuin yleisten ammattikoulujen ensimmäisen vuoden tuntimäärä nykyisin.

Lähtötason arvioinnit suoritettiin siten, että opettajat arvioivat nykyisiin yleisiin ammattikouluihin tulevien oppilaiden äidinkielen tietojen, taitojen ja asenteiden lähtötasoa. He arvioivat, kuinka suurella osalla oppilaista on nykyisin riittävän hyvä lähtötaso aloitettavien ammattikouluopintojen edellyttämien valmiuksien kannalta. Arviointiasteikko oli seuraava:

- 4 = kiitettävä: 75 % tai enemmän oppilaista hallitsee riittävän hyvin
- 3 = tyydyttävä: 50-74 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin
- 2 = välttävä: 25-49 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin
- 1 = heikko: 0-24 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin

Opettajia kehoitettiin kiinnittämään arvioinneissaan huomiota sekä oppilaiden määrään että tasoon.

Tulosten esittelyssä tavoitelauseiden arviointiulottuvuuksista käytetään seuraavia lyhennettyjä kirjainsanoja:

TAR = tarpeellisuus

KOUTA = tarpeellisuus koulutyön tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta

YKTA = tarpeellisuus yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta

REAL = realistisuus

LÄHTÖ = lähtötaso

Lisäksi arvioitavista tavoitelauseista käytetään tekstissä ja taulukoissa lyhennettyjä nimityksiä. Jos näin ilmaistun tavoitelauseen sisällöstä on epävarmuutta, on syytä katsoa kyselylomakkeesta (liite 11) tavoitelauseen alkuperäistä muotoa.

7.1.2. Arvioitsijoita kuvaavat muuttujat

Tutkimuksen pääsisällön, opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinnin, lisäksi mittaukset kohdistuivat melko laajasti myös arvioitsijoihin ja heidän käsityksiinsä. Näiden laajuutta voidaan perustella sillä, että hyvin monien tutkimusten (Dahllöf 1960, Asp et al. 1967, Suonperä 1973, Peltonen et al. 1974 ja 1976 sekä Hirvi 1974, 1978 ja 1979) mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa näihin liittyy äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttamista haittaavia tekijöitä.

Myös arvioitsijoita ja heidän käsityksiään kuvaavat tiedot hankittiin kyselylomakkeella (liite 11), johon sisältyy kysymyksiä laajemmin kuin tässä raportissa käsitellään. Seuraavassa kuvaillaan lyhyesti kaikki kyselylomakkeeseen sisällytetyt muuttujat. Sulkeissa on muuttujaa koskevien kysymysten numero kyselylomakkeessa:

Oppilaitos (001)

Virka tai toimi (002)

(1) yleisaineiden opettajan

(2) ammattiaineiden opettajan

(3) ammattiopettajan

(4) työnohjaajan

(5) tuntiohjaajan

Sukupuoli	(003)
Pedagoginen pätevyys	(004)
(1) muodollisesti pätevä	
(2) muodollisesti epäpätevä	
Ikä	(004)
Opetettavat oppiaineet ja niiden viikkotuntimäärät	(006 - 010)
Opettajakokemus yleisissä ammattikouluissa	(011)
Opettajakokemus muissa koulumuodoissa	(012 - 015)
koulumuodot ja niissä toimitut vuodet	
Suoritetut tutkinnot	(016 - 026)
(016) kansakoulunopettajan	
(017) peruskoulun opettajan	
(018) käsityönopettajan	
(019) talousopettajan	
(020) humanististen tieteiden kandidaatin tai vastaavan	
(021) filosofian kandidaatin tai vastaavan	
(022) tekniikon	
(023) insinöörin	
(024) diplomi-insinöörin	
(025) ekonomin	
(026) jonkin muun (minkä)	
Yliopistoarvosanat	(027 - 032)
arvosanojen nimi sekä taso (approbatur, cum laude approbatur, laudatur)	

Lisäksi arvioitsijoita pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin he tuntevat oman koulunsa muiden kuin opettamiensa aineiden sekä peruskoulun yläasteen äidinkielen opetussuunnitelmaa ja opetusta (033 - 039) ja kuinka tarpeellisena he pitävät oman työnsä kannalta niiden tuntemista (040 - 046). Lisäksi he arvioivat eräiden keskeisten äidinkielen tehtävien sekä osa-alueiden tarpeellisuutta (047 - 055). Arviointiasteikko oli viisiluokkainen:

5 = erittäin hyvin / erittäin tarpeellinen

4 = melko hyvin / melko tarpeellinen

3 = keskinkertaisesti / en osaa sanoa

2 = melko huonosti / melko tarpeeton

1 = erittäin huonosti / erittäin tarpeeton

Opetuksen yhteissuunnittelun määrää ja riittävyttä mittasivat osiot 063 - 074. Opettajia pyydettiin ilmoittamaan, kuinka usein (5 = lähes päivittäin... 1 = satunnaisesti tai ei juuri koskaan) he suunnittelevat opetusta yhdessä oman koulun muiden opettajien ja oppilaiden sekä muiden koulujen opettajien kanssa. Lisäksi he vastasivat, kuinka usein heillä on tilaisuus suunnitella opetusta muiden koulujen opettajien kanssa ja kuinka riittävinä he näiden tilaisuuksien määrää pitävät. Muita opettajien esittämiä opetuksen käytännön näkökohtia sisältyy kysymyksen 075 vastauksiin.

Kyselylomakkeen kysymysten 033 - 075 avulla hankittuja tietoja ei tässä tutkimusraportissa käsitellä systemaattisesti, vaan opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinnin yhteydessä pyritään kiinnittämään huomiota niihin muuttujiin, jotka haittaavat opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta. Sen sijaan tavoitteiden arviointeja selittäväinä muuttujana käytetään opettajien virkarakennetta, josta muodostuu kuva arvioitsijoita kuvaavien muuttujien perusteella. Seuraavassa esitetään niiden perusteella hahmottunut kuvaus yleisten ammattikoulujen opettajista.

Ammattioppilaitoksista annetun asetuksen (Anon. 1959a) mukaan yleisissä ammattikouluissa on yleisaineiden opettajien, ammattiaineiden opettajien, ammatinopettajien ja työopettajien virkoja ja toimia. Lisäksi kouluissa on tuntiopettajan toimia. Tässä tutkimuksessa tuntiopettajista muodostettiin opettamiensa aineiden perusteella vieraiden kielten opettajien luokka.

Vastaaajien keski-ikä oli 39.9 vuotta. Ryhmittäin keski-iat olivat seuraavat: yleisaineiden opettajat 39.5, ammattiaineiden opettajat 40.1, ammatinopettajat 40.4, työopettajat 40.8 ja vieraiden kielten opettajat 36.2 vuotta. Vastaaajista 77.1 % oli iältään 31-50 -vuotiaita. Yleisten ammattikoulujen opettajien ikärakenne ei näytä merkittävästi muuttuneen 1960-luvulta (Asp et al. 1967).

Sukupuolen suhteen opettajaryhmät eroavat tilastollisesti erittäin merkittävästi: naisia on yleisaineiden opettajista 47.2 %, ammattiaineiden opettajista 4.7 %, ammatinopettajista 94.3 % ja vieraiden kielten opettajista 80.0 %. Työnopeettajissa naisia ei ollut lainkaan. Viran perusteella voidaan ryhmien välisestä vaihtelusta selittää näin peräti 62 %. Koko vastaajajoukossa naisten osuus oli 39.1 %, mikä vuonna 1978 yleisten ammattikoulujen koko opettajistossa oli 33.1 % (Anon. 1980e).

Muodollisen pedagogisen kelpoisuuden osalta opettajaryhmät eroavat tilastollisesti erittäin merkittävästi. Vaihtelusta 18 % voidaan selittää viran perusteella. Vieraiden kielten opettajista peräti 54.5 % on epäpäteviä. Vastaavat prosenttiosuudet muilla opettajaryhmillä ovat seuraavat: yleisaineiden opettajilla 12.4, ammattiaineiden opettajilla 13.0, ammatinopettajilla 2.5 ja työnopeettajilla 3.6.

Ammattioppilaitoksista annetussa asetuksessa (Anon. 1959a) määrätään opettajilta edellytetyt tutkinnot ja arvosanat. Nämä ovat seuraavat: yleisaineiden opettajilla korkeakoulututkinto tai kansakoulunopettajan tutkinto ja lisäksi arvosana opetettavassa pääaineessa; ammattiaineiden opettajilla teknillisen korkeakoulun tai opiston tutkinto tai yliopistollinen loppututkinto, jossa on arvosana opetettavassa pääaineessa; ammatinopettajilla opettajanvalmistuslaitoksen oppimäärä; työnopeettajilla teknillisen koulun tutkinto. Vieraiden kielten opettajiin sovelletaan yleisaineiden opettajien kelpoisuusvaatimuksia.

Opettajan viran ja tutkintojen välillä on tilastollisesti erittäin merkittävä ja voimakas (khin neliötestissä kontingenssikerroin .87) riippuvuus. Yhteensä opettajat ilmoittivat 33 eri tutkintoa. Nämä esitetään viroittain liitteessä 12.

Selkein tutkintorakenne on työnopeettajilla, joista 97.6 % on suorittanut tekniikan tutkinnon, ja ammattiaineiden opettajilla, joista 92.3 % on insinöörejä. Vastaajina olleista ammatinopettajista 46.1 % on suorittanut talousopettajan ja 34.4 % ammatinopettajan tutkinnon (kauppa- ja teollisuusministeriön päätöksessä n:o 385/1.10.1959 tarkoitettu opettajanvalmistuslaitoksessa suoritettu tutkinto).

Yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajien tutkintorakenne on heterogeeninen. Korkeakoulututkinnon yleisaineiden opettajista on suorittanut 61.9 % (filosofian kandidaatin tasoisen tutkinnon 27.5 % ja humanististen tieteiden kandidaatin tasoisen tutkinnon 34.4 %). Vieraiden kielten opettajista ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita on

23.6 % ja alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita 34.5 %. Kansakoulun-/peruskoulunopettajan tutkinnon suorittaneita yleisaineiden opettajia on 30 % ja vieraiden kielten opettajia 3.6 %.

Kelpoisuusvaatimusten mukaisesti (Anon. 1959a) yliopistollinen arvosana on pakollinen yleisaineiden (ja siten myös vieraiden kielten) opettajilla. Liitteessä 13 esitetään opettajien suorittamat arvosanat, joita on yhteensä 67 aineessa. Vastaaajista 49.0 % ilmoitti suorittaneensa vähintään yhden arvosanan, joka yli 80-prosenttisesti on kasvatustieteen approbatur. Kasvatustieteen arvosanan on suorittanut 73.9 % yleisaineiden opettajista, 21.9 % ammattiaineiden opettajista, 49.7 % ammattinopettajista, 19.3 % työnopeettajista ja 54.5 % vieraiden kielten opettajista.

Yleisaineiden opettajista 68.3 %:lla on suomen kielen ja 32.9 %:lla kirjallisuuden arvosana. Lisäksi vieraiden kielten opettajista 9.1 %:lla on suomen kielen ja 20 %:lla kirjallisuuden arvosana. Opettajien suorittamista suomen kielen arvosanoista 73.3 % on tasoltaan approbatureita, 19.0 % cum laude approbatureita ja 7.8 % laudatureita. Hieman vajaa puolet vieraiden kielten opettajista on suorittanut englantilaisen filologian arvosanan.

Opettajien ilmoittamat opetusaineet viroittain ovat liitteessä 14. Yleisaineiden opettajan tavallisimmat opetusaineet ovat äidinkieli (90.1 %), kansalaistaito (67.7 %) ja liikunta (28.6 %). Ammattiaineiden opettajat opettavat tavallisimmin fysiikkaa ja kemiaa (71.9 %) sekä matematiikkaa (70.1 %). Ammattinopettajista 78.6 % ilmoittaa opettavansa ammattityötä. Selkein opetuksen alue on työnopeettajilla, sillä kaikki he antavat työnopeutusta. Vieraiden kielten opettajista 80 % opettaa englannin kieltä. Yleensä yleisaineiden ja ammatillisten aineiden opetuksen raja on selvä: yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat eivät juuri opeta ammatillisia aineita eivätkä ammatillisten aineiden opettajat yleisaineita. Lähes neljäsosa (22.8 %) opettajista opettaa vähintään viittä ja yli puolet (51.7 %) vähintään kolmea oppiainetta.

Yleisten ammattikoulujen opettajien viikottaiset opetusvelvollisuudet vaihtelevat 20 (yleisaineiden opettajat, jotka opettavat äidinkieltä tai vierasta kieltä) viikkotunnista 26 (työnopeettajat) viikkotuntiin (Anon. 1980f). Pääosalla opettajista on huomattavasti ylitunteja: kolmea oppiainetta opettavien (51.7 %) viikkotuntimäärän keskiarvo

oli 32. Työopettajien yleinen viikkotuntimäärä oli 40. Sekä opetusvelvollisuus, opetettavien aineiden lukumäärä että pidettävien viikkotuntien määrä on huomattavasti suurempi kuin esimerkiksi lukion opettajilla (Laakso 1977).

Ammattikoulun opettajakokemuksen suhteen opettajaryhmät eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Eniten ammattikoulukokemusta on keskimäärin ammatinopettajilla (57.2 %:lla yli viisi vuotta) ja vähiten vieraiden kielten opettajilla (yli viisi vuotta vain 9.6 %:lla, mikä johtuu opetustuntien vähyden aiheuttamasta tuntiopettajien toimien tilapäisyydestä. Koko vastaajajoukosta 44.3 % ilmoitti toimineensa ammattikoulussa yli ja 55.7 % alle viisi vuotta.

Vastaajista 45.5 % (322) ilmoitti toimineensa opettajana myös muussa oppilaitoksessa kuin yleisissä ammattikouluissa. Vastauksissa esiintyi 36 muuta koulumuotoa. Muiden koulumuotojen opettajakokemusta oli useimmin yleisaineiden opettajilla (84.5 %) ja vieraiden kielten opettajilla (69.0 %). Vastaavat luvut ovat ammattiaineiden opettajilla 26.0 %, ammatinopettajilla 35.0 % ja työopettajilla 31.3 %. Muiden koulumuotojen opettajakokemus on keskimäärin melko lyhyt (kolme-neljä vuotta).

Useimmin muu kuin ammattikoulukokemus on kansa-, kansalais- ja peruskoulusta (28.6 %:lla) sekä oppikoulusta (11 %:lla) ja ammatillisesta kurssikeskuksesta (5.9 %:lla). Ammattiaineiden opettajien, ammatinopettajien ja työopettajien kelpoisuusvaatimuksissa (Anon 1959a) edellytetään lisäksi käytännön kokemusta, mikä on useimmiten hankittu teollisuuden palveluksesta. - Vastaajien muu kuin ammattikoulukokemus esitetään liitteessä 15.

Yhteenvedona opettajien virkarakenteen piirteistä, joilla voidaan olettaa olevan vaikutusta tavoitelauseiden arviointeihin, kiinnitetään huomiota seuraaviin seikkoihin:

- koulutustaustaltaan yleisten ammattikoulujen opettajisto on ammattiaineiden opettajia (insinöörejä) ja työopettajia (teknikoita) lukuun ottamatta erittäin heterogeeninen
- yleissivistävien (esimerkiksi äidinkieli) ja ammatillisten aineiden opetuksen raja on jyrkkä, joten toisten aineiden opetuksen tunteminen ja integraation toteuttaminen jää vapaaehtoisuuden varaan
- ammatillisia aineita opettavien (etenkin ammattiaineiden opettajien ja työopettajien) peruskoulukokemus ja -tuntemus on erittäin vähäistä

- varsinkin yleissivistävien aineiden opettajien opettamien aineiden lukumäärä on suuri esimerkiksi peruskoulun yläasteen ja lukion opettajiin verrattuna
- kaikkien opettajaryhmien viikottaiset opetusvelvollisuudet ja varsinkin pidettyjen tuntien määrät ovat suuret, millä seikalla lienee vaikutusta opettajien väliseen yhteistyöhön ja esimerkiksi opetuksen integraatiomahdollisuuksiin
- äidinkieltä opettavien opettajien suomen kielen ja/tai kirjallisuuden arvosana on tavallisimmin approbatur, kun esimerkiksi lukion äidinkielen lehtorilta edellytetään toisessa aineessa laudatur- ja toisessa vähintään cum laude approbatur -arvosana

7.1.3. Tavoitelauseiden ominaisuudet

Tutkimuksen luvussa 6.1.3. esitettiin tavoitelauseiden ominaisuuksien dikotominen luokitus. Luokituksen perusteella tutkimuksen tekijä sekä kasvatustieteiden lisensiaatti Pirjo Linnakylä arvioivat kyselylomakkeessa (076 - 155) esitetyt tavoitelauseet. Mikäli tavoitelauseissa korostuivat ensiksi mainituissa luokissa kuvatut ominaisuudet, arviointi merkittiin 1:llä. Jälkimmäisten luokkien korostumista osoitti arvioinneissa 2. Näin arvioitsijoiden yksimielisyyttä osoittivat pistemäärät 2 ja 4, erimielisyyttä ilmaisee pistemäärä 3. Taulukossa 8 esitetään tavoitelauseiden ominaisuuksien arviointien jakaumat.

Arvioitsijat olivat eri mieltä 59 eli 8.1 %:ssa tapauksista. Eniten erimielisiä arviointeja on laajuuden (11), vaikutuksen (10) sekä vaateen (9) ulottuvuuksilla. Yksimielisimpiä arvioitsijat olivat sisälön arviointiulottuvuudella, jolla erimielisiä arviointeja kohdistui vain kolmeen tavoitelauseeseen. Faktorianalyysin (taulukko 10) kommunaliteetit (ominaisuksittain .98 - .84) osoittavat arviointien korkeata reliaabeliutta.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien välisten riippuvuuksien voimakkuutta osoittavien kontingenssikerrointen vaihteluväli oli .66-.16. Riippuvuudet esitetään taulukossa 9.

TAULUKKO 8. Tavoitelauseiden ominaisuuksien arviointien jakaumat

Ominaisuus ¹⁾	Pistemäärät					
	2		3		4	
	N	%	N	%	N	%
1. Sisältö (materiaalinen-formaalinen)	24	30	3	4	54	67
2. Alue (tiedollinen-affektiivinen)	61	75	6	7	14	17
3. Taso (alempi-ylempi)	22	27	4	5	55	68
4. Prosessi (rutiininomainen-produktiivinen)	26	32	4	5	51	63
5. Laajuus (yksittäinen-integroitu)	14	17	11	14	56	69
6. Vaade (koulun-yhteiskunnan)	22	27	9	11	50	62
7. Uutuus (peruskoulutavoite-ulkopuolinen)	48	59	5	6	28	35
8. Vaikutus (persoonallisuus-jatko-opinnot)	23	28	10	12	48	59
9. Yleisyys (tunnettu-spesifi)	54	67	7	9	20	25
Yhteensä	294	40.3	59	8.1	376	51.6

1) Ensiksi mainittuun ominaisuuteen kohdistunut arviointi = 1, jälkimmäiseen kohdistunut arviointi = 2

TAULUKKO 9. Tavoitelauseiden ominaisuuksien väliset riippuvuudet ¹⁾

Ominaisuudet	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sisältö (materiaalinen-formaalinen)	-	(.30)	.64	.64	.63	.55	(.32)	(.20)	.50
2. Alue (tiedollinen-affektiivinen)		-	.35	.40	.36	(.23)	.49	.38	(.21)
3. Taso (alempi-ylempi)			-	.66	.60	.46	(.32)	(.16)	.42
4. Prosessi (rutiininomainen-produktiivinen)				-	.62	.52	.37	(.25)	.43
5. Laajuus (yksittäinen-integroitu)					-	.56	.39	(.25)	.39
6. Vaade (koulun-yhteiskunnan)						-	.33	.41	.48
7. Uutuus (peruskoulutavoite-ulkopuolinen)							-	(.27)	(.26)
8. Vaikutus (persoonallisuus-jatko-opinnot)								-	(.28)
9. Yleisyys (tunnettu-spesifi)									-

1) Suluissa olevat korrelaatiot eivät ole tilastollisesti merkitseviä edes viiden prosentin tasolla

Voimakkaimmat riippuvuudet olivat tason ja prosessin (.66) sekä sisällön ja tason (.64), sisällön ja prosessin (.64), sisällön ja laajuuden (.63), prosessin ja laajuuden (.62) sekä tason ja laajuuden (.60) välillä. Heikoin (.16) riippuvuus oli tason ja vaikutuksen välillä. Ominaisuuksissa näyttää kuitenkin olevan siinä määrin päällekkäisyyttä, kuten ominaisuuksien luokkia muodostettaessa oletettiin, että niitä kaikkia ei kannata käyttää muuttujina erillisinä. Siksi luokkia pyrittiin yhdistämään faktorianalyysin avulla, jota kuvataan seuraavassa.

Tavoitelauseiden muuttujien muodostaminen arviointiasteikoista. - Tavoitelauseiden arviointien rakenteen tutkimiseksi suoritettiin faktorianalyysi. Taulukossa 10 esitetään viiden faktorin varimax-rotatoitu faktorimatriisi sekä kommunaliteetit. Viiden faktorin avulla kyettiin selittämään 90.5 % arviointien varianssista.

Ensimmäinen faktori selittää merkittävän määrän eli 50.5 % arviointien varianssista. Sisältö, taso, prosessi ja laajuus saavat faktorilla korkeimmat lataukset, joten niiden perusteella faktori voidaan nimetä tavoitelauseiden luonteen faktoriksi. Muut faktorit voidaan nimetä korkeimpien latausten mukaisesti vaikutuksen, uutuuden, yleisyyden ja alueen faktoreiksi.

Tämän jälkeen faktoreittain muodostettiin dikotomisat luokat 1 ja 2, joihin tavoitelauseet ryhmiteltiin ominaisuuksiensa mukaisesti Vilho Hirven ja Pirjo Linnakylän arviointien perusteella: luokkaan 1, jos arviointien pistemäärä luonne-faktorilla oli 8-13 ja muilla faktoreilla 2, sekä luokkaan 2, jos pistemäärät olivat vastaavasti 14-16 luonne-muuttujalla ja muilla 3 tai 4. Kun luokkien välisessä ristiintaulukoinnissa tuli luonne x alue -nelikentässä tyhjä selli, analyyseistä jätettiin alue-muuttuja pois. Näin tavoitelauseita kuvaaviksi muuttujiksi tulivat luonne, uutuus, vaikutus ja yleisyys.

Muodostetuilla tavoitelauseiden muuttujilla selitettiin opettajien tarpeellisuuden, realistisuuden ja lähtötason arviointien varianssia. Varianssianalyysissä siis selitettävänä muuttujina olivat opettajien arviointien keskiarvot, selittävinä muuttujina tavoitelauseiden ominaisuuksien muuttujat ja tapauksina tavoitelauseet.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien tarkastelua. - Tavoitelauseiden ominaisuuksien arviointien perusteella voidaan tehdä päätelmiä siitä, kuinka yleisjakson kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitelauseissa to-

TAULUKKO 10. Tavoitelauseiden ominaisuuksien arviointien viiden Varimax-rotatoidun faktorin lataukset ja kommunaliteetit (summamuuttujiin otettujen ominaisuuksien lataukset alleviivattu)

Ominaisuudet	I	II	III	IV	V	h^2
Sisältö	<u>.85</u>	.07	.13	.31	.07	.85
Alue	.24	.22	.34	.05	<u>.83</u>	.91
Taso	<u>.91</u>	.04	.02	.05	.17	.88
Prosessi	<u>.89</u>	.09	.10	.21	.21	.89
Laaajuus	<u>.81</u>	.11	.38	.12	-.07	.84
Vaade	.53	.50	.35	.36	-.34	.90
Uutuus	.15	.09	<u>.90</u>	.07	.28	.93
Vaikutus	-.06	<u>-.96</u>	-.06	-.02	-.20	.96
Yleisyys	-.27	-.05	-.07	<u>-.95</u>	-.04	.98
Selitysosuus (%)	50.5	14.6	10.5	8.4	6.5	90.5

teutuvat keskiasteen opetussuunnitelmien laadinnan lähtökohtina olleet periaatteet sekä vaatimukset äidinkielen opetuksessa. Periaatteita on esitelty tutkimuksen luvuissa 3 ja 4.

Taulukossa 8 esitettyjen arviointien tulosten perusteella kiinnitetään huomiota seuraaviin seikkoihin:

- arviointien mukaan 59 % yleisjakson opetussuunnitelman tavoitelauseista sisältyy peruskoulun opetussuunnitelmaan, joten vaikka arviointien perusteella ei voidakaan tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä peruskoulun ja yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmien niveltymisestä, näyttäisi siltä, että yleisjakson opetussuunnitelma rakentuu peruskoulun opetussuunnitelman pohjalle
- opetussuunnitelmien laadinnan sitä ohjetta, että tavoitteet tulisi esittää oppilaan päätekäyttämisenä, arvioinnit niin ikään tukevat, sillä tavoitelauseiden joukossa voidaan havaita sekä oppilaan käyttämisen erilaista syvyyttä (alemman - ylemmän tasoinen) että käyttämisen eri osa-alueiden (tiedollinen - affektiivinen) painottamista kuvaavia tavoitelauseita
- tavoitelauseissa korostuvat valmiuksia kehittävät ja jatko-opintokelpoisuutta tukevat tavoitelauseet, sillä sisällöltään lähinnä formaalisia on 67 % sekä jatko-opintoja tukevia 59 % tavoitelauseista; keskiasteen koulunuudistuksen johtoryhmän (Anon. 1978c) opetussuunnitelmatoimikunnille lähettämän kirjeen mukaan yleisjakson yleissivistävän opetuksen tehtävänä on antaa riittävät valmiudet erikoistumislinjojen opiskelulle
- kirjoitetussa opetussuunnitelmassa painottuvat edelleen taitojen harjoittamista tukevat tavoitteet, sillä arviointien mukaan 63 % tavoitelauseista edellyttää pääasiassa tuottamista (rutiininomainen - produktiivinen) ja 69 % tavoitelauseista on sellaisia, jotka kuvaavat useiden yksittäisten välitavoitteiden avulla muodostettua integroitua tavoitekokonaisuutta (yksittäinen - integroitu); samaan viittaa myös se, että opetussuunnitelman tavoitteiden ominaisuuksissa korostuu yksinkertaista muistamista, tunnistamista ja jäljittelyä vaativampi käyttäytyminen (68 % tavoitelauseista edellyttää oppilailta ylemmän tasoista käyttäytymistä)

Edellä esitetyt seikat osoittavat yleisjakson kirjoitetun opetussuunnitelman laatijoiden onnistuneen työssään monilta osin toteuttamaan

keskiasteen opetussuunnitelmien laadinnan yleisiä periaatteita ja tavoitteita. Kuitenkin voidaan todeta myös seikkoja, jotka vaativat yleisten periaatteiden suunnassa tapahtuvan opetussuunnitelman kehittämistyön jatkamista. Esimerkiksi opetussuunnitelman kokonaisuuden periaatteen (tutkimuksen taulukko 3, s. 27) toteuttamiseen, mikä ilmenee opetuksessa oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittymisenä, on syytä kiinnittää jatkuvaa huomiota: arviointien mukaan affektiivinen alue painottuu vain 17 % ja persoonallisuuden kehittymisen tukeminen 28 %:ssa tavoitelauseista. Opetussuunnitelman sisällössä se seikka, että siitä puuttuu kirjallisuuden osa-alue kokonaan, vahvistaa esitetyn vaatimuksen tärkeyttä. Opetussuunnitelman sisältöön ja terminologiaan tulee myös kiinnittää huomiota, sillä 25 % tavoitelauseista arvioitiin niin spesifeiksi, että niiden ymmärtämisessä saattaa olla muilla kuin äidinkielen opettajilla väärin ymmärtämisen vaara. Tämä puolestaan hankaloittaa opettajien suunnitteluyhteistyössä välttämätöntä kommunikointia, opetuksen integraation toteuttamista sekä opetussuunnitelmassa (Anon. 1977a) mainitun periaatteen, että itse asiassa jokainen ammatillisen koulun opettaja on myös äidinkielen opettaja, toteutumista.

7.2. Tutkimuksen kohdejoukko ja tietojen kerääminen

7.2.1. Arvioitsijoiden valinta

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa yleisten ammattikoulujen opettajien käsitykset keskiasteen ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelman (Anon. 1977a) tavoitteiden tarpeellisuudesta ja realistisuudesta sekä oppilaiden lähtötasosta niiden suhteen, tutkimuksen perusjoukon muodostavat yleisten ammattikoulujen opettajat.

Yleiset ammattikoulut valittiin edustamaan ammatillisia oppilaitoksia siksi, että ne ovat keskiasteen ammatillisista oppilaitoksista sekä lukumäärältään että oppilasmäärältään suurin oppilaitosryhmä. Yleisiä ammattikouluja on maassamme 92 (lisäksi ns. sivukouluja), joten

ne muodostavat tutkimuksen tietojen keruun kannalta tarkoituksenmukaisen ryhmän. Kun kouluja on jokaisessa läänissä ja niitä sijaitsee sekä kaupungeissa että maaseudulla, tutkimuksen alueellinen edustavuus tulee otetuksi huomioon. Taulukossa 11 esitetään Suomen virallisen tilaston (Anon. 1980e) mukaan keskiasteen ammatillisiin oppilaitoksiin kuuluvat oppilaitostyypit, niiden lukumäärä ja oppilasmäärät vuonna 1978.

Uudistuvassa keskiasteen koulutuksessa yleisten ammattikoulujen opetus organisoidaan pääasiassa teknillisen alan peruslinjoiksi. Muutamat nykyisistä linjoista muodostetaan myös elintarvike- ja kotitalousalan peruslinjoiksi (vrt. liite 1).

Tutkimukseen päätettiin sisällyttää kaikki 92 suomenkielistä yleistä ammattikoulua sekä seitsemän niiden ns. sivukoulua (Anon. 1980c). Opettajia yleisissä ammattikouluissa oli vuonna 1978 yhteensä 4170, joista naisia 1381 eli 33.1 % ja miehiä 66.9 %. Heistä 360 eli 8.6 % oli tuntiopettajia. Muodollisesti päteviä oli 2911 eli 69.8 % (Anon. 1980e).

Arvioitsijat valittiin perusjoukosta seuraavasti. Yleisaineiden valinnassa käytettiin kokonaisotantaa eli arvioitsijoiksi valittiin kaikki yleisaineiden opettajat. Sen sijaan kustakin yleisestä ammattikoulusta pyydettiin arvioitsijoiksi vähintään kaksi ammattiaineiden opettajaa, ammatinopettajaa ja työnopettajaa. Tosin kaikissa kouluissa ei ole kahta mainittua opettajan virkaa tai tointa.

Etukäteen laskettiin, että tutkimuksen kohdejoukon koko olisi noin 800 yleisten ammattikoulujen opettajaa. Esitellyllä otannalla ajateltiin saatavan riittävän suuret arvioijamäärät kuhunkin virkaryhmään, jotta ryhmien välisten arviointierojen tarkastelemiseksi voitaisiin käyttää suunniteltuja tilastollisia laskentamenetelmiä.

7.2.2. Tietojen kerääminen

Tiedot kerättiin kyselylomakkeella helmi-huhtikuussa 1980. Lomakkeet postitettiin 15.2.1980. Ammatikasvatushallitus antoi luvan tietojen keräämiseen. Lisäksi Ammatikoulujen rehtorit r.y., Ammattioppilaitosten liitto r.y. sekä Ammattioppilaitosten insinöörit r.y. esittivät jäsenilleen myönteistä suhtautumista tutkimuksen tietojen keruuseen. Kyselylomake sekä lähete- ja suosituskirjeet ovat liitteessä 11.

TAULUKKO 11. Keskiasteen ammatillisten oppilaitosten oppilaitostyyppit,
niiden lukumäärät ja oppilasmäärät vuonna 1978

Oppilaitostyyppi	N	Oppilaita
<u>Maa- ja metsätalousoppilaitokset</u>	<u>86</u>	<u>7220</u>
Maatalousalan oppilaitokset	58	5038
Metsä- ja puutalousalan oppilaitokset	28	2182
<u>Tekniikan ja käsityöammattien oppilaitokset</u>	<u>214</u>	<u>76320</u>
Teknilliset oppilaitokset	30	19829
Yleiset ammattikoulut	92	46647
Tekniikan ja käsityöammattien erikoisoppilaitokset	49	3641
Koti- ja taideteollisuusoppilaitokset	43	3203
<u>Kuljetuksen ja tietoliikenteen oppilaitokset</u>	<u>15</u>	<u>236</u>
Meriliikenteen oppilaitokset	8	1429
Lentoliikenteen oppilaitokset	1	122
Rautatieliikenteen oppilaitokset	4	307
Tietoliikenteen oppilaitokset	2	478
<u>Kauppa- ja toimistoalan oppilaitokset</u>	<u>75</u>	<u>27683</u>
Kauppaoppilaitokset	71	27395
Liikealan erikoiskoulut	2	124
Muut kauppa- ja toimistoalan oppilaitokset	2	164
<u>Hoitoalan oppilaitokset</u>	<u>42</u>	<u>12710</u>
Sairaanhoidon oppilaitokset	36	12185
Kauneudenhoito-oppilaitokset	2	190
Muut hoitoalan oppilaitokset	4	335
<u>Muut keskiasteen ammatilliset ja muuta erikoiskoulutusta antavat oppilaitokset</u>	<u>87</u>	<u>10201</u>
Taidealan oppilaitokset	11	514
Vartiointi- ja suojelualan oppilaitokset	3	1042
Urheilu- ja askarteluohjaaja- yms. oppilaitokset	6	272
Kotitalousoppilaitokset	57	6795
Kurssikeskukset	1	19
Hotelli- ja ravintola-alan oppilaitokset	9	1559
Yhteensä	519	136470

Maaliskuun loppuun 1980 mennessä kaikkiaan 95 eli 96 % oppilaitok-
sista palautti kyselylomakkeet täytettyinä. 10.4.1980 lähetetyn uuden
vastauspyynnön (liite 11) perusteella vielä kahdesta ammattikoulusta
palautettiin täytetyt vastauslomakkeet. Vastaukset saatiin 98 %:sta
kouluja. Tässä mielessä arvioinnit edustavat hyvin yleisten ammatti-
koulujen opettajien käsityksiä. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen
luettelo on liitteessä 16.

Opettajakohtaisen vastausprosentin tarkka esittäminen ei ole mah-
dollista koulukohtaisten opettajamäärien puuttumisen vuoksi. Kuitenkin
opettajakohtaisen vastausprosentinkin voidaan katsoa olleen erittäin
korkea, sillä kyselyyn vastasi yhteensä 708 opettajaa.

Opettajaryhmittäin tutkimukseen osallistuneiden osuudet koko maan
vastaavien opettajien määrästä ovat seuraavat: yleisaineiden opettajat
22.5 %, ammattiaineiden opettajat 15.4 %, ammatinopettajat 15.6 % ja
työnohjeopettajat 12.5 %. Vieraiden kielten opettajat edustavat käytännöl-
lisesti katsoen koko maan yleisten ammattikoulujen vieraiden kielten
opettajien joukkoa. Näin siis yleisaineiden opettajien joukon suhteel-
linen osuus on ammatillisia aineita opettavia opettajia suurempi. Tau-
lukossa 12 esitetään koulujen ja arvioitsijoiden määrät lääneittäin.

TAULUKKO 12. Koulut ja arvioitsijat lääneittäin

Lääni	Kouluja		Arvioitsijoita	
	N	%	N	%
Uudenmaan	13	13.4	81	11.4
Turun ja Porin	13	13.4	97	13.7
Hämeen	15	15.5	87	12.3
Kymen	8	8.2	68	9.6
Mikkelin	4	4.1	37	5.2
Pohjois-Karjalan	5	5.2	40	5.6
Kuopion	8	8.2	62	8.8
Keski-Suomen	4	4.1	32	4.5
Vaasan	9	9.3	84	11.9
Oulun	12	12.4	75	10.6
Lapin	6	6.2	45	6.4
Yhteensä	97	100.0	708	100.0

Kyselylomakkeen kysymyksessä 002 (liite 11) viidentenä opettajien virkaryhmänä oli tuntiopettaja. Vastauslomakkeiden koodausvaiheessa kävi ilmi, että tuntiopettajista useimmat opettavat vieraita kieliä. Näin kyselylomakkeen tuntiopettaja-luokasta muodostettiin tulostus- ja tulkintatarkoituksella vieraiden kielten opettajien luokka. Muita aineita opettavat tuntiopettajat sijoitettiin opettamiensa aineiden perusteella vastaajaryhmiin. Taulukossa 13 esitetään koko maan yleisten ammattikoulujen opettajien sekä otokseen kuuluneiden arvioitsijoiden määrät viroittain.

TAULUKKO 13. Yleisten ammattikoulujen opettajien sekä otokseen kuuluneiden arvioitsijoiden määrät viroittain

Virka	Koko maa ¹⁾		Otos	
	N	%	N	%
Yleisaineiden opettajat	715	18.3	161	22.7
Ammattiaineiden opettajat	1097	28.0	169	23.9
Ammatinopettajat	1006	25.8	157	22.2
Työnopeettajat	1088	27.9	166	23.4
Vieraiden kielten opettajat	- ²⁾	-	55	7.8
	3906	100.0	708	100.0

1) Ammattikasvatushallituksen ilmoitus

2) Sisältyvät yleisaineiden opettajien lukuun

Yleisaineiden opettajien, ammattiaineiden opettajien, ammatinopettajien sekä työnopeettajien osuus vastaajista on lähes samansuuruinen. Vieraiden kielten opettajien vähyys johtuu siitä, että vieraiden kielten opetuksen määrä yleisten ammattikoulujen opetusohjelmissa on melko vähäinen.

Opettajat vastasivat yleensä huolellisesti. Jonkin verran ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopeettajat jättivät kyselylomakkeen instruktioita väärin ymmärtämisen vuoksi vastaamatta myös sellaisiin tavoitelauseiden realistisuutta ja lähtötasoa koskeviin kohtiin, joihin heiltä edellytettiin arvioita. Tutkimukseen vastanneiden eri opettajaryhmien suuruuden vuoksi nämä eivät aiheuttaneet tulostus-

lyyn ongelmia, vaan vastaajien määrät mahdollistivat suunnitellun monipuolisen tilastollisen tulokäsittelyn. Liitteessä 17 esitetään vastaajien määrät osioittain.

7.3. Tutkimusasetelma

Tutkimuksen ongelmien (luku 6) perusteella päätettiin suoritettujen mittausten sisällöstä (luku 7.1.) sekä käytettävistä tilastomenetelmistä (luku 7.4.). Tutkimuksen selitettävien ongelmien (ongelmat 2 ja 3) osalta laadittiin tutkimusasetelma, joka esitetään kuviossa 10.

Tutkimuksen selitettävinä muuttujina ovat ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman (Anon. 1977a) tavoitteiden tarpeellisuuteen (erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden vaatimusten kannalta) ja realistisuuteen sekä oppilaiden lähtötasoon niiden suhteen kohdistuneet opettajien arvioinnit. Arvioinnit operationaalistettiin laskemalla niiden keskiarvot arviointiulottuvuuksittain (tarpeellisuus, realistisuus, lähtötaso), äidinkielen osa-alueittain (perehdyttäminen, kielentuntemus, puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen, lukeminen) sekä tavoitelauseittain.

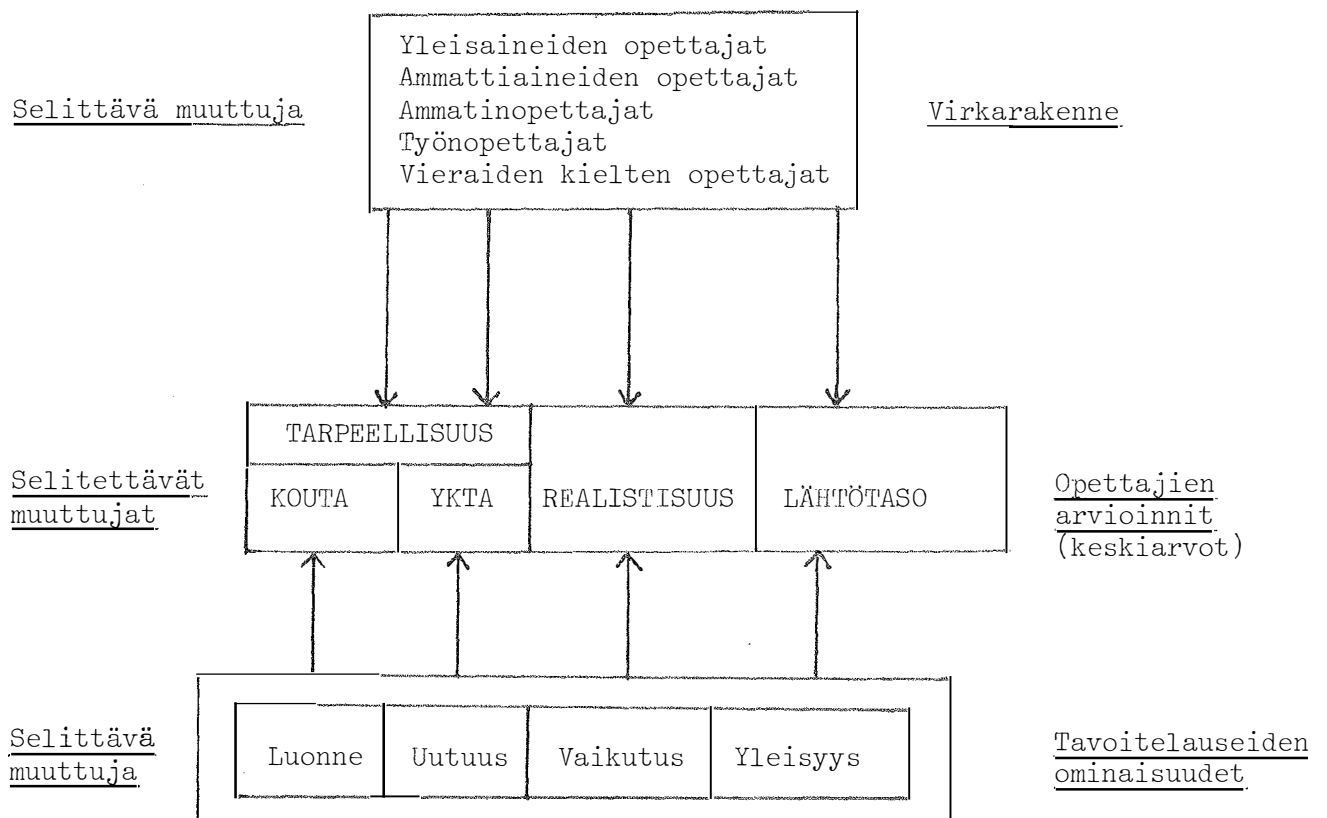
Selittävinä muuttujina, joiden perusteella selitettiin arviointien keskiarvojen vaihtelua, olivat opettajien virkarakenne ja tavoitelauseiden ominaisuudet. Käytetyt opettajien virkaryhmät olivat yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnopeettajat ja vieraiden kielten opettajat. Opettajien arviointien rakennetta tarkasteltaessa (tutkimuksen ongelma 1) käytettiin lisäksi äidinkielen opettavien opettajien (yleisaineiden opettajat) ja ammatillisia aineita opettavien opettajien (ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnopeettajat) ryhmiä. Opettajien virkarakennetta kuvattiin tutkimuksen luvussa 7.1.2.

Selittävinä muuttujana käytetyn tavoitelauseiden ominaisuuksien luokat olivat seuraavat: luonne (materiaalinen vs. formaalinen, alemman vs. ylemmän tasoinen, rutiininomainen vs. produktiivinen, yksittäinen vs. integroitu), uutuus (peruskoulutavoitteisiin sisältyvä vs. peruskoulutavoitteisiin kuulumaton), vaikutus (persoonallisuutta kehittävä vs.

jatko-opintokelpoisuutta tukeva) ja yleisyys (yleisesti tunnettu vs. spesifi). Muuttujien muodostaminen on kuvattu tutkimuksen luvussa 7.1.3.

Tutkimuksen pääongelman, kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden, tarkastelu suoritettiin kuvattavien ongelmien (arviointien rakenne, opettajaryhmien erottelu arviointien perusteella) sekä selitettävien ongelmien selvittämiseksi saatujen tulosten perusteella. Opetussuunnitelmien tuntemiseen ja opetuksen yhteissuunnitteluun (luku 7.1.2.) kohdistuneiden mittausten tuloksia käytettiin kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuteen vaikuttaneiden tekijöiden tarkastelussa.

Kuviossa 10 KOUTA tarkoittaa tarpeellisuutta koulutyön tilanteiden ja YKTA yksityiselämän tilanteiden kannalta. Kuviossa esitetyn lisäksi tarkasteltiin kunkin tavoitelauseiden ominaisuuksien luokan oma- ja yhdysvaikutuksen määrää arviointien keskiarvojen eroihin arviointiulottuvuuksittain ja äidinkielen osa-alueittain sekä koko arvioijajoukon että eri opettajaryhmien osalta.



KUVIO 10. Tutkimuksen selitettävän osan tutkimusasetelma

7.4. Käytetyt tilastomenetelmät

Tutkimuksen tilastollisten menetelmien käyttö määräytyi tutkimusongelmista. Arviointien käsittelyssä käytettiin vakiintuneita tilastollisia menetelmiä, erityisesti faktorianalyysiä ja varianssianalyysiä, joten niitä ei tässä kuvata tarkemmin. Taulukossa 14 on lueteltu käytetyt menetelmät. Siitä ilmenevät myös tietokoneohjelmat sekä menetelmiä kuvaavat lähteet.

TAULUKKO 14. Tilastomenetelmät ja niiden käyttötarkoitukset

Tilastomenetelmä	Käyttötarkoitus
1. Jakautumat, keskiarvot ja hajonnat (kaikki vastajat sekä eri opettajaryhmät)	Arviointien tason kuvailua. Opettajaryhmien arviointien tasoerojen kartoittaminen. Summamuuttujien muodostaminen.
2. Interkorrelaatiot	Muuttujien ja niiden osatekijöiden välisten yhteyksien kuvaaminen.
3. Ristiintaulukointi	Selittävien muuttujien (virkarakenne, tavoitelauseiden ominaisuudet) osatekijöiden välisten yhteyksien ja niiden voimakkuuden kuvaaminen.
4. Faktoriansalyysi, vari- max-rotatio (SPSS- käsikirja 1975)	Kommunaliteettien käyttäminen osioiden reliabiliteetin alarajan estimoimiseksi. Äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointien faktorirakenteiden kuvaus. Summamuuttujien muodostaminen tavoitelauseiden ominaisuuksista.
5. Symmetrinen transformatioanalyysi (Mustonen 1966, HYLPS-käsikirja 1972)	Äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointien faktorirakenteiden vertailu.
6. Diskriminanssianalyysi (SPSS-käsikirja 1975)	Opettajaryhmien arviointien tasoeroja aiheuttavien muuttujien (erottelijoiden) kartoittaminen ja ryhmien erottelu niiden suhteen.
7. Yksisuuntainen monimuuttujainen varianssianalyysi (SPSS-käsikirja 1975)	Arviointien keskiarvojen erojen merkittävyyden sekä yhden riippumattoman muuttujan vaikutuksen testaaminen
8. Kaksisuuntainen monimuuttujainen varianssianalyysi (SPSS-käsikirja 1975)	Arviointien keskiarvojen erojen merkittävyyden sekä kahden riippumattoman muuttujan oma- ja yhdysvaikutuksen testaaminen.
9. Kolmisuuntainen monimuuttujainen varianssianalyysi (SPSS-käsikirja 1975)	Arviointien keskiarvojen erojen merkittävyyden sekä kolmen riippumattoman muuttujan oma- ja yhdysvaikutuksen testaaminen.
10. Osioiden reliabiliteettikertoimien, Cronbachin alfa, laskeminen (SPSS-käsikirja 1975)	

8. TULOKSET

8.1. Reliabiliteetti ja validiteetti

8.1.1. Reliabiliteetti

Reliabiliteetin osalta tässä tutkimuksessa tärkeintä on mittausten sisäisen konsistenssin tutkiminen. Sen sijaan mittausten stabiliteetin tarkastelua ei suoriteta, koska sillä ei tämänytyypisessä arviointitutkimuksessa ole merkitystä. Reliabiliteetin estimoimiseksi käytettiin Cronbachin alfaker-toimia sekä faktorianalyysissä saatuja kommunaliteettikertoimia. Nämä laskettiin koko arvioijajoukon arviointien perusteella.

Cronbachin alfaker-toimien perusteella mittarin sisäinen konsistenssi osoittautui korkeaksi. Tarpeellisuusarviointien (sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta) alfakeroiin oli .98. Realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa vastaava kerroin oli .96.

Kertoimet osoittavat, että kunkin tavoitelauseen saamien arviointien jakauman hajonta on ollut pieni suhteessa tavoitelauseiden keskimääräisten arviointien hajonnan eroihin. Tulos johtuu osittain siitä, että tavoitelauseissa on ollut osin hyvin tarpeellisiksi ja kovin vähän tarpeellisiksi katsottuja (tällöin tavoitelauseiden välinen hajonta on suuri), mutta myös siitä, että arvioijien arvioinnit ovat menneet hyvin yksiin eli tavoitelauseiden sisäinen hajonta on ollut pieni.

Yksittäisten tavoitelauseiden reliabilituudesta antavat kuvan juuri niiden sisäiset hajonnat eli arvioitijoiden väliset hajonnat. Toisella tavalla reliabilituutta kuvaavat myös kommunaliteettikertoimet.

Reliabiliteetin alarajan tunnuslukuina pidetyt kommunaliteettikertoimet olivat jokaisella arviointiulottuvuudella varsin kohtuullisia. Niiden vaihteluvälit olivat seuraavat: .84 - .39 (tarpeellisuus koulutyön tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta), .85 - .48 (tarpeellisuus yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta), .83 - .56 (realistisuus) ja .80 - .47 (lähtötaso). Myöskään kom-

munaliteettikertoimien perusteella mittarissa ei ollut karsittavia tavoitelauseita.

Näin siis tulosten perusteella voidaan todeta, että mittarin reliabiliteetin estimoimiseksi lasketut Cronbachin alfa-kertoimet osoittivat koko mittarin sekä kommunaliteettikertoimet yksittäisten tavoitelauseiden osalta varsin suurta sisäistä konsistenssia.

8.1.2. Validiteetti

Tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota kahteen seikkaan: siihen, kuinka täydellisesti tavoitelauseet kattavat yleisjakson äidinkielen opetuksen tavoitteiston eli kuinka korkea on mittarin sisällön validiteetti, ja siihen, kuinka validia tietoa opettajien arvioinnit kykenevät antamaan opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta.

Validiteetin tarkastelu voidaan tässä suorittaa vain pohdintojen eikä esimerkiksi empiiristen kerrointen avulla. Arvioidut tavoitelauseet on pääasiassa otettu Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnöstä (Anon. 1977a), joten opetussuunnitelman laatijoiden asiantuntemuksen sekä mittarista lausunnon antaneiden asiantuntijoiden käsitysten perusteella voitaneen todeta, että mittarin sisällön validiteetti on huolellisesti pohdittu. Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen tavoitteet mittarin sisältö kattaa hyvin. Käytetty äidinkielen osa-aluejako on perinteinen. Kuitenkin esimerkiksi peruskoulun äidinkielen opetuksen osa-aluejaosta se poikkeaa sikäli, että lähinnä opiskelutekniikan alueen tavoitelauseista on muodostettu perehdyttämisen osa-alue. Lisäksi yleisjaksolla on lukemisen osa-alue, josta kirjallisuuden opetus puuttuu kokonaan.

Kun taas tarkastellaan tavoitelauseiden arviointien validiutta, on kiinnitettävä huomiota tavoitelauseiden muotoon, kieleen ja konkreettisuuteen. Käytetyn mittarin tavoitelauseet on otettu mahdollisimman tarkoin mietinnössä esitetyn mukaisina. Tavoitelauseiden muotoon toimikunnan äidinkielen jaosto on kiinnittänyt runsaasti huomiota ja onnistunut oppilaan päätekäyttämisenä ilmaistujen tavoitelauseiden esittämisessä ilmeisen hyvin, kuten tutkimuksen luvussa 7.1.3. todettiin. Kuitenkin on

syitä mainita, että asiantuntija-arviointien perusteella tavoitelauseista on kuitenkin neljäsosa sellaisia, joissa sisällön ja/tai terminologian vuoksi muilla kuin äidinkielen opettajilla saattaa olla väärin ymmärtämisen mahdollisuus.

Vaikka mittarin validiteettia ei laskennallisilla menetelmin estimoitu, tutkimuksen tulosten johdonmukaisuus ja loogisuus osoittavat mittarin validiutta. Siitä antoivat viitteitä myös tutkimuksen luvussa 5 esitellyn esitutkimuksen tulokset ja kokemukset. Ja vaikka opettajat eivät ole opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioitsijana ainoa mahdollinen ryhmä, he edustavat erästä merkittävää asiantuntijatahoa.

8.2. Arviointien rakenteen tutkiminen

Tutkimuksen ensimmäisenä ongelmana oli, millainen on opettajien suorittamien tavoitelauseiden tarpeellisuuden (erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden edellyttämien äidinkielen valmiuksien kannalta) ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien rakente. Arviointien rakennetta selvitettiin faktorianalyysin avulla. Faktoroinnit suoritettiin pääkomponenttimenetelmällä.

Ensin suoritettiin koko vastaajajoukon arviointien faktorointi arviointiulottuvuuksittain. Kaikkiaan saatiin tarpeellisuuden (sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta) arvioinneissa 13 sekä realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa 17 faktoria. Saatujen faktoreiden ominaisarvoja tarkasteltaessa päädyttiin sellaiseen ratkaisuun, että jatkokäsittelyyn ja tulkintoihin otettiin mukaan kulakin arviointiulottuvuudella viisi faktoria. Näitä seuraavien faktoreiden selitysosuudet olivat enää vajaasta kolmesta prosentista alaspäin.

Ensimmäinen rotatoimaton faktori oli sellaisenaan tulkittavissa: se sai aina suuria positiivisia painokertoimia ja voitiin tulkita siten yleiseksi äidinkielen tarpeellisuuden, realistisuuden ja lähtötason faktoriksi. Se osoittaa toisin sanoen sen, että arvioitsijat eroavat selvimmän arviointiensä yleistasoltaan tai asteikon käytöltään.

Sen sijaan muut faktorit osoittavat, mille tavoitelauseille arvioitsijat ovat asettaneet painoa eli mitä he pitävät tarpeellisina, realistisina eli saavutettavissa olevina ja oppilaiden lähtötason suhteen hyvinä ja mitä eivät. Näin vain ensimmäisen jälkeiset faktorit rotatoitiin käyttäen varimax-rotatiota.

Eri opettajaryhmien arviointien rakenne-eroja tutkittiin tarpeellisuuden osalta erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden edellyttämien äidinkielen valmiuksien kannalta. Vertailtaviksi opettajaryhmiksi otettiin äidinkieltä (yleisaineiden opettajat) ja ammatillisia aineita (ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnohjaajat) opettavat opettajat.

Näin pyrittiin kartoittamaan erityisesti äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointirakenteiden yhtäläisyydet ja erot. Tuloksilla puolestaan arveltiin olevan merkitystä pyrittäessä opetussuunnitelman kehittämisessä toteuttamaan polyteknisyyden ja opetuksessa aineiden välisen integraation periaatetta.

Opettajaryhmien arviointirakenteiden vastaavuutta tutkittiin symmetrisellä transformaatioanalyysillä (Mustonen 1966). Transformaatioanalyysissä äidinkieltä opettavien (yleisaineiden opettajien) arviointien tulosta pidettiin perusrakenteena, johon ammatillisia aineita opettavien opettajien tulos transformoitiin.

Realistisuuden ja lähtötason ulottuvuuksilla suoritettiin vain äidinkieltä (yleisaineita) opettavien opettajien arviointien faktorointi. Tähän päädyttiin siksi, että äidinkieltä (yleisaineita) ja ammatillisia aineita opettavat arvioivat erisuuruisen määrän tavoitelauseita (ammatillisia aineita opettavat arvioivat vain 41 tavoitelauseen realistisuutta ja oppilaiden lähtötasoa niiden suhteen). Näin saatujen faktorirakenteiden vertailu ei olisi ollut mielekäästä.

8.3. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien rakenne

Varimax-rotatoitujen faktoreiden painokertoimet ovat liitteissä 18 ja 19. Ammatillisia aineita opettavien opettajien transformaatioanalyysillä rotatoitujen faktoreiden painokertoimet ovat liitteessä 20. Yleisaineiden opettajien varimax-rotatoitujen faktoreiden ja ammatillisia aineita opettavien transformaatioanalyysillä rotatoitujen faktoreiden painokertoimien samanlaisuutta osoittavat kongruenssikertoimet ovat taulukossa 15, ja jäljelle jäävät painokertoimien erot ilmenevät liitteen 21 jäännösmatriisista.

Varimax-rotatation tulokset olivat jo sellaisinaan faktoreiden järjestystä lukuun ottamatta hyvin samanlaisia. Symmetrisellä transformaatioanalyysillä ammatillisia aineita opettavien opettajien tulosta kuitenkin rotatoitiin edelleen mahdollisimman paljon yleisaineiden opettajien tuloksen mukaiseksi. Faktoreiden tulkinnassa käytetäänkin yleisaineiden opettajien varimax-rotatoitua tulosta (liite 18) ja ammatillisia aineita opettavien opettajien osalta transformaatioanalyysin tuloksena saatuja faktoreita (liite 20). Niiden vastaavuus on hyvä, mikä ilmenee kongruenssikertoimista, jotka vaihtelivat .79:n ja 99:n välillä.

TAULUKKO 15. Kongruenssikertoimet äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien transformaatioanalyysistä (transformaation suunta ammatillisia aineita opettavat → äidinkieltä opettavat)

	1	2	3	4	5
1	<u>.992</u>	-.007	-.013	.012	.023
2	-.007	<u>.815</u>	-.246	-.255	-.054
3	-.012	-.216	<u>.787</u>	.296	-.164
4	.012	-.234	.309	<u>.836</u>	.049
5	.021	-.048	-.166	.047	<u>.866</u>

Kongruenssikertoimet osoittavat, että parhaiten toisiaan vastaviksi on kyetty transformoimaan ensimmäiset faktorit, joiden rakenne on saatu lähes yhteneväksi. Sen sijaan kolmansiin faktoreihin on jäänyt eniten rakenne-eroa, vaikka niidenkin yhteydessä kongruenssikerroin (.787) osoittaa vielä rakenteiden melko suurta vastaavuutta. Seuraavassa rakenteita tulkitaan faktoripareittain.

Äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktori (I). - Molemmissa opettajaryhmissä kaikkien muuttujien painokertoimet ovat positiivisia ja suuria: äidinkieltä opettavilla .31 - .78 ja ammatillisia aineita opettavilla .21 - .69. Faktori selittää 35.6 % äidinkieltä ja 31.9 % ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointien kokonaisvarianssista. Faktoreiden painokertoimet ovat kummassakin opettajaryhmässä hyvin samantyyppiset, ja kongruenssikerroin transformaatioanalyysissä oli .992. Tavoitelauseiden painokertoimet ensimmäisellä faktorilla (eli ensimmäisellä pääakseliratkaisun tuottamalla faktorilla) ilmenevät liitteistä 18 ja 19.

Kummassakin opettajaryhmässä ensimmäinen faktori voidaan nimetä äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktoriksi. Toinen tulkintamahdollisuus olisi nimetä faktori esimerkiksi arviointiasteikon käyttöfaktoriksi, jolloin faktorin positiiviset ja suuret painokertoimet heijastaisivatkin arviointiasteikon tason mekaanista käyttöä arvioitavista tavoitelauseista riippumatta. Tämä ei ole kuitenkaan todennäköistä, sillä sekä arvioitavat tavoitelauseet että käytetty arviointiasteikko on kyselylomakkeessa konkretisoitu huolellisesti.

Koska ensimmäisen faktorin jälkeiset faktorit selittävät kukin vain muutaman prosentin arviointien varianssista, voidaan todeta, että sisällöllisten tavoitealueiden painottamisen erimielisyydet ovat pieniä. Tästä huolimatta seuraavien faktoreiden osoittamat eri tavoitteiden painotukset voivat olla mielenkiintoisia.

Opiskelutekniikan vs. kaunokirjallisuuden faktori (II). - Faktori on bipolaarinen: osa painokertoimista on positiivisia, osa negatiivisia. Se kuvastaa siis arviointien erästä vastakkainasettelua eli jotkut painottavat opiskelutekniikan tavoitteita kirjallisuuden tavoitteiden kustannuksella, toiset päinvastoin. Faktori selittää 6.6 % äidinkieltä ja 6.7 % ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointien kokonaisvarianssista. Sen sisältö on molemmissa arvioitsijaryhmissä hyvin samanlainen. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia ai- neita opettavat
(080) opiskelutekniikan merkityk- sen ymmärtäminen	.61	.34
(081) opiskelutekniikan soveltami- sen hallitseminen	.57	.44
(131) kuultujen työhöjeiden ymmärtä- minen	.52	.34
(079) opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen	.49	.36
(078) äidinkielen opiskelun arvosta- minen	.47	(.23)
(127) pääkohtien löytäminen kuul- lusta	.46	.38
(097) yleiskielen käytön hallitsemi- nen puheessa	.37	(.25)
(122) kuuntelemisen merkityksen ym- märtäminen	(.17)	.35
(123) kuuntelutilanteisiin keskitty- minen	.30	.43
(156) omaehtoisen lukemisen harrasta- minen	(-.08)	-.33
(140) ohjailu- ja suostuttelukielen keinojen hallitseminen	(-.21)	-.32
(143) monipuolisen kirjoittamisen taidon arvostaminen	(-.25)	-.31
(134) esteettisten tekstien kuunte- leminen	-.31	(-.24)
(147) tietojen jäsentäminen omaehtoi- sen kirjoittamisen avulla	-.32	(-.26)
(154) kaunokirjallisuuden lajien tunteminen	-.33	-.49
(153) kaunokirjallisuuden käsittei- den tunteminen	-.36	-.48
(151) luetun arvioiminen	-.36	(-.16)
(155) kirjallisuuden tyyllisuuntien tunteminen	-.47	-.53

Painokerrointen suuruusjärjestyksen samankaltaisuutta osoittava kongruenssikerroin on .815.

Positiivisia painokertoimia saaneilla tavoitelauseilla on yhteistä erityisesti opiskelun kannalta tärkeiden tietojen ja taitojen hal-

linta. Muut positiivisia painokertoimia saaneet tavoitelauseet kuvastavat käytännön kannalta tärkeitä taitoja, erityisesti kuuntelun taitoja.

Faktorin negatiivinen pää on yhtenäisempi. Siihen kuuluvat kirjallisuuden harrastukseen liittyvät tavoitteet, ja se on nimetty opiskelutekniikan vs. kaunokirjallisuuden faktoriksi. Muutamat tavoitelauseet viittaavat kuitenkin siihen, että kyseessä voisi myös olla yleisempi opiskelun ja työelämän tarpeiden arvostus vs. omaehtoisen esteettisen opiskelun ja harrastustoiminnan arvostus. Tällaiseen tulokintaan ei painokertoimien perusteella ole kuitenkaan tässä työssä suoranaisesti menty, mutta tällaista mahdollisuutta voisi edelleen tutkia.

Näin faktoripari osoittaa, että sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavissa opettajissa on sellaisia, jotka pitävät tarpeellisena opiskelutekniikkaa kirjallisuuden kustannuksella ja päinvastoin. Mielenkiintoista on erityisesti se, että myös ammatillisia aineita opettavien joukossa on sellaisia, jotka painottavat kirjallisuuden opetuksen tavoitteita jopa opiskelutekniikan kustannuksella.

Koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (III). - Molemmissa opettajaryhmissä suurin osa painokertoimista on negatiivisia. Kuitenkin suurimmat painokertoimet ovat positiivisia. Painokertoimet osoittavat sellaista mielipiteiden vastakkainasettelua, että jotkut painottavat koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksia useimpien muiden tavoitteiden kustannuksella, jotkut päinvastoin. Faktori selittää 4.5 % äidinkieltä ja 4.2 % ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointien kokonaisvarianssista. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia ai- neita opettavat
(084) koulun ulkopuolisten kulttuurimahdollisuuksien tunteminen	.60	.71
(086) koulun ulkopuolisten harrastusmahdollisuuksien tunteminen	.60	.77
(087) koulun ulkopuolisten harrastusmahdollisuuksien käyttäminen	.58	.75
(082) koulun ulkopuolisten opiskelumahdollisuuksien tunteminen	.53	.51
(085) koulun ulkopuolisiin kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen	.51	.72
(083) koulun ulkopuolisten opiskelumahdollisuuksien käyttäminen	.48	.53
(094) propagandan keinojen tunteminen	.37	(.09)
(146) asiakirjan laadinnan hallitseminen	.33	(-.05)
(129) johtopäätösten tekeminen kuulusta	.30	(-.17)
(148) tietojen hankkiminen lukemalla	-.34	(-.09)

Faktoreiden samankaltaisuutta osoittava kongruenssikerroin transformaatioanalyysissä on .787, mikä osoittaa vielä faktoreiden melko suurta samankaltaisuutta. Kuitenkin se on tässä vertailussa saaduista pienin, joten kolmannella faktorilla on äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavilla suurin arviointien rakenne-ero. Ammatillisia aineita opettavilla on suurempia painokertoimia kuin äidinkieltä opettavilla, joten ammatillisia aineita opettavien ryhmässä näkemuserot koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien vs. muiden tavoitteiden tarpeellisuudesta ovat voimakkaammat kuin äidinkieltä opettavilla.

Kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen perustaitojen faktorin (IV). - Myös tällä faktorilla molemmissa opettajaryhmissä suurimmat painokertoimet ovat samanmerkkisiä eli positiivisia, mutta pääosa painokertoimista on pieniä ja negatiivisia. Painokertoimet osoittavat mieliteissä vastakkaisuutta kielen luonteen ja tehtävien vs. muiden tavoitteiden tarpeellisuus. Selvimmin molemmissa opettajaryhmissä ilmenee vastakkaisuus kielen luonne ja tehtävät vs. kirjoittamisen perustaidot, sillä kirjoittamisen perustaitoja kuvaavissa muuttujissa on myös melko korkeita

negatiivisia painokertoimia. Suurimpien painokerrointen perusteella faktori nimetään kuitenkin kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen perustaitojen faktoriksi. Faktori selittää 3.7 % äidinkieltä ja 3.2 % ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointien kokonaisvarianssista. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia aineita opettavat
(095) esitystilanteen vaikutuksen ymmärtäminen	.57	.43
(088) kielen sopimusluonteen ymmärtäminen	.51	.45
(092) sanoman perille menon esteiden tunteminen	.42	.40
(089) kielen tehtävien tunteminen	.41	.41
(091) suomen kielen ominaispiirteiden tunteminen	.40	.42
(090) ohjailu- ja suostuttelukielen keinojen tunteminen	.39	.47
(093) sanomien perustyyppien tunteminen	.39	.49
(129) kuullusta johtopäätösten tekeminen	.33	(-.23)
(156) omaehtoisen lukemisen harrastaminen	.32	(-.07)
(108) äänenmuodostuksen perusteiden tunteminen	(.28)	.32
(094) propagandan keinojen hallitseminen	(.23)	.43
(098) kielenhuollon merkityksen ymmärtäminen	(.00)	.31
(135) luettavalla käsialalla kirjoittaminen	(-.24)	-.35
(138) täsmällisiä lauseita kirjoittaminen	(-.25)	-.32
(139) kirjoituksessa sisällön johdonmukaisuuden hallitseminen	-.30	-.30
(128) kuullusta muistiinpanojen tekeminen	-.36	(-.21)
(136) kirjoituksessa selkeän asettelun osaaminen	-.38	(-.28)

Faktoreiden samankaltaisuutta osoittava kongruenssikerroin transformaatioanalyysissä on .836, mikä osoittaa faktoreiden suurta samankaltaisuutta. Bipolarisuus kielen luonne ja tehtävät vs. kirjoittamisen perustaidot on painokerrointen perusteella jyrkempi äidinkieltä kuin ammatillisia aineita opettavilla.

Kielen rakenteiden faktori (V). - Tällä faktorilla suurimmat ja positiiviset painokertoimet ovat täsmälleen samoilla muuttujilla, jotka kaikki kuuluvat kielentuntemuksen osa-alueeseen. Näin faktori nimettiin kielen rakenteiden faktoriksi. Se selittää 3.0 % äidinkieltä sekä 2.9 % ammatillisia aineita opettavilla arviointien kokonaisvarianssista. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat \geq .30:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia aineita opettavat
(101) sanaluokkien tunteminen (taivutus)	.66	.73
(102) sanaluokkien tunteminen (merkitys)	.66	.72
(103) aikamuotojen tunteminen	.62	.60
(104) lauseen pääjäsenten erottaminen	.58	.65
(105) pää- ja sivulaiseen erottaminen	.54	.60
(106) kielentuntemuksen arvostaminen	.53	.63
(099) oikeakielisyyskäytäntöjen hallitseminen	.32	.40

Faktoreiden samankaltaisuutta osoittava kongruenssikerroin on .866, mikä osoittaa, että faktorit on kyetty transformoimaan varsin samanlaisiksi.

Korkeat reliabiliteettikertoimet osoittavat, että ylipäättään arviointisijat olivat huomattavan yksimielisiä tavoitelauseiden tarpeellisuuskäytännöstä. Erimielisyyksien sisältöä valottaa faktorianalyysi. Faktoreiden perusteella voidaan todeta, että sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien ryhmissä opettajat eroavat mielipiteiltään lähinnä siinä, kuinka tarpeellisenä he pitävät yleensä äidinkielen tavoitteita (I faktori). Sen lisäksi mielipide-eroja on vähäisemmässä määrin siinä, kuinka tarpeellisina he pitävät

- opiskelutekniikan tavoitteita kirjallisuuden tavoitteisiin verrattaessa (II faktori)
- koulun ulkopuolisten opiskeilu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksiin liittyviä tavoitteita muihin äidinkielen tavoitteisiin nähden (III faktori)
- kielen luonteen ja tehtävien tavoitteita lähinnä kirjoittamisen perustaitojen tavoitteisiin nähden (IV faktori)
- kielen rakenteiden tavoitteita muihin äidinkielen tavoitteisiin verrattaessa (V faktori)

Molempien opettajaryhmien arviointien faktorirakenteille on niiden samankaltaisuuden lisäksi tyypillistä se, että faktorit muodostuivat pääasiassa tavoitelauseissa mainittujen sisältöjen perusteella. Tavoitelauseiden muilla ominaisuuksilla (esimerkiksi taso, uutuus, vaikutus) ei näytä olevan sellaista merkitystä kuin sisällöllä. Tämä osoittaa, että opettajat arvioivat tavoitteiden tarpeellisuutta nimenomaan niissä mainittujen sisältöjen perusteella.

Liitteessä 21 esitetään transformaatioanalyysin jäännösmatriisi, jonka avulla voidaan tarkastella yksittäisten muuttujien faktorisisällön samankaltaisuutta. Jäännösmatriisin luvut osoittavat faktoreittain kunkin muuttujan painokerrointen erotuksen, joka on saatu, kun äidinkieltä opettavien varimax-rotatoidut painokertoimet on vähennetty ammatillisia aineita opettavien opettajien transformoiduista painokertoimista. Transformaatioanalyysissä jääneen rakenne-eron suuruutta osoittaa jäännöksen neliöiden summa.

Liitteen 21 luvut osoittavat muuttujakohtaisten rakenne-erojen yleistä pienuutta. Painokertoimet ovat varsin pieniä. Yli .30:n kokoisia on vain kahden muuttujan kohdalla. Muuttujat ovat (098) kielenhuollon merkityksen ymmärtäminen (.31) ja (156) kirjallisuuden omaehtoinen harrastaminen (.31).

Kielenhuollon merkityksen arvostamisessa (098) rakenne-ero syntyy siitä, että tavoitetta pitävät tarpeellisena ne äidinkielen opettajat, jotka pitävät tarpeellisena yleensä äidinkielen opiskelua ja lisäksi kirjallisuuden tavoitteita (II faktorin negatiivinen pää), kun taas kielenhuollon merkitystä arvostavat ne ammatillisia aineita opettavat, jotka pitävät tarpeellisena nimenomaan kielen rakenteiden hallitsemis-

ta (V faktori), mutta eivät arvosta kovinkaan paljon yleensä äidinkielen opiskelua.

Kirjallisuuden omaehtoista harrastamista (156) pitävät tarpeellisena ne äidinkieltä opettavat opettajat, jotka arvostavat äidinkielen opetusta yleensä, mutta yleisen arvostuksen lisäksi pitävät tarpeellisena erityisesti kielen luonteen ja tehtävien hallitsemista (IV). Ammatillisia aineita opettavista kirjallisuuden omaehtoista harrastamista pitävät tarpeellisena ne, jotka pitävät yleensä äidinkieltä tarpeellisena, mutta sen lisäksi pitävät tarpeellisena koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien tuntemista ja käyttämistä (II faktori).

8.4. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien rakenne

Varimax-rotatoitujen faktoreiden painokertoimet ovat liitteissä 22 ja 23. Ammatillisia aineita opettavien opettajien transformaatioanalyysillä rotatoitujen faktoreiden painokertoimet ovat liitteessä 24. Yleisaineiden opettajien varimax-rotatoitujen faktoreiden ja ammatillisia aineita opettavien transformaatioanalyysillä rotatoitujen faktoreiden painokertoimien samanlaisuutta osoittavat kongruenssikertoimet ovat taulukossa 16, ja jäljelle jäävät painokertoimien erot ilmenevät liitteen 25 jäännösmatriisista.

Varimax-rotatation tulokset olivat jo sellaisinaan faktoreiden järjestystä lukuun ottamatta hyvin samanlaisia. Symmetrisellä transformaatioanalyysillä ammatillisia aineita opettavien opettajien tulosta kuitenkin rotatoitiin edelleen mahdollisimman paljon äidinkieltä opettavien opettajien tuloksen mukaiseksi. Faktoreiden tulkinnassa käytetäänkin äidinkieltä opettavien opettajien varimax-rotatointua tulosta (liite 22) ja ammatillisia aineita opettavien opettajien osalta transformaatioanalyysin tuloksena saatuja faktoreita (liite 24). Niiden vastaavuus on hyvä, mikä ilmenee kongruenssikertoimista, jotka vaihtelevat .69:n ja .99:n välillä.

TAULUKKO 16. Kongruenssikertoimet äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien arviointien transformaatioanalyysissä (transformaation suunta ammatillisia aineita opettavat → äidinkieltä opettavat)

	1	2	3	4	5
1	<u>.994</u>	.028	.004	.019	-.001
2	.027	<u>.917</u>	-.084	-.012	-.018
3	.004	-.081	<u>.699</u>	-.017	.239
4	.016	-.010	-.015	<u>.813</u>	.121
5	-.000	-.015	.210	.123	<u>.687</u>

Kongruenssikertoimet osoittavat, että parhaiten toisiaan vastaaviksi on kyetty transformoimaan ensimmäiset faktorit, joiden rakenne on saatu lähes yhteneväksi. Sen sijaan kolmansiin ja viidensiin faktoreihin on jäänyt eniten rakenne-eroa, vaikka niidenkin kongruenssikertoimet (.70:n luokkaa) osoittavat vielä rakenteiden melko suurta vastaavuutta. Seuraavassa rakenteita tulkitaan faktoripareittain.

Äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktori (I). - Kummassakin opettajaryhmässä kaikkien muuttujien painokertoimet ovat positiivisia ja suuria: äidinkieltä opettavilla .25 - .80 ja ammatillisia aineita opettavilla .33 - .70. Faktori selittää 31.1 % äidinkieltä ja 32.2 % ammatillisia aineita opettavien opettajien arviointien kokonaisvarianssista. Faktorien painokertoimet ovat kummassakin opettajaryhmässä hyvin samantyyppiset, ja kongruenssikerroin transformaatioanalyysissä on .994. Tavoitelauseiden painokertoimet ensimmäisellä faktorilla (eli ensimmäisellä pääakseliratkaisun tuottamalla faktorilla) ilmenevät liitteistä 22 ja 23. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien tapaan faktori voidaan kummassakin opettajaryhmässä nimetä äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktoriksi.

Koska myös yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien ensimmäisen faktorin jälkeiset faktorit selittävät kukin vain muutaman prosentin arviointien varianssista, voidaan todeta, että erimielisyydet sisällöllisten tavoitelauseiden painottamisessa ovat pieniä.

Tästä huolimatta seuraavien faktoreiden osoittamat eri tavoitealueiden painotuserot voivat olla kiintoisia.

Kielen rakenteiden faktori (II). - Molemmissa opettajaryhmissä suurimmat ja positiiviset painokertoimet ovat suunnilleen samoilla muuttujilla, joista pääosa kuuluu kielentuntemuksen osa-alueella kielen rakenteiden tavoitealueeseen. Näiden perusteella faktori voidaan nimetä kielen rakenteiden faktoriksi, ja se vastaa sisällöllisesti melko tarkoin koulutyön tarpeellisuuden arviointien viidettä faktoria. Korkeita painokertoimia saavat myös kielen sopimusluonnetta (089) ja suomen kielen ominaispiirteitä (091) sekä äidinkieltä opettavilla lisäksi äidinkielen opiskelun tuntemista (077) kuvaavat tavoitelauseet, mikä osoittaa myös äidinkielen opiskelun ja luonteen tavoitteiden painottamista rakenteiden ohella.

Äidinkieltä opettavilla faktori selittää 6.1 % ja ammatillisia aineita opettavilla 5.1 % arviointien kokonaisvarianssista. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia aineita opettavat
(101) sanaluokkien tunteminen (taivutus)	.73	.71
(102) sanaluokkien tunteminen (merkitys)	.73	.72
(103) aikamuotojen tunteminen	.70	.56
(104) lauseen pääjäsenten erottaminen	.67	.65
(106) kielentuntemuksen arvostaminen	.62	.64
(105) pää- ja sivulauseen erottaminen	.61	.58
(091) suomen kielen ominaispiirteiden tunteminen	.54	.39
(088) kielen sopimusluonteen ymmärtäminen	.49	.37
(077) äidinkielen opiskelun tavoitteiden tunteminen	.47	(.26)

Faktoreiden samankaltaisuutta osoittava kongruenssikerroin on .917, mikä osoittaa, että faktorit on kyetty transformoimaan varsin samanlaisiksi.

Opiskelutekniikan vs. esteettisten harrastusten faktori sekä opiskelutekniikan ja urheilu-, kerho- ja yhdistystoiminnan vs. esteettisten harrastusten faktori (III). - Faktori on molemmissa opettajaryhmissä bipolaarinen. Transformaatioanalyysissä saatu kongruenssikerroin (.699) osoittaa, että opettajaryhmien arviointien rakenteessa on suurempi ero kuin esimerkiksi toisilla faktoreilla. Äidinkieltä opettavilla faktori selittää 3.5 % ja ammatillisia aineita opettavilla 3.8 % arviointien varianssista.

Äidinkieltä opettavilla korkeita ja positiivisia painokertoimia saavat opiskelutekniikan tavoitealueen tavoitelauseet. Faktorin negatiivisessa päässä puolestaan painottuvat esteettisten tekstien kuunteleminen (134) sekä luetun arviointia (151) kuvaavat tavoitelauseet. Myös kirjallisuuden osa-alueen tavoitelauseiden painokertoimet ovat negatiivisia. Näin jotkut äidinkieltä opettavista arvostavat opiskelutekniikan taitoja esteettisten harrastusten kustannuksella ja päinvastoin. Siksi faktori voidaan nimetä äidinkieltä opettavilla opiskelutekniikan vs. esteettisten harrastusten faktoriksi.

Ammatillisia aineita opettavilla faktorin positiivisen pään korkeimpien painokerrointen tavoitelauseet kuvaavat opiskelutekniikan soveltamisen (081) lisäksi koulun ulkopuolisten harrastusmahdollisuuksien tuntemista (086) ja käyttämistä (087) sekä kuultujen työohjeiden ymmärtämistä (131). Koulun ulkopuolisilla harrastusmahdollisuuksilla tarkoitetaan (vrt. kyselylomake liitteessä 11) urheilu-, kerho- ja yhdistystoimintaa. Faktorin negatiivisessa päässä korkeimmat painokertoimet on sekä kirjoittamisen (vaikuttamaan pyrkivä kirjoittaminen, 140) että kirjallisuuden alueen tavoitelauseilla. Näin faktori voidaan nimetä opiskelutekniikan ja urheilu-, kerho- ja yhdistystoiminnan vs. esteettisten harrastusten faktoriksi. Ammatillisia aineita opettavista siis jotkut arvostavat opiskelutekniikkaa sekä urheilu-, kerho- ja yhdistystoimintaa esteettisten harrastusten kustannuksella ja päinvastoin.

Seuraavassa esitetään ne tavoitelauseet, joiden painokertoimet $\geq .30$:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia ai- neita opettavat
(080) opiskelutekniikan merkityk- sen ymmärtäminen	.64	(.27)
(078) äidinkielen opiskelun arvos- taminen	.60	(.08)
(079) opiskeluasenteiden merkityk- sen ymmärtäminen	.60	(.23)
(081) opiskelutekniikan soveltami- sen hallitseminen	.54	.34
(086) koulun ulkopuolisten harrastus- mahdollisuuksien tunteminen	(.12)	.36
(087) koulun ulkopuolisten harrastus- mahdollisuuksien käyttäminen	(.15)	.39
(131) kuultujen työhöjeiden ymmärtä- minen	(.23)	.38
(140) ohjailu- ja suostuttelukielen keinojan hallitseminen	(-.26)	-.31
(151) luetun arvioiminen	-.33	(-.19)
(134) esteettisten tekstien kuunte- leminen	-.35	(-.16)

Yksityiselämän tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktoria vastaa koulutyön tarpeellisuuden arviointien faktoreista lähinnä toinen, jossa myös heijastuu opiskelun vs. esteettisen harrastamisen tarpeellisuus.

Koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (IV). - Molemmissa opettajaryhmissä korkeimmat painokertoimet ovat positiivisia, vaikka suurin osa painokertoimista on matalia ja negatiivisia. Painokertoimet osoittavat sellaista mielipiteiden vastakkainasettelua, että jotkut arvioitsijat painottavat koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksia useimpien muiden tavoitteiden kustannuksella. Selvimmin vastakkaisimmiksi osoittautuvat kummassakin ryhmässä kuullun taidot, joita kuvaavat tavoitelauseet (128 ja 131) saavat suuret negatiiviset painokertoimet.

Faktori selittää 3.3 % äidinkieltä ja 3.0 % ammatillisia aineita opettavien arviointien kokonaisvarianssista. Transformaatioanalyysin kongruenssikerroin (.813) osoittaa opettajaryhmien arviointien rakenteen melko suurta yhdenmukaisuutta. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia ai- neita opettavat
(084) koulun ulkopuolisten kulttuuri- mahdollisuuksien tunteminen	.53	.58
(085) koulun ulkopuolisiin kulttuuri- mahdollisuuksiin osallistuminen	.52	.57
(083) koulun ulkopuolisten opiskelu- mahdollisuuksien käyttäminen	.47	.43
(086) koulun ulkopuolisten harrastus- mahdollisuuksien tunteminen	.46	.57
(087) koulun ulkopuolisten harrastus- mahdollisuuksien käyttäminen	.44	.45
(082) koulun ulkopuolisten opiskelu- mahdollisuuksien tunteminen	.35	.40
(155) kirjallisuuden tyylisuuntien tunteminen	(.23)	.35
(153) kaunokirjallisuuden käsittei- den tunteminen	.31	(.27)
(128) muistiinpanojen tekeminen kuullusta	-.30	(-.23)
(131) kuultujen työhöjden ymmär- täminen	-.32	(-.21)

Faktori vastaa melko tarkoin koulutyön tarpeellisuuden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien kolmatta faktoria.

Kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen arvostamisen sekä kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjallisuuden faktori (V). - Faktoreiden samankaltaisuutta osoittava transformaatioanalyysin kongruenssikerroin .687 osoittaa, että opettajaryhmien arviointien rakenteessa on eroa. Äidinkieltä opettavilla faktori selittää 2.7 % ja ammatillisia aineita opettavilla 4.3 % kokonaisvarianssista.

Faktori on bipolaarinen. Molemmissa opettajaryhmissä sen positiivinen pää on samantyyppinen: suurimmat painokertoimet on kielen luonteta ja tehtäviä kuvaavilla tavoitelauseilla. Äidinkieltä opettavilla faktorin negatiivisessa päässä korkeimmat lataukset saavat kirjoittamisen arvostamista (143) sekä omaehtoista kirjoittamista (147) kuvaavat tavoitelauseet. Näin faktori voidaan nimetä kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen arvostamisen faktoriksi. Ammatillisia aineita opettavilla suurimmat negatiiviset painokertoimet on kaunokirjallisuus-

den perusasioiden tuntemista kuvaavilla tavoitelauseilla. Siksi faktori voidaan heillä nimetä kielen luonteen ja tehtävien vs. kaunokirjallisuuden faktoriksi. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Äidinkieltä opettavat	Ammatillisia ai- neita opettavat
(094) propagandan keinojen hallitseminen	.50	(.27)
(095) esitystilanteen vaikutuksen ymmärtäminen	.40	.34
(090) ohjailu- ja suostuttelukielen keinojen tunteminen	.39	.41
(089) kielen tehtävien ymmärtäminen	.39	.39
(097) yleiskielen käyttämisen hallitseminen	.36	(.13)
(093) sanomien perustyyppien tunteminen	.35	.36
(092) sanoman perille menon esteiden tunteminen	(.29)	.44
(098) kielenhuollon merkityksen ymmärtäminen	(.06)	.33
(154) kaunokirjallisuuden lajien tunteminen	(-.16)	-.38
(153) kaunokirjallisuuden peruskäsitteiden tunteminen	(-.23)	-.33
(155) kirjallisuuden tyylisuuntien tunteminen	(-.23)	-.37
(144) kirjallisen ohjeen laatiminen	(-.26)	-.31
(147) omaehtoisen kirjoittamisen harrastaminen	-.34	(-.26)
(143) kirjoittamisen taidon arvostaminen	-.40	(-.20)

Faktori on varsinkin positiivisen päänsä osalta samantyyppinen kuin koulutyön tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien neljäs faktori.

Jo korkeat reliabiliteettikertoimet osoittivat, että yleisten ammattikoulujen opettajat olivat huomattavan yksimielisiä tavoitelauseiden tarpeellisuusrjestyksestä myös yksityiselämän tilanteiden kannalta

tavoitteita arvioitaessa. Erimielisyyksien sisältöä valottavan faktori-analyysin tulosten perusteella voidaan todeta, että äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien ryhmissä opettajat eroavat myös yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa mielipiteiltään lähinnä, kuinka tarpeellisina he yleensä pitävät äidinkielen tavoitteita (I faktori). Sen lisäksi on mielipide-eroja vähäisemmässä määrin siinä, kuinka tarpeellisena arvioitsijat pitävät

- kielen rakenteiden tavoitteita muihin äidinkielen tavoitteisiin verrattuina (II faktori)
- opiskelutekniikan sekä urheilu-, kerho- ja yhdistystoiminnan tavoitteita esteettisten harrastusten tavoitteisiin nähden (III faktori)
- koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien tavoitteita muihin tavoitteisiin verrattuina (IV faktori)
- kielen luonteen ja tehtävien tavoitteita kirjoittamisen ja kirjallisuuden tavoitteisiin nähden (V faktori)

Molempien opettajaryhmien ensimmäiset, toiset ja neljännet faktorit ovat varsin pitkälle samanlaisia rakenteeltaan. Sen sijaan kolmannessa ja viidennessä faktorissa on edellisiä selvemmin rakenne-eroja (vrt. taulukko 16). Koulutyön tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien tapaan faktorit muodostuvat pääasiassa tavoitelauseissa mainittujen sisältöjen perusteella.

Liitteessä 25 esitetään transformaatioanalyysin jännösmatriisi, jonka luvut osoittavat muuttujakohtaisten rakenne-erojen yleistä pienuutta. Yli .30:n suuruinen painokerroin (.32) on vain koulun äidinkielen opiskelun merkitystä (078) kuvaavassa tavoitelauseessa. Rakenne-ero tavoitelauseen arvioinneissa syntyy siitä, että äidinkieltä opettavien joukossa on niitä, jotka arvostavat äidinkielen opiskelua yleensä yksityiselämän tilanteiden kannalta jonkin verran, mutta erityisen tarpeellisina he pitävät opiskelutekniikan tavoitteita. Ammatillisia aineita opettavista puolestaan koulun äidinkielen opiskelun merkitystä arvostavat ne, jotka pitävät yleensä äidinkielen tavoitteita tarpeellisina.

8.5. Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien rakenteen vertailu

Myös sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien opettajien ryhmissä koulutyön ja yksityiselämän tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien rakenteen vastaavuutta tutkittiin symmetrisellä transformaatioanalyysillä (Mustonen 1966). Transformaatioanalyysissä koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien tulosta pidettiin perusrakenteena, johon yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien tulos transformoitiin.

Äidinkieltä opettavilla opettajilla transformaatioanalyysissä arviointien rakenteiden samankaltaisuutta osoittavat kongruenssikertoimet olivat faktoreittain seuraavat: .994 (I), .851 (II), .829 (III), .748 (IV) ja .663 (V). Kertoimet osoittavat, että ensimmäiset faktorit on kyetty transformoimaan lähes yhteneviksi. Myös toisten ja kolmansien faktorien rakenne on saatu varsin samanlaiseksi. Sen sijaan neljänsiin ja viidensiin faktoreihin sisältyy jo edellisiä enemmän rakenne-eroa. Tätä osoittaa myös edellä suoritettu faktoreiden tulkinta. Kuitenkin sekä koulutyön että yksityiselämän tarpeellisuuden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien rakenne on äidinkieltä opettavien opettajien ryhmässä varsin samantyyppinen.

Myös muuttujakohtaiset rakenne-erot ovat yleisesti pieniä. Yli .30:n kokoisia painokertoimia liitteessä 26 esitettyssä jäännösmatriisissa on vain (077) koulun äidinkielen opiskelun tavoitteiden tuntemista (.44) ja (080) opiskelutekniikan tärkeyden ymmärtämistä (.30) kuvaavissa tavoitelauseissa.

Edellisessä tavoitelauseessa arviointien rakenne-ero johtuu siitä, että koulun äidinkielen tavoitteiden tuntemista pitävät tarpeellisina koulutyön kannalta ne opettajat, jotka arvostavat äidinkielen opiskelua yleensä, mutta yksityiselämän kannalta tavoitetta pitävät tarpeellisena ne, jotka arvostavat äidinkieltä yleensä jonkin verran, mutta pitävät erityisen tarpeellisina kielen rakenteita. Opiskelutekniikan tärkeyden ymmärtämistä (080) sen sijaan pitävät sekä koulutyön että yksityiselämän kannalta tarpeellisena ne, jotka pitävät äidinkielen opiskelua yleensä vain jonkin verran tarpeellisena. Kuitenkin he painottavat erityisesti opiskelutekniikan tavoitteita muiden kustannuksella.

Ammatillisia aineita opettavilla opettajilla koulutyön ja yksityiselämän kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien rakenteiden vastaavuus on suurempi kuin äidinkieltä opettavilla. Kun yksityiselämän kannalta suoritettujen arviointien rakenne transformoitiin koulutyön kannalta suoritettuihin arviointeihin, kongruenssikertoimet olivat faktoripareittain seuraavat: .995 (I), .949 (II), .892 (III), .893 (IV) ja .937 (V).

Myös muuttujakohtaiset rakenne-erot ovat pieniä. Liitteessä 27 esitettyssä jäännösmatriisissa faktorien jäännösten neliöiden summat, jotka osoittavat muuttujakohtaisen rakenne-eron määrän, ovat kaikki alle .30:n. Ammatillisia aineita opettavien joukossa näyttävät mielihope-erot tavoitteiden tarpeellisuudesta muodostuvan hyvin samalla tavalla riippumatta siitä, onko kyseessä koulutyön vai yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettu tarpeellisuuden arviointi.

8.6. Realistisuuden arviointien rakenne

Realistisuuden arviointien rakennetta tarkasteltiin äidinkieltä opettavilla opettajilla faktorianalyysin tulosten perusteella. Ensimmäisten rotatoimattomien jälkeisten faktoreiden rotatoinneissa käytettiin varimax-rotatointia. Ammatillisia aineita opettavat opettajat arvioivat vain osaa tavoitelauseita, joten opettajaryhmien arviointien rakenteiden vertailulle ei ollut edellytyksiä. Realistisuuden arviointien painokertoimet faktoreittain ovat liitteessä 28. Seuraavassa realistisuuden arviointien rakennetta tulkitaan faktoreittain.

Äidinkielen tavoitteiden realistisuuden yleisfaktori (I). - Faktorilla kaikkien tavoitelauseiden painokertoimet ovat positiivisia ja suuria. Painokertoimet vaihtelevat .34:n ja .74:n välillä. Faktori selittää 34.3 % arviointien kokonaisvarianssista. Faktori ilmentää arvioitsijoiden yleistä näkemystä tavoitelauseiden saavutettavuudesta eli realistisuudesta. Se osoittaa, että arvioitsijat eroavat selvimmän arviointiensä yleistasoltaan. Toinen tulkinta voisi olla myös se, että arvioitsijat eroavat yleiseltä asteikon käytöltään. Tavoitelauseiden ja arviointiasteikon konkreettisuus antavat kuitenkin tukea

sille, että painokertoimet heijastavat arvioitsijoiden yleistä käsitystä tavoitteiden saavutettavuudesta eli realistisuudesta. Seuraavien varimax-rotatoidujen faktoreiden tulkinta valottaa mielipide-eroja yksityiskohtaisemmin.

Kielen rakenteiden faktori (II). - Faktori selittää 4.4 % realistisuuden arviointien kokonaisvariانسista. Faktorin tulkinta on selkeä, sillä korkeat positiiviset korrelaatiot on kielen rakenteita kuvaavilla tavoitelauseilla. Faktorin paljastama mielipide-ero on siis sellainen, että jotkut painottavat kielen rakenteiden tavoitteiden realistisuutta muihin äidinkielen tavoitteisiin nähden. Seuraavassa luetellaan ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Painokerroin
(102) sanaluokkien tunteminen (merkitys)	.74
(101) sanaluokkien tunteminen (taivutus)	.72
(103) aikamuotojen tunteminen	.68
(104) lauseen pääjäsenten erottaminen	.68
(105) pää- ja sivulauseen erottaminen	.53
(106) kielentuntemuksen arvostaminen	.48
(099) oikeakielisyysskäytäntöjen hallitseminen	.37

Kielen luonteen ja tehtävien faktori vs. kuuntelemisen taitojen faktori (III). - Faktori on bipolaarinen ja selittää 4.1 % arviointien variانسista. Faktorin positiivisessa päässä suurimmat painokertoimet on kielen luonnetta ja tehtäviä kuvaavilla tavoitelauseilla, kun taas negatiivisessa päässä suurimmat painokertoimet on kuuntelemisen taitojen tavoitelauseilla. Toiset arvioitsijoista siis painottavat realistisuuden arvioinneissa kielen luonteen ja tehtävien tavoitteita kuuntelemisen taitojen kustannuksella, toiset päinvastoin. Seuraavassa esitetään ne painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Painokerroin
(092) sanoman perille menon esteiden tunteminen	.52
(090) ohjailu- ja suostuttelukielen keinojen tunteminen	.47
(091) suomen kielen ominaispiirteiden tunteminen	.46
(089) kielen tehtävien tunteminen	.45
(093) sanomien perustyyppien tunteminen	.45
(095) esitystilanteen vaikutuksen ymmärtäminen	.43
(088) kielen sopimusluonteen ymmärtäminen	.36
(094) propagandan keinojen hallitseminen	.36
(096) viestintälajin käytön ratkaiseminen	.31
(127) kuullusta pääkohtien löytäminen	-.30
(114) kuullusta kysymysten tekeminen	-.32

Koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (IV). - Faktori selittää 3.5 % arviointien varianssista. Sen suuret positiiviset painokertoimet ovat koulun ulkopuolisia opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksia kuvaavilla tavoitelauseilla. Faktori paljastaa sellaisen mielipide-eron, että jotkut arvioitsijat painottavat realistisuuden arvioinneissa koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksia suhteessa muiden tavoitteiden realistisuuteen, toiset päinvastoin. Seuraavassa luetellaan painokertoimet, jotka ovat \geq .30:

Tavoitelause	Painokerroin
(084) koulun ulkopuolisten kulttuurimahdollisuuksien tunteminen	.66
(085) koulun ulkopuolisiin kulttuurimahdollisuuksiin osallistuminen	.56
(087) koulun ulkopuolisten harrastusmahdollisuuksien käyttäminen	.56
(086) koulun ulkopuolisten harrastusmahdollisuuksien tunteminen	.55
(083) koulun ulkopuolisten opiskelumahdollisuuksien käyttäminen	.51
(082) koulun ulkopuolisten opiskelumahdollisuuksien tunteminen	.48

Äidinkielen opiskelun perusteiden vs. kielen taitojen ja kirjallisuuden perusasioiden faktori (V). - Bipolaarinen viides faktori selittää 3.2 % arviointien varianssista. Faktorin positiivisessa päässä korkeimmat painokertoimet saavat äidinkielen opiskelun arvostamista sekä opiskelutekniikan merkityksen ymmärtämistä kuvaavat tavoitelauseet. Nämä voidaan tulkita äidinkielen opiskelun perusteiksi.

Faktorin negatiivisessa päässä korkeimmat painokertoimet on tavoitelauseilla, jotka kuvaavat asiakirjan laatimisen hallitsemista (146), luetun arvioinnin taitoa (151) sekä kirjallisuuden perusasioiden (153, 154) tuntemista. Näin faktori osoittaa mielipide-eroa, jonka mukaan jotkut arvioitsijat pitävät realistisina äidinkielen opiskelun perusteiden ymmärtämistä kielen taitojen ja kirjallisuuden perusasioiden kustannuksella, jotkut päinvastoin. Seuraavassa luetellaan painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Painokerroin
(078) äidinkielen opiskelun arvostaminen	.41
(080) opiskelutekniikan merkityksen ymmärtäminen	.36
(151) luetun arvioiminen	-.31
(155) kirjallisuuden tyyllisuuntien tunteminen	-.34
(146) asiakirjan laatimisen hallitseminen	-.38
(154) kaunokirjallisuuden lajien tunteminen	-.40
(153) kaunokirjallisuuden käsitteiden tunteminen	-.45

Realistisuuden arviointien korkeat reliabiliteettikertoimet osoittivat arvioitsijoiden huomattavan suurta yksimielisyyttä tavoitelauseiden realistisuuden järjestyksestä. Erilaisten mielipidesuuntien sisältöä selvittävän faktorianalyysin tulosten perusteella voidaan todeta, että äidinkieltä opettavien opettajien mielipiteet eroavat lähinnä siinä, kuinka saavutettavissa olevina eli realistisina he tavoitteita ylipäättään pitävät (I faktori). Sen lisäksi vähäisempiä mielipide-eroja on siinä, kuinka realistisiksi he arvioivat

- kielen rakenteiden tavoitteet muihin nähden (II faktori)
- kielen luonteen ja tehtävien tavoitteet lähinnä kuuntelemisen taitoihin verrattuina (III faktori)

- koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien tavoitteet muihin nähden (IV faktori)
- äidinkielen opiskelun perusteet lähinnä kielen taitojen ja kirjallisuuden perusasioihin verrattuina (V faktori)

Realistisuuden faktoreiden painoalueet ovat paljolti samoja kuin tarpeellisuuden arvioinneissa. Ne määräytyvät muita tavoitelauseiden ominaisuuksia selvemmin sisällöstä käsin.

8.7. Lähtötason arviointien rakenne

Lähtötason arviointien rakennetta tutkittiin faktorianalyysin avulla samaan tapaan kuin realistisuuden arviointien rakennetta. Äidinkieltä opettavien opettajien lähtötason arviointien painokertoimet faktoreittain ovat liitteessä 29. Seuraavassa lähtötason arviointien rakennetta tulkitaan faktoreittain.

Oppilaiden lähtötason yleisfaktori (I). - Faktorilla kaikkien muuttujien painokertoimet ovat positiivisia ja suuria. Niiden vaihteluväli on .37 - .67. Faktori selittää 32.9 % arviointien kokonaisvarianssista. Näin faktori kuvastaa arvioitsijoiden yleistä näkemystä yleisiin ammatikouluihin tulevien oppilaiden äidinkielen tietojen, taitojen ja asenteiden lähtötasoa. Se osoittaa, että arvioitsijat eroavat selvimmin arviointiensa yleistason suhteen. Seuraavien varimax-rotatoitujen faktoreiden avulla voidaan selvittää muita mielipide-eroja yksityiskohtaisemmin.

Kielen rakenteiden vs. kielen taitojen faktori (II). - Faktori selittää 4.7 % arviointien kokonaisvarianssista. Se on bipolaarinen faktori, jonka positiivisessa päässä suurimmat painokertoimet on kielen rakenteita kuvaavilla tavoitelauseilla. Faktorin negatiivisessa päässä korkeimmat lataukset on puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen taitoja kuvaavilla tavoitelauseilla. Näin faktori ilmentää mielipide-eroa kielen rakenteiden vs. kielen taitojen hallinnan lähtötasosta. Seuraavassa esitetään painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Painokerroin
(102) sanaluokkien tunteminen (merkitys)	.62
(105) pää- ja sivulauseen erottaminen	.62
(106) kielentuntemuksen arvostaminen	.61
(103) aikamuotojen tunteminen	.56
(101) sanaluokkien tunteminen (taivutus)	.55
(104) lauseen pääjäsenten erottaminen	.55
(099) oikeakielisyysskäytäntöjen hallitseminen	.36
(152) tarkoituksenmukaisen lukutavan valitseminen	-.30
(120) suullisen esitystaidon kehittämiseen pyrki- minen	-.32
(141) tiedottavan kirjallisen esityksen laatimisen hallitseminen	-.39

Kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen perustaitojen fak-
tori (III). - Faktori on bipolaarinen ja selittää 4.5 % arviointien ko-
konaisvarianssista. Sen positiivisessa päässä suurimmat painokertoimet
on kielen luonteen ja tehtävien tavoitelauseissa. Negatiivisessa pääs-
sä suurimmat lataukset on oikeakielisyysskäytäntöjen hallitsemista sekä
kirjoituksessa selkeää asettelua kuvaavilla tavoitelauseilla. Näin fak-
tori heijastaa mielipide-eroa kielen luonteen ja tehtävien tuntemisen
ns. kirjoittamisen perustaitojen hallitsemisen lähtötasosta. Seuraa-
vassa luetellaan painokertoimet, jotka ovat $\geq .30$:

Tavoitelause	Painokerroin
(092) sanoman perille menon esteiden tunteminen	.61
(091) suomen kielen ominaispiirteiden tunteminen	.56
(093) sanomien perustyyppien tunteminen	.50
(090) ohjailu- ja suostuttelukielen keinojen tunteminen	.46
(089) kielen tehtävien tunteminen	.44
(088) kielen sopimusluonteen ymmärtäminen	.36
(095) esitystilanteen vaikutuksen ymmärtäminen	.36
(094) propagandan keinojen tunteminen	.34
(096) viestintälajien käytön ratkaiseminen	.33
(099) oikeakielisyysskäytäntöjen hallitseminen	-.30
(136) selkeän asettelun hallitseminen	-.31

Äidinkielen taitojen arvostaminen vs. hallitsemisen faktori (IV).

- Faktori on edellisten tapaan bipolaarinen ja selittää 3.6 % arviointien kokonaisvarianssista. Sen positiivisessa päässä korkeimmat painokertoimet on äidinkielen taitojen arvostamista ja negatiivisessa päässä äidinkielen taitojen (erityisesti puhumisen osa-alueen) hallitsemista kuvaavilla tavoitelauseilla. Seuraavassa luetellaan suurimmat painokertoimet:

Tavoitelause	Painokerroin
(149) mielellään lukeminen	.48
(100) virheettömän kielen käyttöön pyrkiminen	.38
(079) opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen	.30
(140) ohjailu- ja suostuttelukielen käytön hallitseminen	-.30
(113) äänellisten tehokeinojen käytön hallitseminen	-.31
(117) keskusteluun osallistumisen hallitseminen	-.32
(115) suullisen selostuksen hallitseminen	-.34
(130) kuullusta syiden ja seurausten arviointi	-.34
(110) kuulijoiden reaktioihin varautuminen	-.35

Kielen taitojen hallitseminen vs. suullisen esitystaidon kehittämisen faktori (V). - Bipolaarinen faktori selittää 3.1 % arviointien kokonaisvarianssista. Tavoitelauseiden painokertoimet ovat alle .40:n. Faktorin positiivisen pään suurimmat painokertoimet on kuuntelemisen ja kirjoittamisen taitoja kuvaavilla ja negatiivisen pään suurimmat painokertoimet puheilmaisun kehittämisen pyrkimyksiä kuvaavilla tavoitelauseilla. Näin mielipide-ero on kielen taitojen hallitsemisen vs. kehittämisen lähtötason kesken. Seuraavassa esitetään faktorin suurimmat painokertoimet:

Tavoitelause	Painokerroin
(135) luettavalla käsialalla kirjoittaminen	.35
(145) kirjallisen selostuksen laatimisen hallitseminen	.34
(132) toisten puheenvuorojen kuuntelemisen hallitseminen	.32
(120) suullisen esitystaidon kehittämisen haluaminen	-.35
(109) suullisen esityksen huolelliseen valmistamiseen tottuminen	-.38

Myös lähtötason arviointien korkeat reliabiliteettikertoimet osoittivat arvioitsijoiden yksimielisyyttä tavoitelauseiden järjestyksessä oppilaiden lähtötason suhteen. Päämielipide-ero syntyy siitä, millaisena opettajat pitävät oppilaiden lähtötasoa yleensä. Tätä ilmentää ensimmäinen faktori.

Muilla faktoreilla mielipide-erojen toisena ulottuvuutena ovat kielen taitojen hallitseminen. Sen kanssa vastakkaisina mielipiteinä ovat kielen rakenteet (II faktori), kielen luonne ja tehtävät (II faktori), äidinkielen taitojen arvostaminen (IV faktori) sekä kielen taitojen kehittäminen (V faktori). Lähtötason arvioinneissa painottuvat siis muita arviointiulottuvuuksia selvemmin tavoitelauseiden ominaisuuksista taidollis-toiminnallinen alue.

8.8. Yhteenvedo ja johtopäätökset arviointien rakennetta kuvaavista faktorianalyyseistä

Arvioitsijoiden yksimielisyys oli merkittävän suuri siinä mielessä, että toiset vastaavat arvioitsijat asettaisivat tarpeellisuuden, realistisuuden ja lähtötason arviointien perusteella tavoitelauseet lähes samaan järjestykseen. Tällä tuloksella on merkitystä tutkimuksen pääongelman, kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden, tutkimisen kannalta.

Jos arvioitsijat olisivat olleet kovin erimielisiä, ei olisi mielekäästä kuvata arviointien keskiarvoja. Tällöin pitäisikin keskiarvojen tarkastelun sijasta etsiä keskenään tavoitteista samaa mieltä olevien arvioitsijoiden osaryhmiä ja kuvata kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta kussakin niissä. Nyt voidaan tässä käytettyjen ryhmien, virkaan perustuvien opettajaryhmien, arviointeja pitää niin samanlaisina, että keskimääräisten tulosten tarkastelu on mielekäästä.

Arvioitsijareliabiliteettikertoimet eivät kuitenkaan olleet aivan niin suuria, ettei myös erimielisyyksille ollut sijaa. Opettajaryhmissä yksittäisten tavoitelauseiden arviointien hajonnat eivät suinkaan olleet nolliä, joten siksi on kiintoisaa tarkastella erimielisyyksien luonnetta. Faktorianalyysin päätulos oli se, että merkittävä osa, noin kolmannes, arviointien varianssista, aiheutuu äidinkielen yleisfaktorista: äidinkielen tarpeellisuuden yleisestä arvostuksesta sekä yleisestä optimistisuudesta (tai pessimistisyydestä) realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa.

Faktorit kuvaavat virhelähdettä, joka mahdollisesti aiheuttaa harhaa tutkimuksessa myöhemmin suoritettaviin keskiarvotarkasteluihin. Ensimmäinen faktori on niistä voimakkain, mutta toisaalta sellainen, että sen vaikutuksia keskiarvotarkasteluihin voidaan pitää vähäisinä. Ensimmäinen faktori nimittäin vaikuttaa lähes samalla tavalla kaikkiin tavoitelauseisiin. Kun arvioitsijoiden joukko on näinkin suuri, yleisen arvostuksen (optimistisuuden) ja sen puutteen (pessimistisyyden) vaikutukset kumoutuvat keskiarvoissa.

Seuraavat faktorit kuvaavat erilaisia mielipidesuuntia tai "koulukuntia". Niiden vaikutukset voisivat olla sellaisia, että tarvittaisiin keskiarvojen tarkastelua erikseen kussakin koulukunnassa. Nyt

kuitenkin osoittautui, että ensimmäisen jälkeiset faktorit selittävät varianssista vain vähäisen osan, joten ne eivät edellytä erityisiä keskiarvotarkasteluja.

Edellä esitetystä huolimatta ensimmäisen jälkeiset faktorit ovat opetussuunnitelman kehittelyä ajatellen mielenkiintoisia. Ne antavat tietoja erilaisista äidinkielen opetussuunnitelman sellaisista painottamismahdollisuuksista, joita havaitaan opettajien keskuudessa. Faktorianalyysin tulokset osoittavat, että koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa painottuvat tavoitteiden yleisen tarpeellisuuden lisäksi sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavilla seuraavat opetussuunnitelman sisältöalueet: opiskelutekniikka vs. kaunokirjallisuus, koulun ulkopuoliset opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuudet, kielen luonne ja tehtävät vs. kirjoittaminen sekä kielen rakenteet.

Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa painottui molemmissa opettajaryhmissä myös kielen rakenteiden sekä koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien sisältöalue. Kummassakin opettajaryhmässä painottui niin ikään opiskelutekniikan sisältöalue, mutta sen kanssa vastakkaisena korostivat toiset ammatillisia aineita opettavista opettajista myös urheilu-, kerho- ja yhdistystoiminnan sekä äidinkieltä opettavat laajemmin esteettisten harrastusten sisältöaluetta. Kielen luonteen ja tehtävien sisältöalueen kanssa vastakkaisena painottui yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa kirjoittamisen arvostaminen sekä ammatillisia aineita opettavilla myös kirjallisuuden sisältöalue.

Myös realistisuuden arvioinneissa painottuivat yleisen tavoitteiden realistisuuden näkemyksen lisäksi tietyt opetussuunnitelman sisältöalueet, joskin niiden kanssa vastakkaisina esiintyi myös kielen taitojen painottamista. Arvioinneissa korostuivat kielen rakenteet, kielen luonne ja tehtävät vs. kuunteleminen, koulun ulkopuoliset opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuudet sekä äidinkielen opiskelun perusteet vs. kielen taidot ja kirjallisuus.

Lähtötason arvioinneissa kahdessa mielipidesuunnassa vastakkaisiksi tulivat opetussuunnitelman tietty sisältöalue sekä kielen laajemmat tai suppeammat taidot. Nämä olivat seuraavat: kielen rakenteet vs. kielen taidot sekä kielen luonne ja tehtävät vs. kirjoittamisen perustaidot.

Kahdessa muussa painoalueessa mielipide-erot syntyivät dimensiolla taitojen hallitseminen - taitojen kehittämisen halu eli näkemys ero selittyy oppimisen psykomotorisen vs. affektiivisen alueen korostamisesta. Nämä olivat seuraavat: äidinkielen taitojen arvostaminen vs. hallitseminen ja kielen taitojen hallitseminen vs. suullisen esitystaidon kehittäminen. Mielipide-erot ovat periaatteessa samantyyppiset, mutta ensiksi mainittu on laaja-alaisempi.

Faktorianalyysin tulokset siis osoittavat, että opettajat arvioivat opetussuunnitelman tavoitelauseiden tarpeellisuutta lähinnä niissä mainittujen sisältöjen perusteella. Realistisuuden arvioinneissa sisältöjen lisäksi ja niiden kanssa osittain vastakkaiseksi arviointiperusteeksi tulevat myös sisältöjen yhteydessä kuvatut taidot. Lähtötason arvioinneissa arviointien kriteerit laajanevat sisältö vs. taito sekä taito vs. asenne -ulottuvuuksille.

8.9. Opettajaryhmien väliset keskiarvoerot erotteluanalyysissä

Sitä seikkaa, miten eri opettajaryhmät (yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnohjeajat ja vieraiden kielten opettajat) eroavat toisistaan tavoitelauseiden tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä oppilaiden lähtötason arviointien perusteella, selvitettiin erotteluanalyysin avulla. Sen tulosten perusteella kartoitettiin opettajaryhmien välillä eroja aiheuttavat tavoitealueet ja tavoitelauseet sekä se, kuinka voimakkaasti eroja aiheuttavat tekijät erottelevat opettajaryhmät toisistaan. Tarkastelu suoritettiin tarpeellisuuden ja realistisuuden arviointien osalta. Realistisuuden arvioinneissa tarkasteltiin vain yleisaineiden opettajien ja vieraiden kielten opettajien välisiä arviointieroja, sillä ammatillisia aineita opettavat opettajat arvioivat realistisuuden kannalta vain noin puolta tavoitelauseista. Lähtötason arviointien tavoitelausekohtainen erottelukyky, jota osoittavat Wilksin λ arvot, oli kokonaisuudessaan niin vähäinen, että erotteluanalyysin suorittamiselle ei ollut teknisiä edellytyksiä. Kuitenkin yksittäisten tavoitelauseiden keskiarvoissa saattoi olla merkitseviä eroja, ja niitä tarkastellaan myöhemmin.

Erotteluanalyysissä muodostettiin koulutyön ja yksityiselämän tarpeellisuuden sekä realistisuuden arviointiulottuvuuksilla erottelijat, joihin tavoitelauseet otettiin siinä järjestyksessä, kuin ne lisäävät erottelijan erottelukykyä. Näitä saatiin tarpeellisuuden arvioinneissa neljä ja realistisuuden arvioinneissa kaksi. Realistisuuden arviointien osalta opettajaryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan, sillä ensimmäinenkään erottelija ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Koska vain tarpeellisuuden (sekä koulutyön että yksityiselämän kannalta) erottelijoista kaksi oli tilastollisesti merkitseviä, seuraavassa tarkastellaankin ainoastaan niitä. Ensiksi kuvataan sekä koulutyön että yksityiselämän tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien erottelijoiden ominaisuuksia, minkä jälkeen ne tulkitaan erikseen muuttujien korrelaatioiden avulla.

Taulukossa 17 esitetään tilastollisesti merkitsevien erottelijoiden painokertoimet, prosenttiosuudet kokonaiserottelusta, kanoniset korrelaatiokertoimet sekä niiden tilastolliset merkitsevyydet.

TAULUKKO 17. Tilastollisesti merkitsevien tarpeellisuuden arviointien erottelijoiden painokertoimet, prosenttiosuudet kokonaiserottelusta, kanoniset korrelaatiokertoimet sekä niiden tilastolliset merkitsevyydet (+++ = $p < .001$, ++ = $p < .01$)

	Koulutyö		Yksityiselämä	
	I	II	I	II
Painokerroin	.91	.32	.67	.41
Kokonaiserottelu (%)	55.8	19.5	45.9	28.0
Kanoninen korrelaatiokerroin	.69	.49	.63	.54
Merkitsevyys	+++	++	+++	+++

Sen seikan selvittämiseksi, millä tavalla erottelijat erottavat eri opettajaryhmät toisistaan, laskettiin kunkin ryhmän keskiarvot. Tilastollisesti merkitsevien erottelijoiden osalta ne on esitetty taulukossa 18.

TAULUKKO 18. Opettajaryhmien keskiarvot tarpeellisuuden arviointien tilastollisesti merkitsevillä erottelijoilla

Opettajaryhmä	Koulutyö		Yksityiselämä	
	I	II	I	II
Yleisaineiden opettajat	1.07	.19	.73	.75
Ammattiaineiden opettajat	-.68	-.55	-1.13	.10
Ammatinopettajat	-.68	.93	.42	-1.13
Työnohjat	-.51	-.76	-.76	-.39
Vieraiden kielten opettajat	1.09	.93	.19	.42

8.9.1. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvot

Tilastollisesti merkitsevien erottelijoiden kanoniset korrelaatiokertoimet (taulukko 17) olivat siis .69 ($p < .001$) ja .49 ($p < .01$). Erottelijoiden tulkinnassa käytetään muuttujien (tavoitelauseiden) korrelaatioita erottelijoihin. Tilastollisesti merkitsevien erottelijoiden osalta nämä esitetään taulukossa 19.

TAULUKKO 19. Koulutyön tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien tilastollisesti merkitsevät erottelijat

TAVOITTELAUSE	I	II
154 Kaunokirjallisuuden lajit	.60	
153 Kaunokirjallisuuden käsitteet	.51	
155 Kirjallisuuden tyylisuunnat	.51	
156 Omaehtoinen lukeminen	.44	
104 Pääjäsenien erottaminen	.44	
085 Kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen	.42	
142 Referaatin laatiminen	.42	
084 Kulttuurimahdollisuuksien tunteminen	.42	
106 Kielentuntemuksen arvostaminen	.40	
140 Ohjailu- ja suostuttelukielen käyttö	.40	
098 Kielenhuollon ymmärtäminen	.40	
137 Mielellään kirjoittaminen	.39	
105 Pää- ja sivulauseen erottaminen	.38	
141 Tiedottava esitys	.36	
120 Esitystaidon kehittäminen	.35	
113 Esityksen havainnollistaminen	.34	
111 Tehokeinojen käyttäminen	.34	
134 Esteettisten tekstien kuunteleminen	.34	
143 Kirjoittamisen arvostaminen	.33	
110 Reaktioihin varautuminen	.33	
126 Tietolähteiden käyttäminen	.33	
091 Suomen ominaispiirteet	.32	
102 Sanaluokkien tunteminen (merkitys)	.31	
138 Täsmälliset lauseet	.31	
147 Tietojen jäsentäminen	.31	
121 Esittämisen arvostaminen	.30	
112 Puhekielen käyttäminen	.30	
149 Mielellään lukeminen	.30	
093 Sanomien perustyytit	.30	
089 Kielen tehtävät	.30	
139 Johdonmukainen järjestys	.30	
095 Esittelytilanteen vaikutus	.30	
124 Kuuntelutaidon kehittäminen	.29	
101 Sanaluokkien tunteminen (taivutus)	.29	
100 Virheettömyyden kieleen pyrkiminen	.29	
136 Selkeä asettelu	.28	
083 Opiskelumahdollisuuksien käyttäminen	.27	
108 Äänenmuodostuksen tunteminen	.27	
116 Keskustelumuotojen tunteminen	.27	
097 Yleiskielen käyttö	.27	
099 Oikeakielisyykäytäntöjen hallitseminen	.27	
107 Kokonaisilmäisyyden ymmärtäminen	.26	
077 Tavoitteiden tunteminen	.26	
152 Lukutavan valitseminen	.25	
082 Opiskelumahdollisuuksien tunteminen	.25	
151 Luetun arvioiminen	.25	
118 Kokouksen pelisäännöt	.25	

TAULUKKO 19. (jatkoa)

TAVOITELAUSE	I	II
087 Harrastusmahdollisuuksien käyttäminen	.25	
090 Ohjailu- ja suostuttelukieli	.25	
119 Tietojen ilmaiseminen	.24	
109 Esityksen valmistaminen	.24	
092 Sanoman perille menon esteet	.24	
125 Kuuntelulajien käyttäminen	.23	
096 Viestinnän lajien ratkaiseminen	.23	
132 Puheenvuorojen kuunteleminen	.22	
088 Kielen sopimusluonne	.22	
086 Harrastusmahdollisuuksien tunteminen	.22	
133 Puheenvuorojen arvostaminen	.19	
115 Selostuksen esittäminen	.18	
094 Propagandan keinot	.18	
129 Johtopäätösten tekeminen	.18	
114 Kysymysten tekeminen	.11	
144 Ohjeen laatiminen		.30
076 Luonteva esittely		.26
103 Aikamuotojen tunteminen		.23
135 Luettava käsiala		
127 Pääkohtien löytäminen		
117 Keskusteluun osallistuminen		
122 Kuuntelemisen merkitys		
128 Muistiinpanojen tekeminen		
150 Luetun ymmärtäminen		
123 Kuuntelutilanteisiin keskittyminen		
081 Opiskelutekniikan soveltaminen		
080 Opiskelutekniikan ymmärtäminen		
131 Työohjeiden ymmärtäminen		
079 Opiskeluasenteiden ymmärtäminen		
146 Asiakirjan laatiminen		
148 Tietojen hankkiminen		
130 Syiden ja seurausten arviointi		
145 Selostuksen laatiminen		
078 Opiskelun arvostaminen		

Äidinkielen tarpeellisuuden yleiserottelija (I). - Ensimmäiselle eli opettajaryhmiä parhaiten erottelevälle erottelijalle sijoittui suuri osa muuttujista (62 eli 76.5 % tavoitelauseista). Erottelija selittää 58.5 % kokonaiserottelusta (taulukko 17). Erilaisten tavoitelauseiden suuren määrän vuoksi erottelijaa voidaan pitää eräänlaisena äidinkielen tarpeellisuuden yleiserottelijana, joka heijastaa opettajaryhmien arviointien yleistä tasoeroa.

Korkeimpien korrelaatioiden perusteella suurin ero on kaunokirjallisuuden, koulun ulkopuolisten kulttuurimahdollisuuksien sekä kielen tehtävien ja luonteen tavoitealueilla. Myös jotkut kielen rakenteiden tavoitealueen muuttajat (esimerkiksi 104, lauseen pääjäsenten erottaminen) saavat korkeat korrelaatiot.

Taulukossa 18 esitettyjen opettajaryhmien keskiarvoista voidaan todeta, että ensimmäisen erottelijan perusteella on kaksi vastakkaista mielipidettä olevaa opettajaryhmää: yleisaineita (yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat) ja ammatillisia aineita opettavat. Molempien ryhmien sisällä keskiarvot ovat hyvin lähellä toisiaan. Näin voidaan todeta, että yleisaineita opettavat opettajat pitävät etenkin koulutyön kannalta kaunokirjallisuuden, koulun ulkopuolisten harrastusmahdollisuuksien sekä kielen tehtävien ja luonteen tavoitealueita selvästi tarpeellisempina kuin ammatillisia aineita opettavat. Arvioinneissa heijastuu opettajien koulutus ja virka: yleissivistäviä aineita opettavat ovat saaneet humanistisen koulutuksen, kun taas etenkin ammattiaineiden opettajilla ja työnopettajilla on tekninen koulutus. Ammatinopettajien koulutus on osin humanistinen, osin ammatillinen, joten heidän arviointeihinsa on vaikuttanut pääasiassa virka.

Kielen perustaitojen hallinnan erottelija (II). - Toiselle erottelijalle sijoittui vain kolme tavoitelausetta, ja erottelija selittää ainoastaan 19.5 % kokonaiserottelusta (taulukko 17). Erottelijan muuttajat kuvaavat kielen eräiden taitojen hallitsemista (osata laatia kirjallinen ohje, 144; osata esitellä itsensä luontevasti, 076; tuntee aikamuodot, 103), joten erottelija voidaan nimetä kielen perustaitojen erottelijaksi.

Toisen erottelijan perusteella (taulukko 18) on olemassa oikeastaan kolme mielipideryhmää: ammatinopettajat ja vieraiden kielten opettajat (täsmälleen sama keskiarvo), ammattiaineiden opettajat ja työnopettajat sekä yleisaineiden opettajat. Näistä toisen erottelijan tavoitteita tarpeellisimpina pitävät ammatinopettajat ja vieraiden kielten opettajat, seuraavaksi tarpeellisimpina yleisaineiden opettajat sekä vähiten tarpeellisina ammattiaineiden opettajat ja työnopettajat. Myös toisella erottelijalla heijastuu lähinnä opettajien koulutuksen (humanistinen vs. tekninen) vaikutus arviointeihin.

8.9.2. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvoerot

Tilastollisesti merkitsevien erottelijoiden kanoniset korrelaatio-kertoimet (taulukko 17) olivat .67 ja .41 (molemmissa $p < .001$). Erottelijoiden tulkinnessa käytettyjen muuttujien (tavoitelauseiden) korrelaatiot erottelijoihin esitetään taulukossa 20.

TAULUKKO 20. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien tilastollisesti merkitsevät erottelijat

TAVOITELAUSE	I	II
156 Omaehtoinen lukeminen	.49	
085 Kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen	.44	
154 Kaunokirjallisuuden lajit	.42	
084 Kulttuurimahdollisuuksien tunteminen	.41	
141 Tiedottava esitys	.37	
098 Kielenhuollon ymmärtäminen	.37	
120 Esitystaidon kehittäminen	.36	
149 Mielellään lukeminen	.36	
142 Referaatin laatiminen	.36	
110 Reaktioihin varautuminen	.35	
134 Esteettisten tekstien kuunteleminen	.35	
095 Esittelytilanteen vaikutus	.34	
112 Puhekielen käyttäminen	.33	
121 Esittämisen arvostaminen	.33	
137 Mielellään kirjoittaminen	.33	
138 Täsmälliset lauseet	.33	
111 Tehokeinojen käyttäminen	.33	
126 Tietolähteiden käyttäminen	.33	
155 Kirjallisuuden tyylisuunnat	.31	
113 Esityksen havainnollistaminen	.31	
153 Kaunokirjallisuuden käsitteet	.31	
076 Luonteva esittely	.31	
147 Tietojen jäsentäminen	.31	
109 Esityksen valmistaminen	.31	
144 Ohjeen laatiminen	.30	
107 Kokonaisilmaisun ymmärtäminen	.30	
189 Kielen tehtävät	.30	
136 Selkeä asettelu	.29	
140 Ohjailu- ja suostuttelukielen käyttö	.29	
123 Kuuntelutilanteisiin keskittyminen	.29	
090 Ohjailu- ja suostuttelukieli	.28	

TAULUKKO 20. (jatkoa)

TAVOITELAUSE	I	II
124 Kuuntelutaidon kehittäminen	.28	
139 Johdonmukainen järjestys	.28	
143 Kirjoittamisen arvostaminen	.27	
119 Tietojen ilmaiseminen	.27	
116 Keskustelumuotojen tunteminen	.26	
105 Pää- ja sivulauseen erottaminen	.26	
100 Virheettömmään kieleen pyrkiminen	.26	
118 Kokouksen pelisäännöt	.25	
099 Oikeakielisyysskäytäntöjen hallitseminen	.25	
083 Opiskelumahdollisuuksien käyttäminen	.25	
093 Sanomien perustyytit	.24	
146 Asiakirjan laatiminen	.24	
125 Kuuntelulajien käyttäminen	.24	
094 Propagandan keinot	.24	
097 Yleiskielen käyttö	.24	
082 Opiskelumahdollisuuksien tunteminen	.23	
150 Luetun ymmärtäminen	.23	
106 Kielentuntemuksen arvostaminen	.22	
117 Keskusteluun osallistuminen	.22	
108 Äänenmuodostuksen tunteminen	.22	
127 Pääkohtien löytäminen	.22	
114 Kysymysten tekeminen	.22	
115 Selostuksen esittäminen	.22	
104 Pääjäsenten erottaminen	.22	
133 Puheenvuorojen arvostaminen	.21	
086 Harrastusmahdollisuuksien tunteminen	.20	
128 Muistiinpanojen tekeminen	.19	
091 Suomen ominaispiirteet	.18	
129 Johtopäätösten tekeminen	.18	
087 Harrastusmahdollisuuksien käyttäminen	.18	
092 Sanoman perille menon esteet	.17	
088 Kielen sopimusluonne	.15	
152 Lukulavan valitseminen		-.26
096 Viestinnän lajien ratkaiseminen		-.20
151 Luetun arvioiminen		-.20
145 Selostuksen laatiminen		-.19
080 Opiskelutekniikan ymmärtäminen		-.11
132 Puheenvuorojen kuunteleminen		
135 Luettava käsiala		
122 Kuuntelemisen merkitys		
130 Syiden ja seurausten arviointi		
077 Tavoitteiden tunteminen		
102 Sanaluokkien tunteminen (merkitys)		
103 Aikamuotojen tunteminen		
101 Sanaluokkien tunteminen (taivutus)		
131 Työohjeiden ymmärtäminen		
148 Tietojen hankkiminen		
078 Opiskelun arvostaminen		
079 Opiskeluasenteiden ymmärtäminen		
081 Opiskelutekniikan soveltaminen		

Äidinkielen tarpeellisuuden yleiserottelija (I). - Ensimmäiselle eli opettajaryhmiä parhaiten erottelevalle erottelijalle sijoittui suuri osa muuttujista (63 eli 77,8 % tavoitelauseista). Erottelija selittää 45,9 % kokonaiserottelusta (taulukko 17). Erilaisten tavoitelauseiden suuren määrän vuoksi myös tätä erottelijaa voidaan pitää eräänlaisena äidinkielen tarpeellisuuden yleiserottelijana, joka heijastaa opettajaryhmien arviointien yleistä tasoeroa.

Korkeimmat korrelaatiot on samantapaisilla tavoitealueilla kuin koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa. Kuitenkin yksityiselämän kannalta voimakkaimmin erottelevana on nimenomaan kirjallisuuden ja kulttuurin omaehtoisen harrastamisen tavoitealue. Seuraavaksi eniten erottelevat kielen taitojen tavoitteet, kun taas kielen rakenteiden tavoitealueesta vallitsee opettajaryhmien välillä suurempi yksimielisyys kuin koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa.

Myös yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien ensimmäisen erottelijan perusteella on kaksi vastakkaista mielipidettä olevaa opettajaryhmää: yleisaineiden opettajat, ammatinopettajat ja vieraiden kielten opettajat muodostavat toisen sekä ammattiaineiden opettajat ja työnohjaajat toisen. Näistä ensiksi mainittu ryhmä pitää esimerkiksi kirjallisuuden ja kulttuurin harrastamista sekä kielen taitojen hallintaa tarpeellisempänä kuin ammatillisia aineita opettavat opettajat. Opettajaryhmien erot heijastavat opettajien koulutusta humanistinen vs. tekninen -dimensiolla, mutta eivät ole yhtä selkeät kuin koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa.

Kielen taitojen soveltamisen erottelija (II). - Toiselle erottelijalle sijoittui viisi tavoitelausetta, joiden muodostama erottelija selittää 28 % kokonaiserottelusta (taulukko 17). Kaikki muuttujat kuvaavat kielen taitojen (lukemisen, puhumisen, kirjoittamisen, opiskelutekniikan) soveltamista.

Toisen erottelijan perusteella (taulukko 18) ammatinopettajat ja työnohjaajat muodostavat toisen sekä yleisaineiden, ammattiaineiden ja vieraiden kielten opettajat toisen mielipideryhmän. Näistä jälkimmäinen opettajaryhmä arvostaa yksityiselämän tilanteiden kannalta enemmän kielen taitojen soveltamisen taitoja kuin ammatinopettajat ja työnohjaajat. Tuloksia tarkasteltaessa näyttäisi siltä, että toisen erottelijan tavoit-

telauseiden arvioinneissa heijastuu eniten opettajan työn sisältö: ammatinopettajat ja työopettajat opettavat enemmän käytännön taitoja, kun taas muiden opettajaryhmien opetus sisältää pääasiassa teoreettisia oppisisältöjä ja taitoja. Näin myös yksityiselämän tilanteiden kannalta tavoitteiden tarpeellisuutta katsotaan paljolti oman opetustyön näkökulmasta.

8.9.3. Realistisuuden arviointien keskiarvoerot

Realistisuuden arviointien erotteluanalyysi suoritettiin vain yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajien keskiarvoista. Erotteluanalyysissä saatiin kaksi erottelijaa, jotka kuitenkin eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Erottelijoihin sisältyvien tavoitelauseiden korrelaatiotkin olivat alle $.30:n$. Näin erottelijoiden tulkinta ja nimeäminen on tässä tarkoituksenmukaista jättää tekemättä. Yksittäisten tavoitelauseiden arviointien keskiarvojen eroja sen sijaan tarkastellaan myöhemmin.

8.9.4. Yhteenveto erotteluanalyysin tuloksista

Erotteluanalyysin tulokset osoittavat sen, voidaanko ylipääältään havaita eroja opettajaryhmien kesken, kun tarkastellaan kaikkia tavoitelauseita yhdessä. Tulokset osoittavat, että tilastollisesti merkitseviä eroja voidaan havaita tarpeellisuuden, mutta ei realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa.

Erotteluanalyysin päätulos on se, että pääasiallinen ero liittyy tarpeellisuuden arviointien yleiseen tasoon. Opettajaryhmien väliset erot kuitenkin kärjistyvät kirjallisuuden ja kulttuurin omaehtoisen harrastamisen tavoitealueiden arvioinneissa. Sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat sekä ammattiaineiden opettajat ja työopettajat muodostavat vastakkaiset mielipideryhmät. Ammatinopettajat kuuluvat ammatillisia aineita opettavien ryhmään koulutyön, mutta lähinnä yleisaineita opettavien ryhmään yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien perusteella.

Edellä esitettyä päätulosta vähäisempi ero opettajaryhmien välillä sisältyy kielen taitojen hallinnan (koulutyö) ja kielen taitojen soveltamisen (yksityiselämä) tavoitealueisiin. Myös näillä yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat muodostavat oman mielipideryhmänsä. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa samaan ryhmään kuuluvat myös ammatinopettajat. Vastakkaisen mielipideryhmän muodostavat ammattiaineiden opettajat ja työnohjaajat. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa yleisaineita opettavien keskiarvoa lähimmäksi tulee ammattiaineiden opettajien keskiarvo, kun taas ammatinopettajat ja työnohjaajat muodostavat näiden kanssa vastakkaisen mielipideryhmän. Taulukossa 21 esitetään, kuinka opettajien virkaan ja heidän arviointeihinsa perustuva ryhmitys vastaavat toisiaan. Mukana ovat myös realistisuuden arvioinnit.

Taulukon luvut osoittavat paljolti samaa kuin opettajaryhmien arviointien keskiarvot erottelijoilla (taulukko 18): arviointien perusteella muodostetut ryhmät vastaavat pääosin virkaryhmiä, ja muita selvemmin menevät päällekkäin yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajien sekä toisaalta ammattiaineiden opettajien ja työnohjaajien arvioinnit. Näin selvimmät mielipideryhmät muodostuvat opettajien koulutuksen (humanistinen vs. tekninen) ja opetettavien aineiden (yleisaineet vs. ammatilliset aineet) perusteella.

8.10. Tavoitelausekohtaisten keskiarvoerojen tarkastelu

Edellä esitellyssä erotteluanalyysissä todettiin, että opettajaryhmät eroavat yleensä opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinneissaan. Erottelijoiden avulla voitiin myös kuvailla, millaisilla tavoitealueilla eroja oli. Erotteluanalyysi osoittaa kuitenkin vain sen, voidaanko opettajaryhmien kesken ylipäätään havaita eroja, kun tarkastellaan kaikkia tavoitelauseita yhdessä. Tarkastelua on vielä tarpeen tarkentaa ja kuvata, kuinka laajaa opetussuunnitelman osaa käsityserot koskevat: rajoittuvatko erot vain harvoihin tavoitelauseisiin vai ulottuvatko ne lähes kaikkiin tavoitteisiin.

TAULUKKO 21. Opettajan viran sekä tavoitelauseiden arviointien perusteella muodostettujen ryhmien vastaavuus

Virka / Arvioinnit	Koulutyö					Yksityiselämä					Realistisuus	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	5
1. Yleisaineiden opettajat	97 <u>56.9</u> %	6 4.1 %	11 7.6 %	10 6.9 %	21 14.5 %	85 <u>59.4</u> %	11 7.7 %	13 9.1 %	12 8.4 %	22 15.4 %	126 <u>85.1</u> %	22 14.9
2. Ammattiaineiden opettajat	12 9.6 %	70 <u>56.0</u> %	14 11.2 %	21 16.8 %	8 6.4 %	10 8.5 %	68 <u>57.6</u> %	9 7.6 %	19 16.1 %	12 10.2 %	-	-
3. Ammatinopettajat	11 12.0 %	10 10.9 %	52 <u>56.5</u> %	10 10.9 %	9 9.8 %	10 11.6 %	6 7.0 %	57 <u>66.3</u> %	5 5.8 %	8 9.3 %	-	-
4. Työnohjaajat	7 5.9 %	21 17.8 %	13 11.0 %	70 <u>59.3</u> %	7 5.9 %	10 9.1 %	19 17.3 %	14 12.7 %	61 <u>55.5</u> %	6 5.5 %	-	-
5. Vieraiden kielten opettajat	9 18.8 %	1 2.1 %	4 8.3 %	1 2.1 %	33 <u>68.8</u> %	7 14.6 %	1 2.1 %	5 10.4 %	4 8.3 %	31 <u>64.6</u> %	6 13.6 %	38 <u>86.4</u>

Yksittäisten tavoitelauseiden osalta eroja tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Sen tuloksina saatiin erojen tilastollista merkitsevyyttä kuvaavat F-suhteet sekä keskiarvojen eroja kuvaavat korrelaationsuhteet (eta-kerroin). Liitteessä 30 on ilmoitettu kunkin tavoitelauseen osalta sadalla kerrottuna etan neliö, joka kuvaa, kuinka monta prosenttia varianssista voidaan selittää viran perusteella.

Taulukossa 22 esitetään yksisuuntaisen varianssianalyysin F-suhteiden tilastollisten merkitsevyyksien jakauma arviointiulottuvuuksittain. Tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen varianssianalyysissä ovat jokaisessa tavoitelauseessa mukana kaikki viisi opettajaryhmää: yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnopettajat ja vieraiden kielten opettajat. Realistisuuden arvioinneissa yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat ovat mukana kaikkien 81 tavoitelauseen, mutta ammatillisia aineita opettavat (ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat) vain 41 tavoitelauseen varianssianalyysissä. Lähtötason arvioinneissa yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat ovat mukana 67 sekä ammatillisia aineita opettavat 41 tavoitelauseen varianssianalyysissä. Liitteestä 17 käyvät ilmi arvioitsijoiden määrät tavoitelauseittain.

TAULUKKO 22. Opettajaryhmiä vertailevan tavoitelausekohtaisen varianssianalyysin F-suhteen jakauma arviointiulottuvuuksittain (+++ = $p < .001$, ++ = $p < .01$, + = $p < .05$, ns = ei merkitsevä)

Merkitsevyys	Koulutyö		Yksityiselämä		Realistisuus		Lähtötaso	
	N	%	N	%	N	%	N	%
+++	74	91.4	67	82.7	5	6.2	2	3.0
++	2	2.5	7	8.6	9	11.1	5	7.5
+	1	1.2	1	1.2	5	6.2	5	7.5
ns	4	4.9	6	7.4	62	76.5	55	82.0
Yhteensä	81	100	81	100	81	100	67	100

Tarpeellisuuden arviointien keskiarvot vaihtelevat opettajaryhmittäin selvimmin. Keskiarvoista noin 90 % eroaa tilastollisesti erittäin merkittävästi. Sen sijaan realistisuuden arvioinneissa 23.5 % ja lähtötason arvioinneissa 18.0 % tavoitelauseista on sellaisia, joissa opettajaryhmien arviointien keskiarvot eroavat tilastollisesti merkittävästi toisistaan. Tämä osoittaa, että tavoitelauseiden kuvaaman käyttäytymisen hallitsemisen tarpeellisuudesta opettajaryhmien välillä vallitsee lähes kaikkien tavoitelauseiden osalla tasoero, kun taas realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa erot kohdistuvat vain harvoin tavoitelauseisiin. Tulos näkyi yleisemmällä tasolla jo erotteluanalyysissä, jossa vain tarpeellisuuden arvioinneissa muodostui tilastollisesti merkittäviä erottelijoita.

Ne tavoitelauseet, joiden tarpeellisuuden arviointien keskiarvot eivät eroa tilastollisesti merkittävästi eli joiden kuvaaman käyttäytymisen tarpeellisuudesta eri opettajaryhmät ovat yksimielisiä, ovat sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta arvioituina seuraavat:

- (079) myönteisten opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen oppimistulosten kannalta
- (080) opiskelutekniikan (ajankäyttö, työn suunnittelu, muistiinpanotekniikka) tärkeyden ymmärtäminen opiskelussa
- (081) opiskelutekniikan taitojen luontevan soveltamisen hallitseminen
- (131) kuultujen työohjeiden ymmärtämisen hallitseminen

Lisäksi yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa opettajaryhmien arviointien keskiarvojen erot eivät ole tilastollisesti merkittäviä (077) äidinkielen opiskelun tavoitteiden tuntemista ja (078) äidinkielen opiskelun arvostamista kuvaavissa tavoitelauseissa. Äidinkielen opiskelun tavoitteiden tuntemista (077) pidetään kaikissa opettajaryhmissä keskimääräistä vähemmän tarpeellisena. Äidinkielen opiskelun arvostamista pitävät kaikki opettajaryhmät yksityiselämän tilanteiden kannalta edellistä tarpeellisempänä.

Realistisuuden arvioinneissa puolestaan vain viiden tavoitelauseen arviointien keskiarvot erosivat tilastollisesti erittäin merkittävästi.

Tavoitelauseet ja se, kuinka paljon niiden arviointien varianssista voidaan selittää viran perusteella, ovat seuraavat:

(142) kirjallisen referaatin laatimisen hallitseminen	9 %
(141) johdonmukaisen kirjallisen tiedottavan esityksen laatimisen hallitseminen	6 %
(113) puheesityksen havainnollistamisen hallitseminen	6 %
(137) erilaisten tuotosten kirjoittaminen mielellään	5 %
(118) kokouksen ja keskustelun pelisääntöjen noudattamisen hallitseminen	4 %

Lähtötason arvioinneissa vastaavat tavoitelauseet olivat (142) kirjallisen referaatin laatimisen hallitseminen (7 %) ja (127) pääkohtien löytämisen hallitseminen kuullusta (4 %).

Näin siis voidaan todeta, että kaikki ne tavoitelauseet, joiden realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa opettajaryhmien keskiarvojen erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä, kuuluvat puhumisen, kuuntelemisen ja kirjoittamisen osa-alueille.

Eniten virkarakenteen perusteella voidaan selittää keskiarvojen vaihtelusta kaunokirjallisuuden tavoitelauseiden koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa. Selitysosuudet tavoitelauseittain ovat seuraavat: (154) kaunokirjallisuuden lajien tunteminen 25 % sekä (153) kaunokirjallisuuden peruskäsitteiden tunteminen ja (155) kaunokirjallisuuden tyyliuuntien tunteminen 20 %. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa virkarakenteen perusteella voidaan opettajaryhmien keskiarvojen varianssista selittää 14 % (156) kirjallisuuden omaehtoisen lukemisen, 13 % (154) kaunokirjallisuuden lajien tuntemisen sekä 12 % (085) koulun ulkopuolisiin kulttuuritilaisuuksiin osallistumisen tavoitelauseissa. Realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa eniten voidaan keskiarvojen erojen varianssista selittää (142) kirjallisen referaatin laatimisen hallitsemista kuvaavassa tavoitelauseessa (realistisuus 9 % ja lähtötaso 7 %).

Kullekin arvioitsijalle laskettiin hänen antamiensa arviointien keskiarvo äidinkielen eri osa-alueilla (esimerkiksi perehdyttämisen osa-alueella tavoitelauseista 076 - 087, puhumisen osa-alueella 107 - 121 jne.), jolloin saatiin osa-aluekohtaiset arvioinnit. Tämän

jälkeen opettajaryhmien keskiarvojen välisiä eroja tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä kussakin tällaisessa osa-aluepistemäärässä. Korrelaatiosuhteen (r) neliöt on esitetty taulukossa 23.

TAULUKKO 23. Viran osuus (%) opettajaryhmien arviointien keskiarvojen erojen selittämisessä osa-alueittain ja arviointiulottuvuuksittain (suluissa osa-alueisiin kuuluvien tavoitelauseiden numerot)

Osa-alue	KOUTA	YKTA	REAL	LÄHTÖ
Perehdyttäminen (076-087)	11.0	6.2	.9	.00
Kielentuntemus (087-106)	18.9	8.9	.1	.01
Puhuminen (107-121)	14.4	12.0	1.1	.00
Kuunteleminen (122-134)	10.6	9.3	.6	.01
Kirjoittaminen (135-147)	15.6	12.4	1.8	.02
Lukeminen (148-156)	21.6	11.9	.2	.00
Yhteensä (076-156)	19.2	12.5	1.2	.00

Arviointiulottuvuuksittain ja äidinkielen osa-alueittain opettajaryhmien keskiarvojen eroilla on merkitystä ainoastaan tarpeellisuuden arvioinneissa. Viran perusteella voidaan koulutyön tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien varianssista selittää 19.2 %, kun taas yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien varianssista 12.5 %.

Suurimmat käsityserot tavoitteiden tarpeellisuudesta ovat lukemisen (21.6 % varianssista), kielentuntemuksen (18.9 % varianssista) ja kirjoittamisen (15.6 % varianssista) osa-alueilla koulutyön kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa. Lukemisen osa-alueella varianssin suuruuteen ovat vaikuttaneet pääasiassa kaunokirjallisuuden tavoitelauseet, jotka itse asiassa eivät sisällykään yleisjakson kirjoitettuun opetussuunnitelmaan.

Tavoitelausekohtaisten keskiarvojen tarkastelu osoitti, että opettajaryhmien käsityserot koskevat tarpeellisuuden arvioinneissa (sekä kou-

lutyön että yksityiselämän kannalta) opetussuunnitelman suurinta osaa: koulutyön kannalta vain neljän opiskelutekniikan alueen tavoitelauseen (mukana myös 131, kuultujen työohjeiden ymmärtäminen) sekä yksityiselämän kannalta näiden lisäksi kahden (077, koulun äidinkielen opiskelun tavoitteiden tunteminen sekä 078, äidinkielen opiskelun arvostaminen) tarpeellisuudesta opettajaryhmät olivat yksimielisiä. Suurimmat erimielisyydet sisältyvät sekä koulutyön että yksityiselämän kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa kaunokirjallisuuden sekä kulttuuriharrastusten tavoitealueisiin.

Realistisuuden ja lähtötason osalta opettajaryhmien näkemuserot kohdistuvat puolestaan vain pieneen osaan opetussuunnitelmasta. Realistisuuden arvioinneissa suurimmat erimielisyydet ovat kirjoittamisen ja puhumisen osa-alueilla. Lähtötason arvioinneissa keskiarvojen erot olivat mitättömät.

Sekä opettajaryhmittäin että tavoitelauseittain suoritettu keskiarvoerojen tarkastelu antaa viitteitä siitä, kuinka yleistämiskelpoisia arviointien tulokset ovat. Pääjohtopäätös on sellainen, että tarpeellisuuden arviointien perusteella opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta tutkittaessa on syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin eri opettajaryhmien arviointien keskiarvoja ja hajontoja. Tämä koskee etenkin niitä erotteluanalyysin osoittamia opetussuunnitelman tavoitealueita sekä varianssianalyysin osoittamia yksittäisiä tavoitelauseita, joilla keskiarvoerot olivat suurimmat. Vasta tämän tarkastelun jälkeen voidaan tehdä päätelmiä tarpeellisuuden arviointien yleistettävyydestä. Sen sijaan realistisuuden ja lähtötason arviointien erojen vähäisyys osoittaa jo tässä vaiheessa arviointitulosten yleistettävyyttä.

8.11. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointien riippuvuus tavoitelauseiden ominaisuuksista

Tutkittaessa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointien riippuvuutta tavoitelauseiden ominaisuuksista varianssianalyyseissä selitettävänä muuttujina käytettiin opettajien arviointien keskiarvoja, selittävinä muuttujina tavoitelauseiden ominaisuuksia sekä tapauksina tavoitelauseita. Selittävinä tavoitelauseiden muuttujina (vrt. luku 7.1.3.) olivat luonne (materiaalinen vs. formaalinen, alemman vs. ylemmän tasoinen, rutiininomainen vs. produktiivinen, yksittäinen vs. integroitu), uutuus (peruskoulutavoitteisiin sisältyvä vs. peruskoulutavoitteisiin kuulumaton), vaikutus (persoonallisuutta kehittävä vs. jatko-opintokelpoisuutta tukeva) ja yleisyys (yleisesti tunnettu vs. spesifi).

Tulokset analysoitiin kolmisuuntaista varianssianalyysiä käyttäen. Vaikka riippumattomia muuttujia oli neljä, niin tapauksia eli tavoitelauseita oli niin vähän (lähtötason arvioinneissa ainoastaan 41), että korkeintaan kolmittaisia yhdysvaikutuksia oli mahdollista tutkia. Kuten taulukosta 24 (tavoitelauseiden ominaisuuksien oma- ja yhdysvaikutusten F-suhteet ja niiden tilastolliset merkitsevyydet) havaitaan, menettely oli luultavasti sikäläkin oikea, että edes merkitseviä kolmen tekijän yhdysvaikutuksia ei todettu.

Koko arvioitsijajoukon tuloksissa ei merkitseviä kolmittaisia eli kolmen tekijän yhdysvaikutuksia todettu millään arviointiulottuvuudella (tarpeellisuus, realistisuus, lähtötaso). Realistisuuden ja lähtötason tuloksissa ei todettu myöskään kaksittaisia yhdysvaikutuksia. Sen sijaan sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kamalalta suoritettuisa tarpeellisuuden arvioinneissa todettiin tilastollisesti merkitsevä luonne x vaikutus -yhdysvaikutus (koulutyön kannalta $p < .05$, yksityiselämän kannalta $p < .01$). Näiden lisäksi sekä tarpeellisuuden että realistisuuden arviointien tuloksissa yleisyys-muuttujalla oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Vaikutukset olivat lähes samankaltaiset myös eri opettajaryhmissä. Lähinnä tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia tarkastellaan seuraavassa keskiarvojen perusteella.

TAULUKKO 24. Tavoitelauseiden ominaisuuksien dikotomiset muuttujat arviointien selittäjinä: kolmisuuntaisen varianssi-analyysin tulokset (+++ = $p < .001$, ++ = $p < .01$, + = $p < .05$, ns = ei merkitsevä)

Muuttuja	Koulutyö		Yksityiselämä		Realistisuus		Lähtötaso	
	F	P	F	P	F	P	F	P
OMAVAIKUTUKSET	10.543	+++	13.088	+++	3.587	++	1.151	ns
Luonne	16.929	+++	14.606	+++	1.652	ns	.655	ns
Uutuus	2.594	ns	.661	ns	3.501	ns	.503	ns
Vaikutus	18.170	+++	6.381	+	3.821	ns	1.370	ns
Yleisyys	5.313	+	20.053	+++	4.391	+	2.213	ns
KAKSITTAISET YHDYSVAIKUTUKSET	1.850	ns	3.025	+	.975	ns		
Luonne x Uutuus	1.779	ns	2.382	ns	2.900	ns		
Luonne x Vaikutus	6.431	+	9.838	++	2.796	ns		
Luonne x Yleisyys	.315	ns	2.858	ns	.114	ns		
Uutuus x Vaikutus	.016	ns	.400	ns	.047	ns		
Uutuus x Yleisyys	.911	ns	3.746	ns	.908	ns		
Vaikutus x Yleisyys	1.618	ns	2.410	ns	.015	ns		
KOLMITTAISET YHDYSVAIKUTUKSET	1.802	ns	.511	ns	.362	ns		
Luonne x Uutuus x Vaikutus	.511	ns	1.299	ns	.194	ns		
Luonne x Uutuus x Yleisyys	1.269	ns	.026	ns	.465	ns		
Luonne x Vaikutus x Yleisyys	2.458	ns	.007	ns	.133	ns		
Uutuus x Vaikutus x Yleisyys	.717	ns	.013	ns	.348	ns		
YHTEENSÄ (14 vapausastetta)	4.320	+++	5.182	+++	1.546	ns	1.151	ns

8.11.1. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien tilastollisesti merkitsevien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointien tilastollisesti merkitseviä riippuvuuksia tavoitelauseiden ominaisuuksista tarkastellaan keskiarvojen perusteella. Tällöin koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa sekä koko arvioitsijajoukossa että eri opettajaryhmissä vaikutukset olivat samanlaiset: kaksittainen luonne x vaikutus -yhdysvaikutus ($p < .01$, paitsi ammatinopettajilla $p < .001$) sekä yleisyys-muuttujan omavaikutus ($p < .05$) oli tilastollisesti merkitsevä vieraiden kielten opettajia lukuun ottamatta. Taulukossa 25 esitetään luonne x vaikutus yhdysvaikutuksen perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot.

Koko arvioitsijajoukossa pidettiin selvästi tarpeellisempina luonteeltaan (luonne = 2) formaalisia, ylemmän tasoista ja produktiivista käyttäytymistä edellyttäviä ja integroitua kuin materiaalisia, alemman tasoista ja rutiininomaista käyttäytymistä edellyttäviä ja yksittäisiä sisältöjä kuvaavia tavoitelauseita. Samoin selvästi tarpeellisempina pidettiin jatko-opintokelpoisuutta tukevia kuin persoonallisuutta kehittäviä tavoitelauseita. Myös eri opettajaryhmien käsitykset erityyppisten tavoitteiden tarpeellisuudesta olivat samanlaiset. Koska opetussuunnitelman tavoitteista valtaosa oli myös opettajien tarpeellisempina pitämiä, opetussuunnitelman laatijoiden ja opettajien käsitykset vastasivat toisiaan.

Ne tavoitelauseet, joita pidettiin vähemmän tarpeellisina, sijoittuvat luokkaan luonne = 1 ja vaikutus = 1: tavoitelauseet ovat luonteeltaan materiaalisia, alemman tasoista ja rutiininomaista käyttäytymistä edellyttäviä ja yksittäisiä sekä vaikuttavat persoonallisuutta kehittävästi. Nämä seitsemän tavoitelausetta ovat seuraavat:

- (084) paikkakunnan kulttuurimahdollisuuksien (teatterit, konserttimahdollisuudet jne.) tunteminen
- (086) paikkakunnan muiden harrastusmahdollisuuksien (urheiluseurat, kerhot, yhdistykset jne.) tunteminen
- (108) äänenmuodostuksen perusteiden tunteminen

TAULUKKO 25. Luonne x vaikutus yhdysvaikutuksen perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa. Nelikentässä ylempänä opettajaryhmien (yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työopettajat, vieraiden kielten opettajat) ja alempana koko arvioitsijajoukon keskiarvot

Luonne	Vaikutus														
	1 (persoonallisuutta kehittävä)					2 (jatko-opintokelpoisuutta tukeva)					Yhteensä				
1 (materiaalinen, alemman tasoinen, rutiininomainen, yksittäinen)	2.87	2.14	2.42	2.15	2.70	3.27	2.81	3.05	2.77	3.21	3.16	2.63	2.88	2.60	3.08
	2.49 (7)					3.00 (19)					2.86 (26)				
2 (formaalinen, ylemmän tasoinen, produktiivinen, integroitu)	3.32	2.92	3.11	2.80	3.18	3.50	3.16	3.33	3.05	3.35	3.41	3.04	3.23	2.93	3.27
	3.04 (26)					3.27 (29)					3.16 (55)				
Yhteensä	3.23	2.75	2.97	2.66	3.08	3.41	3.02	3.22	2.94	3.30	3.33	2.91	3.11	2.83	3.21
	2.92 (33)					3.16 (48)					3.06 (81)				

- (116) tavallisimpien keskustelumuotojen (kokous, väittely, paneelikeskustelu jne.) tunteminen
- (153) kirjallisuuden peruskäsitteiden (romaani, juoni, teema, miljö jne.) tunteminen
- (154) kaunokirjallisuuden lajien (suorasanainen, runomuotoinen, näytelmäkirjallisuus jne.) tunteminen
- (155) kaunokirjallisuuden tyyliuuntien (romantiikka, realismi) tunteminen

Koulutyön tilanteiden kannalta vähemmän tarpeellisiksi arvioidut tavoitelauseet kuuluvat perehdyttämisen, puhumisen sekä lukemisen (kirjallisuuden) osa-alueille. Kuitenkin on syytä korostaa, että yhdysvaikutus ei ollut kovin voimakas, sillä se oli merkitsevä koko arvioitsijajoukossa 5 %:n, yleisaineiden opettajilla, ammattiaineiden opettajilla ja työopettajilla 1 %:n sekä vain ammatinopettajilla 0.1 %:n riskitasolla.

Sekä koko arvioitsijajoukossa että kaikissa opettajaryhmissä vieraiden kielten opettajia lukuun ottamatta yleisyys-muuttujan yksittäisvaikutus arviointeihin on merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Yleisyys-muuttujan mukaan luokiteltujen tavoitelauseiden keskiarvot esitetään taulukossa 26.

TAULUKKO 26. Yleisyys-muuttujan perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa opettajaryhmittäin

Opettajaryhmä	1 (yleisesti tunnettu)	2 (spesifi)
Yleisaineiden opettajat	3.39	3.21
Ammattiaineiden opettajat	3.01	2.72
Ammatinopettajat	3.21	2.93
Työopettajat	2.91	2.65
Vieraiden kielten opettajat	3.26	3.11
Yhteensä	3.14 (54)	2.92 (27)

Kaikissa opettajaryhmissä yleisesti tunnetut tavoitelauseet (sisällöltään ja terminologialtaan sellaisia, että muutkin kuin äidinkieltä opettavat voivat ymmärtää yksiselitteisesti) saivat korkeammat keskiarvot kuin spesifit. Vaikka tulokset osoittavat, että opetussuunnitelman laatijat ovat onnistuneet tavoitelauseiden muotoilussa siten, että opettajat ovat yleensä ymmärtäneet ne hyvin, kolmannes tavoitelauseista on vielä sellaisia, että niiden terminologiassa tai sisällössä on muilla kuin äidinkielen opettajilla väärinkäsityksen mahdollisuus.

Se, että spesifit tavoitelauseet on arvioitu vähemmän tarpeellisiksi kuin yleisesti tunnetut, saattaa johtua siitä, että kun arvioitsijat eivät tavoitelauseita täysin ymmärtäneet, he eivät myöskään arvostaneet niitä. Toinen mahdollisuus on se, että tavoite oli uusi eikä siten vielä kaikille opettajille tuttu, joten opettajat eivät pitäneet sitä tarpeellisena. Seuraavassa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin niitä tavoitteita, jotka olivat spesifejä ja joiden keskiarvot olivat yleisesti tunnettuja matalammat:

- (077) koulun äidinkielen tavoitteiden tunteminen
- (088) kielen sopimusluonteisen symbolijärjestelmän ymmärtäminen
- (089) kielen tehtävien ymmärtäminen
- (090) ohjailu- ja suostuttelukielen käytön ymmärtäminen
- (091) suomen kielen tyypillisten piirteiden tunteminen
- (092) puheen ja kirjoituksen perillemenoja vaikeuttavien tekijöiden tunteminen
- (093) sanomien perustyyppien ja niiden tuntomerkkien tunteminen
- (094) propagandan keinojen tunteminen
- (101) sanaluokkien tunteminen (taivutus)
- (102) sanaluokkien tunteminen (merkitys)
- (103) aikamuotojen tunteminen
- (104) lauseen pääjäsenten erottaminen
- (105) virkkeen pää- ja sivulauseen erottaminen
- (106) kielentuntemuksen arvostaminen

- (107) kokonaisilmaisun merkityksen ymmärtäminen
- (108) äänenmuodostuksen perusteiden ymmärtäminen
- (111) äänellisten tehokeinojen käytön hallitseminen
- (123) keskustelutilanteisiin keskittyminen
- (136) asettelultaan selkeän tekstin tuottaminen
- (140) ohjailu- ja suostuttelukielen keinojen käytön hallitseminen
- (142) kirjallisen referaatin laadinnan hallitseminen
- (147) tietojen, ajatusten ja tunteiden jäsentäminen omaehtoisen kirjoittamisen avulla
- (152) lukutavan valitsemisen hallitseminen
- (153) kaunokirjallisuuden peruskäsitteiden tunteminen
- (154) kaunokirjallisuuden lajien tunteminen
- (155) kirjallisuuden tyyliuntien tunteminen
- (156) kaunokirjallisuuden omaehtoisen lukemisen harrastaminen

Vähemmän tarpeellisiksi arvioitujen spesifien tavoitelauseiden joukossa oli kolme muita selvemmin erottuvaa tavoitealuetta: kielen luonne ja tehtävät, kielen rakenteet sekä kaunokirjallisuus. Tavoitelauseita tarkasteltaessa voi tehdä sen johtopäätöksen, että niissä on pääasiassa sellaisia spesifejä asiasisältöjä, että ne ovat täysin tuttuja koulutuksen perusteella vain äidinkieltä ja vieraita kieliä opettaville. Näissä opettajaryhmissä keskiarvojen erot ovat myös pienemmät kuin ammatillisia aineita opettavien ryhmissä (taulukko 26).

8.11.2. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien tilastollisesti merkitsevien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu

Myös yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa kaksittainen luonne x vaikutus -yhdysvaikutus ($p < .01$) sekä yleisyys-muuttujan omavaikutus ($p < .001$) olivat tilastollisesti merkitseviä (taulukko 24). Eri opettajaryhmissä vaikutukset olivat muuten samanlaiset kuin koko arvioitsijaryhmässä, paitsi että vieraiden kielten opettajilla yleisyys-muuttujan omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä 5 %:n riskitasolla, minkä lisäksi yleisaineiden opettajilla todettiin tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) luonne x yleisyys sekä vieraiden kielten opettajilla ($p < .05$) uutuus x yleisyys -yhdysvaikutus. Taulukossa 27 esitetään luonne x vaikutus -yhdysvaikutuksen perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot.

Koko arvioitsijajoukossa pidettiin tarpeellisimpina sellaisia tavoitelauseita, jotka olivat luonteeltaan formaalisia, ylemmän tasoista ja produktiivista käyttäytymistä edellyttäviä ja integroitua sekä vaikutukseltaan jatko-opintokelpoisuutta tukevia. Tosin luonteeltaan samanlaisten, mutta vaikutukseltaan persoonallisuutta kehittävien tavoitelauseiden keskiarvo oli vain hieman pienempi. Selvästi vähiten tarpeellisina pidettiin luonteeltaan materiaalisia, alemman tasoista rutiininomaista käyttäytymistä edellyttäviä ja yksittäisiä sekä persoonallisuutta kehittäviä tavoitteita.

Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettuihin tarpeellisuuden arviointeihin verrattuna erilaisten tavoitteiden keskiarvot olivat samansuuntaiset, joskin yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa jatko-opintokelpoisuutta tukevien ja persoonallisuutta kehittävien tavoitelauseiden keskiarvojen ero oli pienempi. Kiintoisaa oli todeta, että myös yksityiselämän tilanteiden kannalta arvioitaessa jatko-opintokelpoisuutta tukevat tavoitteet arvioitiin tarpeellisemmiksi kuin persoonallisuutta kehittävät. Eri opettajaryhmittäin arviointien keskiarvot olivat koko arvioitsijajoukon keskiarvojen suuntaiset.

Lisäksi yleisaineiden opettajilla todettiin 5 %:n riskitasolla merkitsevä kaksittainen luonne x yleisyys -yhdysvaikutus ja vieraiden kielten opettajilla samoin 5 %:n riskitasolla merkitsevä uutuus x yleisyys

TAULUKKO 27. Luonne x vaikutus -yhdyksvaikutuksen perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot yksityis-
elämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa. Nelikentässä ylempämä
opettajaryhmien (yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnopeettajat,
vieraiden kielten opettajat) ja alempana koko arvioitsijajoukon keskiarvot

Luonne	Vaikutus														
	1 (persoonallisuutta kehittävä)			2 (jatko-opintokelpoisuutta tukeva)			Yhteensä								
1 (materiaalinen, alemman tasoinen, rutiininomainen, yksittäinen)	3.02	2.48	2.73	2.54	2.81	3.10	2.80	2.99	2.76	3.06	3.08	2.72	2.92	2.70	2.99
	2.70			2.92			2.86								
	(7)			(19)			(26)								
2 (formaalinen, ylemmän tasoinen, produktiivinen, integroitu)	3.39	2.99	3.19	2.92	3.23	3.44	3.14	3.24	3.04	3.28	3.42	3.07	3.22	2.98	3.26
	3.13			3.23			3.18								
	(26)			(29)			(55)								
Yhteensä	3.31	2.88	3.09	2.84	3.14	3.31	3.01	3.14	2.93	3.19	3.31	2.95	3.12	2.89	3.17
	3.04			3.11			3.08								
	(33)			(48)			(81)								

-yhdysvaikutus. Taulukossa 28 esitetään yleisaineiden opettajien luonne x yleisyys -muuttujien yhdysvaikutuksen mukaan ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot.

TAULUKKO 28. Luonne x yleisyys -yhdysvaikutuksen perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot yleisaineiden opettajilla

Luonne	Yleisyys		
	1 (yleisesti tunnettu)	2 (spesifi)	Yhteensä
1 (materiaalinen, alemmän tasoinen, rutiininomainen, yksittäinen)	3.29 (11)	2.92 (15)	3.09 (26)
2 (formaalinen, ylemmän tasoinen, produktiivinen, integroitu)	3.46 (43)	3.27 (12)	3.42 (55)
Yhteensä	3.42 (54)	3.08 (27)	3.31 (81)

Myös eri tavoitelauseryhmiä keskiarvot osoittavat, että yhdysvaikutus on melko lievä. Selvimmin erottuvat tavoitelauseet, jotka ovat luonteeltaan materiaalisia, alemman tasoista ja rutiininomaista käyttäytymistä edellyttäviä ja yksittäisiä sekä yleisyydeltään spesifejä.

Taulukossa 29 esitetään vieraiden kielten opettajien uutuus x yleisyys -muuttujien yhdysvaikutuksen mukaan ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot.

TAULUKKO 29. Uutuus x yleisyys -yhdyisvaikutuksen perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot vieraiden kielten opettajilla

Uutuus	Yleisyys		
	1 (yleisesti tunnettu)	2 (spesifi)	Yhteensä
1 (peruskoulun tavoitteisiin sisältyvä)	3.24 (28)	3.03 (20)	3.15 (48)
2 (peruskoulutavoitteista poikkeava)	3.28 (26)	2.92 (7)	3.20 (33)
Yhteensä	3.26 (54)	3.00 (27)	3.17 (81)

Myös vieraiden kielten opettajien arviointien mukaan spesifit tavoitteet olivat vähemmän tarpeellisia kuin yleisesti tunnetut, mistä lähinnä syntyi muuttujien lievä kaksittainen yhdysvaikutus. Vähiten tarpeellisia olivat ne seitsemän tavoitelausetta, jotka olivat spesifejä sekä eivät kuuluneet peruskoulun äidinkielen tavoitteisiin.

Kaikissa opettajaryhmissä yleisyys-muuttujan omavaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < .001$). Taulukossa 30 esitetään yleisyys-muuttujan mukaan luokiteltujen tavoitelauseiden keskiarvot opettajaryhmittäin.

TAULUKKO 30. Yleisyys-muuttujan perusteella ryhmiteltyjen tavoitelauseiden keskiarvot yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa opettajaryhmittäin

Opettajaryhmä	1 (yleisesti tunnettu)	2 (spesifi)
Yleisaineiden opettajat	3.42	3.08
Ammattiaineiden opettajat	3.08	2.70
Ammatinopettajat	3.24	2.89
Työnohjaajat	3.01	2.67
Vieraiden kielten opettajat	3.26	3.00
Yhteensä	3.20 (54)	2.85 (27)

Myös yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa sekä koko arvioitsijajoukossa että kaikissa opettajaryhmissä yleisesti tunnettujen tavoitelauseiden keskiarvot olivat korkeammat kuin spesifien tavoitelauseiden. Jokaisessa opettajaryhmässä erot olivat hiukan suuremmat kuin koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa (taulukko 26).

Sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettuihin tarpeellisuuden arviointeihin suurin merkitys on luonne x vaikutus -kaksittaisvaikutuksella sekä yleisyys-muuttujan yksittäisvaikutuksella. Opetussuunnitelmassa painottuvat luonteeltaan formaaliset, ylempien tasoista ja produktiivista käyttäytymistä edellyttävät ja integroidut sekä jatko-opintokelpoisuutta tukevat tavoitelauseet, ja näitä myös kaikki opettajaryhmät pitivät muita tarpeellisempina tavoitteina. Samoin tavoitelauseen ymmärrettävyys vaikutti arviointeihin: yleisesti tunnetut tavoitteet olivat keskiarvojen perusteella selvästi tarpeellisempia kuin spesifit eli sellaiset, joissa muilla kuin äidinkieltä opettavilla opettajilla saattoi olla ymmärtämistä vaikeuksia.

8.11.3. Realistisuuden arviointien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu

Realistisuuden arviointien varianssianalyysissä ei todettu kaksittaisia tai kolmittaisia yhdysvaikutuksia. Sen sijaan muuttujien yhteinen omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä 1 %:n riskitasolla. Yksittäisistä muuttujista vain yleisyys-muuttujan omavaikutus oli merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Missään opettajaryhmässä ei todettu edes 5 %:n merkitsevyystasolla merkitseviä omavaikutuksia.

Yleisyys-muuttujalla tavoitelauseiden realistisuuden keskiarvot koko arvioitsijajoukossa olivat seuraavat: (1) yleisesti tunnettu 2.37 (54), (2) spesifi 2.31 (27). Näin yleisesti tunnetut tavoitelauseet arvioitiin myös realistisemmiksi kuin spesifit. Tosin myös keskiarvot osoittivat eron pienuutta. Kaikissa opettajaryhmissäkin yleisesti tunnettujen tavoitelauseiden keskiarvot olivat hieman suuremmat kuin spesifien tavoitelauseiden.

Vaikka luonne-muuttujan omavaikutus ei ollut koko arvioitsijajoukossa eikä missään opettajaryhmässä tilastollisesti merkitsevä, muuttujan vaikutusta arviointeihin oli kiintoisaa tarkastella siitä näkökulmasta, että sen luokat kuvasivat myös tavoitteiden vaikeutta (lähinnä alemman vs. ylemmän tasoista käyttäytymistä). Keskiarvot osoittivat, että alemman tasoista käyttäytymistä (luokka 1) kuvaavilla tavoitelauseilla oli jokaisessa opettajaryhmässä hieman korkeampi keskiarvo kuin ylemmän tasoista käyttäytymistä (luokka 2) kuvaavilla tavoitelauseilla. Koko arvioitsijajoukon keskiarvot ovat 2.43 (26) ja 2.32 (55).

Keskiarvot osoittivat, että opettajat olivat ymmärtäneet käyttäytymisen vaativuuden kuvauksen tavoitelauseissa, mutta toisaalta arvioinnit osoittivat myös, että käyttäytymisen vaativuudella (tavoitteen vaikeudella) oli opettajien mielestä varsin vähän merkitystä niiden saavutettavuuteen. Muutoinkin tavoitelauseiden ominaisuuksilla oli tulosten perusteella varsin vähäiset vaikutukset realistisuuden arviointeihin.

8.11.4. Lähtötason arviointien oma- ja yhdysvaikutusten tarkastelu

Lähtötason arvioinneissa ei todettu koko arvioitsijajoukossa tilastollisesti merkitseviä oma- ja yhdysvaikutuksia. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) oli yleisaineiden opettajilla muuttujien yhteinen omavaikutus.

Myös lähtötason arvioinneissa luonne-muuttujan arvioinnit osoittivat tavoitteiden vaikeuden lievää merkitystä: keskiarvot olivat koko vastaaajajoukossa 1.86 (1 = alemman tasoisen käyttäytyminen) ja 1.80 (2 = ylemmän tasoisen käyttäytyminen). Myös kaikissa opettajaryhmissä keskiarvot olivat samansuuntaiset.

Tavoitelauseiden ominaisuuksilla oli tulosten mukaan vähäiset vaikutukset lähtötason arviointeihin. Erityisen merkittävää oli se, että tavoitteiden vaikeudellakaan ei näyttänyt olevan juuri minkäänlaista vaikutusta niihin.

8.11.5. Yhteenveto tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutuksista opetus-suunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen

Tutkimuksen luvussa 7.1.3. on tarkasteltu yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmaa tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella. Tarkastelu osoitti, että opetussuunnitelmassa korostettiin etenkin formaalisia, ylemmän tasoista ja produktiivista käyttäytymistä edellyttäviä ja integroituja (67.9 % tavoitelauseista) sekä samalla jatko-opintokelpoisuutta tukevia (59.3 % tavoitelauseista) tavoitteita. Huomattava osa (59.2 %) tavoitelauseista oli sellaisia, jotka sisältyvät peruskoulun tavoitteisiin. Yhteensä 66.7 % opetussuunnitelman tavoitteista oli sellaisia, että muutkin kuin äidinkielen opettajat voivat ymmärtää ne yksiselitteisesti.

Opettajien näkemykset vastasivat varsin hyvin opetussuunnitelman laatijoiden näkemyksiä: koko vastaaajajoukossa luonteeltaan formaaliset, ylemmän tasoista produktiivista käyttäytymistä edellyttävät ja integroidut sekä samalla jatko-opintokelpoisuutta tukevat tavoitelauseet arvioitiin sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta selvästi tarpeellisemmiksi kuin materiaaliset, alemman tasoista ja rutiininomais-

ta käyttäytymistä edellyttävät ja yksittäiset sekä samalla persoonallisuutta kehittävätkin tavoitelauseet. Luonne-muuttujalla keskiarvot olivat 3.16 ja 2.86 (koulutyö) sekä 3.18 ja 2.86 (yksityiselämä). Vaikutusmuuttujalla vastaavat keskiarvot olivat 3.16 ja 2.92 (koulutyö) sekä 3.11 ja 3.04 (yksityiselämä). Peruskoulun tavoitteisiin sisältyvien ja peruskoulun ulkopuolisiin kuuluvien tavoitteiden keskiarvot eivät juuri poikennut toisistaan: ne olivat 3.07 ja 3.05 (koulutyö) sekä 3.05 ja 3.12 (yksityiselämä). Sen sijaan yleisesti tunnettuja tavoitteita pidettiin selvästi tarpeellisempina kuin spesifejä (keskiarvot koulutyön kannalta 3.14 ja 2.92 sekä yksityiselämän kannalta 3.20 ja 2.85).

Tulokset osoittivat, että yleisten ammattikoulujen äidinkielen tavoitteista tekivät opettajien mielestä tarpeellisen lähinnä tavoitelauseen luonne ja vaikutus yhdessä sekä sen lisäksi sen yleisyys. Tarpeellisia ovat sellaiset tavoitelauseet, jotka ovat luonteeltaan formaalisia, ylempään tasoista ja produktiivista käyttäytymistä edellyttäviä ja integroituja sekä tukevat samalla jatko-opintokelpoisuuden saavuttamista. Edelleen tarpeellisia olivat yleisesti tunnetut eli yksiselitteisesti tulkittavissa olevat tavoitteet. Sillä seikalla, sisältyykö tavoite peruskoulun tavoitteisiin vai ei, ei ollut tarpeellisuuden arviointien eroihin suurtakaan merkitystä. Realistisuuden ja etenkin lähtötason arviointeihin tavoitelauseiden ominaisuuksilla sen sijaan oli erittäin vähäinen vaikutus.

Varianssianalyysin tulosten avulla tutkittiin myös sitä, kuinka paljon tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella voitiin selittää arviointien keskiarvojen varianssista. Selitysprosentit esitetään opettajaryhmittäin taulukossa 31.

TAULUKKO 31. Tavoitelauseiden ominaisuuksien oma- ja yhdysvaikutuksen prosenttiosuus keskiarvojen varianssista opettajaryhmittäin ja arviointiulottuvuuksittain

Virka	KOUTA	YKTA	REAL	LÄHTÖ
Yleisaineiden opettajat	38	42	17	23
Ammattiaineiden opettajat	35	40	18	05
Ammatinopettajat	34	30	15	08
Työnohjaajat	34	33	21	12
Vieraiden kielten opettajat	29	25	22	13
Yhteensä	33	38	16	07

Eniten tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella voitiin selittää yleisaineiden opettajien ja vähiten vieraiden kielten opettajien arviointien keskiarvojen varianssista. Kaikkiaan tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella voitiin selittää jokaisella arviointiulottuvuudella arviointien keskiarvojen vaihtelusta huomattavasti enemmän kuin opettajien virkarakenteen perusteella (luku 8.10).

9. OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMISKELPOISUUDEN TARKASTELUA

9.1. Johtopäätöksiä tavoitelauseiden arviointien tuloksista opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tarkastelun pohjaksi

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinnit riippuivat opettajan tehtävästä. Tarpeellisuuden osalta tämä ilmenee taulukosta 32, jossa esitetään eri opettajaryhmien keskiarvojen korrelaatiot koko arvioitsijajoukon keskiarvoon.

TAULUKKO 32. Opettajaryhmien arviointien keskiarvojen korrelaatiot koko arvioitsijajoukon keskiarvoihin tarpeellisuuden arvioinneissa

Virka	Koulutyö	Yksityiselämä
Yleisaineiden opettajat	.96	.95
Ammattiaineiden opettajat	.96	.98
Ammatinopettajat	.94	.97
Työnohjaajat	.99	.98
Vieraiden kielten opettajat	.92	.91

Opettajaryhmien erot tulivatkin näkyviin lähinnä erilaisina arviointien tasoeroina, mitä on kuvattu esimerkiksi erotteluanalyysin (luku 8.9.) yhteydessä. Kun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tarkastelussa seuraavassa nojaututaan paljolti juuri keskiarvoihin, niin opettajaryhmiä on syytä käsitellä erikseen. Realistisuuden ja lähtötason arviointien keskiarvot ovat kuitenkin niin samanlaisia eri opettajaryhmissä, että niitä ei tarkastella opettajaryhmittäin kovinkaan yksityiskohtaisesti.

Tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden arvioinnit riippuivat vielä tavoitetyypistä. Kun selitettävänä muuttujana oli tavoitteen keskimääräinen arvio koko opettajajoukossa ja selittävinä muuttujina tavoitteiden ominaisuudet, multippelikorrelaatioiden neliöt olivat tarpeellisuuden arvioinneissa huomattavan suuria: .33 koulutyön sekä .38 yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa. Realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa ne sen sijaan olivat pienempiä (.16 ja .07). Varianssianalyysin tulokset osoittivat, että tarpeellisuusarvioinneissa kysymys oli siitä, että erityisesti tavoitetaksonomioiden kannalta vaativammat tavoitteet olivat arvostettuja ja että valtaosa tavoitteista olikin juuri näitä. Kun opetussuunnitelma on laadittu tässä mielessä hyvin ja kun myös opettajien arvostukset noudattivat samaa linjaa, vähän arvostettuja tavoitteita oli vain muutamia. Tästä syystä seuraavissa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinneissa tavoitteiden ominaisuuksiin ei ole tarpeen kiinnittää erityistä huomiota.

Realistisuuden ja lähtötason arviointeihin tavoitteiden ominaisuudet vaikuttivat vähemmän. Varianssianalyysin tulokset osoittavat lisäksi, että luokiteltaessa tavoitteita eri ominaisuuksien perusteella keskiarvoerot olivat kovinkin vähäisiä. Tästä syystä seuraavassa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tarkastelussa ei ole tarpeen käsitellä tavoitteita erikseen niiden ominaisuuksien perusteella luokitellen.

Tavoitelauseiden saamat arviot vaihtelivat tavoitteiden ominaisuuksien lisäksi myös sisältöalueen mukaan. Sisältöalueiden väliset erot olivat niin selkeitä ja suuria, että seuraavassa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tarkastelussa käsitelläänkin sisältöalueita erillisinä.

Kaikkiaan arviointien empiiriset tulokset ovat luoneet selkeän pohjan lopullisille opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinneille. Arviointien rakenne osoittautui myös opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinnin kannalta selkeäksi. Arviointeihin vaikuttaneiden tekijöiden tarkastelut toivat esille monia opetussuunnitelman kehittämisen kannalta mielenkiintoisia riippuvuuksia. Seuraavassa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arvioinnissa on kuitenkin tarpeen tarkastella lähinnä vain opettajaryhmien sekä sisältöalueiden välisiä eroja.

9.2. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen perusteella

Seuraavassa tarkastellaan opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen perusteella. Tarkastelussa kiinnitetään huomiota koko arvioitsijajoukon ja eri opettajaryhmien keskiarvoihin. Sisältöalueita tarkastellaan sekä äidinkielen osa-alueittain että tavoitelauseittain. Arviointien keskiarvot on esitetty osa-alueittain liitteessä 31 sekä tavoitelauseittain liitteissä 32 ja 33.

Kaikkien tavoitelauseiden keskiarvo koko arvioitsijajoukossa oli koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa 3.06 (keskihajonta .39) ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa 3.08 (keskihajonta .34). Arvioitaessa tarpeellisuutta koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta tavoitelauseet tulivat hyvin samaan järjestykseen koko opettajajoukossa, mitä osoittaa myös yhteis keskiarvojen välinen korrelaatio (.79). Yksittäisten tavoitelauseiden keskiarvoissa saattoi kuitenkin esiintyä huomattaviakin eroja. Selvästi suurin keskiarvoero oli (077) koulun äidinkielen tavoitteiden tuntemista kuvaavassa tavoitelauseessa, jossa koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa keskiarvo oli .67:n verran korkeampi kuin yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa. Päinvastaisia suurimpia keskiarvoja (.50:n luokkaa) oli (086) koulun ulkopuolisten harrastusmahdollisuuksien tuntemista ja (087) käyttämistä sekä (084) koulun ulkopuolisten kulttuurimahdollisuuksien tuntemista ja (085) käyttämistä kuvaavissa tavoitelauseissa. Kaikkiaan 43 (53.1 %) tavoitelausetta sai korkeamman keskiarvon koulutyön ja 38 (46.9 %) tavoitelausetta yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa. Näin myös opettajan arvioinneista painottui tavoitteiden tarpeellisuus koulutyön kannalta, kuten sopi odottaakin, vaikkakaan ero koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden vaatimusten kannalta ei ollut kovin suuri.

Opettajaryhmittäin sekä kaikkien tavoitelauseiden että eri osa-alueiden tarpeellisuuden keskiarvojen suuruusjärjestys oli yleensä seuraava: yleisaineiden opettajat, vieraiden kielten opettajat, ammatinopettajat, ammattiaineiden opettajat sekä työnopettajat. Kuten jo luvussa 8.9. erotteluanalyysin tulosten tarkastelun yhteydessä todettiin, keskiarvo-

jen perusteella muodostui itse asiassa kaksi opettajaryhmää, joista toiseen kuuluvat pääasiassa yleissivistävän koulutuksen (yleisaineiden opettajat, ammattinopettajat, vieraiden kielten opettajat) ja toiseen teknisen koulutuksen (ammattiaineiden opettajat ja työnohjaajat) saaneet opettajat. Arviointien rakenteen tarkastelu (luku 8.2.) osoitti, että molemmissa opettajaryhmissä opettajat asettivat tavoitelauseet hyvin samanlaiseen tarpeellisuusjärjestykseen, ja nyt keskiarvot osoittavat, että ryhmien arvioinneissa oli johdonmukainen tasoero, mikä heijasti eri opettajaryhmien käsityksiä äidinkielen yleisestä tarpeellisuudesta ja arvostuksesta. Kaikkien tavoitelauseiden arviointien keskiarvot opettajaryhmittäin esitetään taulukossa 33 (osa-alueittain opettajaryhmien keskiarvot on esitetty liitteessä 31).

TAULUKKO 33. Kaikkien tavoitelauseiden tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja -hajonnat opettajaryhmittäin

Virka	Koulutyö		Yksityiselämä	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Yleisaineiden opettajat	3.33	.30	3.31	.32
Ammattiaineiden opettajat	2.91	.47	2.95	.38
Ammattinopettajat	3.11	.42	3.12	.36
Työnohjaajat	2.83	.44	2.89	.35
Vieraiden kielten opettajat	3.21	.32	3.17	.32
Yhteensä	3.06	.39	3.08	.34

Äidinkielen eri osa-alueista keskiarvojen perusteella osoittautui tarpeellisimmaksi kuuntelemisen osa-alue. Seuraavaksi tarpeellisimpia olivat kirjoittamisen ja perehdyttämisen sekä puhumisen osa-alueet. Näitä kielen taitojen osa-alueita melko selvästi vähemmän tarpeelliseksi arvioitiin kielentuntemuksen osa-alue. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa lukemisen osa-alueen keskiarvo oli matalin ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa

toiseksi matalin (kielentuntemuksen keskiarvo oli kaikkein pienin). Lukemisen osa-alueen keskiarvoja tarkasteltaessa on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, että niiden mataluuteen vaikuttivat osa-alueelle sijoitetut kaunokirjallisuuden tavoitelauseet. Sen sijaan esimerkiksi tietojen hankkimista lukemalla ja luetun ymmärtämistä kuvaavat tavoitelauseet saivat huomattavasti korkeammat keskiarvot. Tällaisten tavoitelauseiden keskimääräinen tavoitearvio (laskettuna liitteen 32, s. 325, summa-sarakkeesta) oli niinkin korkea kuin 3.18. Eri osa-alueiden tarpeellisuuden arviointien keskiarvot esitetään taulukossa 34.

TAULUKKO 34. Tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja -hajonnat äidinkielen osa-alueittain koko arvioitsijajoukossa

Osa-alue	Koulutyö		Yksityiselämä	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Perehdyttäminen	3.06	.49	3.18	.31
Kielentuntemus	2.95	.27	2.88	.30
Puhuminen	3.05	.20	3.07	.28
Kuunteleminen	3.35	.36	3.33	.26
Kirjoittaminen	3.17	.34	3.15	.32
Lukeminen	2.78	.55	2.93	.42
Yhteensä	3.01	.39	3.08	.34

Tavoitelauseiden arviointien perusteella laskettujen osa-alueiden keskiarvojen järjestys oli varsin samanlainen kuin yleisten ammattikoulujen opettajille esitetyn osa-alueiden suoran arvioinnin tulokset (kyse-lylomakkeen osiot 056 - 062, liite 11). Arvioinneissa käytettiin peruskoulun opetussuunnitelman osa-aluejakoa, ja sen mukaisesti osa-alueiden tärkeysjärjestykseksi tuli seuraava: kirjoittaminen, lukeminen, puhuminen, kuunteleminen, kielentuntemus, joukkotiedotus ja kirjallisuus. Myös suorissa arvioinneissa kielen taitojen osa-alueiden tarpeellisuus korostui. Samoin kielentuntemus ja kirjallisuus arvioitiin vähemmän

tarpeellisiksi, kun taas lukeminen (tietojen hankkiminen, luetun ymmärtäminen) toiseksi tarpeellisimmaksi osa-alueeksi. Suorien arviointien tulokset on esitetty liitteessä 34.

Vähäpassin mukaan (1980) myös peruskoulun yläasteen äidinkielen opettajat korostivat kielen taitojen osa-alueiden tärkeyttä eli heidän käsityksensä vastasivat pitkälle yleisten ammattikoulujen opettajien arvostuksia. Lisäksi sekä peruskoulun että lukion äidinkielen opetus-suunnitelmissa painotetaan kirjallisuuden opetusta.

Se seikka puolestaan, että kaunokirjallisuuden tavoitealue puuttuu yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmasta ja että kaikki opettajaryhmittä (myös äidinkieltä opettavat) arvioivat sen tavoitelauseet muita vähemmän tarpeellisiksi, on seikka, jossa yleisten ammattikoulujen opetus-suunnitelma sekä opettajien käsitykset poikkeavat selvimmin peruskoulun ja lukion äidinkielen opetussuunnitelmista ja opettajien käsityksistä. Tosin yleisten ammattikoulujen opettajien arviointien rakenteen tarkastelu (luvut 8.3. ja 8.4.) osoitti, että ammattikouluissa kirjallisuuden osa-alue on kiistanalainen ja että niissä on sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavia opettajia, jotka arvostavat myös kirjallisuuden tavoitteita.

Yksittäisten tavoitelauseiden arviointien painottamista voitiin tarkastella tavoitelausekohtaisten keskiarvojen perusteella. Koska sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien keskiarvojen järjestys oli pitkälti sama, seuraavassa tavoitelausekohtaista tarpeellisuutta tarkastellaan siten, että tavoitelauseille on laskettu molempien arviointiulottuvuuksien arviointien yhteiseskiarvo. Taulukossa 35 esitetään kymmenen tarpeellisinta ja viisi vähiten tarpeellista tavoitelausetta. Kokonaisuudessaan (sekä opettajaryhmittäin) tavoitelauseiden tarpeellisuusjärjestys on esitetty liitteissä 32 ja 33.

TAULUKKO 35. Kymmenen tarpeellisimmaksi ja viisi vähiten tarpeelliseksi arvioitua tavoitelausetta (yhteensä koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta)

Tavoitelause	\bar{x}
1. (131) Kuultujen työhjeiden ymmärtäminen	3.81
2. (135) Luettavalla käsialalla kirjoittaminen	3.76
3. (148) Tietojen hankkiminen lukemalla	3.62
4. (132) Toisten puheenvuorojen kuunteleminen	3.57
5. (076) Luonteva esittelyn hallitseminen	3.56
6. (079) Opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen	3.56
7. (127) Pääkohtien löytäminen kuullusta	3.53
8. (123) Kuuntelutilanteisiin keskittyminen	3.52
9. (122) Kuuntelemisen merkityksen ymmärtäminen	3.49
10. (080) Opiskelutekniikan merkityksen ymmärtäminen	3.47
.	
.	
.	
77. (085) Koulun ulkopuolisiin kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen	2.53
78. (153) Kaunokirjallisuuden peruskäsitteiden tunteminen	2.47
79. (154) Kaunokirjallisuuden lajien tunteminen	2.37
80. (091) Suomen kielen ominaispiirteiden tunteminen	2.34
81. (155) Kirjallisuuden tyylisuuntien tunteminen	2.10

Kymmenen tarpeellisimmaksi arvioitua tavoitelausetta kuuluivat kuuntelemisen, kirjoittamisen, lukemisen, puhumisen sekä perehdyttämisen (opiskelutekniikan) osa-alueille. Yhtään kielentuntemuksen osa-alueen tavoitelausetta ei sen sijaan kuulunut kymmenen tarpeellisimman joukkoon. Viidestä vähiten tarpeelliseksi arvioidusta tavoitelauseesta kolme oli kirjallisuuden, yksi (085, koulun ulkopuolisiin kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen) perehdyttämisen sekä yksi (091, suomen kielen ominaispiirteiden tunteminen) kielentuntemuksen osa-alueelta. Kaikki viisi tavoitelausetta olivat lisäksi sellaisia, että ne sisältyivät opettajien

arviointien erimielisyyttä osoittavien faktoreiden (luvut 8.3. ja 8.4.) korkeimpia painokertoimia saaneisiin tavoitelauseisiin.

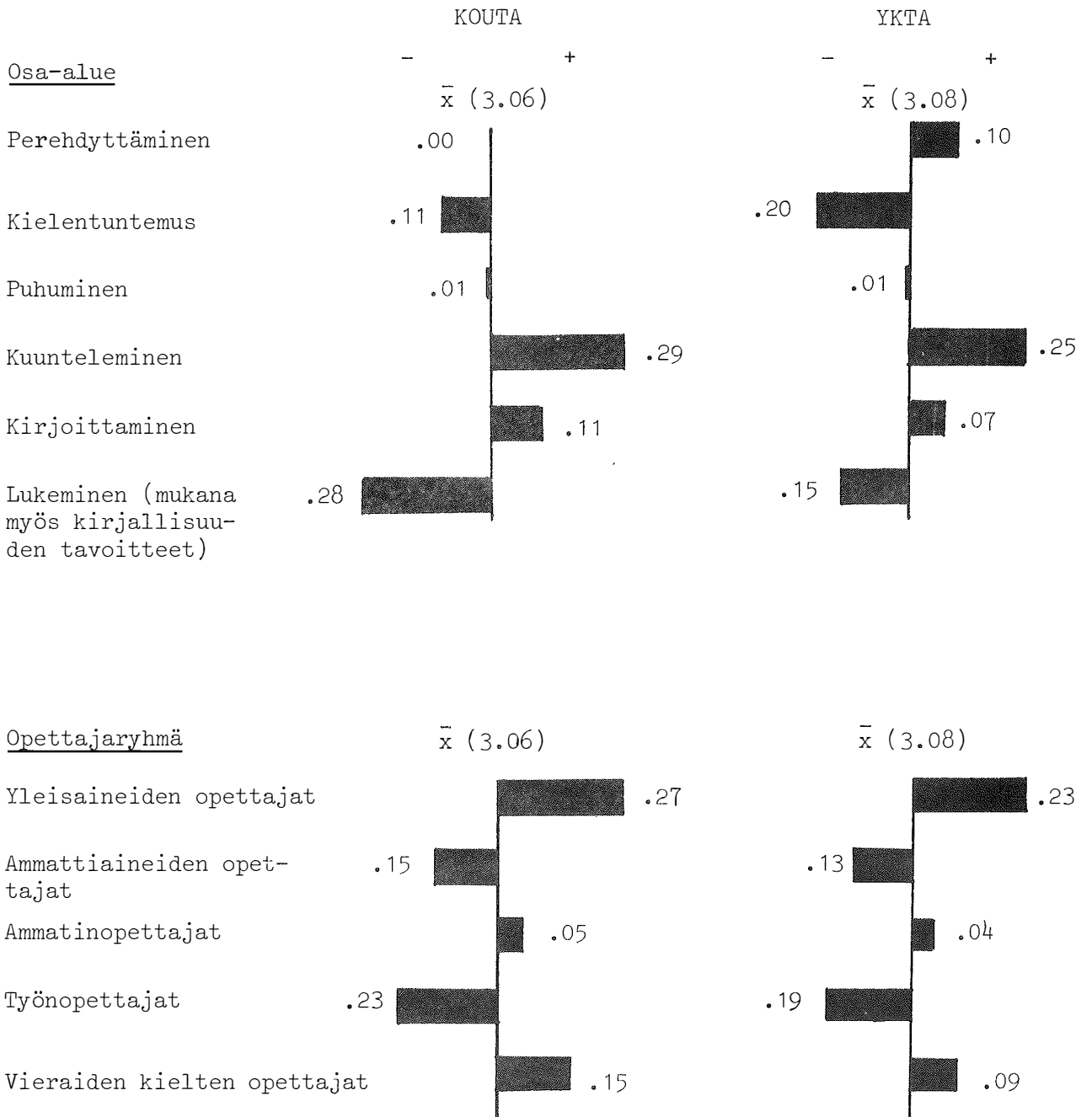
Kun tarkasteltiin eri osa-alueiden sisällä tavoitelausekohtaisia tarpeellisuuden painotuksia, voitiin havaita, että myös yksittäisissä tavoitelauseissa korostui kaikilla osa-alueilla käytännön kielentaitojen tarpeellisuus. Tarpeellisimmaksi arvioidulla kuuntelemisen osa-alueella korkeimmat keskiarvot oli seuraavilla tavoitelauseilla: (131) kuultujen työhjeiden ymmärtäminen, (132) toisten puheenvuorojen kuunteleminen sekä (127) pääkohtien löytäminen kuullusta. Matalin keskiarvo oli (134) esteettisten tekstien kuuntelemista kuvaavalla tavoitelauseella. Vastaavasti kirjoittamisen osa-alueella tarpeellisimpina pidettiin (135) luettavalla käsialalla ja (136) asettelultaan selkeästi sekä (139) johdonmukaisesti kirjoittamista. Sen sijaan (137) mielellään erilaisten tuotosten kirjoittamista pidettiin vähiten tarpeellisena.

Myös kielentuntemuksen osa-alueella korostui kielen käytön hallitseminen: tarpeellisimmat tavoitelauseet olivat (099) oikeakielisyyskäytäntöjen hallitseminen, (097) yleiskielen tarkoituksenmukaisen käytön hallitseminen sekä (100) virheettömään kielenkäyttöön pyrkiminen. Näitä vähemmän tarpeellisiksi arvioitiin kielen rakenteiden sekä ennen kaikkea suomen kielen ominaispiirteiden tunteminen. Lukemisen osa-alueella tarpeellisimmat tavoitelauseet olivat (148) tietojen hankkiminen lukemalla, (159) luetun ymmärtäminen sekä (149) mielellään erilaisten tekstien lukeminen. Kirjallisuuden tavoitteet arvioitiin keskimäärin muita vähemmän tarpeellisiksi, joskin on syytä muistaa, että sekä äidinkieltä että myös ammatillisia aineita opettavien joukossa oli myös niitä, jotka pitivät kirjallisuudenkin tavoitteita tarpeellisina (luvut 8.3. ja 8.4.). Opettajaryhmien arvioinneissa tavoitelauseiden järjestys hieman vaihteli, mutta kielen taitoja ja opiskelutekniikan hallitsemisen tarpeellisuutta korostava linja niissä oli selvästi nähtävissä. Kaikissa opettajaryhmissä tarpeellisimmaksi tavoitelauseeksi arvioitiin (131) kuultujen työhjeiden ymmärtäminen. Edelleen (135) luettavalla käsialalla kirjoittaminen sekä (132) toisten puheenvuorojen kuunteleminen kuuluivat jokaisessa virkaryhmässä kymmenen tarpeellisimman tavoitelauseen joukkoon. Myös vähiten tarpeellisista tavoitelauseista eri opettajaryhmien kesken vallitsi varsin suuri yksimielisyys. Koska eri opettajaryhmien painotuserot olivat niin vähäisiä, että niillä ei ole merkitystä opetussuunnitelman toteutta-

miskelpoisuuteen, keskiarvojen perusteella ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella niitä opettajaryhmittäin yksityiskohtaisesti.

Kaikkiaan tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen perusteella suoritettu tarkastelu osoitti, että opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus on varsin hyvä: sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien yhteiseskiarvot osoittivat, että opettajat pitivät opetussuunnitelman kaikkien tavoitelauseiden kuvaamia asioita keskimäärin melko tarpeellisina (vrt. kyselylomake, liite 11).

Eri opettajaryhmien keskiarvojen perusteella voitiin todeta, että edellä esitettyä keskimääräistä tarpeellisempina osa-alueina pidettiin perehdyttämisen, kuuntelemisen ja kirjoittamisen osa-alueita sekä myös lukemisen osa-aluetta kaunokirjallisuuden tavoitteita lukuun ottamatta. Puhumisen osa-aluetta pidettiin suunnilleen yhtä tarpeellisena kuin äidinkielen tavoitteita yleensä, kun sen sijaan kielentuntemuksen sekä lukemisen osa-alueen kaunokirjallisuuden tavoitteet arvioitiin keskimääräistä vähemmän tarpeellisiksi. Kuviossa 11 on esitetty sekä eri osa-alueiden että opettajaryhmien arviointien keskiarvojen poikkeamat koko arviointiulottuvuuden keskiarvosta.



KUVIO 11. Koko arvioijajoukon eri osa-alueiden tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen poikkeamat arviointiulottuvuuden keskiarvosta sekä eri opettajaryhmien arviointien poikkeamat koko arvioijajoukon keskiarvosta

Siitä, kuinka suuri osa arvioitsijoista piti eri osa-alueitten tavoitteita tarpeellisina, antaa kuvan arviointien kohdistuminen eri tarpeellisuusluokkiin. Tämä esitetään taulukossa 36 (kyselylomakkeessa, liite 11, luokat olivat seuraavat: 4 = erittäin tarpeellinen, 3 = melko tarpeellinen, 2 = jonkin verran tarpeellinen, 1 = tuskin lainkaan tarpeellinen).

TAULUKKO 36. Tarpeellisuuden arviointien prosentuaalinen kohdistuminen arviointiluokkiin

Osa-alue	Luokat 4 ja 3	Luokat 2 ja 1
Kuunteleminen	86.8	13.2
Kirjoittaminen	80.0	20.0
Perehdyttäminen	77.0	23.0
Puhuminen	76.5	23.5
Kielentuntemus	68.8	31.2
Lukeminen	65.6	34.4

Näin voitiin todeta, että kaikilla osa-alueilla valtaosa opettajista piti tavoitteita tarpeellisina (luokat 4 ja 3) ja siten tältä kannalta katsottuna opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta hyvänä.

Opettajien arviointien perusteella arvioitavista tavoitelauseista vain vähäinen osa oli tarpeettomia. Kun tarpeellisen ja tarpeettoman rajana pidetään arviointiasteikon keskiarvoa (2.50), niin sen alapuolelle jäi vain neljä tavoitelausetta, jotka olivat seuraavat: (153) kaunokirjallisuuden käsitteiden tunteminen, (154) kaunokirjallisuuden lajien tunteminen, (091) suomen kielen ominaispiirteiden tietäminen sekä (155) kirjallisuuden tyyliuuntien tunteminen. Näistäkin on kuitenkin syytä todeta, että (155) kirjallisuuden tyyliuuntien tuntemista, joka oli vähiten tarpeelliseksi arvioitu tavoitelause, yhteensä vielä 23.8 % arvioitsijoista piti koulutyön sekä 34.2 % arvioitsijoista yksityiselämän tilanteiden kannalta melko tai erittäin tarpeellisena.

Lisäksi on syytä huomata, että yleisaineiden opettajat, jotka käytännössä vastaavat äidinkielen opetuksesta, eivät pitäneet mitään tavoitelausetta tarpeettomana. Kun edelleen otetaan huomioon, että edellä mainituista tarpeettomiksi arvioiduista tavoitelauseista itse asiassa vain (091) suomen kielen ominaispiirteiden tietäminen sisältyy kirjoitettuun opetussuunnitelmaan, voidaan todeta, että yleisjakson äidinkielen kirjoitettu opetussuunnitelma on tavoitteiden tarpeellisuuden kannalta laadittu yleisten ammattikoulujen opettajien mielestä varsin toteuttamiskelpoiseksi.

9.3. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus realistisuuden arviointien keskiarvojen perusteella

Realistisuuden arviointien keskiarvojen perusteella tapahtuvassa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tarkastelussa kiinnitetään huomiota sekä koko arvioitsijajoukon, että ennen kaikkea yleisaineiden opettajien keskiarvoihin, sillä äidinkieltä opettavat opettajat joutuvat opetustyössä konkreetteimmin vastuuseen äidinkielen tavoitteiden saavuttamisesta ja kykenevät siten muita paremmin arvioimaan niiden saavutettavuutta eli realistisuutta. Sisältöalueita tarkastellaan äidinkielen osa-alueittain ja tavoitelauseittain. Arviointien keskiarvot on osa-alueittain esitetty liitteessä 31 sekä tavoitelauseittain liitteessä 35. Tuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että vain yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat arvioivat kaikkien tavoitelauseiden, kun sen sijaan ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain 41 tavoitelauseen realistisuutta (vrt. kyselylomake, liite 11, sekä keskiarvot, liite 35).

Koko arvioitsijajoukon kaikkien realistisuuden arviointien keskiarvo oli 2.35 (keskihajonta .27), mikä osoitti, että arvioinneista suuri osa on kohdistunut luokkiin 2 (25 - 49 % oppilaista voi saavuttaa tavoitteet) ja 1 (0 - 24 % oppilaista voi saavuttaa tavoitteet, jos opetussuunnitelma otettaisiin käyttöön heti). Opettajaryhmittäin keskiarvot ja keskihajonnat esitetään taulukossa 37.

TAULUKKO 37. Realistisuuden arviointien keskiarvot ja -hajonnat opettajaryhmittäin (yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajilla 81, muilla 41 tavoitelausetta)

Virka	\bar{x}	s
Yleisaineiden opettajat	2.42	.29
Ammattiaineiden opettajat	2.38	.32
Ammatinopettajat	2.35	.31
Työnohjaajat	2.23	.29
Vieraiden kielten opettajat	2.30	.29
Yhteensä	2.35	.27

Taulukon luvut osoittivat eri opettajaryhmien keskiarvojen erojen vähäisyyttä. Samaa osoittivat myös edellä (luku 8.9.3.) käsitellyn erotteluanalyysin tulokset, kuten myös yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajien keskiarvojen varianssianalyysin tulos, jonka mukaan keskiarvot eivät eronneet millään äidinkielen osa-alueella tilastollisesti merkitsevästi.

Äidinkielen osa-alueista ovat kaikkien arviointien perusteella parhaiten saavutettavissa olevia perehdyttämisen ($\bar{x} = 2.42$) ja kielentuntemuksen ($\bar{x} = 2.41$) osa-alueet. Seuraavina olivat kuuntelemisen ($\bar{x} = 2.37$) ja kirjoittamisen ($\bar{x} = 2.36$) osa-alueet. Vaikeimpia eli vähiten realistisia olivat lukemisen ($\bar{x} = 2.28$) ja puhumisen ($\bar{x} = 2.24$) osa-alue. Äidinkieltä opettavilla osa-alueiden realistisuuden järjestys oli hiukan erilainen: heillä kirjoittamisen osa-alue arvioitiin eniten ja lukemisen osa-alue (mukana myös kaunokirjallisuuden tavoitelauseet) vähiten realistiseksi. Tosin keskiarvojen erot olivat varsin vähäiset.

Eri osa-alueilla yksittäisten tavoitelauseiden kuvaaman oppimisen saavutettavuutta voitiin tarkastella tavoitelausekohtaisten keskiarvojen avulla. Taulukossa 38 on esitetty kymmenen realistisimmaksi ja viisi vähiten realistiseksi arvioitua tavoitelausetta.

TAULUKKO 38. Kymmenen realistisinta ja viisi vähiten realistista tavoitelausetta koko arvioitsijajoukossa

Tavoitelause	\bar{x}
1. (076) Luontevan esittelyn hallitseminen	3.17
2. (135) Luettavalla käsialalla kirjoittaminen	3.15
3. (131) Kuultujen työhöjden ymmärtäminen	2.93
4. (089) Kielen tehtävien tunteminen	2.78
5. (132) Toisten puheenvuorojen kuunteleminen	2.78
6. (146) Asiakirjojen laatimisen hallitseminen mallin mukaan	2.78
7. (105) Pää- ja sivulauseen erottamisen hallitseminen	2.68
8. (148) Tietojen hankkiminen lukemalla	2.68
9. (122) Kuuntelemisen merkityksen ymmärtäminen	2.67
10. (079) Opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen	2.66
.	
.	
.	
77. (137) Erilaisten tuotosten mielellään kirjoittaminen	1.92
78. (155) Kirjallisuuden tyylisuuntien tunteminen	1.90
79. (147) Tietojen jäsentäminen omaehtoisen kirjoittamisen avulla	1.88
80. (134) Esteettisten tekstien kuuntelemisen harrastaminen	1.81
81. (085) Koulun ulkopuolisiin kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen	1.70

Kymmenen realistisimmaksi arvioidun tavoitelauseen joukossa oli kaikkien äidinkielen osa-alueiden tavoitelauseita. Kymmenen tarpeellisimman tavoitelauseen luettelosta (taulukko 35) poiketen realistisimpien joukkoon kuului myös kaksi kielentuntemuksen osa-alueen tavoitelausetta: (089) kielen tehtävien tunteminen sekä (105) pää- ja sivulauseen erottamisen hallitseminen. Yleisaineiden (äidinkielen) opettajien realistisimmiksi arvioimat tavoitelauseet olivat samat kuin koko arvioitsijajoukossa, joskin hieman eri järjestyksessä.

Tarpeellisuuden ja realistisuuden arviointien keskiarvojen korrelaatiot koko arvioitsijajoukossa olivat .59 (koulutyö) ja .57 (yksityiselämä). Tarpeellisiksi katsotut tavoitteet ovat siis useissa tapauksissa myös muita realistisemmiksi arvioituja. Kymmenestä realistisimmasta tavoitelauseesta seitsemän kuului myös kymmenen tarpeellisimmaksi arvioidun joukkoon. Nämä tavoitelauseet olivat seuraavat:

- (076) itsensä ja luokkatoverinsa luontevan esittelyn hallitseminen
- (079) myönteisten opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen
- (122) kuuntelemisen merkityksen ymmärtäminen viestinnässä
- (131) kuultujen työohjeiden ymmärtäminen
- (132) toisten puheenvuorojen kuunteleminen
- (135) luettavalla käsialalla kirjoittaminen
- (148) tietojen hankkiminen lukemalla

Viidestä vähiten realistiseksi arvioidusta tavoitelauseesta kaksi, (085) koulun ulkopuolisiin kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen ja (155) kirjallisuuden tyyllisuuntien tunteminen, kuuluivat myös viiden vähiten tarpeelliseksi arvioidun tavoitelauseen joukkoon. Yleisaineiden (äidinkielen) opettajien realistisuuden arvioinnit poikkesivat sikäli koko arvioitsijajoukosta, että heidän mielestään (137) mielellään kirjoittamista kuvaava tavoitelause ei kuulunut viiden vähiten realistisen tavoitelauseen joukkoon. Sen tilalle sijoittui viidenneksi vaikeimmaksi tavoitelauseeksi (125) tarkoituksenmukaisen kuuntelulajin käyttäminen.

Äidinkielen eri osa-alueilla kielentuntemusta lukuun ottamatta realistisimmiksi tavoitelauseiksi arvioitiin paljolti samat käytännön kielentaitoja kuvaavat tavoitelauseet kuin tarpeellisuudenkin arvioinneissa. Kielentuntemuksen osa-alueella kolme realistisimmaksi arvioitua tavoitelausetta olivat (089) kielen tehtävien tunteminen, (105) pää- ja sivulauseen erottamisen hallitseminen sekä (104) lauseen pääjäsenten erottaminen. Näistä mikään ei kuulunut kolmen tarpeellisimman joukkoon kielentuntemuksen osa-alueella.

Realistisuuden arviointien perusteella vaikeimmiksi saavutettaviksi tavoitelauseiksi eri osa-alueilla osoittautuivat seuraavat: (085) koulun ulkopuolisiin kulttuuritilaisuuksiin osallistuminen, (106) kielen-

tuntemuksen arvostaminen, (134) esteettisten tekstien kuunteleminen, (147) tietojen, ajatusten ja tunteiden jäsentäminen omaehtoisen kirjoittamisen avulla, (155) kirjallisuuden tyyllisuuntien tunteminen sekä (111) äänellisten tehokeinojen käytön hallitseminen. Yhteisenä piirteenä vähiten realistisiksi eli vaikeimmin saavutettavissa olevilla tavoittelauksilla oli lähinnä äidinkielen taitojen omaehtoista harrastamista kuvaava käyttäytyminen.

Realistisuuden arviointien perusteella voitiin todeta, että jokaisella äidinkielen osa-alueella vähemmän kuin puolet opettajista on sitä mieltä, että enemmän kuin 50 % oppilaista voi saavuttaa tavoitteet riittävän hyvin, jos kirjoitettu opetussuunnitelma otettaisiin käyttöön välittömästi. Osa-alueittain opettajien arvioinnit kohdistuivat arviointiluokkiin 4 ja 3 (enemmän kuin 50 % oppilaista voisi saavuttaa tavoitteet) sekä 2 ja 1 (vähemmän kuin 50 % oppilaista voisi saavuttaa tavoitteet) taulukossa 39 esitetyllä tavalla.

TAULUKKO 39. Realistisuuden arviointien prosentuaalinen kohdistuminen arviointiluokkiin

Osa-alueet	luokat 4 ja 3	luokat 2 ja 1
Perehdyttäminen	47.3	52.7
Kuunteleminen	46.3	53.7
Kielentuntemus	46.1	53.8
Kirjoittaminen	44.7	55.3
Lukeminen	42.5	57.5
Puhuminen	35.6	64.5

Näin uusi ja tavoitteiden tarpeellisuuden arviointien perusteella hyvin toteuttamiskelpoiseksi todettu opetussuunnitelma asettaa yleisten ammattikoulujen äidinkielen opetuksen kehittämiseksi vaativia haasteita. Ne kohdistuvat nimenomaan tavoitteiden saavutettavuuden lisäämiseen eli itse oppimisen parantamiseen.

Opettajien realistisuuden arviointien perusteella arvioitavista tavoitelauseista vain runsas kolmannes on tällä hetkellä realistisia eli saavutettavissa olevia: yleisaineiden (äidinkieltä) opettavien opettajien arvioinneissa yhteensä 30 (37 %) tavoitelauseen keskiarvo ylittää arviointiasteikon keskiarvon, joka on 2.50. Näin voitiin todeta, että yleisjakson äidinkielen kirjoitettu opetussuunnitelma on toteuttamiskelpoinen sillä edellytyksellä, että yleisten ammattikoulujen äidinkielen opetusta kehitetään voimakkaasti.

9.4. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus lähtötason arviointien keskiarvojen perusteella

Lähtötason arviointien keskiarvojen perusteella tapahtuvassa opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tarkastelussa kiinnitetään huomiota koko arvioitsijajoukon lisäksi ennen kaikkea yleisaineiden opettajien keskiarvoihin, sillä äidinkieltä opettavilla opettajilla oli muita opettajia parempi kokemukseen perustuva mahdollisuus arvioida oppilaiden lähtötasoa. Opetussuunnitelman sisältöalueita tarkastellaan äidinkielen osa-alueittain ja tavoitelauseittain. Arviointien keskiarvot on osa-alueittain esitetty liitteessä 31 sekä tavoitelauseittain liitteessä 36. Tuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajat arvioivat 67, mutta ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat vain 41 tavoitelausetta lähtötason suhteen (vrt. kyselylomake, liite 11, sekä keskiarvot, liite 36).

Koko arvioitsijajoukon kaikkien lähtötason arviointien keskiarvo oli 1.82 (keskihajonta .22), mikä osoitti, että arvioinneista erittäin suuri osa on kohdistunut luokkiin 2 (25 - 49 %:lla oppilaista riittävän hyvä lähtötaso) ja 1 (0 - 24 %:lla oppilaista riittävän hyvä lähtötaso). Opettajaryhmittäin keskiarvot ja keskihajonnat esitetään taulukossa 40.

TAULUKKO 40. Lähtötason arviointien keskiarvot ja -hajonnat koko opettajajoukossa

Virka	\bar{x}	s
Yleisaineiden opettajat	1.84	.22
Ammattiaineiden opettajat	1.76	.25
Ammatinopettajat	1.82	.30
Työnohjaajat	1.77	.25
Vieraiden kielten opettajat	1.86	.24
Yhteensä	1.82	.22

Opettajaryhmien keskiarvojen erot olivat vähäiset (eivät tilastollisesti merkitseviä). Samaa osoittivat myös edellä (luku 8.9.) käsitellyn erotteluanalyysin tulokset. Myöskään eri opettajaryhmissä osa-alueiden arviointien keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi. Kuitenkin vähäistenkin keskiarvoerojen perusteella voitiin todeta, että sekä koko arvioitsijajoukon että yleisaineiden (äidinkielen) opettajien mielestä paras lähtötaso on perehdyttämisen sekä huonoin puhumisen osa-alueella.

Yksittäisten tavoitelauseiden kuvaaman osaamisen lähtötasoa tarkasteltiin tavoitelausekohtaisten keskiarvojen perusteella. Taulukossa 41 on esitetty ne kymmenen tavoitelausetta, joiden suhteen yleisiin ammatikouluihin tulevien oppilaiden lähtötaso oli korkein, sekä ne viisi, joiden suhteen se oli matalin.

TAULUKKO 41. Tavoitelauseet, joiden suhteen oppilaiden lähtötaso on korkein ja matalin koko arvioitsijajoukossa

Tavoitelause	\bar{x}
1. (135) Luettavalla käsialalla kirjoittaminen	2.65
2. (131) Kuultujen työhjeiden ymmärtäminen	2.25
3. (132) Toisten puheenvuorojen kuunteleminen	2.24
4. (079) Opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen	2.19
5. (089) Kielen tehtävien tunteminen	2.17
6. (107) Kokonaisilmaisun merkityksen ymmärtäminen	2.10
7. (097) Tarkoituksenmukaiseen yleiskielen käyttöön pyrkiminen	2.07
8. (105) Pää- ja sivulauseen erottamisen hallitseminen	2.06
9. (122) Kuuntelemisen merkityksen ymmärtäminen	2.06
10. (148) Tietojen hankkiminen lukemalla	2.05
.	
.	
.	
77. (113) Suullisen esityksen havainnollistamisen hallitseminen	1.55
78. (137) Erilaiden tuotosten mielellään kirjoittaminen	1.55
79. (125) Tarkoituksenmukaisen kuuntelulajin käyttämisen hallitseminen	1.51
80. (151) Luetun arvioimisen hallitseminen	1.51
81. (108) Äänenmuodostuksen perusteiden tunteminen	1.43

Kymmenen oppilaiden lähtötason suhteen parhaimmaksi arvioidun tavoitelauseen joukossa oli kaikkien äidinkielen osa-alueiden tavoitteita. Niissä oli kahdeksan samaa kuin kymmenen realistisimmaksi arvioitujen joukossa (taulukko 38). Vain (107) kokonaisilmaisun merkityksen ymmärtäminen sekä (097) yleiskielen tarkoituksenmukaiseen käyttöön pyrkiminen olivat sellaisia tavoitteita, jotka eivät kuuluneet kymmenen realistisimman joukkoon. Kuten realistisuuden ja lähtötason arviointien keskiarvoista (taulukot 38 ja 41) havaitaan, nämä arviointitulot korreloivat keskenään. Tavoitelauseiden realistisuutta - noin laajemmassa mielessä - on siten pystytty kuvaamaan tutkimuksessa hyvin luotettavasti.

Viidestä lähtötason suhteen heikoimmaksi arvioidusta tavoitelauseesta vain (137) mielellään kirjoittaminen kuuluu viiden vähiten realistisen joukkoon. Muut lähtötason suhteen heikoimmat kuuluvat kielen taitojen (suullisen esityksen havainnollistaminen, tarkoituksenmukaisen kuuntelulajin käyttäminen, luetun arvioiminen, äänenmuodostuksen perusteiden tunteminen) osa-alueille. Niiden perusteella voidaan todeta, että suurimmat oppilaiden lähtötason puutteellisuudet ovat kielen taitojen käyttämisen alueella.

Yleisaineiden (äidinkielen) opettajien lähtötason arvioinnit poikkeavat vain hiukan koko arvioitsijajoukon arvioinneista. Kymmenen lähtötasoltaan parhaan joukkoon kuuluu yleisaineiden opettajien mielestä lisäksi (146) tavallisimpien asiakirjojen laatimisen hallitseminen mallin mukaan. Muutoin lähtötasoltaan parhaiden tavoitteiden joukko on sama. Viiden lähtötason suhteen heikoimman tavoitelauseen joukkoon eivät yleisaineiden opettajilla kuulu (113) puheesityksen havainnollistamisen hallitseminen ja (137) mielellään kirjoittaminen, vaan niiden sijalla ovat (111) äänellisten tehokeinojen käyttämisen hallitseminen, (109) suullisen esityksen valmistamiseen tottuminen sekä (152) tarkoituksenmukaisen lukutavan valitseminen. Näin siis myös äidinkieltä opettavien arviointien mukaan suurimmat lähtötason puutteellisuudet ovat kielen taitojen käyttämisen alueella.

Jos taas tarkastellaan sitä, kuinka lähtötason arvioinnit vastasivat tarpeellisuuden ja realistisuuden arviointeja, niin voitiin todeta, että kuusi lähtötason suhteen parhaaksi arvioitua tavoitelauseetta kuului myös kymmenen tarpeellisimman ja realistisimman joukkoon (taulukko 35, 38 ja 41). Näin kuusi toteuttamiskelpoisinta tavoitelauseetta olisivat seuraavat:

- (079) opiskeluasenteiden merkityksen ymmärtäminen
- (122) kuuntelemisen merkityksen ymmärtäminen
- (131) kuultujen työhjeiden ymmärtäminen
- (132) toisten puheenvuorojen kuunteleminen
- (135) luettavalla käsialalla kirjoittaminen
- (148) tietojen hankkiminen lukemalla

Kaikki nämä tavoitelauseet kuuluvat kielen taitojen alueille ja kolme niistä kuuntelemisen osa-alueelle, jonka opettajat ovat arvioineet myös tarpeellisimmaksi osa-alueeksi (liite 31). Lähtötason ja tarpeellisuuden arviointien väliset korrelaatiot olivat .53 (koulutyö) ja .54 (yksityiselämä), mikä osoittaa sitä, että tarpeellisiksi arvioidut tavoitelauseet on monissa tapauksissa arvioitu myös lähtötason suhteen muita paremmiksi.

Lähtötason arviointien keskiarvot osoittivat, että kaikilla äidinkielen osa-alueilla yleisiin ammattikouluihin tulevilla oppilailla on huomattavia lähtötason puutteellisuuksia. Osa-alueittain opettajien arvioinnit kohdistuvat arviointiluokkiin 4 ja 3 (enemmällä kuin 50 %:lla oppilaista riittävän hyvä lähtötaso) sekä 2 ja 1 (vähemmällä kuin 50 %:lla oppilaista riittävän hyvä lähtötaso) taulukossa 42 esitetyllä tavalla.

TAULUKKO 42. Arviointien prosentuaalinen jakautuminen lähtötason arviointiluokkiin

Osa-alue	luokat 4 ja 3	luokat 2 ja 1
Perehdyttäminen	21.3	78.7
Kuunteleminen	19.6	80.4
Kirjoittaminen	19.5	80.5
Kielentuntemus	19.4	80.6
Lukeminen	17.2	82.8
Puhuminen	13.2	86.8

Lähtötason arviointien keskiarvojen perusteella voitiin päätellä, että opettajien arviointeihin myös opetussuunnitelman realistisuudesta ovat paljolti vaikuttaneet käsitykset oppilaiden lähtötasosta. Vain yhden tavoitelauseen, (135) luettavalla käsialalla kirjoittaminen, lähtötason arviointien keskiarvo ylittää 2,50:n. Tilanne oli samanlainen sekä koko arvioitsijajoukon että äidinkielen opettajien arviointien mukaan.

Kiintoisan vertailukohteen yleisten ammattikoulujen opettajien arvioinneille tarjoavat Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kouluhallituksen toimeksiannosta keväällä 1979 järjestämän ns. peruskoulun tilannekartoituksen äidinkielen tulokset. Niitä ei ole kokonaisuudessaan vielä raportoitu, mutta ennakkotietojen mukaan (Vähäpassi 1980) peruskoulun yläasteen äidinkielen opettajien arviointien perusteella lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueella hieman yli 80 % oppilaista on saavuttanut peruskoulun päättötavoitteet. Kun otetaan huomioon, että tällä hetkellä lukioon siirtyy peruskoulusta noin puolet oppilasikäluokasta ja että lukioon siirtyneissä voidaan olettaa olevan suuri osa niistä, jotka ovat saavuttaneet peruskoulun äidinkielen tavoitteet, yleisten ammattikoulujen opettajien lähtötason arvioinnit saavat tukea sekä tutkimuksesta että käytännöstä.

Kaikkiaan lähtötason arviointien keskiarvojen perusteella voitiin tehdä se johtopäätös, että ammatillisten oppilaitosten äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuteen vaikuttavista tekijöistä oppilaiden lähtötaso on erittäin merkittävä tekijä. Tässä mielessä opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta lisättäessä on syytä kiinnittää erityistä huomiota sellaisiin opetuksen kehittämisen kohteisiin, joiden avulla voidaan parantaa oppilaiden lähtötasoa. Tulokset osoittivat, että ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksessa olisi syytä varmistaa vielä peruskoulun tavoitteiden saavuttamista, mutta että myös ammatillisten oppilaitosten omat äidinkielen tavoitteet ovat vaativat.

9.5. Yhteenveto opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta koskevista tuloksista

Tutkimuksen pääongelman, ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden, selvittäminen toteutettiin käyttämällä hyväksi yleisten ammattikoulujen opettajien arviointeja tavoitelauseiden tarpeellisuudesta (erikseen koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta) ja realistisuudesta

sekä oppilaiden lähtötasosta niiden suhteen. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kuvaus tehtiin empiiristen tulosten perusteella. Empiirisissä tuloksissa kiinnitettiin päähuomio opettajien yksimielisyyteen tavoitteiden tarpeellisuudesta ja realistisuudesta sekä oppilaiden lähtötasosta, eri opettajaryhmien välisiin eroihin arvioinneissa sekä tavoitelauseiden ominaisuuksista aiheutuneisiin toteuttamiskelpoisuuden eroihin. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kuvaus suoritettiin pääasiassa arviointien keskiarvojen tarkastelun avulla.

9.5.1. Arviointien yksimielisyys

Tutkimuksen reliabiliteettitarkastelut osoittivat, että opettajien arvioinnit menivät kaikilla arviointiulottuvuuksilla pitkälle yksiin: Cronbachin alfa-kertoimet osoittivat arviointien suurta sisäistä konsistenssia eli sitä, että tavoitelauseiden arviointien sisäinen hajonta oli varsin pieni. Arviointien yksimielisyydellä on merkitystä opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta, mutta sillä oli merkitystä myös sikäli, että opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta oli mielekästä kuvata arviointien keskiarvojen avulla.

Arviointien rakennetta tutkittiin faktorianalyysin avulla. Arviointien rakennetta koskeva päätutkimustulos oli se, että huomattava osa, noin kolmannes, arviointien varianssista aiheutuu äidinkielen yleisestä arvostuksesta (tarpeellisuus) sekä tavoitteiden saavuttamisen yleisestä optimistisuudesta tai pessimistisyydestä (realistisuus, lähtötaso). Tätä kuvaavat faktorit nimettiin äidinkielen tarpeellisuuden (sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa), realistisuuden ja lähtötason yleisfaktoriksi. Faktori vaikuttaa kaikissa tavoitelauseissa lähes samalla tavalla.

Muut tarkastellut faktorit (II-IV) osoittivat huomattavan suurta yksimielisyyttä. Arvioitsijoiden joukossa voitiin kuitenkin todeta myös mielipidesuuntia, "koulukuntia". Näitä paljastavat faktorit selittävät arviointien varianssista niin vähän, että esimerkiksi "koulukunnittainen" keskiarvojen tarkastelu ei ollut tarkoituksenmukaista, mutta opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta ne ovat sikäli merkittäviä, että ne osoittavat opettajien painottamia tavoitealueita.

Faktorianalyysin tulokset osoittivat, että koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavilla opettajilla tarpeellisuuden erimielisyydet koskivat seuraavia sisältöalueita, joiden mukaan faktorit on tutkimuksen luvussa 8.3. nimetty: opiskelutekniikka vs. kaunokirjallisuus, koulun ulkopuoliset opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuudet, kielen luonne ja tehtävät vs. kirjoittamisen perustaidot sekä kielen rakenteet. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa tavoitteiden tarpeellisuuden erimielisyydet koskivat molemmilla opettajaryhmissä koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien sekä kielen rakenteiden sisältöaluetta. Edelleen kummassakin opettajaryhmässä esiintyi erimielisyyttä opiskelutekniikan tavoitealueen tarpeellisuudesta, mutta sen kanssa vastakkaisena tavoitealueena todettiin esteettisten harrastusten sisältöalue. Kielen luonteen ja tehtävien sisältöalueen kanssa vastakkaisena oli äidinkieltä opettavilla kirjoittamisen arvostamisen sekä ammatillisia aineita opettavilla kirjallisuuden sisältöalue.

Realistisuuden arviointien rakennetta tutkittiin vain äidinkieltä opettavilla, joten faktorianalyysin paljastamat "koulukunnat" esiintyvät tämän opettajaryhmän sisällä. Mielipide-erot sisältyivät paljolti samoilta sisältöalueille kuin tarpeellisuudenkin arvioinneissa. Nämä olivat seuraavat: kielen luonne ja tehtävät vs. kuuntelemisen taidot, koulun ulkopuoliset opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuudet sekä äidinkielen opiskelun perusteet vs. kielen taidot ja kirjallisuuden perusasiat. Lähtötason arvioinneissa äidinkielen opettajilla esiintyi erimielisyyttä seuraavilla sisältöalueilla: kielen rakenteet vs. kielen taidot, kielen luonne ja tehtävät vs. kirjoittamisen perustaidot, äidinkielen taitojen arvostaminen vs. hallitseminen, kielen taitojen hallitseminen vs. suullisen esitystaidon kehittäminen.

Opettajien arviointien todettu yksimielisyys ja siinä vain pienet sisällölliset painotuserimielisyydet, jotka lisäksi ovat samantyyppiset eri opettajaryhmillä, ovat opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta positiivinen asia. Se luo yhteiset ja konkreetit lähtökohdat opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden parantamiseen tähtääville opetuksen kehittämistoimenpiteille, joita tarkastellaan myöhemmin.

9.5.2. Virasta johtuvat arviointierot

Sitä, voidaanko havaita opettajaryhmien välisiä arviointieroja, tutkittiin erotteluanalyysin tulosten avulla. Ne osoittivat, että tilastollisesti merkitseviä eroja oli tarpeellisuuden, mutta ei realiteisuuden ja lähtötason arvioinneissa.

Opettajaryhmien välisiä arviointieroja koskeva keskeinen tulos oli se, että pääasiallinen ero liittyi tarpeellisuuden arviointien yleiseen tasoon. Siksi sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa ensimmäinen erottelija nimettiin äidinkielen tarpeellisuuden yleiserottelijaksi (luvut 8.9.1. ja 8.9.2.). Erottelijalle sijoittui valtaosa, lähes 80 %, tavoitelauseista, ja erottelija selitti 58.5 % koulutyön sekä 45.9 % yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien kokonaiserottelusta.

Tarpeellisuuden arviointien yleisen tason perusteella muodostui kaksi selvästi erottuvaa opettajaryhmää: toiseen kuuluvat äidinkielen (yleisaineiden) ja vieraiden kielten opettajat sekä toiseen ammattiaineiden opettajat ja työnohjaajat. Ryhmät muodostuivat koulutuksen (humanistinen vs. tekninen) perusteella, eli koulutus osoittautui tärkeimmäksi arviointien tasoeroja selittäväksi tekijäksi. Suurin ero näiden kahden opettajaryhmän välillä oli kaunokirjallisuuden sekä kulttuurin omaehtoisen harrastamisen tavoitelauseilla. Ammatinopettajat sijoituivat ammattiaineiden opettajien ja työnohjaajien ryhmään koulutyön, mutta lähemmäksi yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajien ryhmää yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritetuissa arvioinneissa.

Tarpeellisuuden arviointien toinen tilastollisesti merkitsevä erottelija osoitti edellä esitettyä päätulosta vähäisempää opettajaryhmien välistä eroa. Koulutyön tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritetuissa arvioinneissa erottelija tulkittiin kielen perustaitojen hallinnan (selitti 19.5 % kokonaiserottelusta) ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa kielen taitojen soveltamisen erottelijaksi (selitti 28 % kokonaiserottelusta). Nämä ovat sisällöllisesti kapea-alaisia, sillä niille sijoittui vain harvoja (koulutyön kannalta kolme ja yksityiselämän kannalta viisi) tavoitelauseita. Kiintoi-

saa oli se, että erottelijat eivät liity ensimmäisen erottelijan tapaan varsinaisesti opetussuunnitelman oppisisältöihin, vaan kielen taitojen hallitsemisen tarpeellisuuteen.

Käsitykset kielen taitojen tavoitteiden tarpeellisuudesta erottelivat opettajat koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa koulutuksen perusteella: äidinkielen (yleisaineiden) ja vieraiden kielten opettajat muodostivat oman ryhmänsä, johon kuuluivat myös ammatinopettajat, kun taas teknisen koulutuksen saaneet ammattiaineiden opettajat ja työnopettajat muodostivat selvästi oman ryhmänsä. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa ryhmitys ei ollut kuitenkaan yhtä selvä, sillä pääasiassa insinöörikoulutuksen saaneet ammattiaineiden opettajat olivat lähempänä äidinkieltä ja vieraita kieliä opettavien ryhmää, kun taas ammatinopettajat ja työnopettajat muodostivat oman ryhmänsä.

Edellä esitetystä voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että kielen taitoja pidetään koulutyössä yleissivistävien aineiden opetuksessa tarpeellisempina kuin ammatillisessa opetuksessa, mutta että yksityiselämässä ammatillisia aineita opettavien opettajien joukossa arvostus määräytyy koulutuksen tason mukaan: ylemmän opistoasteen insinöörikoulutuksen saaneet ammattiaineiden opettajat arvostavat niitä enemmän kuin etenkin alemman opistoasteen koulutuksen saaneet työnopettajat.

Tavoitelausekohtaisten keskiarvoerojen tutkiminen varianssianalyysin avulla tuki erotteluanalyysin tuloksia: lähes kaikkien tavoitelauseiden (koulutyön kannalta 91,4 % ja yksityiselämän kannalta 82,7 %) kuvaaman käyttäytymisen tarpeellisuudesta vallitsi eri opettajaryhmien kesken tilastollisesti merkitsevä tasoero, kun taas realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa erot kohdistuivat vain harvoihin tavoitelauseisiin. Suurin yksimielisyys vallitsi (131) kuultujen työohjeiden ymmärtämisestä sekä (080) opiskelutekniikan taitoja kuvaavien tavoitteiden tarpeellisuudesta, suurin erimielisyys sen sijaan kaunokirjallisuuden tavoitteista. Yhteensä virasta johtuu 19,2 % koulutyön sekä 12,5 % yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuista tarpeellisuuden sekä 1,2 % realistisuuden arviointien varianssista. Lähtötason arvioinneissa ei opettajaryhmien välistä varianssia ole käytännössä lainkaan.

Opettajaryhmien arviointien todetut erot ovat opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta sikäli positiivisia, että ne kohdistu-

vat vain tarpeellisuuden arviointeihin ja niissäkin suurimpaa osaa tavoitteista lähinnä koulutuksesta (ja siten opettajantehtävästä) johtuvana yleisenä tasoerona. Varsinaiset eri äidinkielen osa-alueiden ja niissä sisältöalueiden erilaisista tarpeellisuuden arvostuksista aiheutuvat erot olivat vähäiset. Oikeastaan vain kaunokirjallisuuden sekä kulttuurin omaehtoisen harrastamisen tavoitteiden tarpeellisuudesta opettajaryhmät olivat erimielisiä. Myös tässä suhteessa virasta johtuva arviointien yleinen tasoero sekä muut varsin vähäiset erot antavat opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden parantamiseen tähtääville toimenpiteille selkeän ja yhtenäisen lähtökohdan. Se seikka, mihinkä toteuttamiskelpoisuuden arvioinnin osaan (tarpeellisuuteen, realistisuuteen, lähtötasoon) toimenpiteitä on tarpeen painottaa, selviää arviointien keskiarvojen tarkastelun avulla.

9.5.3. Tavoitelauseista johtuvat arviointierot

Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden arvioinnit riippuivat myös tavoitetyypistä. Tavoitelauseiden välisestä (keskimääräisten arviointien) vaihtelusta voitiin tavoitetyyppien perusteella selittää 33 % koulutyön sekä 38 % yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuista tarpeellisuuden arvioinneista sekä 16 % realistisuuden ja 7 % lähtötason arvioinneissa.

Myös siitä, mitkä tavoitelausoiden ominaisuudet vaikuttavat tavoitteiden tarpeellisuuteen ja realistisuuteen sekä oppilaiden lähtötasoon, arvioitsijoiden käsitykset olivat hyvin yksimieliset. Arvioitsijoiden mukaan sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta tarpeellisia olivat sellaiset tavoitelauseet, jotka samalla tukevat oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta sekä ovat luonteeltaan formaalisia, edellyttävät muistamista ja mallin/ohjeen mukaista toimimista vaativampaa käyttäytymistä, ovat tuottamistyyppisiä ja sisällöltään integroituvia. Tämän lisäksi tarpeellisiksi arvioitiin sellaiset tavoitteet, jotka ovat yleisesti tunnettuja eli sellaisia, että niiden kuvaaman käyttäytymisen yksiselitteinen tulkinta on mahdollista muillekin kuin äidinkielen opettajille. Sillä seikalla, sisältyykö tavoite peruskoulun tavoitteisiin vai onko se keskiasteella uusi, ei ollut merkittävää vaikutusta arviointieroihin.

Realistisuuden ja lähtötason arviointeihin tavoitelauseiden ominaisuudet siis vaikuttavat tarpeellisuuden arviointeja vähemmän. Realistisuuden arvioinneissa ainoa merkitsevä vaikutus oli tavoitelauseen yleisyydellä ja sekin vain koko arvioitsijajoukossa: yleisesti tunnettujen tavoitelauseiden keskiarvo koko arvioitsijajoukossa oli sen verran korkeampi kuin spesifien tavoitelauseiden, että tästä syntyi 5 %:n tasolla merkitsevä vaikutus. Missään yksittäisessä opettajaryhmässä ei todettu merkitseviä vaikutuksia. Lähtötason arviointeihin tavoitetyypit vaikuttivat vielä realistisuudenkin arviointeja vähemmän. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) oli yleisaineiden opettajilla muuttujien yhteinen omavaikutus.

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta positiivista oli opetussuunnitelman painotusten kanssa eri opettajaryhmien arviointien yhdensuuntaisuus myös tavoitelauseiden ominaisuuksien suhteen. Opetussuunnitelmassa valtaosa tavoitelauseista on muistamistasoista ja mallin/ohjeen mukaista toimintaa vaativampaa käyttäytymistä edellyttäviä (67.9 % tavoitteista), oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta tukevia (59.3 % tavoitelauseista) sekä tulkinnaltaan yksiselitteisiä (66.7 % tavoitelauseista). Mielenkiintoista on se, että opettajat pitivät juuri tällaisia muita tarpeellisempina. Opetussuunnitelmassa siis painottuvat ne tavoitetyypit, joita opettajat arvostavat. Tulokset paljastivat myös, että vähemmän tarpeellisia ja siten tältä kannalta vähemmän toteuttamiskelpoisia tavoitelauseita on seitsemän, joista kolme sisältyy koko arvioitsijajoukon arviointien perusteella kaunokirjallisuuden, kaksi kulttuuriharrastusten ja kaksi puhumisen osa-alueelle. Toisaalta on syytä muistaa, että nimenomaan kaunokirjallisuus ja kulttuuriharrastukset olivat kiistanalaisimmat osa-alueet.

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta voidaan parantaa siten, että tavoitelauseiden sisältöihin ja terminologiaan kiinnitetään huomiota niiden tulkinnan helpottamiseksi. Nyt tulosten mukaan yleisjaksen äidinkielen opetussuunnitelmassa on 27 (33.3 %) sellaisia tavoitelauseita, jotka tässä suhteessa kaipaaisivat muokkaamista. Kaikkienensa tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutusten tulokset osoittivat tarpeellisuuden arvioinneissa kirjoitetun opetussuunnitelman yleistä onnistuneisuutta sekä selviä opetuksen painoalucita.

9.5.4. Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuus

Edellä on tarkasteltu arviointien tulosten perusteella yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta ja todettu, että arvioinnit olivat hyvin yksimielisiä, niiden rakenne paljasti ainoastaan vähäisiä sisällöllisiä painotuserimielisyyksiä, virasta johtuvat arviointierot olivat pääasiassa tavoitteiden tarpeellisuuteen vaikuttavia yleisiä tasoeroja ja että tavoitelauseiden ominaisuuksista tavoitteiden tarpeellisuuteen vaikuttivat kaikissa opettajaryhmissä yhdessä tavoitteiden edellyttämän käyttäytymisen vaativuus ja vaikutus oppilaiden jatko-opintokelpoisuuteen sekä tavoitelauseen kuvaaman käyttäytymisen yksiselitteisyys. Realistisuuden sekä lähtötason arviointien erot olivat sekä viran että myös tavoitelauseiden ominaisuuksien perusteella tarkasteltuina vähäiset. Tulokset osoittivat myös selkeästi sen, että opetussuunnitelma on laadittu toteuttamiskelpoiseksi siten, että valtaosa tavoitelauseista on sellaisia, joita opettajat pitävät myös tarpeellisina.

Nimenomaan arviointien yksimielisyys teki mielekkääksi tarkastella ja kuvata opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta viime kädessä keskiarvojen avulla. Tarpeellisuuden arviointien perusteella voidaan todeta, että yleisten ammattikoulujen opettajat pitivät yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman tavoitelauseiden kuvaamia asioita keskimäärin melko tarpeellisina: kaikkien arvioitsijoiden keskiarvo oli 3.06 (keskihajonta .39) koulutyön sekä 3.08 (keskihajonta .34) yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta. Keskiarvot osoittivat, että valtaosa arvioinneista kohdistui arviointiluokkiin (3) melko ja (4) erittäin tarpeellinen. Koulutuksesta johtuva äidinkielen yleinen arvos- tusero näkyi arviointien ja siten opetussuunnitelman toteuttamiskelpoi- suuden tasossa: korkeimmat keskiarvot oli yleisaineiden (äidinkielen) opettajilla (koulutyö 3.33, yksityiselämä 3.31) ja vieraiden kielten opettajilla (koulutyö 3.21, yksityiselämä 3.17) sekä matalimmat ammatti- aineiden opettajilla (koulutyö 2.91, yksityiselämä 2.95) ja työnopetta- jilla (koulutyö 2.83, yksityiselämä 2.89). Hieman koko arvioitsijajou- kon keskiarvoja korkeammat olivat ammatinopettajien keskiarvot (koulutyö 3.11, yksityiselämä 3.12).

Äidinkielen eri osa-alueiden arviointien keskiarvoissa näkyi johdonmukaisesti edellä kuvattu opettajaryhmien arviointien välinen taso. Osa-alueista keskimääräistä tarpeellisimpia ja siten toteuttamiskelpoisempia olivat sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta kuuntelemisen ja kirjoittamisen ja myös perehdyttämisen osa-alueet. Puhumisen osa-alueen keskiarvot olivat suunnilleen samat kuin koko arvioitsijajoukon keskiarvot. Muita vähemmän tarpeelliseksi arvioitu osa-alue oli kielentuntemus. Sen sijaan lukemisen osa-alueen keskiarvot olivat kaikkein matalimmat: osa-alue on siten kaksijakoinen, että siihen sisältyvä kaunokirjallisuuden tavoitealue oli vähiten, mutta lukeminen lähinnä tiedonhankinnan tavoitealueena on keskimääräistä enemmän tarpeellisenä pidetty.

Yksittäisten tavoitelauseiden keskiarvojen tarkastelu osoitti, että tarpeettomiksi arvioituja tavoitelauseita oli erittäin vähän: koko arvioitsijajoukossa alle 2.50:n keskiarvoja oli viidellä koulutyön sekä kolmella yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta arvioidulla tavoitelauseella. Nämä olivat lähinnä kaunokirjallisuuden tavoitelauseita, jotka itse asiassa eivät edes sisälly kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Tosin kaunokirjallisuuden tavoitelauseiden keskiarvojen mataluuteen ovat jonkin verran vaikuttaneet juuri näihin liittyvät näkemuserot, joiden aiheuttamat yksittäisten arvioitsijoiden erot ovat kumoutuneet keskiarvoissa. Alle 2.50:n keskiarvon saaneiden tavoitelauseiden lukumäärä vaihteli opettajaryhmän mukaan: äidinkieltä opettavilla niitä ei ollut lainkaan, mutta työpöytäjillä, joilla keskiarvot olivat matalimmat, niitä oli seitsemäntoista koulutyön ja yksitoista yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa. Sen sijaan tarpeellisimmiksi arvioitujen tavoitelauseiden keskiarvot olivat kaikilla opettajaryhmillä 3.80:n luokkaa, mikä osoitti suurta yksimielisyyttä tavoitteiden tarpeellisuudesta.

Kun otetaan huomioon sekä arviointien yksimielisyyttä, rakennetta ja arviointieroja sekä myös keskiarvoja kuvaavat tulokset, yleisjakson kirjoitettua äidinkielen opetussuunnitelmaa voidaan pitää tavoitteiden tarpeellisuuden näkökulmasta varsin toteuttamiskelpoisena. Erittäin merkittäväksi tämän tekee opetussuunnitelman laatijoiden sekä eri opettajaryhmien opettajien näkemysten yhdensuuntaisuus.

Pyytämällä opettajilta myös tavoitelauseiden realistisuuden arviointeja tarpeellisuuden arvioinnit oli tarkoitus suhteuttaa opetuksen nykytilanteeseen. Tässä mielessä tulokset osoittivat, että opettajilla oli hyvin yksimielinen näkemys: opetussuunnitelman tavoitteiden käytännön toteuttaminen asettaa opetuksen kehittämislle vaativia haasteita, sillä realistisuuden arviointien kokonaiskeskiarvo 2.35 (keskihajonta .27) osoittaa arviointien kohdistumisen painopisteen olleen arviointiluokissa 1 (0 - 24 % oppilaista voi saavuttaa tavoitteet) ja 2 (25 - 49 % oppilaista voi saavuttaa tavoitteet). Opettajaryhmien arviointien keskiarvoerot olivat erittäin vähäiset; hieman muita korkeampi (2.42) keskiarvo oli äidinkieltä opettavilla.

Myös äidinkielen eri osa-alueiden keskiarvojen erot olivat vähäiset. Keskimääräistä hieman realistisemmiksi arvioitiin perehdyttämisen, kielentuntemuksen, kuuntelemisen ja kirjoittamisen osa-alueet. Sen sijaan keskimääräistä vähemmän realistisiksi eli vaikeammiksi arvioitiin puhumisen ja lukemisen osa-alueet.

Myös yksittäisten tavoitelauseiden keskiarvot osoittivat realistisuuden arviointien yleistä mataluutta: realistisimmankin tavoitelauseen keskiarvo oli 3.17, ja ainoastaan 23 tavoitelauseen keskiarvo oli yli 2.50:n. Äidinkieltä opettavilla tällaisia oli 31 eli lähes 40 % tavoitelauseista. Kun otetaan keskiarvojen lisäksi huomioon myös muut realistisuuden arviointien empiiriset tulokset, voidaan tehdä se johtopäätös, että tältä kannalta opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudessa on suuria vaikeuksia.

Lähtötason arvioinnilla haluttiin oikeastaan varmistaa tavoitelauseiden realistisuuden arviointeja. Arviointien tulokset osoittivat, että opettajien mielestä realistisuuden arviointien mataluuden pääsyy oli oppilaiden lähtötasossa. Tavoitelausekohtaisten keskiarvojen vaihteluväli oli koko arvioitsijajoukossa 2.65 - 1.43 ja äidinkieltä opettavilla 2.56 - 1.45. Keskiarvot osoittivat, että arvioinneista valtaosa kohdistui arviointiluokkiin 1 (0 - 24 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin) ja 2 (25 - 49 % oppilaista hallitsee riittävän hyvin). Osa-alueittain näihin luokkiin kohdistui arviointeja seuraavasti: 86.8 % kuuntelemisen, 80.0 % kirjoittamisen, 77.0 % perehdyttämisen, 76.5 % puhumisen, 68.8 % kielentuntemuksen sekä 65.6 % lukemisen osa-alueella. Vain yhden tavoitelauseen (135, luettavalla käsialalla kirjoittaminen)

keskiarvo oli sekä koko arvioitsijajoukossa että äidinkieltä opettavilla yli 2.50:n.

Kaikkiaan siis ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta merkittävimmäksi tekijäksi tuli oppilaiden lähtötaso. Siksi opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden parantaminen edellyttää lähinnä kahdensuuntaisia toimenpiteitä: peruskoulun äidinkielen opetuksen kehittämistä siten, että siinä aiempaa korostuneemmin otettaisiin huomioon ammatillisten oppilaitosten odotukset, sekä ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen kehittämistä laaditun opetussuunnitelman vaatimusten kannalta. Tulokset osoittavat, että laadittu kirjoitettu yleisjakson opetussuunnitelma tarjoaa kyllä toteuttamiselle varsin hyvät lähtökohdat.

10. TULOSTEN YHTEENVETO

Edellä on esitetty yksityiskohtaisesti tutkimuksen tulokset ja tehty niistä lähinnä tilastollisia johtopäätöksiä. Seuraavassa tulokset esitetään vielä yhteenvedonomaaisesti ongelmittain. Ennen ongelma-kohtaista tarkastelua esitetään kuitenkin reliabiliteettia ja validiteettia koskevat tulokset, koska ne luovat viitekehyksen kaikkien empiiristen tulosten tarkastelulle.

10.1. Reliabiliteettia ja validiteettia koskevat tulokset

Reliabiliteetin estimoimiseksi käytettyjen Cronbachin alfa-kertoimien suuruus (tarpeellisuus .98, realistisuus ja lähtötaso .96) osoitti mittausten korkeaa sisäistä konsistenssia eli sitä, että kuhunkin tavoitelauseeseen kohdistuneiden arviointien jakauman hajonta on ollut

pieni suhteessa tavoitelauseiden keskimääräisten arviointien hajonnan eroihin. Tulos johtui osittain siitä, että yksittäisten tavoitelauseiden välinen hajonta on ollut suuri, mutta ennen kaikkea siitä, että opettajien arvioinnit ovat menneet yksiin. Toisella tavalla reliabiliteettiä kuvasivat myös kommunaliteettikertoimet. Myös ne olivat varsin kohtuulliset (tarpeellisuus koulutyön kannalta .84 - .39, tarpeellisuus yksityiselämän kannalta .85 - .48, realistisuus .83 - .56, lähtötaso .80 - .47), joten myös kommunaliteettikertoimet osoittivat yksittäisten tavoitelauseiden osalta mittausten korkeaa sisäistä konsistenssia. Reliabiliteetin toisen puolen, stabiliteetin, estimointia ei katsottu tarkoituksenmukaiseksi.

Validiteetin tarkastelussa kiinnitettiin huomiota mittausten sisältöön (sisällön validiteetti) sekä tavoitelauseiden muotoon, kielteen ja konkreettisuuteen eli siihen, kuinka ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä tavoitelauseiden kuvaama käyttäytyminen on arvioitsijoille. Validiteettia ei estimoitu laskennallisilla menetelmin, vaan lähinnä tulosten johdonmukaisuuden ja loogisuuden perusteella voitiin päätellä, että käytetyn mittarin validiteetti oli kohtuullinen: mittarin sisältö oli huolellisesti pohdittu ja yksittäisten tavoitelauseiden ymmärrettävyys arvioitsijoille oli varsin hyvä. Kuitenkin empiiriset tulokset osoittivat myös, että tavoitelauseiden ymmärrettävyys on etenkin muille kuin äidinkielen opettajille lähinnä sisältöjen spesifiyden osalta ongelmallista.

10.2. Arviointien rakennetta (ongelma 1.) koskevat tulokset

Arviointien rakenteen tutkimiseen käytetyn faktorianalyysin tulokset osoittivat, että noin kolmannes arviointien varianssista aiheutui äidinkielen yleisfaktorista, joka kuvastaa äidinkielen yleistä arvostusta tarpeellisuuden sekä yleistä optimistisuutta (tai pessimistisyyttä) realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa. Muiden faktoreiden arvioitsijoiden erimielisyyden alueet olivat kaikilla arviointiulottuvuuksilla samantapaiset ja melko vähäiset, mutta esimerkiksi opetussuunnitelman kehittelyn kannalta kiintoisia.

Koulutyön tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien faktorit ja niiden selitysosuudet arviointien varianssista olivat seuraavat (suluissa ensiksi mainittu prosenttiluku tarkoittaa äidinkieltä ja jälkimmäinen ammatillisia aineita opettavia): äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktori (35.6 % ja 31.9 %), opiskelutekniikan vs. kaunokirjallisuuden faktori (6.6 % ja 6.7 %), koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (4.5 % ja 4.2 %), kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen perustaitojen faktori (3.7 % ja 3.2 %) sekä kielen rakenteiden faktori (3.0 % ja 2.9 %). Symmetrisen transformaatioanalyysin kongruenssikertoimet olivat .79:n ja .99:n välillä, joten myös ne osoittivat opettajaryhmien faktorirakenteiden suurta vastaavuutta.

Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa äidinkieltä ja ammatillisia aineita opettavien faktorit ja niiden selitysosuudet arviointien varianssista olivat seuraavat (suluissa ensiksi mainittu prosenttiluku tarkoittaa äidinkieltä ja jälkimmäinen ammatillisia aineita opettavia): äidinkielen tarpeellisuuden yleisfaktori (31.1 % ja 32.2 %), kielen rakenteiden faktori (6.1 % ja 5.1 %), äidinkieltä opettavilla opiskelutekniikan vs. esteettisten harrastusten faktori (3.5 %) ja ammatillisia aineita opettavilla opiskelutekniikan ja urheilu-, kerho- ja yhdistystoiminnan vs. esteettisten harrastusten faktori (3.8 %), koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (3.3 % ja 3.0 %) sekä äidinkieltä opettavilla kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen arvostamisen (2.7 %) ja ammatillisia aineita opettavilla kielen luonteen ja tehtävien vs. kaunokirjallisuuden faktori (4.3 %). Sekä esitetyt faktoreiden nimet että symmetrisen transformaatioanalyysin kongruenssikertoimet osoittivat opettajaryhmien ensimmäisen (kongruenssikerroin .994), toisen (kongruenssikerroin .917) ja neljännen (kongruenssikerroin .813) faktorin suurta vastaavuutta. Sen sijaan kolmanteen (kongruenssikerroin .699) ja viidenteen (kongruenssikerroin .687) faktoriin on jäänyt transformoinnista huolimatta edellisiä enemmän rakenne-eroa.

Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorirakenteiden samankaltaisuutta symmetrisessä transformaatioanalyysissä osoittavat kongruenssikertoimet olivat äidinkieltä opettavilla .994, .851, .829, .748 ja .663 ja ammatillisia aineita opettavilla .995, .949, .892, .893 ja .937. Etenkin ammatilli-

sia aineita opettavilla mielipide-erot tavoitteiden tarpeellisuudesta muodostuivat hyvin samalla tavalla riippumatta siitä, oliko kyseessä koulutyön vai yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettu tarpeellisuuden arviointi. Äidinkieltä opettavilla, vaikka faktorirakenteet olivatkin kokonaisuudessaan myös varsin samantyyppiset, mielipide-eroihin näytti olevan hieman enemmän vaikutusta sillä, oliko kyseessä tarpeellisuuden arviointi koulutyön vai yksityiselämän tilanteiden kannalta.

Realistisuuden arviointien faktorit ja niiden selitysosuudet varianssista olivat seuraavat: äidinkielen tavoitteiden realistisuuden yleisfaktori (34.3 %), kielen rakenteiden faktori (4.4 %), kielen luonteen ja tehtävien vs. kuuntelemisen taitojen faktori (4.1 %), koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien faktori (3.5 %), äidinkielen opiskelun perusteiden vs. kielen taitojen ja kirjallisuuden perusasioiden faktori (3.2 %).

Lähtötason arviointien faktorit ja niiden selitysosuudet varianssista olivat seuraavat: oppilaiden lähtötason yleisfaktori (32.9 %), kielen rakenteiden vs. kielen taitojen faktori (4.7 %), kielen luonteen ja tehtävien vs. kirjoittamisen perustaitojen faktori (4.5 %), äidinkielen taitojen arvostamisen vs. hallitsemisen faktori (3.6 %) sekä kielen taitojen hallitsemisen vs. suullisen esitystaidon kehittämisen faktori (3.1 %).

Arviointien rakennetta koskeva päätulos oli se, että noin kolmannes arviointien varianssista aiheutui kullakin arviointiulottuvuudella ensimmäisestä eli äidinkielen yleisfaktorista, joka kuvasti arvioitsijoiden yleistä äidinkielen arvostusta sekä optimistisuutta/pessimistisyyttä tavoitteiden saavuttamisessa. Voimakkainta ensimmäistä seuraavat faktorit kuvasivat arvioitsijoiden mielipidesuuntaa, jotka eivät olleet kovin voimakkaita, mutta kylläkin kiintoisia opetussuunnitelman kehittämisen kannalta. Myös näissä korostui sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien opettajien mielipiteiden samansuuntaisuus. Tutkimuksen kannalta puolestaan arviointien rakennetta koskevat tulokset osoittivat, että koska ensimmäinen faktori vaikutti lähes samalla tavalla kaikkiin tavoitelauseisiin ja koska sen jälkeiset faktorit selittivät varianssista vain vähäisen osan, faktorit eivät edellytä erityisiä keskiarvotarkasteluja.

10.3. Opettajan virasta johtuvia arviointieroja (ongelma 2.) koskevat tulokset

Erotteluanalyysissä saatiin tarpeellisuuden arvioinneissa kaksi tilastollisesti merkitsevää erottelijaa, kun sen sijaan realistisuuden arviointien erottelijat eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lähtötason arviointien erotteluanalyysille ei tavoitelauskohtaisen erottelukyvyn vähäisyyden vuoksi ollut teknisiä edellytyksiä.

Sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien ensimmäinen erottelija nimettiin äidin kielen tarpeellisuuden yleiserottelijaksi, johon sijoittui valtaosa tavoitelauseista: 76.5 % koulutyön (selitti 58.5 % kokonaiserottelusta) sekä 77.8 % yksityiselämän (selitti 45.9 % kokonaiserottelusta) tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa. Toinen erottelija oli kielen perustaitojen hallinnan erottelija (sisältää kolme tavoitelausetta, selitysosuus 19.5 % kokonaiserottelusta) koulutyön sekä kielen taitojen soveltamisen erottelija (sisältää viisi tavoitelausetta, selitysosuus 28 % kokonaiserottelusta) yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa.

Sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien ensimmäisen erottelijan suhteen muodostui kaksi mielipideryhmää: toiseen kuuluivat lähinnä yleisaineiden (äidinkielen) ja vieraiden kielten opettajat, mutta myös ammattinopettajat sekä toiseen ammattiaineiden opettajat ja työnohjaajat. Koulutyön tilanteiden arvioinneissa muodostui toisella erottelijalla kolme ryhmää: ammattinopettajat ja vieraiden kielten opettajat, yleisaineiden opettajat sekä ammattiaineiden opettajat ja työnohjaajat. Vastaavien yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen arviointien toisen erottelijan suhteen ryhmiä oli kaksi, josta toiseen kuuluivat yleisaineiden opettajat, ammattiaineiden ja vieraiden kielten opettajat sekä toiseen ammattinopettajat ja työnohjaajat.

Erotteluanalyysin tulokset osoittivat, että tarpeellisuuden arvioinneissa eniten opettajaryhmiä erotteleva tekijä oli arviointien yleinen tasoero, joka koski valtaosaa tavoitelauseista, ja että realistisuuden ja etenkin lähtötason arvioinneissa opettajaryhmien väliset erot

ovat vähäiset. Tulokset paljastivat myös tasoeron rakenteen siten, että arviointien tasoero riippui opettajien koulutuksesta: selvimmin vastakkaiset olivat humanistisen koulutuksen saaneiden yleisaineiden ja vieraiden kielten opettajien sekä teknisen koulutuksen saaneiden ammattiaineiden opettajien ja työnohjaajien ryhmät. Näiden väliin sijoittui arviointiensä perusteella ammatinopettajien ryhmä.

Tavoittelauseittain keskiarvoeroja tarkasteltaessa todettiin, että tarpeellisuuden arvioinneissa opettajaryhmien keskiarvot erosivat merkittävästi valtaosassa (95.1 %:ssa koulutyön ja 92.6 %:ssa yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa arvioinneissa) tavoittelauseita, kun sen sijaan tilastollisesti merkitsevät erot kohdistuivat realistisuuden arvioinneissa 23.5 %:in ja lähtötason arvioinneissa 18.0 %:in tavoittelauseista. Tämä tulos näkyi tosin yleisemmällä tasolla myös erotteluanalyysissä, jossa vain tarpeellisuuden arvioinneissa muodostui tilastollisesti merkitseviä erottelijoita.

Tarpeellisuuden arvioinneissa suurin yksimielisyys kohdistui opiskelutekniikan ja suurin erimielisyys kaunokirjallisuuden tavoittelauseisiin. Sen sijaan realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa erimielisyydet koskivat puhumisen, kuuntelemisen ja kirjoittamisen eli kielen taitojen osa-alueita, mitä osoittivat erotteluanalyysin tulosten lisäksi jo arviointien rakennetta (ongelma 1.) kuvaavat tulokset.

Kun varianssianalyysillä tutkittiin opettajaryhmien välisten keskiarvojen eroja äidinkielen eri osa-alueilla ja eri arviointiulottuvuuksilla, todettiin, että virka selitti 19.2 % koulutyön ja 12.5 % yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien varianssista. Realistisuuden arviointien varianssista virka selittää vain 1.2 %, ja lähtötason arviointien vähäistä varianssia ei voitu todeta arvioitsijoiden virasta johtuvaksi.

10.4. Tavoitelauseiden ominaisuuksista aiheutuvia arviointieroja
(ongelma 3.) koskevat tulokset

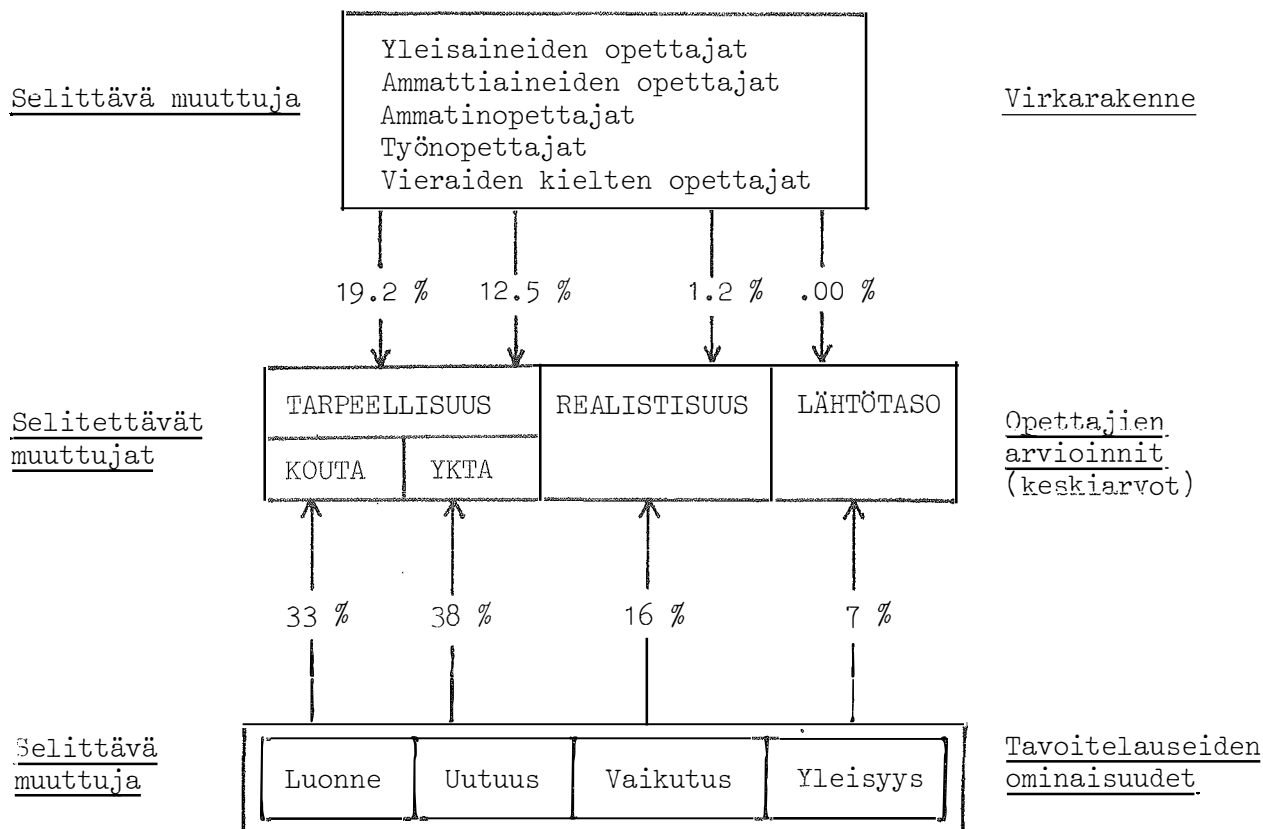
Sekä koko arvioitsijajoukossa että eri opettajaryhmissä tarpeellisuuden arviointeihin todettiin tilastollisesti merkitsevä luonne ja vaikutus -muuttujien kaksittainen yhdysvaikutus sekä yleisyys-muuttujan oma-vaikutus. Tulosten mukaan opettajat pitivät sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta tarpeellisina sellaisia tavoitelauseita, jotka samalla ovat luonteeltaan formaalisia, ylemmän tasoista käyttäytymistä ja produktiivisuutta edellyttäviä ja integroituja sekä tukevat opilaiden jatko-opintokelpoisuutta ja sen lisäksi yleisyydeltään sellaisia, että muutkin kuin äidinkielen opettajat voivat ymmärtää ne yksiselitteisesti. Sillä seikalla, sisältyykö tavoitelause peruskoulun tavoitteisiin vai ei, ei ollut tarpeellisuuden arviointieroihin suurtakaan merkitystä.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutukset olivat realistisuuden ja etenkin lähtötason arviointeihin vähäiset. Realistisuuden arvioinneissa ainoat tilastollisesti merkitsevät olivat yleisyys-muuttujan ($p < .05$) sekä muuttujien yhteinen ($p < .01$) omavaikutus koko arvioitsijajoukossa. Lähtötason arvioinneissa ainoa tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) oli yleisaineiden opettajilla muuttujien yhteinen omavaikutus.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutuksia kuvaavat tulokset osoittivat, että opetussuunnitelman laatijoiden ja opettajien käsitykset tavoitteiden tarpeellisuudesta vastaavat hyvin toisiaan eli että opetussuunnitelma on tässä suhteessa hyvin laadittu: opetussuunnitelmassa on eniten juuri opettajien tarpeellisina pitämiä tavoitteita. Realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa tulokset osoittivat, että opetussuunnitelmassa käytetty tavoitteiden kuvaustapa on ollut järkevä. Tätä osoittaa sekin, että luonteeltaan vaativampien (ylemmän tasoista käyttäytymistä edellyttävien) tavoitteiden realistisuuden ja lähtötason arviointien keskiarvot ovat hieman matalammat kuin vähemmän vaativien (alemman tasoista käyttäytymistä edellyttävien) tavoitelauseiden.

10.5. Tutkimuksen selitettävää osaa (ongelmat 2. ja 3.) koskevien tulosten koonti

Viran (ongelma 2.) ja tavoitelauseiden ominaisuuksien (ongelma 3.) selittämän arviointien varianssin määrät muodostavat tutkimuksen selitettävän osan tulokset. Kuviossa 12 esitetään yhteenveto siitä, kuinka paljon selittävien muuttujien avulla kyetään selittämään selitettävien muuttujien varianssista.



KUVIO 12. Selittävät muuttujat selitettävien muuttujien varianssin selittäjinä

Yhteenvedona tutkimuksen selitettävästä osasta voidaan todeta, että opettajien virkarakenteen ja tavoitelauseiden ominaisuuksien dikotomisten muuttujien avulla selitettävänä muuttujina olleiden opettajien arviointien keskiarvojen varianssista kyettiin koulutyön tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa selittämään yhteensä 52.2 %, yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa 50.5 %, realistisuuden arvioinneissa 17.2 % sekä lähtötason arvioinneissa 7 %. Lähes puolet tarpeellisuuden arviointien keskiarvojen vaihtelusta johtui tekijöistä, joita tässä tutkimuksessa ei kyetty selittämään. Realistisuuden ja lähtötason arviointien varianssin selitysosuutta tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon varianssin pienuudet.

10.6. Kirjoitetun opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuutta koskevat tulokset (ongelma 4.)

Tutkimuksen mittausten reliabiliteetin sekä itse asiassa sen laajentamista olevan arviointien rakenteen (ongelma 1.) tutkiminen antoivat perustavanlaatuista tietoa kirjoitetun opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta: ne osoittivat, että opettajat olivat tavoitelauseiden tarpeellisuuden ja realistisuuden sekä niiden suhteen oppilaiden lähtötason järjestyksestä pitkälle yksimielisiä. Lisäksi voitiin päätellä, että vastaavat arvioitsijat asettaisivat tavoitelauseet suunnilleen samaan järjestykseen.

Arviointien rakenteen tutkiminen osoitti lisäksi, että opettajien erimielisyydet eri tavoitelauseiden painottamisessa olivat opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta melko vähäisiä, mutta kylläkin opetus suunnitelman kehittämisen kannalta kiintoisia. Kiistanalaisimmiksi tavoitealueiksi osoittautuivat tässä suhteessa koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien sekä kaunokirjallisuuden alue. Myös kielentuntemuksen osa-alueella kielen rakenteiden tavoitteiden tarpeellisuudesta esiintyi näkemys eroja. Kaikkienensa todettu opettajien yksimielisyys on opetus suunnitelman toteuttamiskelpoisuuden

kannalta positiivinen seikka, ja samalla se osoitti, että opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kuvauksessa oli mielekästä tarkastella arviointien keskiarvoja opettajaryhmittäin eikä esimerkiksi saatujen faktoreiden osalta.

Eri arvioitsijaryhmien keskiarvoerojen tarkastelu (ongelma 2.) osoitti, että opettajaryhmien arvioinnit erosivat tilastollisesti merkittävästi sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritetuissa tarpeellisuuden arvioinneissa kahden erottelijan suhteen, joista ensimmäiseen (äidinkielen tarpeellisuuden yleiserottelija) sisältyi valtaosa tavoitelauseista. Realistisuuden ja lähtötason arviointien perusteella ei muodostunut tilastollisesti merkittäviä erottelijoita.

Lisäksi voitiin todeta, että tarpeellisuuden arvioinneissa pääasiallinen ero liittyi niiden yleiseen tasoon, joka johtui lähinnä opettajan koulutuksesta: yleisaineiden (äidinkielen) ja vieraiden kielten opettajat pitivät tavoitteita keskimääräistä enemmän sekä ammattiaineiden opettajat ja työopettajat vähemmän tarpeellisina. Näiden kahden ryhmän väliin sijoittuivat ammatinopettajien tarpeellisuuden arvioinnit. Viran perusteella voitiin selittää 19.2 % koulutyön sekä 12.5 % yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien varianssista.

Arvioitsijaryhmien keskiarvoja koskevat tulokset osoittivat, että tavoitteiden toteuttamiskelpoisuuden (tarpeellisuus, realistisuus, lähtötaso) järjestys oli eri opettajaryhmien arviointien mukaan pitkälle sama eli että tulokset olivat myös varsin yleistämiskelpoisia. Tämä puolestaan on kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta positiivinen seikka ja mahdollistaa opetussuunnitelman toteuttamisen ja opetuksen kehittämisen selkeän lähtökohdan.

Tavoitelauseiden ominaisuuksien vaikutusta (ongelma 3.) koskevat tulokset osoittivat ensinnä sen, että kirjoitettu opetussuunnitelma on hyvin laadittu sikäli, että sellaiset tavoitelauseet, joita opetussuunnitelmassa on eniten, osoittautuivat myös opettajien arvioimina muita tarpeellisemmiksi. Muita tarpeellisempia olivat arviointien mukaan tavoitelauseet, jotka ovat luonteeltaan formaalisia, edellyttävät ylemmän tasoista ja produktiivista käyttäytymistä ja ovat sisällöltään integroituvia sekä vaikuttavat oppilaiden jatko-opintokelpoisuutta tukevasti. Lisäksi tarpeellisiksi arvioidut tavoitelauseet olivat yleisyydeltään

sellaisia, että muutkin kuin äidinkielen opettajat ymmärtävät niiden sisällön yksiselitteisesti. Realistisuuden ja etenkin lähtötason arviointeihin tavoitelauseiden ominaisuuksilla oli vähäinen vaikutus.

Kaikkiaan tavoitelauseiden ominaisuuksien avulla voitiin selittää 33 % koulutyön ja 38 % yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden sekä 16 % realistisuuden ja 7 % lähtötason arviointien varianssista. Koska myös eri opettajaryhmien arviointien tulokset olivat hyvin samanlaiset, voitiin tehdä se johtopäätös, että tavoitteiden tarpeellisuuden arviointien tuloksia on mahdollista ennustaa yleisemminkin edellä kuvatuista tavoitelauseiden ominaisuuksista, mutta että realistisuuden ja lähtötason arviointeja ei juuri voida ennakoita tavoitelauseiden ominaisuuksista lähtien.

Opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden kannalta saadut tulokset olivat selkeitä, sillä ne osoittivat toisaalta kirjoitetun opetussuunnitelman onnistuneisuutta, toisaalta sitä, millaisten tavoitteiden suuntaan sekä opetussuunnitelman kehittämisen että opetuksen painottamisen tulisi kohdistua. Realistisuuden ja lähtötason arviointien tulokset osoittivat, että tältä kannalta erilaiset tavoitetyypit eivät juuri edellytä eroja opetussuunnitelman eri alueiden kehittämisessä ja painottamisessa.

Arviointien keskiarvojen tarkastelu paljasti edellä kuvatun opettajien yksimielisyyden suunnan: yleensä tavoitteet arvioitiin sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden kannalta keskimäärin melko tarpeellisiksi (keskiarvot 3.06 ja 3.08), mutta realistisuuden ja etenkin lähtötason arviointien keskiarvot olivat puolestaan varsin matalat (2.35 ja 1.82). Näitä korkeammat olivat johdonmukaisesti sekä kaikkien että äidinkielen eri osa-alueiden tavoitteiden arvioinneissa yleisaineiden (äidinkielen) ja vieraiden kielten sekä ammattinopettajien, mutta matalimmat ammattiaineiden opettajien ja työnohjaajien keskiarvot. Tosin realistisuuden ja lähtötason arvioinneissa erot olivat niin vähäiset, että esimerkiksi eri opettajaryhmien ja osa-alueiden keskiarvojen kovin yksityiskohtaista tarkastelua ei pidetty tarkoituksenmukaisena.

Suurin tarpeellisuuden ero oli yleisaineiden (äidinkielen) opettajien ja työnohjaajien arviointien keskiarvoissa: ero oli .50 (12.5 % arviointiasteikosta) koulutyön sekä .42 (10.5 % arviointiasteikosta) yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arvi-

ointien keskiarvossa. Näitä hieman pienemmät erot olivat yleisaineiden (äidinkielen) ja ammattiaineiden opettajien arviointien keskiarvoissa. Samansuuntaiset, joskin keskiarvoon vaikuttavien tavoitelauseiden määrän vuoksi hieman pienemmät, olivat opettajaryhmien arviointien erot myös äidinkielen eri osa-alueilla. Osa-alueiden tarpeellisuusjärjestys oli seuraava: kuunteleminen, kirjoittaminen, perehdyttäminen, puhuminen, kielentuntemus ja lukemisen osa-alueesta kirjallisuus. Lukeminen lähinnä tiedon hankinnan osa-alueena sijoittui kuuntelemisen ja kirjoittamisen tasolle. Siitä huolimatta, että opettajaryhmien arvioinneissa oli tasoeroja, kaikissa opettajaryhmissä valtaosa tavoitelauseista (äidinkieltä opettavilla kaikki) arvioitiin tarpeellisiksi eli sellaisiksi, että niiden keskiarvo oli enemmän kuin 2.50.

Näin voitiin todeta, että ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta yleisten ammatikoulujen opettajilla on varsin selkeä ja yhtenäinen käsitys. Opetussuunnitelma vastaa sisällöllisesti hyvin opettajien käsityksiä. Siinä esitettyjen asioiden oppiminen edellyttää kuitenkin kaikilla opetussuunnitelman osa-alueilla opetuksen kehittämistoimenpiteitä. Näistä keskeisimmäksi osoittautui oppilaiden lähtötason yleinen parantaminen ammattikouluopintojen alussa.

11. TULOSTEN TARKASTELUA

Empiiriset tulokset sekä niiden perusteella suoritettu kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden arviointi herättivät monensuuntaisia ajatuksia ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen kehittämiseksi. Seuraavassa niitä tarkastellaan lähinnä kolmesta näkökulmasta: millaisia toimenpiteitä kirjoitetun opetussuunnitelman kehittämiseen tulosten perusteella tulisi suunnata, miten ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetusta tulisi kehittää sekä millaisia vaatimuksia ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetus asettaa peruskoulun äidinkielen opetukselle.

Yleisten ammattikoulujen opettajien yksimielisyys kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden tarpeellisuusjärjestyksestä sekä tarpeellisuuden arviointien melko korkeat keskiarvot osoittivat, että opetussuunnitelma on laadittu varsin onnistuneesti. Opetussuunnitelman toteuttamisen kannalta on erittäin tärkeää, että se vastaa toteuttamisesta vastuussa olevien opettajien käsityksiä. Erityisen positiivista on se, että sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien käsitykset olivat yleisestä äidinkielen arvostuserosta huolimatta tavoitteiden tarpeellisuuden järjestyksestä samansuuntaiset.

Yleisjakson äidinkielen kirjoitetun opetussuunnitelman sisältö vastaa myös melko hyvin keskiasteen opetussuunnitelmatoimikuntien opetussuunnitelmien laadintohjeissa (Anon. 1975b) sekä keskiasteen koulutuksen kehittämistä säädettyssä laissa (Anon. 1978b) esitettyjä koulutuksen sekä opetussuunnitelmien kehittämisen tavoitteita (taulukko 3, s. 27). Sekä opetussuunnitelmassa että opettajien arvioinneissa nousi keskeiseksi oppilaiden jatko-opintokelpoisuuden (avoimien väylien periaate) turvaamisen tavoite. Tätä tutkivat myös opettajien suorat arvioinnit ammattikoulujen äidinkielen opetuksen tehtävien tärkeydestä. Niiden mukaan opetuksen tärkein tehtävä oli jatkokoulutusedellytysten turvaaminen, jonka arviointien keskiarvoerot eri opettajaryhmissä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Seuraavaksi tärkeimpiä tehtäviä olivat yhteiskunnallisen toiminnan tukeminen, työelämässä selviytymisen varmistaminen, ammatillisten aineiden opiskelun, persoonallisuuden kehittymisen, vieraiden kielten opiskelun sekä harrastusten tukeminen. Opettajaryhmien keskiarvoerojen vähäisyyttä osoittaa se, että viran perusteella voitiin selittää arviointien varianssista hyvin vähäinen osa. Eniten (5 %) virka selitti arviointien varianssista persoonallisuuden kehittämisen tukemiseen kohdistuneissa arvioinneissa, mikä johtui pääasiassa siitä, että äidinkieltä opettavat pitivät tätä tehtävää selvästi tärkeämpänä kuin muut. Myös siinä suhteessa äidinkieltä opettavien tärkeysjärjestys poikkesi muista opettajaryhmistä, että heidän mielestään yhteiskunnallisen toiminnan tukeminen oli hieman tärkeämpi äidinkielen opetuksen tehtävä kuin jatkokoulutusedellytysten parantaminen.

Kielenkäytön kehittäminen ajattelun, kommunikoinnin ja tiedonhankinnan keinona sekä opiskelutekniikan ja kielen taitojen harjoittamisen tarpeellisuuden korostaminen arvioinneissa antoivat aiheen uskoa, että

lisäksi opetussuunnitelman ja opetuksen kokonaisuuden, työn teknologian, tieteellisyyden ja polyteknisyyden periaatteilla on opetussuunnitelman ja opettajien käsitysten perusteella edellytykset toteutua yleisten ammattikoulujen äidinkielen opetuksessa. Kun keskustelu-, neuvottelu- ja kokoustaidon tavoitteet arvioitiin tarpeellisiksi, niin myös opetussuunnitelman ja opetuksen demokraattisuuden periaate saa tukea tutkimustuloksista.

Sen sijaan sekä kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteiden että opettajien arviointien perusteella keskiasteen koulutuksen yleisistä tavoitteista persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen ei saanut niin suurta painoa kuin jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen. Tätä osoittivat myös opettajille osoitetun suoran arvioinnin tulokset, joiden mukaan ammattikoulujen äidinkielen opetuksen tehtävistä äidinkieltä opettavien mielipiteitä lukuun ottamatta persoonallisuuden kehittäminen ja harrastusten tukeminen ovat esimerkiksi jatko-opintokelpoisuuden turvaamisen tavoitetta selvästi vähemmän tärkeitä. Opetussuunnitelman tavoitelauseiden tarpeellisuuden arvioinneissa puolestaan kiistanalaisimmiksi tavoitealueiksi osoittautuivat kaunokirjallisuuden sekä koulun ulkopuolisten opiskelu-, harrastus- ja kulttuurimahdollisuuksien alueet. Kiintoisaa oli todeta, että sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien ryhmissä oli myös sellaisia, jotka pitivät näiden alueiden tavoitteita tarpeellisina.

Kaikkiaan tutkimustulokset osoittivat kirjoitetun opetussuunnitelman pääpiirteissään hyvin kelvolliseksi opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohdaksi sekä keskiasteen koulunuudistuksen yleisten tavoitteiden että opettajien arvioimana oppilaiden kannalta. Opetussuunnitelman kehittämiseen onkin syytä ryhtyä vasta sitten, kun on saatu tietoa sen toteuttamiskelpoisuudesta opetuksessa. Tällöin opetussuunnitelman tarkentamisessa olisi mielekästä pyrkiä käyttämään hyväksi myös ammatillisten oppilaitosten oppilaiden arviointeja lähinnä tavoitteiden tarpeellisuudesta, mikä olisi eräs tämän tutkimuksen jatkotutkimusmahdollisuus. Opetussuunnitelman kehittämisen yleisemmällä tasolla tutkimustulokset antoivat aiheen edellyttää, että lähinnä kaunokirjallisuuden sekä oppilaiden harrastusten tavoitealueiden asema ammatillisten oppilaitosten opetuksessa yleensä on syytä pohtia oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittymisen turvaamiseksi. Samoin tulisi varmistaa keskiasteen yleis-

tavoitteissa (Anon. 1978b) mainittujen rauhankasvatuksen ja kansainvälisyyden eli kansainvälisyyskasvatuksen periaatteiden huomioon ottaminen. Näiden periaatteiden tulisi sisältyä kaikkien aineiden opetukseen, mutta myös äidinkielen opetuksessa niillä tulisi jatko-opintokelpoisuuden turvaamisen rinnalla olla tunnustettu asemansa. Myös oppilaitosten kerho- ja harrastustoiminnan järjestämisessä yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmassa hieman muita vähemmän painottuvat periaatteet tulisi ottaa huomioon.

Vaikka tarpeellisuuden arvioinnit osoittivatkin, että yleisjakson äidinkielen kirjoitettu opetussuunnitelma on varsin hyvin laadittu, tavoitelauseiden realistisuuden arvioinnit osoittivat tavoitteiden saavuttamisessa olevan opettajien mielestä erittäin suuria ongelmia kaikilla äidinkielen osa-alueilla. Päätelmää vahvistivat lähtötason arviointien tulokset, jotka ovatkin itse asiassa tavoitteiden saavuttamisen mahdollisuuksien eli realistisuuden tuloksia hieman toisesta näkökulmasta kuin realistisuuden arvioinnit. Lähtötason puutteellisuutta osoittavat arvioinnit saivat tukea myös esitutkimuksen tuloksista (luku 5.)

Opettajien arviointien tulosten mukaan opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden lisäämisessä on keskeistä ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen kehittäminen ja siinä etenkin oppilaiden lähtötason parantamiseen tähtäävät toimenpiteet. Arvioidut lähtötason puutteellisuudet ja edelleen tavoitteiden saavuttamisen realistisuuden taso edellyttävät niin vaativia opetuksen kehittämistoimenpiteitä, että esimerkiksi pelkkä yleisjakson äidinkielen tuntimäärän lisääminen ei ole riittävä. Edelleen nimenomaan oppilaiden lähtötason puutteellisuudet asettavat vaatimuksia myös peruskoulun äidinkielen opetukselle, jotta siinä voitaisiin entistä paremmin ottaa huomioon ammatillisen keskiasteen vaatimukset. Siksi tutkimuksen päätuloksista tehdyillä päätelmillä on suuri merkitys opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämisen kannalta.

Tutkimuksen päätuloksilla voidaan nähdä olevan vaatimuksia kullekin opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämisestä vastaavalle taholle. Jo aiemmin esitettyä osittain toistaen nämä voidaan esittää yhteenvetona seuraavasti:

Opetussuunnitelman kehittäminen. Opetussuunnitelman kehittämisen kannalta merkittävä tulos oli se, että yleisjaksolla opetettavista asioista

vallitsi opettajien keskuudessa laaja konsensus. Tässä suhteessa yleisjakson kirjoitettu opetussuunnitelma tarjoaa esimerkiksi peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmaa (Anon. 1970f) paremmat toteuttamisen lähtökohdat. Opetussuunnitelman tarkentamisprosessi onkin mielekästä käynnistää sitten, kun sen toteuttamisesta ja toteutumisesta on käytössä kokemusperäistä tietoa.

Opetussuunnitelman kehittäminen näyttäisikin tässä vaiheessa edellyttävän vain sen eräiden osien tarkentamista. Nämä liittyvät lähinnä keskiasteen koulutuksen yleistavoitteiden toteuttamisen parantamiseen (Anon. 1978b). Opetussuunnitelmassa on nimittäin melko niukasti (17 %) affektiivisen alueen tavoitteita. Kirjallisuuden osa-alue siitä puuttuu kokonaan, eikä siinä juuri ole kansainvälisyyskasvatuksen ja rauhankasvatuksen sisältöjä. Näiden alueiden tavoitteet jäävät sekä opetussuunnitelmassa että opettajien arvioinneissa jatk-opintokelpoisuuden turvaamiseen tähtäävien lähinnä taidollisten tavoitteiden (yli 60 % tavoitelauseista) rinnalla erittäin merkityksettömiksi. Toisaalta esimerkiksi kirjallisuuden ja kulttuuriharrastusten alueet ovat sellaisia, että sekä äidinkieltä että ammatillisia aineita opettavien joukossa oli opettajia, jotka pitivät myös näiden alueiden tavoitteita tarpeellisina. Joka tapauksessa koulun kaikkien toimintojen avulla, oppituntien ulkopuolinen harrastustoiminta mukaan lukien, myös kokonaispersoonallisuuden kehittämisen, kansainvälisyyskasvatuksen ja rauhankasvatuksen tavoitteiden toteuttaminen tulisi tehdä mahdolliseksi.

Oppimateriaalien kehittäminen. Opettajien arvioinnit osoittivat, että kirjoitettu opetussuunnitelma tarjoaa ammatillisten oppilaitosten oppimateriaalien laatimiselle erinomaiset lähtökohdat, sillä tavoitteiden tarpeellisuudesta vallitsi konsensus. Aiempaan verrattuna, jolloin ammatillisilla oppilaitoksilla ei yleensä edes ollut kirjoitettua opetussuunnitelmaa, tilanne merkitsee ratkaisevaa parannusta. Kuitenkin realistisuuden ja lähtötason arvioinnit osoittivat, että oppimateriaalien laadinnassa on, kun tavoitteiden osalta tilanne on suhteellisen selkeä, kiinnitettävä huomiota materiaalien didaktiseen ja pedagogiseen soveltuvuuteen etenkin niistä lähtökohdista, joita lähtötason arvioinnit osoittavat. Siksi oppimateriaalien laadinnassa tulisi olla kiinteässä yhteistyössä opettamista ja oppimista käsittelevän tutkimuksen kanssa, jotta materiaalit tukisivat mahdollisimman hyvin oppimista-pahtumaa. Toisaalta sisältöjen valinnassa tulisi ottaa huomioon kunkin

peruslinjan koulutusammattien sisällöt, jotta materiaaleissa voitaisiin tarkoituksenmukaisesti ja oppilaita motivoivasti integroida äidinkielen ja ammatillisten aineiden sisältöjä, taitoja ja valmiuksia.

Opettajien täydennyskoulutus. Ammatillisten oppilaitosten opettajien täydennyskoulutus on riittämätöntä ja epäsystemaattista: vastaajista 74.4 % ilmoitti, että heillä on riittämättömät mahdollisuudet täydennyskoulutukseen osallistumiseen. Eri opettajaryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden lisäämisen kannalta relevantti koulutussisältö olisi esimerkiksi oman koulun muiden aineiden sekä peruskoulun yläasteen äidinkielen opetussuunnitelmiin ja opetukseen tutustuminen. Muiden kuin oman aineensa opetussuunnitelmien ja opetuksen tuntemista yleisten ammattikoulujen opettajat pitivät liian vähäisenä. Opettajien täydennyskoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota myös yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman taitopainotteisuuteen, sillä opettajien arvioinnit kielen taitojen tarpeellisuudesta eivät välttämättä vastaa opetuksen käytäntöä: Hirven (1974) mukaan teknillisen alan oppilaitoksissa (yleiset ammattikoulut ja teknilliset oppilaitokset) äidinkielen tunneista lähes kolmasosa käytetään kielentuntemuksen, noin 28 % kirjoittamisen ja noin 25 % puhumisen osa-alueen opintoihin. Muiden osa-alueiden osuus on vähäinen. Tämä johtunee äidinkielen kielioppikeskeisen opetuksen perinteestä sekä siitä, että systemaattisuudessaan kielentuntemuksen osa-alue on muita helpommin opetettava ja oppimistulosten arvioinnin toteuttamisen kannalta ongelmattomampi osa-alue. Kaikkinensa yleisten ammattikoulujen opettajien pedagoginen uudistusmielisyys, jota tukevat myös aiemmat tutkimukset (Asp et al. 1967 ja Suonperä 1973), on opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden lisäämisen kannalta rohkaiseva seikka. Opettajien täydennyskoulutuksen organisoimisessa sekä kouluviranomaisilla että ammatillisten oppilaitosten ylläpitäjillä on edessään vaativa tehtävä koko keskiasteen koulunuudistuksen onnistumisen kannalta.

Koulun sisäisen toiminnan kehittäminen. Eri opettajaryhmien suuri yksimielisyys äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteiden tarpeellisuudesta tarjoaa koulun tason opetuksen suunnitteluyhteistyölle hyvät lähtökohdat. Tällä hetkellä suunnitteluyhteistyö ei ole edes tyydyttävää, sillä 49.4 % opettajista ilmoitti, etteivät he suunnittele opetusta oman koulun toisten opettajien kanssa juuri ollenkaan. Vain työopet-

tajilla oli tulosten mukaan keskenään systemaattista suunnitteluyhteistyötä. Peräti 72 % opettajista ilmoitti, että muiden koulujen opettajien kanssa heillä ei ole minkäänlaista suunnitteluyhteistyötä. Myös oppilaiden kanssa tapahtuva suunnitteluyhteistyö on täysin sattumanvaraista.

Opettajien vähäiseen suunnitteluyhteistykseen voidaan kyllä koulun sisäisistä olosuhteista löytää selityksiä. Tärkeimpinä voidaan pitää yleisten ammattikoulujen opettajien esimerkiksi peruskoulun ja lukion opettajia huomattavasti suurempia opetusvelvollisuuksia (Anon. 1980f) sekä viikkotuntimääriä. Siksi opetuksen suunnitteluyhteistyölle ei ole koulun työpäivän kuluessa aikaa. Edelleen se, että yleisten ammattikoulujen opettajat opettavat yleensä useita eri oppiaineita, tekee opetuksen suunnitteluyhteistyön vaativaksi. Myös se, että opettajat tuntevat muiden kuin oman opettamiensa aineiden opetussuunnitelmia ja opetusta melko huonosti, on ollut esimerkiksi integraatiomahdollisuuksien tarkoituksenmukaisen hyväksikäytön esteenä. Koulun tason opetuksen suunnitteluyhteistyön mahdollisuuksien parantaminen (esimerkiksi suunnitteluyhteistyötunnit) sekä suunnitteluprosessien kehittäminen on opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuutta lisäävä toimenpide.

Myös opettajien suorissa vastauksissa opetuksen näkökohdista tulivat esille mielipiteet liian korkeista opetusvelvollisuuksista ja viikottaisista työmääristä, liian monista opetusaineista sekä täydennyskoulutuksen ja opetuksen yhteissuunnittelun epäsystemaattisuudesta. Muissa vastauksissa korostuivat työn ja teorian opetuksen niveltymättömyys, oppimateriaalien puute ja soveltumattomuus sekä opetustilojen epätarkoituksenmukaisuus. Näistä oppimateriaalikysymysten voidaan olettaa uuden opetussuunnitelman ansiosta korjautuvan, mutta opetustilojen tarkoituksenmukaisuuden parantaminen on lähinnä kouluviranomaisia ja koulun ylläpitäjiä koskettava suunnittelu- ja talouskysymys.

Tutkimus- ja kehittämistoiminta. Tältä kannalta ehkä merkittävin tulos oli se, että tavoitteista vallitsi pitkälti yksimielisyys, mutta että niiden saavuttaminen vaatii opettajien mielestä suuria ponnistuksia. Tämä merkitsee suurta haastetta opetuksen tutkimus- ja kehittämistoiminnalle. Yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden lisäämisessä on, kuten aiemmin todettiin, keskeisessä asemassa oppimisen laadun (syvyyden) lisääminen. Tässä mielessä opettamisen ja oppi-

misen strategioita koskevien tutkimustulosten hyödyntäminen ja soveltaminen tuntuu lupaavalta. Samoin yleensä opetusjärjestelyjen parantamiseen liittyvä tutkimus- ja kehittämistoiminta on ammatillisten oppilaitosten kannalta erityisen tärkeätä, koska niissä on ollut varsin vähän tämäntyyppistä tutkimustoimintaa ja nimenomaan yleissivistävän ja ammatillisen opetuksen niveltäminen kokonaisvaltaiseksi ammattikasvatukseksi on erittäin vaativa tehtävä. Myös kirjoitetun opetussuunnitelman toteutumisen sekä yleensä koulun sisäisen toiminnan evaluointi ovat merkittäviä tutkimus- ja kehittämistoiminnan kohteita ammatillisissa oppilaitoksissa.

Peruskoulun opetussuunnitelman kehittäminen. Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelma rakentuu paljolti peruskoulun oppimäärälle, sillä vain 35 % tavoitelauseista on sellaisia, jotka eivät sisälly peruskoulun opetussuunnitelmaan. Selvin sisällöllinen ero on siinä, että peruskoulun äidinkielen opetuksessa varsin keskeinen kirjallisuuden osa-alue puuttuu kokonaan yleisjakson opetussuunnitelmasta.

Se, että sisällöllisestä niveltymisestä huolimatta oppilaiden osaamisen tasolla on yleisten ammattikoulujen opettajien arviointien mukaan niveltämisongelmia, johtunee osaltaan äidinkielen opetuksen näkemyseroista. Peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelmassa (Anon. 1970f) ja äidinkielen opetuksessa korostuu ennen kaikkea oppilaskeskeisyyden determinantti, kun taas yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelma on voimakkaasti yhteiskuntakeskeinen: oppilaiden jatko-opintokelpoisuus on sen päätavoite.

Yleisten ammattikoulujen opettajien arvioinneista ei sinänsä seuraa vaatimuksia peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman muuttamiseksi. Sen sijaan peruskoulun opettajille tulisi saattaa tiedoksi yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteet ja sisältö sekä opettajien arviointien tulokset. Näin he osaisivat painottaa opetustaan enemmän ammatillisten oppilaitosten odotukset huomioon ottaen. Toisaalta taas se, että ammatillisten oppilaitosten yleisjaksolla ei juuri ole kirjallisuuden opetusta, asettaa peruskoulun yläasteen kirjallisuuden opetukselle vaativat tavoitteet: oppilaille tulisi opettaa tietyt kirjallisuuden perusasiat sekä kyetä herättämään heissä motivaatio kirjallisuuden omaehtoiseen harrastamiseen. Kaikkinensa peruskoulun ja ammatillisten oppilai-

tosten äidinkielen opetuksen jatkuvuuden turvaaminen on ennen kaikkea opettajien informointi- ja yhteistyökysymys.

Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson kirjoitetun äidinkielen opetussuunnitelman toteuttamiskelpoisuuden tutkiminen yleisten ammattikoulujen opettajien arviointien perusteella osoitti selvästi, että ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetuksen kehittämisessä tulevana vuosina pääpaino on itse opetustapahtumassa. Tälle kirjoitettu opetussuunnitelma tarjoaa erinomaiset lähtökohdat. Tehtävä on kuitenkin niin vaativa, että se ei voi jäädä yksin opettajien vastuulle, vaan siihen on yhdistettävä sekä kouluviranomaisten, tutkijoiden, oppimateriaalien tekijöiden että opettajien voimavarat. Kaikki tämä vaatii kehittämistoimintaan varattavien resurssien lisäämistä, asenteellista valmiutta monipuoliseen yhteistyöhön ja laajaa näkemystä äidinkielen merkityksestä keskiasteen koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

LÄHTEET

- Afrow, M. (1976) The Relevance of Language Arts Material and Its Effect on Vocational-Technical Students. Boston University School of Education.
- Arve, H. (toim.) (1977) Keskiasteen uudistus - parlamentin puheenvuorot. Suomen Kunnallisliitto. Vantaa: Kunnallispaino.
- Anon. (1941) Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet. Opetusministeriö. Helsinki.
- Anon. (1948) Koulujärjestelmäkomitean mietintö. Helsinki.
- Anon. (1959a) Asetus yleisistä ammattikouluista. Suomen asetuskokoelma, 3/59. Helsinki.
- Anon. (1959b) Kouluohjelmakomitean mietintö. Komiteanmietintö 1959:11. Helsinki.
- Anon. (1965) Peruskouluukomitean I osamietintö. Komiteanmietintö 1965:A7. Helsinki.
- Anon. (1966) Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1966:A12. Helsinki.
- Anon. (1967) Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän perusteista. Valtiopäivät 1967. Asiakirjat 1/44. Helsinki.
- Anon. (1969a) Kauppaoppilaitosten opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1969:A26. Helsinki.
- Anon. (1969b) Koulutusrakennekomitean mietintö. Komiteanmietintö 1969:A13. Helsinki.
- Anon. (1969c) Läroplan för grundskolan I. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Anon. (1970a) Lukiokomitean mietintö. Komiteanmietintö 1970:A11. Helsinki.
- Anon. (1970b) Läroplan för gymnasieskolan I. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Anon. (1970c) Läroplan för gymnasieskolan. Planeringssupplement III. Språkämmen. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Anon. (1970d) Läroplan för gymnasieskolan. Supplement II, 3- och 4-årige linjer. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Anon. (1970e) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970:A4. Helsinki.

- Anon. (1970f) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970:A5. Helsinki.
- Anon. (1972a) HYLPS-käsikirja. Laskentakeskus. Helsingin yliopisto.
- Anon. (1972b) Suomen kielen opetusohjelmat 1972. Teknillinen koulu ja opisto. Ammattikasvatushallitus. Helsinki.
- Anon. (1973a) Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1973:38. Helsinki.
- Anon. (1973b) Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1973:52. Helsinki.
- Anon. (1973c) Äidinkielen opetussuunnitelma keskikoulua varten. Valtion oppikoulujen opetussuunnitelmat. Kouluhallitus. Helsinki.
- Anon. (1974a) Skolans inre arbete. Betänkande av skolans inre arbetes kommitté. Statens offentliga utredningar 1974:35. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Anon. (1974b) Suunnittelu- ja kehittämisperiaatteet ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa annettavan koulutuksen niveltämisestä peruskoulujärjestelmään ja korkeakouluissa annettavaan opetukseen. Valtioneuvosto 30.5.1974. Helsinki.
- Anon. (1974c) Äidinkielen opetussuunnitelman asema, arviointi ja kehittäminen. Opintopäivä 19.2. Siva-koonta. Äidinkieli. Ohjaajan opas. Kouluhallitus. Helsinki.
- Anon. (1974d) Vuoden 1972 tutkintojen suunnittelutoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1974:35. Helsinki.
- Anon. (1975a) Basfärdigheter i svenska. Diskussionsunderlag. Skolöverstyrelsens handledningar. Stockholm.
- Anon. (1975b) Opetussuunnitelmakomitean asettaman opetussuunnitelmien kehysjaoston ohjemuistio (moniste). Helsinki.
- Anon. (1975c) Opetussuunnitelmakomitean I välimietintö. Komiteanmietintö 1975:33. Helsinki.
- Anon. (1975d) Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 1. Komiteanmietintö 1975:109. Helsinki.
- Anon. (1975e) Valtioneuvoston ohjeet peruskoulun toiminnallisen rakenteen muuttamiseksi. Valtioneuvosto 13.3.1975. Helsinki.
- Anon. (1976a) Kaupallisen alan opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 3. Komiteanmietintö 1976:84 (niteet 2, 3 ja 4). Helsinki.
- Anon. (1976b) Opetussuunnitelmakomitean II osamietintö. Komiteanmietintö 1976:43. Helsinki.

- Anon. (1976c) Oppilaalle vieraat kielet. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus. Helsinki.
- Anon. (1976d) Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus. Helsinki.
- Anon. (1977a) Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 12. Komiteanmietintö 1977:17. Helsinki.
- Anon. (1977b) Harjaantumisopetus Suomessa. Äidinkielen tavoitteiden saavutettavuus opettaja-arviointien perusteella kokeiluopetussuunnitelman tavoitelauseissa. Harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaprojekti. Raportti 4. Special Education. Teacher Training. University of Jyväskylä. Research Report 21.
- Anon. (1977c) Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 13. Komiteanmietintö 1977:2 (nide II E). Helsinki.
- Anon. (1977d) Teknillisen alan opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 10. Komiteanmietintö 1977:7. Helsinki.
- Anon. (1978a) IEA:n kuuden oppiaineen koulusaavutustutkimuksesta: kansalaistietous ja englantia. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimiston julkaisu 3. Helsinki.
- Anon. (1978b) Laki keskiasteen koulutuksen kehittämistä. Suomen asetuskokoelma, 474/78. Helsinki.
- Anon. (1978c) Keskiasteen koulunuudistuksen johtoryhmän mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 15. Komiteanmietintö 1978:47. Helsinki.
- Anon. (1978d) Koulutuksen tavoiteohjelmatoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1978:61. Helsinki.
- Anon. (1978e) Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma. Kouluhallitus. Helsinki.
- Anon. (1979a) Keskiasteen koulutuksen kokeilutoimikunnan mietintö. Keskiasteen koulunuudistus 14. Komiteanmietintö 1979:1. Helsinki.
- Anon. (1979b) Valtioneuvoston ohjeet peruskoulun kehittämistä keskiasteen kehittämislain 3§:n 1 momentin 1 kohdassa esitetyn tavoitteen saavuttamiseksi. Valtioneuvosto 26.6.1979. Helsinki.
- Anon. (1980a) Förenklad skoladministration. Betänkande av skoladministrativa kommittén. Statens offentliga utredningar 1980:5. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Anon. (1980b) Förändring och förnyelse i skolan - frihet och gränser. En antologi om lokalt utvecklingsarbete. Södertälje.

- Anon. (1980c) Keskiasteen oppilaitokset. Ammatilliset oppilaitokset, erityislukiot ja kansanopistot 1980. Työvoimaministeriö & Ammattikasvatushallitus. Helsinki 1980.
- Anon. (1980d) Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av skolforskningskommittén. Statens offentliga utredningar 1980:2. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Anon. (1980e) Suomen virallinen tilasto (SVT) X13:101. Ammatilliset oppilaitokset 1978. Helsinki.
- Anon. (1980f) Virkaehtosopimus Kunnallisen yleisen virkaehtosopimuksen tarkistamisesta 1.11.1980 lukien. Kunnallinen sopimusvaltuuskunta. Helsinki.
- Anon. (1980g) Valtioneuvoston ohjeet peruskoulun opetus- ja kasvatustyön kehittämistä ja työrauhan parantamisesta. Valtioneuvosto 1.2.1980. Helsinki.
- Asp, E., Lahdes, E., Peltonen, M. (1967) Oppi-, kansa- ja ammattikoulunopettajien opetusasenteista. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:5.
- Asp, E., Lahdes, E., Peltonen, M. (1968) Ammattikoulunopettajien mielipiteitä koulutuksensa tarkoituksenmukaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:9.
- Beckne, R. (1974) Skolans arbetsmiljö. En sammanfattning av SIA:s betänkande. Uddevalla: Bohusläns Grafiska AB.
- Bjerstedt, A. (1970) Systematic Analyses of Instructional Objectives: Goal Setting, Goal Focusing and Goal Adjustment. Department of Educational and Psychological Research. School of Education No. 28. Malmö.
- Bloom, B. (ed.) (1956) Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Bloom, B., Hastings, J., Madaus, G. (1971) Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill.
- Carrol, J. (1964) Kieli ja ajattelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Cratty, B. (1972) Movement Behavior and Motor Learning. Teoksessa Singer, R. (ed.) The Psychomotor Domain: Movement Behaviors, 229-249. Philadelphia: Lea & Fabinger.
- Dahllöf, U. (1971) Ability Grouping. Content Validity and Curriculum Process Analysis. New York: Teachers College.

- Dahllöf, U. (1960) Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet. Empiriska studier över kursinnehållet i den grundläggande skolan. Statens offentliga utredningar 1960:15. 1957 års skolberedning III. Stockholm.
- Dahllöf, U. (1963) Kraven på gymnasiet. Undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv. 1960 års gymnasieutredning II. Statens offentliga utredningar 1963:22. Stockholm.
- Dahllöf, U. (1967) Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och prosessanalyser och skolsystem. Göteborgs Studies in Educational Sciences 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1973) Svensk utbildningsplanering under 25 år - argument, beslutunderlag och modeller för utvärdering. Lund: Studeritlitteratur.
- Dave, R. (1968) Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing. Teoksessa Ingenkamp, K (toim.) (1968) Developments in Educational Testing, Vol. I. London: University of London Press Ltd.
- Eisner, E. (1967) Educational Objectives: Help or Hindrance? School Review 75 (3), 250-260.
- Eisner, E. (1972) Emerging models for Educational Evaluation. School Review 80 (4), 573-590.
- Frey, K. (1971) Theorien des Curriculums. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Galperin, P. (1957) An experimental study in the formation of mental actions. Teoksessa Simon, B. (ed.) Psychology in the Soviet Union. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goodlad, J. (1966) The development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction: Report of an Program of the Office of Education. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Contract No. SAE-8024, Project No. 454.
- Grundin, H. (1975) Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren. Undervisningsforskning. Rapport 20. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Hakkarainen, P. (1971) Peruskoulun opetussuunnitelman oppilasta koskevat tavoitelauseet. Peruskoulun tavoitetutkimus I. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 100.
- Hakkarainen, P. (1972) Peruskoulunuudistuksen ja opetussuunnitelman tavoitteiden määrittäminen. Peruskoulun tavoitetutkimus III. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 149.

- Hakkarainen, P. (1973) Tavoitteiden, opetuksen suunnittelun ja arvioinnin välisistä yhteyksistä. Peruskoulun tavoitetutkimus IV. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 178.
- Hanssen, G. (1975) Svensk skola i internationell belysning 2. Läsning och litteratur. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Heinonen, V., Kari, J. (1978) Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Keuruu: Otava.
- Heinonen, V., Viljanen, E. (1980) Evaluaatio koulussa. Keuruu: Otava.
- Hirvi, V. (1979) Keskiasteen teknisen alan oppilaitosten kouluasteen äidinkielen opetuksen nykytila sekä tavoitteet ja sisällöt muiden aineiden opiskelun ja työelämän vaatimusten kannalta. Ammattikasvatushallitus. Julkaisematon tilaustutkimus.
- Hirvi, V. (1974) Tuloksia eräissä toisen asteen oppilaitoksissa luvu-
vuonna 1972-73 pidetyistä äidinkielen kokeista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 227.
- Hirvi, V., Leimu, K., Linnakylä, P. (1973) Oppimistavoitteiden taksonomisesta kuvaamisesta: Äidinkielen sovellutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 183.
- Hirvi, V., Linnakylä, P. (1978) Keskiasteen oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmien konkretisointimalli sekä sen sovellutus kaupallisen alan, teknillisen alan ja lukion äidinkielen opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, metodien ja arviointien kuvaukseen. Ammattikasvatushallitus. Julkaisematon tilaustutkimus.
- Hirvi, V., Linnakylä, P. (1975) Äidinkielen oppimistavoitteiden kaksisuuntainen kuvausjärjestelmä I. Bloomilaisten tavoitetaksonioiden sovellutukseen ja äidinkielen oppisisältöjen erittelyyn pohjautuva tavoitekuvaus peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmien perustaksi. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisematon lisensiaatintutkielma.
- Hirvi, V., Linnakylä, P., Aaltonen, L., Ahonen, R., Mikkonen A., Nuorti, P. (1973) Peruskoulun opetussuunnitelman äidinkielen osan konkretisointiesitys kuntatason opetussuunnitelmaksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 184.
- Husén, T., Dahllöf, U. (1960) Matematik och modersmålet i skola och yrkesliv. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

- Husén, T. (1972) Social Background and Educational Career. Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity. Centre for Educational Research and Innovation. OECD. Paris.
- Hämäläinen, S., Linnakylä, P., Hirvi, V. (1973) Peruskoulun yhteiset äidinkielen kokeet lukuvuonna 1971-72. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 185.
- Häyrynen, Y.-P., Hautamäki, J. (1973) Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Prisma-tietokirjasto. Helsinki: Weilin & Göös.
- Iskala, M. (1974) Kognitiivisia prosesseja koskevat preferenssit opettajien tavoiterakenteessa. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos. Uskontopedagogiikan julkaisuja B:1.
- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A., Tikkanen, J. (1980) Liikunnan didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Kangasniemi, E. (1979) Peruskoulun yläasteen eriyttämisratkaisusta sekä opiskelun ja peruskoulutuksen tasoon vaikuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 300.
- Kari, J., Sauvala, A., Alhovaara, B., Jäntti, J., Räsänen, A. (1978) Kasvatustavoitetutkimusprojekti I. Tutkimussuunnitelma. Tiedollisen alueen formaalisten sekä affektiivisten ja toiminnallisten kasvatustavoitteiden historiallinen katsaus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Kari, J., Sauvala, A. (1980) Kasvatustavoitetutkimusprojekti III. Ammatillisten oppilaitosten oppilaiden kasvatustavoitteiden saavuttaminen kevätlukukaudella 1979. University of Jyväskylä. Department of Education. Research Reports, n:o 89.
- Kari, J., Sauvala, A. (1981) Kasvatustavoitetutkimusprojekti IV. Peruskoululaisten, lukiolaisten sekä heidän vanhempiansa hyväksymät kasvatustavoitteet ja niiden yhteydet taustamuuttujiin syyslukukaudella 1979. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 308.
- Karvonen, J. (1970) Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa I. Teoreettinen kehys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 63.
- Kauhanen, H. (1977) Basfärdigheter i svenska - äidinkielen perusvalmiudet Ruotsin peruskoulussa. Opetuksen käytäntöä 77. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIV, 21-29. Helsinki.

- Kauppinen, S. (1973) Omasäätöinen opiskeluohjelma lukion äidinkielen opetuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 28.
- Kauppinen, S. (1974) Kielenopetuksen affektiivisistä tavoitteista. Kasvatus 5 (4), 196-201.
- Klingberg, G. (1970) A Scheme for the Classification of Educational Objectives. Department of Educational Research, Gothenburg School of Education. Research Bulletin 5.
- Klingberg, G. (1971) Det är skillnad på målbeskrivning och målbeskrivning. Utbildningstidning 2 (2), 30-32.
- Klingberg, G. (1974) Mål och vägar för grundskolans litteraturundervisning. Utbildningsforskning. Rapport 9. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Koskenniemi, M., Hälinen, K. (1970) Didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Koskenniemi, M. (1977) Tavoitteet: toivomuslauseita ja tosiasioita. Kasvatus 8 (1), 3-4.
- Kratwohl, D., Bloom, B., Masia, B. (1964) Taxonomy of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: McKay.
- Laakso, S. (1977) Ammattikoulujen äidinkielen opetuksesta. Opetuksen käytäntöä 77. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIV 1977, 223-229. Helsinki.
- Lahdes, E. (1974) Tavoiteoppimisen teoreettiset perusteet. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A:33.
- Lahdes, E. (1977) Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lampinen, L. (1976) Yleisjakson tehtävät ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatus 7 (4), 209-213.
- Lampinen, L. (1979) Oppimistulokset teknillisissä oppilaitoksissa. Eräiden oppilaskohtaisten valmius- ja motivaatiotekijöiden yhteys oppimistuloksiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:16.
- Lehtinen, J. (1976) Keskiasteen uudistus tasa-arvon toteuttajana. Kasvatus 7 (4), 190-193.
- Leimu, K. (1973) Oppimistavoitteiden taksonomisesta kuvauksesta. Julkaisussa Hirvi, V., Leimu, K., Linnakylä, P. Oppimistavoitteiden taksonomisesta kuvaamisesta: Äidinkielen sovellutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 183.

- Leimu, K. (1974) Opetustoimen evaluaatiotyön hahmotusta ja muuan sovellutus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221.
- Leino, A.-L. (1974) Foreign Language Curriculum. An Investigation into Objectives: Achievements and Student Characteristics. University of Helsinki. Institute of Education. No. 41.
- Leino, A.-L. (1979) Kielididaktiikka. Keuruu: Otava.
- Leino, J. (1975) Matematiikan opetuksen tavoitteista. Oppikoulun matematiikan opettajien tavoitearviointeihin perustuva tutkimus tavoitteiden preferensseistä, rakenteista ja niissä ilmenevistä tyyppieroista peruskoulussa ja lukiossa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 37, 38 ja 39.
- Lewy, A. (1973) Utilizing Experts' Judgement in the Process of Curriculum Evaluation. Center for the Study of Evaluation. University of California. Los Angeles.
- Lewy, A. (1977) Comparative, Cooperative and Universal Aspects of the IEA Subject Matter surveys. International Review of Education 23 (3) 305-319.
- Linnakylä, P. (1974) Oppilaiden ja opettajien asenteet yhteisiä kokeita kohtaan sekä kokemukset ja odotukset yhteisten kokeiden funktioista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 222.
- Linnakylä, P. (1978) Taksonominen tavoitekuvaus äidinkielen oppimistulosten arvioinnin lähtökohtana. Peruskoulun yhteiset äidinkielen kokeet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 109.
- Mager, R. (1970) Opetustavoitteiden määrittäminen. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. (1973) Perusoppiaines ja tavoiteoppiminen. Kasvatus 4 (4), 233-239.
- Malinen, P. (1974) Peruskoulun opetussuunnitelman kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 230.
- Malinen, P. (1977) Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Marklund, S. (1969) Utvärdering av undervisningsresultaten. Skolöverstyrelsen. Stockholm.

- Marton, F. (1969) Evaluering av evalueringar. Bidrag till det andra nordiska symposiet i universitetspolitik, Oslo 1969. Göteborgs universitet. Pedagogiska institutionen. Rapport nr 42.
- Marton, F. (1973) Evalueringsteori och metodik. Teoksessa: Handal, I., Holmström, L., Thomsen, O. Universitetsundervisning. Problem. Empiri. Teori. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgreen, L.O., Svensson, L., Säljö, R. (1977) Inläring och omvärldsuppfattning. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Mustonen, S. (1966) Symmetrinen transformaatioanalyysi. Alkoholipoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimusseloste n:o 24. Helsinki.
- Neff, U., Neff, N. (1973) Aidsto Curriculum Planning: English Language Arts K-12. Urbana (USA).
- Nie, N., Hull, C., Jenkins, J., Steinbrenner, K., Bent, D. (1975) Statistical Package for the Social Sciences. Second Edition. New York: Mc Graw-Hill.
- Niskanen, E.A. (1973) Research on Educational Aims. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportteja A:3.
- Numminen, J. (1977) Keskiasteen koulutuksen uudistaminen. Keuruu: Otava.
- Peltonen, M. (1970) Kouluttajan opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Peltonen, M., Tohmola, T., Miettinen, R. (1974) Peipohja-projekti. Kokeiluja ja tutkimuksia ammattikoulun kehittämiseksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti 6.
- Peltonen, M., Pauku, R. (1976) Peipohja-projekti. Kokeiluja ja tutkimuksia ammattikoulun kehittämiseksi. Kokeilukoulun ja eräiden vertailukoulujen oppilaiden oppimistulosten eroista. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimussarja A. Tutkimusraportti 9.
- Piaget, J. (1950) The Psychology of Intelligence. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reed, J. (1978) Teaching Gifted Students Literature and Language in Grades Nine through Twelve. Updated Edition. California State Dept. of Education. Sacramento.
- Renko, M. (1971) Kasvatustieteellinen tutkimus ja koulutuksen uudistaminen. Kasvatus 2(2), 193-196. Jyväskylä.
- Renko, M. (1971) Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 26.

- Renko, M., Piippo, T. (1974) Johdatus opetusteknologiaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Rikkinen, H. (1977) Maantieteen didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Ruusuvuori, R. (1974) Synteesiä etsimässä. Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXI, 58-78. Helsinki.
- Räty, O. (1979) Työ ja ammatillinen koulutus. Helsinki: Weilin & Göös.
- Saarinen, M. (1979) Yleissivistävän toimikunnan opetussuunnitelma - muutamia luennon kohtia. Äidinkielen opetuksen seminaarin raportti (koonnut Seija Laakso). Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto.
- Sauri, M. (1973) Tavoitetaksonomioiden arviointia oppimistapahtuman kannalta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisematon laudaturtutkielma.
- Sauri, M. (1979) Yleissivistävän opetuksen problematiikka. Äidinkielen opetuksen seminaarin raportti (koonnut Seija Laakso). Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto.
- Sauvala, A. (1978) Koulutussuunnittelu. Helsinki: Otava.
- Sellergren, U. (1972) Modell för tolkning av övergripande mål. Huvuddel, sammandrag, bilagor. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Shennan, M. (1978) Europe in the Secondary School Curriculum. Report of the First Council of Europe Teacher's Seminar. Strasbourg (France).
- Simpson, E. (1966) The Classification of Educational Objectives: Psychomotor Domain. U.S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Urbana, Ill. University of Illinois.
- Sjödahl, L. (1976) Yrkesutbildning och samhälle. Pedagogisk-psykologiska institutionen. Lärarhögskolan Malmö nr. 290.
- Suonperä, M. (1973) Opettajaopiston opetussuunnitelma opettajakokelaiden arvioimana. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuuden ja toteutumisen tarkastelua opettajakokelaiden käsitysten perusteella. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti 4.
- Suonperä, M. (1979) Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet. Keuruu: Otava.
- Takala, A. (1968) Opetussuunnitelman laadinta I. Opetussuunnitelman ongelmista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen opetusmonisteita 23.

- Takala, A. (1978) Kasvatustavoitteista ja niihin kohdistetuista tutkimuksista. *Kasvatus* 9 (6), 423-429.
- Takala, A. (1981) Peruskoulun oppilaiden kognitiivisesta, sosiaalisesta ja eettisestä kehityksestä heidän kirjoittamiensa aineiden valossa. Joensuun korkeakoulu. *Kasvatustieteiden osaston julkaisuja* 16.
- Takala, S. (1974) Yleiskatsaus kielenopetuksen tavoitteiden kuvauksiin. Julkaisussa Freihoff, R. , Takala, S. (1974) *Kielenkäyttötilanteiden crittclyyn perustuva kielenopetuksen tavoitekuvausjärjestelmä*. Jyväskylän yliopisto. *Kielikeskuksen julkaisuja* 2.
- Takala, S. (1980) Vaatimustason määrittely opetussuunnitelmia laadittaessa. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita* 145.
- Thorbjörnsson, H. , Wallin, E. (1973) *Målanalys och undervisningsplanering. Utbildningsforskningsrapport 1*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Valette, R., Disick, R. (1972) *Modern Language Performance Objectives and Individualization. A Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wilkins, D. (1972) *Modern language. The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit Credit system CCC/EES (72) 67*. Strasbourg. Council of Europe, Committee for out-of-School Education and Cultural Development.
- Virtanen, L. (1977) *Biologian didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Virtanen, R. (1979) *Keskiasteen koulu-uudistuksesta. Äidinkielen opetuksen seminaarin raportti (koonnut Seija Laakso)*. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto.
- von Wright, J., Vauras, M., Reijonen, P. (1979) *Oppimisen strategiat kouluiässä I. Tutkimuksen viitekehys ja esitutkimus*. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 33.
- Vähäpassi, A. (1974) *Äidinkielen oppimistavoitteista ja niiden kuvaamisesta. Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXI, 125-140*. Helsinki.
- Vähäpassi, A. (1980) *Alustavia tuloksia peruskoulun äidinkielen perustavoitekkeistä*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisematon*.

LIITELUETTELO

LIITE 1.	Keskiasteen ammatillisen koulutuksen peruslinjarakenne koulutusaloittain	211
LIITE 2.	Peruslinjan muodostamisperiaate	213
LIITE 3.	Bloomilaisten taksonomioiden ja sovelletun käyttäytymisluokituksen vastaavuus	215
LIITE 4.	Lukion, ammatillisten oppilaitosten ja kaupallisen alan opetussuunnitelmatoimikuntien mietinnöissä ehdotetut äidinkielen kurssit	217
LIITE 5.	Peruskoulun päättymisvaiheen äidinkielen perustavoitteiden sekä kaupallisen alan ja ammatillisten oppilaitosten yleisjakson ja lukion ensimmäisen vuoden tavoitteiden vertailuasetelmat, joissa alleviivatut osat poikkeavat peruskoulun päättötavoitteista	219
LIITE 6.	Kaupallisen alan ja ammatillisten oppilaitosten yleisjakson sekä lukion ensimmäisen luokan kurssien sisältöjen vertailuasetelma.....	225
LIITE 7.	Kielentuntemuksen sisältöjen hallitsemisen lähtötason nykytaso ja tavoitetaso esitutkimuksessa	227
LIITE 8.	Kielen taitojen hallitsemisen lähtötason nykytaso ja tavoitetaso esitutkimuksessa	229
LIITE 9.	Kirjallisuuden sisältöjen hallitseminen lähtötason nykytaso ja tavoitetaso esitutkimuksessa	231
LIITE 10.	Opiskeluasenteiden lähtötason nykytaso ja tavoitetaso esitutkimuksessa	233
LIITE 11.	Lähetekirjeet ja kyselylomake	235
LIITE 12.	Opettajien tutkintorakenne viroittain	273
LIITE 13.	Vastaajien yliopistoarvosanat sekä niiden prosentuaalisia jakaumia	275
LIITE 14.	Opettajien ilmoittamat opetusaineet viroittain	277
LIITE 15.	Vastaajien muu kuin ammattikoulukokemus	279
LIITE 16.	Kyselyyn vastanneet koulut lääneittäin	281
LIITE 17.	Kyselylomakkeen kysymyksiin vastanneiden lukumäärät	285

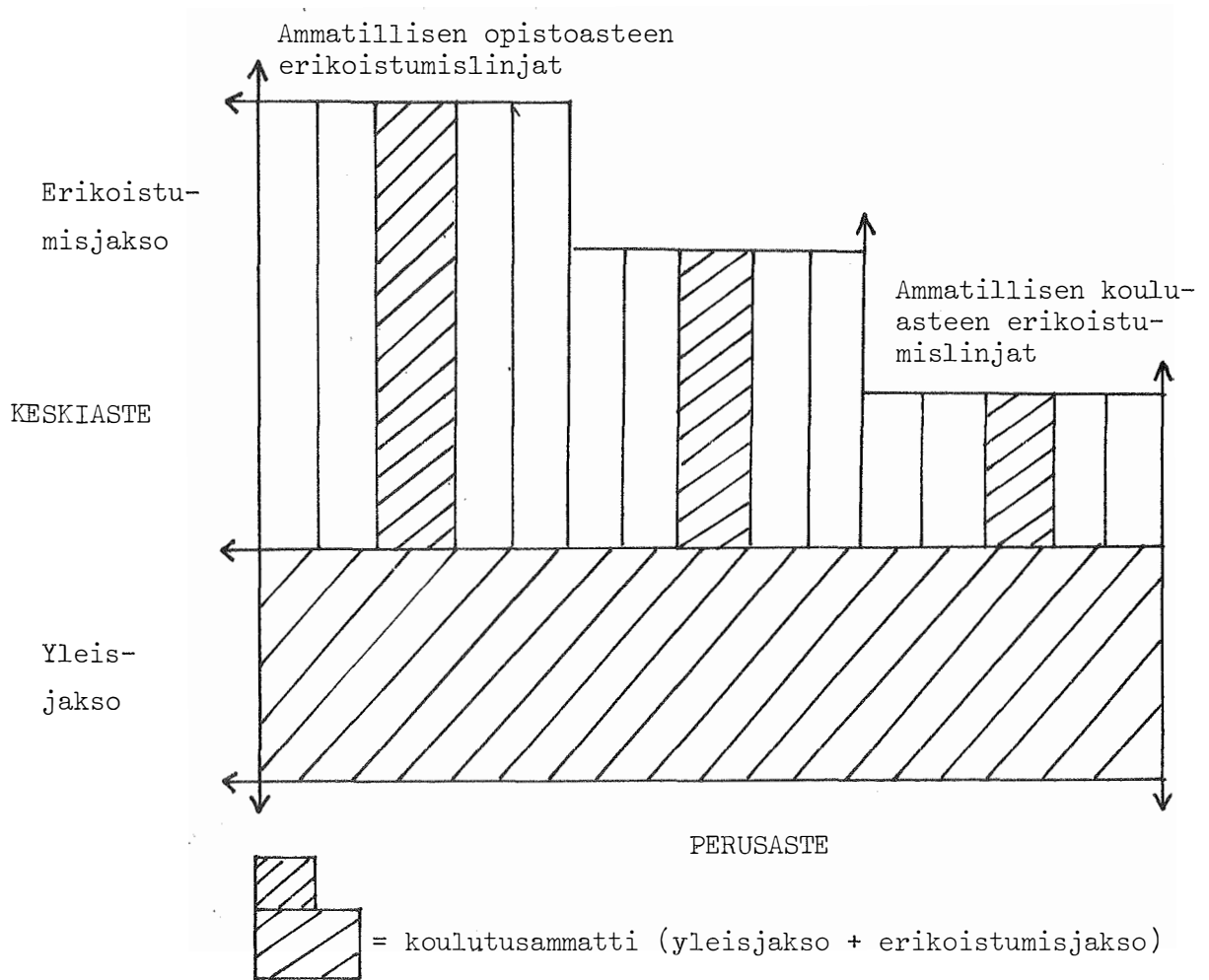
LIITE 18.	Koulutyön tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla	297
LIITE 19.	Koulutyön tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi ammatillisia aineita (ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työopettajat) opettavilla opettajilla	299
LIITE 20.	Ammatillisia aineita opettavien opettajien koulutyön tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suorittamien arviointien painokertoimet. Faktorit rotatoitu transformatioanalyysissä yleisaineita (äidinkieltä) opettavien faktoriavaruuteen	301
LIITE 21.	Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien faktorirakenteiden jäännösmatriisi transformatioanalyysissä	303
LIITE 22.	Yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla	305
LIITE 23.	Yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi ammatillisia aineita (ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työopettajat) opettavilla opettajilla	307
LIITE 24.	Ammatillisia aineita opettavien opettajien yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suorittamien arviointien painokertoimet. Faktorit rotatoitu transformatioanalyysissä yleisaineita (äidinkieltä) opettavien opettajien faktoriavaruuteen	309
LIITE 25.	Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien faktorirakenteiden jäännösmatriisi transformatioanalyysissä	311
LIITE 26.	Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien faktorirakenteiden jäännösmatriisi transformatioanalyysissä äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla	313

LIITE 27.	Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien rakenteiden vertailun jäännösmatriisi transformaatioanalyysissä ammatillisia aineita opettavilla opettajilla	315
LIITE 28.	Realistisuuden arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla	317
LIITE 29.	Lähtötason arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla	319
LIITE 30.	Arviointien keskiarvojen eroja testaavan yksisuuntaisen monimuuttujaisen varianssianalyysin F-suhteen tilastolliset merkitsevyydet sekä eroja kuvaavan korrelaatio-suhteen neliöt tavoitelauseittain	321
LIITE 31.	Arviointien keskiarvot ja -hajonnat osa-alueittain ja viroittain	323
LIITE 32.	Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja keskihajonnat	325
LIITE 33.	Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja keskihajonnat tavoitelauseittain	327
LIITE 34.	Äidinkielen osa-alueiden tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja hajonnat sekä keskiarvojen eroja testaavan yksisuuntaisen monimuuttujaisen varianssianalyysin F-suhteet, niiden tilastolliset merkitsevyydet sekä eta-kerroimen neliöt osa-alueisiin suoraan kohdistuneissa arvioinneissa	329
LIITE 35.	Realistisuuden arviointien keskiarvot ja keskihajonnat viroittain tavoitelauseittain	331
LIITE 36.	Lähtötason arviointien keskiarvot ja keskihajonnat viroittain tavoitelauseittain	333

LIITE 1. Keskiasteen ammatillisen koulutuksen peruslinjarakenne
koulutusaloittain

1. Maatalousala
 - maatilatalouden peruslinja
 - puutarhatalouden peruslinja
 - meijeritalouden peruslinja
 - kalatalouden peruslinja
2. Metsä- ja puutalousala
 - metsätalouden peruslinja
3. Koti-, käsi- ja taideteollisuusala
 - käsi- ja taideteollisuusalojen peruslinja
4. Teknillinen ala
 - vaatetustekniikan peruslinja
 - tekstiilitekniikan peruslinja
 - graafisen tekniikan peruslinja
 - kone- ja metallitekniikan peruslinja
 - auto- ja kuljetustekniikan peruslinja
 - sähkötekniikan peruslinja
 - maanmittaustekniikan peruslinja
 - rakennustekniikan peruslinja
 - puutekniikan peruslinja
 - pintakäsittelytekniikan peruslinja
 - prosessi- ja laboratoriotekniikan peruslinja
5. Elintarvikeala
 - elintarviketeollisuuden peruslinja
 - ruokahuollon ja ravintola-alan peruslinja
6. Kotitalousala
 - koti- ja laitostalouden peruslinja
7. Merenkulkuala
 - merenkulun peruslinja
8. Kaupallinen ala
 - kaupan ja hallinnon peruslinja
9. Terveystieteiden ala
 - terveydenhuollon peruslinja
10. Sosiaaliala
 - sosiaalialan peruslinja

LIITE 2. Peruslinjan muodostamisperiaate (Numminen 1977)



LIITE 3. Bloomilaisten taksonomioiden ja sovelletun käyttäytymis-
luokituksen vastaavuus (Hirvi & Linnakylä 1975)

KÄYTTÄYTYMISALUE	BLOOMILAISET TAKSONOMIAT	SOVELLETTU LUOKITUS
KOGNITIIVINEN	Tietää	Tunnistaa ja muistaa
	Ymmärtää	Ymmärtää ja eritellä
	Soveltaa	Arvioida ja soveltaa
	Analysoida	Arvioida ja soveltaa
	Syntetisoida	Arvioida ja soveltaa
	Evaluoida	Arvioida ja soveltaa
AFFEKTIIVINEN	Vastaanottaa	Motivoitua
	Vaikuttaa	Osallistua
	Arvostaa	Arvostaa
	Arvojen järjestäminen	Arvostaa
	Arvojen sisäistäminen	Arvostaa
PSYKOMOTORINEN	Jäljitellä	Toimia mallin tai ohjeen mukaan
	Ohjeenmukainen toiminta	Toimia mallin tai ohjeen mukaan
	Täsmennyntä toiminta	Toimia itsenäisesti
	Koordinoitunut toiminta	Toimia itsenäisesti
	Luonteva toiminta	Toimia tarkoituksenmukaisesti
	(Soveltava toiminta)x)	Toimia tarkoituksenmukaisesti
(Omaperäinen toiminta)x)	Toimia tarkoituksenmukaisesti	

x) Simpsonin taksonomiat

LIITE 4. Lukion, ammatillisten oppilaitosten ja kaupallisen alan opetussuunnitelmatoimikuntien mietinnöissä ehdotetut äidinkielen kurssit

	Kaupallinen ala (Anon. 1976a)		Teknillinen ala (Anon. 1977a)		Lukio (Anon. 1977c)	
	Kurssi	oay		oay	Kurssi	oay
Kaksivuotinen erikoistumisjakso (lukion III luokka)	7. Kokous- ja neuvottelutaidon kurssi 6. Kirjasuomen jatkokurssi 5. Kirjallisuuden kurssi 4. Puhesuomen jatkokurssi	1 2 1 1 ₅	2. Äidinkieli 2	4 4	9. Kielen ja kirjallisuuden olemuksesta 8. Suomen kielen ja kirjallisuuden kehityksestä 7. Kielen ja kirjallisuuden tutkimuksesta	1 1 1 ₃
Yksivuotinen erikoistumisjakso (lukion II luokka)	5. Kirjasuomen kurssi 4. Puhesuomen ja kokoustaidon kurssi	1 1 2	2. Äidinkieli 2	2 2	6. Kirjallisuus maailman hahmottajana, kieli taiteen välineenä 5. Kielen rakenteet, rakenteiden yhteiset ja vaihtelevat piirteet 4. Kielen tehtävät yhteiskunnassa ja yksilön elämässä: vaikuttamisen funktio	1 1 1 ₃
Yleisjakso (lukion I luokka)	3. Kieli viestinnän välineenä 2. Puhesuomen ja kirjasuomen peruskurssi 1. Kieliopin peruskurssi	1 1 1 3	1. Äidinkieli 1	2 2	3. Erilaisten yhteisöjen kieli: kirjallisuus yhteisöjen kuvaajana 2. Näkökulma kielen rakenteeseen ja ilmenemismuotoihin eri tehtävissä ja tilanteissa 1. Kielen tehtävät yhteiskunnassa	1 1 1 ₃

LIITE 5. Peruskoulun päättymisvaiheen äidinkielen perustavoitteiden sekä kaupallisen alan ja ammatillisten oppilaitosten yleisjakson ja lukion ensimmäisen vuoden tavoitteiden vertailuasetelmat, joissa alleviivatut osat poikkeavat peruskoulun päättötavoitteista (Hirvi & Linnakylä 1978)

I K U U N T E L E M I N E N			
Peruskoulun päättätavoitteet (Anon. 1976d)	Kaupallisen alan yleisjakson tavoitteet (Anon. 1976a)	Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson tavoitteet (Anon. 1977a)	Lukion ensimmäisen luokan tavoitteet (Anon. 1977c)
<p>Oppilas kykenee keskittymään kuuntelutilanteeseen.</p> <p>Oppilas kykenee ymmärtämään kuulemisen ja kuuntelemisen välisen eron.</p> <p>Oppilas ymmärtää tehokasta kuuntelua estävät tekijät.</p> <p>Oppilas kykenee löytämään kuulemansa tiedottavan esityksen, keskustelun, kokouksen ja arkipäivän puhetilanteen pääkohdat, erottamaan oleelliset asiat ja epäjohtonmukaisuudet.</p> <p>Oppilas osaa tulkita omin sanoin kuulemansa esityksen tai arkipäivän puhetilanteen.</p> <p>Oppilas osaa tehdä kuulemastaan johtopäätöksiä.</p> <p>Oppilas tietää kuuntelun lajit.</p> <p>Oppilas kykenee käyttämään tilanteenmukaista kuuntelun lajia.</p>	<p>Oppilas ymmärtää kuuntelutaidon osatekijät ja <u>merkityksen</u>.</p> <p>Oppilas pystyy vastaanottamaan ja <u>valikoimaan</u> kuulemaansa.</p> <p>Oppilas löytää kuulemansa pääkohdat, kykenee erittelemään sisältöä ja rakennetta sekä <u>päättelemään kuulemansa viestin tarkoituksen</u>.</p> <p>Oppilas tuntee erilaiset kuuntelutavat ja käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti.</p> <p><u>Oppilas kykenee soveltamaan kuultua omaan viestintäänsä</u></p>	<p>Oppilas ymmärtää kuulemisen ja kuuntelemisen eron sekä kuuntelemisen taidon <u>merkityksen</u>.</p> <p>Oppilas ymmärtää kuulemansa ja osaa käyttää erilaisia kuuntelutapoja.</p>	<p>Oppilas pystyy vastaanottamaan, tulkitsemaan ja <u>arvioimaan kuulemiaan kielellisiä sanomia ja kielenkäyttötapoja</u>.</p> <p>Oppilas kykenee havainnoimaan ja <u>erittelemään kuulemansa kielijakson tarkoitusta, vaihtelua ja rakennepiirteitä</u>.</p> <p>Oppilas kykenee tekemään johtopäätöksiä kuulemastaan ja <u>soveltamaan kuultua omiin tuotoksiinsa</u>.</p>

II P U H U M I N E N

Peruskoulun päättöta- voitteet	Kaupallisen alan yleisjak- son tavoitteet	Ammatillisten oppilaitos- ten yleisjakson tavoitteet	Lukion ensimmäisen luokan tavoitteet
<p>Oppilas osaa käyttää kieltä sen tehtäviin jokapäiväisen elämän tilanteissa.</p> <p>Oppilas osaa puhua selkeästi ja kuuluvasti arkielämän eri puhetilanteissa.</p> <p>Oppilas osaa esittää kysymyksiä kuulemastaan sekä opastuksen, tiedustelun ohjeen, selvityksen ja raportin.</p> <p>Oppilas osaa esittää mielipiteensä ja perustella sen.</p> <p>Oppilas tietää havainnollistamiskeinot ja osaa käyttää niitä</p> <p>Oppilas tietää kokoustekniikan pääperiaatteet ja pystyy erottamaan puheenvuorolajit sekä käyttämään niitä mallin mukaan.</p> <p>Oppilas tietää ja ymmärtää tavoitteellisen keskustelun pääperiaatteet.</p> <p>Oppilas osaa käyttää arkikieltä, tuttavallista ja yleiskieltä.</p>	<p>Oppilas ymmärtää <u>puhetaidon osatekijät ja merkityksen</u></p> <p><u>Oppilas esiintyy vapaasti ja luontevasti:</u> oppilas puhuu selkeästi tilanteen ja tarkoituksen mukaan.</p> <p>Oppilas tunnistaa <u>tavalliset tiedottavat, vaikuttavat, osallistuvat ja esittävät puhelajit</u> sekä kykenee valmistamaan niitä.</p> <p>Oppilas tietää havainnollistamiskeinot ja tekniset <u>apuvälineet</u> sekä osaa käyttää näitä.</p> <p>(erikoistumisjaksoilla)</p> <p>Oppilas käyttää <u>tarkoitukseen</u> ja tilanteeseen sopivaa puhekieltä.</p>	<p>Oppilas esiintyy <u>luontevasti ja puhetilanteen mukaisesti</u>.</p> <p>Oppilas tietää <u>tavallisimmat puhelajit</u> sekä kykenee esittämään mielipiteen <u>työelämään ja yhteiskuntaan liittyvästä asiasta</u>.</p> <p>Oppilas kykenee käyttämään kokouspuheenvuoron.</p>	<p>Oppilas kykenee puhumaan tarkoituksenmukaisesti <u>sekä pienyhteisössä että virallisissa tilaisuuksissa</u>.</p> <p>Oppilas kykenee <u>tiedottamaan suullisesti</u> sekä osallistumaan keskusteluihin ja kokouksiin.</p> <p>Oppilas tuntee puhekielen ominaispiirteet ja eri <u>tilannerekisterien vaatimukset</u>.</p>

III L U K E M I N E N

Peruskoulun päättöta- voitteet	Kaupallisen alan yleisjak- son tavoitteet	Ammatillisten oppilaitos- ten yleisjakson tavoitteet	Lukion ensimmäisen luokan tavoitteet
<p>Oppilas pystyy lukemalla hankkimaan ja tarkentamaan tietojaan sekä virkistymään.</p> <p>Oppilas ymmärtää lukemansa: ymmärtää sanojen ja lauseiden merkityksen, osaa tulkita omin sanoin tekstin pääkohdat ja tehdä johtopäätöksiä sisällöstä, tarkoituksesta ja merkityksestä.</p> <p>Oppilas pystyy tulkitsemaan fiktiivistä tekstiä, tietotekstiä, vaikuttamaan tai ohjaamaan pyrkivää tekstiä.</p> <p>Oppilas kykenee valitsemaan tarkoituksenmukaisen lukutavan ja -nopeuden.</p>	<p>Oppilas ymmärtää lukutaidon <u>merkityksen ja lukee mielellään</u> sekä saa elämyksiä ja virikkeitä lukemastaan.</p> <p>Oppilas ymmärtää lukemansa tekstin pääkohdat, pystyy erittelemään sisältöä ja rakennetta ja päättelemään tekstin tarkoituksen.</p> <p>Oppilas osaa käyttää erilaisia lukutapoja ja tulkita erilaisia tekstejä.</p> <p><u>Oppilas pystyy käyttämään erilaisia lähde- ja haku-teoksia.</u></p>	<p>Oppilas saa lukemastaan virikkeitä ja elämyksiä.</p> <p>Oppilas ymmärtää lukemansa ja kykenee selostamaan lukemansa kirjan juonen. Oppilas kykenee esittämään <u>lyhyen arvostelman</u> kirjasta.</p> <p>Oppilas kykenee käyttämään erilaisia lukutapoja.</p>	<p>Oppilas kykenee lukemaan tarkoituksen mukaan eläytyen, tietoa hankkien, tulkiten tai <u>arvioiden</u>.</p> <p>Oppilas tuntee erilaiset tekstityypit ja lukutavat sekä näiden <u>tehtävät yhteiskunnassa.</u></p> <p><u>KIRJALLISUUS</u></p> <p><u>Oppilas kykenee tulkitsemaan kaunokirjallista tekstiä (novellia) sen omista lähtökohdista (tekstilähtöisesti).</u> <u>Oppilas ymmärtää kaunokirjallisuuden heijastavan yhteiskuntaa ja kulttuuriympäristöä.</u></p>

IV K I R J O I T T A M I N E N

Peruskoulun päättöta- voitteet	Kaupallisen alan yleisjak- son tavoitteet	Ammatillisten oppilaitos- ten yleisjakson tavoitteet	Lukion ensimmäisen luokan tavoitteet
<p>Oppilas hallitsee kirj- joittamisen tekniikan ja osaa asemoida selvästi.</p> <p>Oppilas osaa laatia melko virheettömän, yleis- kielisen, jäsenllyn kirj- joitelman (selostuksen tai kuvauksen).</p> <p>Oppilas osaa laatia tavallisen asiakirjan mal- lin mukaan.</p> <p>Oppilas ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen eron.</p> <p>Oppilaskäyttää kirjoi- tuksissaan kohdejoukon mu- kaan joko tuttavallista kieltä tai yleiskieltä.</p> <p>Oppilas ymmärtää, että kirj- joittamista voi käyttää itseilmaisuuksiin.</p>	<p>Oppilas ymmärtää kirjoitus- taidon merkityksen ja kirj- joittaa mielellään.</p> <p>Oppilas kirjoittaa <u>luettavaa</u> <u>käsialaa</u>, hallitsee kirjoit- tamisen tekniikan sekä ase- moi kirjoitelmansa <u>normien</u> <u>mukaisesti</u>.</p> <p>Oppilas kirjoittaa selkeästi ja johdonmukaisesti jäsen- tään.</p> <p>(erikoistumisjaksoilla)</p> <p>Oppilas ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen eron ja käyttää kirjoitelmissaan <u>oi- keakielistä</u> ja tarkoituksen- mukaista kirjakieltä.</p> <p>Oppilas tunnistaa <u>tavallisim-</u> <u>mat tiedottavat, vaikuttavat</u> <u>ja itseilmaisulliset kirjoi-</u> <u>telmalajit</u> sekä kykenee laa- timaan niitä (kertomus, ku- vaus, selostus, raportti, mielipide, kommentti).</p>	<p>Oppilas käyttää <u>huolellista</u> <u>käsialaa</u> ja selkeää asemoin- tia.</p> <p>Oppilas kykenee kirjoittamaan <u>tietojensa, tunteittensa ja</u> <u>ajatustensa välittämiseksi</u> <u>johdonmukaisesti ja tarkoi-</u> <u>tuksenmukaisella tyyllillä</u>.</p> <p>Oppilas muistaa <u>tavallisim-</u> <u>pien kirjoitelmalajien piir-</u> <u>teet</u> sekä kykenee laatimaan <u>lehti-ilmoituksen, hakemuksen,</u> <u>anomuksen ja pöytäkirjan</u>.</p> <p>Oppilas kykenee laatimaan mie- lipiteen <u>työelämään ja yhteis-</u> <u>kuntaan liittyvästä asiasta</u>.</p>	<p>Oppilas kykenee laatimaan <u>asiatyyllillä</u> johdonmukaises- ti jäsenetyn kirjoitelman.</p> <p>Oppilas kykenee <u>laatimaan</u> <u>kokousasiakirjoja</u>.</p> <p>Oppilas ymmärtää kirjoitetun kielen vaatimukset ja osaa <u>soveltaa</u> näitä.</p> <p>Oppilas tietää <u>tavallisimmat</u> <u>kirjoitelmalajit</u> sekä kyke- nee <u>tiedottamaan ja ilmaise-</u> <u>maan itseään kirjallisesti</u>.</p>

V K I E L E N T U N T E M U S (JA VIESTINTÄ)			
Peruskoulun päättötavoitteet	Kaupallisen alan yleisjakson tavoitteet	Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson tavoitteet	Lukion ensimmäisen luokan tavoitteet
<p>Oppilas tietää suomen kielen ominaispiirteitä.</p> <p>Oppilas ymmärtää lausetyyppien välisen eron sekä lauseiden yhdistämisen ja upotuksen periaatteet.</p> <p>Oppilas osaa erottaa yksinkertaisesta lauseesta subjektin, predikaatin ja objektin.</p> <p>Oppilas ymmärtää eri sanaluokkien ja eri aikamuotojen eron.</p> <p>Oppilas tietää, että kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden kielelliset keinot poikkeavat toisistaan.</p> <p>Oppilas tietää, miten kieltä käytetään ohjailuun ja suostutteluun.</p>	<p>Oppilas ymmärtää kielen merkityksen ajattelun, kommunikoinnin ja opiskelutaidon välineenä.</p> <p>Oppilas ymmärtää suomen kielen aseman ja ominaislaadun maailman kielten joukossa.</p> <p>Oppilas muistaa ja osaa soveltaa keskeisiä kieliopillisia (lauseopin, morfologian ja äänneopin) kategorioita äidinkielen havainnointiin ja huoltoon sekä vieraiden kielten opiskeluun.</p> <p>Oppilas tunnistaa kielenkäytön erilaiset funktiot (tiedottamisen, vaikuttamisen ja itseilmaisun) sekä kielen huollon ja vaihtelun mahdollisuudet.</p>	<p>Oppilas muistaa työelämässä vaadittavat kielelliset valmiudet.</p> <p>Oppilas tuntee suomen kielen aseman ja ominaislaadun.</p> <p>Oppilas kykenee erittelemään lauseita ja lauseenjäseniä.</p> <p>Oppilas tunnistaa tärkeimmät kieliopilliset kategoriat.</p> <p>Oppilas tunnistaa kielenkäytön tehtävät ja normit.</p>	<p>Oppilas ymmärtää kielen merkityksen symboli- ja merkkijärjestelmänä sekä viestinnän välineenä.</p> <p>Oppilas tietää suomen kielelle ominaiset keskeiset rakennepiirteet äännetasosta lausetasoon.</p> <p>Oppilas tietää kielen tehtävät ja vaihtelullisuudet.</p> <p>Oppilas tietää tarkoitukseltaan erilaisten tekstien tuntomerkit. Oppilas hallitsee tiedottavan kielen piirteet ja osaa käyttää näitä tarkoituksenmukaisesti.</p>
<p>Oppilas kykenee erottamaan joukkotiedotuksen sanomattyyppit ja niiden tuntomerkit sekä ymmärtää sanomien perillemenoon vaikuttavat tekijät.</p>	<p><u>VIESTINTÄ</u></p> <p>Oppilas tunnistaa viestintätapahtuman vaiheet ja viestintälajit sekä näiden tehtävät.</p> <p>Oppilas ymmärtää viestinnän tarkoituksen vaikuttavan sanoman tyyppiin, sisältöön ja ilmaisukeinoihin.</p> <p>Oppilas tietää joukkotiedotuksen menetelmät ja viestintävälineiden käytötapoja.</p>	<p><u>JOUKKOVIESTINTÄ</u></p> <p>Oppilas kykenee erittelemään inhimillisen käyttäytymisen perustekijät.</p> <p>Oppilas tunnistaa joukko- viestinnän vaikuttamisen keinot.</p> <p>Oppilas kykenee erittelemään sanoman perillemenoon vaikuttavat tekijät.</p>	<p>Oppilas tuntee erityyppiset viestintätapahtumat sekä ymmärtää sanoman ymmärrettävyyteen ja perillemenoon vaikuttavat tekijät.</p>

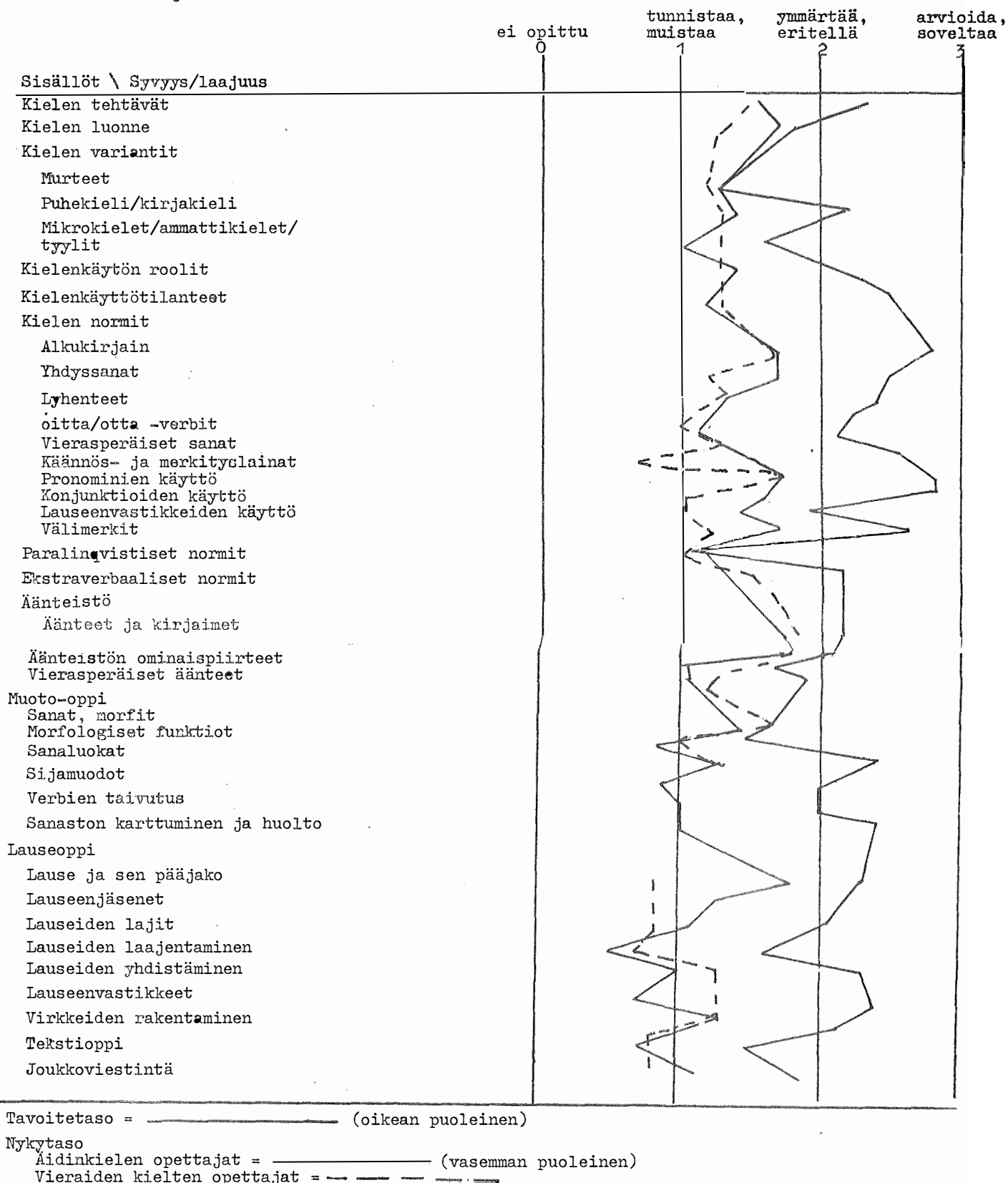
VI O P I S K E L U T E K N I I K K A ¹⁾	
Kaupallisen alan yleisjakson tavoitteet	Ammatillisten oppilaitosten yleisjakson tavoitteet
<u>Oppilas tuntee opiskelutekniikan mahdollisuudet.</u>	<u>Oppilas käyttää tarkoituksenmukaista opiskelutekniikkaa.</u>
<u>Oppilas löytää lähde- ja haku-teoksia sekä kykenee käyttämään kirjaston palveluja.</u>	<u>Oppilas kykenee käyttämään kirjaston palveluja.</u>

1) Peruskoulun ja lukion äidinkielen opetussuunnitelmassa ei ole erillisiä opiskeluteknisiä tavoitteita.

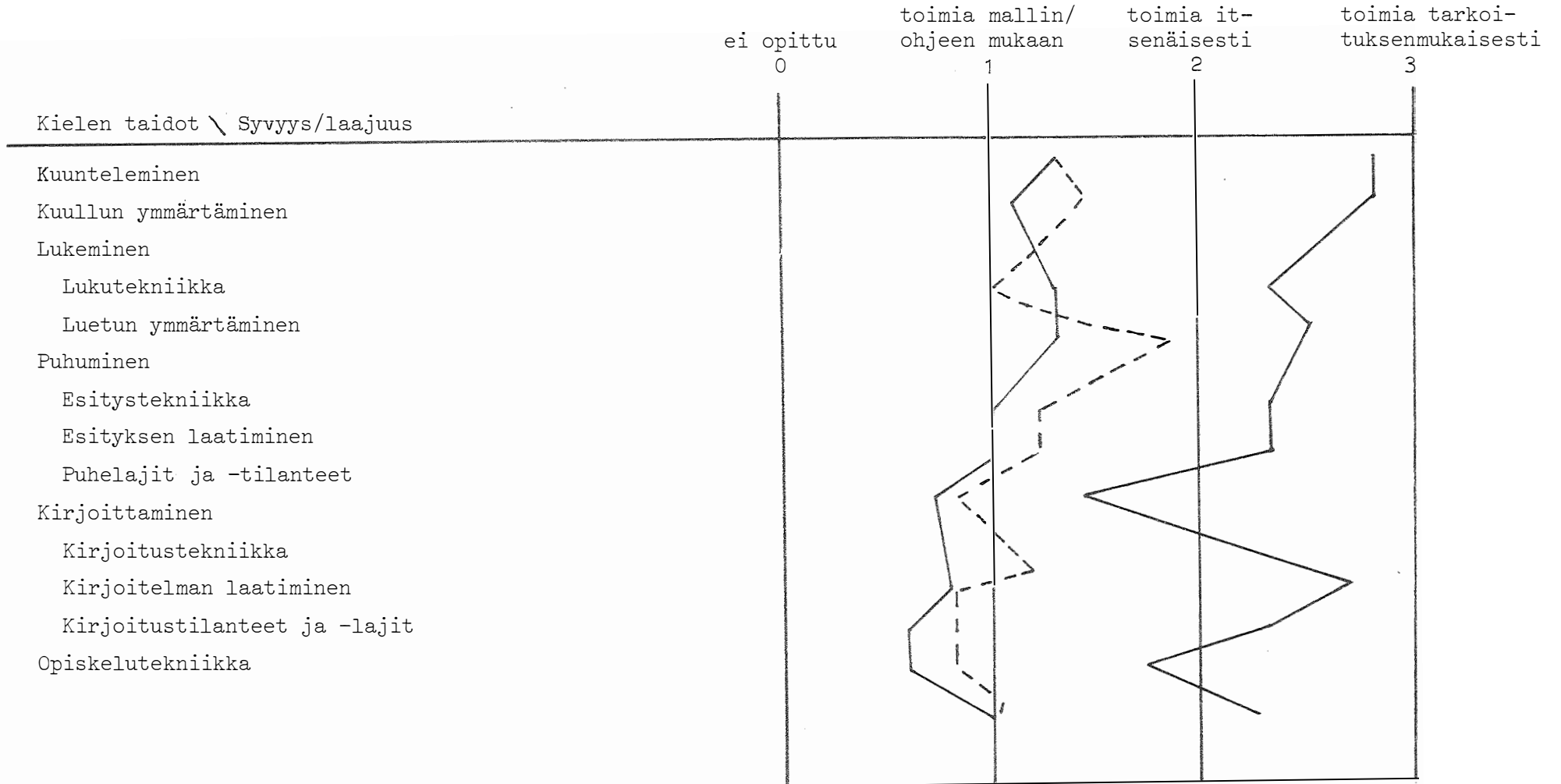
LIITE 6. Kaupallisen alan ja ammatillisten oppilaitosten yleisjakson sekä lukion ensimmäisen luokan kurssien sisältöjen vertailuasetelma. Sisältöjen viereinen numero viittaa käyttäytymistavoitteiden tasoon: 1 = kiinnostua, tietää, toimia mallin mukaan; 2 = osallistua, ymmärtää, toimia itsenäisesti; 3 = harrastaa, soveltaa, toimia tarkoituksenmukaisesti. Yhteiset sisällöt alleviivattu, (Hirvi & Linna-kylä 1978).

Kaupallinen ala (Anon. 1976a)	Ammatilliset oppilaitokset (Anon. 1977a)	Lukio (Anon. 1977c)
<p>1. Kieliopin peruskurssi (1 oay)</p> <p><u>Kielen merkitys ja tehtävät</u> (1)</p> <p><u>Kielenkäyttötilanteet ja lajit</u> (1)</p> <p><u>Kielen rakenteet ja normit</u> (3)</p> <p><u>Äänneistön ominaispiirteet</u></p> <p><u>Sanaluokat ja taivutusmuodot</u></p> <p>Sanaston karttuminen</p> <p>Sanojen lyhentäminen</p> <p>Sanaston huolto</p> <p><u>Lause ja sen osat</u> (lauseenjäsenet)</p> <p>Lauseiden yhdistäminen</p> <p>Lauseiden lajit</p> <p>Tekstin rakentuminen</p> <p><u>Oikeakielisyyssovimukset</u></p>	<p>Äidinkieli 1 (2 oay)</p> <p>Esittäytyminen (2)</p> <p>Kurssin tavoitteet ja opiskelutaito (3)</p> <p><u>Kielen luonne ja tehtävät</u> (1)</p> <p><u>Kielenkäyttötilanteet ja tilanteen vaikutus esitystapaan</u> (3)</p> <p>Viestintäkäyttäytyminen (1)</p> <p><u>Viestinnän ja kielen funktiot sekä sanomatyyppit</u> (1)</p> <p><u>Vaikuttamisen keinot</u> (1)</p> <p><u>Viestin verillemeno</u> (1)</p> <p><u>Kielen normit</u> (3)</p> <p><u>Kielen rakenteet</u> (1)</p> <p><u>Sanaluokat</u></p> <p><u>Taivutusmuodot</u></p> <p><u>Lauseiden rakenteet ja lajit</u></p> <p><u>Puheilmaisua</u> (3)</p> <p><u>Kokonaisilmaisua</u></p> <p><u>Puhetilanteet</u></p> <p>Havainnollistaminen</p> <p><u>Puheen vahvistaminen</u></p> <p><u>Puhelajeja</u></p> <p>Kuuntelutekniikka (3)</p> <p>Kuuntelutavat (3)</p> <p><u>Kirjallista ilmaisua</u> (3)</p> <p><u>Kirjoitustekniikka</u></p> <p><u>Kirjoitelman laatiminen</u></p> <p><u>Jäsentely ja rakenne</u></p> <p><u>Tyyli ja kieli</u></p> <p><u>Kirjoitelmalajeja</u></p> <p>Lukeminen (3)</p> <p><u>Sanoma- ja tekstityypit</u></p> <p>Lukutavat</p> <p>Tehokas lukeminen</p> <p>Kirjaston käyttö (3)</p>	<p>1. Kielen tehtävät yhteiskunnassa (1 oay)</p> <p><u>Kielen tehtävät</u> (1)</p> <p><u>Informaation välittyminen</u> (2)</p> <p><u>Sanomatyyppit</u></p> <p><u>Sanoman ymmärrettävyys ja perillemeno</u></p> <p>Tiedottavan kielen vaatimukset</p> <p><u>Erilaiset tekstityypit</u> (3)</p> <p><u>Kuuntelutavat</u> (3)</p> <p>Lukutavat (3)</p> <p><u>Kokonaisilmaisua</u> (3)</p> <p><u>Suullista ja kirjallista tiedottamista</u></p> <p><u>Muistiinpanot</u></p> <p><u>Referaatti, raportti, selostus</u></p> <p>Kokouskäyttäytyminen (3)</p> <p>Tehtävät ja puhevuorolajit</p> <p>Kirjalliset työt</p>
<p>2. Puhesuomen ja kirjasuomen peruskurssi (1 oay)</p> <p><u>Viestinnän tehtävät ja lajit</u> (2)</p> <p><u>Puhe- ja kirjoitustilanteet</u> (2)</p> <p><u>Tavallisimmat esityslajit</u> (2)</p> <p><u>Esityksen laatiminen</u> (3)</p> <p><u>Aiheen tai otsikon tulkinta</u></p> <p><u>Sisällön koonti ja jäsentely</u></p> <p><u>Tilanteenmukainen puhe- ja kirjakieli</u></p> <p><u>Oikeakielisyys</u></p> <p>Puhumisen tekniikka (3)</p> <p><u>Kokonaisilmaisua</u></p> <p>Äänenkäyttö, eleet, ilmeet, liikkeet</p> <p>Tehokas puheilmaisua</p> <p>Havainnollistaminen</p> <p>Apuvälineiden käyttö</p> <p>Kirjoittamisen tekniikka (3)</p> <p>Käsiala ja luettavuus</p> <p>Jaksotus</p> <p>Aseointi</p>	<p><u>Kuuntelutekniikka</u> (3)</p> <p><u>Kuuntelutavat</u> (3)</p> <p><u>Kirjallista ilmaisua</u> (3)</p> <p><u>Kirjoitustekniikka</u></p> <p><u>Kirjoitelman laatiminen</u></p> <p><u>Jäsentely ja rakenne</u></p> <p><u>Tyyli ja kieli</u></p> <p><u>Kirjoitelmalajeja</u></p> <p>Lukeminen (3)</p> <p><u>Sanoma- ja tekstityypit</u></p> <p>Lukutavat</p> <p>Tehokas lukeminen</p> <p>Kirjaston käyttö (3)</p>	<p>2. Näkökulma kielen rakenteeseen ja ilmenemismuotoihin (1 oay)</p> <p>Kielen luonne (2)</p> <p><u>Suomen kielen rakennepiirteet</u> (3)</p> <p><u>Äännerakenne ja intonaatio</u></p> <p><u>Morfologiset funktiot</u></p> <p><u>Yksinkertaisen lauseen erittely</u></p> <p><u>Kielen huolto</u></p> <p>Suomentamisen alkeet (1)</p> <p><u>Puhutun ja kirjoitetun kielen eroja</u></p> <p><u>Sanomatyyppien rakenne ja median vaikutus</u> (3)</p> <p>Kaunokirjallisen sanoman luonne (2)</p> <p>Fiktiivisen tekstin rakenne</p> <p>Novellin tulkinta</p> <p><u>Kirjallisen sanoman tuottaminen</u> (3)</p> <p>Artikkelikirjoitelman laatiminen (3)</p> <p>Sidosteinen ja sidostumaton keskustelu (2)</p>
<p>3. <u>Kieli viestinnän välineenä</u> (10ay)</p> <p><u>Viestintätapahtuma</u> (2)</p> <p><u>Viestinnän vaiheet ja verillemeno</u> (2)</p> <p>Viestinnän lajit ja joukkotiedotus (2)</p> <p>Sanomatyyppit (2)</p> <p>Vaikuttamisen keinot (2)</p> <p><u>Kielellisen sanoman luonne</u> (3)</p> <p><u>Symbolijärjestelmä</u></p> <p><u>Merkitysulottuvuudet</u></p> <p><u>Alueellinen ja sosiaalinen vaihtelu</u></p> <p><u>Mikrokielet, liike-elämän kieli</u></p> <p><u>Tilannerekisterit</u></p> <p><u>Tyyli</u></p> <p>Suomen kielen asema ja huolto (2)</p> <p>Kieli tiedonhankinnan välineenä (3)</p> <p><u>Sanoma- ja tekstityypit</u></p> <p><u>Luku- ja kuuntelutavat</u></p> <p>Haku- ja läheteosten käyttö</p> <p>Muistiinpanojen laadinta</p> <p><u>Referointi ja tiivistäminen, selostus</u></p> <p>Kirjaston käyttö</p> <p>Joukkotiedotuksen käyttö</p>	<p><u>Kuuntelutekniikka</u> (3)</p> <p><u>Kuuntelutavat</u> (3)</p> <p><u>Kirjallista ilmaisua</u> (3)</p> <p><u>Kirjoitustekniikka</u></p> <p><u>Kirjoitelman laatiminen</u></p> <p><u>Jäsentely ja rakenne</u></p> <p><u>Tyyli ja kieli</u></p> <p><u>Kirjoitelmalajeja</u></p> <p>Lukeminen (3)</p> <p><u>Sanoma- ja tekstityypit</u></p> <p>Lukutavat</p> <p>Tehokas lukeminen</p> <p>Kirjaston käyttö (3)</p>	<p>3. Erilaisten yhteisöjen kieli: kirjallisuus yhteisöjen kuvaajana (1 oay)</p> <p><u>Kieli viestinnän välineenä</u> (2)</p> <p><u>Kielen symboli- ja merkkijärjestelmä</u> (2)</p> <p><u>Tuhisten ilmaisutavat</u> (2)</p> <p><u>Kielen lajeja</u> (2)</p> <p><u>Tilannerekisterejä</u></p> <p><u>Alueellinen ja sosiaalinen vaihtelu</u></p> <p><u>Ammatilliset kielet</u></p> <p><u>Kielen normit</u> (2)</p> <p><u>Puhekielen vaatimukset</u> (3)</p> <p><u>Äänenkäyttö</u></p> <p>Pienyhteisöjen kieli</p> <p>Neuvottelukieli</p> <p><u>Kirjoitetun kielen vaihtelu</u> (3)</p> <p><u>Tyyli</u></p> <p><u>Asiatyylit ja ekspressiivinen tyyli</u></p> <p>Sanoman lähettäjän vaikutus</p> <p>Kirjallisuuden kuva yhteiskunnasta</p> <p>Kirjallisuuden yhteys kulttuuriympäristöön (2)</p>

LIITE . 7. Kielentuntemuksen sisältöjen hallitsemisen lähtötason (= 90 % oppilaista) nyky-
taso ja tavoitetaso esitutkimuksessa



LIITE 8. Kielen taitojen hallitsemisen lähtötason (= 90 % oppilaista) nykytaso ja tavoitetaso esitutkimuksessa



Tavoitetaso = ————— (oikean puoleinen)

Nykytaso

Äidinkielen opettajat = ————— (vasemman puoleinen)

Vieraiden kielten opettajat - - - - -

LIITE 9. Kirjallisuuden sisältöjen hallitsemisen lähtötason (= 90 % oppilaista) nykytaso ja tavoitetaso esitutkimuksessa

Sisällöt\ syvyys/laajuus	ei opittu 0	tunnistaa, muistaa 1	ymmärtää, eritellä 2	arvioida, soveltaa 3
Kirjallisuuden lajit				
Tyylisuunnat				
Suomen kirjallisuuden vaiheet				

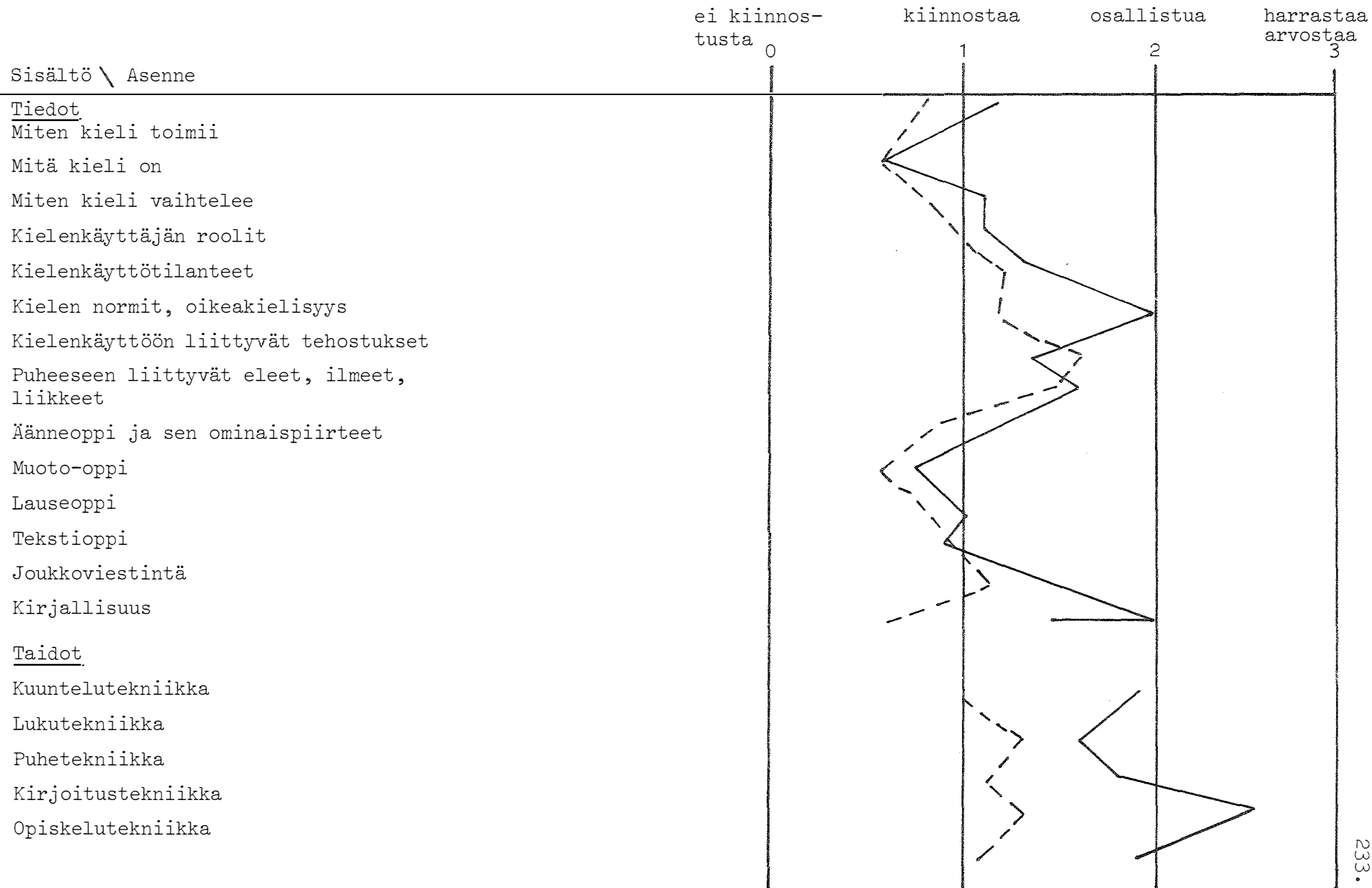
Tavoitetaso = _____ (oikean puoleinen)

Nykytaso

Äidinkielen opettajat = _____ (vasemman puoleinen)

Vieraiden kielten opettajat = - - - - -

LIITE 10. Opiskeluasenteiden lähtötason (= 90 % oppilaista) nykytaso ja tavoitetaso esitutkimuksessa



Lähtötaso = - - - - -

Tavoitetaso = _____

LIITE 11. Lähetekirjeet ja kyselylomake

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

Jyväskylä

15.2.1980

ARVOISA REHTORI

A. Tutkimuksen tarkoitus ja sisältö

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen johdolla ja yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kanssa suoritetaan Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmatutkimusta, joka kohdistuu uudistuvan keskiasteen teknisen alan peruslinjojen yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmaan ja opetukseen.

Koska opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämiseksi opettajat ovat asiantuntijoita, tutkimukseen kuuluu yleisten ammattikoulujen opettajille tarkoitettu kysely. Jotta tutkimuksen avulla saataisiin monipuolista tietoa äidinkielen uuden opetussuunnitelman ja äidinkielen opetuksen kehittämiseksi, kysely esitetään kaikille äidinkieltä ja vierasta kieltä opettaville yleisaineiden opettajille sekä ammattiaineiden opettajien, ammatinopettajien ja työopettajien edustajille (kouluittain vähintään kaksi kustakin opettajaryhmästä).

Ammattikasvatushallitus on kirjeessään 30.12.1979 (liitteenä) pyytänyt yleisten ammattikoulujen rehtoreita ja asianomaisia opettajia suhtautumaan myönteisesti tutkimukseen ja siihen kuuluvaan kyselyyn. Samoin Ammatikoulujen rehtorit r.y:n hallitus on kirjeessään 11.1.1980 (liite) ilmoittanut esittävänsä jäsenilleen, että he osaltaan vaikuttaisivat tutkimuksessa tarvittavien perustietojen keräämisen toteuttamiseksi ammattikouluissa. Myös opettajajärjestöt ovat ilmoittaneet myönteisestä suhtautumisestaan tutkimukseen (liitteet).

Tarkoituksena on löytää vastauksia etenkin kolmeen ongelma-alueeseen:

1. Kuinka tarpeellisina teknisen alan eri opettajaryhmät pitävät keskiasteen uuden äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä oppilaan koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta?
2. Kuinka realistisiksi opettajat arvioivat tavoitteet ja sisällöt eli kuinka suuri osa oppilaista voisi ne saavuttaa riittävän hyvin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, jos Ammatillisten oppilaitosten yleisivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnön (1977:17) mukainen opetussuunnitelma otettaisiin käyttöön nyt?
3. Kuinka yleisjakson tavoitteet niveltyvät peruskoulun päällötavoitteisiin eli millainen on ammattikouluun nykyisin tulevien oppilaiden todellinen lähtötaso? Koska uuden opetussuunnitelman mukaan yleisjakson opetuksen tavoitteena on paljolti varmistaa ja syventää peruskoulussa hankittujen perustietojen ja -taitojen hallintaa, lähtötason arviointiin käytetään yleisjakson tavoitelauseita.

Äidinkieltä ja vierasta kieltä opettavilta opettajilta pyydetään muita opettajaryhmiä laajemmin tavoitelauseiden realistisuuden sekä lähtötason arviointeja. Lisäksi kaikille opettajille esitetään joukko kysymyksiä, joilla pyritään selvittämään ammattikoulujen äidinkielen opetukseen yleisesti liittyviä seikkoja.

Tutkimuksen tuloksilla on välitöntä käyttöä peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehittämiseen nykyistä enemmän keskiasteen äidinkielen opetuksen vaatimukset huomioon ottavaksi sekä yleisjakson äidinkielen opetuksen konkretisointiin. Lisäksi tulosten pohjalta voidaan kehittää yleisjakson opetus- ja opiskelu- sekä arviointimenetelmiä.

B. Kyselyyn vastaaminen

Toivon, että pyytäisitte 28.3.1980 mennessä oheiseen kyselyyn vastamaan koulussanne seuraavia opettajia:

1. kaikkia äidinkieltä ja vierasta kieltä opettavia opettajia
2. vähintään kahta (mikäli koulussanne on) ammattiaineiden opettajaa, vähintään kahta ammatinopettajaa sekä vähintään kahta työopettajaa

Edelleen toivon, että koulunne opettajien vastauslomakkeet palautettaisiin minulle oheisessa kirjekuoressa 28.3.1980 jälkeen niin pian kuin mahdollista.

Kyselyn järjestäminen vaatii Teiltä aikaa ja vaivaa. Silti toivon Teidän suhtautuvan tutkimukseeni myönteisesti.

Vaivannäöstä etukäteen kiitän.

Jyväskylässä 15. helmikuuta 1980

VILHO HIRVI

Vilho Hirvi

kasvat. lis.

koulutoimentarkastaja

Emännäntie 23 E 27

40740 JYVÄSKYLÄ 74

puh. 941/251062 (koti)

941/298404 (työ)

Liitteet

Ammattikasvatustahallituksen kirje 30.12.1979

Ammattikoulujen rehtorit r.y:n kirje 11.1.1980

Ammattioppilaitosten opettajien liitto r.y:n kirje 4.2.1980

Ammattioppilaitosten insinöörit r.y:n kirje 22.2.1980

Helsinki 4.1.1979

No
Viite lis. Vilho Hirven esitys
30.12.1979

Asia teknisten alojen yleisjakson
äidinkielen opetussuunnitelmia
koskeva tutkimus

Yleisten ammattikoulujen
rehtoreille ja niille opetta-
jille, joita tutkimus koskee

Lausunto liitettäväksi kasvatustieteiden lisensiaatti Vilho Hirven
toimittamaan kyselyyn

Ammattikasvatushallitus on saanut ennakolta tutustua lisensiaatti
Hirven tutkimussuunnitelmaan ja voinut todeta sen asiallisuuden ja
merkityksen ammatillisen koulutuksen äidinkielen opetuksen kehittä-
misen kannalta.

Ammattikasvatushallitus pyytää oppilaitosten rehtoreita ja asian-
omaisia opettajia suhtautumaan myönteisesti tutkimukseen ja siihen
kuuluvaan kyselyyn.

Vastauksessa pyydetään viittaamaan
kirjelman numeroon ja päiväkseen

Ylijohtaja


Reijo Virtanen

Toimistopäällikkö Olli Rätty



Ammattikoulujen rehtorit ry hallitus

11.01.1980

Kasvatustieteiden lisensiaatti Vilho Hirvi
Emännäntie 23 E
40740 Jyväskylä 74

Ammattikoulujen rehtorit ry:n hallitus on kokouksessaan 07.01.1980 käsitellyt kirjettänne 30.12.1979 koskien väitöskirjaanne varten tarvittavan aineiston keräämistä. Hallitus on todennut yksimielisesti valitsemanne tutkimusaiheen olevan ammattikoulujen kannalta merkityksellisen ja tarpeellisen sekä päättänyt esittää jäsenilleen, että he osaltaan vaikuttaisivat tutkimuksessa tarvittavien perustietojen keräämisen toteuttamiseksi ammattikouluissa.

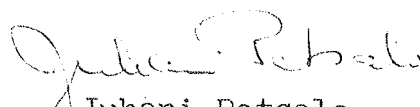
Kunnioittavasti

Ammattikoulujen rehtorit ry

Puheenjohtaja


Väinö Kinnunen

Sihteeri


Juhani Petsalo



AMMATTIOPILAISTOsten Opettajien Liitto —
YRKESLÄROANSTALTERNAS LÄRARFÖRBUND r.y. — AOL

Asemamiehenkatu 4, 00520 Helsinki 52, puh. vaihde 1551
Pankkitili: KOP Hki-Töölöntulli 102350/25152/0. Postisiirtotili: 562 60-3

04.02.1980

Kasvat. lis.
Vilho Hirvi
Emännäntie 23 E 27

40740 JYVÄSKYLÄ 74

*Ammattioppilaitosten opettajien liiton hallitus
on kokouksessaan 19.01.1980 päättänyt suhtautua
myönteisesti äidinkielen opetusta koskevan tut-
kimuksenne suorittamiseen.*

Tehtäväkseen saaneena

Raija Ruohonen
toimistos sihteeri



Kasvt.lis. Vilho Hirvi
Emännäntie 23 E 27


40740 JYVÄSKYLÄ 74

ASIA: Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelman tutkiminen

Kasvatustieteiden lisensiaatti Vilho Hirvi suorittaa yleisissä ammattikouluissa Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmatutkimusta.

Ammattioppilaitosten Insinöörit ry AOI pitää yllämainittua tutkimusta tarpeellisena ja pyytää AOI:n jäseniä tukemaan tutkimusta sekä vastaamaan tutkimukseen liittyvään kyselyyn.

AMMATTIOPPILAITOSTEN INSINÖÖRIT RY


Aleksei Solovjew
järjestösihteeri

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

Jyväskylä
15.2.1980

ARVOISA VASTAAJA

A. Tutkimuksen tarkoitus ja sisältö

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen johdolla ja yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen kanssa suoritetaan Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmatutkimusta, joka kohdistuu uudistuvan keskiasteen teknisen alan peruslinjojen yleisjakson äidinkielen opetussuunnitelmaan ja opetukseen.

Koska opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämisessä opettajat ovat asiantuntijoita, tutkimukseen kuuluu yleisten ammattikoulujen opettajille tarkoitettu kysely. Jotta tutkimuksen avulla saataisiin monipuolista tietoa äidinkielen uuden opetussuunnitelman ja äidinkielen opetuksen kehittämiseksi, kysely esitetään kaikille äidinkieltä ja vierasta kieltä opettaville yleisaineiden opettajille sekä ammattiaineiden opettajien, ammatinopettajien ja työnohjaajien edustajille (kouluittain vähintään kaksi kustakin opettajaryhmästä).

Ammattikasvatushallitus on kirjeessään 30.12.1979 pyytänyt yleisten ammattikoulujen rehtoreita ja asianomaisia opettajia suhtautumaan myönteisesti tutkimukseen ja siihen kuuluvaan kyselyyn. Samoin Ammattikoulujen rehtorit r.y:n hallitus on kirjeessään 11.1.1980 ilmoittanut esittävänsä jäsenilleen, että he osaltaan vaikuttaisivat tutkimuksessa tarvittavien perustietojen keräämiseksi ammattikouluissa. Myös opettajien ammattijärjestöt ovat ilmoittaneet myönteisestä suhtautumisestaan tutkimukseen.

Ammattikasvatushallituksen ja ammattijärjestöjen kirjeet ovat koulujen rehtoreille osoitetun kirjeen liitteinä.

Tarkoituksena on löytää vastauksia etenkin kolmeen ongelma-alueeseen:

1. Kuinka tarpeellisina teknisen alan eri opettajaryhmät pitävät keskiasteen uuden äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä oppilaan koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta? Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnössä (1977:17) edellytetään, että yleisjakson äidinkielen opetuksen painopiste on oppilaiden koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien varmistamisessa. Erikoistumisjaksoilla pääpaino on työelämän ja yhteiskunnallisen toiminnan edellyttämien valmiuksien opiskelussa.
2. Kuinka realistisiksi opettajat arvioivat tavoitteet ja sisällöt eli kuinka suuri osa oppilaista voisi ne saavuttaa riittävän hyvin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, jos Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnön (1977:17) mukainen opetussuunnitelma otettaisiin käyttöön nyt?
3. Kuinka yleisjakson tavoitteet niveltyvät peruskoulun päättötavoitteisiin eli millainen on ammattikouluun nykyisin tulevien oppilaiden todellinen lähtötaso? Koska uuden opetussuunnitelman mukaan yleisjakson opetuksen tavoitteena on paljolti varmistaa ja syventää peruskoulussa hankittujen perustietojen ja -taitojen hallintaa, lähtötason arviointiin käytetään yleisjakson tavoitelauseita.

Äidinkieltä ja vierasta kieltä opettavilta opettajilta pyydetään muita opettajaryhmiä laajemmin tavoitelauseiden realistisuuden sekä lähtötason arviointeja. Lisäksi kaikille vastaajille esitetään joukko kysymyksiä, joilla pyritään selvittämään ammattikoulujen äidinkielen opetukseen yleisesti liittyviä seikkoja.

Tutkimuksen tuloksilla on välitöntä käyttöä peruskoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehittämiseen nykyistä enemmän keskiasteen äidinkielen opetuksen vaatimukset huomioon ottavaksi (kouluasteiden niveltyminen) sekä yleisjakson äidinkielen opetuksen konkretisointiin (painoalueet). Lisäksi tulosten pohjalta voidaan kehittää yleisjakson opetus- ja opiskelu- sekä arviointimenetelmiä.

B. Vastaaajan tehtävät

Teitä pyydetään ystävällisesti vastaamaan kyselylomakkeen kysymyksiin ohjeiden mukaisesti. Kysymyksillä pyritään selvittämään seuraavia seikkoja:

1. Yleisen osan (A) kysymyksillä kartoitetaan eräitä tutkimuksen taustaksi tarvittavia tietoja. Niiden perusteella voidaan muita arviointitietoja luokitella.
2. Opetuksen käytäntöön (B) liittyvillä kysymyksillä pyritään saamaan tietoa muutamista yleisten ammattikoulujen äidinkielen opetussuunnitelman ja opetuksen taustamuuttujista.
3. Opetuksen tavoitteisiin ja oppilaiden lähtötasoon (C) liittyvissä kysymyksissä opettajia pyydetään arvioimaan tavoitteiden tarpeellisuutta, realistisuutta sekä oppilaiden lähtötasoa asteikolla 4 - 1. Luokat on esitetty kyselylomakkeessa.

Tavoitelauseet on poimittu pääosin Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnöstä (1977: 17). Joitakin tavoitelauseita on otettu myös Ehdotus äidinkielen perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa -muistios- ta (kouluhallitus 1976).

Kyselyyn vastaaminen vaatii aikaa ja vaivaa. Silti toivon Teidän suhtautuvan tutkimukseeni myönteisesti ja palauttavan lomakkeen koulunne rehtorille 28.3.1980 mennessä. Tietojen käsittelyn kai-

kissa vaiheissa haluan korostaa lomakkeiden nimettömyyttä ja luot-
tamuksellisuutta. Tutkimustulokset saatan käyttöönnne heti niiden
valmistuttua. Toivon niiden hyödyntämisen palkitsevan vaivannä-
könnne.

Kiitän vastauksista etukäteen.

Jyväskylässä 15. helmikuuta 1980

VILHO HIRVI

Vilho Hirvi

kasvat. lis.

koulutoimentarkastaja

Emännäntie 23 E 27

40740 JYVÄSKYLÄ 74

puh. 941/251062 (koti)

941/298404 (työ)

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

Jyväskylä 15.2.1980

AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS

Yleisten ammattikoulujen äidinkielen opetuksen determinanteista sekä opettajien käsitykset yleisjakson opetussuunnitelman tavoitteiden tarpeellisuudesta, realistisuudesta sekä niveltyemisestä peruskoulun äidinkielen opetukseen

KYSELYLOMAKE

Kyselylomake pyydetään ystävällisesti täyttämään ja palauttamaan koulun rehtorille 28.3.1980 mennessä.

Teitä pyydetään ystävällisesti vastaamaan seuraaviin kysymyksiin merkitsemällä rasti valitsemanne vaihtoehdon ruutuun tai kirjoittamalla vastaus varattuun tilaan.

A. YLEISEN OSAN KYSYMYKSET

Ei merkintöjä

001. Oppilaitoksen nimi: _____

002. Mitä virkaa tai tointa hoidatte?

(1) yleisaineiden opettajan

(2) ammattiaineiden opettajan

(3) ammatinopettajan

(4) työnopettajan

(5) tuntiopettajan

003. Oletteko nainen vai mies?

(1) nainen

(2) mies

004. Millainen on muodollinen pedagoginen pätevyytenne?

(1) muodollisesti pätevä

(2) muodollisesti epäpätevä

005. Minkä ikäinen olette?

-vuotias

Mitä oppiaineita ja kuinka monta viikkotuntia opetatte kuluvana lukuvuotena?

Ei merkintöjä

248.

006.	_____	<input type="text"/>	viikkotuntia	_____	_____
007.	_____	<input type="text"/>	viikkotuntia	_____	_____
008.	_____	<input type="text"/>	viikkotuntia	_____	_____
009.	_____	<input type="text"/>	viikkotuntia	_____	_____
010.	_____	<input type="text"/>	viikkotuntia	_____	_____

011. Kuinka monta vuotta olette kaikkiaan toiminut opettajana yleisissä ammatti-
kouluissa?

<input type="text"/>	vuotta	_____
----------------------	--------	-------

Missä muissa koulumuodoissa ja kuinka monta vuotta olette ollut opettajana?

012.	_____	<input type="text"/>	vuotta	_____	_____
013.	_____	<input type="text"/>	vuotta	_____	_____
014.	_____	<input type="text"/>	vuotta	_____	_____
015.	_____	<input type="text"/>	vuotta	_____	_____

Minkä tutkinnon olette suorittanut?

Ei merkintöjä

- 016. kansakoulunopettajan
 - 017. peruskoulun opettajan
 - 018. käsityönopettajan
 - 019. talousopettajan
 - 020. humanististen tieteiden kandidaatin tai vastaavan
 - 021. filosofian kandidaatin tai vastaavan
 - 022. tekniikon
 - 023. insinöörin
 - 024. diplomi-insinöörin
 - 025. ekonomin
 - 026. jonkin muun
- minkä: _____

Jos olette suorittanut yliopistoarvosanoja, niin mainitkaa, missä aineissa ja minkälaituisia arvosanoja Teillä on (sekä tutkintoon kuuluvat että erilliset arvosanat).

	a	cl	l
	(1)	(2)	(3)
027. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
028. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
029. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
030. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
031. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
032. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. OPETUKSEN KÄYTÄNTÖÖN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Ei merkintöjä

250.

Teitä pyydetään arvioimaan seuraavia kysymyksiä (033 - 039) asteikolla 5 - 1:

- 5 = erittäin hyvin
 4 = melko hyvin
 3 = keskinkertaisesti
 2 = melko huonosti
 1 = erittäin huonosti

Kuinka hyvin tunnette koulunne eri opintolinjojen oppiaineiden nykyisiä opetussuunnitelmia ja opetusta (arvioikaa jokaista erikseen asteikolla 5 - 1)?

- | | | |
|--|--------------------------|-------|
| 033. äidinkieli | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 034. matemaattiset aineet | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 035. vieraat kielet | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 036. yhteiskuntatietous | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 037. liikunta ja terveystietous | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 038. ammatilliset aineet | <input type="checkbox"/> | _____ |
| | | |
| 039. Kuinka <u>hyvin</u> tunnette peruskoulun yläasteen äidinkielen opetussuunnitelmaa ja opetusta (valitkaa yksi vaihtoehdoista)? | | |
| (5) erittäin hyvin | <input type="checkbox"/> | _____ |
| (4) melko hyvin | <input type="checkbox"/> | _____ |
| (3) keskinkertaisesti | <input type="checkbox"/> | _____ |
| (2) melko huonosti | <input type="checkbox"/> | _____ |
| (1) erittäin huonosti | <input type="checkbox"/> | _____ |

Teitä pyydetään arvioimaan seuraavia kysymyksiä (040 - 062) asteikolla 5 - 1:

Ei merkintöjä

- 5 = erittäin tarpeellinen
 4 = melko tarpeellinen
 3 = en osaa sanoa
 2 = melko tarpeeton
 1 = erittäin tarpeeton

Kuinka tarpeellisena pidätte oman opetuksenne kannalta koulunne muiden oppi-
 aineryhmien opetussuunnitelman ja opetuksen tuntemista (arvioikaa jokaista
 erikseen asteikolla 5 - 1)?

040. äidinkieli

041. matemaattiset aineet

042. vieraat kielet

043. yhteiskuntatietous

044. liikunta ja terveystieto

045. ammatilliset aineet

046. Kuinka tarpeellista Teidän on oman opetuksenne kannalta tuntea peruskoulun
 yläasteen äidinkielen opetussuunnitelmaa ja äidinkielen opetusta (valitkaa
 yksi vaihtoehto)?

(5) erittäin tarpeellista

(4) melko tarpeellista

(3) en osaa sanoa

(2) melko tarpeetonta

(1) erittäin tarpeetonta

Kuinka tarpeellisina pidätte oppilaiden kannalta seuraavia koulunne äidinkielen opetuksen tehtäviä (arvioikaa jokaista erikseen asteikolla 5 - 1)?

Ei merkintöjä

- | | | | |
|------|---|--------------------------|-------|
| 047. | vieraiden kielten opiskelun tukeminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 048. | ammattillisten aineiden opiskelun tukeminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 049. | muiden kuin edellä mainittujen aineiden opiskelun tukeminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 050. | harrastusten tukeminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 051. | persoonallisuuden kehittymisen tukeminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 052. | yhteiskunnallisessa elämässä toimimisen edellytysten parantaminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 053. | työelämässä selviytymisen varmistaminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 054. | jatkokoulutusedellytysten parantaminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 055. | muu | <input type="checkbox"/> | _____ |
| | mitkä seikat: _____ | | |
| | _____ | | |

Kuinka tarpeellisiksi arvioitte opetuksenne ja opettamienne aineiden opiskelun kannalta äidinkielen opetuksen eri osa-alueet (arvioikaa jokaista erikseen asteikolla 5 - 1)?

- | | | | |
|------|------------------------------|--------------------------|-------|
| 056. | kielentuntemus ("kielioppi") | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 057. | puhuminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 058. | kirjoittaminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 059. | kuunteleminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 060. | lukeminen | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 061. | kirjallisuus | <input type="checkbox"/> | _____ |
| 062. | joukkotiedotus | <input type="checkbox"/> | _____ |

Seuraaviin kysymyksiin (063-070) Teitä pyydetään vastaamaan asteikolla 5-1:

Ei merkintöjä

- 5 = erittäin usein (lähes päivittäin)
- 4 = melko usein (noin kerran viikossa)
- 3 = silloin tällöin (noin kerran kuukaudessa)
- 2 = melko harvoin (noin kerran lukukaudessa)
- 1 = erittäin harvoin (satunnaisesti tai ei juuri koskaan)

Kuinka usein suunnittelette nykyisin opetusta koulunne toisten opettajien ja oppilaiden sekä muiden koulujen opettajien kanssa (vastatkaa jokaiseen erikseen asteikolla 5 - 1)?

- 063. oman koulun äidinkielen opettajien _____
- 064. oman koulun vieraiden kielten opettajien _____
- 065. oman koulun muiden kuin edellä mainittujen yleisaineiden opettajien _____
- 066. oman koulun ammattiaineiden opettajien _____
- 067. oman koulun ammatinopettajien _____
- 068. oman koulun työnopettajien _____
- 069. muiden kuin oman koulunne opettajien _____
- 070. koulunne oppilaiden _____

Jos suunnittelette opetusta yhdessä muiden kuin oman koulunne opettajien kanssa, niin missä ja kuinka usein sitä tapahtuu?

- 071. _____
- 072. _____
- 073. _____

C. OPETUKSEN TAVOITTEISIIN JA OPPILAIDEN LÄHTÖTASOON LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Seuraavassa esitetään uudistettavan keskiasteen koulutuksen teknisen alan peruslinjojen ensimmäisen opiskeluvuoden (yleisjakson) äidinkielen opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Lauseet ilmaisevat, mitä oppilaiden tulisi osata tai kuinka heidän tulisi kyetä toimimaan ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Tavoitelauseet on pääosin poimittu Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietinnöstä (1977:17).

Teitä pyydetään arvioimaan tavoitelauseita oman kokemuksenne perusteella (koulun opetustilanteet, koulun ulkopuolisen elämän tilanteet) kolmesta näkökulmasta:

- 1) Kuinka tarpeellisena pidätte kunkin tavoitelauseen ilmaisemaa tietoa ja taitoa (asennetta) oppilaiden koulutyön ja koulun ulkopuolisen (omaehtoinen opiskelu, harrastukset jne.) yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta? Kunkin tavoitelauseen kuvaamaa tietoa tai taitoa pyydetään siis arvioimaan erikseen sekä koulutyön että yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta.
- 2) Kuinka realistisina pidätte tavoitelauseissa ilmaistujen tietojen ja taitojen (asenteiden) saavuttamista eli kuinka suuri osa oppilaista voisi saavuttaa ne mielestänne riittävän hyvin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, jos sisällöt otettaisiin opetettaviksi nyt? Arvioinnissa Teitä siis pyydetään kiinnittämään huomiota sekä oppilaiden määrään (%) että oppimisen tasoon (riittävän hyvin). Uudistettavien peruslinjojen yleisjakson äidinkielen tuntimäärä on sama kuin yleisten ammattikoulujen ensimmäisen vuoden tuntimäärä nykyisin eli kaksi viikkotuntia. Lisäksi uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan, että äidinkieli on myös ammattiaine, jonka tietoja ja taitoja harjoitellaan monien oppiaineiden tunneilla.
- 3) Millainen on nykyisin kouluunne tulevien oppilaiden äidinkielen tietojen, taitojen ja asenteiden lähtötaso eli kuinka monella prosentilla oppilaista ne ovat mielestänne riittävän hyvät aloitettavien ammattikouluopintojen edellyttämien valmiuksien kannalta. Arvioinneissa

Teitä siis pyydetään kiinnittämään huomiota sekä oppilaiden määrään (%) että oppimisen tasoon (riittävän hyvin). Koska teknisen alan peruslinjojen tulevan yleisjakson äidinkielen opetuksen tavoitteista suuri osa on peruskoulussa opittujen tietojen ja taitojen (asenteiden) varmistamista ja syventämistä, myös lähtötason arviointiin voidaan käyttää yleisjakson tavoitelauseita.

Tarpeellisuutta, realistisuutta ja lähtötasoa Teitä pyydetään arvioimaan asteikolla 4 - 1. Arviot merkitään tavoitelauseiden jäljessä oleviin ruutuihin.

Ammattiaineiden opettajia, ammatinopettajia sekä työnopettajia pyydetään arvioimaan X:llä merkittävien tavoitelauseiden kuvaamaa tietoa tai taitoa (asennetta) vain tarpeellisuuden kannalta. Lisäksi osa tavoitelauseista on sellaisia, joiden kuvaaman tiedon tai taidon (asenteen) hallitsemisen lähtötasoa ei arvioida (ruudussa on rasti) lainkaan.

<u>TARPEELLISUUS</u> (T < koulutyö=K yksityiselämä=Y)	<u>REALISTISUUS</u> (R)	<u>LÄHTÖTASO</u> (L)
4 = erittäin tarpeellinen	4 = <u>valtaosa</u> oppilaista (75 % tai enemmän) voisi saavuttaa <u>riittävän hyvin</u>	4 = <u>kiitettävä</u> : 75 % tai enemmän oppilaista hallitsee <u>riittävän hyvin</u>
3 = varsin tarpeellinen	3 = <u>melko suuri osa</u> oppilaista (50-74 %) voisi saavuttaa <u>riittävän hyvin</u>	3 = <u>tyydyttävä</u> : 50-74 % oppilaista hallitsee <u>riittävän hyvin</u>
2 = jonkin verran tarpeellinen	2 = <u>melko pieni osa</u> oppilaista (25-49 %) voisi saavuttaa <u>riittävän hyvin</u>	2 = <u>välttävä</u> : 25-49 % oppilaista hallitsee <u>riittävän hyvin</u>
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen	1 = <u>vähäinen osa</u> oppilaista (0-24 %) voisi <u>saavuttaa riittävän hyvin</u>	1 = <u>heikko</u> : 0-24 % oppilaista hallitsee <u>riittävän hyvin</u>

TARPEELLISUUS (T = koulutyö=K
Yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
PEREHDYTTÄMINEN				
Oppilaat				
X) 076. osaavat luontevasti <u>esitellä</u> itsensä ja toverinsa.				X
X) 077. tuntevat koulun äidinkielen opiskelun keskeisimmät <u>tavoitteet</u> .				X
X) 078. pitävät koulun <u>äidinkielen opiskelua</u> merkittävänä opiskelun, yksityiselämän ja työelämän edellyttämien valmiuksien hankkimiseksi.				
079. ymmärtävät myönteisten <u>opiskeluasenteiden</u> merkityksen oppimistuloksiin.				
080. ymmärtävät <u>opiskelutekniikan</u> (ajankäyttö, työn suunnittelu, muistiinpanotekniikka jne.) tärkeyden opiskelussa.				
081. osaavat luontevasti soveltaa <u>opiskelutekniikan taitoja</u> (ajankäyttö, työn suunnittelu, muistiinpanotekniikka) <u>toimintoihinsa</u> .				
X) 082. tuntevat opiskelupaikkakunnan tarjoamat koulun ulkopuoliset <u>opiskelumahdollisuudet</u> (kirjastot, vapaa kansansivistystyö jne.).				X

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnohjat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET		ARVIOINTI			
		T		R	L
		K	Y		
	Oppilaat				
X)	083. käyttävät itsenäisesti hyväkseen opiskelupaikkakunnan tarjoamia koulun ulkopuolisia <u>opiskelumahdollisuuksia</u> (kirjastot, vapaa kansansivistystyö jne.).				X
X)	084. tuntevat paikkakunnan <u>kulttuurimahdollisuudet</u> (teatterit, konserttimahdollisuudet jne.).				X
X)	085. osallistuvat itsenäisesti paikkakunnan tarjoamiin <u>kulttuuritilaisuuksiin</u> (teatterit, konsertit jne.).				X
X)	086. tuntevat paikkakunnan <u>muut harrastusmahdollisuudet</u> (urheiluseurat, kerhot, yhdistykset jne.).				X
X)	087. käyttävät itsenäisesti hyväkseen paikkakunnan <u>harrastusmahdollisuuksia</u> (urheiluseurat, kerhot, yhdistykset jne.).				X

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = helkko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET		ARVIOINTI			
		T		R	L
		K	Y		
KIELENTUNTEMUS					
Oppilaat					
X)	088. ymmärtävät, että ihmisten kieli on <u>sopimusluontoinen symbolijärjestelmä</u> ja että suomen kieli on yksi symbolijärjestelmä maailman kielten joukossa.				
X)	089. ymmärtävät <u>kielen tehtävät</u> (hankkia tietoja, ilmaista ajatuksia ja tunteita, vaikuttaa, viihdyttää).				
X)	090. tietävät, miten kieltä käytetään <u>ohjailuun</u> (lakiteksti, ohjeet, käskyt) ja <u>suositteluun</u> (mainokset, pyynnöt).				
X)	091. tietävät, missä suhteissa <u>suomen kieli eroaa</u> muista kielistä ja osaavat mainita kiellemme tyypillisiä piirteitä (päätteiden runsaus, sanajärjestys, sijojen määrä jne.).				
X)	092. tuntevat puheen ja kirjoituksen <u>perillemenoa vaikeuttavia</u> tekijöitä (sanojen pää- ja sivumerkitykset, vierasperäiset sanat jne.).				
X)	093. tuntevat <u>sanomien perustyyppit</u> ja niiden tuntomerkit (todellisuusperusteiset, kuvitteelliset, mainokset).				
X)	094. tuntevat sanomassa <u>propagandan eli piilovaikuttamisen keinot</u> (vastaanottajan imartelu, plussanat, miinussanat, vastakkainasettelu jne.).				
X)	095. tietävät, miten sanoman <u>esitystilanne</u> (ympäristö, esityksen tarkoitus, yleisön tiedot ja asenteet jne.) vaikuttaa esitystapaan.				

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
Y < yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
Oppilaat				
X) 096. osaavat esitystilanteen perusteella <u>ratkaista</u> , onko tilanteessa parempi käyttää kirjallista vai suullista viestintää.				
X) 097. osaavat suullisessa ja kirjallisessa esitystilanteessa käyttää tarkoituksenmukaista <u>yleiskieltä</u> .				
X) 098. ymmärtävät, että <u>kielenhuolto</u> (yhteisistä kielikäytännöistä sopiminen) on tarpeen kielen <u>ymmärrettävyyden</u> ja <u>omaperäisyyden</u> säilyttämiseksi.				
X) 099. hallitsevat luontevasti keskeiset <u>oikeakielisyyskäytännöt</u> (alkukirjain, yhdys-sanat, välimerkit).				
X) 100. haluavat itse pyrkiä <u>virheettömän</u> kielen käyttämiseen.				
X) 101. tuntevat sanojen <u>taivutukseen</u> perustuvat <u>sanaluokat</u> (nominat, verbit, partikkelit).				
X) 102. tuntevat sanojen <u>merkitykseen</u> perustuvat <u>sanaluokat</u> (substantiivit, adjektiivit, numeraalit, pronominit, verbit, partikkelit).				
X) 103. tuntevat <u>aikamuodot</u> (preesens, imperfekti, perfekti, pluskvamperfekti).				

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tyydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnohjat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET		ARVIOINTI			
		T		R	L
		K	Y		
	Oppilaat				
X)	104. osaavat erottaa lauseesta <u>pääjäsenet</u> (subjekti, predikaatti, objekti).				
X)	105. kykenevät erottamaan virkkeen <u>pää- ja sivulauseen</u> .				
X)	106. pitävät merkittävänä hallita kielentuntemuksen ("kieliopin") <u>perusasioita</u> (sanaluokat, sijamuodot jne.).				

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
PUHUMINEN				
Oppilaat				
X) 107. ymmärtävät puhetilanteissa <u>kokonaisilmaisun</u> (eleet, ilmeet, liikkeet) merkityksen.				
X) 108. tuntevat <u>äänemuodostuksen</u> perusteet.				
109. ovat tottuneet <u>valmistamaan</u> (esityksen merkitys, aiheen rajausta, muistiinpanot, harjoittelu jne.) esityksensä huolellisesti.				
110. osaavat varautua kuulijoiden <u>reaktioihin</u> .				
111. osaavat käyttää tilanteeseen sopivia <u>äänellisiä tehokeinoja</u> (painotus, tauotus, puhenopeus).				
112. osaavat käyttää tilanteen mukaista <u>puhekieltä</u> (arkikieltä, tuttavallista kieltä, yleiskieltä).				
113. osaavat tarkoituksenmukaisesti <u>havainnollistaa</u> (kuvat, äänitteet, esineet jne.) puhe-esitykseensä.				
114. osaavat tehdä asiallisia <u>kysymyksiä</u> kuulemastaan tiedottavasta esityksestä.				
115. osaavat esittää johdonmukaisesti ja selkeästi tuttuun aiheeseen liittyvän <u>selostuksen</u> .				

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tyyydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
Oppilaat				
116. tuntevat tavallisimmat <u>keskustelumuodot</u> (kokous, väittely, paneelikeskustelu jne.).				
117. osaavat tarkoituksenmukaisella tavalla <u>osallistua</u> (esittää mielipiteet, perustella) tuttua aihetta käsittelevään keskusteluun.				
118. osaavat noudattaa kokouksen ja keskustelun <u>pelisääntöjä</u> (puheenjohtajan ja sihteerin tehtävät, puheenvuoron käyttäminen jne.).				
119. haluavat asianmukaisella tavalla <u>ilmaista</u> tietojaan, ajatuksiaan ja tunteitaan.				
120. tuntevat halua kehittää omaa suullista <u>esitystaitoaan</u> .				
121. arvostavat tietojen, ajatusten ja tunteiden selkeää ja huolellista <u>esittämistä</u> .				

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
 \ yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
 3 = varsin tarpeellinen
 2 = jonkin verran tarpeellinen
 1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
 3 = melko suuri osa (50-74 %)
 2 = melko pieni osa (25-49 %)
 1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
 3 = tydyttävä (50-74 %)
 2 = välttävä (25-49 %)
 1 = heikko (0-24 %)

264.

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
KUUNTELEMINEN				
Oppilaat				
122. ymmärtävät kuuntelemisen <u>merkityksen</u> viestinnässä.				
123. kykenevät keskittymään <u>kuuntelutilanteisiin</u> .				
124. tuntevat halua kehittää <u>kuuntelemisen taitoaan</u> .				
125. osaavat käyttää tilanteen edellyttämää <u>kuuntelemisen lajia</u> (tietoa lisäävä, kriittinen, esteettinen).				
126. osaavat luontevasti käyttää hyväkseen kuuntelemiseen perustuvia <u>tietolähteitä</u> . (radio, äänitteet, televisio).				
127. kykenevät löytämään kuullusta <u>pääkohdat</u> .				
128. kykenevät tekemään kuullusta <u>muistiinpanot</u> .				
129. osaavat tehdä kuullusta <u>johtopäätöksiä</u> .				

TARPEELLISUUS (T ← koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnohjaajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
Oppilaat				
130. osaavat arvioida kuullun perusteella <u>syitä</u> ja <u>seurauksia</u> .				
131. ymmärtävät annetut <u>työohjeet</u> .				
132. kykenevät kuuntelemaan toisten <u>puheenvuoroja</u> .				
133. arvostavat toisten käyttämiä <u>puheenvuoroja</u> .				
X) 134. haluavat omaehtoisesti kuunnella <u>esteettisiä tekstejä</u> niiden tarjoamien esteettisten kokemusten vuoksi.				X

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

266.

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnohjaajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITTELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
K IRJOITTAMINEN				
Oppilaat				
135. kykenevät kirjoittamaan <u>luettavalla käsialalla.</u>				
136. kykenevät tuottamaan <u>asettelultaan selkeitä</u> tekstiä.				
137. kirjoittavat <u>mielellään</u> erilaisia tuotoksia.				
138. kykenevät kirjoittamaan <u>johdonmukaisia ja täsmällisiä</u> lauseita.				
139. osaavat kirjoittaa asiat <u>johdonmukaisessa järjestyksessä.</u>				
140. kykenevät käyttämään <u>ohjailu- ja suostuttelukielen</u> (mielipiteet, perusteleminen, vakuuttaminen) keinoja.				
141. osaavat laatia sisällöltään <u>johdonmukaisen tiedottavan esityksen.</u>				
142. osaavat luontevasti laatia tuttua aihepiiriä käsittelevästä tekstistä <u>referaatin.</u>				

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopeettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
Oppilaat				
143. arvostavat monipuolisen kirjoittamisen <u>taitoa</u> .				
144. osaavat itsenäisesti laatia työn tai toiminnan <u>ohjeen</u> .				
145. kykenevät itsenäisesti laatimaan tapahtumasta tai jostakin kokonaisuudesta <u>selostuksen</u> .				
146. osaavat mallin mukaan laatimaan tavallisen <u>asiakirjan</u> (valtuutuksen, velkakirjan ja kauppakirjan).				
X) 147. pyrkivät omaehtoisen kirjoittamisen avulla <u>jäsentämään</u> tietojaan, ajatuksiaan ja tunteitaan.				X

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
LUKEMINEN				
Oppilaat				
148. kykenevät lukemalla <u>hankkimaan</u> ja <u>tarkentamaan</u> tietojaan (oppimateriaaleista, tieto- ja hakuteoksista, lehdistöstä).				
X) 149. lukevat <u>mielellään</u> erilaisia tekstejä.				
X) 150. kykenevät <u>ymmärtämään</u> ja <u>tulkitsemaan</u> (sanojen ja lauseiden merkitys, pääkohdat, johtopäätökset) lukemien erilaisia tekstejä (kuvitteelliset, tietotekstit, mielipidetekstit, ohjeet).				
X) 151. kykenevät <u>erittelemään</u> ja <u>arvioimaan</u> (tosiasiat/mielipiteet, piilovaikuttamisen keinot, totuudellisuus, rakenneseikat, kielenkäyttö) erilaisia lukemiaan tekstejä.				
X) 152. osaavat valita tekstin ja tilanteen edellyttävän <u>lukutavan</u> (sanatarkka, johtopäätöksiä tekevä, eläytyvä).				
X) 153. tuntevat kaunokirjallisuuden <u>peruskäsitteitä</u> (romaani, juoni, teema, miljöö jne.).				X
X) 154. tuntevat <u>kaunokirjallisuuden lajeja</u> (suorasanaainen, runomuotoinen, näytelmäkirjallisuus jne.).				X
X) 155. tuntevat kirjallisuuden <u>tyylisuuntia</u> (romantiikka, realismi).				X

TARPEELLISUUS (T < koulutyö=K
yksityiselämä=Y)

- 4 = erittäin tarpeellinen
3 = varsin tarpeellinen
2 = jonkin verran tarpeellinen
1 = tuskin lainkaan tarpeellinen

REALISTISUUS (R)

- 4 = valtaosa (75-100 %)
3 = melko suuri osa (50-74 %)
2 = melko pieni osa (25-49 %)
1 = vähäinen osa (0-24 %)

LÄHTÖTASO (L)

- 4 = kiitettävä (75-100 %)
3 = tydyttävä (50-74 %)
2 = välttävä (25-49 %)
1 = heikko (0-24 %)

X) Ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat ja työnopettajat arvioivat vain tarpeellisuutta.

TAVOITELAUSEET	ARVIOINTI			
	T		R	L
	K	Y		
Oppilaat				
X) 156. lukevat omaehtoisesti kaunokirjallisuutta saadakseen <u>virikkeitä</u> ja <u>elämyksiä</u> .				X

157. Mainitkaa vielä sellaisia tietoja, taitoja tai asenteita, joita oppilaiden tulisi mielestänne omak-
sua teknisen alan peruslinjojen yleisjakson äidinkielen opiskelussa.

Esitän Teille vastauksistanne mitä parhaimmat kiitokset.

Pyydän ystävällisesti palauttamaan vastauslomakkeen koulun rehtorille 28.3.1980 mennessä.

Vilho Hirvi
Vilho Hirvi

kasvat. lis.

koulutoimentarkastaja

Emännäntie 23 E 27

40740 JYVÄSKYLÄ 74

puh. 941/251062 (koti)

941/298404 (työ)

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

Jyväskylä 30.3.1980

ARVOISA REHTORI

Ammatillisten oppilaitosten äidinkielen opetussuunnitelmatutkimuksen tietojen keruu on sujunut suunnitelmien mukaisesti.

Useimmat koulut ovat jo palauttaneet kyselylomakkeet. Tämän jälkeen alkaa lomakkeiden tietojen ATK-käsittely.

Jotta tiedot olisivat mahdollisimman kattavat ja tutkimus siten luotettava, pyydän niitä rehtoreita, joiden kouluista lomakkeita ei ole vielä palautettu, lähettämään ne tutkijalle.

Pyydän esittää Teille ja välityksellänne kaikille kyselyyn vastanneille opettajille mitä parhaimmat kiitokset vaivannäöstä.

Terveisin

VILHO HIRVI
Vilho Hirvi
koulutoimentarjastaja
kasvatustieteen lisensiaatti

LIITE 12. Opettajien tutkintorakenne viroittain (1 = yleisaineiden opettajat, 2 = ammattiaineiden opettajat, 3 = ammatinopettajat, 4 = työopettajat, 5 = vieraiden kielten opettajat)

TUTKINTO	V I R K A											
	1		2		3		4		5		Yhteensä	
	N	% ¹⁾	N	%	N	%	N	%	N	%	N	% ²⁾
Teknikko	1	.6	-	-	2	1.3	162	97.6	-	-	165	23.4
Insinööri	-	-	156	92.3	1	.6	1	.6	2	3.6	160	22.7
HUK (vastaava)	55	34.4	-	-	1	.6	-	-	19	34.5	75	10.7
Talousopettaja	-	-	-	-	71	46.1	-	-	1	1.8	72	10.2
FK (vastaava)	44	27.5	7	4.1	-	-	-	-	13	23.6	64	9.1
3) Ammatinopettaja	-	-	1	.6	53	34.4	-	-	1	1.8	55	7.8
Kansakoulunopettaja	38	23.7	1	.6	-	-	-	-	2	3.6	41	5.8
Peruskoulunopettaja	10	6.3	-	-	-	-	-	-	-	-	10	1.4
Käsityönopettaja	-	-	-	-	10	6.5	-	-	-	-	10	1.4
Pukuompeluopettaja	-	-	-	-	8	5.2	-	-	-	-	8	1.1
Kirjeenvaihtaja	1	.6	-	-	-	-	-	-	5	9.8	6	.9
Voimistelunopettaja	5	3.1	-	-	-	-	-	-	-	-	5	.7
Merkonomi	3	1.9	-	-	-	-	1	.6	1	1.8	5	.7
Kotiteollisuusopettaja	-	-	-	-	1	2.5	1	.6	-	-	5	.7
Diplomikielenkääntäjä	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3.6	2	.3
Parturi-kampaaja	-	-	-	-	2	1.3	-	-	-	-	2	.3
Ylioppilas	1	.6	-	-	-	-	-	-	1	1.8	2	.3
Agronomi	1	.6	1	.6	-	-	-	-	-	-	2	.3
Ekonomi	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Työtekniikko	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Lower certificate in English	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Sairaanhoitaja	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Liikunnanohjaaja	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Englannin aineen opettaja	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Metsänhoitaja	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Hortonomi	-	-	1	.6	-	-	-	-	-	-	1	.1
Kone- ja sähköopin opettaja	-	-	1	.6	-	-	-	-	-	-	1	.1
Yleisaineiden opettaja	1	.6	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.1
Leipurimestari	-	-	-	-	1	.6	-	-	-	-	1	.1
Maalarimestari	-	-	-	-	-	-	1	.6	-	-	1	.1
Painajamestari	-	-	1	.6	-	-	-	-	-	-	1	.1
Kokkimestari	-	-	-	-	1	.6	-	-	-	-	1	.1
Diplome de la language Françoise	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.8	1	.1
Yhteensä	160	100	169	100	154	100	166	100	55	100	704	100

1) sarakkeistain

2) riveittäin

3) kauppa- ja teollisuusministeriön päätöksessä 385/59 tarkoitettu opettajanvalmistuslaitoksessa suoritettu tutkinto

LIITE 13. Vastaaajien yliopistoarvosanat sekä niiden prosentuaalisia jakaumia

Arvosana	N	Arvosanoista (N = 1017)	Arvosanoja suorittaneista (N = 347)	Vastaaajista (N = 708)
Kasvatustiede	296	29.1	85.3	41.7
Suomen kieli	116	11.4	33.4	16.4
Kirjallisuus	64	6.3	18.4	9.0
Sosiaalipolitiikka	50	4.9	14.4	7.1
Sosiologia	41	4.0	11.8	5.8
Psykologia	40	3.9	11.5	5.6
Englantilainen filologia	38	3.7	11.0	5.4
Pohjoismainen filologia	29	2.9	8.4	4.1
Suomen historia	27	2.7	7.8	3.8
Valtio-oppi	24	2.4	6.9	3.4
Yhteiskuntatiede	24	2.4	6.9	3.4
Yleinen historia	21	2.1	6.1	3.0
Kansantaloustiede	18	1.8	5.2	2.5
Kansatiede	16	1.6	4.6	2.3
Erityispedagogiikka	15	1.5	4.3	2.1
Liikuntapedagogiikka	14	1.4	4.0	2.0
Aikuiskasvatus	14	1.4	4.0	2.0
Tilastotiede	11	1.1	3.2	1.6
Saksan kieli	11	1.1	3.2	1.6
Yhteiskuntapolitiikka	10	1.0	2.9	1.4
Kansanrunous	10	1.0	2.9	1.4
Tiedotusoppi	9	.9	2.6	1.3
Liikuntafysiologia	9	.9	2.6	1.3
Liikuntahygienia	9	.9	2.6	1.3
Matematiikka	8	.8	2.3	1.1
Filosofia	7	.7	2.0	1.0
Fysiikka	7	.7	2.0	1.0
Orgaaninen kemia	6	.6	1.7	.8
Kouluhallinto	5	.5	1.4	.7
Fonetiikka	5	.5	1.4	.7
Kodin taloustiede	4	.4	1.2	.7
Ekologia	3	.3	.9	.4
Matkailuoppi	3	.3	.9	.4
Liikuntateknologia	3	.3	.9	.4
Maantiede	2	.2	.6	.3
Kasvinviljelystiede	2	.2	.6	.3
Maanviljelyskemia	2	.2	.6	.3
Maanviljelystalous	2	.2	.6	.3
Kotieläintiede	2	.2	.6	.3
Kunnallispolitiikka	2	.2	.6	.3
Kotitalous	2	.2	.6	.3
Latinan kieli	2	.2	.6	.3
Lihateknologia	2	.2	.6	.3
Mikrobiologia	2	.2	.6	.3
Elintarvikebiologia	2	.2	.6	.3
Markkinointioppi	2	.2	.6	.3
Fysikaalinen kemia	2	.2	.6	.3
Kirjastotiede	2	.2	.6	.3
Anatomia	2	.2	.6	.3
Teologia	2	.2	.6	.3
Työoikeus	1	.1	.3	.1
Taidenhistoria	1	.1	.3	.1
Taloushistoria	1	.1	.3	.1
Kansainvälinen oikeus	1	.1	.3	.1
Biokemia	1	.1	.3	.1
Poliittinen historia	1	.1	.3	.1
Arkeologia	1	.1	.3	.1
Yksityisoikeus	1	.1	.3	.1
Yrityksen hallinto	1	.1	.3	.1
Puheoppi	1	.1	.3	.1
Kunnallistalous	1	.1	.3	.1
Julkishallinto	1	.1	.3	.1
Puutarhatieto	1	.1	.3	.1
Maatalouspolitiikka	1	.1	.3	.1
Roomalainen kirjallisuus	1	.1	.3	.1
Liiketaloustiede	1	.1	.3	.1
Konttoritekniikka	1	.1	.3	.1
Ei arvosanoja	361	-	-	51.0

LIITE 14. Opettajien ilmoittamat opetusaineet viroittain (1 = yleisaineiden opettajat, 2 = ammattiai-
 neiden opettajat, 3 = ammatinopettajat, 4 = työnopeettajat, 5 = vieraiden kielten opettajat)

OPPIAINE	V I R K A											
	1		2		3		4		5		Yhteensä	
	N	% ¹⁾	N	%	N	%	N	%	N	%	N	% ²⁾
Työnopeus	-	-	7	4.2	16	10.4	142	86.1	1	1.8	166	23.6
Äidinkieli	145	90.1	1	.6	-	-	-	-	9	16.4	155	22.1
Ammattityö	-	-	10	6.0	121	78.6	23	13.9	-	-	154	21.9
Fysiikka/kemia	-	-	120	71.9	23	14.9	6	3.6	1	1.8	150	21.4
Matematiikka	5	3.1	117	70.1	9	5.8	4	2.4	5	9.1	140	19.9
Ammattiaineet	3	1.9	80	47.9	36	23.4	15	9.1	-	-	134	19.1
Kansalaistaito	109	67.7	9	5.4	1	.6	-	-	12	21.8	131	18.7
Ammattitalous	25	15.5	63	37.7	24	15.6	1	.6	10	18.2	123	17.5
Ammattitekniikka	-	-	60	35.9	45	29.2	5	3.0	1	1.8	111	15.8
Ammattiopirustus	-	-	51	30.5	28	18.2	6	3.6	1	1.8	86	12.3
Englannin kieli	13	8.1	6	3.6	1	.6	-	-	44	80.0	64	9.1
Ruuanvalmistusoppi	1	.6	-	-	59	38.3	-	-	1	1.8	61	8.7
Liikunta	46	28.6	3	1.8	2	1.3	-	-	2	3.6	53	7.5
Ammattihygienia	-	-	-	-	47	30.5	-	-	1	1.8	48	6.8
Ammattioppi	-	-	32	19.7	10	6.5	2	1.2	-	-	44	6.3
Ruokatavaraoppi	-	-	1	.6	36	23.4	-	-	-	-	37	5.3
Kaava- ja leikkuuoppi	-	-	-	-	34	22.1	-	-	-	-	34	4.8
Työvälineoppi	-	-	8	4.8	22	14.3	1	.6	1	1.8	32	4.6
Terveysoppi	29	18.0	-	-	-	-	-	-	2	3.6	31	4.4
Muoto- ja sovitusoppi	-	-	-	-	28	18.2	-	-	-	-	28	4.0
Ravinto-oppi	-	-	1	.6	24	15.6	-	-	1	1.8	26	3.7
Tekstiilioppi	-	-	-	-	22	14.3	-	-	1	1.8	23	3.3
Raaka-aineoppi	-	-	15	9.0	2	1.3	1	.6	1	1.8	19	2.7
Ruotsin kieli	6	3.7	-	-	1	.6	-	-	11	20.0	18	2.6
Sähköoppi	1	.6	11	6.6	-	-	1	.6	-	-	13	1.9
Laboraatiot	-	-	7	4.2	-	-	3	1.8	-	-	10	1.4
Ammattilaskento	-	-	3	1.8	6	3.9	-	-	-	-	9	1.3
Tarjoiluoppi	2	1.2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	.3
Markkinointioppi	1	.6	-	-	6	3.9	-	-	-	-	7	1.0
Työnjohto-oppi	3	1.9	1	.6	3	1.9	-	-	-	-	7	1.0
Rakenneoppi	-	-	7	4.2	-	-	-	-	-	-	7	1.0
Moottorioppi	-	-	5	3.0	1	.6	1	.6	-	-	7	1.0
Saksan kieli	1	.6	-	-	-	-	-	-	5	9.1	6	.9
Talonrakennusoppi	-	-	3	1.8	-	-	1	.6	-	-	4	.6
Anatomia	-	-	-	-	3	1.9	-	-	-	-	3	.4
Tyylioppi	-	-	-	-	3	1.9	-	-	-	-	3	1.9
Myyntioppi	-	-	-	-	3	1.9	-	-	-	-	3	1.9
Psykologia	2	1.2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	.3
Mikrobiologia	-	-	2	1.2	-	-	-	-	-	-	2	.3
Työlainsäädäntö	1	.6	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.1
Laskentatoimi	1	.6	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.1
Radiomittaustekniikka	-	-	-	-	-	-	1	.6	-	-	1	.1
Mekaniikka	-	-	1	.6	-	-	-	-	-	-	1	.1
Kuvanto-oppi	-	-	1	.6	-	-	-	-	-	-	1	.1
Maa- ja lannoitusoppi	-	-	1	.6	-	-	-	-	-	-	1	.1
Juomatavaraoppi	-	-	-	-	1	.6	-	-	-	-	1	.1
Yhteiskuntaoppi	1	.6	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.1
Ranskan kieli	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.6	1	.1

1) sarakkeittain

2) riveittäin

LIITE 15. Vastaaajien muu kuin ammattikoulukokemus

Koulumuoto	N	%
Kansakoulu	102	14.4
Oppikoulu	78	11.0
Kansalaiskoulu	54	7.6
Peruskoulu	47	6.6
Ammatillinen kurssikeskus	42	5.9
Kansalaisopisto	17	2.4
Kotitalouskoulu	13	1.8
Teknillinen oppilaitos	13	1.8
Kauppaopisto	12	1.7
Työväenopisto	12	1.7
Kansanopisto	10	1.4
Emäntäkoulu	9	1.3
Kotiteollisuuskoulu	7	1.0
Sairaanhoidon oppilaitos	7	1.0
Teollisuuden ammattikoulu	9	1.3
Yliopisto	4	0.6
Kansankorkeakoulu	3	0.4
Erikoisammattikoulu	2	0.3
Maatalousoppilaitos	2	0.3
Polisiopisto	2	0.3
Opettajaopisto	2	0.3
Teollisuuden keskusjärjestö	2	0.3
Kodinhoitajakoulu	2	0.3
Konepajakoulu	1	0.1
Kirjeopisto	1	0.1
Keskusvankilan koulu	1	0.1
Settlementtiopisto	1	0.1
Apukoulu	1	0.1
Taistelukoulu	1	0.1
Ilmailuopisto	1	0.1
Luther-opisto	1	0.1
Kotipuutarhakoulu	1	0.1
Työteknillinen koulu	1	0.1
Viestikoulu (puolustusvoimat)	1	0.1
Seminaari	1	0.1
Kieliopisto	1	0.1
Ei kokemusta	386	54.5

LIITE 16. Kyselyyn vastanneet koulut lääneittäin

Uudenmaan lääni

Haagan ammattikoulu
 Käpylän ammattikoulu
 Roihuvuoren ammattikoulu
 Vallilan ammattikoulu
 Hyvinkään ammattikoulu
 Järvenpään ammattikoulu
 Leppävaaran ammattikoulu
 Lohjan ammattikoulu
 Espoon Matinkylän ammattikoulu
 Nurmijärven ammattikoulu
 Porvoon Seudun ammattikoulu
 Päijät-Hämeen ammattikoulu (Orimattilan sivukoulu)
 Tikkurilan ammattikoulu

Turun ja Porin lääni

Loimaan ammattikoulu
 Raision ammattikoulu
 Salon ammattikoulu
 Turun ompelu- ja talousammattikoulu
 Turun teknillinen ammattikoulu
 Vakka-Suomen ammattikoulu
 Itä-Satakunnan ammattikoulu
 Peipohjan ammattikoulu
 Pohjois-Satakunnan ammattikoulu
 Rauman ammattikoulu
 Porin teknillinen ammattikoulu
 Porin Teljän ammattikoulu
 Vammalan ammattikoulu

Hämeen lääni

Forssan ammattikoulu
 Hämeenlinnan ammattikoulu
 Hämeenlinnan ammattikoulu (Janakkalan sivukoulu)
 Kangasalan ammattikoulu

Kiipulan sähköalan ammattikoulu
Lahden ammattikoulu
Mäntän ammattikoulu
Nokian ammattikoulu
Opettajaopiston ammattikoulu (Hämeenlinna)
Oriveden seudun ammattikoulu
Pirkanmaan ammattikoulu
Päijät-Hämeen ammattikoulu (Lahti)
Riihimäen seudun ammattikoulu
Tampereen ammattikoulu
Valkeakosken ammattikoulu

Kymen lääni

Anjalankosken ammattikoulu
Haminan ammattikoulu
Imatran ammattikoulu
Karhulan ammattikoulu
Kotkan ammattikoulu
Kouvolan ammattikoulu
Kuusankosken ammattikoulu
Lappeenrannan ammattikoulu

Mikkelin lääni

Heinolan seudun ammattikoulu
Mikkelin ammattikoulu
Pieksämäen ammattikoulu
Savonlinnan ammattikoulu
Pohjois-Karjalan ammattikoulu
Joensuun ammattikoulu
Kiteen ammattikoulu
Lieksan ammattikoulu
Liperin ammattikoulu
P-Karjalan keskusammattikoulu

Kuopion lääni

Juankosken ammattikoulu
 Leppävirran ammattikoulu
 Pohjois-Savon ammattioppilaitos
 Suonenjoen ammattikoulu
 Varkauden ammattikoulu
 Ylä-Savon ammattikoulu
 Ylä-Savon ammattikoulu (Pielaveden sivukoulu)
 Ylä-Savon ammattikoulu (Kiuruveden sivukoulu)

Keski-Suomen lääni

Jyväskylän ammattikoulu
 Jämsänjokilaakson ammattikoulu
 Keski-Suomen keskusammattikoulu
 Äänekosken ammattikoulu

Vaasan lääni

Etelä-Pohjanmaan keskusammattikoulu
 Kauhajoen ammattikoulu
 Kokkolan ammattikoulu
 Kurikan ammattikoulu
 Lappajärven ammattikoulu
 Lapuan ammattikoulu
 Seinäjoen ammattikoulu
 Vaasan ammattikoulu
 Ähtärin seudun ammattikoulu

Oulun lääni

Haapaveden ammattikoulu
 Haukiputaan ammattikoulu
 Koillis-Pohjanmaan ammattikoulu
 Kuusamon ammattikoulu
 Nivalan ammattikoulu
 Oulun ammattikoulu
 Raahen ammattikoulu
 Merikosken ammattikoulu

Pohjois-Pohjanmaan keskusammattikoulu (Oulu)

Pohjois-Pohjanmaan keskusammattikoulu (Muhoksen sivukoulu)

Kainuun keskusammattikoulu (Kajaanin sivukoulu)

Kainuun keskusammattikoulu (Kuhmon sivukoulu)

Lapin lääni

Lapin keskusammattikoulu (Rovaniemi)

Lapin keskusammattikoulu (Kemijärven sivukoulu)

Länsi-Pohjan ammattikoulu

Pohjois-Lapin ammattikoulu

Rovaniemen ammattikoulu

Kemin ammattikoulu

LIITE 17. Kyselylomakkeen kysymyksiin vastanneiden lukumäärät

- 1 = yleisaineiden opettajat
 2 = ammattiaineiden opettajat
 3 = ammatinopettajat
 4 = työopettajat
 5 = vieraiden kielten opettajat

KOUTA = koulutyön tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta
 tarpeellisuus

YKTA = yksityiselämän tilanteiden edellyttämien valmiuksien kannalta
 tarpeellisuus

REAL = realistisuus

LÄHTÖ = lähtötaso

Kysymys	Virka					yhteensä
	1	2	3	4	5	
002	161	169	157	166	55	708
003	161	168	157	165	55	706
004	161	168	156	165	55	705
005	160	167	157	162	55	701
006	161	166	153	163	55	698
006	161	165	152	163	55	696
007	133	156	152	31	30	502
007	134	156	151	31	30	502
008	62	146	125	9	18	360
008	63	145	124	10	18	360
009	26	102	112	7	6	253
009	27	100	112	8	6	253
010	12	57	84	3	2	158
010	13	56	84	4	2	159
011	152	167	152	165	52	688
012	135	44	54	52	37	322
012	136	44	55	52	38	325
013	60	10	15	9	16	110
013	61	10	15	9	17	112

014	17	2	4	-	4	27
014	17	2	4	-	5	28
015	5	-	3	-	1	9
015	5	-	2	-	1	8
016-026	160	169	154	166	55	704
027	153	39	81	33	39	345
027	153	38	78	32	38	339
028	140	14	14	7	36	211
028	139	14	12	7	35	207
029	130	9	7	4	33	183
029	130	9	6	4	32	181
030	107	7	2	2	29	147
030	107	7	2	2	28	146
031	75	4	2	-	9	90
031	75	4	2	-	9	90
032	38	1	-	-	2	41
032	38	1	-	-	2	41
033	161	167	155	166	55	704
034	156	168	155	166	55	700
035	147	152	140	159	54	652
036	159	168	155	164	55	701
037	157	168	155	166	55	701
038	156	167	155	166	55	699
039	161	169	156	166	55	707
040	108	169	156	163	54	650
041	155	165	156	165	54	695
042	147	161	147	160	47	662
043	131	167	156	165	33	672
044	145	168	156	165	54	688
045	157	162	156	165	54	694
046	161	169	156	163	55	704
047	160	167	155	162	55	699
048	160	169	157	165	54	705
049	154	169	155	162	54	694
050	160	169	157	163	54	703
051	161	169	156	163	54	703
052	160	169	157	165	54	705

053	159	169	157	165	54	704
054	161	168	156	165	55	705
055	10	11	10	10	1	42
056	158	169	157	166	55	705
057	158	169	157	166	55	705
058	158	169	157	166	55	705
059	158	169	157	166	54	704
060	158	169	157	166	55	705
061	158	169	157	165	55	704
062	158	169	157	165	55	704
063	133	168	156	165	54	676
064	141	150	138	152	38	619
065	157	169	154	162	53	695
066	161	166	150	165	54	696
067	158	149	157	141	55	660
068	160	166	141	157	55	679
069	160	164	153	159	53	689
070	160	167	155	165	55	702
071	38	33	39	33	6	149
072	5	7	12	3	1	28
073	2	6	5	2	1	16
074	159	167	151	163	54	694
075	37	29	9	28	10	113
076 KOUTA	158	167	155	163	55	701
YKTA	158	167	156	165	55	698
REAL	160	-	-	-	51	211
077 KOUTA	155	163	137	154	55	698
YKTA	157	167	155	164	55	664
REAL	159	-	-	-	52	211
078 KOUTA	157	166	142	155	55	696
YKTA	158	167	153	163	55	675
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	143	-	-	-	40	183
079 KOUTA	155	144	110	128	54	616
YKTA	158	148	123	133	54	591
REAL	160	109	75	103	54	501
LÄHTÖ	149	103	68	96	44	460

080 KOUTA	156	143	108	127	54	615
YKTA	158	147	123	133	54	588
REAL	160	108	75	104	54	501
LÄHTÖ	150	103	67	97	44	461
081 KOUTA	156	143	109	130	54	613
YKTA	157	147	121	134	54	592
REAL	159	108	74	104	54	499
LÄHTÖ	149	103	66	96	44	458
082 KOUTA	156	166	150	162	55	695
YKTA	157	167	155	161	55	689
REAL	160	-	-	-	52	212
083 KOUTA	157	168	152	162	55	694
YKTA	156	167	151	163	55	692
REAL	159	-	-	-	52	211
084 KOUTA	157	167	149	162	55	690
YKTA	156	168	151	163	55	693
REAL	159	-	-	-	52	211
085 KOUTA	157	167	146	162	55	687
YKTA	156	168	151	163	55	693
REAL	159	-	-	-	52	211
086 KOUTA	156	167	147	162	55	687
YKTA	156	168	150	163	55	692
REAL	159	-	-	-	52	211
087 KOUTA	156	166	147	161	55	685
YKTA	156	167	151	163	55	692
REAL	159	-	-	-	52	211
088 KOUTA	157	169	155	165	55	701
YKTA	156	167	144	159	55	681
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	158	-	-	-	49	207
089 KOUTA	157	169	155	165	55	701
YKTA	156	166	146	159	55	682
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	49	206
090 KOUTA	156	169	153	165	55	698
YKTA	155	166	144	159	55	679
REAL	158	-	-	-	52	210
LÄHTÖ	156	-	-	-	49	205

091 KOUTA	157	168	156	165	55	701
YKTA	156	167	145	159	55	682
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	49	206
092 KOUTA	157	169	155	165	55	701
YKTA	156	166	145	159	55	681
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	49	206
093 KOUTA	157	169	155	165	55	701
YKTA	156	167	146	159	55	683
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	49	206
094 KOUTA	157	168	153	165	55	698
YKTA	156	168	147	159	55	685
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	49	206
095 KOUTA	157	168	154	165	55	699
YKTA	156	168	145	159	55	683
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	49	206
096 KOUTA	155	168	152	163	55	693
YKTA	154	167	143	159	55	678
REAL	157	-	-	-	52	209
LÄHTÖ	154	-	-	-	50	204
097 KOUTA	156	169	156	165	54	700
YKTA	155	167	146	160	54	682
REAL	158	-	-	-	51	209
LÄHTÖ	156	-	-	-	49	205
098 KOUTA	156	169	154	165	55	699
YKTA	155	167	144	159	55	680
REAL	158	-	-	-	52	210
LÄHTÖ	155	-	-	-	50	205
099 KOUTA	156	169	156	165	55	701
YKTA	155	168	148	160	55	686
REAL	158	-	-	-	52	210
LÄHTÖ	156	-	-	-	50	216

100 KOUTA	155	169	155	165	55	699
YKTA	154	167	147	160	55	683
REAL	157	-	-	-	52	209
LÄHTÖ	155	-	-	-	50	205
101 KOUTA	156	169	156	165	55	701
YKTA	155	167	144	159	55	680
REAL	152	-	-	-	52	204
LÄHTÖ	156	-	-	-	50	206
102 KOUTA	156	169	156	165	55	701
YKTA	155	167	145	159	55	681
REAL	158	-	-	-	52	210
LÄHTÖ	156	-	-	-	50	206
103 KOUTA	156	169	156	165	55	701
YKTA	155	167	144	159	55	680
REAL	158	-	-	-	52	210
LÄHTÖ	156	-	-	-	50	206
104 KOUTA	157	168	155	165	54	699
YKTA	156	165	143	160	54	678
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	50	207
105 KOUTA	157	168	155	165	54	699
YKTA	156	165	143	160	54	678
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	50	207
106 KOUTA	157	168	154	165	54	698
YKTA	156	165	142	160	54	677
REAL	159	-	-	-	52	211
LÄHTÖ	157	-	-	-	50	207
107 KOUTA	156	168	155	165	55	699
YKTA	155	166	146	160	55	682
REAL	158	-	-	-	52	210
LÄHTÖ	155	-	-	-	50	205
108 KOUTA	156	168	153	165	55	697
YKTA	155	166	142	160	55	678
REAL	158	-	-	-	52	210
LÄHTÖ	155	-	-	-	50	205

109	KOUTA	156	147	124	146	54	627
	YKTA	155	145	115	143	54	612
	REAL	159	109	67	99	54	488
	LÄHTÖ	156	107	67	97	52	479
110	KOUTA	156	146	124	144	54	624
	YKTA	155	146	115	142	52	612
	REAL	159	109	67	98	54	487
	LÄHTÖ	156	106	66	96	52	476
111	KOUTA	156	146	126	145	54	627
	YKTA	155	146	117	142	54	614
	REAL	159	109	67	98	54	487
	LÄHTÖ	156	107	66	96	52	477
112	KOUTA	156	147	127	145	54	629
	YKTA	155	146	120	142	54	617
	REAL	159	109	67	99	54	488
	LÄHTÖ	156	107	67	96	52	478
113	KOUTA	156	147	126	145	54	628
	YKTA	155	146	116	142	54	613
	REAL	159	109	67	99	54	488
	LÄHTÖ	156	107	66	97	52	478
114	KOUTA	156	147	126	145	54	628
	YKTA	155	146	118	142	54	615
	REAL	159	108	68	99	54	488
	LÄHTÖ	156	106	68	97	52	479
115	KOUTA	156	146	126	143	54	625
	YKTA	155	145	116	140	54	610
	REAL	159	108	67	98	54	486
	LÄHTÖ	156	106	66	96	52	476
116	KOUTA	157	145	125	147	54	628
	YKTA	156	145	117	144	54	616
	REAL	160	108	70	100	54	492
	LÄHTÖ	158	107	70	98	52	485
117	KOUTA	157	146	125	146	54	628
	YKTA	156	144	117	144	54	615
	REAL	160	108	70	101	54	493
	LÄHTÖ	158	107	70	99	52	486

118	KOUTA	157	146	124	146	54	627
	YKTA	156	146	117	144	54	617
	REAL	160	107	70	101	54	492
	LÄHTÖ	158	106	70	99	52	485
119	KOUTA	157	145	124	145	54	625
	YKTA	156	145	117	143	54	615
	REAL	160	108	70	100	54	492
	LÄHTÖ	158	107	70	98	52	485
120	KOUTA	157	146	124	145	54	626
	YKTA	156	144	117	143	54	614
	REAL	160	108	70	101	54	493
	LÄHTÖ	158	106	70	99	52	485
121	KOUTA	157	146	124	145	53	625
	YKTA	156	145	117	143	53	614
	REAL	160	107	70	101	53	491
	LÄHTÖ	158	106	70	98	51	483
122	KOUTA	157	146	126	146	52	627
	YKTA	156	144	117	143	52	612
	REAL	160	107	68	98	52	485
	LÄHTÖ	158	106	68	97	50	479
123	KOUTA	157	145	126	144	52	624
	YKTA	156	143	116	141	52	608
	REAL	160	108	68	98	52	486
	LÄHTÖ	158	107	68	97	50	480
124	KOUTA	156	145	124	142	52	619
	YKTA	155	143	116	140	52	606
	REAL	159	107	68	98	52	484
	LÄHTÖ	157	106	68	97	50	478
125	KOUTA	157	144	122	142	52	617
	YKTA	156	144	114	140	52	606
	REAL	159	107	67	98	52	483
	LÄHTÖ	157	106	67	96	50	476
126	KOUTA	157	144	123	141	52	617
	YKTA	156	144	117	139	52	608
	REAL	159	107	68	96	52	482
	LÄHTÖ	157	106	68	95	50	476

127 KOUTA	158	145	125	142	52	622
YKTA	157	143	116	140	52	608
REAL	159	108	68	98	52	485
LÄHTÖ	157	107	68	97	50	479
128 KOUTA	158	145	125	142	52	622
YKTA	157	143	115	140	52	607
REAL	160	108	68	98	52	486
LÄHTÖ	158	107	68	97	50	480
129 KOUTA	158	145	125	141	52	621
YKTA	157	143	116	139	52	607
REAL	160	108	68	97	52	485
LÄHTÖ	158	107	68	96	50	479
130 KOUTA	157	144	120	141	51	613
YKTA	156	142	113	139	51	601
REAL	160	106	67	99	52	484
LÄHTÖ	158	105	66	98	50	477
131 KOUTA	157	145	124	141	52	619
YKTA	156	143	114	139	52	604
REAL	160	107	69	99	52	487
LÄHTÖ	158	106	68	98	50	480
132 KOUTA	157	145	124	141	52	619
YKTA	156	143	114	138	52	603
REAL	160	107	67	98	52	484
LÄHTÖ	158	106	66	97	50	477
133 KOUTA	157	145	123	141	52	618
YKTA	156	143	115	138	52	604
REAL	160	107	67	99	52	485
LÄHTÖ	158	106	66	98	50	478
134 KOUTA	157	164	152	159	52	684
YKTA	156	161	147	55	52	671
REAL	160	-	-	-	49	209
135 KOUTA	157	148	123	144	53	625
YKTA	156	146	115	142	53	612
REAL	159	108	70	100	53	490
LÄHTÖ	157	107	69	99	51	483

136 KOUTA	157	146	124	143	53	623
YKTA	156	144	115	141	53	609
REAL	159	108	70	100	53	490
LÄHTÖ	157	107	69	99	51	483
137 KOUTA	156	144	122	142	53	617
YKTA	155	144	114	140	53	606
REAL	159	107	70	100	53	489
LÄHTÖ	157	106	69	99	51	482
138 KOUTA	157	146	123	142	53	621
YKTA	156	144	113	140	53	606
REAL	159	108	70	100	53	490
LÄHTÖ	157	107	69	99	51	483
139 KOUTA	157	147	123	142	53	622
YKTA	156	145	113	140	53	607
REAL	159	108	70	100	53	490
LÄHTÖ	157	107	69	99	51	483
140 KOUTA	156	145	120	141	53	615
YKTA	155	145	113	139	53	605
REAL	158	108	66	100	53	485
LÄHTÖ	156	107	65	99	51	478
141 KOUTA	157	145	123	142	55	620
YKTA	156	145	114	140	53	608
REAL	159	108	68	100	53	488
LÄHTÖ	157	107	67	99	51	481
142 KOUTA	157	145	123	141	53	619
YKTA	156	145	113	139	53	606
REAL	159	108	68	99	53	487
LÄHTÖ	157	107	66	98	51	479
143 KOUTA	156	145	117	141	53	612
YKTA	155	143	109	139	53	599
REAL	158	108	66	100	53	485
LÄHTÖ	156	107	66	98	51	478
	156		120	141	53	614
YKTA	155	144	110	139	53	601
REAL	158	108	67	100	53	486
LÄHTÖ	156	107	67	98	51	479

145	KOUTA	156	145	120	141	53	615
	YKTA	155	145	110	139	53	602
	REAL	158	108	67	100	53	486
	LÄHTÖ	155	107	67	98	51	478
146	KOUTA	156	145	120	140	53	614
	YKTA	155	143	114	138	53	603
	REAL	158	108	67	100	53	486
	LÄHTÖ	155	107	67	98	51	478
147	KOUTA	155	167	152	163	54	691
	YKTA	154	165	144	158	54	675
	REAL	157	-	-	-	51	208
148	KOUTA	155	144	120	145	53	617
	YKTA	154	142	112	143	53	604
	REAL	158	100	62	93	53	466
	LÄHTÖ	156	99	62	91	50	458
149	KOUTA	155	166	154	165	54	694
	YKTA	154	165	146	160	54	679
	REAL	157	-	-	-	51	208
	LÄHTÖ	155	-	-	-	49	204
150	KOUTA	155	166	154	165	54	694
	YKTA	154	165	146	160	64	679
	REAL	157	-	-	-	51	208
	LÄHTÖ	155	-	-	-	49	204
151	KOUTA	155	166	154	165	54	694
	YKTA	154	165	146	160	54	679
	REAL	156	-	-	-	51	207
	LÄHTÖ	154	-	-	-	49	203
152	KOUTA	154	166	153	164	54	691
	YKTA	153	165	147	159	54	678
	REAL	156	-	-	-	51	207
	LÄHTÖ	154	-	-	-	49	203
153	KOUTA	155	166	153	163	54	691
	YKTA	154	165	146	158	54	677
	REAL	158	-	-	-	51	209
154	KOUTA	155	166	153	163	54	691
	YKTA	154	165	146	158	54	677
	REAL	158	-	-	-	51	209

155 KOUTA	155	166	153	163	54	691
YKTA	154	165	146	158	54	677
REAL	158	--	--	--	50	208
156 KOUTA	155	164	150	161	53	683
YKTA	154	163	150	158	53	678
REAL	159	--	--	--	50	209

LIITE 18. Koulutuksen tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla (I faktori rotatoimaton, faktorit II - V varimax-rotatoituja)

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	COMM
KOUTA076	.31	.14	.29	.20	-.03	.238
KOUTA077	.42	.18	-.22	.12	-.04	.270
KOUTA078	.43	.47	-.08	.09	-.07	.424
KOUTA079	.45	.49	-.16	-.08	-.02	.467
KOUTA080	.36	.61	.05	.06	-.06	.503
KOUTA081	.42	.57	.12	-.06	.02	.527
KOUTA082	.45	.15	.53	.06	-.00	.506
KOUTA083	.47	.09	.48	.08	-.19	.467
KOUTA084	.50	-.08	.60	-.00	-.30	.612
KOUTA085	.60	-.10	.51	-.12	-.24	.647
KOUTA086	.50	-.20	.60	-.07	-.16	.655
KOUTA087	.52	-.18	.58	-.10	-.15	.650
KOUTA088	.50	.01	-.01	.51	.07	.505
KOUTA089	.57	.25	-.03	.41	-.05	.553
KOUTA090	.59	.16	.28	.39	-.03	.600
KOUTA091	.54	-.09	.02	.40	.25	.463
KOUTA092	.70	-.06	.04	.42	-.00	.670
KOUTA093	.59	-.22	.14	.39	.03	.570
KOUTA094	.47	-.10	.37	.28	.03	.440
KOUTA095	.47	-.05	-.07	.57	-.09	.556
KOUTA096	.55	-.09	.26	.19	.00	.416
KOUTA097	.47	.37	-.07	.05	.09	.368
KOUTA098	.59	.21	-.09	-.00	.10	.396
KOUTA099	.59	.26	-.09	-.01	.32	.429
KOUTA100	.42	-.06	-.16	-.13	.20	.221
KOUTA101	.51	-.03	-.11	.00	.66	.274
KOUTA102	.53	-.02	-.05	-.04	.66	.285
KOUTA103	.44	-.03	-.12	.02	.62	.211
KOUTA104	.48	.02	-.13	-.00	.58	.244
KOUTA105	.52	-.04	-.17	.01	.54	.301
KOUTA106	.55	-.02	-.14	-.05	.53	.325
KOUTA107	.64	-.02	.10	.19	-.06	.458
KOUTA108	.61	-.16	.00	.28	.10	.471
KOUTA109	.71	.03	-.20	.09	.01	.553
KOUTA110	.71	-.10	-.02	.17	-.09	.546
KOUTA111	.75	-.10	.06	.23	-.06	.628
KOUTA112	.67	.08	-.14	.20	-.04	.514
KOUTA113	.62	-.14	-.07	.28	-.11	.491
KOUTA114	.66	.04	-.26	.12	-.20	.512
KOUTA115	.66	-.01	.19	.01	-.01	.471
KOUTA116	.56	-.27	.27	.09	-.02	.465
KOUTA117	.69	.04	.00	.05	-.13	.483
KOUTA118	.57	-.12	.20	-.07	-.09	.386
KOUTA119	.69	.03	-.07	-.10	-.15	.487
KOUTA120	.68	-.11	-.09	-.06	-.26	.494
KOUTA121	.73	.12	-.24	-.01	-.14	.603
KOUTA122	.63	.17	-.14	-.08	-.11	.450
KOUTA123	.69	.30	-.20	-.26	-.07	.663
KOUTA124	.72	.13	-.21	-.18	-.17	.605
KOUTA125	.78	-.03	-.14	-.03	-.12	.636
KOUTA126	.66	.03	.19	.00	-.14	.470
KOUTA127	.60	.46	-.12	-.18	-.20	.613
KOUTA128	.64	.22	-.04	-.36	-.04	.593
KOUTA129	.66	.21	-.20	-.33	-.04	.633
KOUTA130	.57	.02	-.15	-.16	-.06	.501
KOUTA131	.52	.52	-.07	-.15	.06	.566
KOUTA132	.59	.14	.06	-.26	.10	.441
KOUTA133	.72	.07	.09	-.19	-.01	.574
KOUTA134	.66	-.31	.08	.06	-.13	.543
KOUTA135	.49	.18	-.22	-.24	.15	.381
KOUTA136	.64	.00	-.11	-.38	-.02	.563
KOUTA137	.68	-.05	-.09	-.02	-.09	.475
KOUTA138	.60	.22	-.22	-.25	.12	.522
KOUTA139	.69	.17	-.12	-.30	.13	.618
KOUTA140	.71	-.21	.00	-.13	-.09	.562
KOUTA141	.64	-.15	.10	-.22	.07	.490
KOUTA142	.64	-.19	-.10	-.19	.12	.488
KOUTA143	.69	-.25	-.07	-.17	.01	.573
KOUTA144	.65	-.14	.17	-.20	.07	.510
KOUTA145	.61	-.08	.08	-.28	.01	.459
KOUTA146	.47	.02	.33	-.18	-.04	.363
KOUTA147	.59	-.32	.15	-.02	-.12	.478
KOUTA148	.53	.19	-.34	-.15	-.06	.455
KOUTA149	.64	-.17	-.05	-.14	-.25	.467
KOUTA150	.62	-.15	-.27	-.17	-.12	.505
KOUTA151	.67	-.36	-.03	-.14	-.16	.603
KOUTA152	.64	-.27	-.18	-.03	-.19	.519
KOUTA153	.63	-.36	.14	.18	.03	.581
KOUTA154	.62	-.33	.13	.15	.10	.534
KOUTA155	.61	-.47	-.04	.19	.10	.634
KOUTA156	.63	-.08	-.04	.32	-.09	.506
Selitysosuus	35.6	6.6	4.5	3.7	3.0	53.4

LIITE 19. Koulutyön tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi ammatillisia aineita (ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnohjat) opettavilla opettajilla (I faktori rotatoimaton, faktorit II - V varimax-rotatoituja)

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	COMM
KOUTA076	.36	.18	.01	.01	.00	.158
KOUTA077	.43	.09	.16	.07	.09	.220
KOUTA078	.46	.07	.22	.06	-.00	.266
KOUTA079	.35	.01	.38	-.16	-.03	.295
KOUTA080	.41	.00	.35	-.04	-.17	.289
KOUTA081	.45	.06	.45	-.06	-.23	.413
KOUTA082	.39	.52	-.03	-.07	-.01	.432
KOUTA083	.46	.54	-.00	-.00	-.04	.500
KOUTA084	.39	.71	-.14	.02	.05	.678
KOUTA085	.41	.72	-.07	.01	.04	.699
KOUTA086	.27	.78	-.03	-.02	.10	.676
KOUTA087	.32	.76	.01	-.04	.13	.685
KOUTA088	.41	.19	.03	.00	.45	.203
KOUTA089	.52	.17	.08	-.05	.41	.305
KOUTA090	.49	.07	-.01	-.13	.47	.265
KOUTA091	.51	.09	-.24	.14	.40	.347
KOUTA092	.57	.02	.02	-.00	.39	.331
KOUTA093	.59	.03	-.00	-.10	.49	.354
KOUTA094	.58	.11	-.04	-.08	.43	.353
KOUTA095	.62	.02	-.05	-.13	.43	.408
KOUTA096	.52	.02	-.17	-.10	.20	.315
KOUTA097	.51	-.06	.26	.06	.09	.337
KOUTA098	.22	.01	-.03	.03	.31	.049
KOUTA099	.52	-.16	.17	.40	-.04	.482
KOUTA100	.44	-.24	.13	.28	-.08	.347
KOUTA101	.51	.00	-.07	.72	-.02	.780
KOUTA102	.53	.03	-.07	.72	.02	.796
KOUTA103	.58	-.06	.05	.59	-.05	.696
KOUTA104	.49	.05	-.05	.65	.02	.664
KOUTA105	.54	-.07	-.04	.59	-.01	.639
KOUTA106	.53	-.08	-.07	.62	-.04	.674
KOUTA107	.55	.01	-.13	-.01	.28	.318
KOUTA108	.58	.07	-.21	.13	.30	.399
KOUTA109	.64	-.17	.04	.08	.03	.453
KOUTA110	.68	-.07	-.12	-.02	.25	.478
KOUTA111	.69	.01	-.13	.07	.19	.505
KOUTA112	.58	.01	.06	.05	.02	.344
KOUTA113	.63	-.03	-.09	-.08	.11	.406
KOUTA114	.59	-.09	.26	-.02	-.07	.421
KOUTA115	.64	-.11	.12	-.10	-.13	.449
KOUTA116	.62	.09	-.11	-.02	.17	.410
KOUTA117	.63	-.08	.19	-.13	-.01	.461
KOUTA118	.59	-.04	.02	-.14	.07	.368
KOUTA119	.62	-.15	.20	-.11	-.06	.458
KOUTA120	.68	-.13	.12	-.06	.06	.498
KOUTA121	.65	-.10	.17	-.04	-.01	.467
KOUTA122	.55	-.12	.37	-.11	-.07	.471
KOUTA123	.57	-.12	.45	-.06	-.18	.552
KOUTA124	.63	-.10	.24	-.06	-.07	.462
KOUTA125	.62	-.09	.12	-.11	.08	.417
KOUTA126	.67	.12	-.07	-.11	.02	.481
KOUTA127	.63	-.18	.41	-.11	-.11	.603
KOUTA128	.62	-.25	.19	-.01	-.20	.481
KOUTA129	.66	-.14	.18	-.14	-.22	.503
KOUTA130	.63	-.10	.10	-.20	-.03	.454
KOUTA131	.44	-.01	.36	-.11	-.28	.336
KOUTA132	.61	-.06	.20	-.11	-.21	.433
KOUTA133	.62	-.04	.10	-.16	-.20	.424
KOUTA134	.62	.20	-.25	-.09	.05	.488
KOUTA135	.37	-.09	.18	-.02	-.34	.178
KOUTA136	.59	-.12	-.04	-.04	-.28	.364
KOUTA137	.60	.08	-.20	-.11	-.18	.418
KOUTA138	.60	-.17	.04	.06	-.32	.393
KOUTA139	.67	-.18	.08	.01	-.30	.493
KOUTA140	.64	-.15	-.28	-.22	-.05	.561
KOUTA141	.63	-.16	-.22	-.08	-.17	.478
KOUTA142	.69	-.11	-.24	-.08	-.13	.546
KOUTA143	.59	-.06	-.29	-.10	-.13	.441
KOUTA144	.59	-.06	-.01	-.13	-.27	.366
KOUTA145	.63	-.11	.02	-.13	-.21	.422
KOUTA146	.49	-.05	-.19	-.08	.01	.281
KOUTA147	.65	-.02	-.25	-.01	-.13	.485
KOUTA148	.52	-.07	.08	-.18	-.27	.317
KOUTA149	.59	-.05	-.11	-.17	-.20	.389
KOUTA150	.58	-.16	.08	-.17	-.21	.392
KOUTA151	.68	-.11	-.12	-.13	-.08	.499
KOUTA152	.64	-.18	-.04	-.08	-.04	.446
KOUTA153	.65	.14	-.48	-.04	-.01	.671
KOUTA154	.60	.16	-.51	-.00	-.00	.643
KOUTA155	.58	.16	-.55	.03	.01	.665
KOUTA156	.56	.22	-.35	-.01	-.08	.479
SeIitysosuus	31.9	4.2	6.7	2.9	3.2	43.9

LIITE 20. Ammatillisia aineita opettavien opettajien koulutuksen tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suorittamien arviointien painokertoimet. Faktorit rotatoitu transformaatioanalyysissä yleisaineita (äidinkieltä) opettavien opettajien faktoriavaruteen.

	1	2	3	4	5
KOUTA076	.360	.020	.167	.004	.012
KOUTA077	.427	.174	.061	.098	.052
KOUTA078	.458	.228	.044	.000	.043
KOUTA079	.360	.359	-.039	-.051	-.184
KOUTA080	.408	.339	-.035	-.178	-.053
KOUTA081	.452	.444	.008	-.242	-.079
KOUTA082	.406	.009	.511	-.001	-.077
KOUTA083	.468	.041	.529	-.026	-.009
KOUTA084	.406	-.081	.710	.063	.013
KOUTA085	.429	-.006	.717	.057	.001
KOUTA086	.284	.034	.768	.116	-.038
KOUTA087	.337	.069	.748	.136	-.069
KOUTA088	.411	.051	.168	.452	-.029
KOUTA089	.522	.088	.142	.414	-.077
KOUTA090	.494	-.007	.052	.469	-.154
KOUTA091	.508	-.217	.097	.421	.134
KOUTA092	.573	.022	.003	.395	-.023
KOUTA093	.585	-.004	.004	.486	-.128
KOUTA094	.578	-.033	.090	.433	-.104
KOUTA095	.624	-.056	.005	.429	-.141
KOUTA096	.524	-.180	.013	.203	-.088
KOUTA097	.513	.252	-.091	.087	.040
KOUTA098	.214	-.024	.005	.313	.018
KOUTA099	.511	.180	-.177	-.019	.398
KOUTA100	.436	.125	-.249	-.062	.285
KOUTA101	.500	-.017	.014	.038	.727
KOUTA102	.516	-.010	.038	.071	.724
KOUTA103	.571	.089	-.060	-.007	.601
KOUTA104	.479	.003	.060	.065	.653
KOUTA105	.524	.004	-.063	.037	.599
KOUTA106	.522	-.030	-.067	.007	.631
KOUTA107	.517	-.126	.001	.288	-.009
KOUTA108	.574	-.188	.071	.320	.136
KOUTA109	.637	.032	-.191	.036	.093
KOUTA110	.672	-.133	-.080	.256	-.015
KOUTA111	.691	-.129	.004	.197	.078
KOUTA112	.580	.066	-.012	.028	.053
KOUTA113	.625	-.100	-.042	.109	-.064
KOUTA114	.586	.245	-.128	-.073	-.024
KOUTA115	.643	.092	-.132	-.134	-.087
KOUTA116	.624	-.108	.085	.175	-.018
KOUTA117	.634	.171	-.111	-.022	-.133
KOUTA118	.588	-.001	-.060	.059	-.137
KOUTA119	.620	.169	-.180	-.066	-.103
KOUTA120	.679	.098	-.157	.055	-.058
KOUTA121	.652	.154	-.128	-.019	-.043
KOUTA122	.556	.346	-.163	-.080	-.118
KOUTA123	.573	.429	-.170	-.195	-.075
KOUTA124	.628	.215	-.131	-.075	-.061
KOUTA125	.617	.096	-.122	.070	-.116
KOUTA126	.674	-.071	.112	.023	-.095
KOUTA127	.625	.378	-.227	-.120	-.119
KOUTA128	.615	.162	-.273	-.209	.004
KOUTA129	.658	.147	-.167	-.228	-.123
KOUTA130	.630	.074	-.122	-.042	-.190
KOUTA131	.449	.335	-.052	-.293	-.111
KOUTA132	.614	.180	-.095	-.217	-.099
KOUTA133	.624	.075	-.066	-.215	-.143
KOUTA134	.621	-.238	.200	.057	-.068
KOUTA135	.373	.159	-.104	-.346	-.002
KOUTA136	.588	-.064	-.121	-.279	-.004
KOUTA137	.602	-.212	.081	-.178	-.068
KOUTA138	.595	.019	-.181	-.316	.096
KOUTA139	.670	.058	-.199	-.301	.041
KOUTA140	.639	-.315	-.142	-.061	-.182
KOUTA141	.627	-.245	-.153	-.168	-.039
KOUTA142	.684	-.256	-.107	-.132	-.039
KOUTA143	.585	-.307	-.046	-.126	-.051
KOUTA144	.589	-.033	-.072	-.280	-.100
KOUTA145	.627	-.004	-.125	-.214	-.102
KOUTA146	.484	-.204	-.050	.014	-.053
KOUTA147	.649	-.255	-.012	-.124	.026
KOUTA148	.524	.053	-.039	-.278	-.161
KOUTA149	.588	-.137	-.055	-.210	-.137
KOUTA150	.575	.049	-.180	-.223	-.145
KOUTA151	.675	-.145	-.113	-.085	-.097
KOUTA152	.633	-.067	-.192	-.043	-.056
KOUTA153	.647	-.476	.162	.002	.008
KOUTA154	.603	-.492	.186	.012	.045
KOUTA155	.583	-.528	.196	.033	.080
KOUTA156	.561	-.329	.239	-.067	.025

LIITE 21. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien faktorirakenteiden jäännösmatriisi transformaatioanalyyseissä (transformaation suunta ammatillisia aineita opettavat + äidinkieltä opettavat)

	***	1	2	3	4	5
KOUTA076	.073	.054	-.119	-.123	-.198	.042
KOUTA077	.088	.010	-.005	.279	-.027	.094
KOUTA078	.099	.029	-.246	.127	-.086	.118
KOUTA079	.066	-.088	-.127	.117	.024	-.167
KOUTA080	.138	.047	-.267	-.081	-.240	.010
KOUTA081	.074	.030	-.130	-.113	-.182	-.098
KOUTA082	.030	-.043	-.137	-.019	-.057	-.074
KOUTA083	.049	-.002	-.051	.048	-.109	.180
KOUTA084	.123	-.092	-.000	.112	.066	.312
KOUTA085	.172	-.174	.098	.207	.177	.242
KOUTA086	.177	-.219	.230	.169	.183	.117
KOUTA087	.182	-.180	.250	.164	.232	.080
KOUTA088	.055	-.088	.041	.181	-.054	-.100
KOUTA089	.057	-.046	-.162	.168	.005	-.025
KOUTA090	.109	-.097	-.167	-.224	.082	-.120
KOUTA091	.037	-.035	-.128	.077	.022	-.116
KOUTA092	.024	-.123	.083	-.035	-.028	-.020
KOUTA093	.102	-.006	.218	-.140	.098	-.159
KOUTA094	.137	.110	.071	-.278	.158	-.133
KOUTA095	.053	.155	-.009	.074	-.145	-.053
KOUTA096	.078	-.028	-.093	-.245	.009	-.093
KOUTA097	.020	.040	-.118	-.025	.037	-.049
KOUTA098	.309	-.372	-.233	.099	.316	-.081
KOUTA099	.027	-.081	-.084	-.088	-.005	.076
KOUTA100	.055	.019	.187	-.090	.073	.080
KOUTA101	.021	-.011	.016	.120	.038	.069
KOUTA102	.024	-.014	.009	.086	.110	.067
KOUTA103	.035	.130	.115	.061	-.028	-.022
KOUTA104	.045	.003	-.015	.188	.068	.070
KOUTA105	.016	.003	.042	.103	.026	.055
KOUTA106	.020	-.028	-.008	.074	.056	.104
KOUTA107	.042	-.095	-.109	-.096	.101	.017
KOUTA108	.010	-.033	-.032	.070	.039	.034
KOUTA109	.014	-.072	.003	.012	-.050	.079
KOUTA110	.018	-.040	-.032	-.058	.086	.071
KOUTA111	.027	-.059	-.029	-.057	-.029	.136
KOUTA112	.063	-.088	-.016	.130	-.176	.088
KOUTA113	.034	.002	.039	.032	-.171	.047
KOUTA114	.128	-.070	.200	.130	-.188	.175
KOUTA115	.036	-.015	.102	.060	-.122	-.081
KOUTA116	.072	.066	.104	-.103	.007	-.003
KOUTA117	.037	-.059	.128	-.112	-.068	-.006
KOUTA118	.101	.017	.115	-.261	.132	-.044
KOUTA119	.040	-.066	.137	-.115	.038	.042
KOUTA120	.102	-.006	.212	-.064	.119	.198
KOUTA121	.029	-.077	.037	.113	-.011	.092
KOUTA122	.035	-.073	.171	-.025	-.003	-.003
KOUTA123	.036	-.112	.134	.025	.066	-.002
KOUTA124	.044	-.088	.087	.083	.101	.108
KOUTA125	.054	-.168	.122	.015	.103	.003
KOUTA126	.019	.016	-.098	-.079	.021	.046
KOUTA127	.029	.028	-.080	-.106	.059	.083
KOUTA128	.083	-.028	-.056	-.232	.153	.043
KOUTA129	.021	-.007	-.064	.035	.098	-.081
KOUTA130	.036	-.043	.051	.028	.114	-.133
KOUTA131	.089	-.071	-.183	.014	-.141	-.175
KOUTA132	.067	.024	.043	-.151	.047	-.199
KOUTA133	.054	-.100	.008	-.155	-.024	-.138
KOUTA134	.025	-.040	.070	.118	-.003	.066
KOUTA135	.062	-.117	-.020	.117	-.101	-.154
KOUTA136	.017	-.052	-.066	-.015	.098	.018
KOUTA137	.086	-.078	-.158	.175	-.154	.021
KOUTA138	.046	-.008	-.197	.039	-.064	-.029
KOUTA139	.026	-.025	-.111	-.075	.003	-.089
KOUTA140	.048	-.067	-.102	-.141	.074	-.087
KOUTA141	.088	-.013	-.096	-.254	.052	-.107
KOUTA142	.036	.044	-.071	-.011	.057	-.160
KOUTA143	.021	-.105	-.056	.022	.045	-.066
KOUTA144	.109	-.059	.111	-.242	-.076	-.169
KOUTA145	.065	.021	.076	-.202	.067	-.115
KOUTA146	.235	.014	-.228	-.379	.196	-.017
KOUTA147	.068	.055	.064	-.165	-.108	.149
KOUTA148	.109	-.004	-.134	.254	-.124	-.103
KOUTA149	.022	-.056	.038	-.007	-.071	.112
KOUTA150	.054	-.042	.200	.092	-.058	-.024
KOUTA151	.054	.005	.214	-.036	.054	.064
KOUTA152	.061	-.006	.207	-.008	-.015	.133
KOUTA153	.049	.013	-.120	.026	-.181	-.022
KOUTA154	.053	-.020	-.166	.055	-.139	-.055
KOUTA155	.088	-.028	-.057	.240	-.160	-.025
KOUTA156	.305	-.070	-.247	.280	-.382	.120
***	5.542	.559	1.353	1.608	1.121	.902

LIITE 22. Yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla (I faktori rotatoimaton, faktorit II - V varimax-rotatoituja)

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	COMM
YKTA076	.43	-.05	.26	-.02	.09	.252
YKTA077	.25	.47	.19	.13	-.00	.340
YKTA078	.33	.00	.60	.09	.08	.477
YKTA079	.41	-.00	.60	.01	-.11	.520
YKTA080	.37	.15	.64	.12	-.07	.585
YKTA081	.49	-.17	.54	.15	.06	.583
YKTA082	.51	-.17	.23	.35	.01	.462
YKTA083	.42	-.27	.27	.47	.01	.546
YKTA084	.49	-.27	.20	.53	.12	.644
YKTA085	.49	-.18	.13	.52	.11	.556
YKTA086	.50	-.14	.12	.46	.03	.502
YKTA087	.50	-.09	.15	.44	-.04	.472
YKTA088	.42	.49	.02	-.11	.26	.430
YKTA089	.54	.23	.06	-.09	.39	.357
YKTA090	.59	-.14	.04	-.03	.39	.370
YKTA091	.37	.54	-.05	-.02	.03	.433
YKTA092	.61	.17	-.18	.12	.29	.447
YKTA093	.62	.12	-.29	.12	.35	.501
YKTA094	.57	-.11	-.09	.13	.50	.359
YKTA095	.65	.04	-.22	.11	.40	.481
YKTA096	.63	-.03	-.08	.29	.16	.481
YKTA097	.60	-.04	.15	.05	.36	.386
YKTA098	.62	.17	-.01	-.02	.06	.412
YKTA099	.64	.06	.20	-.14	-.01	.472
YKTA100	.64	.05	.09	-.07	-.10	.425
YKTA101	.46	.73	-.05	-.09	-.05	.753
YKTA102	.47	.73	-.05	-.09	-.03	.766
YKTA103	.46	.70	-.05	-.08	.06	.705
YKTA104	.39	.67	-.03	-.02	-.06	.601
YKTA105	.42	.61	.03	-.09	-.06	.553
YKTA106	.50	.62	-.01	-.00	-.10	.630
YKTA107	.67	.02	-.09	.06	.03	.463
YKTA108	.63	.17	-.06	.10	-.08	.438
YKTA109	.76	-.07	-.04	-.01	-.07	.578
YKTA110	.76	-.01	-.10	.03	.03	.588
YKTA111	.70	-.00	-.01	.00	-.07	.492
YKTA112	.76	-.21	-.04	-.02	.24	.625
YKTA113	.65	.03	-.13	.05	.07	.438
YKTA114	.78	-.13	-.00	.07	.23	.639
YKTA115	.75	.00	-.07	-.02	.01	.572
YKTA116	.62	-.00	-.02	.14	-.07	.400
YKTA117	.76	-.15	.10	-.05	.01	.612
YKTA118	.64	-.10	.10	-.10	.13	.445
YKTA119	.76	-.14	-.02	-.03	.01	.597
YKTA120	.73	-.08	.03	-.07	-.05	.549
YKTA121	.76	-.01	-.03	-.14	.03	.602
YKTA122	.67	-.18	-.01	-.23	.00	.532
YKTA123	.72	-.20	.09	-.18	-.05	.601
YKTA124	.77	-.11	.00	-.08	-.02	.615
YKTA125	.75	-.01	-.13	-.03	.00	.582
YKTA126	.68	-.21	-.00	-.02	.13	.505
YKTA127	.69	-.23	.13	-.22	.22	.603
YKTA128	.65	-.06	.10	-.30	-.07	.530
YKTA129	.76	-.14	.10	-.19	.04	.652
YKTA130	.70	-.06	.04	-.14	-.01	.515
YKTA131	.58	-.26	.23	-.32	.07	.555
YKTA132	.70	-.17	.13	-.16	.05	.555
YKTA133	.72	-.10	.07	-.13	-.03	.553
YKTA134	.67	.00	-.35	.13	-.11	.588
YKTA135	.56	-.16	.26	-.22	-.07	.464
YKTA136	.70	-.06	-.00	-.20	-.23	.529
YKTA137	.61	.12	-.02	.05	-.25	.395
YKTA138	.71	-.09	.04	-.16	-.05	.533
YKTA139	.30	-.15	.02	-.25	-.07	.726
YKTA140	.73	-.05	-.26	-.00	-.13	.598
YKTA141	.69	-.01	-.18	.00	-.05	.513
YKTA142	.65	.16	-.11	-.10	-.21	.464
YKTA143	.66	-.03	-.17	.00	-.40	.470
YKTA144	.62	-.08	.00	-.12	-.26	.407
YKTA145	.66	.03	-.05	-.11	-.27	.445
YKTA146	.55	-.20	.04	-.11	.09	.361
YKTA147	.58	.12	-.04	-.04	-.34	.360
YKTA148	.65	-.13	.09	-.22	.07	.505
YKTA149	.64	-.17	-.12	.17	-.19	.476
YKTA150	.71	-.03	-.18	-.08	-.06	.543
YKTA151	.68	.02	-.33	-.02	-.19	.570
YKTA152	.70	.02	-.18	.10	-.24	.532
YKTA153	.64	.08	-.16	.31	-.23	.532
YKTA154	.68	.03	-.18	.23	-.16	.578
YKTA155	.67	.15	-.27	.23	-.23	.598
YKTA156	.60	-.09	-.14	.05	-.05	.393
Selitysosuus	31.1	6.1	3.5	3.3	2.7	46.7

LIITE 23. Yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettujen arviointien faktorimatriisi ammatillisista aineista (ammattiaineiden opettajat, ammatinopettajat, työnopettajat) opettavilla opettajilla (I faktorit rotatoimaton, faktorit II - V varimax-rotatoituja)

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	COMM
YKTA076	.35	.04	.01	.13	.17	.143
YKTA077	.33	.20	.17	-.07	-.03	.183
YKTA078	.50	.08	.11	.07	.10	.277
YKTA079	.37	.04	.09	.29	.13	.228
YKTA080	.42	.05	.08	.36	.12	.312
YKTA081	.44	.08	-.01	.35	.17	.319
YKTA082	.43	-.11	.04	.05	.47	.204
YKTA083	.50	-.06	.00	-.01	.50	.258
YKTA084	.47	-.09	-.01	-.16	.61	.258
YKTA085	.53	-.09	.03	-.15	.59	.313
YKTA086	.35	-.04	.05	.03	.67	.126
YKTA087	.39	-.05	.02	.13	.60	.169
YKTA088	.37	.23	.44	.00	.14	.376
YKTA089	.48	.04	.45	.11	.19	.449
YKTA090	.50	-.10	.46	.07	.11	.479
YKTA091	.45	.18	.50	-.06	-.04	.493
YKTA092	.60	-.04	.47	.14	.03	.597
YKTA093	.62	-.12	.41	.05	.05	.572
YKTA094	.64	-.13	.25	.08	.09	.489
YKTA095	.63	-.13	.38	.04	-.01	.563
YKTA096	.54	-.14	.15	.06	-.09	.335
YKTA097	.47	.04	.00	.23	.05	.272
YKTA098	.56	.06	.44	.05	-.05	.516
YKTA099	.52	.28	-.10	.26	-.03	.422
YKTA 100	.48	.25	-.02	.16	-.13	.311
YKTA 101	.43	.74	.06	.02	-.07	.747
YKTA 102	.44	.74	.11	.01	-.04	.757
YKTA 103	.49	.61	.01	.13	-.04	.634
YKTA 104	.42	.69	.05	-.04	-.02	.650
YKTA 105	.45	.61	.01	-.07	-.07	.578
YKTA 106	.49	.68	-.01	-.08	-.10	.709
YKTA 107	.59	-.08	.25	-.00	-.14	.416
YKTA 108	.50	.21	.40	-.14	-.10	.474
YKTA 109	.61	.01	.00	.19	-.13	.405
YKTA 110	.66	-.15	.26	.11	-.15	.537
YKTA 111	.64	-.02	.19	.06	-.19	.448
YKTA 112	.57	.01	-.09	.02	-.08	.339
YKTA 113	.60	-.08	.24	.02	-.20	.420
YKTA 114	.62	-.10	-.08	.22	-.05	.448
YKTA 115	.63	-.07	-.13	.11	-.10	.436
YKTA 116	.61	-.12	.06	.07	-.01	.400
YKTA 117	.66	-.19	-.15	.16	.03	.516
YKTA 118	.63	-.18	-.08	.15	-.08	.459
YKTA 119	.65	-.13	-.14	.08	-.02	.464
YKTA 120	.68	-.06	-.13	.10	-.04	.497
YKTA 121	.70	-.08	-.06	.04	-.07	.496
YKTA 122	.61	.00	-.11	.24	-.07	.434
YKTA 123	.60	-.09	-.20	.30	-.05	.503
YKTA 124	.68	-.01	-.09	.15	.01	.490
YKTA 125	.66	-.15	.02	.05	-.13	.466
YKTA 126	.63	-.05	-.05	.06	.10	.404
YKTA 127	.68	-.09	-.22	.26	-.05	.587
YKTA 128	.65	.03	-.24	.14	-.11	.505
YKTA 129	.68	-.13	-.33	.22	-.12	.634
YKTA 130	.65	-.15	-.15	.07	-.09	.479
YKTA 131	.37	-.08	-.39	.33	.08	.403
YKTA 132	.61	-.12	-.29	.23	.00	.529
YKTA 133	.60	-.13	-.17	.05	.07	.408
YKTA 134	.60	-.12	.12	-.23	.14	.440
YKTA 135	.35	-.01	-.26	.17	-.08	.223
YKTA 136	.58	.01	-.21	-.11	-.17	.389
YKTA 137	.58	-.03	.04	-.34	-.02	.454
YKTA 138	.64	.12	-.25	.04	-.18	.485
YKTA 139	.68	-.10	-.26	-.01	-.10	.535
YKTA 140	.65	-.21	-.01	-.21	-.18	.518
YKTA 141	.65	-.10	-.14	-.26	-.17	.517
YKTA 142	.68	-.05	-.02	-.32	-.11	.569
YKTA 143	.59	-.10	-.07	-.27	-.09	.435
YKTA 144	.57	-.04	-.26	-.22	-.11	.445
YKTA 145	.61	-.02	-.17	-.18	-.17	.434
YKTA 146	.50	-.15	-.20	-.15	.12	.339
YKTA 147	.57	-.03	-.04	-.38	.01	.470
YKTA 148	.57	-.11	-.19	-.03	.00	.369
YKTA 149	.61	-.11	-.04	-.20	.09	.426
YKTA 150	.62	-.19	-.15	-.06	-.04	.450
YKTA 151	.67	-.12	-.06	-.08	-.22	.468
YKTA 152	.69	-.07	.02	-.21	-.19	.520
YKTA 153	.61	.05	-.00	-.49	.06	.621
YKTA 154	.64	.10	-.03	-.52	.08	.688
YKTA 155	.57	.07	.31	-.57	.12	.648
YKTA 156	.62	-.07	-.11	-.27	.19	.477
Selitysosuus	32.2	5.1	3.8	3.0	4.3	48.4

LIITE 24. Ammatillisia aineita opettavien opettajien yksityiselämän tilanteiden tarpeellisuuden kannalta suoritettavien arviointien painokertoimet. Faktorit rotatoitu transformaatioanalyyssissä yleis-aineita (äidinkieltä) opettavien opettajien faktoriavaruuteen.

	1	2	3	4	5
YKTA076	.353	.007	.183	.091	.078
YKTA077	.327	.264	-.060	.054	.032
YKTA078	.501	.102	.077	.090	.103
YKTA079	.366	.029	.255	.013	.241
YKTA080	.420	.030	.272	-.026	.272
YKTA081	.441	.009	.344	-.014	.191
YKTA082	.432	-.150	.232	.395	.083
YKTA083	.502	-.118	.248	.429	.004
YKTA084	.470	-.146	.211	.579	-.089
YKTA085	.526	-.123	.186	.571	-.057
YKTA086	.344	-.104	.357	.565	.060
YKTA087	.386	-.132	.387	.454	.102
YKTA088	.355	.367	-.022	.251	.264
YKTA089	.472	.187	.005	.274	.393
YKTA090	.493	.090	-.123	.244	.407
YKTA091	.436	.392	-.208	.166	.284
YKTA092	.591	.152	-.109	.144	.439
YKTA093	.619	.056	-.152	.184	.362
YKTA094	.635	-.021	-.045	.148	.265
YKTA095	.627	.051	-.187	.128	.341
YKTA096	.538	-.043	-.125	-.022	.188
YKTA097	.470	.017	.179	-.056	.134
YKTA098	.557	.249	-.161	.096	.333
YKTA099	.518	.192	.284	-.191	.015
YKTA100	.474	.224	.120	-.192	.026
YKTA101	.422	.706	.216	-.104	-.131
YKTA102	.426	.723	.202	-.056	-.097
YKTA103	.484	.556	.269	-.129	-.065
YKTA104	.405	.651	.186	-.038	-.163
YKTA105	.441	.576	.128	-.068	-.189
YKTA106	.475	.641	.135	-.103	-.233
YKTA107	.585	.066	-.219	-.009	.206
YKTA108	.487	.395	-.239	.111	.149
YKTA109	.608	.023	.047	-.186	.122
YKTA110	.658	-.008	-.176	-.055	.304
YKTA111	.638	.092	-.153	-.108	.183
YKTA112	.577	-.004	.003	-.100	-.058
YKTA113	.596	.059	-.227	-.070	.210
YKTA114	.626	-.122	.102	-.146	.108
YKTA115	.640	.102	.035	-.157	-.009
YKTA116	.616	-.073	-.036	.005	.120
YKTA117	.664	-.238	.112	-.075	.038
YKTA118	.636	-.189	.012	-.135	.085
YKTA119	.654	-.168	.042	-.077	-.020
YKTA120	.689	-.093	.066	-.104	-.018
YKTA121	.699	-.078	-.024	-.078	.000
YKTA122	.610	-.045	.149	-.193	.069
YKTA123	.613	-.171	.210	-.228	.070
YKTA124	.682	-.052	.124	-.083	.027
YKTA125	.668	-.099	-.103	-.099	.082
YKTA126	.631	-.073	.089	.050	.009
YKTA127	.687	-.181	.191	-.218	.030
YKTA128	.659	-.058	.131	-.231	-.100
YKTA129	.687	-.247	.160	-.290	-.071
YKTA130	.661	-.180	-.004	-.131	-.025
YKTA131	.383	-.273	.375	-.210	-.053
YKTA132	.623	-.236	.221	-.186	-.033
YKTA133	.604	-.189	.091	-.005	-.065
YKTA134	.595	-.045	-.158	-.279	-.028
YKTA135	.362	-.118	.163	-.231	-.075
YKTA136	.580	-.027	-.078	-.162	-.224
YKTA137	.575	.048	-.254	.163	-.175
YKTA138	.642	.036	.066	-.251	-.188
YKTA139	.681	.029	.028	-.237	-.218
YKTA140	.656	-.132	-.307	-.027	-.086
YKTA141	.649	-.081	-.243	-.051	-.238
YKTA142	.680	.018	-.271	.060	-.201
YKTA143	.588	-.063	-.232	.038	-.195
YKTA144	.577	-.089	-.107	-.071	-.313
YKTA145	.510	-.024	-.151	-.110	-.236
YKTA146	.505	-.207	-.000	.113	-.208
YKTA147	.565	.011	-.227	.174	-.264
YKTA148	.571	-.157	.020	-.034	-.132
YKTA149	.611	-.091	-.104	.163	-.123
YKTA150	.627	-.204	-.073	-.036	-.192
YKTA151	.669	-.081	-.192	-.148	-.062
YKTA152	.685	.015	-.276	-.039	-.098
YKTA153	.604	.104	-.258	.273	-.329
YKTA154	.630	.138	-.240	.282	-.375
YKTA155	.557	.126	-.268	.354	-.373
YKTA156	.622	-.088	-.040	.249	-.236

LIITE 25. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien Faktorirakenteiden jäännösmatriisi transformaatioanalyyssissä (transformaation suunta ammatillisia aineita opettavat → äidinkieltä opettavat)

	***	1	2	3	4	5
YKTA076	.027	-.076	.055	-.073	.113	-.017
YKTA077	.117	.073	-.210	-.246	-.077	.036
YKTA078	.318	.176	.100	-.526	.002	.027
YKTA079	.264	-.039	.031	-.371	-.001	.352
YKTA080	.290	.051	-.121	-.369	-.150	.339
YKTA081	.118	-.048	.180	-.196	-.166	.132
YKTA082	.014	-.079	.016	.005	.045	.075
YKTA083	.031	.078	.153	-.024	-.039	-.003
YKTA084	.063	-.024	.128	.008	.046	-.208
YKTA085	.037	.037	.057	.056	.054	-.162
YKTA086	.092	-.157	.038	.233	.102	.029
YKTA087	.093	-.111	-.044	.240	.012	.144
YKTA088	.153	-.067	-.122	-.046	.362	.004
YKTA089	.142	-.070	-.041	-.055	.364	.006
YKTA090	.163	-.097	.228	-.165	.273	.016
YKTA091	.150	.071	-.153	-.156	.187	.250
YKTA092	.028	-.019	-.014	.073	.028	.147
YKTA093	.026	-.004	-.065	.135	.060	.015
YKTA094	.070	.065	.085	.040	.022	-.238
YKTA095	.005	-.020	.016	.035	.019	-.056
YKTA096	.106	-.088	-.009	-.050	-.308	.023
YKTA097	.085	-.130	.060	.032	-.104	-.230
YKTA098	.123	-.062	.080	-.154	.113	.276
YKTA099	.043	-.121	.135	.080	-.055	.026
YKTA100	.089	-.165	.176	.027	-.118	.129
YKTA101	.079	-.040	-.021	.264	-.019	-.083
YKTA102	.070	-.047	-.007	.251	.029	-.068
YKTA103	.137	.024	-.141	.314	-.052	-.122
YKTA104	.060	.013	-.017	.218	-.020	-.106
YKTA105	.027	.024	-.032	.094	.022	-.125
YKTA106	.050	-.024	.024	.146	-.101	-.132
YKTA107	.064	-.087	.044	-.132	-.072	.180
YKTA108	.155	-.143	.227	-.178	.014	.227
YKTA109	.105	-.147	.094	.090	-.177	.188
YKTA110	.100	-.102	.005	-.080	-.087	.276
YKTA111	.107	-.063	.095	-.139	-.110	.251
YKTA112	.175	-.195	.203	.039	-.082	-.302
YKTA113	.048	-.050	.027	-.094	-.125	.141
YKTA114	.099	-.158	.011	.105	-.221	-.118
YKTA115	.053	-.113	-.102	.102	-.138	-.023
YKTA116	.050	-.002	-.068	-.016	-.132	.189
YKTA117	.018	-.095	-.086	.012	-.023	.030
YKTA118	.018	-.007	-.084	-.086	-.033	-.048
YKTA119	.019	-.105	-.032	.063	-.046	-.031
YKTA120	.006	-.044	-.014	.040	-.031	.032
YKTA121	.013	-.065	-.064	.011	.057	-.035
YKTA122	.051	-.060	.131	.157	.035	.064
YKTA123	.043	-.109	.030	.119	-.049	.116
YKTA124	.030	-.090	.061	.123	-.006	.051
YKTA125	.027	-.084	-.085	.022	-.073	.083
YKTA126	.052	-.047	.140	.093	.074	-.126
YKTA127	.044	-.007	.053	.063	.006	-.193
YKTA128	.007	.006	.000	.029	.069	-.035
YKTA129	.043	-.078	-.107	.055	-.097	-.112
YKTA130	.018	-.040	-.120	-.041	.009	-.016
YKTA131	.088	-.193	-.016	.147	.115	-.124
YKTA132	.026	-.074	-.070	.094	-.028	-.080
YKTA133	.038	-.117	-.086	.017	.124	-.040
YKTA134	.071	-.077	-.047	.187	.147	.081
YKTA135	.053	-.203	.043	-.102	-.009	-.007
YKTA136	.022	-.117	.032	-.075	.038	.008
YKTA137	.078	-.039	-.074	-.230	.110	.076
YKTA138	.048	-.065	.124	.029	-.096	-.134
YKTA139	.069	-.117	.183	.012	.018	-.146
YKTA140	.016	-.071	-.084	-.047	-.022	.039
YKTA141	.047	-.045	-.072	-.062	-.052	-.183
YKTA142	.072	.034	-.139	-.163	.159	.013
YKTA143	.054	-.077	-.029	-.067	.033	.204
YKTA144	.020	-.044	-.012	-.109	.050	-.058
YKTA145	.018	-.045	-.058	-.104	.003	.037
YKTA146	.139	-.049	-.003	-.039	.218	-.295
YKTA147	.096	-.020	-.113	-.183	.209	.074
YKTA148	.089	-.084	-.024	-.075	.189	-.200
YKTA149	.011	-.026	.074	.015	-.008	.064
YKTA150	.054	-.081	-.177	.110	.047	-.041
YKTA151	.062	-.012	-.106	.133	-.131	.127
YKTA152	.049	-.014	-.009	-.092	-.138	.146
YKTA153	.021	-.031	.027	-.095	-.036	-.096
YKTA154	.066	-.054	.105	-.061	.004	-.219
YKTA155	.049	-.115	-.021	.001	.127	-.140
YKTA156	.085	.019	-.003	.100	.204	-.182
***	5.866	.599	.744	1.695	1.147	1.631

LIITE 26. Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien faktorirakenteiden jäännösmatriisi transformaatioanalyysissä äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla (transformaation suunta yksityiselämän + koulutyön tilanteet)

	***	1	2	3	4	5
076	.128	-.126	.045	-.093	.295	.118
077	.437	.168	-.460	-.169	-.349	-.217
078	.232	.110	-.075	-.282	-.291	.224
079	.240	.050	-.060	-.232	-.329	.268
080	.301	-.001	-.250	-.150	-.260	.385
081	.086	-.062	.108	.011	-.241	.114
082	.040	-.066	.121	.085	.103	.051
083	.024	.045	.071	-.077	-.030	.103
084	.036	.006	-.049	-.105	.048	-.140
085	.087	.114	-.109	-.038	-.038	-.243
086	.063	-.001	-.052	-.069	.138	-.190
087	.055	.016	-.109	-.077	.134	-.137
088	.173	.069	-.252	-.154	.231	.165
089	.043	.026	-.160	.005	.096	.087
090	.156	-.003	.195	.078	.334	-.008
091	.135	.166	-.165	-.075	.174	.211
092	.012	.081	-.016	.019	.056	.045
093	.058	-.040	.052	.049	.187	-.127
094	.283	-.111	.203	.067	.318	-.352
095	.052	-.180	.082	-.036	-.002	.108
096	.022	-.080	.095	.047	.034	-.061
097	.130	-.126	.123	.143	-.213	-.182
098	.053	-.032	-.073	.169	-.132	.011
199	.066	-.052	.239	.063	-.033	.037
100	.097	-.226	.137	-.120	-.082	-.077
101	.040	-.032	-.080	.133	-.005	-.120
102	.075	.040	-.103	.180	.032	-.171
103	.059	-.034	-.079	.117	-.024	-.193
104	.050	.071	-.096	.135	-.109	-.071
105	.018	.091	-.058	-.006	-.049	-.063
106	.041	.039	-.106	.077	-.132	-.069
107	.028	-.031	-.008	.041	.089	.131
108	.073	-.031	.040	-.129	.033	.229
109	.077	-.046	.148	-.035	-.154	.167
110	.018	-.048	.017	-.067	.037	.098
111	.096	.047	.042	-.127	.155	.227
112	.084	-.093	.262	-.020	-.076	-.014
113	.038	-.024	-.011	-.124	.006	.147
114	.116	-.122	.023	-.143	-.282	-.035
115	.031	-.092	.030	-.015	-.146	-.012
116	.075	-.066	.033	-.133	.227	.007
117	.030	-.064	.062	-.107	.063	.078
118	.176	-.072	.002	-.117	.314	-.243
119	.010	-.068	-.010	.018	-.052	-.048
120	.062	-.041	-.139	-.199	.025	.016
121	.024	-.028	-.084	.008	-.112	.061
122	.017	-.035	.058	.096	.036	.041
123	.047	-.027	.061	.139	-.151	-.021
124	.045	-.047	-.071	.035	-.191	-.014
125	.014	.037	-.069	.031	-.084	.000
126	.062	-.018	.076	.068	.201	-.107
127	.075	-.085	-.030	.213	-.070	-.128
128	.068	-.003	-.091	.163	.109	-.145
129	.075	-.092	.017	.079	-.133	-.207
130	.012	-.023	-.010	-.044	-.033	-.091
131	.121	-.052	.236	.241	.061	.005
132	.128	-.106	.175	.111	.103	-.251
133	.044	.005	.042	.071	.149	-.121
134	.017	-.011	-.066	.070	.071	.056
135	.092	-.073	.247	-.094	-.097	-.088
136	.017	-.052	-.049	.070	.016	-.081
137	.111	.069	-.179	-.072	-.116	.236
138	.095	-.101	.144	.161	-.175	-.085
139	.109	-.102	.198	.198	.016	-.143
140	.018	-.019	-.039	.098	.052	-.060
141	.095	-.056	.029	.176	.092	-.228
142	.007	-.009	-.054	-.001	.032	-.051
143	.025	.025	.049	-.018	-.017	.146
144	.088	.022	.096	.021	.279	-.017
145	.042	-.049	-.092	.096	.147	-.018
146	.235	-.084	.091	.155	.358	-.260
147	.203	.008	-.210	-.189	.286	.204
148	.059	-.119	.062	-.042	-.181	-.079
149	.044	.013	-.071	-.065	-.177	.057
150	.043	-.085	-.075	-.029	-.145	-.093
151	.027	-.008	-.153	-.003	.043	-.037
152	.104	-.055	-.142	-.156	-.170	.167
153	.068	-.009	.048	-.128	-.013	.220
154	.042	-.070	.146	-.066	-.006	.110
155	.077	-.070	.082	-.175	-.056	.179
156	.122	.027	.124	-.062	.035	.318
***	6.676	.444	1.293	1.067	2.045	1.827

LIITE 27. Koulutyön ja yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien rakenteiden vertailun jäännösmatriisi transformaatioanalyysissä ammatillisia aineita opettavilla opettajilla (transformaation suunta yksityiselämän + koulutyön tilanteet)

	***	1	2	3	4	5
076	.019	.005	-.014	.000	-.138	-.004
077	.103	.093	-.126	-.095	.236	.118
078	.042	-.047	-.010	-.141	.141	-.012
079	.092	-.004	-.194	-.206	.068	-.085
080	.114	-.010	-.076	-.315	-.049	-.080
081	.109	.014	-.118	-.298	.045	-.067
082	.022	-.030	.063	-.006	-.125	.039
083	.012	-.041	.085	.006	-.048	.028
084	.048	-.073	.132	.136	-.038	.071
085	.047	-.108	.122	.079	.026	.116
086	.038	-.069	.035	.112	-.110	.085
087	.077	-.056	.022	.157	-.167	.143
088	.069	.044	-.241	.013	.089	.024
089	.017	.043	-.098	-.050	.017	-.049
090	.008	-.002	-.052	-.001	-.000	-.070
091	.026	.058	-.056	-.049	-.105	.076
092	.012	-.022	.022	-.085	-.051	-.032
093	.010	-.036	-.000	.071	.027	-.058
094	.043	-.057	.028	.189	-.056	-.020
095	.003	-.004	-.010	.045	-.022	.001
096	.052	-.011	.044	.071	-.201	.066
097	.014	.045	.018	.035	.045	-.093
098	.142	-.350	-.045	-.125	-.020	.041
099	.042	-.010	.131	.048	-.079	-.127
100	.021	-.041	.042	-.080	-.020	-.105
101	.012	.056	-.014	-.010	-.081	.043
102	.011	.067	-.013	-.031	-.062	.038
103	.012	.072	-.004	-.033	-.068	-.031
104	.007	.054	-.028	.025	.002	.049
105	.008	.066	-.006	.025	.054	-.021
106	.005	.029	-.052	.023	.030	.003
107	.027	-.039	.068	.047	-.073	.114
108	.029	.074	-.081	-.050	-.008	.122
109	.027	.032	.082	.014	-.130	-.050
110	.055	.016	.133	.004	-.188	.040
111	.067	.052	.097	.028	-.164	.165
112	.023	.004	.053	.106	.048	.083
113	.044	.029	.020	-.119	-.092	.141
114	.013	-.033	.093	-.044	.029	-.023
115	.001	.010	-.004	-.029	-.011	.000
116	.058	.010	.104	.128	-.160	.071
117	.024	-.021	.070	.094	.025	-.096
118	.037	-.039	.053	.129	-.124	.031
119	.030	-.026	.043	.032	.114	.114
120	.033	-.004	.009	.152	.038	-.091
121	.023	-.043	.053	.008	.132	-.020
122	.028	-.047	-.096	-.038	.121	-.010
123	.022	-.029	.042	-.075	.114	-.022
124	.016	-.049	-.030	-.025	.075	-.083
125	.012	-.045	.042	.028	.080	.035
126	.030	.045	-.036	.091	-.136	.008
127	.027	-.050	-.000	.024	.128	-.087
128	.016	-.036	-.017	-.007	.034	-.114
129	.012	-.016	.021	.072	-.080	-.000
130	.009	-.022	-.026	.083	.028	-.003
131	.011	.078	.001	.039	-.038	-.042
132	.010	.002	.036	.037	-.074	-.043
133	.014	.026	-.003	-.057	.009	-.100
134	.005	.021	.055	-.011	-.026	.015
135	.018	.018	.025	-.115	-.059	.027
136	.009	.011	-.015	-.065	.021	.060
137	.050	.022	-.044	-.184	.094	.073
138	.011	-.045	-.017	-.077	-.046	.015
139	.010	-.008	-.054	-.065	.049	.016
140	.005	-.012	.014	-.014	-.070	-.003
141	.004	-.020	.051	-.005	.025	-.014
142	.012	.002	-.006	-.083	.066	-.032
143	.003	-.003	.037	-.013	-.037	.002
144	.031	.015	-.055	-.021	.156	.051
145	.044	.020	-.083	-.052	.172	.069
146	.109	-.016	.088	.244	-.034	-.202
147	.026	.080	.045	-.043	.111	-.063
148	.021	-.041	-.047	-.101	.060	-.057
149	.049	-.022	-.029	-.156	.046	-.144
150	.036	-.045	.049	-.092	.114	-.102
151	.013	.011	.021	-.008	-.054	.096
152	.038	-.051	.008	-.069	.174	-.000
153	.013	.034	-.061	.090	.003	.013
154	.024	-.038	-.073	.128	.007	.017
155	.016	.014	-.014	.120	.020	-.027
156	.036	-.066	.085	.114	-.109	-.013
***	2.518	.262	.373	.780	.679	.423

LIITE 28. Realistisuuden arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla
(I faktori rotatoimaton, faktorit II - V varimax-rotatoituja)

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	COMM
REAL076	.34	-.11	.36	.13	.25	.275
REAL077	.41	-.05	.25	.07	.28	.235
REAL078	.46	-.02	.17	.23	.41	.297
REAL079	.52	-.21	.21	.00	.26	.354
REAL080	.59	-.05	.26	.09	.36	.424
REAL081	.51	-.19	.11	.13	.25	.327
REAL082	.46	.08	.09	.48	.07	.456
REAL083	.49	-.13	-.01	.51	-.08	.513
REAL084	.43	-.05	.12	.66	-.04	.629
REAL085	.43	-.06	.02	.56	.06	.498
REAL086	.41	.00	-.06	.55	-.00	.476
REAL087	.35	.05	-.18	.56	-.04	.472
REAL088	.48	.26	.36	-.11	.19	.438
REAL089	.53	.12	.45	-.19	.13	.533
REAL090	.59	-.16	.47	-.00	.04	.594
REAL091	.52	.01	.46	.00	.09	.478
REAL092	.51	-.02	.52	.05	.02	.534
REAL093	.61	-.05	.45	.09	-.06	.580
REAL094	.63	-.16	.36	.11	-.20	.567
REAL095	.59	-.07	.43	-.16	-.14	.565
REAL096	.57	-.26	.31	-.06	.06	.484
REAL097	.60	.15	.08	-.22	.04	.437
REAL098	.63	.07	.17	-.06	.17	.429
REAL099	.53	.37	.09	-.05	.13	.424
REAL100	.58	.18	-.09	-.16	.26	.405
REAL101	.43	.72	.02	.03	-.02	.715
REAL102	.47	.74	.09	-.06	-.04	.776
REAL103	.46	.68	.01	-.01	-.04	.680
REAL104	.37	.68	-.10	.01	-.01	.608
REAL105	.44	.53	-.09	-.03	-.09	.479
REAL106	.58	.48	-.10	.00	.22	.576
REAL107	.60	-.03	.01	.11	-.07	.368
REAL108	.63	.02	-.11	-.05	.18	.407
REAL109	.61	-.08	-.21	.11	.16	.437
REAL110	.56	-.20	-.16	.04	.27	.385
REAL111	.67	-.08	-.06	.07	.06	.467
REAL112	.65	-.11	-.16	.05	-.16	.458
REAL113	.58	-.15	-.11	-.06	.05	.367
REAL114	.54	-.06	-.32	-.07	-.01	.405
REAL115	.72	-.11	-.10	-.14	-.07	.552
REAL116	.63	-.04	-.04	.14	-.06	.425
REAL117	.64	-.20	-.26	-.02	.03	.521
REAL118	.51	-.14	-.19	.06	.04	.320
REAL119	.67	-.22	-.28	.07	.08	.573
REAL120	.65	-.14	-.20	-.15	.23	.513
REAL121	.65	-.05	-.18	-.05	.17	.460
REAL122	.61	-.04	-.08	-.11	.18	.393
REAL123	.60	.05	-.18	-.09	.23	.407
REAL124	.68	.07	-.14	-.05	.28	.490
REAL125	.73	.04	-.16	-.11	.18	.578
REAL126	.62	.03	-.24	.12	.02	.453
REAL127	.67	-.04	-.30	-.03	.13	.544
REAL128	.57	-.11	-.26	-.11	-.01	.413
REAL129	.68	-.02	-.19	-.03	-.01	.504
REAL130	.62	-.13	-.15	-.08	.01	.432
REAL131	.56	-.04	-.10	-.05	.11	.322
REAL132	.65	-.01	.01	-.18	.03	.454
REAL133	.66	-.11	-.09	-.16	.09	.476
REAL134	.63	-.03	-.21	-.02	.13	.436
REAL135	.34	-.06	-.03	-.16	-.01	.142
REAL136	.58	-.08	.12	-.04	-.02	.358
REAL137	.66	-.02	.03	-.18	-.03	.472
REAL138	.61	-.03	.22	-.22	-.20	.471
REAL139	.66	.03	.24	-.27	-.22	.565
REAL140	.74	-.09	-.03	-.19	-.11	.591
REAL141	.64	-.08	.08	-.21	-.16	.473
REAL142	.60	-.06	-.10	-.21	-.29	.415
REAL143	.69	.07	-.03	-.15	-.14	.502
REAL144	.72	-.07	-.09	-.12	-.22	.540
REAL145	.62	.00	.03	-.08	-.24	.391
REAL146	.49	.13	.13	.03	-.38	.276
REAL147	.67	.02	-.03	-.12	-.01	.466
REAL148	.69	-.06	.07	.12	-.13	.498
REAL149	.60	-.17	.02	.17	-.12	.417
REAL150	.66	.07	-.12	.03	-.28	.454
REAL151	.64	-.16	-.14	-.06	-.31	.459
REAL152	.66	-.15	-.05	-.05	-.17	.460
REAL153	.59	.00	-.02	.22	-.45	.395
REAL154	.58	.04	-.08	.18	-.40	.380
REAL155	.64	.08	-.04	.07	-.34	.417
REAL156	.62	-.08	-.21	.13	-.14	.453
Selitysosuus	34.3	4.4	4.1	3.5	3.2	49.5

LIITE 29. Lähtötason arviointien faktorimatriisi äidinkieltä (yleisaineita) opettavilla opettajilla
(I faktori rotatoimaton, faktorit II - V varimax-rotatoituja)

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	COMM
LÄHTÖ078	.51	.19	.20	.22	-.19	.386
LÄHTÖ079	.49	.03	.12	.30	-.16	.338
LÄHTÖ080	.59	-.04	.12	.14	-.21	.383
LÄHTÖ081	.65	-.04	.10	.10	-.23	.449
LÄHTÖ088	.51	.01	.36	-.09	.27	.398
LÄHTÖ089	.57	-.01	.44	.10	.16	.532
LÄHTÖ090	.65	-.05	.46	.08	.10	.640
LÄHTÖ091	.47	.02	.56	.01	.01	.535
LÄHTÖ092	.47	-.01	.61	.11	-.07	.605
LÄHTÖ093	.60	-.03	.50	.03	-.09	.611
LÄHTÖ094	.63	-.10	.34	.13	-.10	.547
LÄHTÖ095	.67	-.02	.36	.07	.13	.589
LÄHTÖ096	.49	-.12	.33	-.09	.01	.377
LÄHTÖ097	.49	.00	-.20	.10	.00	.291
LÄHTÖ098	.62	.01	.05	.20	-.14	.430
LÄHTÖ099	.58	.36	-.30	.19	-.14	.587
LÄHTÖ100	.50	-.03	-.24	.38	-.27	.459
LÄHTÖ101	.53	.55	-.03	.05	.08	.589
LÄHTÖ102	.58	.62	-.10	.05	.15	.729
LÄHTÖ103	.53	.56	-.07	.06	.02	.604
LÄHTÖ104	.56	.55	.02	.00	-.12	.617
LÄHTÖ105	.50	.62	.07	-.08	.06	.637
LÄHTÖ106	.55	.61	-.01	-.03	-.12	.672
LÄHTÖ107	.59	-.02	.17	-.23	-.05	.429
LÄHTÖ108	.50	.01	.09	-.24	-.28	.313
LÄHTÖ109	.63	.14	-.12	-.03	-.38	.429
LÄHTÖ110	.62	-.17	.04	-.35	-.24	.533
LÄHTÖ111	.65	-.02	.01	-.22	-.12	.464
LÄHTÖ112	.55	.06	-.03	-.13	-.19	.319
LÄHTÖ113	.59	-.01	.04	-.31	-.26	.444
LÄHTÖ114	.49	.02	-.18	-.56	-.13	.589
LÄHTÖ115	.64	-.15	.04	-.34	-.17	.545
LÄHTÖ116	.57	-.03	.14	-.02	-.12	.350
LÄHTÖ117	.58	-.13	-.10	-.32	-.13	.471
LÄHTÖ118	.46	-.13	-.08	.11	-.24	.422
LÄHTÖ119	.63	-.03	-.12	-.03	-.26	.412
LÄHTÖ120	.59	-.32	-.15	.11	-.35	.480
LÄHTÖ121	.66	-.23	-.05	.23	-.08	.541
LÄHTÖ122	.65	-.14	-.12	.08	.13	.455
LÄHTÖ123	.55	.02	-.26	.16	.08	.398
LÄHTÖ124	.60	-.08	-.24	.22	-.18	.470
LÄHTÖ125	.65	-.22	-.10	-.11	.00	.495
LÄHTÖ126	.64	-.11	-.16	-.02	-.03	.444
LÄHTÖ127	.63	-.00	-.15	-.20	.10	.456
LÄHTÖ128	.55	.00	-.14	-.21	-.00	.368
LÄHTÖ129	.62	.06	-.24	-.24	-.04	.509
LÄHTÖ130	.55	-.05	-.23	-.34	.18	.472
LÄHTÖ131	.61	-.01	-.27	.08	.20	.447
LÄHTÖ132	.59	.11	-.19	.05	.32	.404
LÄHTÖ133	.55	-.04	-.20	.02	.28	.341
LÄHTÖ135	.37	.13	-.21	.12	.35	.213
LÄHTÖ136	.54	-.12	-.31	.07	.27	.401
LÄHTÖ137	.61	-.08	-.19	.11	.02	.426
LÄHTÖ138	.59	-.24	-.24	.07	.18	.463
LÄHTÖ139	.57	-.21	-.04	.12	.29	.385
LÄHTÖ140	.60	-.22	-.08	-.30	.19	.504
LÄHTÖ141	.59	-.39	.00	.05	.13	.500
LÄHTÖ142	.61	-.09	.07	.03	.27	.389
LÄHTÖ143	.63	-.02	-.05	.25	.06	.467
LÄHTÖ144	.63	.05	.07	.02	.21	.410
LÄHTÖ145	.52	-.39	.08	.06	.34	.293
LÄHTÖ146	.52	-.00	-.07	.04	.21	.282
LÄHTÖ148	.60	.04	-.04	.02	.18	.361
LÄHTÖ149	.51	-.12	-.02	.48	.00	.509
LÄHTÖ150	.52	-.36	.05	-.04	.08	.279
LÄHTÖ151	.58	-.15	-.01	-.15	.12	.377
LÄHTÖ152	.57	-.30	-.03	-.01	.05	.413
Selitysosuus	32.9	4.7	4.5	3.6	3.1	48.8

LIITE 30. Arviointien keskiarvojen eroja testaavan yksisuuntaisen monimuuttujaisen varianssianalyysin F-suhteen tilastolliset merkitsevyydet (+++ = $p < .001$, ++ = $p < .01$, + = $p < .05$, ns = ei merkitsevä) sekä eroja kuvaavaan korrelaatio-suhteen (η^2) neliöt tavoitelausittain

	KOUTA		YKTA		REAL		LÄHTÖ		
	P	η^2	P	η^2	P	η^2	P	η^2	
076	Luonteva esittely	+++	.04	+++	.08	ns	.00	-	-
077	Tavoitteiden tunteminen	+++	.06	ns	.01	ns	.00	-	-
078	Opiskelun arvostaminen	++	.02	ns	.01	ns	.00	ns	.01
079	Opiskeluasenteiden ymmärtäminen	ns	.01	ns	.00	ns	.01	ns	.00
080	Opiskelutekniikan ymmärtäminen	ns	.01	ns	.00	++	.03	ns	.00
081	Opiskelutekniikan soveltaminen	ns	.01	ns	.01	ns	.01	ns	.00
082	Opiskelumahdollisuuksien tunteminen	+++	.07	+++	.06	ns	.01	-	-
083	Opiskelumahdollisuuksien käyttäminen	+++	.07	+++	.05	ns	.01	-	-
084	Kulttuurimahdollisuuksien tunteminen	+++	.13	+++	.11	+	.02	-	-
085	Kulttuurimahdollisuuksiin osallistuminen	+++	.14	+++	.12	ns	.00	-	-
086	Harrastusmahdollisuuksien tunteminen	+++	.04	+++	.03	ns	.00	-	-
087	Harrastusmahdollisuuksien käyttäminen	+++	.04	++	.02	ns	.00	-	-
088	Kielen sopimusluonne	+++	.04	+	.02	ns	.00	ns	.00
089	Kielen tehtävät	+++	.09	+++	.07	ns	.00	ns	.00
090	Ohjailu- ja suostuttelukieli	+++	.06	+++	.05	ns	.00	ns	.00
091	Suomen ominaispiirteet	+++	.09	++	.02	ns	.00	+	.32
092	Sanoman perille menon esteet	+++	.06	++	.03	ns	.01	ns	.00
093	Sanomien perustyytit	+++	.09	++	.05	ns	.00	ns	.00
094	Propagandan keinot	+++	.04	+++	.03	ns	.00	ns	.00
095	Esittelytilanteen vaikutus	+++	.08	+++	.08	ns	.00	ns	.00
096	Viestinnän lajien ratkaiseminen	+++	.05	+++	.04	ns	.01	ns	.00
097	Yleiskielen käyttö	+++	.10	+++	.06	ns	.00	ns	.00
098	Kielenhuollon ymmärtäminen	+++	.15	+++	.09	ns	.01	ns	.00
099	Oikeakielisyyskäytäntöjen hallitseminen	+++	.08	+++	.24	ns	.00	ns	.00
100	Vierheettömään kieleen pyrkiminen	+++	.08	+++	.06	ns	.01	ns	.00
101	Sanaluokkien tunteminen (taivutus)	+++	.09	++	.02	ns	.00	ns	.03
102	Sanaluokkien tunteminen (merkitys)	+++	.10	+++	.03	ns	.00	ns	.01
103	Aikamuotojen tunteminen	+++	.08	+++	.04	+	.02	++	.04
104	Pääjäsenten erottaminen	+++	.14	+++	.04	ns	.00	ns	.02
105	Pää- ja sivulauseen erottaminen	+++	.12	+++	.04	ns	.01	ns	.00
106	Kielentuntemuksen arvostaminen	+++	.13	+++	.04	ns	.00	ns	.01
107	Kokonaisilmaisun ymmärtäminen	+++	.08	+++	.06	ns	.00	ns	.01
108	Äänenmuodostuksen tunteminen	+++	.06	+++	.05	ns	.02	ns	.00
109	Esityksen valmistaminen	+++	.06	+++	.08	++	.03	ns	.00
110	Reaktioihin varautuminen	+++	.10	+++	.09	ns	.02	ns	.00
111	Tehokeinojen käyttäminen	+++	.11	+++	.08	ns	.00	ns	.00
112	Puhekielen käyttäminen	+++	.11	+++	.08	ns	.01	ns	.00
113	Esityksen havainnollistaminen	+++	.10	+++	.08	+++	.06	+	.02
114	Kysymysten tekeminen	++	.02	+++	.04	ns	.00	ns	.01
115	Selostuksen esittäminen	+++	.05	+++	.04	++	.04	++	.04
116	Keskustelumuotojen tunteminen	+++	.08	+++	.05	++	.03	++	.04
117	Keskusteluun osallistuminen	+++	.07	+++	.05	ns	.01	ns	.02
118	Kokouksen pelisäännöt	+++	.07	+++	.05	+++	.04	ns	.01
119	Tietojen ilmaiseminen	+++	.06	+++	.06	ns	.00	ns	.00
120	Esitustaidon kehittäminen	+++	.11	+++	.08	++	.03	ns	.00
121	Esittämisen arvostaminen	+++	.09	+++	.08	ns	.01	ns	.00
122	Kuuntelemisen merkitys	+++	.06	+++	.07	ns	.02	ns	.01
123	Kuuntelutilanteiden keskittyminen	+++	.05	+++	.06	ns	.01	ns	.01
124	Kuuntelutaidon kehittäminen	+++	.08	+++	.07	ns	.02	ns	.01
125	Kuuntelulajien käyttäminen	+++	.06	+++	.05	ns	.02	ns	.00
126	Tietolähteiden käyttäminen	+++	.10	+++	.08	ns	.01	ns	.00
127	Pääkohtien löytäminen	+++	.05	+++	.05	++	.04	+++	.04
128	Muistiinpanojen tekeminen	+++	.04	+++	.03	ns	.02	+	.02
129	Johtopäätösten tekeminen	+++	.04	+++	.04	ns	.01	ns	.01
130	Syiden ja seurausten arviointi	+++	.05	+++	.04	ns	.01	ns	.01
131	Työohjeiden ymmärtäminen	ns	.01	ns	.07	ns	.01	ns	.02
132	Puheenvuorojen kuunteleminen	+++	.06	+++	.06	ns	.01	ns	.01
133	Puheenvuorojen arvostaminen	+++	.05	+++	.04	ns	.01	ns	.01
134	Esteettisten tekstien kuunteleminen	+++	.12	+++	.08	ns	.01	-	-
135	Luettava käsiala	+	.02	++	.02	ns	.00	ns	.02
136	Selkeä asettelu	+++	.07	+++	.06	ns	.02	ns	.02
137	Mielellään kirjoittaminen	+++	.12	+++	.07	+++	.05	ns	.01
138	Täsmälliset lauseet	+++	.08	+++	.08	++	.04	+	.02
139	Johdonmukainen järjestys	+++	.08	+++	.06	ns	.01	ns	.01
140	Ohjailu- ja suostuttelukielen käyttö	+++	.14	+++	.08	ns	.00	ns	.01
141	Tiedottava esitys	+++	.11	+++	.12	+++	.06	++	.04
142	Referaatin laatiminen	+++	.16	+++	.11	+++	.09	+++	.07
143	Kirjoittamisen arvostaminen	+++	.11	+++	.07	ns	.01	ns	.01
144	Ohjeen laatiminen	+++	.05	+++	.06	+	.02	+	.02
145	Selostuksen laatiminen	+++	.05	+++	.05	+	.02	++	.03
146	Asiakirjan laatiminen	+++	.04	+++	.04	++	.04	ns	.01
147	Tietojen jäsentäminen	+++	.07	+++	.07	++	.04	-	-
148	Tietojen hankkiminen	+++	.04	++	.02	+	.02	ns	.02
149	Mielellään lukeminen	+++	.09	+++	.08	ns	.01	ns	.00
150	Luetun ymmärtäminen	+++	.05	+++	.04	ns	.00	ns	.01
151	Luetun arvioiminen	+++	.07	+++	.04	ns	.00	ns	.00
152	Lukutavan valitseminen	+++	.07	+++	.06	ns	.00	ns	.00
153	Kaunokirjallisuuden käsitteet	+++	.20	+++	.08	ns	.01	-	-
154	Kaunokirjallisuuden lajit	+++	.25	+++	.13	ns	.00	-	-
155	Kirjallisuuden tyylisuunnat	+++	.20	+++	.09	ns	.00	-	-
156	Omaehtoinen lukeminen	+++	.14	+++	.14	ns	.00	-	-

LIITE 31. Arviointien keskiarvot ja -hajonnat osa-alueittain ja viroittain (1 = yleisaineiden opettajat, 2 = ammattiaineiden opettajat, 3 = ammatinopettajat, 4 = työnopettajat, 5 = vieraiden kielten opettajat)

	1		2		3		4		5		Yhteensä	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
KOUTA	3.33	.30	2.91	.47	3.11	.42	2.83	.44	3.21	.32	3.06	.39
Perehdyttäminen	3.27	.35	2.93	.59	3.12	.51	2.87	.55	3.18	.37	3.06	.49
Kielentuntemus	3.24	.25	2.73	.28	3.00	.36	2.70	.27	3.20	.27	2.95	.27
Puhuminen	3.29	.22	2.85	.32	3.08	.30	2.79	.27	3.18	.25	3.05	.20
Kuunteleminen	3.55	.27	3.25	.43	3.42	.35	3.13	.41	3.40	.35	3.35	.36
Kirjoittaminen	3.45	.25	3.03	.41	3.22	.36	2.93	.40	3.25	.31	3.17	.34
Lukeminen	3.19	.37	2.69	.71	2.81	.55	2.50	.63	2.99	.37	2.78	.55
YKTA	3.31	.32	2.95	.38	3.12	.36	2.89	.35	3.17	.32	3.08	.34
Perehdyttäminen	3.33	.28	3.06	.34	3.25	.33	3.04	.34	3.20	.28	3.18	.31
Kielentuntemus	3.07	.35	2.73	.29	2.95	.32	2.71	.30	3.04	.27	2.88	.30
Puhuminen	3.34	.24	2.91	.29	3.10	.32	2.87	.27	3.20	.28	3.07	.28
Kuunteleminen	3.53	.20	3.26	.32	3.39	.27	3.11	.29	3.39	.24	3.33	.26
Kirjoittaminen	3.43	.25	3.05	.36	3.12	.35	2.95	.35	3.16	.42	3.15	.32
Lukeminen	3.25	.34	2.77	.51	2.94	.47	2.74	.43	3.06	.37	2.93	.42
REAL	2.42	.29	2.38	.32	2.35	.31	2.23	.29	2.30	.29	2.35	.27
Perehdyttäminen	2.45	.35	2.56	.22	2.44	.21	2.36	.22	2.36	.37	2.46	.35
Kielentuntemus	2.42	.18	-	-	-	-	-	-	2.37	.19	2.41	.18
Puhuminen	2.39	.30	2.23	.14	2.15	.17	2.11	.16	2.18	.19	2.24	.17
Kuunteleminen	2.44	.32	2.42	.29	2.47	.31	2.29	.29	2.33	.34	2.37	.32
Kirjoittaminen	2.50	.34	2.43	.46	2.40	.39	2.25	.38	2.32	.38	2.36	.36
Lukeminen	2.31	.27	2.61	-	2.35	-	2.58	-	2.22	.23	2.28	.24
LÄHTÖ	1.84	.22	1.76	.25	1.82	.30	1.77	.25	1.86	.24	1.82	.22
Perehdyttäminen	1.92	.21	1.93	.26	1.93	.29	1.90	.25	1.92	.24	1.91	.21
Kielentuntemus	1.83	.16	-	-	-	-	-	-	1.91	.16	1.85	.15
Puhuminen	1.75	.17	1.66	.14	1.65	.14	1.66	.14	1.72	.19	1.70	.17
Kuunteleminen	1.89	.26	1.81	.27	1.89	.32	1.83	.24	1.91	.27	1.86	.26
Kirjoittaminen	1.92	.28	1.77	.31	1.89	.35	1.76	.32	1.92	.33	1.85	.30
Lukeminen	1.79	.26	1.89	¹⁾ -	2.15	¹⁾ -	1.98	¹⁾ -	1.81	.24	1.78	.23

¹⁾ Opettajaryhmä arvioi vain yhtä tavoitelausetta (1/3, tietojen hankkiminen lukemalla) oppilaiden lähtötason kannalta.

LIITE 32. Koulutyön tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja keskihajonnat (1 = yleis-
aineiden opettajat, 2 = ammattiaineiden opettajat, 3 = ammattinopettajat, 4 = työnopettajat, 5 = vieraiden kielten
opettajat) tavoitelauseittain

TAVOITELAUSE	KESKIARVO					Summa	KESKIHAJONNA					Summa
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
131 TYÖOHJEIDEN YMMÄRTÄMINEN	3.89	3.86	3.87	3.81	3.83	3.86	.38	.40	.35	.43	.38	.39
135 LUETTAVA KASIALA	3.87	3.82	3.80	3.70	3.75	3.80	.36	.45	.46	.52	.48	.45
079 OPISKELUASENTTEIDEN YMMÄRTÄMINEN	3.77	3.70	3.72	3.59	3.69	3.69	.48	.58	.59	.60	.51	.56
148 TIETOJEN HANKKIMINEN	3.83	3.58	3.67	3.58	3.53	3.65	.43	.61	.57	.65	.58	.57
180 OPISKELUTEKNIKAN YMMÄRTÄMINEN	3.64	3.65	3.68	3.54	3.54	3.62	.60	.59	.59	.57	.64	.59
123 KUUNTELUTILANTEISIIN Keskittyyminen	3.75	3.54	3.69	3.41	3.65	3.60	.49	.61	.56	.66	.59	.58
127 PAAKOHJEN LÖYTÄMINEN	3.77	3.58	3.58	3.37	3.65	3.59	.51	.62	.67	.73	.55	.63
081 OPISKELUTEKNIKAN SOVELTAMINEN	3.61	3.56	3.62	3.44	3.52	3.56	.65	.64	.61	.62	.60	.63
132 PUHEENVUOROJEN KUUNTELEMINEN	3.73	3.48	3.65	3.36	3.60	3.56	.46	.60	.54	.62	.53	.56
122 KUUNTELEMISEN MERKITYS	3.69	3.50	3.64	3.30	3.54	3.53	.50	.65	.53	.67	.64	.60
128 MUISTIINPANOJEN TEKEMINEN	3.66	3.46	3.60	3.27	3.56	3.50	.59	.71	.64	.75	.57	.67
099 OIKEAKIELISYYSKÄYTTÄJÖJEN HALLITSEMINEN	3.71	3.33	3.62	3.25	3.58	3.49	.53	.63	.57	.71	.63	.62
136 SELKEÄ ASETELU	3.69	3.35	3.62	3.30	3.46	3.49	.50	.64	.55	.62	.59	.58
139 JOHDONMUKAINEN JÄRJESTYS	3.73	3.39	3.62	3.27	3.58	3.49	.50	.65	.59	.66	.57	.60
125 JOHTOPÄÄTÖSTEN TEKEMINEN	3.65	3.39	3.51	3.32	3.48	3.47	.56	.63	.68	.72	.67	.65
138 TASHALLISET LAUSEET	3.74	3.36	3.43	3.23	3.58	3.46	.51	.68	.62	.67	.60	.62
076 LUONTEVA ESITTELY	3.51	3.40	3.63	3.24	3.56	3.45	.70	.73	.62	.69	.69	.69
133 PUHEENVUOROJEN ARVOSTAMINEN	3.55	3.27	3.49	3.17	3.42	3.38	.57	.68	.67	.68	.67	.65
097 YLEISKIELEN KÄYTTÖ	3.60	3.19	3.56	3.10	3.52	3.37	.58	.72	.59	.73	.57	.66
124 KUUNTELUTAIDON KEHITTÄMINEN	3.56	3.18	3.41	3.05	3.44	3.32	.59	.71	.66	.69	.64	.66
144 OHJEEN LAATIMINEN	3.41	3.19	3.57	3.11	3.32	3.31	.69	.76	.64	.74	.73	.72
100 VIRHEETTÖMÄÄN KIELEEN PYRKIMINEN	3.58	3.15	3.40	3.08	3.36	3.30	.57	.71	.65	.69	.70	.66
145 SELOSTUKSEN LAATIMINEN	3.49	3.22	3.36	3.09	3.21	3.29	.58	.71	.66	.71	.74	.67
150 LUETUN YMMÄRTÄMINEN	3.50	3.27	3.36	3.07	3.28	3.29	.62	.67	.65	.69	.71	.67
115 SELOSTUKSEN ESITTÄMINEN	3.47	3.23	3.37	3.04	3.31	3.28	.63	.72	.64	.71	.67	.68
078 OPISKELUN ARVOSTAMINEN	3.42	3.19	3.31	3.15	3.25	3.26	.71	.78	.65	.71	.78	.72
114 KYSYMYSTEN TEKEMINEN	3.43	3.24	3.44	3.24	3.48	3.25	.62	.76	.68	.66	.54	.67
119 TIETOJEN ILMAISEMINEN	3.46	3.10	3.31	3.04	3.44	3.25	.66	.67	.65	.73	.64	.68
146 ASIAKIRJAN LAATIMINEN	3.46	3.12	3.33	3.05	3.09	3.23	.70	.88	.76	.78	.90	.79
069 KIELEN TEHTÄVÄT	3.47	2.96	3.39	2.96	3.42	3.21	.69	.79	.71	.86	.74	.77
121 ESITTÄMISEN ARVOSTAMINEN	3.50	3.01	3.28	2.95	3.42	3.21	.67	.73	.67	.74	.69	.70
130 SYIDEN JA SEURAUSTEN ARVIOINTI	3.41	3.15	3.32	2.99	3.16	3.21	.63	.69	.62	.74	.78	.68
077 TAVOITTEIDEN TUNTEMINEN	3.45	3.06	3.26	3.01	3.33	3.20	.65	.67	.68	.71	.67	.68
117 Keskusteluun osallistuminen	3.44	3.14	3.28	2.91	3.26	3.20	.63	.72	.73	.67	.68	.69
109 ESITYKSEN VALMISTAMINEN	3.46	3.04	3.20	2.99	3.26	3.18	.67	.80	.75	.76	.71	.74
118 KOKOUKSEN PELISÄÄNNÖT	3.44	3.08	3.15	2.88	3.35	3.16	.65	.83	.81	.79	.68	.76
120 ESITYSTÄIDÖN KEHITTÄMINEN	3.41	2.95	3.26	2.81	3.37	3.13	.66	.75	.71	.73	.68	.71
141 LUETTAVA ESITYS	3.49	2.94	3.11	2.83	3.28	3.12	.64	.80	.72	.74	.72	.72
105 PÄÄ- JA SIVULAUSEEN EROTTAMINEN	3.45	2.77	2.21	2.87	3.46	3.11	.65	.82	.78	.83	.72	.77
126 TIETOLAHEIDEN KÄYTTÄMINEN	3.35	2.92	3.20	2.77	3.38	3.09	.69	.77	.80	.73	.63	.74
052 OPISKELUMAHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	3.25	2.87	3.29	2.84	3.23	3.07	.69	.74	.70	.78	.74	.73
103 AIKAMUOTOJEN TUNTEMINEN	3.23	2.94	3.26	2.75	3.42	3.07	.73	.79	.80	.81	.69	.78
107 KOKONAISILMAISUUN YMMÄRTÄMINEN	3.31	2.81	2.90	2.88	3.13	3.07	.67	.83	.74	.74	.72	.74
149 MIELELLÄÄN LUKEMINEN	3.35	2.95	3.18	2.78	3.21	3.07	.64	.71	.64	.71	.76	.68
112 PUHEKIELEN KÄYTTÄMINEN	3.31	2.80	3.32	2.76	3.20	3.06	.69	.77	.73	.81	.74	.75
104 PÄÄJÄSENTEN EROTTAMINEN	3.43	2.72	3.18	2.76	3.48	3.05	.63	.83	.79	.86	.72	.78
090 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELI	3.26	2.79	3.12	2.80	3.13	2.99	.72	.82	.86	.84	.84	.81
125 KUUNTELULAJIEN KÄYTTÄMINEN	3.22	2.81	3.05	2.73	2.98	2.96	.73	.78	.79	.77	.72	.76
151 LUETUN ARVIOIMINEN	3.27	2.91	2.93	2.68	3.13	2.96	.76	.78	.78	.79	.83	.78
152 LUKUTAVAN VALITSEMINEN	3.30	2.90	2.86	2.72	3.17	2.96	.73	.84	.84	.80	.77	.80
102 SANALUOKKIEN TUNTEMINEN (MERKITYS)	3.21	2.68	3.07	2.70	3.38	2.95	.70	.82	.84	.79	.68	.78
142 REFERAATTIN LAATIMINEN	3.40	2.73	2.93	2.56	3.17	2.94	.64	.83	.78	.73	.75	.75
101 SANALUOKKIEN TUNTEMINEN (TAIVUTUS)	3.14	2.63	3.06	2.69	3.33	2.91	.73	.81	.81	.79	.75	.78
106 AÄNENHUODOSTUKSIEN TUNTEMINEN	2.74	2.20	2.41	2.29	2.53	2.91	.80	.73	.82	.70	.94	.78
116 Keskustelumuotojen tunteminen	3.21	2.77	2.91	2.62	3.00	2.89	.70	.81	.83	.73	.73	.76
143 KIRJOITAMISEN ARVOSTAMINEN	3.24	2.70	2.97	2.58	2.98	2.88	.69	.74	.75	.68	.80	.73
106 KIELENTUNTEHUKSEN ARVOSTAMINEN	3.22	2.61	3.01	2.51	3.33	2.87	.77	.77	.81	.81	.75	.79
083 OPISKELUMAHDOLLISUUKSIEN KÄYTTÄMINEN	3.18	2.67	2.98	2.58	2.96	2.86	.74	.84	.84	.83	.82	.81
092 SANOMAN PERILLE MENON ESTEET	3.14	2.71	2.88	2.60	2.91	2.83	.76	.79	.81	.82	.82	.79
055 KIELEN SOPIMUSLUONNE	3.02	2.59	2.90	2.68	3.09	2.82	.85	.89	.92	.88	.99	.89
147 TIETOJEN JÄSENTÄMINEN	3.11	2.56	2.91	2.62	2.83	2.80	.74	.80	.81	.68	.84	.77
113 ESITYKSEN HAVAINNOLLISTAMINEN	3.17	2.56	2.78	2.53	2.98	2.79	.76	.78	.79	.76	.76	.77
094 PROOPAGANDAN KEINOT	3.00	2.67	2.85	2.55	2.99	2.78	.79	.85	.92	.87	.83	.86
096 VIESTINNÄN LAJIN RATKAISEMINEN	3.05	2.56	2.73	2.61	2.85	2.74	.72	.81	.87	.79	.87	.80
098 KIELENHUOLLON YMMÄRTÄMINEN	3.28	2.50	2.77	2.38	2.91	2.74	.77	.78	.84	.80	.84	.80
137 MIELELLÄÄN KIRJOITAMINEN	3.15	2.58	2.71	2.42	2.96	2.74	.71	.76	.74	.74	.76	.74
111 TEHOKEINOJEN KÄYTTÄMINEN	3.05	2.46	2.84	2.46	3.00	2.73	.77	.77	.77	.75	.75	.76
095 ESITYSTILANTEEN VAIKUTUS	3.01	2.52	2.79	2.44	3.02	2.71	.83	.86	.80	.77	.83	.82
140 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELEN KÄYTTÖ	3.13	2.46	2.68	2.37	2.89	2.69	.75	.78	.72	.69	.78	.74
110 REAKTIOIHIN VARAUTUMINEN	3.01	2.42	2.73	2.42	3.00	2.68	.80	.82	.79	.71	.73	.73
086 HARRASTUSMAHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	2.91	2.52	2.59	2.48	2.87	2.64	.84	.80	.95	.79	.77	.84
093 SANOMIEN PERUSTYYPIT	2.98	2.40	2.74	2.34	2.76	2.62	.82	.82	.86	.74	.79	.81
067 HARRASTUSMAHDOLLISUUKSIEN KÄYTTÄMINEN	2.85	2.43	2.54	2.43	2.85	2.59	.86	.83	.93	.80	.85	.86
156 OMAEHTOINEN LUKEMINEN	3.07	3.23	2.74	2.20	2.79	2.57	.86	.86	.93	.88	.86	.88
134 ESTEETTISTEN TEKSTIEN KUUNTELEMINEN	2.89	2.17	2.51	2.17	2.50	2.44	.78	.80	.80	.76	.96	.80
064 KULTTUURIMAHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	2.87	2.10	2.50	2.17	2.73	2.43	.82	.70	.93	.74	.83	.80
091 SUOMEN OMINAISPIIRTEET	2.79	2.20	2.42	2.22	2.80	2.43	.76	.76	.87	.73	.89	.80
153 KÄYNNÖN KIRJALLISUUDEN KÄSITTEET	2.91	1.99	2.33	2.00	2.78	2.34	.78	.70	.77	.68	.86	.76
085 KULTTUURITILAISUUKSIIN OSALLISTUMINEN	2.95	2.01	2.37	1.94	2.60	2.29	.88	.75	.90	.72	.81	.82
154 KÄYNNÖN KIRJALLISUUDEN LAJIT	2.90	1.82	2.25	1.85	2.70	2.23	.77	.78	.75	.71	.92	.77
155 KIRJALLISUUDEN TYYLISUUNNAT	2.56	1.57	1.97	1.65	2.31	1.96	.87	.69	.81	.68	.95	.78
TAVOITTEIDEN KESKIARVO	3.33	2.91	3.11	2.83	3.21	3.06	.30	.47	.42	.44	.32	.39

LIITE 32. Yksityiselämän tilanteiden kannalta suoritettujen tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja keskihajonnat (1 = yleis-
aineiden opettajat, 2 = ammattilainneiden opettajat, 3 = ammattinopettajat, 4 = työnopettajat, 5 = vieraiden kielten
opettajat) tavoitelauseittain

TAVOITELAUSE	KESKIARVO						KESKIHAJONNA					
	1	2	3	4	5	Summa	1	2	3	4	5	Summa
131 TYÖOHJEIDEN YMMÄRTÄMINEN	3.84	3.74	3.82	3.71	3.67	3.77	.39	.53	.49	.57	.58	.50
135 LUOTTAVA KASIALA	3.82	3.77	3.70	3.61	3.72	3.73	.42	.48	.50	.60	.53	.50
076 LUONTEVA ESITTELY	3.82	3.60	3.82	3.47	3.80	3.68	.40	.58	.42	.60	.40	.50
145 TIETOJEN HANKKIMINEN	3.76	3.54	3.85	3.52	3.55	3.61	.52	.65	.63	.64	.64	.61
132 PUHEENVUOROJEN KUULTELEMINEN	3.74	3.56	3.66	3.34	3.60	3.58	.47	.58	.53	.65	.57	.56
146 ASIAKIRJAN LAATIMINEN	3.74	3.48	3.61	3.42	3.55	3.57	.49	.64	.59	.72	.67	.62
127 PÄÄKOHTIEN LÖYTÄMINEN	3.69	3.44	3.43	3.25	3.56	3.47	.53	.68	.71	.77	.64	.67
122 KUUNTELEMISEN MERKITYS	3.62	3.41	3.55	3.17	3.52	3.45	.59	.66	.57	.73	.64	.64
123 KUUNTELUILOILANTEISIIN KESKITTYMINEN	3.63	3.38	3.53	3.21	3.54	3.45	.56	.66	.61	.70	.67	.64
133 PUHEENVUOROJEN ARVOSTAMINEN	3.60	3.37	3.52	3.28	3.48	3.45	.59	.60	.60	.65	.64	.61
129 JOHTOPÄÄTÖSTEN TEKEMINEN	3.62	3.41	3.44	3.25	3.52	3.44	.57	.61	.75	.71	.61	.65
079 OPISKELUSENTEIDEN YMMÄRTÄMINEN	3.48	3.43	3.46	3.39	3.35	3.43	.68	.74	.73	.74	.65	.71
099 OIKEAKIELISYYSKÄYTTÄJÖJEN HALLITSEMINEN	3.60	3.25	3.57	3.25	3.51	3.42	.59	.67	.60	.72	.63	.65
081 OPISKELUTEKNIKAN SOVELTAMINEN	3.46	3.26	3.41	3.26	3.28	3.39	.72	.79	.75	.72	.76	.75
136 SELKEÄ ASETELII	3.58	3.25	3.37	3.21	3.62	3.38	.59	.66	.61	.61	.60	.62
139 JOHDONMUKAINEN JÄRJESTYS	3.60	3.27	3.36	3.19	3.45	3.37	.61	.64	.61	.66	.67	.63
118 KOKOUKSEN PELISÄÄNNÖT	3.62	3.24	3.33	3.19	3.43	3.36	.64	.80	.69	.69	.72	.71
138 TASAKALLISET LAUSEET	3.62	3.29	3.30	3.11	3.57	3.36	.61	.69	.60	.66	.60	.64
082 OPISKELUMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	3.49	3.16	3.56	3.21	3.36	3.35	.60	.73	.60	.73	.65	.67
097 YLEISKIELEN KÄYTTÖ	3.54	3.19	3.49	3.17	3.44	3.35	.67	.71	.61	.70	.69	.68
117 Keskusteluun osallistuminen	3.58	3.26	3.33	3.16	3.44	3.35	.62	.70	.69	.70	.60	.67
080 OPISKELUTEKNIKAN YMMÄRTÄMINEN	3.38	3.32	3.28	3.24	3.31	3.31	.76	.75	.83	.76	.72	.77
119 TIETOJEN ILMAISEMINEN	3.51	3.12	3.40	3.09	3.37	3.29	.60	.67	.64	.78	.71	.68
126 TIETOLAHEIDEN KÄYTTÄMINEN	3.51	3.15	3.42	3.02	3.46	3.29	.66	.71	.65	.70	.54	.67
150 LUETUN YMMÄRTÄMINEN	3.44	3.23	3.33	3.06	3.31	3.27	.62	.70	.69	.69	.72	.68
114 KYSYMYSTEN TEKEMINEN	3.42	3.11	3.32	3.14	3.43	3.26	.65	.81	.71	.67	.57	.70
130 SYIEN JA SEURAUSTEN ARVIOINTI	3.45	3.22	3.27	3.04	3.29	3.25	.67	.66	.68	.75	.70	.69
083 OPISKELUMÄHDOLLISUUKSIEN KÄYTTÄMINEN	3.47	3.10	3.34	3.06	3.22	3.24	.65	.73	.68	.74	.81	.71
124 KUUNTELUTAIDON KEHITTÄMINEN	3.39	3.12	3.34	2.91	3.37	3.21	.69	.74	.69	.68	.63	.69
144 OHJEEN LAATIMINEN	3.48	3.08	3.29	2.97	3.28	3.21	.66	.81	.73	.82	.82	.76
086 HARRASTUSMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	3.35	3.05	3.27	3.10	3.20	3.19	.67	.65	.68	.66	.74	.67
089 KIELEN YEHTÄVÄT	3.42	2.92	3.37	3.01	3.35	3.19	.74	.79	.72	.87	.80	.79
090 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELI	3.48	2.99	3.18	3.08	3.31	3.19	.66	.81	.87	.83	.79	.79
112 PUHEKIELEN KÄYTTÄMINEN	3.43	2.95	3.41	2.96	3.33	3.19	.71	.81	.68	.78	.70	.74
128 MUUSYINPANOJEN TEKEMINEN	3.38	3.15	3.23	2.99	3.23	3.19	.76	.80	.76	.80	.81	.79
145 SELOSTUKSEN LAATIMINEN	3.44	3.15	3.09	3.02	3.19	3.19	.65	.73	.71	.71	.74	.70
107 KOKONAISILMAISUUN YMMÄRTÄMINEN	3.40	2.96	3.32	3.01	3.27	3.18	.65	.78	.72	.74	.71	.72
115 SELOSTUKSEN ESITTÄMINEN	3.37	3.13	3.19	2.96	3.30	3.18	.73	.71	.77	.73	.60	.72
121 ESITTÄMISEN ARVOSTAMINEN	3.44	2.99	3.27	2.95	3.40	3.18	.72	.74	.71	.75	.69	.73
094 PROPAGANDAN KEINOT	3.41	3.08	3.16	3.00	3.25	3.17	.69	.83	.84	.86	.77	.81
120 ESITYSTÄIDON KEHITTÄMINEN	3.46	3.03	3.21	2.90	3.37	3.17	.68	.72	.72	.79	.62	.72
100 VIRHEETTÖMÄÄN KIELEEN PYRKIMINEN	3.39	3.01	3.21	2.95	3.31	3.15	.65	.74	.71	.70	.72	.70
087 HARRASTUSMÄHDOLLISUUKSIEN KÄYTTÄMINEN	3.29	3.01	3.19	3.07	3.15	3.14	.75	.69	.73	.66	.74	.71
149 MIELELLÄÄN LUKEMINEN	3.44	3.00	3.19	2.88	3.31	3.14	.65	.71	.69	.75	.75	.71
078 OPISKELUN ARVOSTAMINEN	3.19	3.10	3.17	3.06	3.02	3.12	.86	.80	.66	.75	.78	.78
156 OMAEHTOINEN LUKEMINEN	3.49	2.75	3.31	2.78	3.23	3.09	.74	.81	.75	.87	.78	.79
141 TIEDOTTAVA ESITYS	3.47	2.97	2.95	2.78	2.26	3.08	.65	.77	.76	.72	.68	.72
116 Keskustelumuotojen tunteminen	3.31	2.87	3.15	2.94	3.13	3.07	.70	.84	.71	.74	.70	.75
151 LUETUN ARVIOIMINEN	3.33	3.04	2.98	2.91	3.15	3.07	.69	.78	.78	.81	.83	.77
109 ESITYKSEN VALMISTAMINEN	3.39	2.97	2.93	2.82	3.11	3.04	.66	.74	.72	.73	.66	.71
125 KUUNTELULAJIEN KÄYTTÄMINEN	3.24	2.88	3.01	2.78	3.08	2.99	.78	.79	.78	.81	.68	.78
096 VIESYINNAN LAJIN RATKAISEMINEN	3.23	2.83	2.95	2.89	3.09	2.98	.70	.76	.79	.74	.82	.75
184 KULTTUURIMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	3.27	2.68	3.12	2.68	3.09	2.94	.66	.74	.75	.75	.78	.73
143 KIRJOITAMISEN ARVOSTAMINEN	3.21	2.76	2.94	2.71	2.85	2.90	.70	.76	.74	.71	.74	.73
152 LUKUTAVAN VALITSEMINEN	3.19	2.84	2.72	2.73	3.17	2.89	.77	.82	.87	.71	.77	.79
110 REAKTIOIHIN VARAUTUMINEN	3.23	2.69	2.92	2.58	3.09	2.88	.74	.84	.77	.80	.78	.79
140 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELEN KÄYTTÖ	3.22	2.75	2.84	2.63	3.02	2.88	.68	.79	.74	.82	.77	.76
095 ESITYSTILANTEEN VAIKUTUS	3.23	2.68	2.92	2.62	3.02	2.87	.68	.85	.83	.79	.83	.79
111 TEHOKEINOJEN KÄYTTÄMINEN	3.18	2.66	2.91	2.61	3.04	2.86	.77	.78	.82	.78	.80	.79
147 TIETOJEN JASENTAMINEN	3.18	2.67	2.84	2.70	2.87	2.84	.71	.74	.80	.68	.83	.74
092 SANOMAN PERILLE MENON ESTEET	3.03	2.75	2.81	2.65	2.82	2.81	.81	.80	.86	.79	.86	.82
142 REFERAATTIN LAATIMINEN	3.24	2.68	2.66	2.53	2.92	2.81	.76	.82	.82	.69	.73	.77
103 AIKAHUOTOJEN TUNTEMINEN	2.69	2.83	3.01	2.58	3.05	2.80	.86	.78	.92	.81	.78	.84
093 SANOMIEN PERUSTYYPIT	3.07	2.63	2.88	2.58	2.82	2.79	.81	.87	.93	.88	.86	.87
085 KULTTUURITILAISUUKSIIN OSALLISTUMINEN	3.15	2.51	2.95	2.66	3.00	2.78	.84	.77	.74	.77	.75	.78
105 PAR- JA SIVULAUSEEN EROTTAMINEN	3.01	2.60	2.88	2.59	3.02	2.78	.82	.87	.88	.86	.92	.86
134 ESTEETTISTEN TEKSTIEN KUUNTELEMINEN	3.13	2.50	2.80	2.51	2.79	2.74	.77	.81	.83	.82	.98	.82
086 KIELEN SOPIMUSLUONNE	2.83	2.57	2.78	2.62	2.87	2.71	.89	.91	.97	.94	1.07	.93
113 ESITYKSEN HAVAINNOLLISTAMINEN	3.08	2.55	2.58	2.49	2.83	2.70	.79	.79	.87	.74	.77	.79
104 PÄÄJÄSENTIEN EROTTAMINEN	2.86	2.51	2.80	2.52	2.94	2.69	.81	.88	.94	.88	.92	.88
098 KIELENHUOLLON YMMÄRTÄMINEN	3.06	2.49	2.71	2.41	2.85	2.68	.80	.77	.84	.77	.80	.79
137 MIELELLÄÄN KIRJOITAMINEN	2.99	2.56	2.61	2.46	2.81	2.68	.79	.72	.79	.69	.76	.75
102 SANALUOKKIEN TUNTEMINEN (MERKITYS)	2.68	2.54	2.68	2.53	3.05	2.64	.84	.80	.96	.79	.76	.84
101 SANALUOKKIEN TUNTEMINEN (TAIVUTUS)	2.61	2.50	2.68	2.50	2.95	2.60	.86	.89	.96	.75	.80	.85
153 KÄYNNÖKIRJALLISUUDEN KÄSITTEET	2.97	2.39	2.54	2.44	2.70	2.59	.79	.79	.82	.74	.74	.78
106 KIELENTUNTEUKSEN ARVOSTAMINEN	2.74	2.44	2.67	2.34	2.83	2.57	.84	.79	.90	.90	.78	.82
077 TAIVOITTEIDEN TUNTEMINEN	2.66	2.53	2.47	2.42	2.63	2.53	.67	.86	.98	.85	.93	.89
154 KÄYNNÖKIRJALLISUUDEN LAJIT	2.97	2.23	2.50	2.26	2.76	2.51	.82	.78	.77	.75	.73	.77
108 KÄYNNÖMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	2.64	2.17	2.30	2.26	2.42	2.34	.83	.78	.81	.69	.90	.79
091 SUOMEN OMAKÄSIPAIKKEET	2.42	2.08	2.30	2.19	2.36	2.25	.86	.69	.89	.76	.93	.81
155 KIRJALLISUUDEN TYYLISUUNNAT	2.64	1.94	2.25	2.11	2.37	2.24	.90	.79	.79	.77	.83	.82
TAVOITTEIDEN KESKIARVO	3.31	2.95	3.12	2.89	3.17	3.08	.32	.38	.36	.35	.32	.34

LIITE 34. Äidinkielen osa-alueiden tarpeellisuuden arviointien keskiarvot ja hajonnat sekä keskiarvojen eroja testaavan yksisuuntaisen monimuuttujaisen varianssianalyysin F-suhteet, niiden tilastolliset merkitsevyydet (+++ = $p < .001$, ++ = $p < .01$, + = $p < .05$, ns = ei merkitsevä) sekä eta-kertoimen neliöt (1 = yleisaineiden opettajat, 2 = ammattiaineiden opettajat, 3 = ammatinopettajat, 4 = työnohjat, 5 = vieraiden kielten opettajat) osa-alueisiin suoraan kohdistuneissa arvioinneissa

Osa-alue	1	2	3	4	5	Yhteensä	F	P	Eta ²
Kirjoittaminen	4.61 .57	4.42 .68	4.59 .63	4.30 .71	4.45 .66	4.48 .65	6.055	+++	.03
Lukeminen	4.42 .75	4.45 .66	4.46 .70	4.21 .79	4.36 .82	4.38 .73	3.222	+	.02
Puhuminen	4.52 .68	4.18 .75	4.61 .66	4.10 .81	4.33 .72	4.34 .73	13.939	+++	.07
Kuunteleminen	4.22 .83	4.18 .80	4.59 .63	4.05 .84	4.02 .96	4.24 .80	11.267	+++	.06
Kielentuntemus	4.03 .91	3.33 .94	3.84 1.02	3.20 1.05	4.55 .79	3.66 .97	32.997	+++	.16
Joukkotiedotus	3.63 .93	3.05 .93	3.55 .96	2.80 1.03	3.31 1.20	3.25 .98	19.752	+++	.10
Kirjallisuus	3.45 .95	3.10 1.02	3.31 .99	2.88 1.06	3.29 1.15	3.19 1.02	7.244	+++	.04

LIITE 35. Realistisuuden arviointien keskiarvot ja keskihajonnat värittäin (1 = yleisaineiden opettajat, 2 = ammattiaineiden opettajat, 3 = ammatinopettajat, 4 = työntoimittajat, 5 = vieraiden kielten opettajat) tavoitelauseittain

TAVOITTELAUSE	KESKIARVO					KESKIHAJONNA						
	1	2	3	4	5	Summa	1	2	3	4	5	Summa
076 LUONTEVA ESITTELY	3.18	.00	.00	.00	3.14	3.17	.74	.00	.00	.00	.72	.74
135 LUETTAVA KASIALA	3.12	3.13	3.24	3.15	3.15	3.15	.57	.70	.81	.70	.77	.68
131 TYÖOHJEIDEN YMMÄRTÄMINEN	2.96	2.93	3.03	2.82	2.94	2.93	.58	.68	.64	.68	.73	.65
089 KIELEN TEHTÄVÄT	2.79	.00	.00	.00	2.71	2.78	.71	.00	.00	.00	.82	.74
132 PUHEENVUOROJEN KUUNTELEMINEN	2.81	2.81	2.88	2.68	2.69	2.78	.61	.72	.77	.70	.76	.69
146 ASIAKIRJAN LAATIMINEN	2.98	2.68	2.78	2.62	2.66	2.78	.72	.80	.73	.78	.90	.77
105 PÄÄ- JA SIIVULAUSEEN EROTTAMINEN	2.72	.00	.00	.00	2.56	2.68	.70	.00	.00	.00	.73	.71
148 TIETOJEN HANKKIMINEN	2.82	2.61	2.66	2.58	2.60	2.68	.65	.74	.75	.70	.72	.70
122 KUUNTELEMISEN MERKITYS	2.74	2.68	2.76	2.56	2.56	2.67	.68	.65	.67	.64	.64	.66
079 OPISKELUASENTEIDEN YMMÄRTÄMINEN	2.71	2.70	2.63	2.57	2.63	2.66	.66	.63	.71	.72	.76	.69
107 KOKONAISILMAISUN YMMÄRTÄMINEN	2.62	.00	.00	.00	2.65	2.63	.71	.00	.00	.00	.71	.71
104 PÄÄJÄSENTEIN EROTTAMINEN	2.62	.00	.00	.00	2.62	2.62	.71	.00	.00	.00	.66	.70
136 SILKKA ASETTELU	2.71	2.61	2.64	2.47	2.66	2.62	.60	.61	.68	.66	.71	.64
097 YLEISKIELEN KÄYTTÖ	2.62	.00	.00	.00	2.52	2.60	.68	.00	.00	.00	.70	.69
077 TAVOITTEIDEN TUNTEMINEN	2.61	.00	.00	.00	2.52	2.59	.81	.00	.00	.00	.73	.79
099 OIKEAKIELISYYSKÄYTTÄNTÖJEN HALLITSEMINEN	2.58	.00	.00	.00	2.54	2.57	.69	.00	.00	.00	.70	.69
123 KUUNTELUTILANTEISIIN KESKITTYMINEN	2.61	2.61	2.63	2.42	2.54	2.57	.71	.67	.79	.66	.87	.72
082 OPISKELUMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	2.58	.00	.00	.00	2.50	2.56	.77	.00	.00	.00	.75	.77
086 HARRASTUSMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	2.57	.00	.00	.00	2.56	2.56	.73	.00	.00	.00	.67	.72
088 KIELEN SOPIMUSLUONNE	2.55	.00	.00	.00	2.58	2.56	.87	.00	.00	.00	.89	.87
090 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELI	2.56	.00	.00	.00	2.44	2.53	.73	.00	.00	.00	.80	.75
080 OPISKELUTEKNIKAN YMMÄRTÄMINEN	2.58	2.67	2.48	2.37	2.37	2.52	.66	.71	.81	.67	.68	.70
126 TIETOLAHEIDEN KÄYTTÄMINEN	2.60	2.62	2.51	2.39	2.56	2.52	.75	.73	.72	.83	.75	.76
138 TASMAALLISET LAUSEET	2.60	2.44	2.54	2.24	2.43	2.47	.68	.67	.70	.74	.72	.70
145 SILOSTUKSEN LAATIMINEN	2.60	2.44	2.43	2.35	2.40	2.47	.67	.70	.63	.76	.66	.69
116 Keskustelu- ja suostutteleminen	2.63	2.44	2.30	2.35	2.41	2.46	.73	.75	.77	.76	.69	.74
133 PUHEENVUOROJEN ARVOSTAMINEN	2.49	2.46	2.51	2.31	2.42	2.44	.71	.68	.68	.69	.72	.70
139 JOHDONMUKAINEN JÄRJESTYS	2.54	3.37	2.44	2.36	2.36	2.43	.62	.72	.63	.72	.74	.68
149 MIELELLÄN LUKEMINEN	2.47	.00	.00	.00	2.33	2.43	.71	.00	.00	.00	.77	.73
154 KÄYTTÖKIRJALLISUUDEN LAJIT	2.45	.00	.00	.00	2.35	2.43	.81	.00	.00	.00	.89	.83
112 PUHEKIELEN KÄYTTÄMINEN	2.48	2.38	2.48	2.30	2.33	2.41	.78	.78	.86	.78	.75	.79
100 VIRHEETTÖMÄÄN KIELEEN PYRKIMINEN	2.44	.00	.00	.00	2.23	2.39	.78	.00	.00	.00	.65	.75
093 SANOKIEN PERUSTYYPIT	2.41	.00	.00	.00	2.31	2.38	.81	.00	.00	.00	.73	.79
103 AIKAHUITOJEN TUNTEMINEN	2.32	.00	.00	.00	2.56	2.38	.77	.00	.00	.00	.78	.77
100 LUETUN YMMÄRTÄMINEN	2.36	.00	.00	.00	2.39	2.37	.70	.00	.00	.00	.72	.70
078 OPISKELUN ARVOSTAMINEN	2.35	.00	.00	.00	2.35	2.35	.65	.00	.00	.00	.65	.65
095 ESITYSTILANTEEN VAIKUTUS	2.36	.00	.00	.00	2.29	2.34	.77	.00	.00	.00	.70	.75
102 SANALUOKKIEN TUNTEMINEN (MERKITYS)	2.31	.00	.00	.00	2.42	2.34	.72	.00	.00	.00	.72	.72
119 TIETOJEN ILMAISEMINEN	3.27	2.38	2.34	2.30	2.28	2.34	.73	.76	.68	.73	.68	.73
127 PAKKOITIAIN LÖYTÄMINEN	2.50	2.35	2.25	2.13	2.35	2.34	.66	.63	.68	.73	.76	.68
144 OHJEEN LAATIMINEN	2.42	2.26	2.45	2.15	2.38	2.33	.71	.81	.63	.72	.64	.72
087 HARRASTUSMÄHDOLLISUUKSIEN KÄYTTÄMINEN	2.32	.00	.00	.00	2.27	2.31	.78	.00	.00	.00	.69	.72
118 KOKOUKSEN PELISÄÄNNÖT	2.51	2.35	2.17	2.12	2.20	2.31	.77	.80	.74	.78	.71	.77
096 VIESTINNÄN LAJIN RAIKAIMISEMINEN	2.35	.00	.00	.00	2.13	2.30	.80	.00	.00	.00	.69	.77
124 KUUNTELUTAITON KEHITTÄMINEN	2.38	2.30	2.40	2.12	2.29	2.30	.74	.66	.74	.71	.78	.72
153 KÄYTTÖKIRJALLISUUDEN KÄYTTÄMINEN	2.35	.00	.00	.00	2.16	2.30	.77	.00	.00	.00	.78	.77
094 PROPAGANDAN KEINOT	2.31	.00	.00	.00	2.23	2.29	.75	.00	.00	.00	.73	.74
117 Keskustelu- ja suostutteleminen	2.33	2.37	2.17	2.25	2.19	2.28	.67	.72	.64	.71	.70	.69
084 KULTTUURIMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	2.33	.00	.00	.00	2.06	2.26	.82	.00	.00	.00	.87	.83
101 SANALUOKKIEN TUNTEMINEN (TAIVUTUS)	2.24	.00	.00	.00	2.31	2.26	.73	.00	.00	.00	.67	.71
115 SILOSTUKSEN ESITTÄMINEN	2.42	2.28	2.06	2.14	2.17	2.25	.66	.73	.69	.66	.69	.68
098 KIELENHUOLLON YMMÄRTÄMINEN	2.27	.00	.00	.00	2.13	2.24	.80	.00	.00	.00	.74	.79
081 OPISKELUTEKNIKAN SOVELTAMINEN	2.26	2.30	2.22	2.13	2.19	2.23	.71	.62	.69	.75	.70	.69
121 ESITTÄMISEN ARVOSTAMINEN	2.29	2.18	2.27	2.14	2.25	2.23	.80	.80	.80	.76	.81	.79
141 TIEDOTTAVA ESITYS	2.46	2.10	2.21	1.99	2.25	2.23	.72	.68	.70	.67	.65	.69
142 REFERAATTIN LAATIMINEN	2.52	2.05	2.10	1.99	2.32	2.23	.68	.73	.78	.72	.64	.71
091 SUOJEN OHJAINSPIIRTEET	2.19	.00	.00	.00	2.23	2.20	.75	.00	.00	.00	.83	.77
092 SANOMAN PERILLE MENON ESTEET	2.25	.00	.00	.00	2.06	2.20	.72	.00	.00	.00	.70	.71
156 OMAEHTOINEN LUKEMINEN	2.20	.00	.00	.00	2.18	2.20	.77	.00	.00	.00	.66	.75
106 KIELENTUNTEMUKSEN ARVOSTAMINEN	2.18	.00	.00	.00	2.23	2.19	.73	.00	.00	.00	.70	.73
128 MUISTIINPANOJEN TEKEMINEN	2.29	2.12	2.21	2.07	2.25	2.19	.67	.72	.78	.76	.66	.72
083 OPISKELUMÄHDOLLISUUKSIEN KÄYTTÄMINEN	2.22	.00	.00	.00	2.06	2.18	.73	.00	.00	.00	.67	.71
114 KYSYKYSTEN TEKEMINEN	2.21	2.19	2.09	2.13	2.19	2.17	.69	.74	.69	.68	.68	.70
120 ESITYSTAITON KEHITTÄMINEN	2.23	2.10	2.20	1.92	2.15	2.16	.76	.67	.71	.66	.76	.72
129 JOHTOPÄÄTÖSTEN TEKEMINEN	2.24	2.13	2.13	2.09	2.08	2.15	.72	.70	.83	.74	.68	.73
143 KIRJOITAMISEN ARVOSTAMINEN	2.52	2.11	2.27	2.05	2.04	2.15	.73	.71	.80	.64	.59	.71
109 ESITYKSEN VALMISTAMINEN	2.26	2.21	2.06	2.04	1.94	2.14	.70	.59	.65	.60	.63	.64
130 SYIDEN JA SEURASTUKSEN ARVIOINTI	2.19	2.09	2.15	2.09	2.08	2.13	.64	.66	.63	.69	.81	.67
152 LUKUTAVAN VALITSEMINEN	2.14	.00	.00	.00	2.06	2.12	.70	.00	.00	.00	.65	.69
108 KÄYTTÖMÄHDOLLISUUKSIEN TUNTEMINEN	2.13	.00	.00	.00	1.90	2.08	.74	.00	.00	.00	.75	.74
113 ESITYKSEN HAVAINNOLLISTAMINEN	2.28	2.00	1.88	1.90	2.07	2.06	.70	.67	.64	.71	.64	.68
151 LUETUN ARVIOINTI	2.06	.00	.00	.00	2.04	2.05	.70	.00	.00	.00	.66	.69
110 REAKTIOIHIN VAKAUTUMINEN	2.08	2.13	1.94	1.89	2.02	2.02	.74	.70	.72	.69	.60	.70
111 TEHOKEINOJEN KÄYTTÄMINEN	2.07	2.04	2.04	1.92	2.02	2.02	.71	.72	.75	.71	.71	.72
125 KUUNTELULAJIEN KÄYTTÄMINEN	2.01	2.08	2.12	1.85	1.90	2.00	.68	.74	.69	.71	.63	.70
140 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELEN KÄYTTÖ	2.02	1.99	1.98	1.92	2.00	1.99	.68	.65	.62	.72	.78	.69
137 MIELELLÄN KIRJOITAMINEN	2.09	1.92	1.77	1.72	1.94	1.92	.71	.65	.62	.64	.60	.66
155 KIRJALLISUUDEN TYÖSUUNNAT	1.92	.00	.00	.00	1.84	1.90	.86	.00	.00	.00	.82	.85
147 TIETOJEN JASENTAMINEN	1.96	.00	.00	.00	1.63	1.88	.73	.00	.00	.00	.60	.70
134 ESITYSTIETOJEN TEKSTIEN KUUNTELEMINEN	1.85	.00	.00	.00	1.67	1.81	.75	.00	.00	.00	.66	.73
085 KULTTUURIMÄHDOLLISUUKSIIN OSALLISTUMINEN	1.72	.00	.00	.00	1.63	1.70	.74	.00	.00	.00	.66	.72
TAVOITTEIDEN KESKIARVO	2.42	2.38	2.35	2.23	2.30	2.35	.29	.32	.31	.29	.29	.27

LIITE 36. Lähtötason arviointien keskiarvot ja keskinäjonnat viroittain (1 = yleisaineiden opettajat, 2 = ammattiaineiden opettajat, 3 = ammatinopettajat, 4 = työnohjat, 5 = vieraiden kielten opettajat) tavoitelausittain

TAVOITELAUSE	KESKIARVO					Summa	KESKINÄJONNA					Summa
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
135 LUETTAVA KASIALA	2.56	2.60	2.80	2.64	2.82	2.65	.69	.83	.93	.76	.74	.78
131 TYÖOHJEIDEN YMMÄRTÄMINEN	2.33	2.45	2.29	2.13	2.36	2.25	.65	.74	.69	.65	.69	.68
132 PUHEENVUOROJEN KUUNTELEMINEN	2.22	2.20	2.38	2.22	2.24	2.24	.71	.75	.70	.62	.74	.71
079 OPISKELUASENTIEN YMMÄRTÄMINEN	2.20	2.20	2.22	2.18	2.18	2.19	.68	.74	.67	.77	.81	.72
069 KIELEN TEHTÄVÄT	2.15	.00	.00	.00	2.20	2.17	.75	.00	.00	.00	.82	.77
107 KORONAISILMAISUN YMMÄRTÄMINEN	2.04	.00	.00	.00	2.20	2.10	.75	.00	.00	.00	.83	.77
097 YLEISKIELEN KÄYTTÖ	2.06	.00	.00	.00	2.12	2.07	.68	.00	.00	.00	.76	.69
105 PÄÄ- JA SIVULAUSEEN EROTTAMINEN	2.04	.00	.00	.00	2.06	2.06	.73	.00	.00	.00	.87	.76
122 KUUNTELEMISEN MERKITYS	2.13	2.03	2.10	2.00	2.00	2.06	.71	.71	.78	.71	.73	.72
146 TIETOJEN HANKKIMINEN	2.14	1.89	2.15	1.98	2.08	2.05	.70	.78	.79	.68	.72	.73
126 TIEPOLAHEIDEN KÄYTTÄMINEN	2.04	2.04	1.96	2.01	2.10	2.03	.75	.77	.80	.76	.76	.77
136 SILKEÄ ASEITTELU	1.97	1.95	2.17	1.92	2.16	2.01	.70	.74	.82	.72	.76	.74
146 ASIAKIRJAN LAATIMINEN	2.17	1.90	2.03	2.02	1.92	2.01	.81	.79	.83	.75	.80	.80
058 KIELEN SOPIMUSLUONNE	2.00	.00	.00	.00	2.02	2.00	.81	.00	.00	.00	.80	.81
123 KUUNTELUTILANTEISIIN KESKITTYMINEN	1.91	1.91	2.16	1.98	2.08	1.98	.67	.81	.86	.65	.78	.74
112 PUHEKIELEN KÄYTTÄMINEN	2.00	1.96	1.97	1.96	1.92	1.97	.77	.75	.76	.74	.71	.75
153 PUHEENVUOROJEN ARVOSTAMINEN	1.93	2.00	2.05	1.88	1.98	1.96	.73	.74	.73	.65	.74	.72
090 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELI	1.94	.00	.00	.00	1.98	1.95	.76	.00	.00	.00	.75	.76
104 PÄÄASENTIEN EROTTAMINEN	1.89	.00	.00	.00	2.12	1.94	.71	.00	.00	.00	.87	.75
138 TÄSMÄLLISET LAUSEET	2.03	1.86	2.01	1.77	2.04	1.94	.67	.73	.80	.70	.70	.71
099 OIKEAKIELISYYSKÄYTTÄNTÖJEN HALLITSEMINEN	1.90	.00	.00	.00	2.00	1.93	.65	.00	.00	.00	.76	.68
149 MIELELLÄÄN LUKEMINEN	1.72	.00	.00	.00	1.90	1.92	.78	.00	.00	.00	.71	.76
076 OPISKELUN ARVOSTAMINEN	1.87	.00	.00	.00	2.00	1.90	.68	.00	.00	.00	.75	.70
060 OPISKELUTEKNIKAN YMMÄRTÄMINEN	1.93	1.90	1.91	1.82	1.86	1.89	.73	.68	.75	.68	.70	.71
139 JOHDONMUKAINEN JÄRJESTYS	1.97	1.80	1.96	1.80	1.92	1.89	.65	.76	.72	.70	.69	.70
093 SANOMIEN PERUSTYYPIT	1.87	.00	.00	.00	1.88	1.87	.77	.00	.00	.00	.73	.76
096 VIERSTÄNNÄN LAJIN RATKAISEMINEN	1.90	.00	.00	.00	1.80	1.87	.79	.00	.00	.00	.78	.79
100 VIRHEILTÄMÄÄN KIELEEN PYRKIMINEN	1.88	.00	.00	.00	1.84	1.87	.77	.00	.00	.00	.77	.77
145 SELOSTUKSEN LAATIMINEN	1.99	1.72	1.85	1.70	1.94	1.85	.69	.67	.74	.61	.70	.68
150 LUETTAVAN YMMÄRTÄMINEN	1.81	.00	.00	.00	1.96	1.85	.67	.00	.00	.00	.76	.69
119 TIETOJEN HANKKIMINEN	1.82	1.90	1.81	1.78	1.88	1.84	.65	.71	.73	.62	.70	.68
103 AIKAMUOTOJEN TUNTEMINEN	1.72	.00	.00	.00	2.08	1.81	.74	.00	.00	.00	.90	.78
102 SANALUOKKIJEN TUNTEMINEN (MERKITYS)	1.73	.00	.00	.00	1.82	1.78	.71	.00	.00	.00	.78	.73
116 Keskustelumuotojen tunteminen	1.97	1.68	1.61	1.70	1.77	1.78	.74	.71	.71	.74	.67	.72
121 ESITTÄMISEN ARVOSTAMINEN	1.82	1.71	1.83	1.77	1.82	1.78	.80	.70	.72	.73	.74	.75
124 KUUNTELUTAIDON KEHITTÄMINEN	1.79	1.74	1.98	1.64	1.82	1.77	.76	.71	.72	.65	.72	.72
127 PÄÄKOHTIEN LÖYTÄMINEN	1.92	1.62	1.59	1.71	1.88	1.76	.70	.64	.67	.61	.85	.68
095 ESITYSTILANTEEN VAIKUTUS	1.72	.00	.00	.00	1.80	1.74	.66	.00	.00	.00	.79	.69
096 KIELENHUOLLON YMMÄRTÄMINEN	1.74	.00	.00	.00	1.74	1.74	.72	.00	.00	.00	.69	.71
094 PROPAGANDAN KEINOT	1.74	.00	.00	.00	1.71	1.73	.67	.00	.00	.00	.71	.68
115 SELOSTUKSEN ESITTÄMINEN	1.87	1.57	1.53	1.70	1.71	1.70	.71	.66	.64	.70	.70	.68
142 REFERAATIN LAATIMINEN	1.95	1.53	1.61	1.54	1.73	1.70	.71	.63	.63	.63	.67	.66
092 SANOMAN PERILLE MENON ESTEET	1.70	.00	.00	.00	1.65	1.69	.72	.00	.00	.00	.60	.69
117 Keskustelumuotojen soveltaminen	1.70	1.57	1.54	1.75	1.56	1.69	.63	.60	.65	.69	.57	.64
110 RLAKTIOIHIN VARAUTUMINEN	1.67	1.74	1.64	1.68	1.69	1.68	.71	.69	.69	.64	.70	.69
143 KIRJOITTAMISEN ARVOSTAMINEN	1.72	1.64	1.77	1.62	1.65	1.68	.71	.72	.80	.63	.63	.70
081 OPISKELUTEKNIKAN SOVELTAMINEN	1.68	1.69	1.65	1.69	1.62	1.67	.69	.63	.77	.70	.69	.69
091 SUOMEN OMINAISPIIRTEET	1.61	.00	.00	.00	1.86	1.67	.67	.00	.00	.00	.74	.68
106 KIELENTUNTEMUKSEN ARVOSTAMINEN	1.62	.00	.00	.00	1.80	1.67	.63	.00	.00	.00	.70	.65
141 TIEDOTTAVA ESITYS	1.78	1.51	1.78	1.54	1.78	1.67	.65	.62	.71	.59	.67	.64
144 OHJEEN LAATIMINEN	1.73	1.60	1.72	1.53	1.86	1.67	.70	.70	.71	.61	.80	.70
101 SANALUOKKIJEN TUNTEMINEN (TAIVUTUS)	1.59	.00	.00	.00	1.84	1.65	.65	.00	.00	.00	.74	.67
120 ESITYSTÄIDON KEHITTÄMINEN	1.64	1.62	1.67	1.67	1.71	1.65	.70	.70	.68	.65	.72	.69
114 KYSYMYSTEN TEKEMINEN	1.69	1.58	1.50	1.57	1.73	1.62	.67	.60	.66	.64	.80	.66
130 SYIDEN JA SEURAUSTEN ARVIOINTI	1.62	1.52	1.70	1.65	1.58	1.61	.63	.64	.63	.64	.76	.65
111 TEHOKEIDEN KÄYTTÄMINEN	1.58	1.62	1.64	1.57	1.65	1.60	.66	.68	.69	.63	.74	.67
109 ESITYKSEN VALMISTAMINEN	1.59	1.60	1.60	1.53	1.67	1.59	.64	.60	.65	.61	.65	.63
116 KOKOUKSEN PELISÄÄNNÖT	1.70	1.57	1.53	1.51	1.54	1.59	.69	.72	.61	.61	.64	.66
129 JOHTOPÄÄTÖSTEN TEKEMINEN	1.61	1.54	1.67	1.67	1.60	1.59	.65	.65	.63	.68	.70	.66
125 MUISTI INPANOJEN TEKEMINEN	1.63	1.41	1.60	1.58	1.72	1.58	.62	.60	.74	.69	.76	.66
152 LUKUTAVAN VALITSEMINEN	1.59	.00	.00	.00	1.55	1.58	.63	.00	.00	.00	.61	.70
140 OHJAILU- JA SUOSTUTTELUKIELEN KÄYTTÖ	1.51	1.53	1.55	1.62	1.65	1.56	.63	.66	.59	.71	.69	.65
113 ESITYKSEN HAVAINNOLLISTAMINEN	1.65	1.50	1.52	1.44	1.60	1.55	.68	.62	.61	.61	.66	.64
137 MIELELLÄÄN KIRJOITTAMINEN	1.62	1.54	1.46	1.45	1.61	1.55	.67	.66	.63	.58	.53	.62
125 KUUNTELULAJIEN KÄYTTÄMINEN	1.51	1.55	1.48	1.46	1.54	1.51	.60	.65	.59	.61	.65	.62
151 LUETTAVAN ARVIOIMINEN	1.48	.00	.00	.00	1.57	1.51	.61	.00	.00	.00	.61	.61
106 ÄÄNENHUODOSTUKSEN TUNTEMINEN	1.45	.00	.00	.00	1.40	1.43	.62	.00	.00	.00	.64	.62
TAVOITTEIDEN KESKIARVO	1.84	1.76	1.82	1.77	1.86	1.82	.22	.25	.30	.25	.24	.22