

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

1999

**KIMMOKE-KIELIKOULUTUSKEHITTÄMISHANKE:**  
innovaation arviointia oppilaiden kielivalintojen ja opettajien käsitysten valossa

Lisensiaatintutkielma

Tarja Nyman

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus liittyy Opetushallituksen valtakunnalliseen kieltenopetuksen kehittämishankkeeseen (KIMMOKE) 1996-2001. Hankkeen tavoitteena on monipuolistaa ja laajentaa kielivalintoja, nostaa opetuksen laatua, kehittää kielten opetussuunnitelmia ja arviointia, luoda uudenlaista yhteistyötä sekä edistää avoimien oppimisympäristöjen syntymistä. KIMMOKE-hankkeen seuranta ja arviointi alkoi Jyväskylän yliopistossa Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa keväällä 1997. Hankkeen seuranta päättyi keväällä 1999.

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mitä hankkeeseen valittujen KIMMOKE-pilottikuntien ja -oppilaitosten kieltenopetuksessa tapahtuu KIMMOKE-hankkeen aikana ja millaisia ovat ne prosessit ja käytänteet, joiden avulla asetettuihin tavoitteisiin pyritään.

Opettaja oman työnsä asiantuntijana verkostuvassa oppimis-/opettamisympäristössä on tutkimuksen keskeinen lähtökohta.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella pilottikuntien (N=38) hankkeeseen osallistuvista suomenkielisistä peruskouluista, lukioista ja ammatillisista oppilaitoksista. Myös normaalikoulut ja kielikoulut vastasivat kyselyyn. Kielivalintakyselyihin vastasi ensimmäisessä vaiheessa 189 alastetta, yläastetta ja lukiota. Toisessa vaiheessa kyselyyn vastanneita kouluja oli 170. Opettajakyselyyn vastasi 559 opettajaa. Kyselyihin liittyvät tilastotiedot on käsitelty SPSS for Windows-ohjelmalla. Avovastaukset on käsitelty kvalitatiivisesti.

Englanti on suosituin A1-kieli myös KIMMOKE-hankkeeseen kuuluvissa kouluissa. Saksaa opiskellaan A2-kielenä usein. B1-kielenä yläasteilla opiskellaan etupäässä ruotsia, B2-kielenä saksaa ja ranskaa. Lukiossa suosituimpia B3-kieliä ovat saksa ja ranska.

Kieltenopetukseen kehittämien ja opettajan oma kehittyminen näyttäisivät olleen tärkein syy hakeutua mukaan hankkeeseen. Syksyllä 1997 tehdyn kyselyn mukaan hankkeen koki tärkeäksi yli puolet, mielekkääksi noin 40 prosenttia vastaajista. Kolmannes vastaajista uskoi hankkeella olevan vaikutusta oman koulun toimintaan. Asiantuntevaa tukea opetuksen kehittämiseksi arvioi saaneensa yli puolet opettajista.

Kaikkien kehittämistoimenpiteiden kehittäminen on ollut käynnissä tai painoalue jo ennen KIMMOKE-hanketta useimmissa oppilaitoksissa. Eniten näytettäisiin keskusteltavan oppilasarvioinnin kehittämisestä.

Kieltenopetukseen liittyviä seikkoja opettajat tuntevat oman arvionsa mukaan kohtalaisen hyvin. Yli puolet uskoo hankkeen vaikuttavan merkittävästi omaan toimintaansa.

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mitä pilottikuntien ja -oppilaitosten kieltenopetuksessa tapahtuu KIMMOKE-hankkeen kuluessa ja millaisia ovat ne prosessit ja käytänteet, joiden avulla asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Tutkimuksessa on kyse innovaatiohankkeen kuvaamisesta ja arvioinnista, ja siksi se liitetään innovaatiota koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää hankkeen etenemistä ja suhteuttaa se aikaisemmista innovaatioista saatujen kokemusten laajempaan viitekehykseen.

Tutkimuksessa haetaan vastauksia kysymyksiin, jotka koskevat kielitarjontaa, kielivalintoja, kielikoulutuksen suunnittelua, yhteistoiminnan toteutumista, opettajien odotuksia ja käsityksiä kehittämishankkeesta sekä heidän kokemuksiaan ja käsityksiään hankkeesta.

## TIIVISTELMÄ

### SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 KIIMMOKE-HANKKEEN YHTEISKUNNALLISET JA KOULU- TUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT	
2.1 Työelämän muutokset	4
2.2 Muutokset koululaitoksessa	6
2.3 Opettajan työ ja sen uudistuminen	8
2.4 Opetajan tieto	10
2.5 Opetussuunnitelman tiedonkäsitys	11
2.6 Opetus- ja oppimiskäsitys	12
2.7 ”Outside-in” vai ”inside-out”?	14
2.8 Yhteenveto KIMMOKE-hankkeen yhteiskunnallisesta ja koulutuksellisesta tilanteesta	15
2.9 Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja lähtökohdat	16
3 INNOVATIIVISET HANKKEET	
3.1 Innovaation luonne	19
3.2 Innovatiivisen hankkeen vaiheet	24
3.3 Innovaatioiden edistyminen ja ongelmat	30
4 OPETTAJAN NÄKÖKULMA INNOVAATIOSSA	
4.1 Miksi muutos on vaikeaa?	39
4.2 Ammatillisen kehittämisen laukaisevia tekijöitä	43
4.3 Innovaation kokemiseen vaikuttavia seikkoja	50
4.4 Yhteistyön merkitys innovaatioissa	54
5 KIELISUUNNITTELU	
5.1 Kieliohjelmien toteuttamisen ongelmia	59
5.2 Kieliohjelma Suomen koululaitoksessa	61
5.3 Esimerkkejä muiden maiden kieliohjelmista	61
5.4 Aikaisempia kieltenopetuksen kehittämishankkeita Suomessa	63
5.5 Muiden maiden kokemuksia kielten kehittämishankkeista	65

6	KIMMOKE-HANKKEEN TAVOITTEET	
6.1	KIMMOKE-hankkeen kielivalintoihin kohdistuvat tavoitteet	72
6.2	Kieltenopettajien ammattitaidolle asetetut tavoitteet ja -opettajien ammattitaidon ylläpitäminen	73
7	TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA TOTEUTUS	
7.1	Tutkimustehtävä	80
7.2	Tutkimusongelmat	80
7.3	Tutkimuksen metodiset ratkaisut ja tutkijan esiymmärrys	84
7.4	Tutkimukseen osallistujat	89
7.5	Tutkimusaineiston hankinta ja aineiston käsittely	90
8	TUTKIMUSTULOKSET	
	<i>A. Lähtötilanne</i>	
8.1	Opettajien lähtötilannetiedot	95
	<i>B. Rakenteelliset ja organisatoriset tekijät</i>	
8.2	KIMMOKE-kunnissa tarjotut ja valitut kielet	101
	<i>Ala-aste</i>	101
	<i>Yläaste</i>	109
	<i>Lukio</i>	113
8.3	Oppiaineiden integrointi	123
8.4	Kieltenopetukseen käytetyt resurssit	125
	<i>C. Asennetekijät</i>	
8.5	Hankkeeseen osallistumismotiivit	130
8.6	Opettajien hankkeeseen kohdistuvat odotukset	135
8.7	Opettajien käsityksiä hyvin toimivasta työyhteisöstä	136
8.8	Opettajien käsityksiä hankkeen resurssoinnista	142
8.9	Oppilaitosten välinen yhteistyö	148
	<i>D. Prosessitekijät</i>	
8.10	Opettajien käsityksiä kielenopetukseen kohdistettujen kehittämistoimenpiteiden tilasta	152
8.11	Opettajien käsityksiä omista vahvuuksistaan	153



8.12 Opettajien käsityksiä KIMMOKE-hankkeesta	
8.12.1 Hankkeen tavoitteet	157
8.12.2 Hankkeen koettu mielekkyys	159
8.12.3 Hankkeen vaikuttavuus opettajan ja koulun työhön	162
8.12.4 Opettajien hankkeeseen kohdistuvia kehittämistoiveita	164
<i>E. Tulostekijät</i>	
8.13 Kielivalintojen ja opetukseen kohdistettujen resurssien kehitys	167
8.14 Opettajien käsityksiä oppilaitoksen toimintakulttuurin kehityksestä	170
9 POHDINTA	
9.1 Metodien tarkastelu	172
9.2 Luotettavuus ja yleistettävyyys	173
9.3 Tulosten kokoava tarkastelu	175
9.4 Tutkimuksen arviointi	182
9.5 Jatkotoimenpiteiden pohdiskelua	183
LÄHTEET	187
LIITTEET	202

## LIITEET

Liite 1Aa: Saatekirje KIMMOKE-hankkeen kuntakoordinaattorille	202
Liite 1Ab: Saatekirje KIMMOKE-koulun ala-asteen rehtorille/johtajalle ja opettajille	204
Liite 1Ac: Saatekirje KIMMOKE-hankkeen yhdyshenkilölle Normaalikoulussa	205
Liite 1A: Kyselylomake kielivalinnoista/ala-aste, lukuvuosi 1997-98	207
Liite 1Ba: Saatekirje KIMMOKE-hankkeen kuntakoordinaattorille	215
Liite 1Bb: Saatekirje KIMMOKE-koulun ala-asteen rehtorille/johtajalle	216
Liite 1B: Kyselylomake kielivalinnoista/ala-aste, lukuvuosi 1998-99	217
Liite 2a: Saatekirje KIMMOKE-koulun yläasteen rehtorille/johtajalle ja opettajille	223
Liite 2A: Kyselylomake kielivalinnoista/yläaste, lukuvuosi 1997-98	224
Liite 2b: Saatekirje KIMMOKE-koulun yläasteen rehtorille/johtajalle	227
Liite 2B: Kyselylomake kielivalinnoista/yläaste, lukuvuosi 1998-99	228
Liite 3a: Saatekirje KIMMOKE-koulun lukion rehtorille/johtajalle ja opettajille	231
Liite 3A: Kyselylomake kielivalinnoista/lukio, lukuvuosi 1997-98	232
Liite 3b: Saatekirje KIMMOKE-koulun lukion rehtorille/johtajalle	237
Liite 3B: Kyselylomake kielivalinnoista/lukio, lukuvuosi 1998-99	238
Liite 4a: Saatekirje KIMMOKE-hankkeeseen osallistuvalla opettajalle	243
Liite 4A: Opettajakysely, esitietolomake	244
Liite 4B: Opettajakysely/marraskuu 1997	247
Liite 5: Kyselyyn osallistuneiden opettajien lukumäärä maakunnittain	253
Liite 6: Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikäjakauma	254
Liite 7: KIMMOKE-hankkeeseen osallistuvien kieltenopettajien opetusaineet ja arvosanat niissä	255
Liite 8: KIMMOKE-hankkeeseen osallistuvien kieltenopettajien arvosanat (muut kuin englanti, ruotsi, saksa, ranska, venäjä)	256
Liite 9: Yhteen aiheverkkoon kuuluvat KIMMOKE-opettajat	257
Liite 10: KIMMOKE-opettajien kuuluminen eri aiheverkkoihin	258
Liite 11: A1-kielen opiskelu ala-asteilla lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99	260
Liite 12: A1-kielen/kielten tarjonta lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99	261
Liite 13: A1-kielen ryhmää ei syntynyt seuraaviin kieliin lukuvuonna 1998-99	262
Liite 14: A1-kielen opetuksen aloittaminen KIMMOKE-kouluissa maakunnittain	263
Liite 15: A1-kielen vuosiviikkotuntimäärä ala-asteilla lukuvuonna 1997-98	264

Liite 16: A2-kieltä/kieliä tarjoavat ala-asteet kunnissa lukuvuosina 1997-98, 1998-99 peruskoulujen ja peruskoululaisten määrän mukaan luokiteltuna	265
Liite 17: A2-kielen tarjonta kunnissa kunnan asukasmäärän mukaan luokiteltuna	266
Liite 18: Kielikerhojen määrä ala-asteilla lukuvuonna 1998-99 lukuvuoteen 1997-98 verrattuna	267
Liite 19: A-kielen/kielten opiskelu yläasteilla lukuvuosina 1997-98, 1998-99 kunnassa peruskoulujen ja peruskoululaisten mukaan luokiteltuna	268
Liite 20: B2-kielten opiskelu KIMMOKE-yläasteilla maakunnittain lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99	269
Liite 21: B-kieltä/kieliä opiskelevat yläasteet lukuvuonna 1997-98, 1998-99 kunnassa peruskoulujen ja peruskoululaisten määrän mukaan luokiteltuna	270
Liite 22: B2-kielen/kielten opiskelu kunnassa kunnan asukasmäärän mukaan luokiteltuna lukuvuonna 1998-99	271
Liite 23: Koulukohtaiset kurssit KIMMOKE-yläasteilla lukuvuonna 1997-98	272
Liite 24: Yläasteilla järjestetyt koulukohtaiset kurssit lukuvuonna 1998-99	274
Liite 25: ”Kättelykurssit” KIMMOKE-yläasteilla lukuvuonna 1997-98	278
Liite 26: Yläasteilla järjestetyt ”kättelykurssit” lukuvuonna 1998-99	279

## 1 JOHDANTO

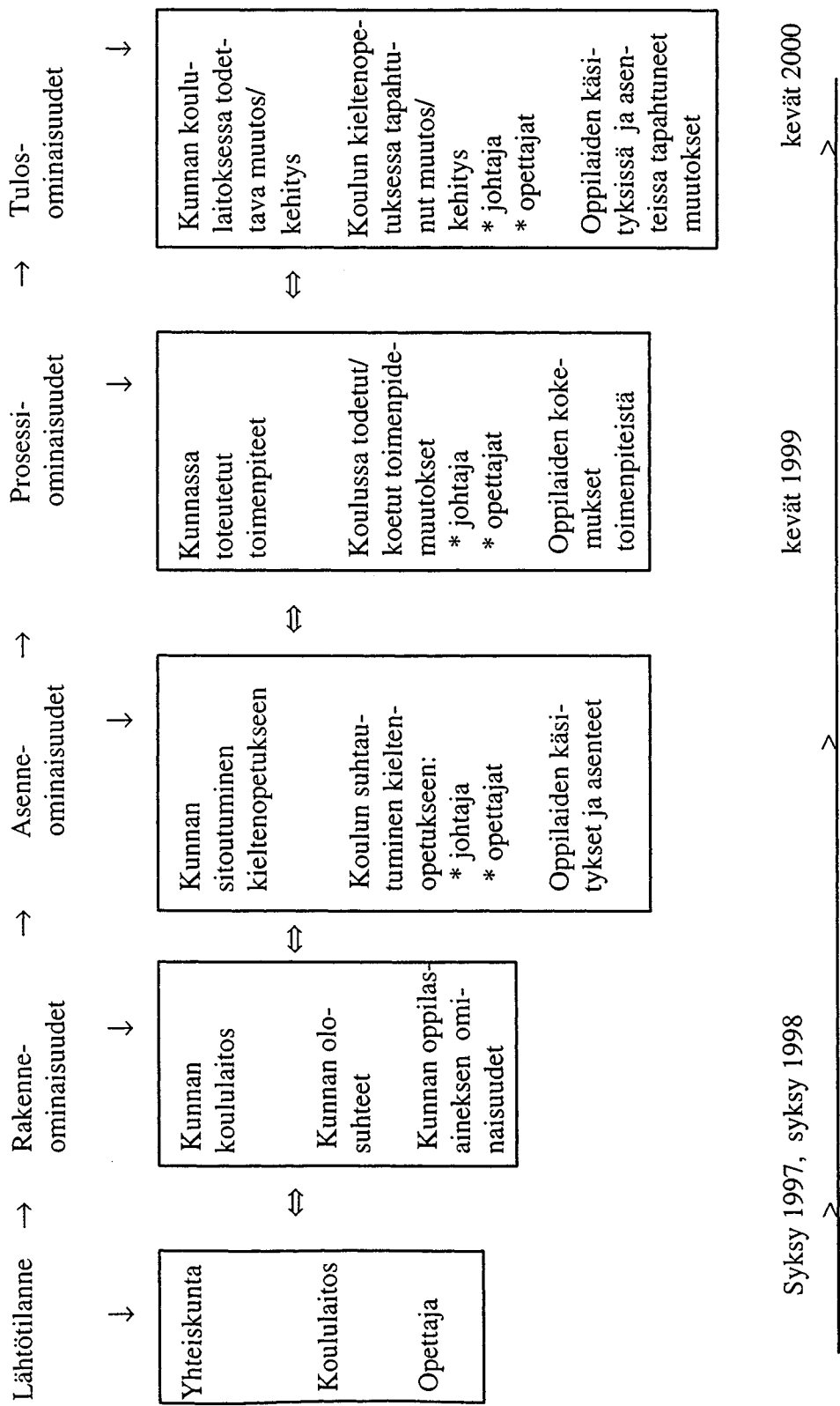
Tutkimus liittyy Opetushallituksen käynnistämään valtakunnalliseen kieltenopetuksen kehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena on monipuolistaa ja laajentaa kielivalintoja, nostaa opetuksen laatua, kehittää kielten opetussuunnitelmia ja arviointia, luoda uudenlaista yhteistyötä sekä edistää avoimien oppimisympäristöjen syntymistä. Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishankkeen seuranta ja arviointi alkoi Jyväskylän yliopistossa Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa toukokuussa 1997. Hanke, johon on valittu 39 pilottikuntaa, kestää vuodet 1996 - 2001. Osallistuvia oppilaitoksia on 275. Opettajia hankkeessa on mukana noin 600. Seuranta- ja arviointitutkimus koskee suomenkielisiä hankkeessa mukana olevia oppilaitoksia. Yhteistyökumppaneina ovat Opetushallitus, pilottioppilaitokset ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Hankkeen tutkijana toimi tämän tutkimuksen tekijä.

Arviointiin osallistuvat hankkeessa mukana olevat tahot: kunta, oppilaitos, opettaja ja oppija arvioivat omalta kannaltaan hankkeen vaikutuksia. Yhteistyötä kehittäjien, tutkijoiden ja Opetushallituksen välillä on pidetty tärkeänä. Tavoitteena on, että kunnat, oppilaitokset ja opettajat huolehtivat omalta osaltaan säännöllisen palautetiedon hankkimisesta. Palautetietoa on hankittu lähinnä kyselyjen avulla.

Kehittämishankkeiden perusteella on muodostettu kuusi aiheverkkoa:

- 1) Kieliohjelman monipuolistaminen ja oppilaitosyhteistyö
- 2) Opiskelu vieraalla kielellä ja kieltenopetuksen integrointi muuhun opetukseen
- 3) Opiskelu- ja opetusmenetelmät
- 4) Kansainväliset yhteydet ja kulttuurien kohtaaminen
- 5) Etä- ja monimuoto-opetus sekä tieto- ja viestintäteknikka kieltenopetuksessa
- 6) Suullisen kielitaidon kehittäminen.

Kuvio 1 havainnollistaa KIMMOKE-hankkeeseen liittyvän arviointi- ja seurantatutkimuksen yleistä tutkimusasetelmaa.



KUVIO 1. KIMMOKE-hankkeen kokonaistutkimussuunnitelma

Lähtötilannetta kuvaavat yhteiskunnallinen tila sekä koululaitoksen ja opettajan aseman muutokset. KIMMOKE-hankkeen kansallista kontekstia käsitellään tarkemmin luvussa kaksi.

Innovatiivisten hankkeiden luonnetta, vaiheita ja edistymistä ja ongelmia käsitellään luvussa kolme. Opettajan näkökulma innovaatioon esitellään luvussa neljä.

Kielisuunnittelua, KIMMOKE-hankkeen tavoitteita ja tutkimuksen ongelmia ja toteutusta käsitellään luvuissa 5-7.

Kunnan koululaitoksen ominaisuudet, kunnan olosuhteet ja kunnan oppilasaineksen ominaisuudet kuvaavat KIMMOKEEN rakenneominaisuuksia eli hankkeen paikallista tasoa. (luvut 8.2 -8.4 )

Kunnan koululaitoksen sekä koulujen johtajien ja opettajien suhtautuminen kielenopetukseen, koulun johtajien ja opettajien tavoitteet ja käsitykset, arvostukset ja asenteet sekä oppilaiden käsitykset ja asenteet muodostavat asenneominaisuuksien luokan (luvut 8.5-8.9).

Kunta-, oppilaitos-, opettajaryhmä- ja opettajatasolla todettavat toimenpiteet ja prosessit ja niiden muutokset esitellään luvuissa 8.10-8.12.

Tulosominaisuuksina pidetään kaikkia niitä tekijöitä, joiden voidaan katsoa potentiaalisesti tai reaalisesti muuttuneen KIMMOKE-hankkeen myötä. Tulosominaisuudet jäävät osin välittömiin tuloksiin (luvut 8.13-8.14).

Tutkimusaineiston keruu suoritettiin etukäteen strukturoidulla kyselylomakkeella. Sekä kielivalinta- että opettajakysely on pääasiassa käsitelty kvantitatiivisesti.

## 2 KIMMOKE-HANKKEEN YHTEISKUNNALLISET JA KOULUTUKSELLISET

### LÄHTÖKOHDAT

#### 2.1 Työelämän muutokset

Tiedon voimakas lisääntyminen, tiedon monimuotoisuus, teknologian muutokset ja innovaatiot sekä maailmanlaajuinen kilpailu tekevät ammattitaidon kehittämisen ja ammatillisen uusiutumisen välttämättömäksi. Uuden oppimisesta työpaikoilla onkin tullut tärkeä osa itse työtä (Sarjala 1996, 14). Kun ammatillisen asiantuntijuuden taso heikkenee, kasvavat vaatimukset tutkimuksen, kehittämisen ja arvioinnin suuntaan. Myös koululaitoksella on tarvetta profiloitua. (Bell & Harrison 1998, 90-91.)

Tieteellinen ja tekninen tieto kaksinkertaistuu joka 5.-7. vuosi. Eri tieteiden rajat ovat hämärtyneet ja siksi eri alojen asiantuntijoiden yhteistyö on entistä tärkeämpää. Teknisiä muutoksia arvioidaan seuraavan 10-20 vuoden aikana tapahtuvan enemmän kuin koko tähänastisen maailmanhistorian aikana yhteensä. Inhimillisten resurssien tehokasta käyttöä pyritään turvaamaan koulutuksen ja muiden kehittämistoimien avulla. (Ruohotie 1996a, 201-202.) Ruohotie on kuvannut tietojen ja taitojen vanhenemiseen vaikuttavia tekijöitä seuraavasti:

TAULUKKO 1. Tietojen ja taitojen vanhenemiseen vaikuttavia tekijöitä (Ruohotie 1996a, 203)

Muutokset yhteiskunnassa	Muutokset organisaatiossa ja työympäristössä	Muutokset yksilössä
<ul style="list-style-type: none"> <li>• maailmanlaajuisen kilpailun kiristyminen (kansainvälistyminen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• organisaation muutokset (organisaatorakenne, vastualueet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset kognitiivisissa, affektiivisissa, motivaationaalisissa ja fyysisissä tekijöissä</li> <li>-ekspertiisy</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset kuluttajien tottumuksissa ja kulutusmarkkinoissa</li> <li>• teknologian muutokset ja innovaatiot               <ul style="list-style-type: none"> <li>- uudet innovaatiot, tuotteet</li> <li>- uudet tuotantotekijät: koneet, laitteet, tehdaslaitokset, kuljetuskalusto, materiaalit, työn uudelleenmuotoilu</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset tuotteissa ja tuotannossa</li> <li>• muutokset työn vaatimuksissa ja työtehtävissä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ongelmanratkaisukyky/innovatiivisuus</li> <li>- uraodotukset ja -toiveet</li> <li>- sidonnaisuus työhön</li> <li>- halu toimia itsenäisesti</li> <li>- kasvumotivaatio</li> <li>- halu johtaa</li> <li>- joustavuus</li> <li>- terveys</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiedon lisääntyminen ja kompleksisuus, tiedon puoliintumisaika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset organisaation ilmapiiressä ja kulttuurissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset ammattiuraan liittyvissä tekijöissä</li> <li>- uravaiheet</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset taloudellisessa ja poliittisessa ympäristössä/tilanteessa               <ul style="list-style-type: none"> <li>- lait, säädökset ja ohjeet</li> <li>- työttömyys, lomautukset</li> <li>- ostovoiman leikkaukset</li> <li>- työvoiman liikkuvuus</li> <li>- työmarkkinoiden liikkuvuus</li> <li>- aikuiskoulutuksen taso ja saavutettavuus</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset johtamistavoissa ja -käytännöissä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset asenteissa ja arvoissa</li> <li>• muutokset muissa henkilökohtaisissa tekijöissä</li> <li>- ikä</li> <li>- elämänvaihe</li> <li>- perheeseen liittyvät tekijät</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• muutokset sosiaalisessa ympäristössä               <ul style="list-style-type: none"> <li>- uudet arvot, työteon edellytykset</li> <li>- ikäjakauman muutokset (suuret/pienet ikäluokat)</li> <li>-eläkejärjestelyt (varhaiseläke jne.)</li> </ul> </li> </ul>		



Vaikka tässä seuranta –ja arviointitutkimuksessa kiinnostus kohdistuu erityisesti yksilötason tekijöihin, on taulukossa esitetyn laajemman perspektiivin tiedostaminen tärkeää muutoksen ja kehittämistyön tarpeellisuuden ymmärtämiseksi.

## 2.2 Muutokset koululaitoksessa

EU:n, OECD:n ja Maailmanpankin kannanotoissa koulua pidetään yhteiskunnan ja kansan henkisen ja aineellisen hyvinvoinnin saavuttamisen ja ylläpitämisen välineinä. Vaikka oppimista tapahtuu paljon myös koulun ulkopuolella, lankeaa koulutukselle suuri vastuu siitä, miten oppijoiden oppimistaidot kehittyvät ja miten oppimista voidaan edistää sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala (1996, 15) painottaakin, että ”koulu on vapautettava tästä oppimisen monopolin myytistä”.

Koulut ovat tulostavuuksellisia (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995). Tulostavuuksellisuus sisältää oppilaiden oppimisen mittaamisen, mikä kuitenkin on vain osa koko tulostavuuksellisuusprosessia. Tulostavuuksellisuuteen kuuluu koulun tai koulujärjestelmän henkilökunnan palkkaaminen, arviointi ja tukeminen. Se, miten oppilaiden ja vanhempien intressit otetaan huomioon, miten päivittäiset tehtävät hoidetaan ja miten tehdään päätöksiä muodostavat osan prosessia. Parhaan mahdollisen tiedon käyttö, oman toiminnan ja oppilaiden edistymisen arviointi, ongelmien kohtaaminen ja jatkuvasta kehityksestä huolehtiminen eivät nekään ole vähäisiä vastuualueita. (Fullan 1994, 150.) Koulujen tulee nykyään päättää opetussuunnitelmiaan koulun itsearviointin periaatteista sekä oppilasarvostelusta. Jatkuvan kehittämisen periaatetta noudattaen myös arviointi tulee olla kehittämisen kohteena. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16.)

Keskitetyn ja hajautetun opetussuunnitelman vaihtelu eri aikoina näkyy kielten opetussuunnitelman kehityksessä. Näkökantojen muutokset kielen luonteesta, erityisesti kommunikatiivisen kielenopetuksen kehitys ja eri tyyppisten kielenoppijoiden huomioon ottaminen, Euroopan Neuvoston opetuksen suunnitteluun kohdistuva kielen käyttötaitoa korostava lähestymistapa, Munbyn (1978) tarvepohjainen lähestymistapa, kompetenssipohjaisen koulutuksen soveltaminen toisen kielen oppimiseen ja Britanniassa the Graded Levels of Achievement in Foreign Language Learning (Suomessa YKI) ovat

vaikuttaneet opetussuunnitelma-ajattelun kehittämiseen hajautettuun suuntaan. (Nunan 1989, 10.)

Suomessa siirryttiin hajautettuun opetussuunnitelmajärjestelmään 1990-luvulla. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opetussuunnitelma on mielletty prosessina, jonka tavoitteet ovat luonteeltaan toiminnan ja oppimisen kehittämistä ohjaavia. Yksilöllisyys sekä koulun että oppilaan kehityksessä ja koulukohtainen arviointi korostuvat. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa koulu joutuu painottamaan tiedon suhteellista totuutta. Erilaisten tieto- ja taitorakenteiden integrointi yli ainerajojen edellyttää opettajilta yhteissuunnittelua. Opettajat nähdään opetussuunnitelmassa oman työnsä tutkijoina eli koulun sisäinen kehittäminen on osa opettajan työtä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9-10; Kohonen & Leppilampi 1994.)

Kaksi vierasta kieltä otettiin pakollisina oppiaineina opetussuunnitelmaan 1960-luvulla (Takala 1981). Kielitarjonta ja -valinnat ovat jo sitä ennen ja myös sittemmin askarruttaneet opetussuunnitelman laatijoita ja toteuttajia. Vuoden 1945 jälkeiset muutokset maailmassa vaikuttivat vieraan kielen opetuksen tavoitteisiin: painopiste ei enää ollut niinkään kulttuuriin ja kirjallisuuteen tutustumisessa kuin kielen kommunikatiivisessa käytössä (Spolsky & Shohamy 1997, 101). Utilitaristisemmän näkökannan myötä kieltenopetuksen painopiste siirtyi kulttuurisista arvoista kysynnän ja tarjonnan-lakiin (emt.; Sajavaara 1997, 115).

Mundschaun mukaan (1995, 339) Euroopassa on korostettu laajasti ns. Gretchen-kysymystä: miksi ”vieraita” kieliä tulisi opiskella tai miksi pitäisi opiskella jotain tiettyä kieltä eikä jotain toista. Myös Suomessa tällaiset kysymykset ovat herättäneet ja herättävät keskustelua, sillä monipuolisen kielitaidon tarve kansainvälistyvässä suomalaisessa yhteiskunnassa kasvaa jatkuvasti.

Sveitsin kieliohjelmaluonnoksessa (Sprachenkonzept 1998) otetaan huomioon Euroopan Unionin ”Valkoisen kirjan” kansalliset periaatteet, mutta myös se, että globalisoitumisen myötä ihmisten tarve kuulua pieniin ryhmiin kasvaa. Siksi erityisesti kansallinen ja paikallinen kielitilanne on otettava huomioon kielisuunnittelussa. (<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>.)

### 2.3 Opettajan työ ja sen uudistuminen

Opettajan työtä ohjaa opetussuunnitelma, jonka mukaan koulun olisi annettava oppilailleen tehokkaita selviytymismalleja ja tukea sekä yksilön että yhteiskunnan jatkuvaa kehitystä. ”Tarve syvälliseen koulutuksen kehittämiseen nousee toisaalta yhteiskunnallisista muutospaineista, toisaalta eri alojen uusimmasta tieteellisestä kehityksestä” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8). Opettajan on siis jo opetussuunnitelmankin perusteella jatkuvasti kehitettävä ammattitaitoaan. Koulun hallinnollinen, rakenteellinen ja pedagoginen muuttuminen ovat pakottaneet opettajat pohtimaan omaa työtään ja sen kehittämistä. Oppilaista ei voi tulla jatkuvan opiskelun harrastajia ja yhteistyössään tehokkaita, mikäli opettajat eivät sitä ole (Sarason 1990).

Niemen (1989) mukaan opettajia kiinnostaa ammatillinen kasvu sekä täydennyskoulutus kehittymisen keinona. Uudistuksia hakiessaan opettaja on tietoinen koulunsa perinteistä. Samanaikaisesti opettaja haluaa tutkia vallitsevia oloja ja suuntautuu tarvittaessa muutoshakuisesti tulevaisuuteen. Hän on aktiivinen työnsä tutkija, ei vain objekti, joka toteuttaa keskushallinnon antamia ohjeita. Opettajat motivoituvat työhönsä myös opettajan ammatin yhteiskunnallisen merkityksen kautta. Koulutukseen hakeutuvan opettajan työn kuva muuttuu ja tulee muuttumaan jatkuvasti. (Niemi 1989, 132.) Opettajan kehitystavoitteet Niemi (1989, 133) esittää kokoavasti seuraavalla tavalla:

TAULUKKO 2. Opettajan ammatillisen kehityksen tavoitteet (Niemi 1989,133)

Opettajan oma kasvuprosessi	Oppilas (opettajan amm.keh. tavoitteet ja opetussuunnitelman determinantit)	Opettaja	Yhteiskunta
<p>Ammatilliset taidot Oman kasvatusfilosofian kehittyminen</p> <p>Uusiutuva ja sisäistetty teoria opetuksesta</p>	<p>Valmius soveltaa tilannekohtaisesti didaktista tietoutta</p> <p>Sisäistetty käsitys omasta kasvatustehtävästä oppilaiden parissa</p> <p>Didaktiset valmiudet erilaisten oppilaiden ja ryhmien opetukseen</p>	<p>Valmius muokata ja jäsentää opetettavaa ainesta siten, että löydetään oleellisin ja merkittävin oppilaiden kehitystä ajatellen</p> <p>Materiaalin valinta tiedostettujen kriteerien ja arvojen perusteella</p>	<p>Käsitys koulun kasvatustyön tehtävästä nyky-yhteiskunnassa ja oman työn yhteiskunnallisen merkityksen tiedostaminen</p> <p>Näkemyks oppilaiden kasvatamisesta kohti tulevaisuutta</p> <p>Vuorovaikutuksen ja kommunikation valmius yhteiskunnan ja lähiympäristön kanssa (mm. vanhemmat ja kouluyhteisö)</p>
<p>Persoonallisuus</p> <p>Itsensä yhä syvempi ymmärtäminen</p> <p>Terve ja vahva minäkäsitys</p> <p>Persoonallinen tyyli</p> <p>Oman kasvattaja-identiteetin kehittyminen</p>	<p>Valmius persoonalliseen ja eettisesti vastuulliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa</p> <p>Kyky ymmärtää oppilaiden erilaisuutta</p> <p>Myönteisen tunneilmapiirin luominen</p>	<p>Tiedonhankintaan liittyvien tunnekokemusten ymmärtäminen (oppimista virittävät ja sitä ehkäisevät)</p> <p>Persoonallisten relevanssi-struktuurien ja tiedonhankintaprosessien välisten kytkeytymien ymmärtäminen</p>	<p>Terveen itsetunnon ja identiteetin kehittymisen merkityksen tiedostaminen kansallisen kehittymisen sekä kansainvälisen yhteistyön perustana (mm. kasvatusta arvoon ja vastuullisuuteen)</p>
<p>Kognitiiviset prosessit -metakognitiivisten taitojen kehittyminen</p> <p>-syväsuuntautunut prosessointi sekä opetusaineiden että kasvatustieteen opiskelussa ja soveltamisessa</p> <p>-opetustilanteisiin liittyvän tiedonhankintaprosessin syveneminen</p>	<p>Oppilaiden oppimisen ohjaus kohti selkeitä ja laajoja rakenteita</p>	<p>Kokonaisuuksien muodostuminen</p> <p>Yhteyksien löytäminen</p> <p>Perspektiivien muodostuminen ja tiedon arviointi</p>	<p>Yhteiskunnallisten muutosten tiedostaminen ja niiden arviointi</p>

Opettaja samastuu toiminnassaan ammattikunnan omiin sisäisiin sääntöihin tai työorganisaatioon ja sen ohjeisiin. Opettamistoiminnan monimutkaistuessa yhden ammattikunnan tiedot eivät enää riitä, vaan tarvitaan monitieteellisiä työryhmiä. Voimakas samastuminen tiettyyn ammattikuntaan ja ammattitehtävien rajojen korostaminen alkavat kuitenkin rajoittaa työtä ja sen kehittämistä. (Niemi 1989, 132.)

Professionaalisuus edellyttää opettajalta Erautin (1995, 232) mukaan moraalista sitoutumista oppilaiden kehittymisen edistämiseen, omien käytänteiden arviointia ja velvoitetta

ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen reflektoinnin ja kollegiaalisen yhteistyön avulla. Koulun on kunnioitettava, käytettävä ja kehitettävä opettajan ammatillisuutta antamalla opettajille mahdollisuus toimia koulun kehittämisen hyväksi (emt. 233).

## 2.4 Opettajan tieto

Takala (1988) tähdentää, että eri tieteenalojen integroiminen on pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisen edellytys. Opetettavan asian tuntemus ja luokan organisointitaito liittyneenä luokkatoimintojen ohjailun hallintaan ovat niistä keskeisiä. Opetukseen sidoksissa olevien henkilöiden tulisi pohtia opetuksen sisältöä ja toiminnan perusteita sen sijaan, että keskitytään vain opetuksen metodiin. Näin ollen kielten opettamisessa tarvitaan teoriaa kielestä, kielitiedosta, kielitaidosta ja kielenkäyttötaidosta; teoriaa kielitiedon yhteydestä kielitaitoon; teoriaa kielellisen ja viestinnällisen kompetenssiin kehittymisestä ja kielen avulla oppimisesta sekä teoriaa kielen opettamisen taidon kehittymisestä. Tämän lisäksi ovat tarpeen tiedot spesifien oppimistehtävien oppimisen luonteesta, oppimisprosessin yksilöllisyydestä ja oppimisongelmien luonteesta ja syistä. (Takala 1988, 65-67.)

Defordin (1985) mukaan tieto muodostaa käsitys/uskomus- ja asennejärjestelmän, jotka ohjaavat havaintoja ja käyttäytymistä. Opettajien käsitykset ja käytäntö ovat usein ristiriidassa. (Fang 1996, 51.)

Opettajien tieto ja uskomukset toimivat linsseinä tai suodattimina, joiden lävitse he reagoivat muutosvaateisiin. Heidän tietojärjestelmänsä ovat samanaikaisesti sekä muutoksen kohteita että muutosprosessia tukevia tai estäviä tekijöitä. (Borko & Putnam 1995, 38.) Opettajan tietopohjan laajentamisen tulee Borkon ja Putmanin mukaan (1995, 58) olla ammatillisen kehittämisen keskeinen tavoite. Muutosprosessin tulisi laajentaa opettajan toiminnan perspektiiviä ja herkistää hänet uusille ”kulttuureille”.

Rauste-von Wright ym. (1991) nostavat esiin iän merkityksen uusien asioiden oppimisessa. He viittaavat Danneferin (1990) käsitteeseen habituoituminen ja hyperhabituatio: mitä vanhemmaksi tullaan, sitä suurempi on automatisoituneiden rutiinien rooli ja sitä enemmän rutiinit säätelevät ja ohjaavat oppimista. Uusien asioiden oppimiseksi ja ymmärtämiseksi ei ehkä riitä vanhojen käsitysten tai rutiinien päivittäminen tai poisoppiminen ja korvaaminen

uusilla, vaan se voi edellyttää tietokehikkojen laajaa uudelleen jäsentämistä. (Rauste-von Wright & von Wright 1991, 275.)

Lichtenstein, McLaughlin ja Knudsen (1992, Fullan 1994, 163-164 mukaan) havaitsivat uudelleenstrukturointia koskevassa tutkimuksessaan, että huomattavin este opettajien ammatilliselle kehitymiselle on opetuksen ja opettajankoulutuksen tietopohjan puutteellinen määrittely. Tieto on yllä mainittujen tutkijoiden mukaan tärkein osatekijä opettajan edistymisessä.

## 2.5 Opetussuunnitelman tiedonkäsitys

Useat tutkijat puhuvat ns. uudesta tiedonkäsityksestä. Tämä tarkoittaa karkeasti yksinkertaistaen muutosta objektivistisesta konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Muutos on ilmeisesti vasta alkuvaiheessa, sillä koululaisten tai korkeakouluopiskelijoiden tiedonkäsitystä analysoitaessa on havaittu tiedonkäsityksen olevan objektivistinen, naiivin realistinen. Naiivin realistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ja todellisuus vastaavat toisiaan. Opetuksessa tämä ilmenee siten, että tieto on auktoriteettien (opettajien) hallussa tai se sisältyy oppikirjaan. Oppijan tehtävänä on omaksua eli toistaa tämä hänelle tarjottu tieto. (Käpylä 1995, 25-26.)

Objektivistisen tiedonkäsityksen rinnalle on astunut subjektivistinen eli konstruktivistinen näkemys. Objektivistisessä eli behavioristisessä näkemyksessä tieto nähdään yleispäteväenä, universaalina. Konstruktivismiin mukaan tieto sen sijaan on tilannesidonnaista, kontekstuaalista. Konstruktivismissa korostetaan sosiaalisia tekijöitä tiedon rakentumisprosessissa. (Käpylä 1995, 27.) Taulukossa 3 on esitetty konstruktivismiin ja objektivismiin eroja.

TAULUKKO 3. Opetuksen kulttuurin muutos (Käpylä 1995, 26)

Tiedonkäsitys:	Objektivistinen	Konstruktivistinen
Tiedonintressi:	Tekninen	Emansipatorinen
Oppimiskäsitys:	Behavioristinen	Kognitivistinen
Maailmankuva:	Newtonilainen, deterministinen	Postmoderni, kaoottinen
Koulun yhteiskunnallinen funktio:	Alamaisen tuottaminen	Toimivan subjektin tuottaminen
Yhteiskunta:	Teollisuusyhteiskunta	Tietoyhteiskunta

Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan aktiivista roolia hänen oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppiminen nähdään sosiaalisena vuorovaikutuksena, jossa opettajalla on ohjaajan ja oppimisympäristön suunnittelijan rooli. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

## 2.6 Opetus- ja oppimiskäsitys

Opettamiskulttuurissa on muutoksen merkkejä. Uuteen professionalismiin liitetään opettajien siirtyminen ammatillisesta auktoriteetista ja autonomiasta uudentyyppiseen yhteistyöhön kollegojen, oppijoiden ja vanhempien kanssa.

Opettaminen on sosiaalinen prosessi. Opettajien yksilökeskeistä työtä luokassa perustellaan usein ammatillisella autonomialla. Opettajat työskentelevät yksin luokissaan kaukana muiden havainnoinnilta ja kritiikiltä. Opettajilla on usein vaikeuksia luokissaan, mutta ne naamioidaan ”terapeuttiseen nurinaan”, sillä vaikeuksien myöntäminen on samaa kuin myötäisi olevansa epäpätevä ammatissaan. Muutospaine on vain harvoin rikkonut individualismin kulttuuria. Koko koulua koskeva suunnittelu ja keskinäinen riippuvuus on nostettu esiin, koska halutaan vähentää individualistisia käytänteitä ja siten luoda opetuksen suunnitteluun jatkuvuutta. (Hargreaves D.H. 1994, 425-426.)

Yhdeksi syyksi opettajien yksintyöskentelylle on esitetty koulujen tila- ja työjärjestelyjä. Kaikille yhteisessä opettajanhuoneessa kaksittain tai pienryhmässä työskentely on miltei mahdotonta varsinkin, jos yhteistä vapaata aikaa ei löydy. Toiseksi syyksi Hargreaves sanoo opettajien halun omistautua ”omille” oppilailleen. Opettajat suojautuvat ulkoisilta paineilta ja työtään hajottavilta tekijöiltä vetoamalla opetustyön kiireisyyteen ja täysipäiväisyyteen. Kolmanneksi Hargreaves mainitsee opettajan persoonallisuuden. Osa opettajista viihtyy parhaiten yksin ja tarvitsee sitä latautuakseen uusia haasteita varten. Yksintyöskentely voi olla enemmänkin voimavara kuin kehittymisen este. (Hargreaves 1992.)

Opettajanoppaissa pitkälle valmiiksi suunniteltu etenemismalli houkuttelee opettajan luovuttamaan vastuunsa oppimateriaalille. Oppilaiden luullaan oppineen, kun he suorittavat oppikirjan tehtäviä vähällä älyllisellä ponnistelulla. (Lehtinen 1989,20-21.) Valmiina annettun

tiedon omaksuttaminen tekee oppijoista passiivisia ja estää itseohjautuvuuden ja luovuuden kehittymistä (Suonperä 1993, 98-99). Tutkimuksissa on osoitettu, että autonomia ja eristäytyneisyys, joissa opettajat työskentelevät, säilyttävät traditionaalista, tehottomimmaksi osoittautunutta frontaaliopetusta ( Boyer 1983, Goodlad 1984, Sizer 1984, Wasleyn 1991, 159 mukaan). Rosenholz (1989) ja Warren-Little (Little 1986) puolestaan osoittavat, että opettajat, jotka työskentelevät kasvuorientoituneesti, ryhtyvät todennäköisemmin kokeiluihin ja tuntevat kehittävänsä ammattiaan (Wasley 1991, 159).

Hargreaves ym. (1992, 217) muistuttavat, etteivät opetusstrategiat ole vain individuaalinen tekijä, vaan ne ovat syntyneet opettamiskulttuureista: uskomuksista, arvoista, tavoista ja selvänä pidetyistä toimintatavoista, jotka ovat muodostuneet vuosien kuluessa sellaisten opettajien keskuudessa, jotka ovat joutuneet käsittelemään samankaltaisia kysymyksiä. Fyysisesti opettajat ovat yksin luokassa, mutta psyykkisesti he eivät sitä ole. Jos haluamme ymmärtää, miksi opettaja toimii niin kuin toimii, meidän tulee ymmärtää myös sitä yhteisöä ja koulukulttuuria, johon opettaja kuuluu.

Uudessa professionalismissa opettajan ammatillista kehittymistä lähestytään neljän toisistaan riippuvan lähtökohdan kautta:

- opettajilla on elinikäisiä ammatillisia tarpeita, jotka tulisi ottaa huomioon jatkuvuutta ja kehittämistä suunniteltaessa,
- jatkuvuuden ja kehittämisen edistämiseksi opettajien kehitystarpeita on arvioitava säännöllisesti,
- koulujen kehittämissuunnitelmat aiheuttavat opettajille ammatillisia kehittymistarpeita,
- opettajien henkilökohtaisesta taustasta lähtevä ammatillinen kehittyminen on sovitettava institutionaalisisista lähteistä syntyviin koulun tarpeisiin. (Hargreaves D.H.1994, 430.)

Euroopan Neuvoston yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä korostetaan sitä, että opettajat pohtisivat opetussuunnitelmissaan ja toiminnassaan omaa kokonaisnäkemystään kielen oppimisesta ja sitä, mihin se omassa toiminnassa johtaa. Myös oppijoiden toivotaan alkavan hahmottaa omaa näkemystään asiasta. (Huttunen 1997, 19.)



Oppiminen on juurissamme. Se ilmenee tavassamme nähdä, ymmärtää ja ajatella vastuutamme opettajana ja suhteessamme oppilaisiin. Oppiminen on aina sidoksissa johonkin kontekstiin. Oppimisemme on kuin syvälle ulottuvat juuret, joista joka kevät kasvaa uusi kukka, oli juuret kiskottu irti maasta kuinka monta kertaa tahansa. (Cohen ym. 1993, 122.)

## 2.7 ”Outside-in” vai ”inside-out”?

Opettajan toimimista opetuksen kehittäjänä ja samalla tutkijana on analysoinut mm. Noffke (1992). Hänen mukaansa tutkivan opettajan juuria oli näkyvissä 40-luvulta lähtien, jolloin tutkimuksen pääpainona oli demokraattisten opettajien kasvattaminen. 1950- ja 60-luvuilla painopiste oli opettaja oppijana-liikkeen synnyssä ja tämän jälkeen 1970-luvulla opettaja tutkijana-liikkeessä. Opettaja tutkijana ajatuksen ”isä” Lawrence Stenhouse oli huolissaan tutkijoiden ja opettajien välisestä kuilusta, sillä tutkijat ottivat vain harvoin opettajat mukaan tutkimusprosessiin tutkijan roolissa (Takala 1994a, 52). Opettaja tutkijana-liikkeessä syveni kriittinen paradigma ja opettajien itsearviointi nousi keskeiseksi. Koulutuksen tehtävä nähtiin emansipatorisena. Sen tuli vapauttaa oppijat ihmismielen asettamista rajoituksista ja johdattaa löytämään uutta tietoa. (emt.) 1980-luvulta lähtien on ollut käynnissä interaktiivisen tutkimuksen ja kehittämisen projekteja ja opetussuunnitelmien kehittämistä toimintatutkimuksena. Nyt painopiste näyttäisi olevan teacher empowerment-suuntauksessa. (Noffke 1992.) Suomessa refleктоivan, tutkivan opettajuuden teoriaa ovat rakentaneet mm. Ojanen (1989), Järvinen (1990), Kohonen (1993) ja Niemi (1993). Linnakylä, Sajavaara ja Takala (1991) ovat kehittäneet opettajia suoraan kuulevaa suuntausta.

Opettajien ammattitaidon kehittämisessä on monta väylää (Jackson 1992 teoksessa Hargreaves & Fullan 1992, 64-66). Se voi tapahtua know-how’n jakamisena tutkijoilta opettajille, opettajilta opettajille ja opettajilta tutkijoille. Toinen tapa on riippumattomuuden tie, jossa päätökset ovat opettajien yhteisiä, mutta ammatillisesti opettaja on suhteellisen vapaa. Kolmannessa tavassa on tärkeää opettajien keskinäinen tuki, rohkaisu, sympatia, kunnioitus, jopa terapia, työyhteisössä. Myös D. H. Hargreaves (1994, 427-428) painottaa vuorovaikutteisen ammatillistumisen tärkeyttä opettajan oppimisessa. Jackson (emt.) painottaa kaikkien kolmen toimintamallin olevan tarpeellisia, mutta samalla hän ehdottaa neljättä, vähemmän tallattua ”polkua”, jota hän kuvailee ihmettelyn, taiteen tai herkkyyden

”polkuna”. Tämä neljäs tapa merkitsee tapaa katsella opettamista syvemmin raaputtamalla esiin kognitiivisten tekijöiden lisäksi myös emotionaalisia tekijöitä.

Opettajan ammattitaidon kehittämisessä luotetaan edelleen useimmiten koulun ulkopuolelta tulevien asiantuntijoiden jakamaan tietoon ja taitoon, jonka perustana on top-down-ajattelu (Takala 1994a). Huntin sanoja lainaten (Hunt 1989 teoksessa Hargreaves & Fullan 1992, 3) opettajan ammattitaitoa kehitetään pikemminkin ”outside-in”- kuin ”inside-out”-tavalla. Opetustyötä on kuvattu ulkoapäin ja tukijat ovat hakeneet vastauksia ongelmiin, joiden kanssa he kuvittelevat opettajien painiskelevan (Niikko 1996, 108). Opettajat ovat pikemminkin tutkimuksen lähteitä ja tutkimustulosten kuluttajia (Widdowson 1993, 263; Takala 1994a, 52). Tällaiset lähestymistavat epäonnistuvat helposti, koska ne koetaan ulkoapäin annetuiksi. Riski olla sitoutumatta työhön on suuri. Opettajan asenteiden ja kognitioiden merkityksen tunnustaminen tärkeiksi voidaan nähdä innovatiivisena ”inside-out”-perspektiivin soveltamisena kasvatusta koskevassa tutkimuksessa (Widdowson 1993,270).

## 2.8 Yhteenveto KIMMOKE-hankkeen yhteiskunnallisesta ja koulutuksellisesta tilanteesta

Tässä luvussa on käsitelty KIMMOKE-hankkeen yhteiskunnallista ja koulutuksellista kontekstia kansallisella tasolla. Jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa tiedot ja taidot vaativat keskeytymätöntä uudistamista. Koulut ovat toiminnastaan tulosvastuullisia.

Professionaalinen opettaja sitoutuu paitsi oppilaiden myös oman ammattitaitonsa kehittämisen edistämiseen. Pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisen edellytyksenä on eri tieteenalojen integroituminen. Omien käytänteiden uudelleen arvionti reflektoinnin ja kollegiaalisen yhteistyön avulla edistää muutosprosessia. Opettaminen ja oppiminen ovat sosiaalisia prosesseja. Opettajien tieto ja uskomukset muodostavat linssin, jonka lävitse opettajat vastaavat muutosvaateisiin.

## 2.9 Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja lähtökohdat

KIMMOKE-hankkeen seuranta- ja arviointitutkimus on ns. toimeksiantotutkimus. Tutkimuksessa on neuvottelujen perusteella otettu huomioon tutkimuksen tilaajan (Opetushallitus) toiveet. Tutkijan haasteena on ollut tiedostaa hankkeen ja tutkimustulosten yhteiskunnallinen konteksti. Tästä syystä tutkimuksessa keskitytään kokonaiskuvan luomiseen KIMMOKE-hankkeen edistymisestä innovaatiotutkimuksista saatujen yleisten käsitteiden ja näkemysten valossa. Holistisessa arvioinnissa jäävät huomiotta yksityiskohdista esille nousevat mielenkiintoisetkin seikat, mutta tässä tutkimuksessa niihin ei paneuduta. Ne vaativat jatkotutkimusta.

Tässä seuranta- ja arviointitutkimuksessa empiirinen aineisto heijastaa opettajien käsityksiä erilaisista kielenopetuksen uudistukseen liittyvistä asioista. Uskomusten ja käsitysten välisestä relaatiosta ei olla yksimielisiä. Pajaresin mukaan (1992, 320) käsitykset ovat uskomuksia laajempia konstruktioita kun taas Pehkonen (1993, 150) näkee käsitykset tietoisina uskomuksina. Käsitykset ovat Pehkosen mukaan vain yksi osa uskomuksia (emt.). Tässä tutkimuksessa käsitykset ymmärretään laajoina konstruktioina.

Teoriat ja käsitykset muodostavat tärkeän osan opettajan tietoa. Niiden kautta opettajat havaitsevat, prosessoivat ja reagoivat informaatioon luokkahuoneessa. (Clark & Peterson 1996; Munby 1982, Fangin 1996, 49 mukaan; Nespor 1987, 317.) Opettajan käsityksiin vaikuttavat muun muassa tieteenalan alakulttuuri, opettamiskokemukset ja reflektointimahdollisuudet. Käytännössä käsitykset voivat ilmetä usealla eri tavalla. (Fang 1996, 50.) Opettajien käsitykset opettamisesta riippuvat osittain ns. praktisesta, hiljaisesta, informaalista tiedosta, joka tarkoittaa käytännön kokemuksiin pohjautuvaa persoonallista tietoa, joka ei välttämättä ole selkeästi artikuloitua. Praktinen tieto on siis käytäntösuuntautunutta, persoonallista, arvolatautunutta tietoa, joka liittyy oman elämämme kokemuksiin. (Niemi 1995, 17-18.)

Kognitiivisten teorioiden perusolettamus on, että oppijan aikaisemmat tiedot vaikuttavat kaikkeen informaation prosessointiin. Tämä koskee luonnollisesti myös opettajien oppimista ja kehittymistä. Vanhan tiedon interferenssi uuteen tietoon aiheuttaa suoritustason laskemisen.

Hankkeen kuluessa useimmilla opettajilla on mahdollisuus osallistua Opetushallituksen ja/tai hankeverkkojen järjestämiin koulutustilaisuuksiin. Uuden oppiminen ei kuitenkaan tapahdu yksinkertaisesti uutta informaatiota hankkimalla tai vaihtamalla vanhat käsitykset uusiin. Opettajat päättävät olemassa olevien käsitystensä perusteella, mitä uutta tietoa he hyväksyvät ja integroivat entiseen tietoonsa (Tillema & Imants 1995, 142; Widdowson 1993, 265). Tiedon omaksumiseen liittyy valikoiva linssi. Olemassa olevien käsitysten ja uskomusten diagnosointia tarvitaan luomaan pohjaa onnistuneille koulutusohjelmille.

Yksi mahdollinen selitysmalli ihmisten toiminnan selittämisessä on symbolinen interaktionismi. Sen mukaan opettaminen on enemmän kuin sarja opittuja teknisiä taitoja. Opettamisen merkitys muotoutuu opettajan työympäristössä. Symbolinen interaktionismi korostaa yhteisen kulttuurin ja yhteisten uskomusten tärkeyttä. Myös sellaiset inhimilliset erot kuin ikä ja ura, sukupuoli ja rotu tulisi ottaa kehittämishankkeissa huomioon. Kaikki ihmiset eivät innostu innovaatioista, ryhdy yhteistyöhön tai ymmärrä esimerkiksi kasvatuksen tavoitteita samalla tavalla. Symbolinen interaktionismi auttaa identifioimaan ja selittämään näitä eroja. Se auttaa näkemään opettamisen ja opettajan kehittymisen inhimillisenä prosessina ottaen huomioon sekä yksilöllisen tiedon rakentamisen prosessit että sosiaaliset normit ja käytännöt, jotka asettavat yksilön oppimiselle omia rajojaan. (Hargreaves, A. 1994.)

Inhimillistä toimintaa tutkittaessa innovaatioita voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta: yksilöllisestä, sosiaalisesta, organisatorisesta, poliittisesta, teknologisesta ja historiallisesta. Innovaatiot kieltenopetuksessa ovat keskittyneet siihen, kuinka pedagoginen muutos saadaan aikaan. Nyt tutkimuksen kohde näyttäisi kuitenkin olevan muuttumassa keskittyen kielen, etnisyyden, politiikan ja vallan välisiin suhteisiin. (White 1993, 244.) Nyt käsiteltävässä tutkimuksessa opettajan taso on tärkeä, mutta sitä tarkastellaan kehittämishankkeen kokonaisuudesta käsin. Henkilökohtainen muuttuminen on voimakkain keino järjestelmän muuttamiseksi. Yksi 1990-luvun megatrendeistä Naisbittin ym. (1990) mukaan on 'yksilön voitto'. "Nyky päivän yksilöt voivat edistää muutosta paljon tehokkaammin kuin useimmat instituutiot" (Naisbitt & Aburdene 1990, 298).

Käsitettä innovaatio käytetään usein muutoksen synonyyminä. Käsitteellä innovaatio halutaan kuitenkin korostaa muutoksen positiivista suuntaa ja sitä, että muutoksessa ovat osallisina ihmiset.

Jatkossa innovaation käsitteeseen palataan useassa kohdin ja tulosten esittelyssä niitä pyritään tulkitsemaan innovaatioita koskevan tietämyksen valossa.

### 3 INNOVATIIVISET HANKKEET

#### 3.1 Innovaation luonne

KIMMOKE-hanketta voidaan pitää koko ikäluokan kieltenopetuksen aloittamisen jälkeen laajimpana ja monipuolisimpana kieltenopetuksen kehittämishankkeena maassamme. Sen kuvaamisen ja arvioinnin on siksi mielekäästä nojautua innovaatioita koskevaan tutkimustietoon.

Innovaatio voidaan määritellä harkittuna ja tarkoituksellisena ponnisteluna, joka koetaan uutena ja jonka tarkoitus on saada aikaan edistystä aikaisempaan nähden. Muutos tarkoittaa mitä tahansa eroa, mikä tapahtuu ajan I ja II välillä. Innovaatiossa ratkaisevaa on se, että muutoksessa on osallisena ihminen. (White 1993, 244.)

Muutoksesta puhuttaessa ei välttämättä oteta kantaa siihen, onko ero muutosta edeltävän ja sen jälkeisen tilan välillä onnistunutta tai arvokasta. Käsite kehittyminen liitetään usein muutoksen positiiviseen suuntaan. Muutosta arvioitaessa se on sijoitettava kontekstiinsa ja asiaa on pohdittava käytännön tasolla. Muutos on Savan mukaan (1991, 21-22) luonteeltaan luovempi ja uusiutuvampi kuin kehitys, joka perustuu selkeämmin jo olemassaolevaan. Muutoksen vastakohtana voidaan pitää jatkuvuutta, samana pysymistä (Fullan & Stiegelbauer 1991). Muutoksessa ei ole niinkään kyse uuden tiedon löytämisestä kuin kyvystämme käyttää harkitusti ja viisaasti tietoa, joka meillä jo on (Guskey 1995, 126). Jos kehittämishankkeen tavoitteena on, että innovaatio toteutetaan hyvin, siitä on tultava opettajan ammattitaidon luonnollinen osa ja se on nivottava organisaation normaaliin rakenteeseen ja käytänteisiin (Fullan & Miles 1992).

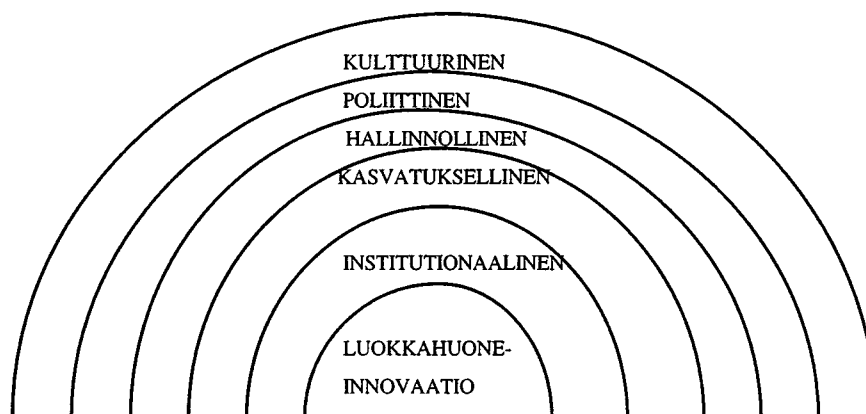
Nurmen mukaan (1990) määrällinen muutos merkitsee tiedoissa, taidoissa tai toiminnassa tapahtuvaa lisääntymistä tai vähenemistä (Jauhiainen 1996,7). Laadullinen muutos on olemassaolevan tilanteen korjaamista ja tiedon tai taitojen syventämistä. Rakenteelliset muutokset koskevat sisäisten mallien ja käsitejärjestelmien uudelleen organisoitumista (Mezirow 1995; Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Muutoksen positiivista suuntaa korostaa käsite innovaatio. Nicholls (1983) määrittelee innovaation ideana, kohteena tai käytänteenä, jonka yksilö tai yksilöt kokevat uutena.

Innovaation tarkoituksena on saada aikaan perustavaa laatua oleva, suunniteltu ja tarkoituksenmukainen parannus halutussa kohteessa. Innovaatio ei aina merkitse parannusta aiempaan käytäntöön. (Markee 1993, 231-233.)

Innovaation määrittely kolmella eri tasolla (materiaalin käyttö, uudet lähestymistavat, pedagogiset arvot) on peräisin Fullanilta (1983 emt., 239-240) kuten myös termien ”innovaatio” ja ”muutos” käyttö synonyymeina. Jotkut tutkijat erottavat nämä termit käyttäen termiä muutos viittamaan tuttujen elementtien uudelleen työstämiseen uusiksi suhteiksi, ja termiä innovaatio viittaamaan johonkin, joka sisältää jotain olennaisesti uutta.

Innovaatioon vaikuttavan hierarkkisen järjestelmän monimutkaisuus ilmenee Kennedyn (1988) laatimasta kuviosta:



KUVIO 2. Innovaatioon vaikuttavien järjestelmien hierarkia (Kennedy 1988, Markeen 1993, 234 mukaan)

White'in (1993) mukaan perinteinen ero innovaatiotutkimuksissa tehdään keskusta-periferiamallin ja paikallisen lähestymistavan välillä. Jos/kun suunnittelu ja päätöksenteko tapahtuu keskusta-periferia-strategiaa noudattaen, innovaatiot yleensä omaksutaan, mutta niiden toteuttaminen paikallisella tasolla kouluissa ei ole niinkään varmaa. Syynä tähän voi olla kommunikaatio-ongelma, sillä siirtyessään periferiaan innovaatio-ajatus saattaa laimentua ja

toisaalta muutosta ajavat muutosagentit (jotka edustavat keskusjohtoa, suunnittelun tasoa) eivät tunne paikallisen innovaatiokoulun tilannetta. (White 1993, 252.) Tämän tutkimuksen kohteena olevassa uudistushankkeessa liikkeellepanevana voimana oli Opetushallitus, mutta hankkeeseen hakeutuneet oppilaitokset ovat voineet toteuttaa kehittämisideoitaan hyvin vapaasti.

Järjestelmätason tarkastelun vastakohta on yksilötason tarkastelu. Esimerkiksi Bailey (1992) korostaa opettajaa yksilönä ja sitä tapaa, jolla opettaja saavuttaa muutoksen omistajuuden. Baileyn survey-tutkimuksesta ilmeni, että tärkeimmät syyt muutokseen olivat opettajien tyytymättömyys asioiden tilaan ja turhautuneisuus opetusmetodeihin ja/tai materiaaliin. Tyytymättömyyttä aiheuttivat sellaiset affektiiviset työhön liittyvät seikat kuin ikävystyminen, paniikki, pelko, turhautuminen ja vähäinen motivaatio. (White 1993, 247.)

Bailey'iin viitaten Brindley ja Hood (1990) esittävät seuraavat innovaatiota ohjaavat periaatteet:

1. Ennen kuin muutos voi käynnistyä poliittisen tahon on oltava siinä mukana.
2. Rationaaliset argumentit eivät yksin riitä aiheuttamaan muutosta.
3. Yksilöiden on koettava muutos henkilökohtaisesti.
4. Opetussuunnitelmamuutoksen kannattajien tarkoitukset ymmärretään usein väärin.
5. Sosiaalinen ja poliittinen ilmasto, jossa muutos tapahtuu, vaikuttaa merkittävästi implementaation laajuuteen.
6. Opetussuunnitelman implementaatio vaatii riittävästi tukea ja koordinoitua.
7. Onnistunut muutos vaatii positiivisen ammatillisen ilmapiirin.
8. Muutosta täytyy tukea jatkuvan ammatillisen kehittymisen kautta.
9. Innovaatio tarvitsee paikallisia puolestapuhujia. (White 1993, 247.)

Innovaation kolme tärkeintä tunnusmerkkiä ovat toteutettavuus (instituution ja innovaation resurssien yhteensopivuus), hyväksyttävyyys (instituution filosofian ja innovaation yhteensopivuus) ja relevanssi (opiskelijoiden tarpeiden ja innovaation yhteensopivuus). (White 1993, 248.)



Innovaatiohankkeita tarkasteltaessa tulisi White'in (1993, 2) mukaan aina muistaa, kenen intressejä innovaatio palvelee. Mevarechi (1995, 158) muistuttaa, ettei innovaatio ole enää innovaatio, kun toteuttamisvaihetta luonnehtii rutiininomaisuus.

Innovaatiota ei koskaan voi soveltaa sellaisenaan, vaan sitä on sovellettava kontekstiin. On suositeltavampaa, että opettaja mukautuu oppijan mukaan kuin, että oppija mukautuisi opettajan mukaan. ”Innovations are not delivered or distributed but diffused, and they change in the process to meet the pedagogic conditions of different classroom context” (Widdowson 1993, 260). Lähtötilanne, ongelmat ja intressit ovat eri kouluissa erilaisia. Koulujen on itse päätettävä, minkälainen kehittämissuunnitelma ja minkälaiset toimenpiteet heidän tilanteeseensa soveltuvat. Opetuksen uudistamisesta ovat seurauksena institutionaaliset ja henkilökohtaiset muutokset. (Bastian ym.1997, 8.) Sarason (1990, 5) kehottaakin ottamaan huomioon kokonaisuuden uudistuksia toteutettaessa.

Koulutusprojektien arvioinnissa on käytetty paljon Stufflebeamin (1971) CIPP-arviointimallia (Context, Input, Process, Product), jota olen seuraavassa kuviossa soveltanut KIMMOKE-hankkeeseen:

CONTEXT →	INPUT	→ PROCESS →	PRODUCT
-historialliset ja yhteis-	- lait, asetukset	- aiheverkkojen	- kielivalinnat monipuolistuvat
kunnalliset tekijät	- rahoitus	toiminta	- opetuksen laatu kohoaa
- kansainväliset tekijät	- organisointi		- arviointimenetelmät kehittyvät
- koulutuspoliittiset tekijät	- koulutus		- opetetaan vieraalla kielellä
- maan erityispiirteet	- opettajat		
- kielitaidon tarve	- koulut		
- kielenopetuksen erityis-	- kunnat		
piirteet			
Mitä pitäisi tehdä?	Miten pitäisi tehdä?	Etenimmekö suunnitelmien mukaisesti?	Onnistuimmeko?

KUVIO 3. CIPP-arviointimalli KIMMOKE-hankkeessa

Muutosta ei voi saada aikaan vain henkilötasolla, vaan muutoksessa on otettava huomioon sekä yhteiskunnallinen että moraalinen taso. Henkilökohtainen päämäärä on keino muuttaa järjestelmää. Muutosprosessin ollessa käynnissä, ihmisen tulisi saada tietoa ja ideoita. Hänen ja hänelle tulisi asettaa ongelmia. (Fullan 1994, 33-34.)

Fullan ja Stiegelbauer (1991) jakavat muutoksen ensimmäisen ja toisen asteen muutoksiin. Ensimmäisen asteen muutoksilla pyritään korjaamaan olemassaolevia puutteita. Usein ne ovat organisatorisia. Toisen asteen muutokset luovat uusia päämääriä, rakenteita ja rooleja. 1990-luvun haasteena Fullan ym. (emt.) näkevät toisen asteen muutokset, jotka vaikuttaisivat koulun työnjakoon ja vastuunkantoon.

Ammatillisen kehittämisen tärkeys nousee Guskeyn ja Hubermanin mukaan (1995) esille yhä useammin. Tietoisuus useiden kehittämishankkeiden epäonnistumisesta on saanut monet tutkijat esittämään ratkaisumalleja epäonnistumisten välttämiseksi. Kuitenkin uudistajien pyrkimykset yhdistää erilaisia vaihtoehtoja törmäävät useisiin ristiriitaisiin dikotomioihin:

- Joidenkin tutkijoiden mielestä ammatilliseen kehittymiseen tähtäävää muutosta tulisi helpottaa opettajakohtaisesti opettajan jokapäiväisen opettamistyön lomassa luokkahuoneessa (McLaughlin 1990; Weatherley & Lipsky 1977; Wise 1991). Toisten mielestä yksilöiden tarpeiden painottaminen on edistymisen kannalta vahingollista ja systemaattinen, organisatorinen lähestymistapa on välttämätön (Tye & Tye 1984; Waugh & Punch 1987).
- Jotkut asiantuntijat painottavat sitä, että yksityisten opettajien ja koulun henkilökunnan tulisi olla kehittämishankkeiden alullepanijoita ja eteenpäinviejiä (Joyce, McNair, Diaz & McKibbin 1976; Lambert 1988; Lawrence 1974; Massarella 1980). Toiset puolestaan painottavat sitä, että onnistuneita hankkeita ohjaa selkeä visio, joka ulottuu yksittäisen luokkahuoneen ja koulun seinien ulkopuolelle. Opettajat eivät tavallisesti pysty kehittämään arvokkaita uudistuksia omin päin. (Barth 1991; Clune 1991; Mann 1986; Wade 1984)
- Jotkut väittävät tehokkaimman kehittämishankkeen olevan sellaisen, joka lähestyy muutosta asteittain eikä odota liian paljon yhdellä kertaa (Doyle & Ponder 1977; Fullan 1985; Mann 1978; Sparks 1983). Toiset puolestaan väittävät, että mitä laajempi kehittämishankkeen tavoite on, mitä enemmän ponnisteluja opettajilta vaaditaan ja mitä suurempaan muutokseen opettamistyyliä pyritään, sitä todennäköisemmin hanke saa opettajat

innostumaan ja soveltamaan sitä hyvin (Berman & McLaughlin 1978; McLaughlin & Marsh 1978).(Guskey & Huberman 1995, 1-2.)

Innovaatio on monimutkainen määrällinen, laadullinen ja/tai rakenteellinen muutos, jonka yksilöt kokevat uutena. Innovaatiota voidaan tarkastella muun muassa yksilöllisestä, sosiaalisesta, organisatorisesta, poliittisesta, teknologisesta ja historiallisesta näkökulmasta. Muutosprosessin soveltaminen paikalliseen kontekstiin on olennaista kehittämishankkeen onnistumisen kannalta.

### 3.2 Innovatiivisen hankkeen vaiheet

Kaikilla muutoksen kanssa tekemisissä olevilla, innovaatiota toteuttavilla, taitojaan kehittäville on sekä turhautumia että ilon hetkiä hankkeen aikana. Fullan (1994, 29) viittaa Hargreavesiin ja Tuckeriin (1991) pohtiessaan opettamista ja syyllisyyttä: ”Syyllisyyden tunteesta keskeistä on pettyminen itseensä, tunne, että on tehnyt jotakin huonosti, epäonnistunut, pettänyt henkilökohtaisen ihanteensa tai sitoutumisensa, tai että ei ole onnistunut saavuttamaan yleensä hallitsemaansa tasoa”. Tarve oppia, tuntemattoman pelko ja vaikeudet kuuluvat kaikkiin muutosprosesseihin erityisesti niiden alkuvaiheessa (Fullan 1994, 48).

McClure (1991, 236) nostaa esiin muutoshankkeissa esiintyvän masennusvaiheen, jota hän kutsuu ”Halloween syndroomaksi”. Henkilökunta osoittaa masentuneisuuden oireita huomatessaan, ettei kukaan ulkopuolinen ohjaa heitä, että vastuu visioista, työstä ja tuloksista oli heidän.

Jotkut sosiaalisen interaktion mallit tarkastelevat innovaatiota viisiportaisena prosessina. Ensimmäistä vaihetta, potentiaalisen käyttäjän tietoisuutta innovaatiosta, seuraa kasvava mielenkiinto innovaatiota kohtaan ja aktiivinen tiedon etsintä. Kolmas vaihe, innovaation arviointi, joka perustuu saatuun informaatioon, voi johtaa valintatilanteeseen ja lopuksi, jos valinta koetaan onnistuneeksi, omaksumiseen. (Markee 1993, 231.) Omaksuminen sisältää kolme alakomponenttia: valinta, käyttöönotto ja institutionaalistuminen. Näissä malleissa innovaation hylkääminen voi surkastuttaa koko prosessin. Yleistä näyttää olevan asteittainen

siirtyminen ulkoisesta, epäpersoonallisesta ja yleisluontoisesta persoonalliseen ja sisäistettyyn prosessiin. Sosiaalisissa verkostoissa yksilöt luottavat mielipiteen muodostamisessa ensisijaisesti toisiinsa ja johtajiinsa kuin ulkopuolisiin instansseihin ja/tai henkilöihin. (Hord 1987, 32-33.)

Innovaation sosiaalisen interaktion malleissa käytetään usein normatiivista uudelleen kouluttautumis-strategiaa, joka korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä innovaatioon sopeuduttaessa. Tärkeitä ovat myös seuraavat tekijät: 1) innovaatioon osallistujien asema sosiaalisessa verkostossa, 2) epämuodolliset henkilökohtaiset kontaktit jaettaessa innovaatiota koskevaa informaatiota, 3) ryhmäjäsennyden ja viiteryhmään samaistumisen tärkeys innovaation yksilöllistä omaksumista indikoivana tekijänä, 4) tyypillinen S-muotoinen innovaation etenemismalli. (Markee 1993, 238.)

Henrichsen (1989) huomauttaa, että on olemassa useita erilaisia teorioita siitä, kuinka innovaatio tapahtuu. Näitä ovat tasapaino-, kehitys- (evolutionaarinen), konflikti-, ”nousu ja lasku”- ja diffuusioteoria. Havelock (1971) erottelee innovaatioissa kolme perusmallia, jotka hän nimeää the Research, development and diffusion (RD ja D)-malliksi, ongelmanratkaisumalliksi ja sosiaalisen interaktion malliksi. Näistä kolmesta Henrichsen muodostaa hybridin linkitetyn mallin. Hybridit mallit korostavat muutosagenttien ja innovaatioon osallistujien välisiä yhteyksiä. Myös Chin ja Benne (1976) esittävät kolme innovaatiostrategiaa, joita he kutsuvat empiiris-rationaaliseksi, uudelleen kouluttavaksi ja valtaa käyttäväksi innovaatiostrategiaksi. Edellä kuvatut mallit ja strategiat sopivat keskenään yhteen ja niitä onkin käytetty useissa kieltenopetuksen innovaatioiden kehittämishankkeissa. (Markee 1993, 237.)

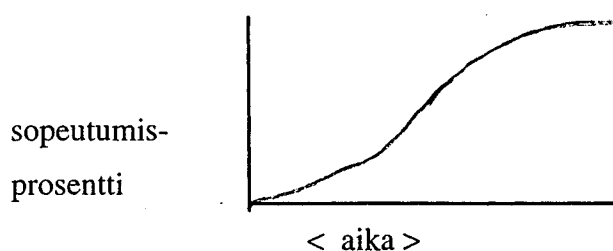
Empiiris-rationaalisten innovaatiostrategioiden mukaan ihmiset ovat rationaalisia ja he omaksuvat innovaation, jos se voidaan osoittaa heidän intressiensä mukaiseksi. Ihmiset, jotka hyväksyvät innovaation RD ja D-mallin ovat taipuvaisia käyttämään tätä strategiaa. Rationaalinen, systemaattinen ja teoriapohjainen malli on sidoksissa pitkän tähtäyksen suunnitteluun. Työ on jaettu korkeasti koulutetuille tiimeille, jotka työskentelevät koko projektin ajan. Suunnittelu tapahtuu lineaarisesti ja oletuksena on, että lopputuotetta käyttää passiivinen vaikkakin rationaalinen kuluttaja. Korkeiden suunnittelukustannusten otaksutaan

koituvan innovaation pitkántähtäyksen hyödyksi tehokkuuden ja korkean laadun muodossa. (Havelock 1971, Markeen 1993, 237 mukaan.)

Uudelleen kouluttautumiseen tähtäävät normatiiviset strategiat perustuvat oletukselle, että käyttäjän päätökset eivät pohjaa vain rationaalsiin kriteereihin, vaan sosiokulttuuriset ja henkilökohtaiset arvojärjestelmät ovat myös tärkeitä käyttäytymisen determinantteja. Näitä strategioita käyttävät useimmiten sellaiset yksilöt, jotka uskovat ongelmanratkaisumalliin innovaatiossa. (Markee 1993, 238.)

Poliittista, hallinnollista tai taloudellista valtaa voidaan käyttää innovaatiostrategiana ongelman ratkaisuun joko yksin tai RD ja D-mallin yhteydessä. Näin tapahtuu, kun ministeriö päättää kehittää opetusohjelmaa koko maata koskevaksi. (Markee 1993, 237.)

Markee (1993, 235) viittaa Hubermaniin (1973) ja Rogersiin (1983) innovaation leviämistä erottelussa. Nämä neljä kategoriaa sisältävät innovaattorit, aikaiset omaksujat/soveltajat (early adopters), aikainen enemmistö, myöhäinen enemmistö ja vitkastelijat. Sellaisia henkilöitä, jotka eivät koskaan omaksu innovaatiota, kutsutaan vastustajiksi. Innovaattorit ja aikaiset omaksujat muodostavat 25 prosenttia S-kaaresta. Aikainen ja myöhäinen enemmistö muodostavat kaaren jyrkimmän osuuden. Vitkastelijat muodostavat kaaren sen osuuden, jossa se alkaa tasoittua muodostaen tasanteen. (Markee 1993, 235.) Jos kriittinen massa eli noin 25 prosenttia mahdollisista toteuttajista hyväksyy innovaation, innovaatiolla on hyvät käynnistymisedellytykset. Kuvio 4 havainnollistaa innovaation S-kaarimuotoa.



KUVIO 4. Innovaation S-muotoinen laajentumiskaari (Markee 1993, 235)

Innovaation omaksumista voidaan käsitteellistää termillä ”implementaation tasot”, jolla viitataan muutoksen syvyyteen. Berettan tutkimuksessa (1990, Markeen 1993, 231 mukaan) 47 prosenttia opettajista saavutti implementaation riittävän tason ja 13 prosenttia ”ekspertin” tason. Kolme neljäsosaa innovaatioista epäonnistuu, koska innovaatiota ei ole missään vaiheessa omaksuttu tai koska se ei enää elä vakiinnuttamisvaiheen yli.

Hord (1987) ja Loucks-Horsley ja Stigelbauer (1991) esittivät tutkimuksessaan eriasteisia kehitysvaiheita (stages of concern), jotka näyttäisivät esiintyvän sellaisilla hankkeeseen osallistujilla, jotka ovat sitoutuneita muutokseen. Muutos kuvaa tiettyä kehitysvaihetta ja on jossain määrin ennustettavissa, vaikkakin jotkut saattavat siirtyä vaiheesta toiseen nopeasti, jotkut hitaasti. Concern-käsitettä kuvasi ensimmäistä kertaa Fuller vuonna 1969 löytäessään neljä erilaista kehitysvaihetta opettajankoulutusohjelmassaan etenevillä tulevilla opettajilla.

Kun innovaatio ei ole osa yksilön elämää eikä se kosketa millään tapaa häntä, osallisuuden (concerns) sanotaan olevan nolla. Innovaatio ei vaikuta merkittävästi henkilön elämään ja hänen tietoisuutensa siitä on vähäinen. Tämä vastaa Fullerin käsitettä ’unrelated concern’.

Informatiivinen vaihe alkaa heti kun innovaatio on edessä. ’Mikä hanke on?’ on useimmiten kysymys, johon halutaan vastaus. Yleensä potentiaaliset innovaatioon osallistujat haluavat lisää tietoa hankkeesta. Tietoisuus siitä, että innovaatio on konkreetti osa henkilön elämää aikaansaa henkilökohtaisen osallisuuden vaiheen (’Mitä innovaatio merkitsee minulle?’ ’Kuinka innovaatio vaikuttaa minuun?’). Informatiivinen ja henkilökohtainen vaihe vastaavat Fullerin käsitettä ’self concerns’. Kaikilla ihmisillä, jotka kohtaavat uusia vaatimuksia, stressi ja levottomuus lisääntyvät. (Hord 1987, 100-102; Loucks-Horsley & Stiegelbauer 1991, 19-20.)

Hallinnointi-vaiheessa (management) ajankäyttö, materiaalin hankinta, paperityöt ja organisaatio ovat erityisesti huomion kohteina. Fuller kutsui vaihetta käsitteellä ’task concerns’. Koulun kehittämistyössä juuri hallinnointi-vaiheen olemassaolo ja merkitys on ollut yksi yleisimmistä hankkeiden epäonnistumisen syistä. Tässä vaiheessa opettajat ovat innokkaita ja turhautuneita. Heidän yhteytensä innovaatioon saattaa olla heikko ja pintapuolinen, sillä suurin osa ajasta kuluu materiaalin hankintaan. On kuitenkin tärkeää

muistaa, että kyseessä ei ole siirtymävaihe, vaan intensiivinen hallinnointi-vaihe voi kestää huomattavan pitkään, vuoden tai pari tai jopa kauemmin. Jos innovaatioon osallistuvilla on käytettävissään riittävästi aikaa, materiaalia ja työtä tukevia henkilöitä, 'muutoksen helpottajia', informatiivisen, henkilökohtaisen ja management-vaiheessa huolestumista aiheuttavien seikkojen tulisi vähentyä. Tämä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti tai sattumalta seuraavaan vaiheeseen siirryttäessä. Liian usein ohitetaan management-vaihe nopeasti ja huokaistaan helpotuksesta, kun hanke on lopussa sen sijaan, että kehiteltäisiin ajatuksia eteenpäin ja keskityttäisiin innovaation hienosäätöön. Opettajilla saattaa myös olla houkutus muuntaa innovaation tarkoitusta ja päämääriä omien mieltymystensä mukaisiksi. (Hord 1987, 102.)

Fullerin 'impact concerns' on kehitysprosessin neljäs vaihe, jossa osallistuja uskoo sisäistäneensä innovaation siinä määrin, että hän pystyy suuntaamaan energiaansa ulospäin kohdentaen sen muutoksesta hyötyvään kohdeyleisöön eli oppilaisiin. Consequence concerns-vaiheessa korostuu opettajan toiminnan vaikuttavuus oppilaisiin: auttaako innovaatio oppilaitani, ja jos auttaa, miten? (Hord 1978, 103.)

'Collaboration concerns' koskevat opettajien halua jakaa ideoita muiden samaa innovaatiota toteuttavien opettajien kanssa. Yhteistyö tarkoittaa energioiden ja tietojen yhdistämistä tavoitteena parantaa oppilaiden oppimistuloksia keskinäisin ponnisteluin. Monille ihmisille tämä vaihe on saattanut tuntua uhkaavalta innovaation alkuvaiheessa. Siitä voi kuitenkin tulla houkutteleva vaihe, kun innovaatio alkaa tuntua 'omalta'. (Hord 1987, 103.)

Kuudennessa eli viimeisessä vaiheessa innovaatioon osallistuja pystyy tuottamaan uusia ideoita aikaisempien kokeilujensa perusteella. Concerns-vaiheiden progressio näyttää huomattavan samankaltaiselta Maslow'n tarpeiden hierarkian kanssa. Maslow'n teorian mukaan ihmisen tarpeet jäsentyvät hierarkkisesti. Hierarkian alimmalla tasolla olevat tarpeet tyydytetään ensiksi ja niiden tultua tyydytetyiksi siirrytään seuraavalle tasolle eli jos olen kiinnostunut innovaatiosta haluan siitä informaatiota ja saadun informaation pohjalta pohdin, miten innovaatio vaikuttaa minuun jne. Innovaation kehitysprofiilista saadaan sekä henkilökohtaista että ryhmädataa, jota voidaan käyttää muun muassa interventioiden

suunnitteluun, prosessin edistymisen seuraamiseen ja henkilökohtaisten ongelmien esiin nostamiseen (Loucks-Horsley & Stiegelbauer 1991, 19-26).

Yhteistyö ja innovaation uudelleen kohdistaminen ovat hankkeen etenemisen kannalta erittäin tärkeitä vaiheita. Muutokseen tarvitaan populaatio, prosessi, käytännön toimenpiteitä, politiikkaa, mutta myös valtaa ja filosofiaa. (Loucks-Horsley & Stiegelbauer 1991.) Kuvioista 5 ilmenevät tyypilliset kehittämishankkeiden etenemiseen liittyvät vaiheet (Hord 1987, 101):

Concern-vaiheet	concern-ilmaisut
V 6 Uudelleen kohdistaminen	Minulla on ideoita, jotka voisivat toimia jopa paremmin kuin aiemmat.
A	
I 5 Yhteistyö	Olen huolissani siitä, onko toimintani samansuuntaista toisten hankkeessa mukana olevien toiminnan kanssa?
K	
U	
T	
U 4 Seuraukset	Kuinka toimintani vaikuttaa oppilaisiin?
S	
T	
E 3 Management	Näyttää siltä, että aikani kuluu materiaalin valmistamiseen.
H	
T	
Ä	
V	
Ä	
S	
E 2 Henkilökohtainen	Kuinka innovaatio vaikuttaa minuun?
L	
F	
1 Informatiivinen	Haluaisin tietää innovaatiosta enemmän.
0 Tietoisuus	En ole huolissani innovaatiosta, se ei kiinnosta minua.

KUVIO 5. Kehittämishankkeen etenemisen vaiheet (Hord 1987, 101)



Havelockin (1973) kvasistrategiat sisältävät ns. luonnollisen leviämisen: kun 10-20 prosenttia kohdejoukosta on käynyt läpi edellä mainitut viisi vaihetta ja omaksunut innovaation, suurin osa loppuista seuraa samaa kehitystä väistämättä. (Hord 1987, 33.) Eastcott (1996, Bell & Harrisonin 1998, 76 mukaan) on päätenyt vielä pienempään lukuun. Optimistisesti hän on päätenyt sellaiseen tulokseen, että 2,5 prosenttia innovaattoreita riittäisi saamaan yli puolet työpaikan työntekijöistä muutokseen mukaan hyvinkin lyhyessä ajassa sekä ilmeisesti vaikuttamaan suurimpaan osaan ihmisistä.

Klippertin mukaan (1997,13) vain 2-4 prosenttia opettajista suhtautuu negatiivisesti innovaatioihin. Kehittämishankkeiden jarruttajat, skeptikot ja myös periaatteessa hyvää tarkoittavat keskitason opettajat, joita on helposti noin puolet koulun opettajista, suhtautuvat myönteisesti kehittämishankkeisiin, jos niiden tulokset ovat näkyviä, niistä ei ole liikaa vaivaa ja nopeasti havaittavia tuloksia onnistumisista on luvassa.

Oman ammattinsa asiantuntijana opettajan on saatava itse päättää osallistumisestaan ja sitoutumisestaan kehittämistyöhön. Opettajan kehittämistyötä olisi tuettava kaikin mahdollisin keinoin.

### 3.3 Innovaatioiden edistyminen ja ongelmat

Useat opettajat suhtautuvat aikamme moninaisiin vaatimuksiin ja innovaatioihin skeptisesti ja/tai alistuneesti. Habermas käyttää tässä yhteydessä termiä "die neue Unübersichtlichkeit", jolla hän tarkoittaa lamauttavaa toimetttömyyttä, johon monet politiikasta, taloudesta ja koululaitoksen toiminnasta vastuussa olevat joutuvat. Tästä syystä tarvitaan opettajien innovaatiokompetenssin voimistamiseksi asiantuntijoiden antamaa innovaationeuvontaa. (Klippert 1997, 2.) Innovatiiviset opettajat ovat samassa asemassa kuin ensimmäistä vuottaan opettajana toimivat kollegansa, joilta myös puuttuu työhön ohjaava tukihenkilö (Pollak 1996, 154). Opettajien uudistuskyvyn tukemisen Sauli Takala toi esille jo 80-luvulla (ks. Takala 1988).

Noffke (1992) korostaa tutkimuksessaan, että opettajilla tulisi olla aikaa osallistumiseen. Jos

sitä ei ole riittävästi, nousee muutosvastarinta keskeiseksi tekijäksi. Ajankäyttöön tulisi suhtautua vakavasti. Koulun kehittämistä ei edistä se, että opettajat syyllistetään tutkimuksen teon paineilla samalla kun työn ulkoisia suorituspaineita lisätään.

Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa on auttanut ymmärtämään muutosten hitautta. Usein muutokseen sisältyy konflikteja, syyllisyyttä, epätietoisuutta, turvattomuutta ja oman subjektiivisesti koetun suoritustason laskua. Ajoitus on muutosprosessissa olennaista, sillä on epätodellista odottaa liian aikaisin tulosta. Loucks-Horsley ym. (1987, Guskeyn 1995, 122 mukaan) vertaa muutosta prosessin tulosten odottamista kasviin: jos kyselemme jatkuvasti tulosten perään se on samaa kuin jos istutamme kasvin ja otamme sen joka päivä pois ruukusta nähdäksemme ovatko juuret kasvaneet. Lyhytaikaisten kehittämisohjelmien avulla yksittäisten innovaatioiden toteuttaminen onnistuu, mutta useinkaan ne eivät integroidu osaksi opettajan jokapäiväistä elämää (Fullan 1995, 253). Ammatillinen kehittyminen muodostuu episodeista, joka on irrallaan reaaliaikaisesta oppimisesta.

Muutoshankkeissa on tärkeää, ettei hankkeessa mukana oleville aseteta mahdottomia vaatimuksia, vaan tavoitteissa pysytään realistisella tasolla. Jokaista kehittämispyrkimystä tulee tukea ja sille on osoitettava resursseja. Useiden erilaisten aktiviteettien tukeminen hajottaa voimavaroja ja todennäköisesti mikään kehittämissankkeista ei osoittaudu tehokkaaksi. Neuvottelut yksilön ja koulun tarpeiden välillä edesauttavat hankkeen onnistumista. Opettajan ammatillisen kehittyminen suunnitelmassa opettajan omat ja koulun tarpeet ovat tasapainossa. (Eraut 1995, 250.)

Muutoksen ei tulisi olla niin suuri ja kunnianhimoinen, että se vaatii liian paljon liian aikaisin, mutta sen tulisi kuitenkin olla riittävän tavoitteellinen, jotta se olisi mielenkiintoinen. Crandall, Eiseman ja Louis (1986) väittävät, että menestymisen mahdollisuus on paras silloin, kun muutos ei ole niin suuri, että tyyppilliset uudistuksen ”käyttäjät” alkavat soveltaa selviytymisstrategiaa, joka vaarantaa muutoksen, mutta se on kuitenkin siinä määrin huomattava, että se vaatii ponnisteluja. (Guskey 1995, 120.) Sellaiset opettajat, joilla on selvä kuva uudistuksesta ja jotka panostavat koko ajan luokkahuonekokeiluihin ja pieniin muutoksiin, ovat tutkimusten mukaan tyytyväisempiä uraansa kuin jatkuvasti laajoihin koulu- ja/tai alueellisiin hankkeisiin osallistuvat opettajat (Huberman 1995, 205.)

Ruohotie (1996a, 207-208) mainitsee ainakin kannustavan ilmapiirin, kehittämisestä palkitsemisen, kannustavan ja osallistuvan johtamistavan, intensiivisen kommunikoinnin ja turvallisuuden edistävän innovaatiota. Tärkein muuttaja lienee organisaation vilpittön valmius ryhtyä hankkeeseen (Schmuck ym. 1977, Hordin 1987, 41 mukaan; Bell & Harrison 1998, 2).

Ihmiset saattavat suhtautua innovaatioihin kuin muoti-ilmiöihin: kun yksi innovaatio on ohitse, tulee kohta uusi. Jos innovaatiot seuraavat toisiaan, ne tulee integroida koko koulun kehittämisohjelmaan. Useimmat koulut eivät ole mukana vain yhdessä innovaatiossa, vaan useammassa samanaikaisesti. (Guskey 1995, 125.) Sarason (1990) korostaa, että koordinoitujen ohjelmien ja ideoiden yhdistäminen vapauttavat energiaa itse kehittämisprosessille.

Pysyviin muutoksiin pääsemiseksi koulutusohjelmien tulee olla samansuuntaisia opettajien omien ammattiaan koskevien käsitysten kanssa sekä ottaa huomioon opettajien ennakkotiedot ja kokemukset. Jos uudet käytännöt eivät ole opettajalle relevantteja, hän ei sovelle niitä omassa luokassaan. Koulutus opettajan ammatillisen kehittymisen tukena on tehokasta vain silloin, kun se liitetään tiiviisti sekä opettajan tehtäväympäristöön että hänen tietopohjaansa. (Tillema & Imants 1995, 136.) Kehittämishankkeen oletukset siitä, kuinka opettajat oppivat, tulisi olla samansuuntainen oppilaiden oppimista koskevien oletusten kanssa (Borko & Putnam 1995, 58). Sarason (1990, 144–145) väittää, että yritykset parantaa lasten oppimista koulussa epäonnistuvat niin kauan kuin koulua pidetään vain opettajien työpaikkana eikä paikkana, jossa myös opettajat oppivat.

Koulujen innovatiiviset kulttuurit voivat Fullanin mukaan (1994) olla ongelmallisia ainakin kolmessa suhteessa. Ensinnä lojaalisuus koulun tasolla voi olla niin voimakasta, että se vaikuttaa muihinkin koulun sitoumuksiin. Ideoiden löytymistä ryhmän ulkopuolelta voi vaikeuttaa voimakas ryhmähenki. Hyvin menestyneet innovaatiokoulut eivät voi ajatella säilyvänsä aina innovatiivisina ilman työtä. Riippuvuus vain yhdestä ryhmästä, jossa sattuu olemaan mukana, ei tulevaisuuden ja itsensä kehittämisen kannalta ole järkevää. Koska jatkuva muutos on todellisuutta, opettajat on valmennettava solmimaan uusia suhteita kautta koko uransa. (Fullan 1994, 124.)

Koko koulun osallistumisella innovaatioon on etunsa: opettajat voivat keskustella vaikeuksistaan toistensa kanssa, koulun johtaja/rehtori on tietoinen innovaation vaiheista ja vaikeuksista ja tukihenkilön toiminta tehostuu (Mevarech 1995, 166-167). Laaja, koko koulun osallistuminen kehittämiseen ei kuitenkaan aina ole mahdollista tai edes toivottavaa. Little'iin viitaten (1989) Guskey toteaa (1995, 121), ettei tiimityöskentelyssä tai yhteistyössä ole sinänsä mitään erityistä. Ne voivat toimia kehittämishankkeen esteinä aivan yhtä hyvin kuin prosessin edistäjinäkin.

Konfliktin välttäminen saattaa muodostua esteeksi kehittämistyössä. Hankkeeseen osallistujat ovat usein jo kehittämistyön alkuvaiheessa taipuvaisia konsensukseen välttääkseen konfliktin ja epäsovun, joka saattaisi olla tuloksena ristiriitatilanteesta. Konflikti on muutoksen ja kehittämisprosessin välttämätön osa. Muutos uhkaa yksilöitä ja olemassa olevia intressejä. Jos muutos ei aiheuta konfliktia, se on todennäköisesti pintapuolinen eikä uhkaa vallitsevia käytäntöjä tarpeeksi merkittävästi. (Hargreaves 1996.)

Guskeyn mukaan (1995) koulun kehittäjien tulisi oppia aiemmista hankkeista se, ettei koulua voi kehittää kehittämättä koulun opettajien taitoja samanaikaisesti. Missä tahansa kehittämispyrkimyksessä menestyminen on aina organisaation pienimmän osan varassa ja koulussa se on luokan opettaja. Opettajat kantavat päävastuun muutoksesta. Muutos pitää nähdä yksilöllisenä prosessina ja siksi sen tulee olla relevantti opettajille ja sen tulee kohdentua suoraan opettajan erityistarpeisiin. (Guskey 1995, 118.) Henkilötasolla suunnitellut ja tuetut kehittämisajanjaksot opettajan koko ammattiuran ajan edesauttavat jatkuvaa ammatillista kehittymistä tehokkaammin kuin alituiset innovaatiot, jotka eivät kuitenkaan toimi niin kuin on edeltä käsin suunniteltu (Eraut 1995, 251). 'Empowering' :in kautta taitava johtaja vapauttaa yksilön potentiaalin ja mahdollistaa siten jatkuvan kehityksen (Bell & Harrison 1998, 61).

Oppilaitoskohtainen kehittäminen voidaan Fullanin ja Hargreavesin (1992) mukaan jakaa varhaiseen uudistuskeskeiseen jaksoon ja myöhempään oppilaitoksen ja opettajien kehittämiskokonaisuuteen (total teacher & total school). Opettajan näkökulmasta molemmat edellyttävät uudistumista: uudistunut opetus edellyttää uusien toteutustapojen oppimista käytännön tasolla. Uudistuksen perustana on arvojen ja ajattelutavan uudistuminen. Oppilaitokselta vaaditaan uudistushenkeä eli johdon tulisi tukea ja kannustaa hanketta.

Yksilöllisen perspektiivin korostaminen kehittämissyökimyksissä rajoittaa huomattavasti hankkeen onnistumismahdollisuuksia. Kannustamaton ympäristö voi murskata muutospyrkimyksen oli yksilöihin panostettu kuinka paljon tahansa. Hankkeen onnistumisen kannalta olisi tärkeää löytää optimaalinen tasapaino yksilön ja organisaation perspektiivin kesken juuri kunkin koululaitoksen kontekstissa. (Guskey 1995, 119.) Yksilölliset kokeilut saattavat olla hyvin tyydyttäviä, mutta ne voivat myös törmätä yksilöllisiin ja institutionaalisiin rajoituksiin (lukujärjestys, opettajan kyvyt) (Bastian 1997, 7).

Jos muutos kuitenkin ymmärretään vain yksilöllisenä prosessina, siitä voi tulla epämiellyttävä henkilökohtainen pyrkimys. Jopa sellaiset muutokset, jotka lisäävät oman vallan ja kyvykkyyden tunnetta, aiheuttavat ahdistusta. Opettajat, kuten ketkä tahansa ammattilaiset, omaksuvat vastahakoisesti uusia käytänteitä kunnes tuntevat olevansa varmoja niiden toimivuudesta. Muutos ja uuden kokeilu merkitsee riskinottoa ja se uhkaa yksilön ammattiympäryyttä. (Guskey 1995, 118.)

Kun kokeilut henkilöityvät yhteen ihmiseen tai tiettyyn ihmisryhmään, syntyy opettajien kastijako kehitysmuönteisyyden perusteella. Muutokset aiheuttavat aina epävarmuutta ja ihmisten jakaantumista vastustajiin ja edistäjiin. Kehittämissyökimyksien ulkopuolella olevat opettajat tuntevat itsensä huonommiksi tai syrjäytetyiksi. (Linnakylä ym. 1991, 207-208.) Jos kokeiluun osallistuu koko opettajakunta, siihen tarvitaan uudenlaisia yhteistyötaitoja. Reflektiivisyys ja tutkiva ote muotoutuvat osaksi koulun toimintakulttuuria monien vaiheiden kautta (Nurmi 1993; Borko & Putnam 1995).

Opetuksen kehittyminen on sidoksissa etenkin opettajaryhmien uudistus- ja riskinottokykyyn. Oppilaitoksen uudistusta hakeva ja tukeva ilmapiiri sekä riittävän suuri uudistuksesta innostunut opettajajoukko luovat hyvät lähtökohdat hankkeelle. Uudistushenkisissä oppilaitoksissa on usein meneillä monia kehittämissyökimyksia samanaikaisesti. Ryhmistä muodostuvat pienyhteisöt, jotka sitoutuvat yhdessä ponnistelemaan uudistusten hyväksi, näyttävät olevan keskeisessä asemassa uudistushankkeissa. (Grimmett 1996.) Opettajan tulisikin Kohosen (1989, 49) mielestä saada tukea, joka estäisi häntä palaamasta ”vanhoihin” rutiineihin. ”Uudistus perustuu aina aikaisimmille pätevyyksille, mutta uudelleen oivallettuina se on muuntunutta ja usein uusien menetelmien ja näkökulmien avartamaa”

(Leino & Leino 1997, 116). Senge (1994, Bell & Harrisonin 1998, 2 mukaan) on tutkimuksessaan osoittanut, että tiimeissä, jotka ovat sitoutuneet aitoon dialogiin, vapaa kommunikointi synnyttää uutta ajattelua. Kehittyäkseen verkostokouluksi oppilaitoksen tulisi luoda uusia opiskelutapoja panostamalla sisäisiin toimintavalmiuksiin sekä saattamalla oppimisympäristö avoimeksi ja tiimityöskentelylle otolliseksi. Ulkoiset telemaattiset yhteydet, yhteistyökumppaneiden hankkiminen ja koulutusteknologian kehittäminen ovat tärkeä osa verkosto-osaamista (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 145).

Uusien käytänteiden soveltaminen arkipäivän työhön on aikaa ja voimia vaativa prosessi erityisesti prosessin alkutaipaleella. Kehittämishankkeessa mukana olevat tarvitsevat tällöin ohjausta ja tukea sekä hieman painostusta. Vaikka suunnittelu olisi viety pitkälle tai valmistelut olisivat huolellisesti tehtyt, juuri uusien ideoiden ja käytänteiden toteuttamisvaiheessa opettajilla on eniten omia erityisongelmiaan ja epäilyjään. Pitkä suunnitteluvaihe voi viedä energiaa siinä määrin, että itse hankkeen käytäntöönpanovaiheessa kokeilijat ovat liian uupuneita ja kyllästyneitä aloittaakseen kokeilun. (Fullan 1994.) Tuki yhdistyneenä lievään painostukseen on prosessin etenemisen kannalta tässä vaiheessa olennaista. Painostus on tärkeää erityisesti sellaisten henkilöiden ollessa kyseessä, jotka eivät yksin pääse alkuun muutosprosessissa. Useat kehittämishankkeissa mukana olevat kaipaavat rohkaisua, motivointia ja ajoittaista eteenpäin tönäisemistä jaksakseen ponnistella hellittämättä prosessin edetessä. (Guskey 1995, 123.) Onnistuneet yritykset luovat uskoa muutokseen ja epäonnistuneet puolestaan vähentävät yrittämishalukkuutta. Samansuuntaisesti sellaiset uudet käytänteet, jotka tuntuvat lisäävän yksilön kompetenssia ja tehokkuutta, hyväksytään. Kun opettaja kokee olevansa varma kyvystään voida vaikuttaa oppijan kehittymiseen, hän tuntee saavansa sisäisen palkkion, mikä puolestaan lisää opettajan motivaatiota jatkaa työtä uuden käytänteen suuntaisesti. (Huberman 1992.) Sellaiset henkilöt, jotka ovat hyvin motivoituneita ja sitoutuneita kehittämiseen, saattavat kokea painostuksen epäammattimaisena. Kulloisenkin tilanteen, henkilöitten välisen dynamiikan ja organisaatiokulttuurin ymmärtäminen ovat tuen antamisen ja painostuksen kannalta olennaisia. (Guskey 1995, 124.)

Uudistuksiin liittyy opettajien kognitiivisia, affektiivisia ja toiminnallisia tekijöitä sekä uudistuksille suotuisan opetusyhteisön muodostumisen tekijöitä, joita tutkimus ei vielä ole riittävästi pystynyt tuomaan esille. Ikä, kokemus, elämäntilanne ja sukupuoli ovat henkilökohtaisella tasolla niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan suhtautumiseen uudistushankkeisiin ja koulupoliittisiin tavoitteisiin. On tavoitteita, joita opettaja arvostaa ja

tavoitteita, joita hän ei voi arvostaa. Opettajalle ei voi määrätä tavoitteita ja arvoja - kenellekään ei voi. Tavoitteet ja arvot on löydettävä itse. (Leino & Leino 1997, 11-12.)

Muutoksia ei tulisi tehdä vain niiden itsensä vuoksi. Tärkeintä on muistaa muutoksen tavoite: oppilaiden ohjaaminen, jotta heidän kognitiiviset, affektiiviset ja psykomotoriset valmiutensa kasvaisivat ja kehittyisivät mahdollisimman hyvin. (Ediger 1998, 543.) A. Hargreaves (1994, 10) korostaa lisäksi, että käytäntö muuttuu ennen uskomusten muuttumista, että on parempi 'ajatella suuria ja aloittaa pienesti', että evolutionaarinen suunnittelu toimii paremmin kuin lineaarinen suunnittelu ja että toimintastrategia, joka yhdistää bottom-up strategian top-down-strategiaan on tehokkaampi kuin kumpikaan niistä yksin.

Berends (1992) tuo esille seuraavia uudistushankkeiden epäonnistumisen syitä:

- Näyttävät, runsaasti julkisuutta saaneet uudistusprojektit eivät yleensä ole saaneet aikaiseksi todellisia tuloksia,
- Opetuksen ja oppimisen perusrakenteita on vaikeaa muuttaa, koska ongelmat ovat kompleksisia ja koska useimmat strategiat eivät keskity opetukseen ja oppimiseen,
- Opetuksen tehostamisessa koulukulttuurin ja koulun ulkopuolisten suhteiden muuttaminen on erittäin tärkeää ja vaikeaa.

Myös Fullan (1994, 76) korostaa uudistukseen liittyvien ongelmien kompleksisuutta, minkä vuoksi uudistusten toteuttaminen on hankalaa. Toisaalta kehittämisessä käytetyt strategiat eivät Fullanin mukaan (emt.) useinkaan toimi toivotulla tavalla.

Markee (1993, 236) kokoaa innovaatioita estäviä ja edistäviä seikkoja viitaten Rogersin (1983) innovaatiolle esittämiin tunnusmerkkeihin. Rogers perustaa tunnusmerkkinsä noin 1500 empiiriselle ja/tai teoreettiselle eri tieteenlajit ylittävälle innovaatiotutkimukselle:

- innovaation potentiaalisten soveltajien suhteellinen etu innovaatiosta : kulut ja hyöty,
- innovaation samankaltaisuus aiempiin käytänteisiin nähden: kuinka erilainen tai samanlainen innovaatio on innovaatioon osallistujan jo tuntemiin käytänteisiin nähden,
- innovaation kompleksisuus: kuinka vaikeaa innovaatioita on ymmärtää ja käyttää,

- innovaation yrittämismahdollisuuden aste (trialability): kuinka helppoa sitä on kokeilla vaiheittain,
- innovaation observoitavuus, näkyvyys. (Markee 1993, 236.)

Hämäläinen ja Sava (1989, 112) esittävät seuraavanlaisen yhteenvedon kehittämistyön esteistä:

1. Muutoksen tuomaa hyötyä ei ymmärretä.
2. Hanke kohdistuu opettajien mielestä epäolennaisiin asioihin.
3. Hanke lisää kohtuuttomasti työmäärää.
4. Hanke on liian vaikea toteutettavaksi nykyisellä ammattitaidolla tai kohtuullisenkaan koulutuksen jälkeen.
5. Hankkeeseen liittyy liikaa kielteisiä ennakoasenteita.
6. Työyhteisön jäsenet vaihtuvat liian tiheästi.
7. Kehittämiskeinot eivät näytä tukevan tavoitteisiin pääsyä.

Tiivistelmä edellä esitetystä on koottu taulukkoon 4.

TAULUKKO 4. Uudistusten edistyminen ja ongelmat

Uudistushanketta edistäviä seikkoja	Tutkijoita
valmius ryhtyä hankkeeseen	Bell & Harrison 1998, Schmuck ym. 1977
uudistuskyvyn tukeminen	Borko & Putnam 1995, Klippert 1997, Pollak 1996, Takala 1988
opettaja oppijana	Borko & Putnam 1995, Rosenholtz 1989, Sarason 1990
opettaja tutkijana	Bullough & Gitlin 1991, Kohonen & Leppilampi 1994, Ojanen 1995, Takala 1994
opettajien ennakkotietojen ja kokemusten huomioiminen	Leino & Leino 1997, Tillema & Imants 1995
hankkeen relevanttius	Guskey 1995, Markee 1993, Sparks & Loucks-Horseley 1990, Tillema & Imants 1995
dialogisuus	Ruohotie 1996, Senge 1994
jatkuva kehittyminen	Eraut 1995, Fullan 1995
riskinottokyky	Borko & Putnam 1995, Grimmatt 1996, Guskey 1995
resurssien hyvä hyödyntäminen ja muutoksen hallinta, koulutukseen hakeutuminen	Baker ym. 1991, Glickman ym. 1992, Louis & Miles 1990, Murphy & Hallinger 1993
yksilön ja organisaation tason tasapaino	Bastian 1997, Eraut 1995, Fullan 1994, Fullan & Hargreaves 1992, Fullan & Miles 1992, Guskey 1995, Sarason 1990
reflektiivisyys	Nurmi 1993, Sparks & Loucks-Horseley 1990, Ojanen 1996
yhteistyö	Comer 1968, Fullan 1994, Grimmatt 1996, Guskey 1995, Kohonen 1989, Ruohotie 1996, White 1993



palaute	Huberman 1992, Sparks & Loucks-Horseley 1990
holistisuus	Fullan 1994
käytännöllisyys, toteutettavuus, hyödyllisyys	Markee 1993, White 1993
koulun yhteinen asiantuntijuus	Fullan 1994, Rosenholtz 1989
riittävästi aikaa	Fullan 1994, Loucks-Horseley ym. 1987, Mevarech 1995, Noffke 1992, Ruohotie 1996
tavoitteellisuus	Crandall ym. 1986, Guskey 1995
verkostoituminen	Comer 1968, Guskey 1995, Howey 1992, Lehtinen 1997
painostus	Guskey 1995
pienet askeleet	Beer ym. 1990, Fullan 1994, Hargreaves 1994, Markee 1993, Mahlmann & Meinholz 1998
kannustava ilmapiiri	Ruohotie 1996
palkitseminen	Ruohotie 1996
turvallisuus	Ruohotie 1996
<b>Uudistushanketta hidastavia tekijöitä</b>	<b>Tutkijoita</b>
liiallinen ulkoinen näyttävyys	Berends 1992
ryhmän voimakas sisäinen lojaalisuus	Bell & Harrison 1998, Fullan 1994, Grimmett 1996, Hargreaves 1995, Linnakylä 1991, Nurmi 1993
ongelmien kompleksisuus	Berends 1992, Fullan 1994, Markee 1993
koulukulttuurin ja koulun ulkopuolisten suhteiden muuttamisen vaikeus	Berends 1992, Helakorpi & Juuti 1996
kastijako osallistujiin ja osallistumattomiin	Linnakylä ym. 1991
muutoksen hitaus	Fullan 1994, Guskey 1995, Kohonen 1989, Loucks-Horseley 1987
resurssien puute	Bell & Harrison 1998, Edinger 1998, Eraut 1995, Ruohotie 1996
hankkeen selvyys, näkyvyys	Fullan & Stiegelbauer 1991, Stoller 1992, Markee 1993
konfliktin välttäminen	Hargreaves 1996
kognitiivisten, affektiivisten, toiminnallisten tekijöiden monimutkaisuus	Leino & Leino 1997
uudistuksen suhteellinen etu: kulut ja hyöty	Hämäläinen & Sava 1989, Markee 1993
hankkeen tavoitteet	Hämäläinen & Sava 1989
hankkeen toteutettavuus	Hämäläinen & Sava 1989
kielteiset ennakoasenteet	Hämäläinen & Sava 1989
työyhteisön jäsenten vaihtuvuus	Ediger 1998, Hämäläinen & Sava 1989

## 4 OPETTAJAN NÄKÖKULMA INNOVAATIOSSA

Ammattitaidon uudistamista pidetään erittäin tärkeänä koulujen kehittämishankkeissa oli koulumuoto mikä tahansa. Ammatillisen kehittämisen painottaminen ei tarkoita sitä, että opettajat olisivat ammattitaidottomia. Kasvatuksen ymmärtäminen dynaamisena, professionaalisen alueena, on johtanut edellä mainitunlaiseen kehitykseen. Sitä mukaa kun ammatissa vaadittavien tietojen ja taitojen laajuus kasvaa, tarvitaan uuden tyyppisiä asiantuntijoita kasvatukseen kaikilla tasoilla. (Guskey & Huberman 1995, 1.)

Opettaja itse, työpaikka ja täydennyskoulutus ovat kaikki omalta osaltaan vastuussa opettajan ammatillisesta kehittämisestä. Niitä tulisi käyttää joustavasti ottaen huomioon uudistuksen luonne ja tavoitteet. (Leino & Leino 1997, 116.)

### 4.1 Miksi muutos on vaikeaa?

Opettajien tiedot ja uskomukset vaikuttavat siihen, kuinka he aistivat ja reagoivat erilaisiin muutosta koskeviin viesteihin. Opettajat ymmärtävät uudet, suositellut käytänteet ja aktiviteetit omien olemassa olevien tietojensa ja uskomustensa kautta. Tiedot ja uskomukset toimivat filtereinä, joiden kautta muutokset tapahtuvat ja jotka ovat samanaikaisesti muutoksen kriittisinä kohteina. Opettajien täytyy itsensä tehdä haluttu muutos. Menestyksellinen kehittämishanke auttaa opettajia saavuttamaan ja kehittämään uusia oppimista, oppijoita ja oppiainesta koskevia ajattelutapoja. (Borko & Putnam 1995, 59 - 60.) Opettajan asenteissa, havainnoissa ja/tai pedagogisissa mentaalisisissa malleissa tapahtuu muutoksia vasta kun he ovat todenneet innovaatiolla olevan vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin (Mevarech 1995, 163; Huberman 1995, 205).

Innovaation soveltaminen on kokeneillekin opettajille uusi tilanne, joissa he eivät enää ole kokeneita, vaan astuvat noviisin asemaan. Tämä ei ole helppo tilanne, vaan aiheuttaa frustraatioita, jotka puolestaan synnyttävät epäilyjä innovaatiota kohtaan ja jopa aiheuttavat hankkeesta pois vetäytymisen. Jotkut opettajat eivät pysty tunnustamaan vaikeuksiaan ja jotkut kieltävät vaikeuksien olemassaolon kokonaan. Tämä saattaa selittää sen, miksi koulutukseen liittyvät innovaatiot eivät usein elä implementaation ensimmäistäkään vuotta. (Mevarech 1995, 156.) Huberman (1989, 349) huomauttaa empiirisiin tutkimuksiin nojautuen,

että innovaatioihin liittyy samanaikaisesti kaksi vastakkaista aspektia: jännitys ja alkuinnostus ja hengissä säilyminen. Innovaation aiheuttama jännitys ja alkuinnostus auttavat useita opettajia kestämään innovaation alkuvaihetta luonnehtivan hengissä pysymisvaiheen (emt.). Tehokkailla yksilöillä ja yhteisöillä ei ole yhtään vähemmän ongelmia kuin muillakaan, ne vain suhtautuvat asioihin eri tavalla (Csikszentmihalyi 1990.)

Takalan mukaan (1988) uudistushalun puute on yhteydessä uudistuskyvyn puutteeseen. Uudistushaluun voidaan vaikuttaa lisäämällä uudistuskykyä, jota puolestaan voidaan tukea tutkimus- ja kehittämistoiminnan avulla. Tutkimuksen ja kehittämisen on kuitenkin liityttävä opettajalle relevantteihin tietoihin ja taitoihin ja sen on otettava huomioon tiedonalojen ja oppiaineiden vaatimukset. Pedagogisen asiantuntijuuden kehittäminen edistää uudistusvalmiutta. Pedagoginen asiantuntijuus edellyttää ainakin opettavan asian tuntemusta ja luokan organisointitaitoa ja luokkatoimintojen ohjailun hallintaa. Aloittelevan ja kokeneen opettajan erottaa toisistaan pedagoginen sisältötieto, jolla viitataan opettajan ymmärrykseen. Opettajan ymmärryksessä sulautuvat yhteen tieto sisällöstä, oppilaiden ominaisuuksista ja pedagogiikasta. (Takala 1988, 66.)

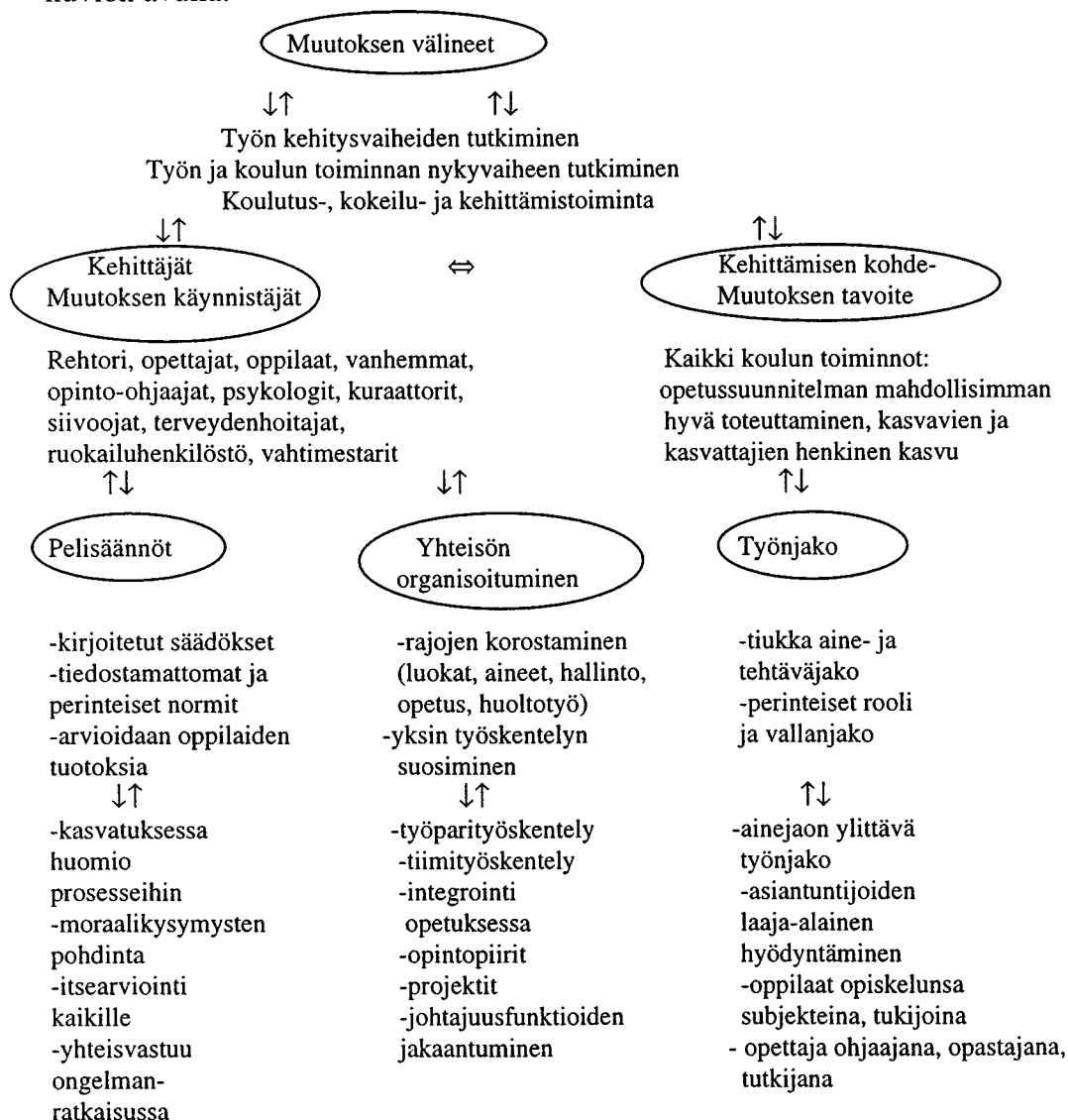
Muutokset tapahtuvat usein ylhäältäpäin annettuna ”top-down”-mandaattina. Työpajat ja lyhytkestoiset koulutustilaisuudet toimivat kehittämishankeen ”pika-apuna”. Ilman yhteistä visiota ja seurantaan nämä hankkeet eivät yleensä johda suuriin muutoksiin, eikä niissä ole huolehdittu ammatillisen kasvun tukemisesta. (Pierce & Hunsaker 1996, 102.)

”Opettajien – ja meidän kaikkien - tulisi ajatella muutosta ja innovaatiota ikään kuin osana omaa elämäämme” (Fullan 1994, 199). Opettajan on oltava itseohjautuva ja työstettävä omaa intuitiota. Itseohjautuvan minän tunnuspiirteet ovat lähellä kuvaa ihanteellisesta muutosagentista. Itseohjautuva minä pystyy asettamaan tavoitteita, syventymään toimintaan, ottamaan huomioon tosiasiat ja oppimaan välittömistä kokemuksista nauttimisen taidon. (Csikszentmihalyi 1991, 209-213.)

Jauhiainen (1996, 13-14) viittaa Karjalaiseen (1990) selvittäessään koulukulttuurin vaikutusta opettajan kehittymiseen. Opettajayhteisössä vallitsevat näkymättömät säännöt, myytit, vaikeuttavat kehittämistyötä. Myytteinä Karjalainen pitää muun muassa opettajan työn yksityisluonnetta, oikeassa olemisen ja opettajan työn stressaavuuden ja alipalkkaisuuden. Näiden myyttien voimakkuus vaihtelee opettajayhteisöissä. Hyvin palkkatietoisissa kouluissa

opettajat korostavat, että kaikesta uudesta työstä on saatava korvaus. Oikeassa olemisen ja kaikkittietävyyden- myytin ollessa voimakas opettajien on vaikeaa myöntää, että heidän toiminnassaan voisi olla jotain korjattavaa. Ammattitaidon myytit takaavat sen, että konsensus pysyy pinnallisena. (Jauhiainen 1996, 13-14.)

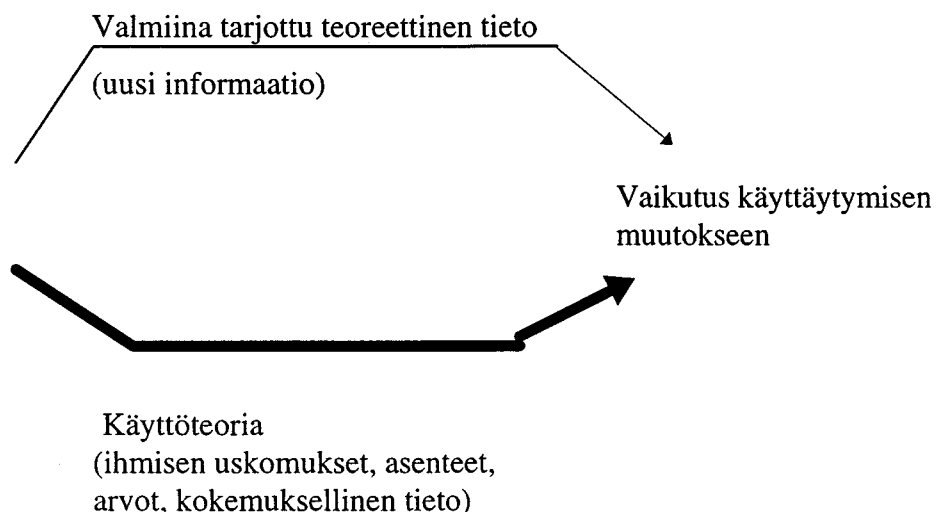
Kääriäinen ym. (1990, 238) kuvaavat uuden ja vanhan käytännön välistä jännitettä seuraavan kuvion avulla:



KUVIO 6. Muuttuva koulu. Nuolet kuvaavat dynaamista jännitettä vanhan ja uuden käytännön sekä toimintasyntemien eri osatekijöiden välillä (Kääriäinen ym. 1990, 238).

Ojanen (1995, 67) esittää kaksi syytä siihen, miksi käyttäytymistä on vaikeaa muuttaa teoreettisen tiedon pohjalta. Ensinnäkin ihmiset eivät tiedosta käyttöteoriaansa eivätkä asenteidensa ja tekojensa välistä yhteyttä. He eivät siis ole tehneet tiedosta omaansa, eivät ole

omaksuneet sitä. Toiseksi käyttäteoria on syväälle juurtunut kulttuuriin. Sitä ei voi ymmärtää irrallaan sosiokulttuurisesta taustastaan. Ojanen kuvaa käyttäytymisen muutokseen vaikuttavia tekijöitä seuraavalla tavalla:



KUVIO 7. Käyttäytymisen muutokseen vaikuttavat tekijät (Ojanen 1995, 67)

White esittää (1993, 254) Loucks-Horsley'hin ym. viitaten kymmenen menestyksekkäälle opettajan kehittymiselle tyypillistä piirrettä:

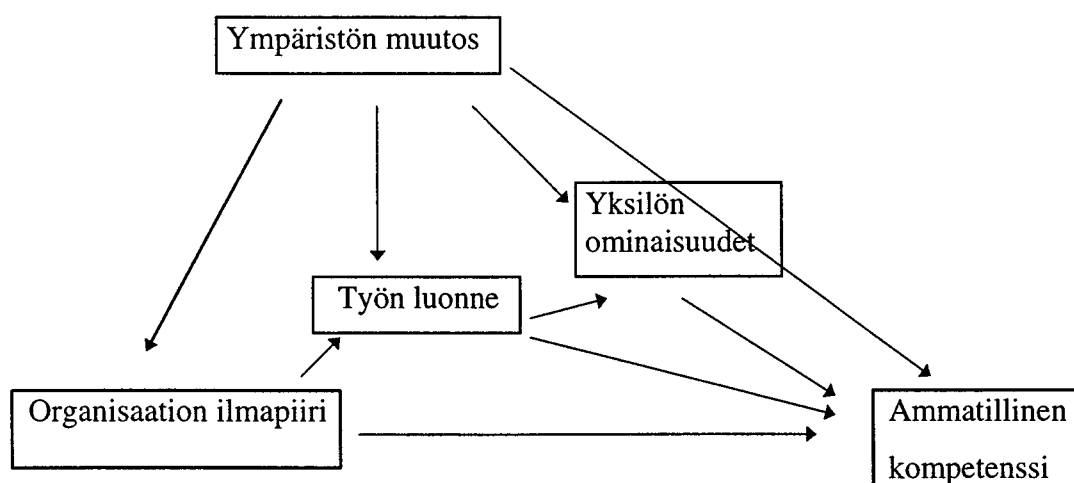
1. kollegiaalisuus ja yhteistyö,
2. kokeilu ja riskinotto,
3. tietojen yhdistäminen,
4. osallistujien sitoutuminen päämäärän asettamiseen, suunnitelman toteuttamiseen, arviointiin ja päätöksentekoon,
5. aikaa sekä kehittämistyölle että uuden omaksumiselle,
6. selkeä johtajuus ja hallinnollinen tuki,
7. asianmukaiset kannustimet ja palkkiot,
8. aikuisten oppimisen ja muutosprosessin erityispiirteiden huomioiminen,
9. henkilökohtaisten, koulukohtaisten ja alueellisten päämäärien integrointi,
10. koulukohtaisen ja alueellisen filosofian ja organisaatorakenteen huomioon ottaminen.

Muutosprosessissa olevien tulee saada tukea, jotta he voivat kestää muutoksen aiheuttamaa epävarmuutta. Tuen ja ohjauksen tulee olla opettajan kehitysvaiheeseen sopivaa auttaen häntä

nivomaan yhteen oma kokemus ja innovaatio. Ohjaus auttaa valitsemaan vaikeissa tilanteissa erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista siten, että opettaja pysyy yhteisesti sovitulla kehittämislinjoilla. (Mevarech 1995, 166.) Jokainen opettaja on erilainen. Luokkahuoneessa opettaja yrittää ottaa lasten erilaisuuden huomioon. (Bell & Harrison 1998, 16.) Ohjauksessa ja tuen antamisessa olisi huomioitava opettajan yksilöllisyys.

#### 4.2 Ammatillisen kehittämisen laukaisevia tekijöitä

Kaufman (1990) on omassa mallissaan osoittanut niitä tekijöitä, jotka laukaisevat muutoksen. Niitä voivat olla ympäristön muutokset kuten esimerkiksi nopeasti kehittyvä teknologia, organisaation ilmapiiri, työn luonne ja henkilökohtaiset ominaisuudet kuten motivaatioperustaa, kognitiivisia kykyjä ja persoonallisuutta luonnehtivat tekijät. Kuviossa 10 esitetyt kausaalisuhteet ovat saaneet empiiristä tukea Kaufmanin omista tutkimuksista.



KUVIO 8. Ammatillisen pätevyyden ylläpitämistä kuvaava malli (Kaufman 1990, Ruohotien 1993, 125 mukaan)

Uusiin kokemuksiin tarttumisessa voidaan Jarvisin mukaan (1994, 150-155) erottaa kolme tapaa reagoida: perinteistä kiinnipitäminen, sopeutuminen ja riskinotto. Perinteistä kiinnipitäjillä on taipumus torjua potentiaaliset oppimistilanteet, jotta kaikki säilyisi muuttumattomana ennallaan. Sopeutujat yrittävät palauttaa tasapainon oman elämänsä ja ympäristön välille muuttamalla omaa käyttäytymistään ja oppimalla ei-tiedostavilla tavoilla eli korostamalla taitoja, esitietoista oppimista ja ulkoa oppimista. Perinteistä kiinnipitävien ja sopeutujien oppiminen on aina mukautuvaa. Tiedostavat oppijat pohdiskelevat, kehittävät

ajattelun taitojaan ja ovat muita valmiimpia kokeiluihin. Vain tiedostavassa oppimisessa lopputulos voi olla joko uutta luova tai mukautuva. Ihmiset reagoivat eri tilanteisiin eri tavoin. Heillä saattaa kuitenkin olla taipumus reagoida tietyllä tavalla liittyen mm. heidän persoonallisuuteensa, ikäänsä, koulutustaustaansa tai yhteiskunnallisen asemaansa.

Tietyntyypiset ihmiset hakevat jatkuvasti uusia haasteita ja mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Oppimis- ja kasvuorientoitunutta persoonallisuutta luonnehtii myönteinen itsearviointi (minäkuva) ja myönteiset koulutusasenteet. Jotkut persoonallisuuden piirteet kuten esimerkiksi perusorientaatio ympäristöön, etenemismotivaatio, kestävyys, joustavuus, epävarmuuden sietokyky ja itsenäisyys helpottavat elämän hallintaa. Myös perheen tuella on keskeinen vaikutus kehittymispyrkimyksiin. (Ruohotie 1993, 118; Ruohotie 1996a, 209-210.)

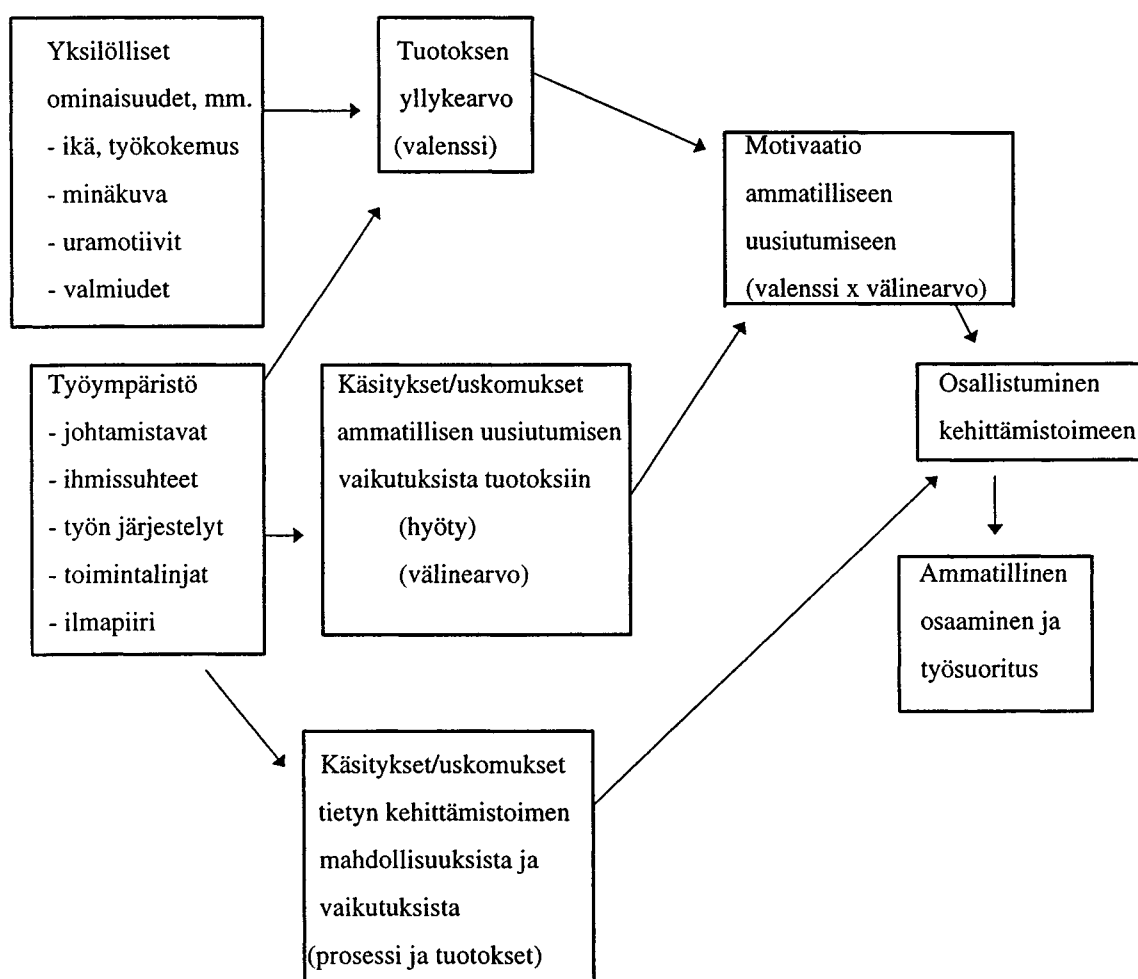
Usein opettajat näkevät muutosyritykset pikemminkin sirpalemaisena kuin edistymisenä kohti yhtä yhtenäistä tavoitetta. Opettajat tuntevat kuitenkin saavansa uusia virikkeitä ja elpyvänsä projektien ansiosta. (Fullan 1994, 182.)

Peltonen (1981 teoksessa Ruohotie 1993, 121) on jäsentänyt osallistumismotiivit perusulottuvuuksiksi seuraavalla tavalla:

TAULUKKO 5. Osallistumismotiivien jäsentyminen perusulottuvuuksiksi (Peltonen 1981, Ruohotien 1993, 121 mukaan)

Houle (1961)	Husén (1966)	Alanen (1969)	Lankinen (1979)	Lehtonen- Tuomisto (1972)
Päämäärä- hakuisuus	Käytännölliset motiivit	Hyöty	Instrumentaalinen osallistuminen	Instrumentaalinen osallistuminen
Toiminta- hakuisuus	Sosiaaliset motiivit	Viihdytys	Ekspressiivinen osallistuminen	Ekspressiivinen osallistuminen
Oppimis- hakuisuus	Tiedonjano	Kehittyminen	Henkinen kasvu Yhteiskunnal- linen orientoit- tuminen Ammatillinen sopeutuminen	Henkinen kasvu Yhteiskunnal- linen orientoitu- minen

Farr ja Middlebrooks (1990) ovat kuvanneet ammatillista uusiutumista odotusarvoteorian käsittein. Uudistuksen hyödyllisyys (välinearvo), saavutettavat palkkiot (yllykearvo) ja uskomukset kehittämistoimen tehokkuudesta vaikuttavat siihen, miten innokkaasti henkilö osallistuu kehittämistoimiin. Odotusarvoteorian mukaan odotukset ja uskomukset määräävät kehittämishankkeeseen osallistumismotivaatiota. Samassa työssä, samoissa olosuhteissa toimivilla ihmisillä saattaa olla erilaisia käsityksiä kehittämishankkeen hyödyllisyydestä, tarpeellisuudesta, merkityksestä, vaikuttavuudesta ym. Eroja selittävät työkokemukset, persoonallisuus ja motiivirakenteiden erot. (Ruohotie 1993, 123-124.)



KUVIO 9. Odotusarvoteoriaan perustuva malli ammatillisesta uusiutumisesta (Ruohotie 1993, 124)

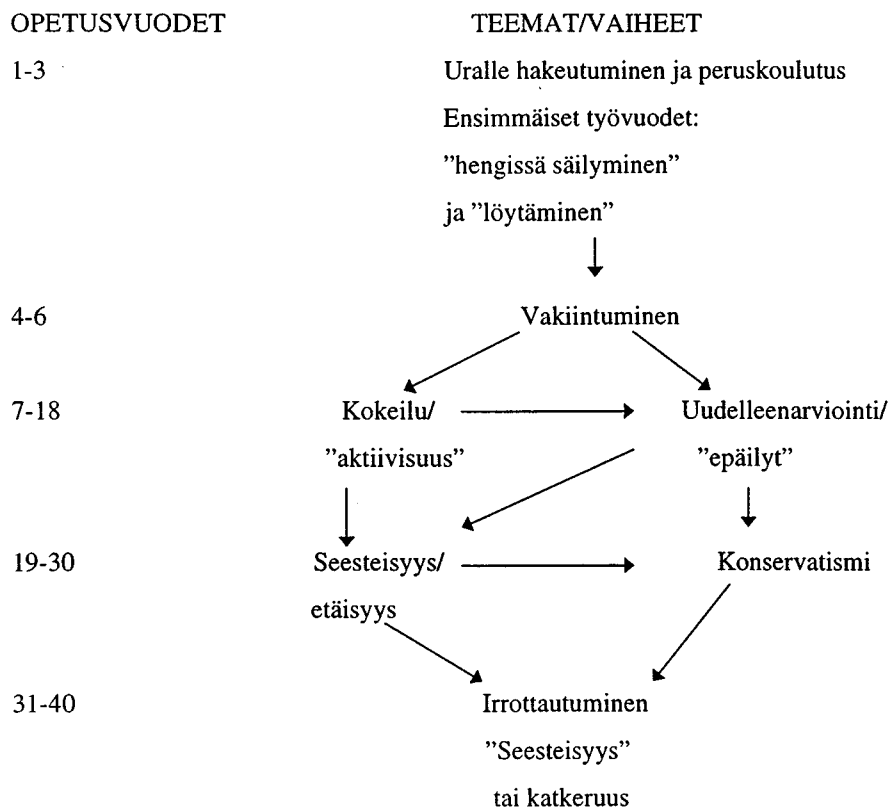
Niemen (1995, 6) mukaan opettajaksi ja opettajana kasvua on tutkittu jokseenkin paljon 1970- ja 1980-luvuilla urakehityksen näkökulmasta. Tyytymättömyys asemaan voi johtaa muutosyrkimyksiin. Burden (1990) on tehnyt edellä mainituista tutkimuksista yhteenvedon,



joissa kuvataan eri tutkijoiden vaiheteorioita. Kehitysvaiheteorioiden tulosten perusteella on voitu todeta, että opettajat ovat aluksi huolissaan omasta minästään, sitten oppilaista ja lopulta kasvatukseen liittyvistä laajoista kysymyksistä. Vaiheteoriat ovat myös osoittaneet, että koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen opettajat saattavat olla kehityksessään eri vaiheissa. Koska opettajien kehityksessä tapahtuu muutoksia pitkällä aikavälillä ja koska opettajat saattavat olla hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa, tulisi monipuolisen tuen ja ohjauksen ulottua peruskoulutuksen jälkeiseenkin elämään. (Niemi 1995, 6-7.) Uran eri vaiheissa opettajilla on erilaisia päämääriä ja tarpeita uuden informaation, tiedon, eksperttiyden ja teknisen kompetenssin suhteen (Huberman 1995, 191).

Vaiheteorioita on arvosteltu siitä, etteivät ne selitä, miten ja miksi muutokset tapahtuvat tai miksi muutosta ei tapahdu. Myös historiallinen ja sen hetkinen konteksti jäävät niissä vähäiselle huomiolle. Vaiheteorioiden olettaus, että löydettyään paikkansa työssään, opettajalla olisi edessään vain muutama muutos, muodostaa ongelman. Nykyisin koulu muuttuu jatkuvasti. Myös opettajan ammatin professionaalisuus edellyttää opettajalta jatkuvaa muutosta ja epävarmuuden kohtaamista. (Niemi 1995, 7-8; Huberman 1995.)

Huberman (1992) on esittänyt yhteenvedon sveitsiläisistä tutkimuksista, joissa opettajan urakehitystä tarkastellaan kehitysreittien valossa. Vaiheteorioihin on niissä liitetty oppimisen tarkastelu prosessina. Huberman nimittää eri vaiheita ”teemoiksi”, jotka kuvaavat opettajan toimintaa valintoineen eri ammattivaiheissa. (Huberman 1992.)



KUVIO 10. Opettajan uravaiheiden teemat (Huberman 1995, 204)

Uralle hakeutumisvaihetta kuvaavat hengissä säilyminen ja löytäminen. Kuilu oman ammattitaidon, ammatillisten ihanteiden ja luokkahuonetilanteiden välillä on suuri. Aloitteleva opettaja pyrkii selviytymään työstään päivä kerrallaan. Tämä kausi on myös tärkeiden elämänratkaisujen aikaa. Monet tekevät ratkaisuja perheen perustamiseksi. Ammatillisesti työelämään siirtyminen on todellisuusshokki, sillä opettajan ammatillinen pätevyys, tieto- ja taitoperusta hankitaan sittenkin suurimmaksi osaksi käytännössä (Leino & Leino 1997, 108). Toisaalta vastavalmistunut opettaja iloitsee omista oppilaistaan ja siitä että on osa koulua, opettajakuntaa. Joissakin tutkimuksissa löytäminen ja hengissä säilyminen ilmenevät samanaikaisesti: hengissä säilymisen kokemuksen kanssa jaksaa elää, koska löytämisen kokemus on niin voimakas. Joissakin tutkimuksissa edellä mainitut vaiheet sulkevat toisensa pois, joissakin kumpaakaan vaihetta ei esiinny erikseen mainittavana vaiheena. Noin yksi kolmasosa aloittelevista opettajista käytti työuran alussa hengissä säilymisen-strategiaa ja vajaa puolet kuvasi alkuvaiheen kokemuksia tähän rinnastettavin käsittein. (Huberman 1992, 123-129.) Merkillepantavaa on, että muutoshankkeissa myös yli viisi vuotta opettajana toimineet henkilöt käyttäytyivät uudistushankkeissa kuin noviisit (Mevarech 1995, 151).

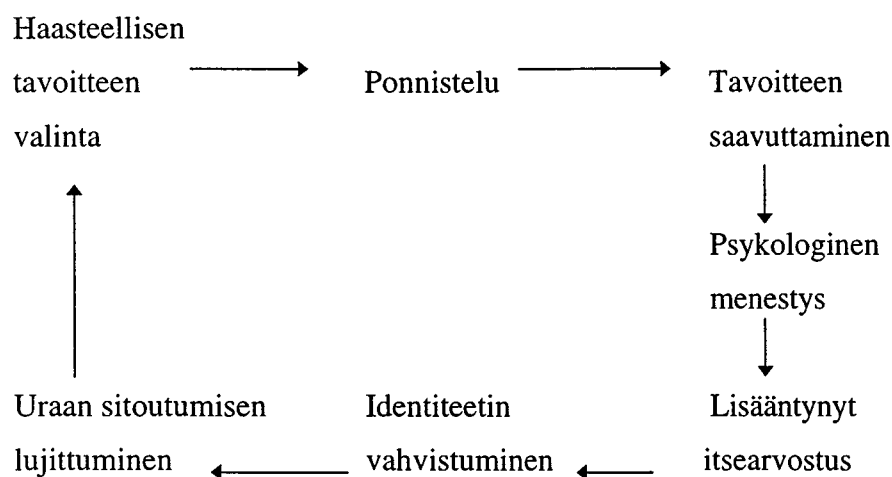
Lopullinen sitoutuminen ammattialaan tapahtuu vakiintumisvaiheessa. Opettaja saattaa katsoa oppineensa ammatin ja hän suuntaa kiinnostuksensa muihin elämäntiloihin. Työ on väline elannon saamiseksi ja sisältöä elämään haetaan muualta. Toisaalta opettaja saattaa etsiä työlleen uudenlaisia muotoja ja näköaloja avartavia kokemuksia saaden siten työstä elämänsä pääsisällön. Tällainen urasuuntautuneisuus etsii lisää syvyyttä opettamiseen. (Leino & Leino 1997, 109.) Myös Sikesin mukaan (1985) pedagoginen vakiintuminen voi johtaa haluun kehittää omaa opetusta (Huberman ym. 1989, 16-17). Erityisesti silloin, kun kehittämisen esteenä ovat institutionaaliset tekijät, pedagogisesti vakiintunutta vaihetta elävät opettajat ovat motivoituneimpia, dynaamisimpia ja sitoutuneimpia henkilöitä pedagogisissa ryhmissä tai kehittämishankkeissa. Motivaatio ilmenee henkilökohtaisena kunnianhimon.

Huberman (1995) selittää opettajien hankkeisiin hakeutumista uusien haasteiden, ärsykkeiden, ideoiden ja sitoumusten etsimisellä. Opettajat haluavat kokea uudelleen tunteen tehokkuudesta ja kompetenssista. Hankkeisiin sitoutuminen liittyy tarpeeseen ylläpitää ammattia kohtaan tunnettua innostusta ja suojella itseään 50-60 vuotiaana opettajana innovaatioiden aiheuttamilta painajaisilta. Uudet ärsykkeet, ideat, ja haasteet sekä sitoutuminen työhön saavat useat opettajat tarttumaan projekteihin, joilla on selvä päämäärä ja jotka he kokevat merkittäviksi. Erityisesti 11-19 vuoden opettajakokemuksen jälkeen pelko paikalleen jäämisestä, ammatillisesta 'jäähdyttämisestä', saa opettajat kiinnostumaan innovaatiohankkeista. (Huberman 1995, 198.)

Nuorilla opettajilla on todennäköisesti paljon fyysistä energiaa, vähän taloustöitä kotona ja idealismia investoida vahvasti opetustyöhön ja innovaatioon. Keski-ikäisillä opettajilla puolestaan on runsaasti elämäkokemusta ja tasapaino työn ja yksityiselämän välillä lienee löytynyt. Toisaalta keski-ikäiset saattavat olla varovaisempia suhtautumisessaan muutoksiin. Fullan (1994) onkin korostanut, että uudet opettajat ovat oivallinen maaperä uudistuksille, mutta ellei vanhempaa opettajakuntaa saada uudistumaan, koulun muutos on hidas. Koulua ei muuteta nuorten opettajien avulla. Opettajat orientoituvat elämän muutoksiin eri elämänvaiheissa eri tavoin. Yksilön kokemukset, ihanteet ja arvot ovat erittäin tärkeitä tekijöitä ammatillisen kasvun prosessissa. Opettajan ammatissa kehittyminen on jatkuva prosessi, jossa heijastuvat elämänkaaren ja ihmisenä kasvun tapahtumat. Senhetkinen elämäntilanne vaikuttaa suhtautumiseemme muutoksiin.

Henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset, terveys, ikä jne. voivat laukaista henkilökohtaisen kasvun. Phillipsin (1982) tutkimuksesta ilmenee selvästi, että 80 prosenttia ihmisistä on ammatin vakiintumisvaiheessa 21 vuotiaana, 50 prosenttia 25 vuotiaana ja 37 prosenttia 36 vuotiaana (Huberman ym. 1989, 12). Koulutukseen osallistumisen esteeksi on suomalaisten tutkimusten mukaan koettu ikä (liian vanha), ajanpuute, opiskelumahdollisuuksien puuttuminen, kulkuyhteyksien heikkous, kodin ja perheen asettamat rajoitukset, muut harrastukset ja työaikojen sopimattomuus opiskeluun (Ruohotie 1993, 120).

Onnistuminen tai menestyminen vauhdittaa urakehitystä ja kehittämishankkeisiin osallistumista synnyttäen psykologisen menestymisen syklin. Haasteelliset tavoitteet lisäävät suoritusmotivaatioita ja halua ponnistella tavoitteiden suuntaan. Suoriutuminen luo onnistumisen kokemuksen, mikä puolestaan vahvistaa omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä. (Hall 1986, Ruohotien 1993 mukaan, kuvio 11.)



KUVIO 11. Psykologisen menestymisen sykli (Hall 1986, Ruohotien 1993, 134 mukaan)

Prickin (1986) haastattelemista opettajista 15-25 vuotta opettaneet tai 35-50-vuotiaat tekivät kokonaisarviota ammatillisesta urastaan ja suunnittelivat ammatin vaihtoa, kun se vielä oli mahdollista. Voimakkain ”kriisivaihe” alkoi miehillä 36-vuotiaana ja saattoi kestää 55-vuotiaaksi. Miesten ”kriisivaihe” näytti olevan sidoksissa ammatissa edistymiseen. Naisopettajilla ammattiin kohdistuva arviointi kulminoitui noin 39-vuotiaana ja kesti

lyhyemmän ajan kuin miehillä (45-vuotiaaksi). Naiset näyttivät kiinnittävän enemmän huomiota ammatin mukanaan tuomiin velvollisuuksiin ja työolosuhteisiin kuin henkilökohtaiseen onnistumiseen ammatissa. (Huberman ym. 1989,18-19.) Petersonin mukaan (1964) 45-55-vuotiaat opettajat haikailevat aktiivikauttaan, mutta toisaalta tuntevat myös huojentuneisuutta; kunnianhimo on laskenut, eikä tarvitse todistaa mitään itselleen eikä muille. 50-60-vuotiaista opettajista naiset valittavat erityisesti oppilaiden kehityksestä. Miehet puolestaan ovat taipuvaisia hyväksymään ajatuksen, etteivät muutokset useinkaan tuo parannusta järjestelmään. (Huberman ym. 1989, 20.)

Opettajilla on uran eri vaiheissa erilaisia päämääriä ja tarpeita. Opettajien kehityksessä tapahtuu muutoksia pitkällä aikavälillä ja he saattavat olla hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa. Tämän vuoksi monipuolisen tuen ja ohjauksen tulisi ulottua peruskoulutuksen jälkeiseen elämään.

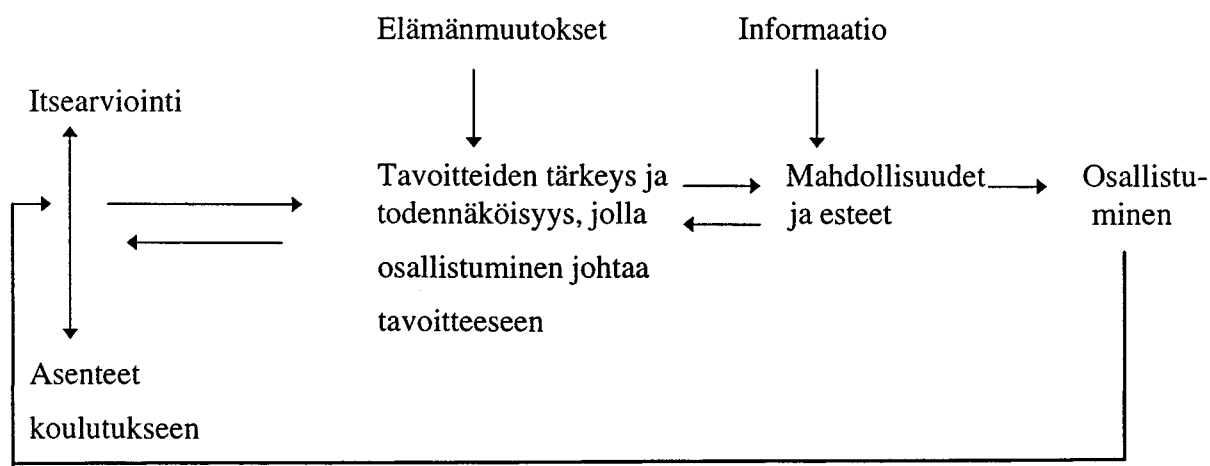
#### 4.3 Innovaation kokemiseen vaikuttavia seikkoja

Sarasonin (1990, 123) mukaan ”muutos voidaan saada aikaan muun muassa julistaen uusia ohjelmia, lainsäädännöllä, uusilla saavutusnormeilla, luomalla sitä suosivaa ilmapiiriä tai yhdistämällä näitä kaikkia”. Tämä ’muutoksen virheellinen malli’ on yleinen sekä ylhäältä-että alhaaltapäin johdetuissa teorioissa. Opettajat ovat motivoituneita yrittämään innovaatiossa parhaansa ja ottamaan vastuuta tuloksista, jos he ovat itse päättäneet kehittämiseen osallistumisesta eikä ratkaisua kehittämiseen osallistumisesta ole tehty ulkoapäin (Calderhead 1987).

Aikuisen havainnot suodattuvat hänen oman kehitysasteensa kautta. Jokaista havaintoa luonnehtii henkilön sisäinen toimintajärjestelmä ja ongelmanratkaisutaito ja ne luovat suuntaviittoja erilaisille suhteille ja interaktiolle. (Oja 1991, 55-56.) Tutkimukset elämän ja elämänkaaren sykleistä sekä sukupuolirooleista opettajan ammatissa osoittavat, että opettajien henkilökohtaiset tilanteet voivat vaihdella ajan mittaan. Jos emme suhteuta itseämme muihin ihmisiin asianmukaisesti, lisäämme ristiriitojen, vieraantumisen ja väärän reagoinnin tai virheellisten strategioitten mahdollisuuksia. (Fullan & Hargreaves 1992, 74 – 75.)

Kun ihminen joutuu kohtaamaan uutta tietoa, uuden kokemuksen, hän tuo tilanteeseen mukanaan elämäntarinansa. Uuteen kokemukseen on reagoitava ja tämän kokemuksen jälkeen ihminen ei ole enää sama kuin ennen kokemusta. Jos ihminen osaa uudessa tilanteessa vapautua, emansipoitua vanhasta, ajatella tilannetta reflektiivisesti, hän pystyy empoweroituna tutkimaan uuden tiedon merkityksellisyyttä ilman, että vastustaa muutosta vain itseään suojellakseen. (Ojanen 1997, 10-11.) Kriittisen paradigman mukaan meidän tulisi etsiä ns. transformaatio- eli muutosvyöhyke, jossa tietyt innovaation tunnusmerkit olisivat 'tarpeeksi' läsnä, jotta innovaation mahdollisimman tehokas omaksuminen olisi mahdollista (White 1993, 248).

Ruohotie (1993,118) esittää aikuiskoulutukseen osallistumisen ”ketjureaktiomallin” viitaten Crossiin (1982, kuvio 12). Jokaisen reaktion taustalla vaikuttaa ”yksilön tila”. Yksilön aikaisemmat kokemukset vaikuttavat koulutukseen kohdistuviin asenteisiin. Koulutuksessa epäonnistumisia kokeneet henkilöt eivät vapaaehtoisesti hakeudu uusiin koulutusmahdollisuuksiin. Yksilölle tärkeät henkilöt, viiteryhmä, yhteisö ja ystävien asenteet ja kokemukset voivat epäsuorasti vaikuttaa asenteiden kehittymiseen.



KUVIO 12. Aikuiskoulutukseen osallistumisen ”ketjureaktiomalli” (Ruohotie 1993, 118).

Tavoitteet ja odotukset vaikuttavat merkittävästi oppimiseen. Koulutuksen osallistuneet odottavat koulutuksen täyttävän heidän odotuksensa. Koulutuksen tavoiteltavuus riippuu siitä, kuinka tärkeinä koulutettavat pitävät koulutuksen tavoitteita, mutta myös oppijan lähtötilanteesta (Guskey 1995, 119). Jos ihminen on sitoutunut johonkin päämäärään, sisällöt

tai keinot aiheuttavat ongelmia vain harvoin. ”Tavoite on etenkin aikuisella se eteenpäin vievä johtotähti ja voima, jota ilman minkäänlainen sisällöllinen tai menetelmällinen viisaus ei tuota tulosta” (Linturi 1994). Osallistumismotivaatio on korkea, jos koulutettava arvioi mahdollisuutensa saavuttaa tärkeäksi kokemiaan tavoitteita koulutuksen kautta. Menestymiseen kohdistuvat odotukset ovat korkealla sellaisilla koulutettavilla, joilla on vahva itsetunto. Motivaatio on heikko mikäli tavoite ei kiinnosta ja menestyminen on epätodennäköistä. (Ruohotie 1993, 118.) Epäasianmukaiset odotukset saattavat aiheuttaa vaikeuksia innovaatioprosessin aikana (Mevarech 1995, 166). Työ on todennäköisesti tuloksekasta, jos arvostamme sitä mitä teemme, kun se asettaa meille haasteita ja laajentaa tietämystämme, kun teemme työn hyvin ja kun meillä on näyttöä työn tuloksellisuudesta (Huberman 1995, 206). Covey esittää (1990), että ihmiset eivät muutu, vaikka näkisivät muutoksen oikeaksi, koska muutos ei kiinnosta/kosketa heitä itseään tarpeeksi ja koska he eivät tahdo muuttaa tapansa elää (Bell & Harrison 1998, 155).

Parhaat hetket koemme tavallisesti silloin, kun keho ja mieli ovat virittäytyneet äärirajoilleen suorittamaan jotain vaikeaa ja vaivan arvoista. Optimaalinen kokemus on siis jotain, johon pystymme itse vaikuttamaan. (Csikszentmihalyi 1991, 3.)

Kimmoke-hankkeen mielekkyyttä mitattiin seuraavilla kysymyksillä:

- Kimmoke-hanke vie aikaa tärkeämmiltä asioilta.
- Kokonaisuutena tarkastellen Kimmoke-hanke näyttää olevan siihen käytettyjen aika-, raha- ja työpanosten arvoinen.
- Kimmoke-hanke on taas yksi lukuisista uudistushankkeista, jotka eivät johda mihinkään.
- Monet opettajat ovat empivällä kannalla Kimmoke-hankkeen mielekkyydestä.

Oppijan käsitys oppilaitoksesta, sen koulutuslinjasta tai –kurssista, vaikuttaa voimakkaasti opintoasenteisiin. Jos koulutuksella on korkean hyötyarvon lisäksi lisäarvon tekijöitä (image, valikoivuus) opiskeluun luultavasti suhtaudutaan myönteisemmin kuin muuten. Suhtautumisessa siis erotetaan koettu hyötyarvo (rationaalinen ulottuvuus), henkilökohtainen hyöty (funktio) ja assosiatiivinen ”lisäarvo” (koettu oppilaitosimago). (Linturi 1994.)

Halu olla mukana viimeisimmässä kiinnostavassa innovaatiossa liittyy Fullanin mukaan (1994, 83) ns. 'add-onitis'- ('vielä yksi lisää!') tai 'projectitis'-ilmiöön, jolloin innovaatio pyritään toteuttamaan ilman tarkkaa arviointia sen vahvoista ja heikoista puolista ja ottamatta huomioon integrointimahdollisuuksia jo käynnissä olevaan ohjelmaan. Koulun tason huomioon ottamisen vaikeus, hankkeen soveltaminen paikallistasolle, tulee esille myös Wallacen (1991) tutkimuksessa (Fullan 1994, 84).

Opettajan sitoutumiseen ja motivaatioon vaikuttavat erityisesti oppilaitoksen johtajan motivaatio, projektin suunnittelustrategiat, projektin aikataulu ja opettajan tunne tehokkuudesta (McLaughlin 1991, 63-67). Ammatillisessa kehittämisessä Biott ja Nias (1992) pitävät tärkeänä kriittistä itsetutkiskelua sekä yhteisön tukea muutosprosessille. Heidän mukaansa muiden ihmisten kehotukset ja vakuuttelut eivät edesauta professionaalista muutosta, vaan se kasvaa minän reflektiivisestä tarkastelusta. Tämän lisäksi muutos tapahtuu pienin askelin tuen kanssa eikä suurin harppauksin eristäytyneisyydessä. Biott (1992, 4) muistuttaa, että on tärkeää ottaa huomioon konteksti, jossa tukea annetaan. Normitettua ja vakioitua toimintatapaa tulisi Biottin mukaan välttää ja samalla tulisi olla realistinen sen suhteen, millaista oppimista saadaan aikaiseksi kullakin lähestymistavalla.

Ruohotien (1996a) mukaan kehittämisohjelmista ja pitkäjännitteisestä koulutuksesta hyötyvät eniten hyvät oppimaan oppimisen taidot omaavat henkilöt. Oppimaan oppimisen taitoihin liittyvät oppimisstrategioiden hallinta ja soveltaminen, kyky käytännölliseen ajatteluun, resurssien hallintataidot, kyky soveltaa tietoa uusissa tilanteissa ja erilaisten ongelmanratkaisutaitojen hallinta. Oppimaan oppimisen motivationaaliseen puoleen liittyvät oppijan itseluottamus, itsetehokkuus sekä menestymisen odotukset, joilla on suuri vaikutus kehittämisprosessin lopputulokseen. Innovatiiviset organisaatiot pyrkivät tietoisesti kehittämään avainhenkilöittensä oppimaan oppimisen taitoja. (Ruohotie 1996a, 210). Kokemukset koulun uudistushankkeista osoittavat, että niiden onnistumisessa ratkaiseva tekijä on opettajan kyky uudistua (Hargreaves 1992).

Välineellisesti suuntautuneet opettajat pyrkivät opettamaan vuodesta toiseen samalla tapaa huomaamatta, että opiskelijoiden odotukset ja käsitykset hyvästä opetuksesta ovat muuttuneet. Tästä voi seurata ammatillista turhautumista ja kriisejä. Opettaja saattaa päätyä uudistumispyrkimykseen tai epätoivoiseen tilanteeseen, jolloin opettaja suhtautuu kielteisesti



kaikkiin muutospyrkimyksiin etsien selityksiä tilanteeseen opetusoloista, huonontuneesta oppilasaineksesta tai omasta väsymyksestään. Sellaiset opettajat, jotka pyrkivät kehittämään työtään, ovat yleensä tyytyväisempiä ammattiinsa ja myöhemmin ammatillisesti seestyneempiä kuin välineellisesti suuntautuneet opettajat. Kokeilut pakottavat tarkastelemaan omaa ammatillista toimintaa. (Leino & Leino 1997, 109.)

Wolcott (1977) esittää yhden tavan, jolla opettajat toimivat yrittäessään vastustaa heitä muuttamaan pyrkivien henkilöiden toimintaa. Tällaiset opettajat luovat sellaisen kuvan, että he hyväksyvät innovaation eivätkä asetu sitä vastaan. Sen sijaan, että he vetäisivät puoleensa huomiota kieltäytymällä innovaatiohankkeesta tai protestoimalla sitä vastaan, he ottavat tehtävikseen ohimeneviä, väliaikaisia ja vaatimattomia tehtäviä, jotka saavat aikaan vain vähän tai vain lyhytkestoista muutosta. Opettajat työskentelevät rinnakkain aikomattakaan oppia yhdessä. Ulkoisesti opettajat näyttävät aktiivisilta, mutta toiminta on pintapuolista, päämäärätöntä eikä se ole jatkuvaa. (Biott & Nias 1992, 5.) 'Symbolisia sopimuksia' löytyy usein sellaisista hankkeista, joissa hatarat siteet yhdistävät osallistujat yhteiseen yritykseen ja osallistujilla on erilaisia intressejä hankkeen suhteen. Aikaa asioista sopimiseen on niukalti. Sellaisissa olosuhteissa yksityiskohtia vältellään ja mahdolliset erot tasoitellaan toivoen yhteisten ihanteiden sitovan osallistujia yhteiseen päämäärään. Tällaiset sopimukset ovat kuitenkin liian epämääräisiä yksityisen osallistujan kannalta. (Bredo & Bredo 1975, Biottin 1992, 7 mukaan.)

Aikuisen havainnot suodattavat hänen oman kehitysasteensa, hänen elämäntarinansa kautta. Uudistushankkeeseen kohdistuvat odotukset ja tavoitteet vaikuttavat merkittävästi oppimiseen. Oppilaitoksen johtajan motivaatio, projektin suunnittelustrategiat ja aikataulu sekä opettajan tunne tehokkuudesta vaikuttavat opettajan hankkeeseen sitoutumiseen ja motivaatioon.

#### 4.4 Yhteistyön merkitys innovaatiossa

Monet tutkimukset opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta osoittavat koulutuksella olevan vähäistä vaikutusta opettajan luokkahuonekäyttäytymiseen (Korthagen 1992, Buchberger 1990, Ojasen 1993b, 126 mukaan; Kohonen & Leppilampi 1994, 63). Opettajat urautuvat helposti opiskeluajan ajatusrakennelmiin (Peltonen 1993, 99; Sahlberg 1997, 143-144).

Heidän tulisi saada tukea, joka estäisi vanhoihin rutiineihin palaamisen, mutta myös tukisi muutosprosessissa, johon usein liittyy konflikteja ja syyllisyyttä (Kohonen 1989, 49). Tukea tulisi saada myös silloin, kun näyttäisi siltä, ettei tavoitetta ole aivan täysin saavutettu (Bell & Harrison 1998, 2). Omien käytäntöjen uudelleen arviointi, aikaisempien koulukokemusten tiedostaminen ja niiden voittaminen ovat professionaalisen muutoksen edellytyksiä

Opettajat tekevät työtään useimmiten yksin, vaikka ovat työpäivän kuluessa monissa vuorovaikutustilanteissa. Top-down-ajatteluun perustuvalla opetussuunnitelmalla on vain vähän vaikutusta luokkahuonekäytäntöihin, sillä opettajat pystyvät vastustamaan muutoksia luokkahuone-eristäytymisen turvaamina (Hargreaves 1989, 53). Kuten muissakin työpaikoissa myös kouluissa politikoidaan, suojellaan intressejä, puolustetaan statusta ja varjellaan yksityisen opettajan henkilöllisyyttä (Hargreaves 1989, 166). Fullanin (1994, 60) mukaan eristäytyneisyys rajoittaa uusien ideoiden leviämistä ja parempien ratkaisujen löytymistä sekä estää huomaamasta onnistumisia ja antaa mahdollisen epäpätevyyden rehottaa. Eristäytyminen mahdollistaa konservatismiin ja opetuksen innovaation vastustamisen. Myös yhteisen kielen ja merkitysten puuttuminen vaikeuttaa yhteistyön syntymistä (Sahlberg 1997, 133). Monet opettajat kokevat koulun työyhteisönä raskaaksi paikaksi, jossa yhteistyö ja kollegojen palautteen saaminen on harvinaista. Sellaiset koulut, joissa yhteistyö sujuu näyttävät menestyvän paremmin kuin sellaiset, joissa toimitaan eristäytyneinä (ks. esim. Fullan & Hargreaves 1992). Vuorovaikutuksen kehittäminen avoimemmaksi on tärkeää: vuorovaikutus on työyhteisön kivijalka, jonka päälle yhteisön hyvinvointi voidaan rakentaa (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996). Liebermanin (1988) tutkimus osoittaa vahvasti opettajan ammatillisen kollegiaalisuuden avaintekijäksi koulun menestymisessä ja tehokkaassa koulun muutoksessa (Griffin 1991, 259). Kouluissa, joissa opetussuunnitelmaa on kehitelty menestyksellisesti, opettajien keskinäinen tuki sekä yhdessä työskennellessä että yhdessä oppiessa on ollut hyvä (Nias 1992, XIV). Sahlbergin mukaan (1997, 137) ei tietävästi ole osoitettu, miksi opettajat haluavat tehdä opettamiseen liittyviä asioita yksin.

Boyer (1983), Goodlad (1984) ja Sizer (1984) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että autonomia ja eristäytyneisyys, joissa opettajat työskentelevät, toimivat traditionaalista frontaaliopetusta säilyttävänä voimana. Frontaaliopetus on usein tehottomin opetusmuoto. Rosenholz (1989) ja Warren-Little (1986) puolestaan osoittavat, että opettajat, jotka työskentelevät kasvuorientoituneesti, ryhtyvät kokeiluihin ja tuntevat olonsa ammatillisesti

kehittäviksi. (Wasley 1991, 159.) Opettajien epävarmuus ja itsearvostuksen puute liittyy Rosenholzin (1989) mukaan individualistisen koulukulttuurin vallitsevuuteen (Fullan & Stiegelbauer 1991).

Parhaisiin kehittämistiimeihin kuuluu opettajia, koulun muuta henkilökuntaa, hallintovirkamiehiä ja joissakin yhteyksissä myös vanhempia ja muita yhteisön jäseniä. Muutoksiin liittyviä hankaluuksia ilmenee, jos yksilöt huomaavat, ettei heillä ole mitään sanavaltaa prosessissa tai jos he tuntevat olevansa eristyksissä. Tämän vuoksi on tärkeää, että yksilöistä koostuvat tiimit työskentelevät yhdessä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suunnittelu, implementaatio ja seuranta nähdään tiimin yhteisen ponnistelun kohteena. Erilaisia intressejä ja vastuualueita edustavilla henkilöillä on näin mahdollisuus antaa panoksensa ja asiantuntemuksensa hankkeen käyttöön. (Guskey 1995, 120.)

Muutoksen helpottamiseksi tiimityöskentelyllä ja yhteistyöllä on oltava tietyt normit. Little (1989) painottaa, että kaikkien prosessiin sitoutuneiden tulee jatkuvasti etsiä ja arvioida potentiaalisesti parempia käytänteitä. Säännölliset tilaisuudet mielipiteiden ja erilaisten ratkaisujen vaihtoon kollegiaalisen ja ammatillisen kunnioituksen ilmapiirissä ovat menestyksekkään kehittämishankkeen tunnusomainen piirre. Tiimityöskentely helpottaa huomion keskittämistä yhteiseen päämäärään. (Guskey 1995, 121.) Opettajat tarvitsevat tietoa myös siitä, miten aikuisten kanssa työskennellään (Griffin 1991, 254).

Ominaisuuksista, joita kollaboratiivisilla tiimeillä tulisi olla, on esitetty runsaasti erilaisia listoja. Wasleyn (1994) mukaan kollaboratiiviset opettajat ja opettajatiimit:

- jakavat oppimisprosessin oppilaiden kanssa,
- pitävät huolta oppilaiden yksilöllisistä koulutustarpeista ja hyödyntävät oppilaiden suorituksia tehokkuutensa mittarina,
- tekevät yhteistyötä kehittäessään opetus-/oppimistekniikoita ja pyrkivät jatkuvasti parantamaan yhteyksiään oppilaisiin, vanhempiin, toisiin opettajiin ja muihin asianosaisiin,
- tekevät yhteistyötä kehittäkseen opetussuunnitelmaa, opettamista ja oppimisen arviointia,
- antavat ja vastaanottavat rakentavaa kritiikkiä,

- edistävät uutta ammatillisuutta opettamalla yhdessä kollegojen, oppilaiden, vanhempien ja muiden asianosaisten kanssa,
- ovat tietoisia koko koulua ohjaavista yhteisistä periaatteista: koulussa tiedetään, miksi tehdään sitä mitä tehdään,
- tutkivat jatkuvasti koulun käytänteitä ja rakenteita ohjenuoranaan oppilaiden koululle asettamat tavoitteet ja muuttavat ko. käytänteitä ja rakenteita, milloin näkevät sen hyväksi. (Bell & Harrison 1998, 18.)

Tehokkaissa kouluissa opettajat ovat ammatillisesti kollegiaalisia (ei pelkää sosiaalisesti päteviä) ja hallintoviranomaiset järjestävät kontekstin kollegiaalisuuden tukemiseksi (suunnitelmat, aikataulut, palkkiot, kustannukset, tilat). Opettajat sitoutuvat syvästi päämäärän asettamiseen työskennellen yhdessä itse aloittamiensa kehityshankkeiden parissa. Kokeilu- ja innovaatioaloite jää useimmiten kehittämisryhmän hoidettavaksi pikemminkin kuin hallinnon tai ohjausryhmän hoteisiin (Griffin 1991, 245).

Tellan (1995) mukaan verkostuvassa oppimisympäristössä verkon ja verkoston metafora on tärkeä. Verkon käyttäjät voivat tulla mukaan omasta verkkosilmukastaan ja edetä haluamassaan suunnassa niin pitkälle kuin itse tahtovat. Fyysistä verkkoa tärkeämpi toiminnan ja pedagogisen verkostumisen kannalta on sosiaalinen verkko, joka saa oppijat toimimaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Tella 1995, 149-150.) Ulkoiset telemaattiset yhteydet, yhteistyökumppaneiden hankkiminen ja koulutusteknologian kehittäminen ovat kuitenkin tärkeä osa verkko-osaamista (Helakorpi ym. 1996, 145).

Implementaatiota luonnehtivat lyhyen aikavälin saavutukset, ennustettavissa olevat päämäärät ja suoritetuiksi tarkoitetut, ennalta määritellyt erityistehtävät ja tapahtumat. Kehittäminen tähtää vähemmän ennustettaviin, pitkän tähtäyksen muutoksiin ja jatkuvan tutkimuksen perusteella luotujen uusien oppimistilaisuuksien avaamiseen. Kun kehittämisorientoitunutta kumppanuutta yritetään viedä eteenpäin epäasianmukaisissa olosuhteissa mitä todennäköisimmin osallistujat kokevat frustraatioita. Kehittämisen ja implementaatiokumppanuutta luonnehtivat Biottin (1992, 11) mukaan seuraavat seikat:

Kehittämiskumppanuus	Implementaatio kumppanuus
- vapaaehtoinen	- määrätty
- informaali/spontaani	- formaali/suunniteltu
- jatkuva/kehittyvä	- lyhytkestoinen
- orgaaninen	- mekaaninen
- vastaanottavainen, herkästi reagoiva	- erityisvelvollisuuksiin sitoutunut
- vaikeasti ennustettavissa	- pitkälti ennalta ennustettavissa

Muutoksen määrä on selvästi yhteydessä koulukulttuuriin ja koulun ilmapiiriin. Yhteinen kieli näyttää edistävän kollegiaalisuutta ja ajatusten vaihtoa. (Tillema & Imants 1995, 141.)

Fullan (1994) varoittaa 'hyperyhteistyöstä', sillä se kostautuu hänen mukaansa 'laumahenkenä' ja 'kuppikuntina'. Uudistushankkeissa kyselevä asenne varsinkin projektin alkuvaiheessa ei ole harhaoppista tai 'joukon pettämistä'. Toisinajattelijan kritiikitön vaijentaminen tai minkä tahansa seikan hyväksyminen ryhmäpäättökseen nimissä, on laumahenkisyyttä. 'Balkanisoitumista' tapahtuu, kun ryhmässä syntyy lojaalisuutta, välinpitämättömyyttä tai jopa vihamielisyyttä muita ryhmiä kohtaan. Opettajien olisi "käytettävä hyödykseen kaikki mahdollisuudet sellaisten muutosten virittämiseksi, jotka vaikuttavat sekä koulutoimen järjestelyihin yleensä että koulukulttuuriin". Erityisesti henkilökohtaisen muutoskyvyn kehittäminen on olennaista, sillä opettajat tulevat kuulumaan moniin eri ryhmiin ajan kuluessa. Ihmiset ryhmissä vaihtuvat jatkuvasti. Yksilöitten on hankittava muutosagentin taitoja. Tutuista tavoista irrottautuminen on oppimisen ja kehityksen lähde. (Fullan 1994, 122-124.)

Yhteistyön aloittamiseen ja kehittämiseen tarvitaan riittävästi motivaatiota. Tunne siitä, ettei yksin toimiminen enää riitä, voi synnyttää kollegiaalisuuden tunteen. Vanhoihin rutiineihin palaamista voidaan pyrkiä ehkäisemään kollegiaalisen tuen avulla.

KIMMOKE-hankkeen tavoitteissa ja sen organisoinnissa voi havaita piirteitä, jotka jossakin määrin heijastavat edellä esitettyjä näkökohtia. Tulosten käsittelyssä tätä tarkastellaan lähemmin.

## 5 KIELISUUNNITTELU

### 5.1 Kieliohjelman toteuttamisen ongelmia

Jokaisen maan on itse päätettävä, mitä kriteerejä se käyttää vieraiden kielten opetusta suunnitellessaan. Onnistunut vieraiden kielten opetuksen suunnittelu edellyttää jatkuvaa tutkimusta, kehittämistä ja arviointia sekä teorian ja käytännön tiivistä yhdistämistä. (Takala 1993a, 55-56.)

Suunnittelun työvälineenä on käytetty vieraiden kielten tarvemittauksia (Takala 1993a, 54).

Van Els (1993) luettelee joukon muitakin tekijöitä, jotka tulisi ottaa huomioon kielten opetusta suunniteltaessa. Tällaisia ovat psykologiset (esim. ikä), lingvistiset (esim. opettavien kielten asianmukaiset kuvaukset) ja koulutukselliset tekijät (esim. pätevien opettajien saatavuus).

Kieliohjelmien monipuolistaminen ei ole mutkatonta. Kunnat ovat yrittäneet vaikuttaa kielivalintoihin hallinnollisilla toimenpiteillä, mutta tutkimukset osoittavat, ettei niillä ole kovinkaan paljon pystytty ohjaamaan valintoja (Sajavaara 1997). Useista laajoista tarveanalyseistä huolimatta mielenkiinto muita kieliä kuin englannin kieltä kohtaan ei ole kasvanut. (Takala 1993a, 64-67). Takala toteaaakin, että paras ja ainoa luotettava keino taata se, että kielten oppimiseen tarjotut tilaisuudet käytetään hyödyksi, on tehdä kielten opiskelu pakolliseksi. Eräessä KIMMOKE-koulussa toimitaankin tämänsuuntaisesti: koulun rehtori ilmoittaa jo ensimmäisen luokan vanhemmille, sen jälkeen neljännen luokan vanhemmille ensimmäisessä vanhempainillassa ja uudelleen kielivalintaillassa, että ”A2-venäjän ryhmä halutaan tähän kouluun” (Perho 31.3.1999).

Nuorten päätöksiin vaikuttavat heidän oma tulevaisuutensa, siihen liittyvät suunnitelmat sekä työ ja sen saannin parantamismahdollisuudet. Oppilas tekee kielivalintansa sen mukaan, kokeeko hän kielikoulutuksen omakohtaisesti tärkeänä ja hänen tavoitteitaan palvelevana ja vastaako se hänen tarpeitaan. (Nikki 1998.) Harkitessaan kielivalintoja oppilaan päätös perustuu Jerome Brunerin käsitystä lainaten persoonallisesti koettuun relevanssiin. Erilaisten oppimispolkujen salliminen ja rohkaisu on myös yleiseurooppalaisen viitekehyksen suosittama linja (Huttunen 1997). Sveitsiläisessä kielipolitiikassa yksilö on tärkeämpi kuin

yhteiskunta: pakkon perustuva vieraan kielen opiskelu ei ole tuloksekasta. Oppijan yksilölliset tarpeet ja motivaatio ovat merkittäviä kielivalinnoista ja käytetyistä metodeista päätettäessä. Rajallisten sekä inhimillisten että taloudellisten resurssien vuoksi opetuksessa on rajoitettava oleelliseen ja valittuja toimenpiteitä on seurattava jatkuvasti. ([http:// www. Romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html](http://www.Romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html))

Huttunen viittaa tarvepohjaisuuteen Viitekehyksessä (1997, 20). Yleisiä, ulkopäin osoitettuja tarpeita ei voida ohittaa, mutta opiskelua suunniteltaessa joudutaan ottamaan huomioon muun muassa tilanteen sanelemat tarpeet, oppijan aikaisemmat kokemukset ja oppijan mielenkiinnon kohde.

Olkinuoran (1982) mukaan koulutus ei voi koskaan perustua pelkästään yksilön omiin tarpeisiin. Lapset ja nuoret eivät välttämättä pysty vielä itse arvioimaan omia tarpeitaan, vaan yhteiskunnan on voitava vaikuttaa koulutuksen sisältöön. Myöskään Takala (1993a, 67) ei usko, että kuntien, koulujen, vanhempien ja oppilaiden oman valinnan varaan jätetty vieraiden kielten valinta toisi toivotun tuloksen, sillä C- ja D-kielten opiskelu on vähentynyt. Hän muistuttaa vielä siitä, että kielipolitiikalla ei ole vain pragmaattisia seurauksia vaan myös tärkeitä kulttuurisia vaikutuksia. Toisaalta pelkästään yhteiskunnan tarpeiden pohjalle rakennettu kieltenopetuksen suunnitelma ei Nikin (1998) tutkimuksen valossa toteutunut. Hän kysyykin, onko mahdollista rakentaa sellainen kielikoulutus, jossa yhteiskunnan ja yksilön tarpeet ovat tasapainossa.

Toinen vaikea ongelma on se, miten kielten opetusta voitaisiin kehittää siten, että ne kokemukset, joita oppilaat saavat, ja se menestys, jonka he kokevat, olisivat omiaan kannustamaan kielten valintoihin ja motivoimaan kielten opiskeluun. Tässä voidaan viitata Laineen tutkimuksiin ns. suodin-ilmiöstä (1986; 1987; 1988). Kasvattajan oppilaaseen kohdistuvat odotukset ovat itseään toteuttavia ennusteita ja vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen ja koulusuorituksiin. Oppiminen on yhteydessä minäkäsitykseen ja minäkäsitys kehittyy oppimisen kautta. (Korpinen 1989.) Ihmisillä on myös erilaisia asenteita eri kieliä kohtaan (Lambert 1989, 104; Sajavaara 1997, 125). Affektiivisten tekijöiden osuus kielivalinnoissa on merkittävä.

## 5.2 Kieliohjelma Suomen koululaitoksessa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994) kunnat saavat itse päättää vieraan kielen aloittamisajankohdan ja opetukseen käytettävän tuntimäärän. Oppilaiden tuntijaot voivat poiketa eri kouluissa ja samankin koulun sisällä. Joustava tuntijako mahdollistaa koulun erityispiirteiden huomioon ottamisen ja koulun kehittämisen näiden erityispiirteiden mukaisesti. Tuntimäärä tulee kuitenkin olla opetussuunnitelmassa mainittu vähimmäisviikkotuntimäärä. Koulujen on huolehdittava siitä, että oppilas voi jatkaa opintojaan seuraavalla kouluasteella, vaikka hän olisi opiskellut vain valtakunnallisen tuntijaon määrittämän minimin.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994) kunnan on tarjottava opiskelijalle tuntijakoon merkitty määrä eri oppiaineiden syventäviä kursseja, joiden opetuksen toteuttamista voi kuitenkin rajoittaa kurssin valinneiden opiskelijoiden vähäinen määrä suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin. Koulut voivat myös tarjota syventäviä kursseja valtakunnallisesti määrättyä tuntijakoa enemmän. Pakollisten ja syventävien kurssien lisäksi koulut voivat tarjota lukion kasvatus- ja opetustyön tavoitteita palvelevia soveltavia kursseja. Lukion opetussuunnitelman perusteet (1994) antaa kouluille mahdollisuuden profiloitua syventävien kurssien määrällä, soveltavien kurssien määrittelyllä sekä yhteistyöllä muiden oppilaitosten ja yhteisöjen kanssa. Lukion on pyrittävä tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuus opiskella neljää eri kieltä, joista yksi johtaa A- ja muut B-tasolle.

## 5.3 Esimerkkejä muiden maiden kieliohjelmista

Oletus, että englannin kieli soveltuisi kaikkiin tarkoituksiin kaikkialla, on osoitettu huonosti perustelluksi. Englannilla tulee toki toimeen monessa tilanteessa, mutta on paljon sellaisia tilanteita, joissa englannilla ei voida korvata jotain muuta kieltä. Arvioiden mukaan hollantilaiset yritykset ovat menettäneet 20 biljoonaa hollannin guldenia puutteellisen vieraan kielen taidon vuoksi. Pohjois-Englannissa 31 prosenttia pienistä tai keskikokoisista yrityksistä on menettänyt kaupat siksi, että on hallittu vain englannin kieltä. (Tuin & Westhoff 1997, 23.) ”Vain englantia” ei ole Euroopan Neuvoston päämäärien eikä Euroopan Unionin suositusten mukainen vaihtoehto (<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html>).



Hollantilaisten kansallinen kielenopetuksen toimintasuunnitelma ”Horizon Taal” sisältää paitsi ratkaisuja nykyisiin vieraan kielen opetukseen liittyviin ongelmiin myös tulevaisuuden kielenopetukseen suunnattuja suosituksia. Suositukset koskevat muun muassa opettajien vieraiden kielten määrää eri oppilaitoksissa ja sertifioinijärjestelmän tarvetta. Yksityiskohtaisempi saavutustasojen määrittely on myös koettu tarpeelliseksi. Kolmas suositus koskee kielenopetukseen osoitetun opetusajan lisäämistä. Keskiasteella oppilaille tulisi opettaa useampia vieraita kieliä kuin aiemmin. Osittain tämä voisi tapahtua siten, että oppilaille tarjottaisiin ”osataitoja” esimerkiksi vain vieraan kielen lukemis- tai kirjoitustaitoja. (Tuin & Westhoff 1997, 25.)

Euroopassa hollantilaiset 13-vuotiaat koululaiset saavat enemmän vieraan kielen opetusta kuin toiset samanikäiset eurooppalaiset (155 tuntia). Ainoa maa, jossa 16-vuotiaiden vieraan kielen opetukselle osoitetaan enemmän opetustunteja kuin Hollannissa, on Tanska (210 tuntia vs. 200 tuntia). (Tuin & Westhoff 1997, 21.)

Hollantilainen kieliohjelma tähtää opettavien vieraiden kielten lisäämiseen ja esittää ohjelman toteuttamiseen liittyvät vaiheet. Israelilaisen kieliohjelman innovaatio on siinä, että se tarjoaa perustan kielenopetuksen suunnittelulle tulevaisuutta varten. Israelilainen kielipolitiikka tunnustaa virheet, joita on tehty maahanmuuttajien kielten suhteen viitaten uusien maahanmuuttajien venäjän ja espanjan kielten taitoihin, jotka osoittautuvat tulevaisuudessa hyvinkin arvokkaiksi. (Spolsky & Shohamy 1997, 108.)

Belgiassa lapset opiskelevat ala-asteella oman kielensä lisäksi yhtä virallista kieltä (hollantia, ranskaa tai saksaa). Yläasteella he voivat opiskella kolmea vierasta kieltä koulutyypistä riippuen. (Lambert 1989, 104.)

Saksassa kieliohjelmat vaihtelevat osavaltiosta toiseen. Yleensä Hauptschulessa opiskellaan yhtä vierasta kieltä, Realschulessa kahta ja lukiossa on valinnaisena kolmas vieras kieli (Lambert 1989, 104.)

Luxemburgissa opetuskieli on aluksi luxenburgin kieli, mutta hyvin nopeasti kaikki opetetaan saksaksi. Saksaa opetetaan ensimmäisestä ja ranskaa toisesta luokasta alkaen. Keskiasteen ensimmäisenä vuonna jatketaan ranskan ja saksan opiskelua. Toisena vuonna oppilaat valitsevat joko modernin linjan (sisältää englannin opiskelua) tai klassisen linjan (sisältää

latinan opiskelua toisesta ja englannin opiskelua kolmannesta luokasta alkaen). Toisessa vaiheessa kielilinjan valinneet oppilaat jatkavat ranskaa, saksaa ja englantia ja valitsevat lisäksi italian ja espanjan. Keskiasteen koulutuksessa ranska korvaa opetuskielenä vähitellen saksan. (Lambert 1989, 104.)

Sveitsin 15.7.1998 julkaistu kieliohjelma perustuu monikielisuuden periaatteelle. Paikallisen kantonin kielen lisäksi koululaiset opiskelevat vähintään toista maan kielistä sekä englantia. Saksankielisillä alueilla tarjotaan toisena kielenä ranskaa, ranskankielisillä saksaa. Tessinin ja Graubündenin kantonien erityistilanne otetaan opetuksessa huomioon. Koululaisilla on myös oltava mahdollisuus opiskella muita Sveitsin kantonien kielistä vieraiden kielten lisäksi. Kantonit kunnioittavat ja edistävät koululaisten ja opettajien puhumia kieliä ja integroivat ne lukujärjestykseen ja opetussuunnitelmaan. Jotta koulutasojen välisiä eroja ei olisi kantonien välillä, muotoilevat kantonit jokaiseen opetettavaan kieleen ja kielelliseen valmiuteen eri tasoja yhdistävät suuntaviivat. Nämä tasokuvaukset toimivat oppilaalle itsearviointin perustana. Tasokuvaukset eivät saa olla luonteeltaan pelkästään kielellisiä, vaan niissä on kiinnitettävä huomiota myös pedagogisiin ja kulttuurienvälisiin tavoitteisiin. (<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html>)

#### 5.4 Aikaisempia kieltenopetuksen kehittämishankkeita Suomessa

Kielten kehittämishankkeet kohdistuvat useimmiten jollekin tietylle kieltenopetuksen alueelle. KIMMOKE-hankkeen kaltaista koko Suomen kattavaa laajaa kehittämishanketta ei aiemmin ole ollut Suomessa. Aikaisemmissa kehittämishankkeissa on hyvin havaittavissa kieltenopetuksen uudet painoalueet: kieli- ja kulttuurikäsitteet, vieraskielinen opetus, kielten viestinnällistä ymmärtämistä ja tuottamista mittaavat ja harjoittavat tehtävät, sanastotestit, kielenoppimisen teoreettinen viitekehys, vieraiden kielten oppiminen ala-asteella ja vieraat kielet ylioppilastutkinnossa muun muassa ovat erityisen mielenkiinnon kohteena.

Tampereen opettajakoulutuslaitoksella toteutettiin äidinkielen ja englannin kokonaisvaltaisen oppimisen ala-asteen opetuskokeilu 1984-88 ja kielenoppijan itsenäistymisen opetuskokeilu peruskoulun yläasteella 1985-88. Kokeilut toteutettiin toimintatutkimuksen ajattelutapaa noudattaen. Tutkijoiden ja opettajien yhteisissä seminaareissa etsittiin pedagogisia ratkaisuja

teoreettisille tarkasteluille. Tällä tavoin pyrittiin lähentämään teoriaa ja käytäntöä, täsmentämään teoriaa ja kehittämään teoriapohjaista käytäntöä. (Kohonen & Lehtovaara 1986; 1988;1990.)

Kulttuureihin ja kulttuuriin liittyvä tausta-ajattelua tutkittiin Tampereen opettajankoulutuslaitoksen ja Tampereen normaalikoulun yhteistyönä 1992-94. Mukana olleet lukiolaiset opiskelivat valinnaiskielenään joko ranskaa tai saksaa. (Kaikkonen 1991; 1993; 1995.)

Kulttuuriopetukseen liittyi myös Euroopan neuvoston Kieli ja kulttuuri-projekti vuosina 1993-96. Projektiin osallistui 50 suomalaista opettajaa ja opettajankouluttajaa 20 osaprojektin ympärille. (Huttunen 1998.)

Suullisen kielitaidon kehittämiskokeiluja tehtiin 1991-92 ja 1992-93 Turun normaalikoulussa. Mukana olivat englantia, ruotsi, ranska ja saksa. (Yli-Renko 1992; 1994.) Suullisen kielitaidon opetuksen ja sen mittaamisen tehostamiseen liittyvän perusjulkaisun toimitti 1993 Sauli Takala.

Vieraalla kielellä opettamisen kokeiluja on tehty muun muassa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa vuosina 1993-96 (Räsänen & Marsh 1994). Portfolio-toiminnan kokeilu ja soveltaminen suomalaiseen kouluun on ollut Jyväskylässä vireätä (Linnakylä, Pollari & Takala 1994; Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996).

Tampereen yliopisto ja kuusi pirkanmaalaista koulua ovat yhdessä kehittäneet opetussuunnitelmaa. Hankkeesta on raportoitu 1997. (Kaikkonen & Kohonen 1997.)

## 5.5 Muiden maiden kokemuksia kehittämishankkeista

Krashen on merkillepantava innovaatioiden puolestapuhuja. Uudet lähestymistavat opetus suunnitelman kehittämiseen, sisältö- (content-based instruction) ja tehtäväpohjaiseen opetukseen (task-based instruction), itseohjautuvaan opiskeluun, videoihin ja tietokoneopetukseen tarjoavat opetuksen kehittäjille ideoita. Ideoiden levittämisen ja implementaation välillä on kuitenkin eroa. Siihen, mitä innovaatiot merkitsevät käytännön tasolla, miten niitä sovelletaan, ei ole kirjallisuutta laajasti tarjolla. (White 1993, 246.)

Yksilön ja organisaation itseään uudistava toiminta on Fullanin (1994 viitaten Gardneriin 1964) mukaan ollut esillä ainakin 1960-luvulta lähtien. Kehittyminen vaatii alituista muutosvoimien kohtaamista. Muutos ei koostu irrallisista tekijöistä. Se on monimutkainen, dynaaminen ja ennustamaton prosessi. (Fullan 1994, 41.) ”Muutos ei ole itsetarkoitus, vaan se tähtää johonkin” (Niemi 1995, 25). ”Ihre Legitimation liegt darin, das Lehren und Lernen humaner und erfolgreicher zu machen” (Meyer 1995 artikkelissa Bastian 1997, 7).

Stoller (1992, White’in 1993 mukaan) etsi tutkimuksessaan menestyksekkääseen kielen opetukseen liittyvän innovaation tunnusmerkkejä kohdejoukkonaan englannin kielen yliopistotason intensiivikurssit Yhdysvalloissa. Hänen survey-tutkimukseensa osallistui informanteja 60 intensiivikurssilta. Hän myös haastatteli joitakin sellaisia henkilöitä, joiden kurssit koettiin erityisen innovatiivisiksi. Faktorianalyysin perusteella Stoller ryhmitteli innovaation tunnusmerkit kolmeen luokkaan seuraavasti:

Faktori I: tasapainoisen muutoksen faktori (Balanced Divergence Factor)

Faktori II: tyytymättömyyden faktori (Dissatisfaction Factor)

Faktori III: toteuttamiskelpoisuuden faktori (Viability Factor)

Faktori I koostuu kuudesta piirteestä, jotka ovat selvyys, vaikeus/kompleksisuus, aikaisempiin käytänteisiin soveltuminen, näkyvyys (visibility), joustavuus ja originaalisuus. Nämä kuusi piirrettä koetaan joko positiivisina tai negatiivisina riippuen innovaation soveltamisen tasosta. Stollerin (1992) mukaan selvyys ja näkyvyys ovat tärkeitä positiivisia asenteita innovaatioita

kohtaan luovia tekijöitä, jotka kuitenkin voivat myös estää innovaatiopyrkimyksiä. Jos innovaatio on liian näkyvä, se voi tuntua uhkaavalta sellaisista yksilöistä, jotka ovat tyytyväisiä asioiden tilaan sellaisena kuin se on. Vaikeus/kompleksisuus koetaan myös joko positiivisesti tai negatiivisesti. Jos innovaatio on hankkeeseen osallistuvien mielestä liian yksinkertainen, sitä ei pidetä tarpeeksi erilaisena olemassa oleviin käytänteisiin nähden ja siten innovatiivisia ponnisteluja ei pidetä arvokkaina. (White 1993, 248-249.) Myös Fullan ja Stiegelbauer (1991, 63) ovat päätyneet siihen, että mitä todennäköisimmin koulut eivät omaksu ja sovelle yksinkertaisia muutoksia. Vaikeuden kokeminen oli sidoksissa kontekstiin, jossa työskenneltiin. Ongelmanratkaisuun suuntautuneet organisaatiot olivat sekä käytännön että konseptuaalisella tasolla valmiita aloittamaan, kehittämään tai omaksumaan aiotun innovaation. Liian joustavaksi koettu innovaatio voi tulla hylätyksi, koska se ei ole tarpeeksi eksplisiittinen eikä tarpeeksi omaperäinen ollakseen uusi tai koska se ylittää hyväksytyt normit, konventiot ja odotukset. (White 1993, 249.)

Faktoriin II liittyvät tyytymättömyys vanhoihin käytänteisiin. Mitä suurempi tämä tyytymättömyys on, sitä todennäköisemmin innovaatioita kannatetaan. (White 1993, 249.)

Käytännöllisyys, toteutettavuus ja hyödyllisyys liittyvät faktoriin III. Tutkimukseen osallistuneet eivät tehneet suurtakaan eroa edellä mainittujen seikkojen välillä. Niiden koettiin helpottavan innovaation implementaatiota. (White 1993, 250.)

Nunanin (1989) selvitykset osoittavat, kuinka AMEP (the Australian Adult Migrant Education Program) ja NCP (the National Curriculum Project) edesauttoivat koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämisessä. Suurin osa opettajista hyväksyi bottom-up-mallin, vaikka se teki heidän työstään kompleksisemmän ja vaikeamman. Kaikki opettajat halusivat enemmän tukea suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan suunnitelmiaan. (Nunan 1989, 13.)

AMEP National Curriculum Project oli ajallisesti (18 kuukautta) ja taloudellisesti rajattu hanke, jossa sovellettiin nelivaiheista strategiaa:

I vaihe: Opettajat laativat opetussuunnitelmaehdotuksensa ja saivat tarvittaessa konsultointiapua. Ehdotuksista kävivät ilmi opettajia erityisesti askarruttavat kysymykset. Projekteille myönnettiin varoja. Fullan ja Stiegelbauer (1991, 62) korostavat opettajien oman henkilökohtaisen tulkinnan tärkeyttä materiaalivalinnoissa.

II vaihe: Ensimmäisen vaiheen informaatio analysoitiin, luokiteltiin ja siitä muodostettiin tietokanta, johon kaikilla oli pääsy. Tämä helpotti yhteistyötä ja tietojen vaihtoa.

III vaihe: Opettajat kirjoittivat opetussuunnitelman viitekehystä hyödyntäen ensimmäisen ja toiseen vaiheen aikana kerättyä tietoa. Näillä viitekehyksillä oli opettajan kehittymistä edistävä tehtävä. Tämän lisäksi viitekehykset olivat joustavia soveltuen paikallistason suunnitteluun.

IV vaihe: Kansallisen tason opetussuunnitelmaa (NCP) verrattiin koulujen tason opetussuunnitelmakehitykseen. (Nunan 1989, 13-22.)

Nunan (1989, 22) huomauttaa vielä, että mahdollisimman monen opettajan mukaan ottaminen projektiin tulee olla hallittua: tärkeintä on saada syntymään yhteistyö niiden opettajien välille, joilla on eniten kokemusta ja taitoja opetussuunnitelman kehittämisestä. NCP-projektissa toteutuivat onnistuneelle innovaatiolle välttämätön tuki ja kollegiaalisuus (White 1993, 254).

Yhdysvalloissa on ollut 80-luvun lopussa 'New Futures Initiative'-projekti, jonka tavoitteena oli strukturoida uudelleen kaupunkikouluja neljällä hankkeeseen valitulla paikkakunnalla. Keskushallinnosta vapautumisen tuli tehostaa opettajakunnan voimavarojen käyttöä ja lisätä koulujen autonomisuutta. Projektin kouluja kannustettiin löytämään yhteistyömahdollisuuksia ja etsimään tapoja koordinoida työskentelyä yksityisten ja julkisten järjestöjen kanssa. Uudistuksen toteuttaminen oli joustavaa. Uudelleenstrukturoidin piti saada koulut kehittämään erilaiset oppijat huomioon ottavia työtapoja. Wehlage ym. (1992, Fullanin 1994, 76 - 80 mukaan) selostavat raportissaan 'Uuden tulevaisuuden' kolmen ensimmäisen vuoden aikana (1988-1991) toteutettuja uudistuksia. Rakennemuutokset eivät saaneet aikaan laadullisia parannuksia opettajien välisissä työskentelysuhteissa. "Ajan järjestäminen kokouksia varten... ei sinänsä taannut, että opettajat olisivat osanneet työskennellä yhdessä ja onnistuneet laatimaan entistä kiinnostavamman opetussuunnitelman tai parantamaan lasten

suorituksia”. Oppisisältöjen hallinnassa ei saatu aikaan merkittäviä muutoksia. Fullan (1994) nostaa esiin myös opetuskäytäntöjen ja opetuskulttuurin muuttamisen vaikeuden yhteistyötä suosivaksi. Muodollisten rakenteiden vaihtumista ei välittömästi seuraa normien, tapojen, taitojen ja mielipiteiden kehittyminen. Uuden kulttuurin omaksuminen vaatii runsaasti aikaa. (Fullan 1994, 76-80.)

Koulun kehittämisessä painottuu OECD:n Teacher Quality-projektin tulosten perusteella koulun visio ja arvot, opetuksen ja oppimisen organisointi, koulun hallinto, koulun toimintapolitiikka, johtajuus, henkilöstön koulutus, suhteet koulupiiriin ja yhteiskuntaan, koulun kulttuuri, henki ja eetos. (Kohonen ym. 1994, 34-35.) Koulun kehittäminen osana opetussuunnitelmatyötä kohdistuu työtappoihin. Henkilökuntaa organisoidaan työskentelemään yhdessä. Esimerkkeinä Kohonen ja Leppilampi (1994, 164) mainitsevat mm. yhteistoiminnallisen oppimisen, opettajan asiantuntijuuden ja oppimistyylien kehittämisen.

Robert Slavinin kehittämät yhteistoiminnallisen oppimisen tekniikat (STAD, CIRC) laajentavat perinteistä opettajajohtoista työskentelyä (Kohonen & Leppilampi 1994, 108). Yhdessäoppimisen mallin ovat yhdessä kehittäneet David ja Roger Johnson ja Edythe Johnson Holubec. Malli korostaa ryhmädynamiikkaa ja ryhmän toiminnan kehittämistä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden pohjalta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 109.)

Monissa tutkimuksissa on osoitettu, etteivät useimmat koulut etsi tai kehittele koulun ulkopuolelta saatuja ideoita. Rosenholtz (1989) on tutkinut 78 ala-asteen otoksessa koulujen opiskeluaktiivisuutta. Otoksessa erottuivat selvästi opiskelevat ja opiskelemattomat koulut. Aineiston vireissä kouluissa opettajat oppivat sekä toisiltaan että koulun ulkopuolelta. Jopa kokeneimmat opettajat pitivät opettamista vaikeana ja uskoivat, ettei opettaja voi koskaan lakata kehittämästä opetustaan. Miltei kaikki opettajat kertoivat tarvitsevansa apua. Avun antaminen ja saaminen ei leimannut ketään epäpäteväksi, vaan se kuului osana jatkuvaan yhteiseen kehittämiseen. Tuen saaminen ja ajatusten vaihto antoi opettajille lisää itseluottamusta ja varmuutta. Rosenholtzin mukaan (1989 emt.) aktiivisesti oppimiseen suuntautuneet koulut arvostavat yhteistä asiantuntemusta ja pitävät sitä välttämättömänä. (Fullan 1994, 128.)

Loucks-Horsley ja Stiegelbauerin (1991, 16 -17) mukaan 1960-luvun lopussa ja 1970-luvun alussa kouluissa oli paljon innovaatioita. Ne keskittyivät useimmiten organisatoriseen tasoon eli oltiin kiinnostuneita kommunikoinnista, ongelmanratkaisusta, päätöksenteosta ja koulun ilmapiiristä. Ajatus muutoksen omistajuudesta ('the ownership of change') liitettiin 60-70-lukujen 'top-down' mallin jälkeen 'bottom-up' malliin (emt.). Tällöin suunniteltiin CBAM-malli (Concerns-Based Adoption Model). 1980-luvun lopussa huomio keskittyi koko koulutusjärjestelmään. Sellaiset organisaatiovariaabelit kuin johtajuus, päätöksenteko ja koulukulttuuri olivat muutosprosessien polttopisteitä. CBAM-malli muutoksen kohtaamisesta on käyttökelpoinen vielä tänään:

1. Muutos on prosessi, ei tapahtuma. Muutos tapahtuu vaiheittain ja se vaatii aikaa. Muutos ei ole tulosta poliitikkojen päätöksistä, kouluhallinnon tai opetussuunnitelman uudistuksista. (Em. seikat voivat kyllä olla muutoksen alkuun panevia "voimia".)
2. Yksilö on muutosprosessin avainhenkilö. Hänen tarpeensa on oltava muutosprosessia helpottavan avun ja tuen lähtökohtana.
3. Muutos on henkilökohtainen kokemus.
4. Muutosprosessi liittyy kehitykseen.
5. Hyvin suunniteltua henkilöstökoulutusta edeltää diagnostinen/ preskriptiivinen ajattelu.
6. Prosessin ohjaajilla tulee olla systeeminen näkökulma muutokseen ja heidän on mukautettava käyttäytymistään prosessin mukaisesti.

Resurssien hyvä hyödyntäminen ja muutoksen hallinta erottivat tutkituista viidestä koulusta ne kaksi lukiota, joissa laaja muutos onnistui. Nämä koulut pystyivät hankkimaan lisää resursseja sekä hyödyntämään uudelleen jo olemassa olevia resursseja. Ne etsivät valikoiden resursseja, rahaa, aikaa, ideoita, materiaaleja, apu-työvoimaa, koulutusta, yms. liittäen voimavarojen hankinnan visionrakentamiseen, toiminnan kokonaisuuden hallintaan ja kollektiiviseen yrittämiseen. Muutosagenttien muut kyvyt nousivat esille tärkeinä. (Fullan 1994, 128.) Ulkoisen tuen hakeminen ja koulutukseen etsiytyminen ovat elinvoimaisuuden merkkejä myös Bakerin ym. (1991), Glickmanin, Allenin ja Lunsfordin (1992) sekä Murphyn ja Hallingerin (1993) tutkimusten mukaan. (Fullan 1994, 130.)



Comerin 1968 laatimassa 'Koulun kehittämissuunnitelmassa' yhteistyö ja verkostot nousevat esiin tärkeinä ohjelman onnistumisen kannalta. Ohjelma muodostui yhdeksästä osatekijästä: kolmesta työryhmästä, kolmesta toiminnasta ja kolmesta ohjeesta. Ohjaavat periaatteet olivat aito yhteistyö, päätöksenteko konsensus-periaatteella epäonnistumisen välttämiseksi ja syyllistämätön lähestymistapa ongelmanratkaisussa. New Havenin kahdessa ala-asteen koulussa kehittämistyötä tehtiin noin viisitoista vuotta, ennen kuin ohjelma levisi muutamaa muuhun kouluun. Vasta 90-luvun alussa ilmestyi ensimmäinen hankkeesta kertova uutislehtinen. Nyt kehittämissuunnitelma on levinnyt yli 200 kouluun. (Fullan 1994, 137-138.)

Koulutusohjelmien, opetussuunnitelmien ja opetusmallien kehittämistä edustaa myös 'Viidentoista projektin verkosto', jossa verkostoistumisella on keskeinen asema (Howey 1992, Fullanin 1994, 168 mukaan). Beer ym. (1990) tutkivat uudistamisen 'kriittistä polkua' 26 yhtiössä. Beerin ym. tutkimuksesta ilmeni, että sellaiset muutokset, jotka aloitettiin laatimalla ohjelmia organisaation hallintojärjestelyjen tai hallintokulttuurin muuttamiseksi, epäonnistuivat, vaikka ylin johto olisi niitä kannattanutkin. Organisaatioiden rakenteita ja järjestelmiä tuli em. tutkimuksen mukaan muuttaa viimeiseksi eivätkä muutokset henkilöstöhallinnossa välttämättä merkinneet henkilöstöresursseihin tai -järjestelyihin puuttumista. Järjestelmällinen uudistaminen tuli aloittaa pienillä, yksittäisillä ja suhteellisen perifeerisillä uudistuksilla, eikä suurilla operaatioilla. Beer ym. havaitsivat yksittäisten uusien tapojen omaksuneiden muutossaarekoiden johtavan uudenlaiseen ajatteluun, joka lopulta pakotti muuttamaan rakenteita ja menetelmiä. Uusia käyttäytymismalleja opittiin erityisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ei koulutuksen kautta. Koulutuksen tuli rakentua ja edetä tilannekohtaisesti. (Fullan 1994, 103.)

Klippert (1997) on esittänyt innovaatiomallin, joka perustuu useissa Saksan liittovaltioissa ja kouluissa saatuihin kokemuksiin. Uudistushanke aloitetaan pedagogisella päivällä, jonka tarkoituksena on herkistää koko koulu hankkeelle. Päivän aikana kerrotaan hankkeesta ja sen tavoitteista kaikille kouluyhteisön jäsenille. Koulun yhteisiä tilaisuuksia on puolen vuoden välein ja niiden järjestelyistä huolehtii innovaatiotiimi, johon kuuluu kolmannes oppilaitoksen henkilökunnasta. Tilaisuuksissa esitellään hankkeen etenemistä, käydään tutustumassa koulun muiden luokkien toimintaan ja kokeillaan yhdessä uusia kehittämissuunnitelmia. (Klippert 1997, 16.)

Burton (1998) korostaa artikkelissaan, että Australiassa kehittäminen on ollut niin laajaa, että kielten innovaatiot ja uudistusprosessit ovat tulleet suosituiksi tutkimuskohteiksi. Kielten opetussuunnitelmateoria on viimeisen kymmenen vuoden aikana vaikuttanut koulujen yleiseen opetussuunnitelmaan korostaen opettajan keskeistä asemaa opetussuunnitelman kehittäjänä ja oman työnsä tutkijana sekä oppijoiden aktiivista roolia omassa oppimisessaan.

Vaikka KIMMOKE-hankkeen tarkempi vertailu muiden maiden innovatioihin olisi kiinnostavaa, se joudutaan käytännön syistä rajaamaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

## 6 KIMMOKE-HANKKEEN TAVOITTEET

Innovaatiot ovat monidimensionaalisia. Uusien ohjelmien tai uudenlaisen politiikan toteuttamisessa on vaakalaudalla vähintään kolme eri komponenttia: 1) uusien materiaalien käyttö 2) uusien opettamistapojen käyttäminen ja 3) mahdollinen käsityksiä/uskomuksia koskeva muutos. Innovaatio koskettaa siis taitoja, käytänteitä, teoriaa tai käsityksiä. Nämä kaikki aspektit ovat tärkeitä, koska yhdessä ne muodostavat keinot saavuttaa asetettu päämäärä tai päämäärät. Muutos on monidimensionaalinen myös siksi, että suhtautuminen muutokseen voi vaihdella samallakin henkilöllä eri aikoina. Opettajien pedagogiset olettamukset ja teoriat ovat käsitysten taustalla. Käsitykset eivät ole useinkaan eksplisiittisiä, vaan pikemminkin ääneen lausumattomien olettamusten tasolla. (Fullan ym. 1991, 37 - 40.)

KIMMOKE-hankkeessa aiheverkkojen toiminnan lähtökohtana ovat uudet materiaalit ja uudet opettamistavat.

### 6.1 KIMMOKE-hankkeen kielivalintoihin kodistuvat tavoitteet

Opetusministeriö julkisti kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelman vuosille 1995-2000. Kehittämissuunnitelmassa tähdätään vieraiden kielten ja kulttuurien tuntemukseen, ammatillisen osaamisen parantamiseen ja suvaitsevaisuuden lisääntymiseen. Nopea kansainvälistyminen ja muutokset työelämässä edellyttävät vieraiden kielten ja kulttuurien elinikäistä oppimista. (Anon 1997.)

Nykytilannetta Suomessa kuvaavat seuraavat tosiasiat: Oppilaitostemme kielivalinnat ovat painottuneet englannin kieleen. Jo 1960-luvulla Englanti ohitti suosiossaan saksan kielen ylippilaskirjoituksissa ja 90 prosenttia jokaisesta ikäluokasta osaa Englantia jonkin verran (Sajavaara 1993, 48). Saksaa, ranskaa ja venäjää opiskellaan vähän. Tytöt opiskelevat vieraita kieliä poikia useammin.

KIMMOKE-hankkeen kieliohjelman monipuolistamisen tavoitteista (Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000, 9-10) seuranta- ja arviointitutkimuksen kohteena olivat hankkeen seuraavat tavoitteet:

- ala-asteella alkavaa vapaaehtoista kieltä (A2) tarjotaan kaikissa kunnissa,
- yläasteella 50 prosenttia ja lukiossa 90 prosenttia ikäluokasta opiskelee

valinnaista kieltä eikä merkittäviä sukupuolten välisiä eroja ole havaittavissa,  
 - puuttumatta englannin ja ruotsin kielen valintoihin venäjän kielen opiskelijamäärä kasvaa nykyisestä kolminkertaiseksi; ranskan, saksan ja espanjan kielen opiskelijamäärät kasvavat 10-20 prosenttia.

## 6.2 Kieltenopettajien ammattitaidolle asetetut tavoitteet ja -opettajien ammattitaidon ylläpitäminen

### *Kieltenopettajien ammattitaitoon kohdistettuja vaatimuksia*

KIMMOKE-hankkeessa kieltenopetusta pyritään kehittämään oppimaan oppimisen taitoja ja oppimisstrategioita hyödyntäen. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin kehittäminen, kansainvälisyys, vieraiden kulttuurien ymmärtäminen ja vieraalla kielellä opettaminen ja opiskelu ovat tärkeitä kehittämiskohteita. (Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000, 11-15.)

Opettajasta pitäisi tulla sekä koulussa että yhteiskunnassa kehityksen edustaja. Jokaisen opettajan tulisi Fullanin mukaan (1994, 167) sitoutua seuraaviin periaatteisiin:

1. Työskennellä kaikkien oppilaiden kanssa tasapuolisesti, tehokkaasti ja huolehtivasti,
2. Pyrkä aktiivisesti oppimaan, kriittisesti etsimään, arvioimaan sekä soveltamaan ja välittämään tietoa koko uransa ajan,
3. Kehittää, ja soveltaa tietoa, joka koskee opetussuunnitelmaa, opettamista, oppimisen periaatteita sekä arviointia, ja joka on tarpeen tehokkaiden ja uudistumiskykyisten ohjelmien toteuttamiseksi kaikkien oppilaiden kohdalla,
4. Käynnistää, arvostaa ja harjoittaa yhteistyötä oppilaiden, kollegojen, vanhempien, maan hallituksen sekä yhteiskunnan ja liike-elämän edustajien kanssa,
5. Arvostaa ja noudattaa opetuksen periaatteita, etiikkaa sekä lakisääteistä ammatillista vastuuta,

6. Kehittää henkilökohtaista opetusfilosofiaa, jolle antavat aineksia kasvatusalan järjestöt, yhteiskunta sekä kasvatuksen yhteiskunnalliset ja globaalit yhteydet.

Opettajan ammattia voitaneen pitää asiantuntijan ammattina, jota kuvaa tutkiva suhtautuminen työhön, eettinen ammatillisuus ja toiminta muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Opettaja tuntee olevansa vastuussa oman alansa kehittämistä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 53.) Ammatillisesti kompetentti opettajakunta pystyy jatkuvasti keskustelemaan kriittisesti poliittisten ja sosiaalisten rakenteiden suhteista sekä vaikutuksista koulutuksen päämääriin ja käytänteisiin (Carr ym.1983/1986, 32). Ammatillinen kehittyminen ilmenee opettajan mielikuvien, uskomusten, tietojen, havaintojen ja käyttäytymisen muutoksena. Muutokseen tarvitaan oman käyttäytymisen ja alitajuisten olettamusten tiedostamista. Rutiiniomaisuus eli toimintaan kuten aina on toimittu, on muutosta ehkäisevä voima. Edellä kuvattu tutkiva ote omaan työhön ohjaa opettajia aktiiviseen tiedonkäsitykseen. Yleinen käsityshän on se, että opettajat ovat pikemminkin tiedon kuluttajia kuin sen tuottajia (Bullough & Gitlin 1991, Niemen 1993b, 59 mukaan). Opettajan omaan käytännön tietoon on kuitenkin kiinnitetty vain vähän huomiota pyrittäessä kehittämään opettajan luokkahuoneessa tarvitsemia taitoja. Opettajan oman työn tutkimisella pyritään parantamaan opetuksen laatua ja tuloksellisuutta. Kyseessä on vastausten hakeminen käytännössä ilmeneviin kysymyksiin. Omakohtaisen tutkimuksen tulisi olla dialogisessa suhteessa opetustyöhön (Varto 1992, 16). Oletetaan, että opettajat pystyvät paremmin tekemään opetusta koskevia ratkaisujaan, jos päätösten takana on oma tutkimus (Takala 1994a, 53). Opettajien 'pehmeän' käytännön tiedon ei tulisi olla alisteista asiantuntijoiden 'kovalle' tutkimustiedolle (Hargreaves & Fullan 1992, 5). Myös oppilaat tulisi nykykoulussa ohjata aktiivisiksi tiedonhankkijoiksi.

Asiantuntevan kehittämistyön perusteina Niemi (1993a) pitää opettajan autonomiaa ja vastuuta sekä rationaalista ja intuitiivista ajattelua. Autonomia on sisäistä vastuuta omasta työstä. Rationaalisuus tarkoittaa järjestelmällistä suunnittelua ja päätöksentekoa. Rationaalisuutta täydentää intuitiivinen ajattelu, joka koostuu mielikuvista, tunteista, alustavista käsityksistä, oivalluksista ja empaattisesta asennoitumisesta. Opettajan kasvu asiantuntijana on hänen kasvamistaan myös ihmisenä. (Niemi 1993a, 72-73.) Ojanen (1993b) korostaa laaja-alaisen ammattitaidon perustana ja edellytyksenä osaamista, tietoa, pätevää toimintaa ja kaikkien näiden alueiden refleктоivaa tarkkailua.

Takala (1994a, 54) korostaa ongelmien keksimisen ja määrittelemisen tärkeyttä tutkimustyön perustana. Vaihtoehtoisten ratkaisujen punnitseminen, toiminnan havainnointi ja dokumentointi, havaintojen pohdiskelu ja pedagogisessa ajattelussa tapahtuneiden muutosten raportointi ovat asiantuntevan tutkivan opettajan taitoja.

Inhimillisestä tiedosta vain osa tiedostettua ja sanoiksi puettua. Ihmisen toiminta perustuu suurelta osin hiljaiseen tietoon tai kokemustietoon, joka on kulttuurin synnyttämää. Ongelmaksi kasvatuksessa nähdään ihmisen kyvyttömyys käyttää hyväkseen tietoa. Opettajan tulisi pyrkiä ymmärtämään paremmin omaa käyttöteoriaansa. Jotta uusi informaatio muuttaisi ihmisen käyttäytymistä tarvitaan tiedostamista. Tiedostaminen kasvaa kokemusten reflektoinnin kautta. Ilman tietoisuutta ei synny mitään muutosta. (Ojanen 1995, 61.)

Kuten kaikki muukin tieto, myös opettamiseen liittyvä tieto on rakennettava itse. ”Teaching involves uncovering knowledge about learning through inquiry into practice” (Takala 1994a, 53.) Opettajien ammatillinen tieto on osittain ’hiljaista’ ja se on hankittu käytännön kokemuksen kautta. Goodmanin (1984) mukaan käytännön havaintojen teon ja eri taidelajien avulla ihminen kartuttaa tietoa ja ymmärtämystä. Bruner (1986) käsittelee samaa aihetta puhuen pragmaattisesta eli loogis-teoreettisesta ajattelutavasta ja narratiivisesta ajattelutavasta. (Leino & Leino 1997, 17.) Schulmanin (1987) käsite ’pedagoginen sisältötieto’ viittaa sisällön ja pedagogiikan yhteensulautumiseen, opettajien omaan ammatilliseen ymmärrykseen (Biott 1992, 15). Wilson ym. (1987) ovat erottaneet Schulmaniin pohjautuen kuusi erilaista opettamisen aspektia: kohteena olevan asian ymmärtäminen, transformaatio, instruktio, arviointi, reflektio ja uusi ymmärtäminen. ’Uusi ymmärtäminen’ määritellään rikastettuna ymmärtämisenä, jota luonnehtii laajentunut tietoisuus tarkoituksiperästä, kohteena olevasta asiasta, itsestä ja opiskelijoista. Mezirowin ’perspektiivin muutos’ tai Schulmanin ’uusi ymmärtäminen’ tarkoittavat pitkän tähtäyksen kehittämismallia, joka tavoitteena on kokeneiden opettajien olemassa olevaan ymmärtämiseen perustuva muutos. Käsitteelliselle ymmärtämiselle pitäisi laittaa yhtä paljon painoa kuin henkilöiden väliselle koulutukselle. (Biott 1992, 16-17.)

Käytännön toiminnan ja teoreettisen ajattelun yhdistäminen ovat reflektiivisen ajattelun piirteitä. Reflektiivisen ajattelun katsotaan olevan hyvän opettajan määre. Eteläpeltoon (1991) viitaten Ojanen kokoaa reflektiivisen asiantuntijan piirteitä. Reflektiivinen asiantuntija tekee:

- a) oman toimintansa tietoiseksi
- b) asettaa taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi
- c) muotoilee ongelmatilanteen uudelleen (Ojanen 1995, 62.)

Itsearviointi on toiminnastaan vastuullisen opettajan työväline, jonka avulla hän voi lisätä tietoisuuttaan omasta itsestään ja vahvistaa kykyään hallita itseään ja ympäröivää todellisuutta (Niemi 1989, 73-74). Se koskettaa sekä opettajaa että oppijaa. Molempien tulisi pyrkiä rehelliseen itsekriittisyyteen: omien ennakkoluulojen, piintyneiden käsitysten ja pelkojen kohtaamiseen. Arviointi olisi nähtävä sisäisenä tekijänä, ei ulkoa ohjattuna valvontana. Tällöin oppija asettaa tavoitetasot ja kriteerit, joihin hän pyrkii toiminnassaan ja joita hän arvioi niiden mukaisesti (Boud 1985, 4-6). Omakohtaisen pohtimisen kautta kokemukseen voi avautua uusia näkökulmia, jotka auttavat työn jäsentämistä ja sen tietoista kehittämistä. Näin lisääntyy paitsi itsetuntemus myös oman työn ja persoonan tietoinen hallinta. Oppija havaitsee ettei mikään hanke ole lopullinen, vaan elämä on jatkuvaa varautumista uusiin hankkeisiin (Peltonen 1993, 103). Muutos löytyy Ojasen (1995, 62-64) mukaan oman käyttöteorian ymmärtämisestä ja tavoitteiden ja käytännön toimien välisestä tyytymättömyydestä.

Itsearviointi on reflektiivistä toimintaa, jossa oppija jatkuvasti tarkastelee asioita suhteessa omaan tieto-, taito- ja kokemuserustaansa sekä aiemmin oppimaansa. Itsearviointin avulla ammatillinen ja persoonallinen kehitys on mahdollista. Kriittinen ja systemaattinen itsetutkiskelu on produktiivisen ammatillisen kehittymisen perusta (Nias 1992, XV).

Itsearviointi ei kuitenkaan ole välttämättä parannus käytössä oleviin arviointikeinoihin, mutta se saattaa synnyttää kouluyhteisössä kasvatukseen liittyvien kysymysten pohdintaa. Kehittävä arviointi on aina yhteistoiminnallista (Leino-Kilpi 1990). Sille on luonteenomaista avoimuus, kokonaisvaltaisuus ja mielekkyys (Räsänen 1994, 27) Yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinnakkain sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kanssa. Itsearviointin ja sen toteutumisessa on kyse monien asioiden yhteen sulautumisesta ja samanaikaisesta toteutumisesta. Arviointin tulisi täsmentää oppijan itsetuntemusta, vahvistaa hänen itseluottamustaan ja näin lisätä itsearvostusta: kun tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, on vahvalla pohjalla epävarmassa maailmassa. (Korpinen 1989, 196.) Hargreaves (1989, 43) muistuttaa Elbaziin viitaten, että jatkuva opettamistoimintojen reflektointi vaikeuttaa opettamista. Opettajan praktista tietoa, joka on teoretisoinnin laji, ei saisi aliarvioida.

### *Ammattitaidon jatkuvan kehittämisen puitteet*

Henkilöstökoulutuksesta puhutaan paljon, mutta se on monilla tavoilla tulkittu aktiviteetti. Joillekin henkilöstökoulutus on otsake, joka sisältää minkä tahansa yksilön tai opettajaryhmän yrityksen parantaa opetusta. Toisille henkilöstökoulutus on vakava ja systemaattinen yritys saada ryhmä ammattitaitoisia, yhdessä työskenteleviä henkilöitä tekemään sellaisia aktiviteetteja, jotka on suunniteltu erityisesti heidän yhdessä jakamansa työn, vallan ja auktoriteetin lisäämiseksi. (Griffin 1991, 244.)

Opettajien tietojen päivitys hoidetaan usein virkaehtosopimuksen mukaisilla VESO-päivillä, joita kertyy yhteensä kolme päivää vuodessa. Koulutus on yleensä keskittynyt vain kognitiivisiin tavoitteisiin eikä persoonallisuuden tai työyhteisön kehittämiseen ole kiinnitetty paljoakaan huomiota. Koulutuksen sisältöä on yleensä pidetty liian teoreettisena eikä sen ole katsottu antavan valmiuksia käytännön opetustyöhön. Koulutukseen on myös ollut vaikea päästä työajalla. Suhtautuminen täydennyskoulutukseen on ollut kielteistä. (Heinonen 1991, 3.)

Opettajille järjestetyn täydennyskoulutuksen tavoitteeksi asetetaan opetuksen laadun parantaminen. Opettajien on kuitenkin vaikea muuttaa käytäntöjään. Muuttumisessa ei riitä, että opetusainesta, sen opettamista ja erilaisia oppijoita käsitellään erikseen tai korostetaan jotain niistä, vaan tarvitaan näiden tekijöiden välistä vuorovaikutusta. Opettajat eivät kykene hyödyntämään ainetietoutta, jollei heitä samanaikaisesti ohjata omien opetuskäytäntöjensä tutkimiseen. Opettajana kehittyminen on aktiivinen prosessi, johon voidaan vaikuttaa koulutuksella. (Niemi 1995, 15.) Koulutuksella on tutkimusten mukaan kuitenkin vain vähän vaikutusta luokkahuonekäytäntöön (McLaughlin 1991, 62). Professionaalisesti koulutettujen opettajien pitäisi pystyä tutkimaan opettamista ja ajattelemaan kriittisesti työtään (Doyle 1990).

Ns. uuden professionalismin tavoitteena on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen, mutta myös opettajan ammatin statuksen nosto. Projektit, joissa korostetaan työyhteisön kollaboratiivisuuden merkitystä ja opettajan kehityksen tukemista heidän itse toteuttamiensa toimintatutkimusprosessien avulla tähtäävät uusprofessionaalisuuden ihanteisiin. (Niemi 1995, 29-30.) On tärkeää, että opettajan kehitys jatkuu ulottuen työyhteisön ja opettajan



ammattin kehittämiseen. KIMMOKE-hankkeessa on uusprofessionaalisuuden piirteitä, sillä toiminta perustuu yhteistyöhön aiheverkkojen sisällä ja niiden yli. Kukin aiheverkko on myös päättänyt itse oman toimintansa linjan. Professionaalisen ammattilaisen työhön kuuluvat myös itsearviointi ja oman kehityksen suunnittelu. Näistä seikoista ei KIMMOKE-hankkeen piirissä ole tarkkaa tietoa. Joissakin hankeverkkoissa itsearviointi ja oman kehittämisohjelman suunnittelu kuului aiheverkon ohjelmaan.

Vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen ja uusien vaihtoehtojen etsiminen oppilaiden oppimismahdollisuuksien parantamiseksi tulisi olla Niemen (1995, 5) mukaan opettajan koulutuksen ja opettajan ammatin kehittämisen tavoite. Näihin päämääriin pääsemiseksi on konstruktivismin pohjautuen kehitetty uusia perus- ja täydennyskoulutuksen muotoja, joissa korostetaan oppijan omia rakenteita ja niiden muuttumista koulutuksen aikana (Niemi 1995, 14). Opettajankoulutuksen kehittämisestä keskustellaan Euroopassa laajemminkin (Christ 1997; Königs 1997; Raasch 1994; van den Bergh 1997).

Griffin (1991, 247-248) korostaa interaktiivisuutta henkilöstökoulutuksessa. Interaktiivisuus tarkoittaa sitä, että ihmiset, ideat, tapahtumat, tulokset, odotukset, uskomukset, tarkoitukset ja havainnot ovat jatkuvasti toisiinsa keskinäisesti vaikuttavassa liikkeessä. Interaktiivisuus mahdollisesti myös mobilisoi hanketta, jotta tavoitellut päämäärät saavutetaan. Interaktiivinen koulutus riippuu ja on vastuussa reflektiosta.

Onnistunut täydennyskoulutus näkyy opettajan jokapäiväisessä toiminnassa opettajan ajattelun ja toiminnan avartumisena. Ammatillista kehittymistä voidaan osoittaa Grimmettin laatuluokituksella (Grimmett 1996). Perusajatuksena täydennyskoulutuksessa yleensä on ollut nivoa opetuksen kehittäminen, koulun kehittäminen ja oma ammatillinen täydennyskoulutus toisiinsa (Heinonen 1991,4). Monet tukijat ovatkin ehdottaneet, että opettajan oppiminen tapahtuisi opettajan arkisen työn parissa eikä niin, että asiat opeteltaisiin jossain muualla ja oppeja sovellettaisiin myöhemmin luokassa. Ajatus perustuu Schönin (1983) käsitteeseen 'reflektiivinen praktikko' ja hänen vaatimukseensa siitä, että opettajien spontaania, intuitiivista 'knowing in action' voidaan muuttaa reflektion kautta ja avulla. (Biott 1992, 14.)

Kasvatustieteellisen alan tutkijoiden arviointi- ja kehittämisprojektin mukaan (Anon 1994, 46) kaikessa kasvatustieteellisen alan koulutuksessa tulisi ottaa huomioon seuraavat globaalisti nähtävissä

olevat muutostrendit:

- arvojen ja arvoristiriitojen uudet muodot
- kulttuurien välinen kohtaaminen ja erilaisuuden lisääntyminen
- teknologia ja sen luomat uudet vuorovaikutuksen muodot
- vallankäytön hajaannuttaminen ja eriarvoisuuden lisääntyminen
- muutoksen kohtaaminen.

Projektipiskelussa tutkimus, työ ja koulutus ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. KIMMOKE-hanke voidaan ymmärtää projektipiskeluksi: tavoitteena on, että opettajat tai ainakin verkkokoordinaattorit seuraavat hankkeen etenemistä ja koulutuksen vaikutusta projektissa. Projektityöskentely voidaan kokea myös ongelmanratkaisuprosessina, jossa ongelmana on projektille määritelty tavoite. Projektin tehtävä on siis ratkaista ongelma. (Heinonen 1991, 5.) KIMMOKE-hankkeessa on kuusi ”ongelmaa”, jotka ovat kukin erikseen muodostaneet oman aiheverkkonsa ratkaisun löytymiseksi. Hankkeen syntyvaiheessa 1996 paneuduttiin ”ongelman” tavoitetilään, lähtötilanteen erittelyyn ja strategiaan eli suunniteltiin mihin pyritään ja miten sekä millä perusteilla.

Käynnissä olevaan KIMMOKE-projektiin kunnat hakeutuivat oma-aloitteisesti. Koulutuksen suunnitteluun kullakin aiheverkolla on ollut vapaat kädet. Opettajilla on ollut mahdollisuus osallistua koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, joten niitä on voinut kohdentaa paremmin aiheverkon tarpeita ja tavoitteita vastaavaksi. Itsevalikoitumisen vuoksi tutkimustulokset eivät ole koko Suomen kieltenopetukseen yleistettäviä, vaan ne koskevat vain ns. KIMMOKE-kouluja opettajineen.

## 7 TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA TOTEUTUS

### 7.1 Tutkimustehtävä

KIMMOKE-hankkeen seuranta- ja arviointitutkimuksen tehtävänä oli sekä seurata kielivalintojen kehittymistä pilottikuntien suomenkielisissä oppivelvollisuuskouluissa lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 että kartoittaa opettajien kehittämishankkeeseen liittyviä käsityksiä hankkeen aloittamisvaiheessa. Tämän ”hallinnollisen” tehtävän lisäksi tehtäväksi on otettu aiheen tarkastelu erityisesti innovaatiotutkimuksen viitekehyksessä.

### 7.2 Tutkimusongelmat

Uudistushankkeen tutkimusongelmat on jaettu neljään pääluokkaan:

- rakenteelliset ja organisatoriset tekijät,
- asennetekijät,
- prosessitekijät ja
- tulokset.

Rakenteelliset ja organisatoriset ongelmat on johdettu työelämän muutoksista. Asennetekijät liittyvät opettajan työn uudistumiseen sekä muutoksiin kouluyhteisön kulttuurissa. Tieto-, opetus- ja oppimiskäsitys sekä tutkiva opettaja-suuntaus ovat toimineet prosessitekijöitä kuvaavien ongelmien pohjana. Tulostekijät muodostuvat edellisistä tekijöistä yhdessä.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

#### *A. Lähtötilanne*

#### *B. Rakenteelliset ja organisatoriset seikat*

1. Mitä kieliä tarjottiin KIMMOKE-kunnissa?
2. Mitä kieliä KIMMOKE-kunnissa valittiin ?
3. Kuinka paljon resursseja kunnat kieltenopetukseen käyttävät?

#### *C. Asennetekijät*

4. Missä määrin oppilaitoksessa tehdään yhteisiä suunnitelmia?

#### *D. Prosessitekijät*

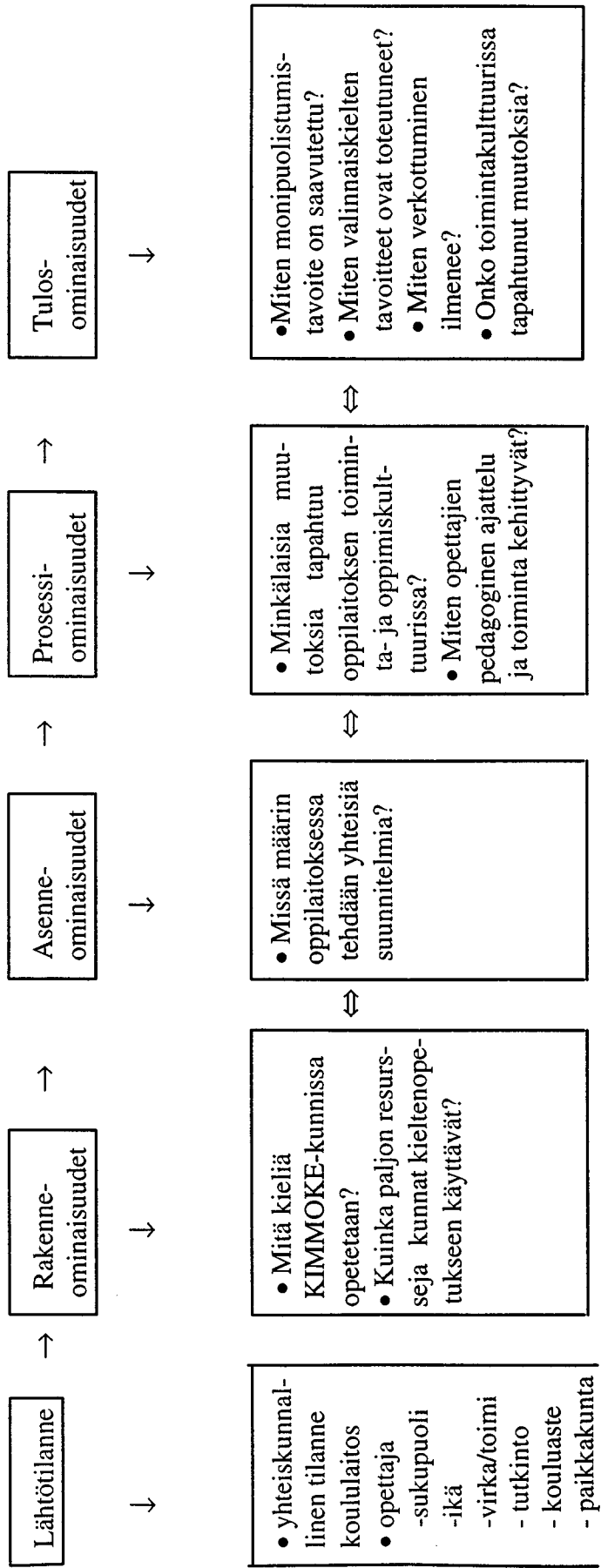
5. Minkälaisia muutoksia tapahtuu oppilaitosten toiminta- ja oppimiskulttuurissa: Missä määrin oppilaitoksessa tehdään opettajien käsitysten mukaan kollegiaalista yhteistyötä?
6. Miten opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta kehittyvät?:
  - a) Miksi opettajat hakeutuvat koulutukseen ja kehittämishankkeeseen?
  - b) Mitä opettajat odottavat hankkeelta?
  - c) Mitä henkilökohtaisia kehittämistoiveita opettajilla on?
  - d) Mitkä ominaisuutensa opettajat kokevat vahvuutenaan työssään?
  - e) Millainen työyhteisö on opettajien käsitysten mukaan hyvin toimiva?

#### *E. Tulostekijät*

7. Miten kielivalintojen monipuolistumistavoite on saavutettu?
8. Miten valinnaiskielten tavoitteet ovat toteutuneet?
9. Miten verkottuminen näkyy opettajien käsitysten mukaan koulutyössä?
10. Onko oppilaitoksen toimintakulttuurissa tapahtunut opettajien käsitysten mukaan muutoksia? Millaisia?

Luokittelu perustuu Keevesin (1972) koulujärjestelmän ympäristötekijöiden kuvaukseen.

Tutkimuksen pääpaino on prosessin kuvauksessa. Tutkimuksen ongelmanasettelua kuvaa kuvio 13:



KUVIO 13. Tutkimuksen ongelmanasettelu

Tutkija laati ala-asteen, yläasteen ja lukion kielivalintoja, valintojen toteutumisen ehtoja ja rajoituksia sekä eri oppilaitosten välistä yhteistyötä kielivalintoja suunniteltaessa kartoittavat kyselylomakkeet. Niitä muokattiin joissain määrin yhteistyössä Opetushallituksen edustajilta saadun palautteen perusteella.

Opettajien käsityksiä KIMMOKE-hankkeen vaikuttavuudesta mitattiin seuraavilla kysymyksillä:

*Oppilaitoksen taso*

- Kimmoke-hankkeella ei tässä vaiheessa ole ollut sanottavaa vaikutusta koulumme elämään.
- Kimmoke-hanke näkyy koulussamme kielenopiskelun menetelmällisenä monipuolistamisena.
- Luulen Kimmoke-hankkeen vaikuttavan merkittävästi kouluni toimintaan.
- Kimmoke-hankkeen vuoksi koulumme opetussuunnitelmassa on tehty muutoksia.
- Kimmoke-hankkeen ansiosta koulussamme on tehty muutoksia kielten opetussuunnitelmaan.
- Kimmoke-hanke on antanut virikkeitä kielten arviointimenetelmien kehittämiseen.
- Kielitarjonta on Kimmokkeen ansiosta laajentunut.

*Opettajan taso*

- Kimmoke-hankkeella ei tässä vaiheessa ole ollut sanottavaa vaikutusta omaan toimintaani.
- Kimmoke-hanke ei eroa millään oleellisella tavalla siitä, mitä viime aikoina on tehty kieltenopetuksessa.
- Odotan Kimmoke-hankkeen vaikuttavan merkittävästi omaan toimintaani.
- Tässä vaiheessa opettajat toteuttavat useimmat opetussuunnitelmaa ja opetusta koskevat ratkaisut entiseen malliin.

Koulutuksen tuotoksia arvioitaessa voidaan erottaa sisäisiä ja ulkoisia kriteerejä. Sisäisiä kriteerejä ovat reaktio- ja oppimiskriteerit, ulkoisia käyttäytymis- ja tuloskriteerit. Reaktiokriteerien luokkaan kuuluvilla mittavälineillä arvioidaan, mitä mieltä koulutuksessa/kehittämisessä mukana olevat ovat ohjelmasta. (Ruohotie 1993, 200.) KIMMOKE-hankkeen opettajakyselyn (Liite 4B) kysymyksistä hankkeen tavoitteita (kysymykset 15, 30, 37), mielekkyyttä (kysymykset 20, 27, 28, 39) ja resurssointia (kysymykset 17, 25, 40) mittaavat kysymykset kuuluvat reaktiokriteerien luokkaan. Oppimista voi tapahtua, vaikka koulutukseen osallistujan käsitykset olisivatkin kielteiset (Ruohotie 1993, 204). Oppimiskriteereillä arvioidaan opitun määrää kehittämisohjelman aikana. KIMMOKE-hankkeessa opettajakyselyn kysymykset 7–14 mittaavat osallistujien kielenopetukseen ja –oppimiseen liittyvää tietämystä. Käyttäytymiskriteerit osoittavat, missä määrin koulutuksen tai kehittämisohjelman aikana hankitut tiedot, taidot ja asenteet vaikuttavat hankkeeseen osallistujan työssä käyttäytymiseen. Käyttäytymiskriteerien luokkaan kuuluvat muutosvalmiutta (kysymykset 19, 21, 22), yhteistyötä (kysymykset 34, 35, 36) ja vaikuttavuutta (kysymykset 24, 29, 33, 42) mittaavat hankkeen kysymykset. Tuloskriteeriluokan kysymykset ilmaisevat, missä määrin yksilön kehittyminen vaikuttaa työyhteisön tehokkuuteen (kysymykset 23, 26, 32, 42). Kehittämisohjelman tuotoksia arvioitaessa tulisi Ruohotie mukaan (1993, 201) käyttää sekä sisäisiä että ulkoisia kriteerejä, sillä jatkuvan kehittämistoiminnan tueksi tarvitaan sekä prosessia että tuotoksia koskevaa arviointitietoa.

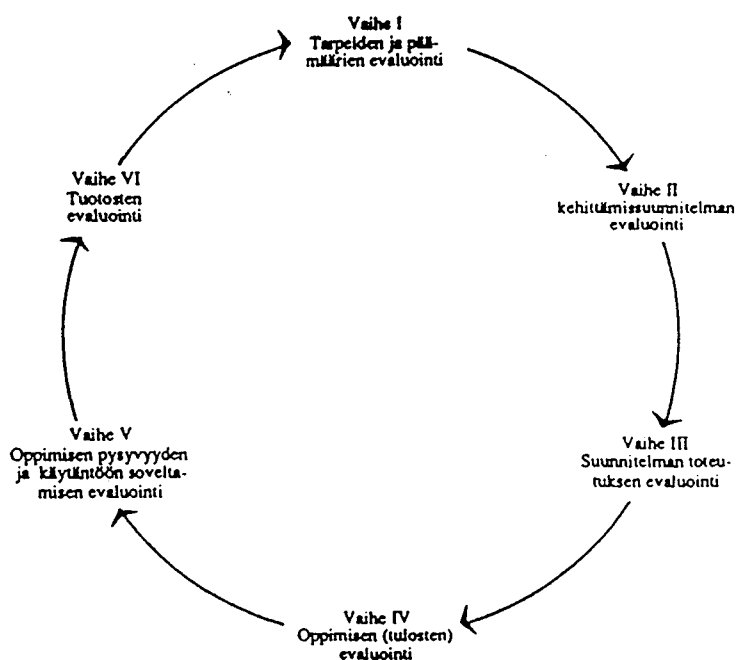
### 7.3 Tutkimuksen metodiset ratkaisut ja tutkijan esiymmärrys

Henkilöstön kehittämisohjelmien tarkoitus on tuottaa hyötyä organisaatiolle, auttaa organisaatioita saavuttamaan paremmin tavoitteensa. KIMMOKE-hankkeessa hyötyvä organisaatio on koulu eli opettajat ja oppilaat ja laajasti ajateltuna tätä kautta koko yhteiskunta. Kehittämisohjelman vaikuttavuus ilmenee rakenteellisina, objektiivisina seikkoina ja/tai asenteisiin, käsityksiin liittyvinä kulttuurisina muutoksina koululaitoksessa (Scheerens & Bosker 1997, 99). Niiden tuloksellisuutta tulisi Ruohotien (1993) mukaan arvioida kolmella tasolla. Kehittämisohjelmissa tulisi arvioida mitä uusia tietoa, taitoja, asenteita tai muita reaktiota on opittu (välittömät tulokset), mikä vaikutus tuloksilla on työssä käymiseen (käytännön tason tulokset) ja miten organisaatio hyötyy tuloksista (organisatorisen tason tulokset). Kaikki tuotokset eivät välttämättä ilmene työsuoritusten muutoksina, mutta

organisaatio voi silti hyötyä tuloksista esimerkiksi henkilön parantuneen itsetunnon, työmoraaalin kohoamisen, yhä voimakkaamman sitoutumisen ym. muodossa. (Ruohotie 1993, 184-185.) Kehittämishjelman suunnittelu, ymmärtäminen ja evaluointi edellyttää näiden kolmen tason välisten yhteyksien ja järjestyksen ymmärtämistä. Riittävä informaatio ja oikeat ratkaisut ohjelman tavoitteista, suunnitelmista, toteutuksesta ja vaikutuksista ovat onnistuneen kehittämissohjelman ”eväät”.

Tutkimuksen menetelmävalintoja edeltävät tietyt oletukset tai käsitykset tutkimuskohteen luonteesta riippumatta siitä, kuinka julkilausuttuja tai peitettyjä nämä ovat (Siljander 1992, 16). Hermeneutikot kutsuvat tätä esiyymmärrykseksi. Esiymmärrys voi muodostua tutkimuskohdetta koskevasta arkitiedosta ja/tai ns. tieteellisestä tiedosta eikä sitä voida eliminoida tutkimusprosessista. Nämä ns. metateoreettiset oletukset koskevat mm. tutkimuskohteen luonnetta, tutkimuskohteen ’olemistapaa’ ja perusrakennetta. (Siljander 1992, 14-21.) Tämän tutkimuksen tekijä on koulutukseltaan kielten aineenopettaja. Tutkijan esiyymmärrys rakentuu saadun koulutuksen ja kokemusten pohjalta.

Brinkerhoff (1991, Ruohotien 1993, 185-187 mukaan) on kehittänyt kuusivaiheisen kehittämissohjelman evaluaatiomallin (kuvio 13), jossa mallin kehämäinen muoto korostaa kehittämistä jatkuvana prosessina siten että päätökset rakentuvat aikaisemman kokemuksen varaan. Eri vaiheet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja joskus vaiheet ovat sisäkkäin eli toteutettavat suunnitelmat ovat jatkuvan kehitysprosessin alaisia.



KUVIO 13. Kuusivaiheinen evaluaatiomalli Brinkerhoffin mukaan (Ruohotie 1993, 185)



Ruohotie (1993, 186-197) on kuvannut Brinkerhoffin evaluaatiomallin vaiheita seuraavasti:

Vaihe I: Vaiheessa I etsitään informaatiota siitä, pitääkö ja voidaanko työkäyttäytymistä muuttaa ja voidaanko käyttäytymisen muutoksia saavuttaa esimerkiksi koulutuksen avulla. Organisaatiossa havaittu ongelma ja/tai organisaatiossa tapahtuneet muutokset, organisaatiolle tarjottu kehittämismahdollisuus, -toivomus tai -määräys ja/tai jonkin osa-alueen vahvistaminen saattavat käynnistää kehittämistoimenpiteet.

Vaihe II: Tehdään perusteltu kehittämisohjelman suunnitelma ja arvioidaan sen käytännöllisyys, teoreettinen moitteettomuus ja kilpailevat vaihtoehdot. Suunnitteluvaiheessa tulisi ottaa huomioon kehittämiseen osallistuvat henkilöt ja heidän reaktionsa suunnitelmaan ja odotettuihin käyttäytymismuutoksiin. Brinkerhoff mainitsee seuraavat kriteerit, joita voidaan soveltaa toisen vaiheen arvioinnissa:

- selkeys ja osatekijöiden määrittely
- kehittämissuunnitelman teoreettinen perusta
- suunnitelman soveltuminen organisaation kulttuuriin
- käytännöllisyys ja taloudellisuus
- tavoitteiden ja suunnitelman vastaavuus
- eri ohjelmaluonnosten määrittely
- aikuisten oppimisen erityispiirteet
- lailliset ja eettiset periaatteet

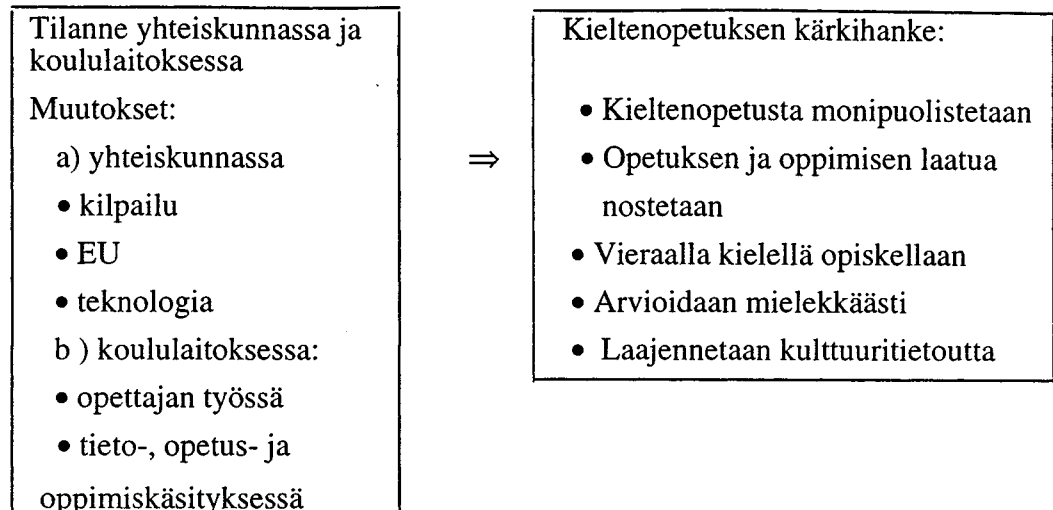
Vaihe III: Selvitetään, voidaanko suunnitelma toteuttaa sellaisenaan vai poiketaanko alkuperäisestä suunnitelmasta. Suunnitelman toteutumista tarkkaillaan ja tehtyjä havaintoja verrataan ennako-odotuksiin. Vaiheeseen III kuuluu myös koulutustapahtumien seuraaminen ja palautteen kokoaminen osanottajilta.

Vaihe IV: Oletetaan suunnitelman toteutuneen tyydyttävästi. Mahdolliset korjaukset on suoritettu ja koulutusvaihe on viety loppuun. Osanottajat ovat oppineet joitakin uusia tietoja, taitoja, asenteita tai muita positiivisia reaktioita. Vaiheessa IV arvioidaan olettamukset ja tulosten luonne ja laatu. Mikäli odotetut tulokset on saavutettu, osallistujien voidaan olettaa myös soveltavan niitä käytäntöön.

Vaihe V: Arvioidaan, missä määrin koulutusvaiheen aikana opitut asiat vaikuttavat odotettuihin käyttäytymisen muutoksiin. Jos tulokset eivät vastaa odotuksia, saavutetut tulokset pyritään muuttamaan välitavoitteiksi jatkosuunnitelmia varten. Arviointi kytketään kehittämissuunnitelman tavoitteisiin.

Vaihe VI: Jos prosessi on onnistunut osallistujat ovat oppineet jotain uutta ja soveltavat sitä käytäntöön. Evaluaatio kohdistuu organisaation kannalta positiivisiin tuloksiin. Kehittämisen arvo vaihtelee organisaation arvovakenteen ja kulttuurin mukaan. Vaiheen VI evaluaatio on hyvin samankaltainen kuin vaiheen I evaluaatio.

KIMMOKE-hankkeen syntyyn vaikuttivat edellä luonnehditut muutokset yhteiskunnassa ja koululaitoksessa (koottu kuvioon 15). Brinkerhoffin evaluaatiomallia soveltaen (Ruohotie 1993, 185-187) voidaan todeta, että Opetushallitus oli kieltenopetuksen kehittämishankkeeseen ryhtyessään havainnut hankkeen tarpeellisuuden (I vaihe). Toisessa vaiheessa kehittämissuunnitelmaa suunniteltaessa hankkeeseen hakeutuneilla oli mahdollisuus ilmaista mielipiteensä Opetushallituksen kokoon kutsumissa yhteisissä tilaisuuksissa sekä kunkin aiheverkon omissa tilaisuuksissa. Aiheverkot suunnittelivat ja järjestivät koulutusta oman teemansa puitteissa. KIMMOKE-hankkeessa III evaluointivaihe oli vuonna 1997, kun kehittämishankkeen ensimmäiset kyselyt suoritettiin. Oppimistulosten arviointi (vaihe IV) eli tietojen, taitojen tai asenteiden muutos koulutettavissa jää tässä tutkimuksessa mittaamatta, koska hankkeen seuranta lopetetaan taloudellisiin syihin vedoten. Kielivalintojen osalta IV vaiheen arviointi suoritettiin vuoden 1998 loppupuolella. Myös evaluoinnin vaiheet V ja VI jäävät näin ollen toteutumatta ja arviointi niiden osalta on opettajien ja koordinaattoreiden vastuulla.



KUVIO 15. KIMMOKE-hankkeen taustalla olevat yhteiskunnalliset ja koululaitoksen muutokset

Ruohotie (1993, 200) jakaa kehittämishankkeiden muutokset alfa-, beta- ja gammamuutoksiin. Alfamuutokset pysyvät sisällöltään jokseenkin muuttumattomina ja niitä voidaan mitata vakioasteisella mittarilla. Ne ovat tilastoitavissa olevia muutoksia. KIMMOKE-hankkeen kielivalintakyselyt edustavat alfamuutosta. Betamuutos tapahtuu silloin, kun tutkittavan sisäisessä arviointiasteikossa tapahtuu muutosta. Jos KIMMOKE-hankkeen edistymistä mitattaisiin uudelleen, saattaisi esimerkiksi hankkeen moraalista tukea mittaava arvio poiketa alkumittauksesta vaikei mitään todellista muutosta olisi tapahtunutkaan. Gammamuutos on kyseessä silloin, kun merkityksen muutos näkyy käsitteen kielellisessä ilmaisussa. KIMMOKE-hankkeessa esimerkiksi käsite yhteistyö voi saada koulutuksen myötä uuden sisällön.

Jos gammamuutos on tapahtunut, alfa- ja betamuutosta ei voida arvioida. Jos gammamuutosta ei havaita, arvioidaan betamuutos ja jos sitä ei havaita, voidaan alfamuutos arvioida luotettavasti. Muutostutkimuksessa ei voi yksiselitteisesti todeta, muuttuko kehittämisohjelman tuloksena arvioinnin kohde, arvioitsija vai mittaväline. (Ruohotie 1993, 200.) KIMMOKE-hankkeen seuranta ja arviointi joutuu pysyttelemään alfamuutosten tasolla.

Koulutuksen ja kehittämisohjelmien arviointiin liittyvä ”viivästetty arviointi” eli asetettujen tavoitteiden pitkän tähtäyksen arviointi koulutuksen ja kehittämishankkeen todellisten vaikutusten selvittämiseksi jää KIMMOKE-hankkeessa suorittamatta (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi 1995,23).

Opettajakysely on pääsääntöisesti käsitelty kvantitatiivisesti. Opettajakyselyn avovastaukset (kysymykset 44-47) on käsitelty kvalitatiivisesti. Kvalitatiivisen aineiston koodauksessa voidaan erottaa deduktiivinen ja induktiivinen menettely. Deduktiivisen näkemyksen mukaan koodit olisi valittava ennen tutkimusta eikä niitä saisi muuttaa analyysin edetessä. Induktiivisen näkemyksen mukaan koodeja ei valita ennen tutkimusta, vaan ne olisi luotava aineistosta analyysin kuluessa. Osa koodeista olisi järkevää johtaa koodausmenettelystä käsin ja osa luoda tutkimuksen kuluessa. Aloitin avovastausten analyysin frekvenssien pohjalta nousevista luokista. Luokkien nimeämistä ohjasi vastauksista esille tullut teoreettinen kehys. (Strauss & Corbin 1990, Patrikaisen 1997, 131 mukaan.) Koodausmenetelmä oli siis induktiivinen ja opettajien vastausten tulkinnalle jäi enemmän tilaa kuin deduktiivisesti meneteltäessä.

#### 7.4 Tutkimukseen osallistujat

Opettajakyselyn ja esitietolomakkeen täytti jokainen hankkeeseen osallistuva opettaja omakohtaisesti. Koska tietoja oli määrä kerätä hankkeen aikana useampaan otteeseen kehityksen seuraamiseksi, on tutkimuksen kannalta tärkeää pystyä yhdistämään eri vaiheissa kerätyt tiedot. Tästä syystä vastaajia pyydettiin kirjoittamaan nimensä sille varatulle paikalle. Saatekirjeessä korostettiin, että tietoja tultiin käyttämään luottamuksellisesti ja nimettömästi siten, ettei yksityisten opettajien vastauksia raportoitaisi, vaan tulokset koskevat koko opettajaryhmää. Lomakkeet tuli palauttaa tutkijalle 2.12.1997 mennessä. Opettajavastauksia palautettiin 559. Yhden kunnan vastaukset katosivat kokonaan, mutta kaksi ko. alueen kouluista täytti lomakkeet uudelleen.

Tarkkaa vastausprosenttia oli mahdoton laskea, koska kaikki oppilaitokset eivät tienneet, ketkä opettajat olivat hankkeessa mukana, ketkä eivät. Saatujen tietojen perusteella kyselyyn jätti vastaamatta vajaa 40 opettajaa eli vastausprosentti on noin 95 prosenttia.

Miltei puolet opettajista työskenteli peruskoulussa (49,2 %): ala-asteella opettavia vastanneista oli 23,3 prosenttia (n=130), yläastella 25,9 prosenttia. Sekä ala- että yläasteella opettavia oli kolme (0,5 %), yläasteella ja lukiossa opettavia 30 (5,4 %) ja ala- ja yläasteella sekä lukiossa opettavia kolme (0,5 %). Lukiossa/aikuislukiossa työskenteli 32,4 prosenttia ja ammatillisella sektorilla/aikuis-koulutuksessa 12,1 prosenttia vastaajista.

Kielivalintakyselyihin osallistui lukuvuonna 1997-98 68 suomenkielistä ala-astetta, 69 yläastetta ja 42 lukiota. Lukuvuonna 1998-99 kyselyyn osallistuneita ala-asteita oli 74, yläasteita 48 ja lukioita 54.

### 7.5 Tutkimusaineiston hankinta ja aineiston käsittely

KIMMOKE-hankkeen seuranta- ja arviointitutkimus on empiirinen tutkimus. Syksyn 1997 aikana luotiin yhteyksiä aiheverkkoihin pääasiassa verkkotapaamisten yhteydessä. Verkkotapaamiset olivat seurannan ja arvioinnin alkuunsaattamisen kannalta tärkeitä ja hyödyllisiä. Niissä opettajat saivat tilaisuuden tutustua toisiinsa ja vaihtaa mielipiteitään, ajatuksiaan ja kokemuksiaan hankkeesta. Tapaamisten yhteydessä pyrittiin madaltamaan hankkeeseen osallistuvien kynnystä ottaa henkilökohtaisesti yhteyttä tutkijaan. Myös tutkijan oli helpompi lähestyä hankkeen osapuolia näiden tapaamisten jälkeen. Verkkokokouksissa osallistujille selostettiin seurannan ja arvioinnin tarkoitusta ja toteuttamista. Niissä myös selkiintyi hankkeen senhetkinen tila paitsi koko verkon myös yksittäisen opettajan näkökulmasta. Yhteyksiä ylläpidettiin sähköpostin ja puhelimen välityksellä.

KIMMOKE-hankkeen seurannassa ja arvioinnissa on käytetty survey-menetelmää, jolla pyritään luomaan yleiskartoitus hankkeessa vallitsevista olosuhteista. Aineiston keruu on suoritettu etukäteen strukturoidulla kyselylomakkeella. Koska hankkeeseen osallistujien määrä on runsas, kyselylomake oli nopein, taloudellisin, tehokkain ja tässä tapauksessa luotettavin tapa kerätä aineistoa. Survey-menetelmää käytettäessä voidaan arvioida hyvin myös aikataulu ja kustannukset tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Jotta lomakkeen täyttäminen olisi käyttäjäystävällistä, päätettiin vastaamisen helpottamiseksi käyttää kysymyksissä Likert-asteikkoa (Oppenheim 1992; de Vaus 1996; Alkula, Pöntinen & Ylöstalo

1995; Fink 1995), jota täydennettiin muutamalla avo-kysymyksellä. Avokysymykset päätettiin ottaa mukaan kyselyyn, jotta saataisiin esille muut mahdolliset hankkeen kulkuun vaikuttavat tekijät.

Vuoden 1997 aikana suunniteltiin, laadittiin ja toteutettiin opettajien esitietoja ja KIMMOKE-hanketta sekä peruskoulun ala-asteen, yläasteen ja lukion kielivalintoja kartoittavat kyselyt. Laadintavaiheen aikana lomakkeita muokattiin useaan kertaan niistä saadun monipuolisen palautteen perusteella. Kielivalintakyselyjen toinen vaihe suoritettiin syksyllä 1998 (liitteet 1-3).

Opettajakyselyn (liite 4) ensimmäisessä osiossa opettajia pyydettiin arvioimaan kuusiportaisella asteikolla kehittämistoimenpiteiden toteutumista omassa koulussaan. Koko hankkeen tavoitteeksi on asetettu *kieliohjelman monipuolistamisen, opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen, opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittäminen, oppilasarvioinnin kehittäminen ja kansainvälistyminen*. Opettajakysely kohdistui osittain näihin seikkoihin. Vastausvaihtoehdot olivat:

- 1= Ei keskustelua eikä suunnitelmia
- 2= Asiasta keskustellaan
- 3= Alustavia suunnitelmia
- 4= Toimenpiteisiin on jo ryhdytty
- 5= Asian kehittäminen liikkeellä ennen KIMMOKE-hanketta
- 6= Painoalue jo ennen KIMMOKE-hanketta.

Luokitteluun päädyttiin useiden versioiden jälkeen. Sen avulla katsottiin voitavan saada eriteltyä tietoa lähtötilanteesta.

*Kieltenopetukseen ja oppimiseen liittyvien seikkojen tuntemista* (sisältötieto, pedagoginen sisältötieto ja opetussuunnitelmatieto) kysyttiin hankkeeseen osallistuvilta opettajilta seuraavalla neliportaisella asteikolla:

- 1= En lainkaan
- 2= Olen kuullut asiasta
- 3= Olen kohtalaisen hyvin perillä asiasta
- 4= Olen hyvin perillä asiasta.

Myös tämän asteikon katsottiin tuottavan riittävän hienojakoista tietoa tutkimuksen tarpeisiin.

KIMMOKE-hanketta koskevat väittämät liittyivät *hankkeen tavoitteisiin, hankkeen mielekkyyteen, opetussuunnitelman kehittämiseen, hankkeen vaikutuksiin opettajan omaan ja koulun toimintaan, opettajien väliseen yhteistyöhön, opettajien muutosvalmiuteen ja sen esteisiin, hankkeen resurssointiin, kielitarjonnan laajenemiseen sekä arvioinnin ja opetusmenetelmien kehittämiseen*. Väittämiä oli yhteensä 28. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat perinteellisen Likert-asteikon mukaisia:

- 1= Täysin samaa mieltä
- 2= Samaa mieltä
- 3= Ei mielipidettä/En osaa sanoa
- 4= Eri mieltä
- 5= Täysin eri mieltä.

Avokysymyksillä kartoitettiin hankkeeseen *hakeutumisen syitä, työyhteisölle asetettuja tavoitteita, koulutuksen kohdistuvia odotuksia* ja hankkeeseen liittyviä *kehittämistoiveita*. Avokysymyksiin päädyttiin, koska vastausvaihtoehtoja em. kysymyksiin arvioitiin olevan runsaasti.

Koska hankkeeseen osallistuvien opettajien tarkka määrä ei ollut kenenkään tiedossa, kyselyt postitettiin kuntakoordinaattoreille, joiden oletettiin olevan selvillä oman alueensa oppilaitosten osallistujista. KIMMOKE-koulujen yhdyshenkilöitä pyydettiin huolehtimaan lomakkeiden monistamisesta ja jakamisesta hankkeeseen osallistuville opettajille omassa koulussaan. Kuntakoordinaattoreiden tehtävä oli huolehtia paitsi lomakkeiden toimittamisesta kouluihin myös niiden palauttamisesta tutkijalle. (Saatekirjeet liitteissä 1-4.)

Opettajakysely on pääasiassa käsitelty kvantitatiivisesti. Opettajakyselyn avovastaukset (kysymykset 44-47) on käsitelty kvalitatiivisesti. Kvalitatiivisen aineiston koodauksessa voidaan erottaa deduktiivinen ja induktiivinen menettely. Deduktiivisen näkemyksen mukaan koodit olisi valittava ennen tutkimusta eikä niitä saisi muuttaa analyysin edetessä. Induktiivisen näkemyksen mukaan koodeja ei valita ennen tutkimusta, vaan ne olisi luotava aineistosta analyysin kuluessa. Osa koodeista olisi järkevää johtaa koodausmenettelystä käsin

ja osa luoda tutkimuksen kuluessa (Strauss ja Corbin 1990, Patrikaisen 1997, 131 mukaan). Avovastaukset käsiteltiin kysymyksittäin. Analysoinnissa tukeuduttiin sisällönanalyysiin (Marshall & Rossman 1994). Analysoinnissa lähdettiin etenemään tutkimuksen teoriataustan pohjalta löytyneiden frekvenssien perusteella, mutta myös itse aineiston annettiin myös puhua ja tuoda sieltä nousevia teemoja esille. Aineistolähtöisyyden ja teorialähtöisyyden yhdistyminen onkin usein tavallisinta laadullisessa analyysissä (Suoranta 1998). Kategoriat pyrittiin määrittelemään niin, etteivät ne menisi sisällöltään päällekkäin. Aineiston luokittelua pohdittiin ja muokattiin useaan otteeseen muiden tutkijoiden kanssa.

Oppilaitoksittain Excel-ohjelmalla koodattujen vastausten laajuus vaihteli tyhjästä paperista lomakkeen kääntöpuolelle jatkettuihin vastauksiin. Kussakin kysymyksessä opettajat saattoivat mainita vain yhden seikan tai luetella useampia seikkoja. Jokainen maininta koodattiin omaan luokkaansa.

KIMMOKE-hankkeen keskeiset muuttujat ja muuttujaryhmät on koottu taulukkoon 6. Taulukosta ilmenee tiivistetyssä muodossa uudistushankkeen monitasoisuus ja muuttujien runsaus. Se myös antaa viitteitä jatkotutkimukselle. Tämä tutkimus on vain pieni osa koko hanketta.



TAULUKKO 6. KIMMOKE-hankkeen keskeiset muuttajat ja muuttajaryhmät

LÄHTÖ- TILANNE	RAKENNE- OMINAISUUDET	ASENNE- OMINAISUUDET	PROSESSI- OMINAISUUDET	TULOS- OMINAISUUDET
<p><b>Yhteiskunta</b> kansainvälisyys kilpailu</p> <p><b>Opettajaryhmä</b> kunta kunnan taloudelliset olosuhteet koulu aiheverkko</p> <p><b>Oppijaryhmä</b></p> <p><b>Opettaja</b> ikä sukupuoli virka/toimi kielitutkinnot kouluaste asenteet motivaatio kielitarjonta</p> <p><b>Koululaitos</b></p> <p>opetus- suunnitelma kieliohjelma koulusaavutukset kunnan koko asenteet resurssit koulumatka</p> <p><b>Oppilas</b> kielitaidon taso koulusaavutukset asenteet motivaatio</p>	<p><b>Kunnan koulu- laitos</b> kieliohjelma kunnan koko ja asukasmäärä taloudelliset olosuhteet</p> <p><b>Koulun olo- suhteet</b> opetussuunnitelma työskentely- ilmapiiri resurssit</p> <p><b>Koulun oppilas- aineksen ominai- suudet</b> kielivalinnat</p>	<p><b>Kunnan sitoutumi- nen kielenopetuk- seen</b> kielitarjonta opiskelun jatkomahdollisuudet resurssit opettajien palk- kaaminen opettajien koulutus</p> <p><b>Koulun johtajien ja opettajien suhtautuminen kielenopetukseen</b> tavoitteet käsitykset arvostukset</p> <p><b>Oppilaiden käsitykset ja asenteet</b></p>	<p><b>Kunta</b> opetus- suunnitelma kieliohjelma kunnan koko ja asukasmäärä</p> <p><b>Oppilaitos</b> opetus- suunnitelma kieliohjelma koulusaavutukset asenteet resurssit koulumatka <b>Luokka</b> <b>Opettaja</b> ikä sukupuoli virka/toimi kielitutkinnot kouluaste asenteet motivaatio kielitarjonta</p> <p><b>Opettajaryhmä</b> kunta koulu aiheverkko opiskelun jatko- mahdollisuudet <b>Oppija</b> kielivalinnat</p> <p><b>Oppijaryhmä</b> kielivalinnat kaikki todettavat toimenpiteet ja prosessit ja niiden muutokset</p>	<p><b>Kunta</b> <b>Oppilaitos</b> <b>Luokka</b> <b>Opettaja</b> <b>Oppija</b></p> <p>kaikki todetut muutokset</p>

## 8 TUTKIMUSTULOKSET

### A. Lähtötilanne

#### 8.1 Opettajien lähtötilannetiedot

KIMMOKE-hankkeen opettajakyselyyn vastasi 559 opettajaa, joista naisia on 500 ja miehiä 58. Yksi vastaaja ei kertonut sukupuoltaan. Osallistujista 13,8 prosenttia tuli Uudeltamaalta (Liite 5).

#### *Ikä, ura*

Vastanneista nuorimmat olivat 24-vuotiaita (kolme osallistujaa) ja vanhimmat 62-vuotiaita (kolme osallistujaa). Vastanneiden keski-ikä oli 44 vuotta. 98,7 prosenttia vastanneista (n=552) ilmoitti ikänsä. Hankkeeseen osallistui eniten 51-55-vuotiaita opettajia. 41-50-vuotiaita hankkeessa oli yli 40 prosenttia (Liite 6).

Huberman (1992) tarkastelee opettajan urakehitystä kehitysreittien valossa. Eri vaiheita opetusuralla hän nimittää ”teemoiksi”, jotka kuvaavat opettajan toimintaa uran eri vaiheissa. Ensimmäisiä opetusvuosia (1-3 opetusvuotta) leimaa toisaalta hengissä säilyminen, toisaalta ilo omista oppilaista ja siitä, että on osa koulua. Vakiintumisvaiheessa (4-6 opetusvuotta) opettaja sitoutuu ammattiinsa liittyen omaan yhteisöönsä. Vakiintumisvaiheessa opettajat joko etsiytyvät kokeiluihin tai arvioivat työtään/ammatinvalintaansa uudelleen. Opettaja saattaa suunnata kiinnostuksensa muualle kuin kouluun/opettamiseen tai hän etsii työhönsä syvyyttä ja haluaa kehittää opetustaan. Ennen työstä irrottautumista (19-30 opetusvuotta) joidenkin opettajien kehittämistyö seestyy ja he hyväksyvät itsensä. Toisten on vaikea hyväksyä uusia oppilaspolvia ja nuoria kollegoja ja he ovat taipuvaisia konservatismiin ja valittamisen. Myös työstä irrottautumisasiheessa opettajat voivat kokea seesteisyyttä tai katkeruutta. (Huberman 1992, 123-139.)

Hankkeeseen hakeutuneiden eri ikäisten opettajien uralla toimimisvuodet Hubermanin (1992) ikävaihteorian mukaan luokiteltuna on koottu taulukkoon 7.

TAULUKKO 7. Eri ikäisten opettajien uralla toimimisvuodet Hubermanin (1992) luokituksen mukaan

Opettajan ikä	Opettajana toimimisvuodet kaiken kaikkiaan																
	1-3 vuotta			4-6 vuotta			7-18 vuotta			19-30 vuotta			31-40 vuotta			yhteensä	
	n	% tee- masta	% kai- kista	n	% tee- masta	% kai- kista	n	% tee- masta	% kai- kista	n	% tee- masta	% kai- kista	n	% tee- masta	% kai- kista		
24-30	31	73,8	5,6	30	47,6	5,4	1	0,5	0,1							62	11,1
31-35	6	14,4	1,0	19	30,1	3,4	40	20,6	7,2							65	11,6
36-40	3	7,2	0,5	11	17,5	2,0	61	31,5	11,0							75	13,5
41-45	1	2,4	0,1	2	3,2	0,4	61	31,5	11,0	22	10,0	4,0				86	15,5
46-50	1	2,4	0,1	1	1,6	0,1	22	11,4	4,0	65	29,6	11,7				89	15,9
51-55							6	3,0	1,0	97	44,1	17,5	3	10,2	0,5	106	19,0
56-62							3	1,5	0,5	36	16,3	6,5	26	89,5	4,7	65	11,7
Yhteensä	42	100,0		63	100,0		194	100,0		220	100,0		29	100,0		548	98,3

Ikäjakaumaa tarkasteltaessa hankkeessa on mukana eniten (39,7 %) 19-30 vuotta uralla toimineita opettajia. Heistä suurin osa (17,5 %) oli 51-55 vuotiaita. Opettajalla on tuossa vaiheessa runsaasti pedagogista kokemusta ja hän saattaa haluta alkaa etsiä työlleen uusia haasteita. ”Urautumispelko” saattaa toimia laukaisijana innovaatiohankkeeseen hakeutumisessa. Kun kehittämisen esteenä ovat institutionaaliset tekijät ovat pedagogisesti vakiintunutta vaihetta elävät opettajat sitoutuneimpia kehittämishankkeissa. Tällainen urasuuntautuneisuus tuo työhön lisää syvyyttä (Laine & Leino 1997, 109; Sikes 1985, Hubermanin ym. 1989, 16-17 mukaan; Huberman 1995, 198).

7-18 vuotta opettaneita oli hankkeen opettajista 34,8 prosenttia. Hubermanin (1992) kehitysreittien valossa nämä opettajat ovat niitä, jotka ovat valinneet kokeilevan, aktiivisen reitin skeptisyyden sijaan.

Vakiintumisvaiheessa (4-6 opetusvuotta) olevia opettajia oli hankkeessa mukana 11,3 prosenttia eli huomattavasti vähemmän kuin ammatissa pitempään toimineita, joille on jo kertynyt työn mukanaan tuomaa käytännön ymmärrystä

Uransa vasta aloittaneet opettajat omaksuvat Hubermanin (1992, 123-129) mukaan hengissä säilymisen-strategian ja vasta urarutiinien automatisoitusvaiheen jälkeen aletaan etsiä työlle uusia ulottuvuuksia. Uransa alkutaipaleella olevia opettajia kehittämishankkeessa on 7,3 prosenttia. Kehittämishankkeessa mukana oleminen jo työhön perehtymisvaiheessa antaa kuvan nuoren opettajan innokkuudesta ja valmiudesta ”muutosagenttiuteen”.

Vaiheteorioiden mukaan opettajat saattavat olla koulutuksen aikana ja sen jälkeen kehitykseltään hyvin eri vaiheissa. Muutokset vaativat paljon aikaa. Opettajien päämäärät ja tarpeet vaihtelevat uran eri vaiheissa. (Huberman 1995, 191; Niemi 1995, 6-7.) Opettajana toimimisvuosien vaikutusta hankkeeseen hakeutumisen motiivina tulisi selvittää tarkemmin esimerkiksi haastattelun avulla.

### *Työpaikka ja työsuhde*

Lukiassa opettavia oli 27,7 prosenttia, yläasteella 25,4 prosenttia, ala-asteella 22,9 prosenttia ja lukiossa ja yläasteella 6,4 prosenttia. Lukiossa ja jossakin muussa oppilaitoksessa työskenteleviä vastanneista oli 2,5 prosenttia. Sekä ylä- että ala-asteella opettavia oli 0,9 prosenttia. Samanaikaisesti lukiossa, yläasteella ja ala-asteella opetti 0,5 prosenttia opettajista. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettavia vastanneista oli 6,4 prosenttia, ammattikorkeakoulussa opettavia 2,9 prosenttia ja ammatillisessa oppilaitoksessa sekä ammattikorkeakoulussa opettavia 1,3 prosenttia. Aikuiskoulutuksen parissa (siis ei em. ammatillisissa oppilaitoksissa, vaan esi. kansalaisopistossa tms.) työskenteli 1,3 prosenttia opettajista. Noin kolme prosenttia vastanneista opetti useassa oppilaitoksessa.

Kyselyyn vastanneista toimi 62,5 prosenttia lehtoreina, 20,5 prosenttia tuntiopettajina ja 13,4 prosenttia luokanopettajina (kieltenopetukseen erikoistuneita oli 2,2 %). Jokin muu kuin edellä mainittu työsuhte oli 3,6 prosentilla vastanneista.

### *Koulutus*

Vastanneista opettajista 46,7 prosenttia oli filosofian maistereita, 16,5 prosenttia filosofian kandidaatteja, 11,8 prosenttia humanististen tieteiden kandidaatteja ja luokanopettajia 11,3. Muilla osallistujilla oli edellisten tutkintojen yhdistelmiä. Vastanneissa oli mukana myös muutama lisensiaatti ja tohtori. Myös ulkomailla suoritettuja tutkintoja oli muutama. Muodollinen pätevyys opettajista oli 91,9 prosentilla. Noin kahdelta prosentilta puuttui opetettavana olevan aineen opintoja. Noin kahdeksalta prosentilta puuttui pedagogisia ja/tai kasvatustieteellisiä opintoja ja osalta heistä myös muita arvosanaopintoja. Opettajilla on suoritettujen tutkintojen perusteella opetettavan aineen asiantuntemusta, mikä Takalan mukaan (1988) edistää uudistusvalmiutta.

Englanti oli pääaine 34,5 prosentilla vastanneista, ruotsi 23,1 prosentilla, saksa 10,9 prosentilla, ranska 5,9 prosentilla, venäjä 3 prosentilla ja jokin muu aine 5,4 prosentilla. Suoritetut arvosanaopinnot heijastavat englannin kielen valta-asemaa kouluissamme, eivät niinkään tarvetutkimusten osoittamaa kysyntää (Takala 1981).

Sivuaineena ruotsi oli yleisin (19 %). Englanti sivuaineena oli 15,2 prosentilla, saksa 14,1 prosentilla, ranska 5,4 prosentilla ja venäjä 1,6 prosentilla. Jokin muu kuin em. kieli oli sivuaineena 10,4 prosentilla opettajista. Luokanopettajakoulutuksen saaneilla (11,3 %) ei ole sivuainetta. Ilman sivuainetta ilmoitti olevansa 7,2 prosenttia vastanneista. Sivuaineena eri kielten yhdistelmiä oli noin 15 prosentilla opettajista. Selvästi erottuvaa ryhmää näiden joukossa ei ollut.

Eniten arvosananopintoja oli englannin kielessä (60,1 %), jota myös opetetaan eniten. Ruotsin arvosanoja oli 42,8 prosentilla, saksan 25,8 prosentilla, ranskan 13,1 prosentilla ja venäjän 5 prosentilla. Opettajan opetusaineet ja hänen arvosanansa niissä ovat tarkemmin liitteessä 7. Muut arvosananopinnot kuin englanti, ruotsi, saksa, ranska tai venäjä ilmenevät liitteestä 8.

### *Vieraskielinen opetus*

Idea oppiaineen opettamisesta vieraalla kielellä tuotiin Suomeen joitakin vuosia sitten. Erityisesti Kanadan kielikylpykokeilut toivat uutta näkemystä kieltenopetukseen. Vuonna 1987 Opetusministeriö asetti työryhmän pohtimaan vieraalla kielellä opettamista. Työryhmä esitti, että kansainvälisiä kouluja tulisi perustaa aiempaa enemmän ja ainakin yliopistokaupungeissa tulisi kouluissa järjestää joko kokonaan tai osittain vieraskielistä opetusta. Perimmäinen ajatus vieraalla kielellä opettamisesta oli yhdistää sisällön opetus vieraan kielen opetukseen, millä katsottiin olevan kieltenopiskelua motivoiva vaikutus. (Takala 1994 b.)

Vieraalla kielellä opettavia opettajia oli 10,7 prosenttia (n=60) vastanneista opettajista. Kysymykseen jätti vastaamatta viisi opettajaa. Vieraskielistä opetusta antavia ala-asteita oli vastanneissa 16 (44 opettajaa), yläasteita viisi (viisi opettajaa), lukioita neljä (viisi opettajaa) ja ammatillisia tai aikuisoppilaitoksia viisi (kuusi opettajaa). Ala-asteella vieraalla kielellä opettavista opettajista viisi opetti kaiken tai ainakin suurimman osan oppiaineista ranskaksi, kaksi opetti kaiken saksaksi, yksi opetti ranskaa englanniksi, yksi kaiken ruotsiksi, yksi

Pohjoismaiden maantietoa lyhyissä jaksoissa ruotsiksi. Ala-asteella englanniksi opettavia opettajia oli 33. Ala-asteella opetettavia aineita olivat (suluissa oleva luku viittaa mainintakertoihin) seuraavat:

- ympäristöoppi (11)
- matematiikka (10)
- kuvaamataito (10)
- kaikki aineet (7)
- musiikki (7)
- historia (6)
- uskonto (6)
- ns. science-aineet: biologia, maantiede, fysiikka, kemia (5)
- käsityö (4)
- liikunta (2)
- biologia (1)
- alkuopetus (1)

”Kielisuihkuttelua” (vastanneiden käyttämä käsite) englanniksi eri oppiaineissa antoi kaksi opettajaa. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä englantia luokan rutiiniluonteisiin toimintoihin ja juhliin liittyvissä yhteyksissä muuhun työskentelyyn integroiden.

Englannin kielellä opetettiin neljässä vastanneessa yläasteen koulussa. Opetettavia aineita ovat perhe- ja kuluttajakasvatus (1), filosofia (1), historia (1), creative activity (1), maantiede (1) ja tekstiilityö (1). Englanninkielistä opetusta antavia opettajia oli ko. yläasteilla viisi.

Vieraalla kielellä opettavia lukiota oli vastanneissa neljä, opettajia viisi. Englanniksi opetettavia aineita olivat fysiikka (1), kemia (1), psykologia (1), filosofia (1), elämäkatsomustieto (1) ja historia. Filosofiaa (1) ja elämäkatsomustietoa (1) opetettiin saksaksi ja ranskaksi vastaajan mukaan satunnaisesti, kun oli tarpeeksi oppilaita. Ruotsiksi opetti yksi opettaja (ei ilmoittanut opetettavaa ainetta). Aikuiskoulutusoppilaitoksissa opetettiin englanniksi maantuntemusta (1), asiakaspalvelua (1), kansantaloutta (1), information networks (1) ja tekstinkäsittelyä (1). Yhdessä aikuisoppilaitoksessa opetettiin kansainvälistä nuorisotyötä ja viestintää englanniksi ja ruotsiksi. International Studies -projekti pidettiin englannin ja saksan kielillä (1). Kulttuurieroja käsitteleviä kursseja järjestettiin yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa (kieliä/kieltä ei ilmoitettu). Vieraalla

kielellä opettavia ammatillisia-/aikuisoppilaitoksia oli vastanneissa mukana viisi, opettajia seitsemän.

### *Aiheverkkoihin hakeutuminen*

Kieltenopettajat ovat pitkään olleet sitä mieltä, että kielenopetuksen painopisteen tulisi siirtyä kirjoitetusta kielestä puhuttuun kieleen (Takala 1993 b). Suullisen kielitaidon kehittämisen esteeksi on koettu se, ettei ylioppilaskirjoituksissa ole ollut suullista taitoa mittaavaa testiä ja opettajat ovat kokeneet tehtäväkseen opettaa sellaisia taitoja, joita kyseisessä kokeessa tarvitaan. Koska suullista testiä nyt kokeillaan Opetushallituksen tukemana vapaaehtoisena kokeena ja se näin saa ”virallista” statusta, ovat opettajat ”pakotettuja” kiinnostumaan asiasta.

Opetusmenetelmien kehittäminen on opettajan työn kehittämisen kannalta aina ajankohtainen teema. Kommunikatiivisen kielenopetuksen leviäminen 1970-luvun lopun jälkeen Suomeen (Saleva 1993) ja uuden oppimiskäsityksen mukaisen aktiivisen oppijan kehittäminen edellyttävät uudenlaisia opetuskäytäntöjä, joissa affektiivinen alue nousee kognitiivisen rinnalle (ks. esim. Kaikkonen & Kohonen 1998). Tietotekniikan taitaminen uudenlaisena viestintätaitona korostuu useilla yhteiskunnan alueilla. Kulttuurien välinen viestintä ja siihen liittyvät sosiaaliset taidot ovat nousseet erityisesti kansalaisten liikkuvuuden lisääntyessä.

Eniten opettajia hakeutui opiskelu- ja opetusmenetelmiä ja suullista kielitaitoa kehittävään verkkoon. Ei mihinkään verkkoon kuuluvia opettajia oli 41 (7,3 %). Kahteen verkkoon ilmoitti kuuluvansa 110 opettajaa (19,8 %) ja useampaan kuin kahteen verkkoon 65 (11,9 %) opettajaa. Tarkemmat jakaumat ilmenevät liitteistä 9 ja 10.

Klippert varoittaa liian moniin innovaatiohankkeisiin ryhtymisestä (1997, 13). Jos innovaation kohteita on useita on vaarana se, että voimavaroja hajotetaan useaan pisteeseen ja tuloksena on vain vähän yhteistä kehittämistä. Useissa rinnakkaisissa kehittämissäryhmissä toimiminen ja useiden erilaisten kehittämissäryhmien olemassaolo koulussa vaikeuttavat yhteisen näkemyksen ja yhteisymmärryksen syntymistä, mitkä puolestaan aiheuttavat pettymyksen tunteita opettajissa.

## *B. Rakenteelliset ja organisatoriset tekijät*

### 8.2 KIMMOKE-kunnissa tarjotut ja valitut kielet lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

#### *Ala-aste*

KIMMOKE-hankkeeseen osallistuu 75 ala-asteen koulua. Lukuvuonna 1997-97 ala-asteen kyselyyn vastasi 68, lukuvuonna 1998-99 74 suomenkielistä koulua. Kehittämishankkeeseen tuli mukaan lukuvuonna 1998-99 muutama koulu lisää. Seuraavassa tulokäsittelyssä ”% vastanneista” tarkoittaa lukua, joka on laskettu kuhunkin kysymykseen vastanneista kouluista eli vastaamatta jättäneet koulut on jätetty pois ja ”% kaikista” tarkoittaa lukua, jossa on otettu huomioon kaikki kyselyn piiriin kuluvat.

Ala-asteiden määrä KIMMOKE-kunnissa vaihteli 1-100. Keskimääräinen koulumatka oli pisin Kainuussa (15 km). Noin kahdessa kolmasosassa vastanneista ala-asteen kouluista lasten keskimääräinen koulumatka oli alle kolme kilometriä. Vajaassa kolmasosassa koulumatka oli neljästä kuuteen kilometriä. Vain Uudellamaalla, Pirkanmaalla ja Etelä-Pohjanmaalla osa koululaisista ei ole koulukyydittäviä.

#### a) A1-kieli

Lukuvuonna 1997-98 A1-kielenä opiskeltiin englantia 58,8 prosentissa kouluista. Englantia ja saksaa opiskeltiin 12 ala-asteen koulussa A1-kielenä. Yhdessä koulussa A1-kielinä olivat saksa ja venäjä. Lukuvuonna 1998-99 A1-kielenä opiskeltiin vain englantia 56,8 prosentissa ala-asteita. Poikkeuksen muodostivat ne kolme koulua, joissa opiskeltiin A1-kielenä saksaa, saksaa ja venäjää sekä ruotsia ja ranskaa. A1-kielen/kielten opiskelua ja tarjontaa koskevat luvut ala-asteilla lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 ilmenevät liitteistä 11 - 12.

Kielivalintakyselyn ensimmäisen vaiheen (1997-98) tuloksista kävi ilmi, että tarvittavan oppilasmäärän puuttuminen oli yleisin syy siihen, ettei A1-kielen ryhmää saksan, ranskan, ruotsin ja venäjän kielissä voitu perustaa (liite 13). Yhdessä koulussa ei A1-englantia tarjottu. Eräs vastaaja kertoi A1-ruotsin ryhmien toimivan vain viidennellä ja kuudennella luokalla, kolmannella ja neljännellä luokalla ryhmiä ei syntynyt. Vastaajan mielestä näyttää siltä, että mahdollisuus valita A2-ruotsi vähentää A1-ruotsin valintoja. Eräässä vastauksessa puututtiin



lasten vanhempien rooliin kieltä valittaessa:”Vanhempien mielestä englanti on paras vaihtoehto; sen jälkeen on hyvä oppia muita kieliä ja englannilla pärjää kaikkialla”.

Lukuvuonna 1997-98 kysyttiin kouluilta A1-kielen aloittamislukkaa. A1-englanti alkoi 57 pilottikoulussa kolmannella luokalla (N=68, 84 %). Toisella luokalla A1-englanti aloitettiin kolmessa koulussa (4,4, %) ja ensimmäisellä luokalla seitsemässä koulussa (10,4 %).

(Liite 14)

Lukuvuonna 1997-98 yhdessä koulussa järjestettiin kaksikielistä opetusta ensimmäiseltä luokalta lähtien englannin, saksan ja venäjän kielellä. Ennen varsinaisen A1-kielen aloittamista toimi muutamassa koulussa 0.-3. luokilla englannin, saksan tai ranskan kielen kerho (0.5-1t/viikko).

Kielivalintakyselyn ensimmäisessä vaiheessa tiedusteltiin ala-asteen kouluilta myös A1-kielen vuosiviikkomäärää. 67,6 prosentissa ala-asteen kouluja A1-kielen vuosiviikkotuntimäärä oli 8 tuntia, mikä on valtakunnallisen opetussuunnitelman mukainen vähimmäismäärä. Tarkemmat jakaumat ilmenevät liitteestä 15.

#### b) Vapaaehtoinen A2-kieli

Lukuvuonna 1997-98 A2 kieltä tarjottiin 91,2 prosentissa (N=62) KIMMOKE-kouluja. 8,8 prosentissa (kuusi koulua) A2-kieltä ei ollut tarjolla. A2-kielenä/kielinä kouluissa tarjottiin eniten saksaa (22,2 %). Saksaa myös opiskeltiin eniten (30,9 %). Lukuvuonna 1998-99 A2-kieltä tarjottiin 91,9 prosentissa (n=68, N=74) ala-asteen kouluja. Kahdella ala-asteella A2-kieltä ei tarjottu ja yhdessä koulussa A2-kielen tarjonta oli lopetettu. A2-kielenä saksa oli myös lukuvuonna 1998-99 suosituin kieli (27 %). A2-kielen/kielten tarjonta ja opiskelu lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 ilmenee taulukosta 8.

TAULUKKO 8. A2-kielen tarjonta ja opiskelu KIMMOKE-ala-asteilla lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

A2-kieli	Tarjotaan				Opetetaan			
	Koulujen lukumäärä		Osuus kouluista		Koulujen lukumäärä		Osuus kouluista	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
ei A2-kieltä	6	3	8,8	4,4				
sa	15	18	22,1	24,3	21	20	30,9	27,0
ra					1	1	1,5	1,4
sa-ra	2	3	2,9	4,1	5	10	7,4	13,5
sa-ra-ve	4	10	5,9	13,5		1		1,4
ve						1		1,4
ru	2	2	2,9	2,7	4	3	5,9	4,1
ru-ra	4	4	5,9	5,4	2	3	2,9	4,1
ru-sa	2	1	2,9	1,4	2	1	2,9	1,4
ru-sa-ra	3	5	4,4	6,8	2	5	2,9	6,8
ru-sa-ra-ve	3	3	4,4	4,1				
en	4	4	5,9	5,4	4	3	5,9	4,1
en-ve	1		1,5		1		1,5	
en-sa	6	7	8,8	9,5	8	7	11,8	9,5
en-sa-ve		1		1,4				
en-sa-ra-es		1		1,4				
en-sa-ra-ve	3	3	4,4	4,1				
en-sa-ra-ve-es	1		1,5					
en-ru	1	2	1,5	2,7	3	2	4,4	2,7
en-ru-es	1	1	1,5	1,4	1	1	1,5	1,4
en-ru-sa	1		1,5		1		1,5	
En-ru-sa-ra	2		2,9		1	3	1,5	4,1
En-ru-sa-ra-ve	7	3	10,3	4,1				
En-sa-ra					6	5	8,8	6,8
Yhteensä	68	68	100,0	91,9	68	66	100,0	89,2
Ei vastanneita		6		8,1		8		10,8
Yhteensä	68	74	100,0		68	74		100,0

A2-kieltä ei tarjottu lukuvuonna 1997-98 viidessä alle tuhannen ja yhdessä 1000-4000 oppilaan koulussa. Lukuvuonna 1998-99 A2-kieltä ei tarjottu yhdessä 1000- 4000 eikä yhdessä 12 000 – 23 000 oppilaan koulussa. Liitteestä 16 käy ilmi A2-kielenä/kielinä tarjotut kielet lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 kunnan peruskoulujen ja peruskouluikäisten mukaan luokiteltuna. Liitteessä 17 esitetään A2-kielen tarjonta lukuvuonna 1998-99 kunnan asukasmäärän mukaan luokiteltuna.

Jos A1-kielenä oli vain englanti, tarjottiin A2-kielenä useimmiten saksaa. Tarkemmat jakaumat ovat taulukossa 9.

TAULUKKO 9. A2-kielen tarjonta, jos A1-kielenä on vain englanti lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

A2-kielenä/kielinä koulussa tarjotaan	Koulujen lukumäärä	
	Lukuvuosi 1997-98	Lukuvuosi 1998-99
ra	1	
Sa	18	15
Sa - ra	4	3
Sa - ra - ve		8
Ru	4	2
Ru - ra	2	3
Ru - sa	2	1
Ru - sa - ra	2	5
Ru - sa - ra - ve		3
En- sa - ra	1	
En - sa - ve		1
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>34</b>	<b>41</b>

A2-kielen aloittamisluokassa ei ole tapahtunut mainittavaa muutosta. Lukuvuonna 1997-98 A2-kieli aloitettiin 88,2 prosentissa kouluja viidennellä luokalla. Lukuvuonna 1998-99 vastaava luku oli 90,5 prosenttia. Kahdessa ala-asteen koulussa A2-kielen opinnot saattoi aloittaa neljännellä luokalla sekä lukuvuonna 1997-98 että lukuvuonna 1998-99.

Lukuvuonna 1997-98 A2-kieltä opetettiin 75 prosentissa kouluja valtakunnallisesti määritelty minimi eli neljä vuosiviikkotuntia. Lukuvuonna 1998-99 vastaava luku oli 71 prosenttia. Kahdessa koulussa vuosiviikkotuntimäärä oli lukuvuonna 1998-99 kymmenen tuntia ja kymmenen koulua ilmoitti vuosiviikkotuntimääräkseen kaksi tuntia (taulukko 10) .

TAULUKKO 10. A2-kielen vuosiviikkotuntimäärä KIMMOKE-ala-asteilla lukuvuonna 1998-99 lukuvuoteen 1997-98 verrattuna

Vuosiviikkotuntimäärä lukuvuonna 1998-99	Koulujen lukumäärä	Osuus kouluista (%)	Muutos koulujen lukumäärässä lukuvuoteen 1997-98 verrattuna
4 tuntia	49	66,2	-2
5 tuntia	4	5,4	+1
6 tuntia	3	4,1	+1
7 tuntia			-1
8 tuntia	1	1,4	-
Muu tuntimäärä	12	16,2	+9
Ei A2-kieltä	3	4,1	-3
Ei vastanneita	2	2,7	+1
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	<b>+6</b>

Ala-asteen kieltenopettajat, jotka ovat opettaneet sekä A1- että A2-kieltä pitävät neljän vuosiviikkotunnin määrää riittämättömänä englantia lukuunottamatta (A2-kielen neuvottelupäivä 31.3.1999).

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan (1994) ala-asteella alkavan yhteisen kielen ja vapaaehtoisen kielen opiskelussa pyritään peruskoulun päättövaiheessa samantasoiseen kielen hallintaan. Mikäli A2-kielessä asetetaan tavoitteeksi A1-kielen tasoon yltäminen, on tuntimäärien opettajien kokemusten mukaan oltava A1-kielen tasoisia (A2-kielen neuvottelupäivä 31.3.1999).

A2-kielen saavutustasoa A1-kieleen verrattuna tiedusteltiin sekä lukuvuonna 1997-98 että 1998-99. Taulukkoon 11 on koottu koulujen arviot saavutustasosta molempina lukuvuosina.

TAULUKKO 11. Ala-asteen koulujen arviot A2-kielen saavutustasosta A1-kielen verrattuna lukuvuonna 1998-99 lukuvuoteen 1997-98 verrattuna (muutokset suluisissa)

Missä määrin A2-kielessä saavutetaan A1-kielen taso (%)	Opiskeltavat A1/A2-kielet				
	Englanti	Ruotsi	Saksa	Ranska	Venäjä
	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä
40		2 (+1)	1 (-)	1 (+1)	
50			(-2)		
56				1 (+1)	
58			1 (+1)		
60	2 (-2)	6 (+5)	6 (+3)	4 (+3)	
62		1 (+1)			
65		1 (+1)			(-1)
70	2 (+1)	3 (+1)	16 (+10)	8 (+6)	
75	1 (-1)	2 (+1)	3 (+1)	1 (-)	
80	6 (-1)	2 (+1)	12 (+7)	1 (-2)	
85	(-1)	1 (-1)	(-1)		1 (+1)
90	5 (+1)	(-1)	(-1)		
95	(-1)				
100	6 (+2)		1 (+1)	1 (+1)	1 (+1)
Yhteensä	22 (+2)	14 (+7)	40 (+9)	17 (+10)	2 (+1)
Ei vastannut	52 (+4)	60 (-1)	34 (-13)	57 (-4)	72 (+5)
YHTEENSÄ	74 (+6)	74 (+6)	74 (+6)	74 (+6)	74 (+6)

Kyselyyn vastasi toisessakin vaiheessa vain osa kouluista, joten tiedot eivät ole yleistämiskelpoisia. A2-kielen neuvottelupäivillä Opetushallituksessa 31.3.1999 todettiin eri kielten opettajien mielipiteenä, että eri A2-kielissä on samasta tuntimäärästä huolimatta vaikea päästä saman tasoihin saavutuksiin. Kyselyssä vastattiin eniten saksan osalta saavutustasoa koskevaan kysymykseen. Siksi tarkastelen saksan kieleen kohdistuvia prosenttilukuja hieman tarkemmin. Niissä 20 A2-saksaa opiskelevassa ala-asteen koulussa, joissa ei opiskella muita A2-kieliä, A2- saksan kielen saavutustaso A1-saksaan verrattuna arvioitiin seuraavasti:

TAULUKKO 12. A2-saksaa opiskelevien ala-asteen koulujen arvioit A2-saksan saavutustasosta A1-saksaan verrattuna lukuvuonna 1998-99

Missä määrin A2-saksassa saavutetaan A1-saksan taso	Koulujen lukumäärä	Osuus kaikista	Osuus vastanneista
60	3	15,0	20,0
70	5	25,0	33,3
75	2	10,0	13,3
80	5	25,0	33,3
Yhteensä	15	75,0	100,0
Ei vastanneita	5	25,0	
<b>YHTEENSÄ</b>	20	100,0	

79,9 prosenttia vastanneista (60 % kaikista) on sitä mieltä, että A2-saksassa saavutetaan A1-saksan tasosta 70 prosenttia tai enemmän.

A2-kielen aloittamisen tarvittava oppilasmäärä ei selvinnyt kyselyssä, sillä kysymykseen vastasi vain kolme koulua. Edellisessä kyselyssä kävi samalla tavalla. Näissä kouluissa tarvittava oppilasmäärä vaihteli 10 ja 16 välillä.

Ns. Sodankylän malli sopii esimerkiksi hyvin suunnitellusta A2-kielen opetuksesta, vaikka oppilasmäärä olisikin vähäinen. Kaikissa kyläkouluissa A2-kielen valinneet oppilaat opiskelevat yhden päivän viikossa Kitisenrannan koulussa, jossa heillä on mahdollisuus opiskella myös muita aineita A2-kielen lisäksi. Kun oppilaat kootaan A2-kieleen usealta koululta, saadaan kaikkien kielten (ruotsi, saksa, ranska, venäjä, saame) ryhmät riittävän isoiksi. Joissakin ryhmissä on mukana myös vanhempia. Tähän järjestelyyn ovat kaikki osapuolet olleet tyytyväisiä. Pohjois-Helsingissä aloitetaan syksyllä 1999 kokeilu, jossa A2-ranskan valinneet oppilaat neljältä eri ala-asteelta opiskelevat ranskaa iltapäivällä/illalla työväenopistossa yhdessä vanhempien kanssa. (A2-kielen neuvottelupäivä 31.3.1999.)

Syyt siihen, miksi A2-kielen ryhmää ei syntynyt (sellaisissa oppilaitoksissa, joissa A2-kielen opetusta ei ole järjestetty), eivät selvinneet kyselyssä, sillä kysymykseen vastanneista kuudesta koulusta neljä ilmoitti syyn olevan jonkin muu kuin kielen valinneiden vähäinen tai riittämätön määrä. Tilanne oli sama myös ensimmäisessä kyselyssä.

A2-kielen on vapaaehtoinen kieli siihen saakka, kun oppilas sen valitsee. Valinnan jälkeen päätös on sitova. Joissakin kouluissa vanhemmat ovat allekirjoittaneet sopimuksen lapsensa sitoutumisesta A2-kielen opiskeluun. Juridiselta kannalta katsottuna pakottamis-mahdollisuutta vapaaehtoisen kielen opiskelun jatkamiseen ei ole, joten oppilaat tulisi sitouttaa kielenopiskeluun muulla tavalla. Ohjaus on tärkeää A2-kielen valitsemisen suunnitteluvaiheessa. A2-englannin opiskelua ei yleensä keskeytetä. (A2-kielen neuvottelupäivä 31.3.1999.) A2-kielen keskeyttämiseen liittyvät arviot näkyvät taulukosta 13.

TAULUKKO 13. Ala-asteiden arviot A2-kielen keskeyttämisestä lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

Keskeytykö A2-kielen opiskelu	Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista (%)		Osuus kouluista (%)	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
Ei koskaan	21	11	30,9	14,9	32,8	17,7
Alle 25 %	31	48	47,1	64,9	48,4	77,4
Noin 25 %	1		1,5		1,6	
Yli 25 %	1	3	1,5	4,1	1,6	4,8
Epäselvä	7		10,5		15,6	
yhteensä	61	62	91,5	83,8	100,0	100,0
Ei vastanneita	7	12	8,5	16,2		
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>68</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		

Toisen vaiheen kyselyn tulosten mukaan keskeytykset tapahtuvat ensimmäisen lukuvuoden lopulla (23 opettajaa), yläasteelle siirryttäessä (20 opettajaa), syyslukukauden lopussa (12 opettajaa) tai toisen lukuvuoden alkupuolella (11 opettajaa). Kahdessa koulussa A2-kielen opiskelun voi keskeyttää, jos oppilaan, hänen vanhempansa ja opettajan yhteisten keskustelujen tuloksena päädytään siihen, että oppilaan työtaakka on liian suuri. Yhdessä koulussa A2-kielen voi valita kahdeksannella luokalla valinnaiseksi aineeksi ja näin tarkistaa, oliko valinta ”oikea”. Ensimmäisen vaiheen kyselyn tulosten mukaan keskeytyksiä tapahtui useimmiten yläasteelle siirryttäessä (14 opettajaa) ja viidennen luokan syksyllä (12 opettajaa) (Nyman 1998,16).

## c) Kielikerhot

Ala-asteen kerhoja pidettiin viikoittain yksi tai kaksi tuntia. Somalian kielen kerhoa pidettiin neljä tuntia viikossa. Yhdessä koulussa venäjän kielen kerhoa pidettiin neljä tuntia viikossa. Kahdessa koulussa kerho-opetus tapahtui lukuvuonna 1998-99 periodeittain. Eniten järjestettiin englannin kerhoja (liite 18). Kerhojen oppilasmäärä vaihteli lukuvuonna 1998-99 viidestä 42:een. Lukuvuonna 1997-98 se vaihteli 8-31 välillä.

*Yläaste*

Yläasteen kielivalintakyselyyn vastasi lukuvuonna 1997-98 68 koulua, lukuvuonna 1998-99 48 koulua. Lukumäärä on sopimusten mukainen.

## a) A1-kieli

A1-kielenä opiskeltiin sekä lukuvuonna 1997-98 että 1998-99 eniten englantia Yläasteita, joissa opetetaan A1-kielenä sekä englantia että saksaa oli molempina lukuvuosina yhdeksän. A1-kielten tarkat jakaumat ilmenevät taulukosta 14.

TAULUKKO 14. A1-kielen opiskelu yläasteilla lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

A1-kielet	Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista (%)	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
En	16	20	23,5	41,7	36,4	42,6
En-ra	3	3	4,4	6,3	6,8	6,4
En-sa	9	9	13,2	18,8	20,5	19,1
En-sa-ve	1	1	1,5	2,1	2,3	2,1
En-sa-ra	1	1	1,5	2,1	2,3	2,1
En-sa-ra-ve		1		2,1		2,1
En-ru	4	3	5,9	6,3	9,1	6,4
En-ru-ve	1	1	1,5	2,1	2,3	2,1
En-ru-ra	1	1	1,5	2,1	2,3	2,1
En-ru-sa	2	4	2,9	8,3	4,5	8,5
En-ru-sa-ve	2		2,9		4,5	
En-ru-sa-ra	3	2	4,4	4,2	6,8	4,3
En-ru-sa-ra-ve	1	1	1,5	2,1	2,3	2,1
Yhteensä	44	47	64,7	97,9	100,0	100,0
Ei vastanneita	24	1	35,3	2,1		
YHTEENSÄ	68	48	100,0	100,0		



## b) Vapaaehtoinen A2-kieli

A2-kielen opiskelu lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 ilmenee taulukosta 15. Suosituin A2-kieli lukuvuonna 1998-99 yläasteilla oli kyselyn mukaan saksa kun se edellisellä lukuvuonna oli englanti. Liitteessä 19 A2-kielen opiskelu yläasteilla esitetään peruskouluikäisten ja peruskoulujen määrän mukaan luokiteltuna.

TAULUKKO 15. A2-kielen opiskelu yläasteilla lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

A2-kielet	Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista (%)	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
Ei A2-kieltä	10		14,7		22,7	
Ve	1		1,5		2,3	
Sa	8	9	11,8	18,8	8,2	22,5
Sa-ra	2	3	2,9	6,3	4,5	7,5
Ru	1	2	1,5	4,2	2,3	5,0
Ru-sa	2		2,9		4,5	
Ru-sa-ra	1	2	1,5	4,2	2,3	5,0
Ru-sa-ra-ve		1		2,1		2,5
En	10	5	14,7	10,4	22,7	12,5
En-ve		1		2,1		2,5
En-ra		1		2,1		2,5
En-sa	4	5	5,9	10,4	9,1	12,5
En-sa-ra	3	6	4,4	12,5	6,8	15,0
En-ru-ra	1	1	1,5	2,1	2,3	2,5
En-ru-sa		2		4,2		5,0
En-ru-sa-ra	1		1,5		2,3	
En-sa-ra-es		1		2,1		2,5
En-ru-sa-ra-es		1		2,1		2,5
Yhteensä		40	64,7	83,3	100,0	100,0
Ei vastanneita		8	35,3	16,7		
YHTEENSÄ		48		100,0		

Lukuvuonna 1997-97 A1- ja A2-kielten ryhmät opiskelivat erikseen 26 yläasteen koulussa (38,2 % kaikista, 70,3 % vastanneista), lukuvuonna 1998-99 32 yläasteen koulussa (66,7 % kaikista, 76,2 % vastanneista). Lukuvuonna 1997-98 neljällä, lukuvuonna 1998-99 kuudella yläasteella opiskeltiin A1- ja A2-kieltä sekä yhdessä että erikseen. Yhdistettyjä ryhmiä oli viime lukuvuonna neljä, edellisellä viisi.

### c) Yläasteella alkava B-kieli

B1-kielenä opiskeltiin etupäässä ruotsia. Lukuvuonna 1997-98 B1-ruotsia opiskeltiin 81,8 prosentissa vastanneista yläasteen kouluista (52,9 % kaikista). Vastaava luku viime lukuvuonna oli 81,3 prosenttia (83 % vastanneista). Sekä ruotsia että englantia opiskeltiin seitsemässä koulussa (14,6 % kaikista, 14,9 % vastanneista) lukuvuonna 1998-99. Luku on vähentynyt edellisestä vuodesta yhdellä koululla. Lukuvuonna 1998-99 yhdellä yläasteen koululla on aloitettu B1-englannin opiskelu.

Lukuvuonna 1998-99 puolet yläasteista (77,4 % vastanneista) ilmoitti B1-kielen vuosiviikkotuntimääräksi opetussuunnitelman mukaiset vähintään kuusi vuosiviikkotuntia. Tuntimäärät vaihtelivat kahdesta kahdeksaan. Edellisen vuoden kyselyssä tähän kysymykseen ei kouluissa vastattu tai niissä oli runsaasti epäselvyyksiä.

B2-kielenä opiskeltiin lukuvuonna 1997-98 45 prosentissa, lukuvuonna 1998-99 43,8 prosentissa kyselyyn vastanneita yläasteita saksaa ja ranskaa. Edellisenä lukuvuonna B2-kielen vuosiviikkotuntimääriä/kursseja kartoittavaan kysymykseen vastasi vain yksi koulu, jossa opetettiin latinaa kymmenen vuosiviikkotuntia. Lukuvuonna 1998-99 B2-kielen vuosiviikkotuntimäärä vaihteli kahdesta kymmeneen. Puolessa yläasteita B2-kielen vuosiviikkotuntimäärä oli neljä tuntia. Vuosiviikkotuntimäärää tiedustelemaan kysymykseen jätti vastaamatta 22,9 prosenttia kouluista, yläasteen kurssimäärää tiedustelemaan 85,4 prosenttia kouluista. Tarkat jakaumat B2-kielten opiskelusta ovat taulukossa 16. Maakunnittaiset jakaumat ovat liitteessä 20.

TAULUKKO 16. B2-kielten opiskelu KIMMOKE-yläasteilla lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

B2-kielet	Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista (%)	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
Sa	2	2	2,9	4,2	4,5	4,3
Ra		2		4,2		4,3
Sa-ve		1		2,1		2,1
Sa-ra	20	21	29,4	43,8	45,5	44,7
Sa-ra-es-it		1		2,1		2,1
Sa-ra-ve	13	11	19,1	22,9	29,5	23,4
Sa-ra-ve-muu kieli*	1	3	1,5	6,3	2,3	6,4
Sa-ra-ve-es	1	1	1,5	2,1	2,3	2,1
en		2		4,2		4,3
En-sa-ra	3	2	4,4	4,2	6,8	4,3
En-sa-ra-ve	1	1	1,5	2,1	2,3	2,1
En-ru-sa-ra	1		1,5		2,3	
Ei B2-kieltä	1		1,5			
Epäselviä	1		1,5			
Yhteensä	44	47	64,7	97,9	100,0	100,0
Ei vastanneita	24	1	35,3	2,1		
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>68</b>	<b>48</b>	<b>100,0</b>			

\*muu kieli: lukuvuonna 1997-88 latina, lukuvuonna 1998-99 kahdessa koulussa latina, yhdessä saame

Liitteessä 21 esitetään B2-kielen opiskelu lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 peruskoulujen ja peruskouluikäisten määrän mukaan ja liitteessä 22 kunnan asukasmäärän mukaan luokiteltuna.

#### c) Kättely- ja kielikohtaiset kurssit

Kättelykursseja järjestettiin miltei puolessa (n=22, 45,8 % kaikista) yläasteita lukuvuonna 1998-99 ja 27,9 prosentissa yläasteita edellisenä lukuvuotena (n=19, 43,2 % vastanneista). Koulukohtaisia kursseja järjestettiin lukuvuonna 1997-98 92,9 prosentissa (n=39, 57,4% kaikista) ja lukuvuonna 1998-99 87,2 prosentissa (n=41, 85,4 % kaikista) yläasteen oppilaitoksia. Koulukohtaiset kurssit ja kättelykurssit lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 ovat liitteissä 23-26.

*Lukio*

Lukion kielivalintaa koskevaan kyselyyn vastasi kyselyn ensimmäisessä vaiheessa lukuvuonna 1997-98 42 lukiota ja yksitoista aikuislukiota.. Vastaamatta jätti 22,1 prosenttia KIMMOKE-hankkeseen osallistuvista lukioista eli viisitoista lukiota. Toisessa vaiheessa kyselyyn vastasi 45 lukiota ja 9 aikuislukiota, joten vastaamatta jätti yksi lukio vähemmän.

## a) A-kieli

Lukuvuonna 1998-99 tarjottiin A-kielinä lukioissa englantia, saksaa, ranskaa ja venäjää. Espanjaa, italiaa tai jotain muuta kieltä ei tarjottu A-kielenä kuten edellisenä lukukautena. Pakollisten kurssien määrä oli yleensä kuusi, syventävien kaksi ja soveltavien kurssien yksi kurssi. Taulukossa 17 ovat A-kielten kurssien määrät lukuvuonna 1997-98 ja taulukossa 18 lukuvuoden 1998-99 vastaavat luvut.

TAULUKKO 17. A-kielten pakollisten, syventävien ja soveltavien kurssien opiskelu ja tarjonta KIMMOKE-lukioissa ja aikuislukioissa lukuvuonna 1997-98 (kai=kaikista, vas=vastanneista)

Kurssimäärä	Pakolliset kurssit				Syventävät kurssit				Soveltavat kurssit									
	opiskelu		tarjonta		opiskelu		tarjonta		opiskelu		tarjonta							
englanti	n	% kai % vas	n	% kai % vas	n	% kai % vas	n	% kai % vas	n	% kai % vas	n	% kai % vas						
0,5									2	2,9	5,9	2	2,9	5,4				
1									12	17,6	5,3	13	19,1	35,1				
1,5									2	2,9	5,9	3	4,4	8,1				
2					30	44,1	57,7	30	44,1	60,0	8	11,8	3,5	7	10,3	18,9		
3					9	13,2	17,3	9	13,2	18,0	7	10,3	20,6	7	10,3	18,9		
4					2	2,9	3,8	2	2,9	4,0	3	4,4	8,8	4	5,9	10,9		
5					3	4,4	5,8	3	4,4	6,0				1	1,5	2,7		
6	48	70,6	92,3	46	67,6	90,2	3	4,4	5,8	1	1,5	2,0						
7	2	2,9	3,8	1	1,5	2,0	1	1,5	1,9	1	1,5	2,0						
8	1	1,5	1,9	1	1,5	2,0	2	2,9	3,8	2	2,9	4,0						
9					1	1,5	1,9											
10					1	1,5	1,9	2	2,9	4,0								
12	1	1,5	1,9	1	1,5	2,0												
13				1	1,5	2,0												
21				1	1,5	2,0												
Yhteensä	52	76,5	100,0	51	75	100,0	52	76,5	100,0	5	73,5	100,0	34	50	100,0	37	54,4	100,0
<b>Ruotsi</b>																		
0,5												1	1,5	8,3	1	1,5	6,7	
1	1	1,5	3,6	1	1,5	3,8	1	1,5	3,8	1	1,5	3,8	5	7,4	41,7	7	10,3	46,7
1,5												1	1,5	8,3	1	1,5	6,7	
2							17	25,0	65,4	18	26,5	69,2	2	2,9	16,7	3	4,4	20,0
3	1	1,5	3,6				3	4,4	11,5	2	2,9	7,7	2	2,9	16,7	2	2,9	13,3
4	1	1,5	3,6				1	1,5	3,8	2	2,9	7,7	1	1,5	8,3			
5	4	5,9	14,3	3	4,4	11,5	2	2,9	7,7	2	2,9	7,7				1	1,5	6,7
6	19	27,9	67,9	20	29,4	76,9												
7	2	2,9	7,1	1	1,5	3,8	1	1,5	3,8	1	1,5	3,8						
8							1	1,5	3,8									
11				1	1,5	3,8												
Yhteensä	28	41,2	100,0	26	38,2	100,0	26	38,2	100,0	26	38,2	100,0	12	17,6	100,0	15	22,1	100,0
<b>Saksa</b>																		
0,5												2	2,9	25,0	1	1,5	11,1	
1												4	5,9	50,0	4	5,9	44,4	
2							10	14,7	47,6	11	16,2	52,4	1	1,5	12,5	1	1,5	11,1
2,5							1	1,5	4,8	1	1,5	4,8						
3	2	2,9	11,8	1	1,5	5,3	2	2,9	9,5	2	2,9	9,5				1	1,5	11,1
4							1	1,5	4,8	1	1,5	4,8	1	1,5	12,5	2	2,9	22,2
5							3	4,4	14,3	2	2,9	9,5						
6	14	20,6	82,4	17	25,0	89,5												
7	1	1,5	5,9	1	1,5	5,3												
8							4	5,9	19,0	3	4,4	14,3						
10										1	1,5	4,8						
Yhteensä	17	25	100,0	19	27,9	100,0	21	30,9	100,0	21	30,9	100,0	8	11,8	100,0	9	13,2	100,0

(jatkuu)

<b>Ranska</b>						
1			1 1,5 8,3	1 1,5 10,0	4 5,9 80,0	4 5,9 66,7
2			5 7,4 41,7	6 8,8 60,0		1 1,5 16,7
3	1 1,5 12,5		1 1,5 8,3	1 1,5 10,0	1 1,5 20,0	1 1,5 16,7
5		7 10,3 87,5	2 2,9 16,7	1 1,5 10,0		
6	6 8,8 75,0	1 1,5 12,5				
7	1 1,5 12,5					
8			3 4,4 25,0	1 1,5 10,0		
Yhteensä	8 11,8 100,0	8 11,8 100,0	12 17,6 100,0	10 14,7 100,0	5 7,4 100,0	6 8,8 100,0
<b>Venäjä</b>						
0,5					1 1,5 20,0	1 1,5 20,0
1			1 1,5 7,7	1 1,5 9,1	3 4,4 60,0	2 2,9 40,0
2			7 10,3 53,8	6 8,8 54,5		
3	3 4,4 25,0	1 1,5 9,1	1 1,5 7,7	1 1,5 9,1	1 1,5 20,0	2 2,9 40,0
4				1 1,5 9,1		
5			2 2,9 15,4	1 1,5 9,1		
6	8 11,8 6,7	9 13,2 81,8				
7	1 1,5 8,3	1 1,5 9,1				
8			2 2,9 15,4	1 1,5 9,1		
Yhteensä	12 17,6 100,0	11 16,2 100,0	13 19,1 100,0	11 16,2 100,0	5 7,4 100,0	5 7,4 100,0
<b>Espanja</b>						
1					1 1,5 50,0	1 1,5 50,0
3	1 1,5 100,0				1 1,5 50,0	
5			2 2,9 100,0	1 1,5 50,0		
8				1 1,5 50,0		1 1,5 50,0
Yhteensä	1 1,5 100,0		2 2,9 100,0	2 2,9 100,0	2 2,9 100,0	2 2,9 100,0
<b>Italia</b>						
3					1 1,5 100,0	1 1,5 100,0
5			1 1,5 100,0	1 1,5 50,0		
8				1 1,5 50,0		
Yhteensä			1 1,5 100,0	2 2,9 100,0	1 1,5 100,0	1 1,5 100,0
<b>Latina</b>						
1					1 1,5 100,0	1 1,5 100,0
8				1 1,5 100,0		
Yhteensä				1 1,5 100,0	1 1,5 100,0	1 1,5 100,0

TAULUKKO 18. A-kielten pakollisten, syventävien ja soveltavien kurssien opiskelu ja tarjonta KIMMOKE-lukioissa ja aikuislukioissa lukuvuonna 1998-99 (kai=kaikista, vas=vastanneista)

Kurssimäärä	Pakolliset kurssit				Syventävät kurssit				Soveltavat kurssit									
	opiskelu		tarjonta		opiskelu		tarjonta		opiskelu		tarjonta							
englanti	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas						
0				2	3,7	3,9	2	3,7	3,9	4	7,4	7,8	20	37,0	39,2	18	33,3	35,3
1													16	29,6	31,4	15	27,8	29,4
1,5													1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
2							27	50,0	52,9	25	46,3	49,0	7	13,0	13,7	6	11,1	11,8
2,5							1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
3							9	16,7	17,6	7	13,0	13,7	3	5,6	5,9	6	11,1	11,8
3,5							1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
4							6	11,1	11,8	7	13,0	13,7	1	1,9	2,0	2	3,7	3,9
5							2	3,7	3,9	2	3,7	3,9	1	1,9	2,0			
6	45	83,3	88,2	44	81,5	86,3	1	1,9	2,0	2	3,7	3,9	1	1,9	2,0	2	3,7	3,9
7	3	5,6	5,9	3	5,6	5,9	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
8	3	5,6	5,9	2	3,7	3,9	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
Yhteensä	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0
ruotsi																		
0	26	48,1	51,0	23	42,6	45,1	29	53,7	56,9	25	46,3	49,0	41	75,9	80,4	30	66,7	70,6
0,5																1	1,9	2,0
1							1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	6	11,1	11,8	4	7,4	7,8
2	1	1,9	2,0				16	29,6	31,4	19	35,2	37,3	3	5,6	5,9	6	11,1	11,8
2,5																1	1,9	2,0
3	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	3	5,6	5,9	3	5,6	5,9	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0
4	1	1,9	2,0							1	1,9	2,0				2	3,7	3,9
5	2	3,7	3,9	3	5,6	5,9	1	1,9	2,0									
6	16	29,6	31,4	20	37,0	39,2				1	1,9	2,0						
7	4	7,4	7,8	4	7,4	7,8	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
Yhtensä	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0
saksa																		
0	33	61,1	64,7	30	55,6	58,8	40	74,1	78,4	34	63,0	66,7						
1							1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
1,5																		
2							6	11,1	11,8	11	20,4	21,6						
3	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	2	3,7	3,9	3	5,6	5,9						
4	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
5	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
6	14	25,9	27,5	17	31,5	33,3												
7	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0												
Yhteensä	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0						

(jatkuu)

<b>ranska</b>																		
0	44	81,5	86,3	42	77,8	82,4	45	83,3	88,2	43	79,6	84,3	50	92,6	98,0	48	88,9	94,1
1							1	1,9	2,0	1	1,9	2,0				2	3,7	3,9
2							3	5,6	5,9	5	9,3	9,8						
3	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0	2	3,7	3,9	2	3,7	3,9	1	1,9	2,0			
5																1	1,9	2,0
6	5	9,3	9,8	7	13,0	13,7												
7	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0												
Yhteensä	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0
<b>venäjä</b>																		
0	42	77,8	82,4	41	75,9	80,4	43	79,6	84,3	42	77,8	82,4	50	92,6	98,0	51	94,4	100,0
1							1	1,9	2,0	1	1,9	2,0						
2							5	9,3	9,8	6	11,1	11,8	1	1,9	2,0			
3							2	3,7	3,9	2	3,7	3,9						
6	8	14,8	15,7	9	16,7	17,6												
7	1	1,9	2,0	1	1,9	2,0												
Yhteensä	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0	51	94,4	100,0			

Kaikilla lukion oppilailla yhtä koulua lukuun ottamatta oli mahdollisuus jatkaa peruskoulussa opiskelemaansa A1-kieltä A-kielen laajuisena lukuvuonna 1998-99. Lukuvuonna 1997-98 tämä mahdollisuus oli 86,8 prosentilla oppilaista (n=46, kaikista 67,6 %). Lukuvuonna 1998-99 peruskoulussa A2-kielenä aloitettua vierasta kieltä voi jatkaa A-kielen laajuisena 68,5 prosentissa lukioista (n=37, 84,1 % vastanneista) ja peruskoulussa aloitettua B1-kieltä 66,7 prosentissa (n=36, 76,6 % vastanneista) lukioista. Edellisenä lukuvuonna vastaava luku oli A2-kielen osalta 60,3 prosenttia (n=41, 77,4 % vastanneista) ja B1-kielen osalta 48,5 prosenttia (n=33, vastanneista 62,3 %).

#### b) B-kieli

Lukuvuonna 1997-97 B1-englantia opetettiin ja tarjottiin noin neljäsosassa lukioista, B1-ruotsia tarjosi ja opetti 52 lukiota (98,1 % vastanneista, 76,5 % kaikista) vain yhdessä kyselyyn vastanneessa lukiossa ei opetettu eikä tarjottu ruotsia B1-kielenä. Yläasteella aloitetun B1-kielen jatkumahdollisuuksien järjestäminen ei ollut tarpeen 14 lukiossa, koska tällaisia tapauksia ei ilmennyt. Näistä viidessä englantia oli valittu A1-kielenä. Joissakin kouluissa ei opiskeltu lainkaan B1-englantia. Englantia tarjottiin myös B3-kielenä (yksi koulu).

Lukuvuonna 1998-99 englantia B1-kielenä tarjottiin kahdeksassa lukiossa (14,8 % kaikista, 15,7 % vastanneista). Näistä seitsemässä sitä myös opiskeltiin B1-kielenä (13 %, 13,7 % vastanneista). Niissä kouluissa, joissa B1-englantia ei tarjottu (n=43, 79,6 % kaikista, 84,3 %



vastanneista) opiskelua jatkettiin A-kielenä 44 prosentissa kouluja. A1- tai B2-kielen ryhmässä jatkettiin yhdessä koulussa. B1-englanti ei ollut aiheuttanut erityisiä opetusjärjestelyjä 39 prosentissa lukiota (n=17). Yksi koulu ilmoitti, etteivät B1-englantia opiskelevat voi jatkaa heidän koulussaan. Yhdessä koulussa opiskeltiin englanniksi. Se edellytti hyvää englannin taitoa, joten B1-englantia opiskelevat eivät edes hakeudu kyseiseen kouluun. B1-englannin opiskelu järjestettiin lukioiden välisenä yhteistyönä (yksi lukio): koulut sopivat keskenään, mikä lukioista tarjoaa kyseistä opetusta ja oppilaat menevät sinne. Myös itsenäinen kielen opiskelu oli mahdollista (yksi lukio).

Lukuvuonna 1997-98 B1-ruotsia tarjottiin ja opetettiin 52 lukiossa (98,15 vastanneista, 76,5 % kaikista). Vain yhdessä kyselyyn vastanneessa lukiossa ei tarjottu eikä opetettu B1-ruotsia.

Lukuvuonna 1998-99 B1-ruotsia tarjottiin 92,6 prosentissa päivä- ja aikuislukioita (n=50, 98 % vastanneista) ja opiskeltiin 90,7 prosentissa (n=49, 96,1 % vastanneista) lukioita. Kaksi lukiota ei tarjonnut ruotsia B1-kielenä eikä yhdessä KIMMOKE-lukiossa opiskeltu ruotsia B1-kielenä lukuvuonna 1998-99.

Lukioon siirryttäessä pienentynyt B1-kielen tuntimäärä otettiin lukuvuonna 1997-98 huomioon erilaisin tukijärjestelyin. Lisä-, valinnais-, kertaus-, johdanto- sekä niveltäviä ja nollakursseja järjestettiin 31 lukiossa. Viidessä oppilaitoksessa pienentynyttä tuntimäärää ei oltu toistaiseksi otettu mitenkään huomioon. Kahdessa koulussa tuntimäärän vähentymisellä ei ole ollut opetusjärjestelyihin mitään vaikutusta, koska ne ovat aikuislukioita. Kun kyselyn toisessa vaiheessa tiedusteltiin samaa asiaa suurin osa lukioista (noin 73 %) ilmoitti ottavansa huomioon B1-kielen yläasteella vähentyneen tuntimäärän. Yläasteen ja lukion niveltäviä kursseja järjestettiin 16 lukiossa (30 %). Lisä-/kertauskursseja ja/tai erilaista tukiopetusta annettiin 11 lukiossa. Yläasteen opintoja syventäviä kursseja tarjosi kahdeksan lukiota ja abiturienteille tarkoitettuja kursseja neljä lukiota. Kahdella lukiolla ei ollut varaa tukikursseihin. Kahdeksan lukiota, ilmoitti etteivät ne ottaneet pienentynyttä tuntimäärää mitenkään huomioon. Asiaa kartoittavaan kysymykseen jätti vastaamatta neljä koulua.

B2-kielenä opiskeltiin molempina lukukausina eniten saksaa. Taulukosta 19 näkyvät B2-kielen opiskelu ja tarjonta lukuvuonna 1997-98, taulukosta 20 lukuvuonna 1998-99.

TAULUKKO 19. B2-kielten opiskelu ja tarjonta KIMMOKE-lukioissa lukuvuonna 1997-98

B2-kieli	Tarjotaan						Opiskellaan					
	Kyllä			Ei			Kyllä			Ei		
	n	% kai	% vas	n	%kai	% vas	n	%kai	% vas	n	%kai	% vas
englanti	7	10,3	13,2	46	67,6	86,8	6	8,8	11,3	47	69,1	88,7
ruotsi				53	77,9	100,0				53	77,9	100,0
saksa	46	67,6	86,8	7	10,3	13,2	45	66,2	84,9	8	11,8	15,1
ranska	43	63,2	81,1	10	14,7	18,9	41	60,3	77,4	12	17,6	22,6
venäjä	25	36,8	47,2	28	41,2	52,8	15	22,1	28,3	38	55,9	71,7
espanja	4	5,9	7,5	49	72,1	92,5	3	4,4	5,7	50	73,5	94,3
italia	2	2,9	3,8	51	75,0	96,2	1	1,5	1,9	52	76,5	98,1
muu kieli:latina	4	5,9	7,5	49	72,1	92,5	3	4,4	5,7	50	73,5	94,3

TAULUKKO 20. B2-kielten opiskelu ja tarjonta KIMMOKE-lukioissa lukuvuonna 1998-99

B2-kieli	Tarjotaan						Opiskellaan					
	Kyllä			Ei			Kyllä			Ei		
	n	% kai	% vas	n	%kai	% vas	n	%kai	% vas	n	%kai	% vas
englanti	4	7,4	8,0	46	85,2	92,0	4	7,4	8,0	46	85,2	92,0
ruotsi				50	92,6	100,0				50	92,6	100,0
saksa	42	77,8	84,0	8	14,8	16,0	43	79,0	86,0	7	13,0	14,0
ranska	41	75,9	82,0	9	16,7	18,0	39	72,2	78,0	11	20,4	22,0
venäjä	22	40,7	44,0	28	51,9	56,0	13	24,1	26,0	37	68,5	74,0
espanja	4	7,4	8,0	46	85,2	92,0	2	3,7	4,0	48	88,9	96,0
italia	4	7,4	8,0	46	85,2	92,0	2	3,7	4,0	48	88,9	96,0
muu kieli:latina	4	7,4	8,0	46	85,2	92,0	2	3,7	4,0	48	88,9	98,0

Lukuvuonna 1998-99 B2-kielen opiskelijat eivät olleet omana ryhmänään reilussa puolessa kouluista (n=27, 56 % vastanneista, 50 % kaikista). Edellisenä lukukautena omaa B2-kielen ryhmää ei muodostettu 31 lukiossa, mikä oli 58,5 prosenttia vastanneista (45,6 % kaikista). B2- ja B3-kielten ryhmien yhdistäminen vaihteli eri kouluissa kaikkien kurssien yhdessä opiskelusta viimeisten kurssien yhdessä opiskeluun. Yhdessä koulussa kiinnitettiin erityistä huomiota opiskelijamäärään yhdistämispäätöstä tehtäessä. Joissakin ryhmien yhdistäminen saattoi tapahtua lukio-opintojen missä vaiheessa tahansa kielen hallinnasta ja tasosta riippuen. Toisen kyselyn tulosten mukaan yhdistäminen tapahtui useimmiten kolmannesta kurssista alkaen (n=17, 33 % vastanneista). Edellisenä vuonna eri kielten yhdistämiskäytänteissä oli suurta vaihtelevuutta (ks. Nyman 1997, 22-23). Lukuvuoden 1998-99 B2- ja B3-kielten yhdistämisessä oli seuraavanlaisia käytäntöjä:

- kolmannesta kurssista alkaen (n=17)
- viimeinen/viimeiset kurssit yhdessä (n=9)
- neljännessä kurssista alkaen (n=5)
- toisesta kurssista lähtien (n=2)
- B2-kieltä opiskelevat lukevat yhden kurssin yksinään, B3-kieltä opiskelevat

kolme kurssia, sen jälkeen ryhmät yhdistetään (n=2)

- toisen tai kolmannen lukiovuoden alussa (n=2)
- lukio-opintojen missä vaiheessa tahansa kielen hallinnasta ja tasosta riippuen (n=2)
- saksan ja ranskan ryhmiä yhdistetään B2-kielen kuudennella ja B3-kielen seitsemännellä kurssilla (n=3) ja seitsemännellä ja kahdeksannella kurssilla (n=3)
- saksassa ja ranskassa järjestetään yhteinen B2/B3-kertauskurssi (n=2)
- venäjä opiskellaan kokonaan yhdessä (n=2)
- latinan B2-kurssit 1-4 yhdistetään B3-latinan kursseihin 4-7, jolloin B2-kurssi neljä on suoritettava tenttimällä (n=1)
- yhdistäminen riippuu opiskelijamäärästä (n=1)

Niissä lukioissa, joissa B2-kieltä opiskeltiin koko ajan omana ryhmänään, kieltä tarjottiin useimmiten kahdeksan kurssia. Kun B2-lukijoita opetettiin yhdessä B3-lukioiden kanssa kurssimäärä vaihteli viidestä 11:een. Taulukosta 21a ilmenee B2-kielen kurssitarjonta molempina lukukausina, kun kieltä opetettiin omana ryhmänään, taulukosta 21b B2- ja B3-kielille yhdessä opetettujen kurssien määrä.

TAULUKKO 21a. B2-kielen kurssitarjonta lukioissa lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

Kurssimäärä	Tarjoavien lukioiden määrä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
5 kurssia		1		1,9		4,2
7 kurssia	5	5	7,4	9,3	23,8	20,8
8 kurssia	12	15	17,6	27,8	57,1	62,5
9 kurssia	1	2	1,5	3,7	4,8	8,3
10 kurssia	2		2,9		9,5	
11 kurssia	1		1,5		4,8	
12 kurssia		1		1,9		4,2
Yhteensä	21	24	30,9	44,4	100,0	100,0
Ei vastanneita	47	30	69,1	55,6		
YHTEENSÄ	68	54	100,0	100,0		

TAULUKKO 21b. B2- ja B3-kielille yhdessä opetettujen kurssien määrä lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

Kurssimäärä	Tarjoavien lukioiden määrä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
5 kurssia		1		1,9		2,8
6 kurssia	2	3	2,9	5,6	5,6	8,3
7 kurssia	7	7	10,3	13,0	19,4	19,4
8 kurssia	20	16	29,4	29,6	55,6	44,4
8,5 kurssia	1	1	1,5	1,9	2,8	2,8
9 kurssia	1	5	1,5	9,3	2,8	13,9
10 kurssia	4	2	5,9	3,7	11,1	5,6
11 kurssia	1	1	1,5	1,9	2,8	2,8
Yhteensä	36	36	52,9	66,7	100,0	100,0
Ei vastanneita	32	18	47,1	33,3		
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>68</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		

B3-kielinä saksa ja ranska ovat opiskelluimmat kielet. B3-ruotsia ei tarjottu missään koulussa. Englantia B3-kielenä tarjottiin kolmessa, opiskeltiin yhdessä koulussa. Venäjää, espanjaa, italiaa, kreikkaa ja unkaria opiskeltiin myös B3-kielinä (taulukot 22 ja 23).

TAULUKKO 22. B3-kielten opiskelu ja tarjonta KIMMOKE-lukioissa lukuvuonna 1997-98

B3-kieli	Tarjotaan						Opiskellaan					
	Kyllä			Ei			Kyllä			Ei		
	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas
englanti	2	2,9	3,8	51	75	96,2	1	1,5	1,9	52	76,5	98,1
ruotsi				53	77,9	100,0				53	77,9	100,0
saksa	53	77,9	100,0				53	77,9	100,0			
ranska	49	72,1	92,5	4	5,9	7,5	47	69,1	88,7	6	8,8	11,3
venäjä	42	61,8	79,2	11	16,2	20,8	38	55,9	71,7	15	22,1	28,3
espanja	18	26,5	34,0	35	51,5	66,0	17	25,0	32,1	36	52,9	67,9
italia	11	16,2	20,8	42	61,8	79,2	12	17,6	22,6	41	60,3	77,4
muu kieli*	17	25,0	32,1	36	52,9	67,9	14	20,6	26,4	39	57,4	73,6

\* latina: tarjotaan 15 lukiossa, opiskellaan 11 lukiossa

\* unkari: tarjotaan ja opiskellaan kahdessa lukiossa

TAULUKKO 23. B3-kielten opiskelu ja tarjonta KIMMOKE-lukioissa lukuvuonna 1998-99

B3-kieli	Tarjotaan						Opiskellaan					
	Kyllä			Ei			Kyllä			Ei		
	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas	n	% kai	% vas
englanti	3	5,6	6,1	46	85,2	93,9	1	1,9	2,0	48	88,9	98,0
ruotsi				49	90,7	100,0				49	90,7	100,0
saksa	50	92,6	98,0	1	1,9	2,0	49	90,7	96,1	2	3,7	3,9
ranska	46	85,2	90,2	5	9,3	9,8	43	79,6	84,3	8	14,8	15,7
venäjä	39	72,2	76,5	12	22,2	23,5	34	63,0	66,7	17	31,5	33,3
espanja	18	33,3	35,3	33	61,1	64,7	16	29,6	31,4	35	64,8	68,6
italia	13	24,1	25,5	38	70,4	74,5	10	18,5	19,6	41	75,9	80,4
muu kieli	14	25,9	27,5	37	68,5	72,5	14	25,9	27,5	37	68,5	72,5

Lukuvuonna 1998-99 opiskeltiin yhdessä koulussa italiaa ja venäjää B3-kielinä kunnan sisällä koulujen yhteistyöhankkeena. Latinaa tarjottiin B3-kielenä yhdeksässä lukiossa, joista yhdessä latinan opiskelua ei ole aloitettu. Unkaria tarjottiin kahdessa koulussa ja näistä toisessa sitä myös opiskeltiin. Kreikkaa tarjottiin ja opiskeltiin yhdessä koulussa.

B3-kielen kurssija tarjottiin kahdesta 13:een. Useimmissa kouluissa tarjottava kurssimäärä oli kahdeksan. B3-kielen tarkempi kurssitarjonta ilmenee taulukosta 24.

TAULUKKO 24. B3-kielen kurssien enimmäismäärä lukioissa lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

Kurssimäärä	Tarjoavien lukioiden määrä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista(%)	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
2 kurssia	1		1,5		1,9	
6 kurssia		2		3,7		4,0
7 kurssia	1	3	1,5	5,6	1,9	6,0
8 kurssia	22	21	32,4	38,9	41,5	42,0
8,5 kurssia	1	1	1,5	1,9	1,9	2,0
9 kurssia	16	15	23,5	27,8	30,2	30,0
10 kurssia	10	6	14,7	11,1	18,9	12,0
11 kurssia	1	1	1,5	1,9	1,9	2,0
12 kurssia		1		1,9		2,0
13 kurssia	1		1,5		1,9	
Yhteensä	53	50	77,9	92,6	100,0	100,0
Ei vastanneita	15	4	22,1	7,4		
YHTEENSÄ	68	54	100,0	100,0		

### c) Lyhytkurssit

Noin puolessa KIMMOKE-lukioita järjestettiin lyhytkursseja (n=27). Lukuvuonna 1998-99 nuorisosteen kokeilussa mukana olevissa kahdessa lukiossa järjestettiin opettajille viiden päivän lyhytkursseja heidän oman kielitaitonsa kohennukseksi. Englannin keskustelukurssi ja kaupungin ja ammattioppilaitoksen henkilökunnalle räätälöityjä maksupalvelukursseja järjestettiin kahdessa lukiossa. Oppilaille suunnattuja lyhytkursseja järjestettiin lukuvuonna 1998-99 seuraavasti:

- latina (n=9)
- espanja (n=8)
- italia (n=8)
- venäjä (n=3)
- unkari (n=2)
- japani (n=2)
- viro (n=2)
- arabia (n=1)
- hollanti (n=1)

Edelliseen vuoteen verrattuna ovat jääneet pois kiinan, kreikan, saksan, ruotsin ja ranskan kurssit.

### 8.3 Oppiaineiden integrointi

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1994) painotetaan opettajien keskinäisen yhteistyön tärkeyttä. Integraatio voi kohdistua joko tavoitteisiin, oppiainekseen, materiaaleihin, työtapoihin tai arviointiin (Koppinen & Pasanen 1991, 7). Tämän tutkimuksen kyselyssä integrointia kartoittava kysymys kohdistui oppiainekseen. Avovastauksissa tuli esille muitakin eheyttämisen kohteita.

Lukuvuonna 1998-99 puolessa KIMMOKE-lukioita ei integroitu vieraan kielen ja jonkin muun aineen opetusta (n=27, 50 % kaikista, 52,9 % vastanneista). Integroitua opetusta annettiin 24:ssä lukiossa (44,4 % kaikista, 47,1 % vastanneista). Opetustaan integroivien koulujen määrä väheni kolmella koululla edelliseen vuoteen verrattuna, mutta integroitavat oppiaineet ovat pysyneet miltei samoina (ks. Nyman 1997, 25-26).

Englannin opetusta integroitiin seuraavasti:

- historiaa englanniksi (n=7)
- puolet psykologian ensimmäisestä kurssista englanniksi puolet suomeksi (n=1), psykologiaa englanniksi (n=4)
- biologian ja englannin kielen integroiva kurssi (n=4)
- kemian kurseja englanniksi (n=4)
- terveystietoa englanniksi (n=2)
- kuvaamataitoa englanniksi (n=2)
- fysiikan kurseja englanniksi (n=2)
- maantietoa englanniksi (n=2)
- yhden linjan opetus kokonaan englanniksi (n=2)
- matematiikan kurseja englanniksi (n=2)
- englanti-ilmaisutaito-liikunta (n=1)
- koko opetus englanniksi (n=1)
- geometria (n=1))
- filosofia (n=1)
- ATK ja teknisen työn kurseja englanniksi (n=1)
- studia generalia-luentosarjan englanninkieliset luennot hyödynnetään (n=1)
- eri lukuvuosian pidetty kurseja englanniksi kysynnän mukaan (n=1)

Ruotsia integroitiin historiaan (n=2) ja kirjallisuuteen (n=1). Yhdessä lukiossa järjestettiin eri lukuvuosina kurseja ruotsiksi kysynnän mukaan.

Saksaa ja maantietoa integroitiin kolmessa koulussa. Yhdessä koulussa maantiedon opetus vieraalla kielellä oli suunnitteilla. Leirikouluun tähtääviä maantuntemuksen ja kulttuurin kurseja järjestettiin yhdessä koulussa.

Myös eri kielten viestinnällisiä (n=1) ja soveltavia kurseja (n=3, kansainvälisyyskurssi, laskettelu, survival-kurssi saaristossa) tarjottiin.

Matematiikan opetus annettiin kokonaan vieraalla kielellä laajalla kurssilla yhdessä koulussa.

Vastausten perusteella ei voida päätellä, onko kyseessä luokkahuoneinnovaatio vai kenties laajempi institutionaalinen ja/tai kasvatuksellinen innovaatio. Kokemukseni perusteella oletan, että opettajat ainakin jossain määrin ovat tehneet yhteistyötä eri oppiaineiden välillä, joten voitaisiin puhua kasvatuksellisesta innovaatiosta. Opetuksen uudistamisessa, tässä tapauksessa integroinnissa, on seurauksena institutionaalisia ja henkilökohtaisia

muutoksia. Vaikka opetussuunnitelma sinänsä on asialle myönteinen, opettajien työmäärästä selittyvä ajanpuute ja mahdolliset ihmissuhdevaikeudet muodostavat esteitä yhteistyölle. Lisäksi oppiaineiden integrointi on yhteydessä aineiden ominaislaatuun, erilaisiin opetustraditioihin tai didaktisen tausta-ajattelun eroihin. Oppiaineita ylittävä opetus vaatii aina riittävästi tukea ja koordinoitua ja sellaisen ilmapiirin, jossa integrointi on mahdollista.

#### 8.4 Kielten opetukseen käytetyt resurssit

Lukuvuonna 1998-99 teknisiä valmiuksia opiskella esimerkiksi kieliä ei ollut 58,3 prosentissa (n=28, 62,2 % vastanneista) yläasteita. Valmiudet etäopetukseen tietokoneen välityksellä oli 35,4 prosentissa (n=17, 37,8 % vastanneista) yläasteita. Etäopetuslaitteistoja hankittiin lisää seitsemään kouluun edellisen kyselyn jälkeen.

Lukuvuonna 1998-99 etäopetukseen valmiita opettajia olisi kyselyyn vastanneiden (koulun johtaja/rehtori) mukaan 61,1 prosenttia (n=33, 73,3 % vastanneista) koulun opettajista. Edellisenä vuonna etäopetukseen halukkaita opettajia arvioitiin olevan 47 prosenttia (n=32, 60,4 % vastanneista).

Toisen vaiheen kyselyn mukaan etäopetukseen vaadittavia teknisiä valmiuksia ei ollut 64,7 prosentissa lukioita (n=33). 35,3 prosentissa lukiosta (n=18) etäopetuslaitteisto oli olemassa. Lukuvuoden 1998-99 aikana etäopetuslaitteisto hankittiin seitsemän KIMMOKE-lukioon.

KIMMOKE-hankkeen tavoitteena oli oppilaitosten verkostoituminen. Ulkoiset telemaattiset yhteydet, koulututeknologian kehittäminen ja yhteistyökumpaneiden hankkiminen muodostavat tärkeän osan verkottumista. Tutkimustulosten mukaan verkottumiseen ei ollut kaikissa kouluissa teknisiä edellytyksiä.

Kielivalintakyselyn toisessa vaiheessa kouluilta tiedusteltiin kunnan heikentyneen taloudellisen tilanteen vaikutusta opetusjärjestelyihin. Ala-asteen kouluissa ryhmäkoot ovat suurentuneet 12:ssa koulussa. 20 ala-asteen koulussa kuluja jouduttiin jäädyttämään muun muassa oppikirjoja ja -materiaaleja kierrättämällä, karsimalla kielikerhoja ja tukiovetusta sekä tiukentamalla opettajien mahdollisuuksia osallistua koulutukseen.



Palkkaerimielisyydet kunnan ja opettajien ammattijärjestön välillä hankaloittivat kielten opiskelua parissa kunnassa. Yksi kunta mainitsi kielikerhojen järjestämisen tulleen mahdolliseksi Opetushallituksen myöntämän avustuksen turvin. Kunnan taloudellinen tilanne on vaikuttanut myös yläasteen kouluissa eniten kielten ryhmäkokoon, jota on jouduttu suurentamaan (n=19, 12,5 %). Eräs vastaaja huomautti kuitenkin, että suurentuneesta ryhmäkoosta huolimatta yhtään ryhmää ei ole jätetty aloittamatta, mikäli yli kymmenen opiskelijaa ilmoittautui ryhmään. KIMMOKE-hanke oli myös tuonut uusia ideoita ja uusia mahdollisuuksia. Kahdeksan prosenttia mielestä taloudellinen tilanne ei ole vaikuttanut koulun toimintaan mitenkään tai ei ainakaan oleellisesti (n=12). Kolmessa vastauksessa taloudellisen tilanteen kerrottiin kehittyneen positiivisesti: Atk-välineiden rahoitus oli virkistänyt ja innovoinut kieltenopetusta ja kielten opetuksen osuus oli kasvanut. Yhdessätoista koulussa vähentyneet taloudelliset resurssit näkyivät siten, että materiaalihankintoja oli jouduttu supistamaan ja oppimateriaalia kierrättämään. Valinnais- ja lisäkurssien tarjonta oli vähentynyt eikä tukiopestakaan voitu järjestää riittävästi (n=4).

Kaikkia B2-kielen ryhmiä ei voitu perustaa eikä myöskään espanjan, venäjän ja saamen kielten ryhmiä (n=4). Kolmessa vastauksessa korostettiin rehtorin roolia resurssien jaossa. Erityisesti niukoissa oloissa oli koulun/kunnan/rehtorin asia päättää, mitä painotettiin. Näissä kouluissa kielipainotteisuus näkyi koulun opetussuunnitelmassa ja kielitarjonta oli kohtuullisen monipuolinen, kielten opiskelua oli pikemminkin laajennettu kuin rajoitettu. Eräässä koulussa ”pienemmät kurssit, esimerkiksi ranska, olisivat lahtauspöydällä ilman KIMMOKETTA”.

A2-kielen opetukseen kohdistui supistuksia kuudessa koulussa: Eräässä kunnassa kunta ei antanut A2-saksan opetukseen lisätunteja, vaan ne otettiin koulun kiintiöstä. Kunnan päätöksellä A2-kieli poistui kielten ohjelmasta asteittain kahdessa yläasteen koulussa. Resurssipulan vuoksi A2-kielen opetusta ei järjestetty yhdessä kunnassa. A2-kielen opetus oli siellä mahdollista vain etäopetuksena ja nyt sekin mahdollisuus oli vaakalaudalla. A2-kielen opetuksen alkamisajankohtaa lykättiin lukuvuodelle 1999-2000 yhdessä koulussa. Yhdessä koulussa suunniteltiin harvinaisempien A1-kielten keskittämistä muutamaaan kouluun, A2-kielen syntymiseen vaadittavan ryhmäkoon suurentamista ja kuvataidepainotteisten oppilaiden kielivalintojen supistamista siten, että he voisivat valita A1-kieleksi vain englannin. Kunnan niukat varat johtivat lomautuksiin yhdessä kunnassa. Edellisten vuosien säästöt olivat myös vaikuttaneet oppilaiden suhtautumiseen kouluun

ilmeten rauhattomuutena. Kunnan taloudellisen tilanteen vaikutusta kielen opiskeluun kartoittavaan kysymykseen ei vastannut viisi koulua.

Kielten opetusryhmiä on jouduttu yhdistelemään ja ryhmäkoot ovat kasvaneet 31 prosentissa lukioista. Kielten ryhmien perustamiseen kunnan taloudellisella tilanteella on ollut seuraavanlaisia vaikutuksia (kukin asia mainittu yhden kerran):

- A1-ruotsia ei syksyllä –98 tarjottu - saksa A1-kielenä aloitetaan joka toinen vuosi A2-englanti on jätetty pois
- A2-ranskaa ei aloitettu
- A2-kielen tarjonta lopetettiin syksystä –98 lähtien, ellei oppilaalla ole A-kielenä jokin muu kieli kuin englanti
- B3-kielen tarjonta on supistunut
- espanjan ja italian kielen ryhmiä ei voitu perustaa
- harvinaisten kielten (espanja/italia) opetus on keskitetty yhteen oppilaitokseen, jotta saadaan noin 30-40 opiskelijaa samaan ryhmään, lukiokurssit suoritetaan tenttimällä kurssit 1-6, jonka jälkeen ryhmäkoon salliessa muodostetaan lukion kolmannen vuoden opetusryhmät (kurssit seitsemän ja kahdeksan)
- harvinaisten kielten opetus yhteisryhminä päivälukion kanssa
- yhteistyötä työväenopiston kanssa

Yhden kerran mainitaan myös seuraavat kunnan vähentyneistä rahavaroista aiheutuneet vaikutukset opetustoimeen:

- kertauskursseja ei voida järjestää
- täydennyskoulutusta saa vähemmän
- kalusto- ja opetusmäärärahat on jäädytetty
- etälukioprojekti joudutaan lopettamaan
- kertauskursseja ei voi järjestää
- pakkolomien vuoksi tunteja on jäänyt pitämättä
- mikäli ryhmäkoko on alle kymmenen oppilasta, vähennetään kurssikohtaista kontaktiopetusta 38 oppitunnista 30 tuntiin
- syksyllä –98 aineopiskelijoilta alettiin periä korvausta kursseista à 100 mk, mutta kuitenkin korkeintaan 300 mk; koko lukion oppimäärän suorittavilta korvausta ei peritä (aikuislukio)
- toimintaa jouduttu järjestämään valtiolta tulevan avun turvin

Vastaajista 67 prosenttia arvioi kunnan taloudellisella tilanteella olevan kielteisiä vaikutuksia opetustoimeen. 30 prosenttia vastaajista arvioi, ettei heikentynyt talous ole vaikuttanut mitenkään kielten opetukseen. Vastaamatta tähän kysymykseen jätti kolme prosenttia lukioista.

A2-kielen opettamiseen kunnan heikko talous vaikuttaa kyselyn vastausten perusteella seuraavalla tavalla:

- kunnan säästöuhkausten tai -tavoitteiden vuoksi kunta ei aloita A2-kielen opetusta neljännellä luokalla, vaikka se vastaajan mielestä olisi parempi vaihtoehto kuin viidennellä luokalla aloittaminen; kunta haluaa toteuttaa edes nykyiset tavoitteet
- valtuuston päätös muun kuin A2-englannin lopettamisesta supistaa kielivalikoimaa
- A2-kieli lopetetaan niiden oppilaiden osalta, jotka ottavat A1-kieleksi englannin, A2-englanti säilyy koulun kieliohjelmassa
- A2-ruotsia ei voi toistaiseksi valita
- A2-kieltä ei pystytä järjestämään luokkaopetuksena, ei eri kouluilla eikä kuljettamalla yhdelle koululle, etäopetus olisi ainoa mahdollisuus (kolme koulua)
- A2-kielen tarjonnan säilyttäminen niukalla tuntiresurssilla vaatii koko yhteisön tukea
- A2-kielen aloittamista ei voi edes harkita
- kielten aloittamiskynnystä nostettu
- A2-kielen opetusjärjestelyt aiheuttavat leikkauksia A1-kielen opetuksessa kustannusten lisääntymisen estämiseksi

Yksi innovaation perusedellytyksistä eli taloudelliset resurssit olivat siis vähäiset joissakin KIMMOKE-kouluissa. Toisaalta vähäistenkin resurssien hyvä hyödyntäminen erottaa koulut, joissa innovaatio onnistuu, muista kouluista. Tällaiset koulut pystyvät hyödyntämään olemassa olevia resursseja ja hankkimaan niitä lisää.

Lukuvuonna 1997-98 noin 20 prosentissa KIMMOKE-kouluja ei ollut pätevää A2-kielen opettajaa. Lukuvuonna 1998-99 epäpätevien opettajien osuus väheni edellisen vuoteen verrattuna 5,1 prosenttia. Taulukosta 25 ilmenee A2-kielen opettajan pätevyys kielittäin.



### C. Asennetekijät

#### 8.5 Hankkeeseen osallistumismotiivit

KIMMOKE-hankkeeseen hakeutumisen syitä koodattiin yhteensä 910. Hakeutumissyistä muodostettiin vastausten perusteella 37 luokkaa. Näistä yksityiskohtaisista luokista pyrittiin sitten etsimään eri luokkia yhdistäviä piirteitä, jotta tulokset saataisiin jäsenneiltyä paremmin. Esiin nousi yhtenä suurena luokkana kieltenopetuksen kehittämiseen ja omaan kehittymiseen liittyvät hankkeet (43 %). Opettajan oma kehittyminen on samalla myös koulun kehittymistä, siksi ne muodostavat yhden luokan (Kohonen & Leppilampi 1994; Sahlberg 1997; Luukkainen 1998). Kehittämishankkeiksi koodattiin taulukosta 26 ilmenevät maininnat.

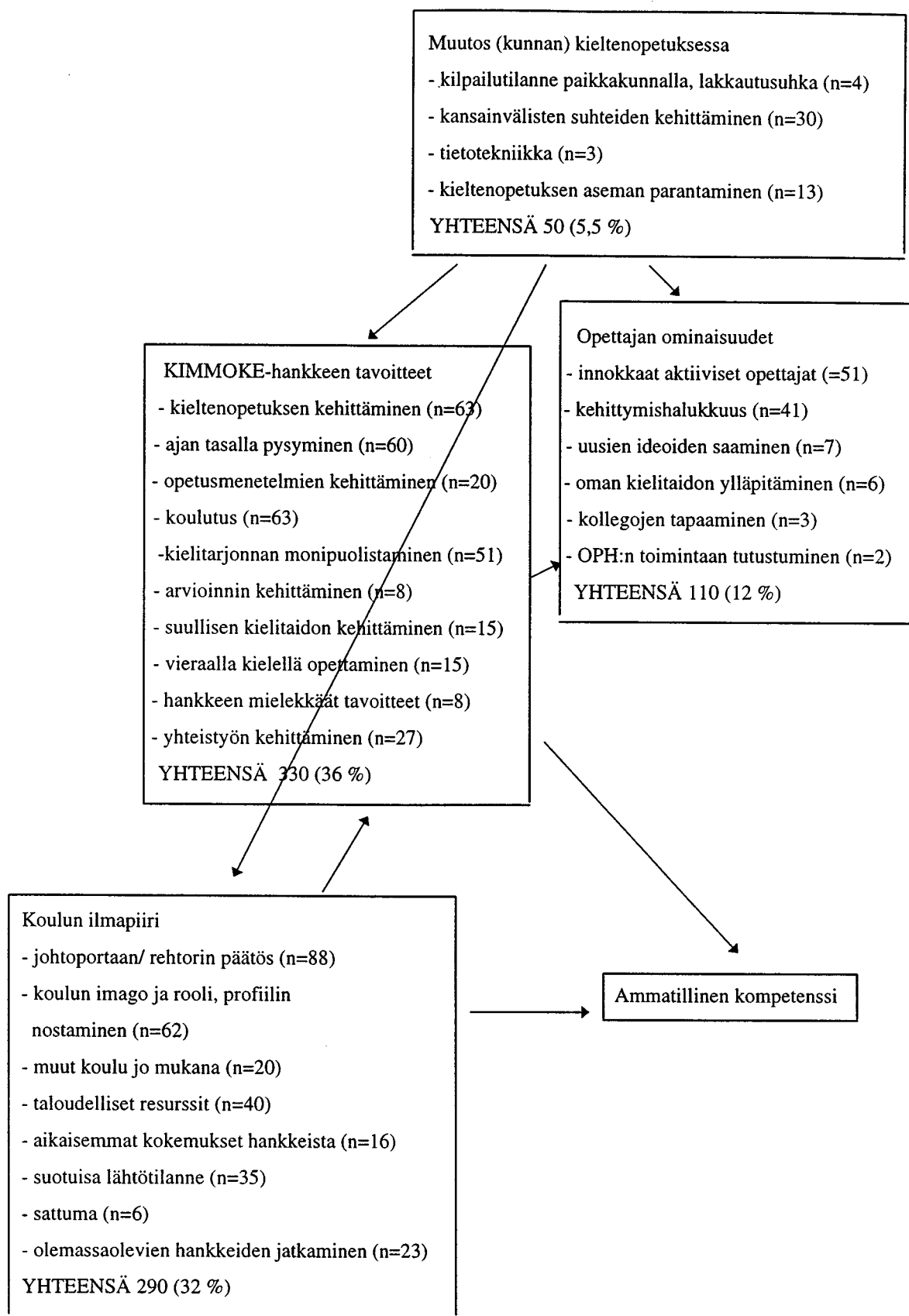
TAULUKKO 26. KIMMOKE-hankkeeseen hakeutumisen syitä: opettajien mainitsemat koulujen/opettajien kehittämishankkeet

Kehittämishankkeet	Lukumäärä
ajan tasalla pysyminen, kehittymishalukkuus	108
kieltenopetuksen kehittäminen	71
kielitarjonnan monipuolistaminen	41
kansainvälistyminen	30
yhteistyön kehittäminen	28
olemassa olevien hankkeiden jatkaminen	23
opetusmenetelmien kehittäminen	20
vieraalla kielellä opettaminen	15
suullisen kielitaidon kehittäminen	15
kielenopetuksen aseman kohottaminen	13
venäjän, ranskan, saksan ja ruotsin aseman parantaminen	10
arvioinnin kehittäminen	8
oman kielitaidon parantaminen	6
tietotekniikka	3
<b>Yhteensä</b>	<b>391</b>

Ammattitaidon uudistamista pidetään tärkeänä koulujen kehittämishankkeessa oli koulumuoto mikä tahansa. (ks. esim. Guskey & Huberman 1995; A. Hargreaves 1994; Huhmarniemi 1996; Kaikkonen & Kohonen 1998; Lauriala 1998; Luukkainen 1998; Niemi 1993a ja b; Ojanen 1996; Takala 1988). Vastauksissa kuvastuu opettajien oppimishakuisuus ja tiedonjano (esim. ajan tasalla pysyminen), mutta myös toimintahakuisuus (esim. yhteistyön kehittäminen). Jotkut koulut integroivat kehittämistyön ja jo aloitetut hankkeet säästäen siten resurssejaan. Positiiviset kokemukset aiemmista kokeiluista ovat olleet kehittämistyötä laukaisevia tekijöitä.

Hankkeeseen hakeutumisen syynä näytti olleen myös johtoporras tai rehtori, joka oli päättänyt asiasta (n=88, 9,6 %). Rehtoreista mainittiin muutaman kerran heidän kannustava roolinsa uusien hankkeiden edessä. Opettajien mahdollisuus ja halukkuus saada koulutusta mainittiin eksplisiittisesti hankkeeseen hakeutumisen syynä 7 prosentissa (n=63) vastauksista. Tyhjiä ja en osaa sanoa-vastauksia oli 13 prosenttia vastausten määrästä (n=118).

Kaufman (1990) on saanut näyttöä empiiristä tutkimuksistaan ammatillisen pätevyyden ylläpitämistä kuvaavalle mallilleen (Ruohotie 1993, 125). Sovellettaessa mallia tämän hankkeen osallistumismotiiveja kartoittavaan kysymykseen kuvio näyttää seuraavanlaiselta:



KUVIO 16. Opettajien KIMMOKE-hankkeeseen osallistumisen syyt

Hankkeen tavoitteista muodostettiin yksi luokka. Ne muodostavatkin suurimman hankkeeseen hakeutumisen syiden ryhmän. Kehittämishankkeen tavoitteisiin ovat vaikuttaneet muutokset yhteiskunnassa, koululaitoksessa ja niin olen myös opettajan työssä. Eksplisiittisesti yhteiskunnallisiin muutoksiin viitattiin 5,5 prosentissa vastauksia.

Yksilölliset tekijät voidaan Ruohotien mukaan (1996) jakaa kognitiivisiin, motivationaalisiin ja henkilökohtaisiin tekijöihin (Leino 1996, 85-87). Organisaatio voi edistää jäsentensä yksilöllistä kasvua sellaisin palkkiojärjestelmin, että organisaatiokin hyötyy kasvusta. Esimerkiksi ylennys, palkkiojärjestelmän kehittäminen, bonukset, ohjaus, neuvonta jne. voisivat olla tällaisia seikkoja.

Tietyntyypiset henkilöt hakevat jatkuvasti uusia haasteita ja mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen (Ruohotie 1993, 118-210). Oppimis- ja kasvuorientoitunut yksilö suhtautuu koulutukseen myönteisesti. Maininnat koulutuksesta voidaan siis myös ymmärtää maininnoiksi koulutushalukkuudesta, jolloin ne luokiteltaisiin yksilöllisten ominaisuuksien ryhmään. Henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset voivat laukaista ammatillisen kehittymisen (Huberman 1992). 40,6 prosenttia hankkeen opettajista on toiminut opettajana 19-30 vuotta. 17,5 prosenttia heistä on 51-55 vuotiaita. Opettajan ammatin rutiinit ovat näillä opettajilla arkipäivää ja opettajan työn kehittämiseen heillä on pedagogista taitavuutta ja kokemusta.

Maininnat innokkaista, aktiivisista opettajista (5,6 % maininnoista) viitannevat joko opettajan omaan rooliin tai koulun ns. muutosvoimina toimivien muutosagenttien asemaan kouluyhteisössä. Innovaation osallistujat omaksuvat Markeen mukaan (1993, 230) tietyn sosiaalisen roolin, joka määrittää heidän suhtautumistaan muihin osallistujiin. Paikalliset innovaation puolestapuhujat ovat hankkeen etenemisen kannalta tärkeitä (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; White 1993).

Hankkeen tavoitteiden mainitseminen kehittämishankkeeseen osallistumisen syynä merkinnee sitä, että innovaatio ei sodi koulujen filosofiaa vastaan ja että se palvelee koulujen tarpeita. Paikalliset, koulun omat kehittämistarpeet toimivat päämotiiveina kehittämishankkiessa, joita luonnehtii ongelmanratkaisu (Fullan ym. 1991, 21).



Johtoportaan/rehtorin päätös ja muiden koulujen mukanaolo kehittämishankkeessa liittyvät koulun profiilin nostamisyrittäisiin. Poliittisesti motivoituun muutokseen sitoudutaan tiiviimmin, uskotaan lujemmin uusien ajatusten voimaan ja resursseja myönnetään auliisti. Kun muutokseen motivoidutaan hyvin positiivisesti, siltä myös saatetaan odottaa liikaa. Suuret odotukset saatavat ilmetä ylikuorimituksena, epärealistisina aikarajoituksina, liian korkealle asetettuina tavoitteina, yksinkertaistettuina ratkaisuuina, väärin suunnattuna voimavarojen käyttönä, epäjohtonmukaisuutena ja sen aliarviointina, mitä todella vaatii uudistuksen toteuttaminen. Hankkeeseen voidaan myös "ajautua" pohtimatta tarkasti sen mukanaan tuomia kehittämisvelvoitteita. (Fullan ym. 1991, 27.)

KIMMOKE-hankkeen aloittamiseen vaikuttivat mitä suurimmassa määrin sekä yhteiskunnalliset muutokset että muutokset oppimiskäsityksessä, joten hanke sinänsä on mitä ajankohtaisin ja perustelluin (ks. Kohonen 1998). Hankkeen suomat taloudelliset resurssit näyttävät muodostavan opettajien vastausten perusteella vain murto-osan hankkeeseen hakeutumisen syistä (4,3 %). Lisäresurssien saamiseen saatetaan yhdistää byrokraattisia tavoitteita: pyrkimyksenä on saada oma koulu näyttämään ajan tasalla olevalta ja edistykselliseltä ilman että kasvatuksellisia tavoitteita otetaan vakavasti huomioon (Fullan ym. 1991, 21). Aikaisemmat (positiiviset) kokemukset kehittämishankkeista lisäävät suoritusmotivaatioita ja halua ponnistella uusiin tavoitteisiin. Suoriutuminen luo onnistumisen kokemuksen ja se vahvistaa omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä (Hall 1986, Ruohotien 1993 mukaan).

En osaa sanoa- ja tyhjien vastausten (yhteensä 13 %, n=34) sekä vastausten, joissa hankkeella sanotaan olevan epämääräiset tavoitteet, siitä ei ole hyötyä, eikä hankkeeseen hakeutumiseen ole motivaatioita (n=8), taustalla saattaa olla ylhäältäpäin annettu käsky osallistua hankkeeseen, muutosvastarinta, ajautuminen muiden mukana, henkilökohtaiset syyt, epäonnistuneet aikaisemmat hankkeet tms. syyt (Jarvis 1994; Ojanen 1997). Hordin concern-vaiheiden mukaan (1987) tällaiset henkilöt eivät ole huolissaan innovaatiosta, koska se ei kiinnosta heitä.

Fullanin ym. (1991, 50–51) mukaan on tärkeää muistaa, että innovaatiot alkavat monista eri syistä ja että niiden alkuunpanevia voimia on useita. Muutostarve voi olla sidoksissa yhteen tai useampaan tekijään riippuen siitä, kenen näkökanta otetaan. Kehittämissuunnitelmien alullepanevia voimia ovat yhteiskunnalliset, yksilölliset ja ammatilliset seikat kuten jo

Brindley ja Hood (1990, White'in 1993 mukaan) tutkimuksissaan totesivat. Myös Fullan ym. (1991) viittaavat innovaation poliittisiin tai henkilökohtaisiin syihin, joita ovat mm. ympäristön paineen rauhoittaminen, innovatiiviselta näyttäminen ja lisäresurssien hankinta.

## 8.6 Opettajien hankkeeseen kohdistuvat odotukset

Hankkeeseen kohdistuvia odotuksia kartoitettiin seuraavalla väittämävaihtoehdolla:

- Odotan KIMMOKE-hankkeen vaikuttavan merkittävästi omaan toimintaani.

Koulutukseen kohdistuvia odotuksia kartoitettiin avokysymyksellä.

Suurin osa hankkeeseen osallistuvista odotti hankkeen vaikuttavan merkittävästi omaan toimintaan. Tarkat jakaumat ilmenevät taulukosta 27.

TAULUKKO 27. Opettajien odotukset hankkeen vaikuttavuudesta heidän omaan toimintaansa

	Odotan KIMMOKE-hankkeen vaikuttavan merkittävästi omaan toimintaani		
	Opettajien lukumäärä	% kaikista	% vastanneista
Täysin samaa mieltä	48	8,6	8,9
Samaa mieltä	240	42,9	44,4
Ei mielipidettä/ En osaa sanoa	148	26,5	27,4
Eri mieltä	92	16,5	17,0
Täysin eri mieltä	13	2,3	2,4
Yhteensä	541	96,8	100,0
Epäselvä	1	0,2	
Ei vastannut	17	3,0	
Yhteensä	18	3,2	
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>559</b>	<b>100,0</b>	

Opettajat, jotka eivät kohdistaneet hankkeeseen mitään odotuksia vaihtelivat iältään 25:stä 58:aan ja he ovat toimineet opettajina 2-25 vuotta. He edustivat kaikkia aiheverkkoja.

Hankkeeseen liittyvät odotukset riippuvat mm. osallistujien aikaisemmista kokemuksista sekä ympäristön tuesta (Ruohotie 1993, 122-123). KIMMOKE-hankkeessa 32 prosentilla osallistujista oli joko kokemuksia muista hankkeista, hankkeita meneillään tai (mahdollisesti) kannustava rehtori takanaan. Hankkeen vaikutus koulun ja siten myös opettajan imagoon on yksi odotuksia selittävä seikka.

### 8.7 Opettajien käsityksiä hyvin toimivasta työyhteisöstä

Työympäristöllä on merkittävä asema kehittämishankkeissa. Jatkuvaa oppimista tukevissa ympäristöissä jokainen yksilö on vastuussa työssään tarvitsemiensa tietojen ja taitojen uudistamisesta. Kasvuorientoitunut työyhteisö tukee taitojen kehittämistä ja sillä on käytössään ammatillista kehittämistä ja kasvua palkitseva järjestelmä. Yhteisö tukee innovaatioita ja sillä on yhteinen näkemys oppimisesta jokapäiväisen elämän tärkeänä osana. (Ruohotie 1996b, 40.)

Tärkeäksi työyhteisön toiminnan kannalta nähdään se, että jokainen tietää tehtävänsä ja antaa henkilökohtaisen panoksensa kehittämisessä (Whitaker 1997, Bell & Harrisonin 1998 mukaan). Tehokas kehittäminen edellyttää selkeän järjestelmän luomista. Muutoksen tuloksellisuuden ja jatkuvuuden varmistamiseksi kouluissa olisi hyvä olla ns. johtoryhmä, joka huolehtisi jatkuvasta reflektoinnista, dokumentoinnista ja arvioinnista. Kehittämisen etenemisen kannalta on tiedettävä kuka, mitä, milloin ja miten reflektoidaan, dokumentoidaan ja arvioidaan. (Baumgart & Mergner 1998; Bell & Harrison 1998.) Yksin toteutetut kehittämishankkeet törmäävät nopeasti muun muassa lukujärjestyksestä, yhteistyövalmiudesta ja/tai omista taidoista johtuviin rajoituksiin (Bastian & Combe 1998).

Yhteistyö on tärkeää myös ajatusten vaihdon kannalta. On olemassa vahvaa näyttöä siitä, että muut opettajat ovat usein parhaana pidetty uusien ideoiden lähde (Fullan ym. 1991). Hyvät ideat lähtevät liikkeelle yhdestä tai useammasta opettajasta, mutta ideoiden levittäminen vaatii kuitenkin muiden opettajien tukea.

KIMMOKE-hankkeessa yhteistyötä pyritään lisäämään aiheverkkojen kautta. Aiheverkkojen toiminnasta vastaavat verkkokoordinaattorit. Aiheverkot suunnittelevat ja järjestävät omaan teemaansa liittyviä tapaamisia ja koulutusta. Kyselyn perusteella noin kolmannes oppilaitoksista asettikin aiheverkon toiminnan kehittämisen työyhteisön kehittämiskohteeksi.

Opetushallitus koordinoi eri aiheverkkojen keskinäistä yhteistyötä ja järjestää tarpeen mukaan oppilaitoskohtaisia tapaamisia. Koulujen tasolla vastuussa ovat koulukoordinaattorit ja kuntatasolla kuntakoordinaattorit. (KIMMOKE 1997.)

Tuen saamisen tärkeys kehittämishankkeessa korostuu useissa tutkimuksissa (Bell & Harrison 1998; Griffin 1991; Guskey 1995; Huberman 1992; Klippert 1997; Lohre 1998; Nias 1992; Pollak 1996; Tella 1995). Opettajien arviot moraalista tuesta oman opetuksen uudistamiseksi olivat positiivisia: 49,6 prosenttia arvioi saaneensa moraalista tukea uudistaa omaa opetustaan määrätietoisesti uusien oppimismäkemysten mukaisesti. Moraalista tukea ei kokenut saavansa 18,6 prosenttia vastaajista.

Yli puolet opettajista (55,1 %) kertoi suunnittelevansa opetusta yhdessä ja suunnittelun ja yhteistyön arveli lisääntyneen KIMMOKE-hankkeen ansiosta 33,1 prosenttia opettajista. Vastaajista 7,2 prosenttia (n=40) oli yhteistä suunnittelua kartoittavan väittämän kanssa täysin samaa mieltä ("Koulussamme opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä"). Yhteistä suunnittelua oli ala-asteella kahdeksan, yläasteella 11:den, lukiossa 13:en, aikuislukiossa yhden, ammatillisessa oppilaitoksessa neljän, ammattikorkeakoulussa yhden ja kahden yläasteella ja ala-asteella opettavan mielestä.

Miltei kolmannes (27,9 %) opettajista oli sitä mieltä, että yhteistä suunnittelua ei koulussa ole (vaihtoehdon "samaa mieltä" ja "täysin samaa mieltä" valinneet opettajat). Avovastausten perusteella yhteistyön kehittäminen oli 14,7 prosentin mielestä työyhteisön kehittämiskohde. Yhteistyön kehittämiseen laskettiin kuuluvaksi opetuksen integrointi, kollegan tukeminen ja kunnioittaminen, myönteisen ja avoimen ilmapiirin luominen sekä töiden rationalisointi. Myös hankkeeseen kohdistuvia odotuksia kartoittavassa kysymyksessä nousi esille yhteistyö. Useimmat opettajat (16,8 %, n=119) odottivat hankkeelta yhteistyön kehittymistä. Yhteistyöhakuisiksi ilmauksiksi koodattiin ilmaukset "kokemusten, tietojen ja materiaalin vaihto, kontaktien luominen, kouluvierailut, tapaamiset, keskustelut kollegojen kanssa, ajatusten vaihto, verkottumisen kehittäminen, avoimuus, yhteiset projektit ja niiden analysointi".

Wileniuksen mukaan (1981) ystävyysuhteet tulevat turvatuiksi työn avulla. Yksilö tyydyttää sosiaaliset tarpeensa työssä. On mahdollista, että yhteistyötä tekemättömillä ei ole ystävyysuhteita työyhteisössä, joten yhteistyötä ei tämän vuoksi ole. Toisaalta yksilön

luontainen toimintatapa voi olla sellainen, että hän työskentelee mieluummin yksin. Yksilöllisten syiden ohella syitä tulee etsiä myös koulukulttuurista (Helakorpi ym. 1996; Kohonen ym. 1994).

Yhteistä suunnittelua ei ollut lainkaan 28 vastaajan mielestä (5 %). Heistä seitsemän työskentelee ala-asteella, neljä yläasteella, 11 lukiossa, yksi aikuislukiossa, kolme ammatillisessa oppilaitoksessa ja kaksi ala-asteella, yläasteella ja lukiossa. Opettajat, joiden mielestä yhteistä suunnittelua ei ollut/oli, kuuluivat aiheverkkoihin seuraavasti:

TAULUKKO 28. "Koulussamme opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä"-väittämään vaihtoehdon "täysin eri mieltä"/"täysin samaa mieltä" valinneet opettajat aiheverkoittain

Aiheverkko	Opettajien lukumäärä	
	täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä
1. Kieliohjelman monipuolistaminen ja oppilaitosyhteistyö	1	6
2. Opiskelu vieraalla kielellä ja kieltenopetuksen integrointi muuhun opetukseen	10	2
3. Opiskelu- ja opetusmenetelmät	6	3
4. Kansainväliset yhteydet ja kulttuurien kohtaaminen	1	3
5. Etä- ja monimuoto-opetus sekä tieto- ja viestintäteknikka kieltenopetuksessa	5	3
6. Suullisen kielitaidon kehittäminen	7	2
Moneen aiheverkkoon kuuluvat opettajat	9	7
Ei mihinkään aiheverkkoon kuuluvat opettajat	1	5
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>40</b>	<b>28</b>

Kehittämishankkeiden yksi tärkeimmistä edellytyksistä on yhteistyö (Biott 1992; Fullan 1994; Grimmitt 1996; Guskey 1995; Helakorpi ym. 1996; Loucks-Horsley & Stiegelbauer 1991; Mevarech 1995; Ruohotie 1996b) sen ohella että ylipäätään haluaa kehittää opetusta. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, miksi yhteistyötä ei ole. Vain ajan riittämättömyys käy ilmi hankkeen kyselyn perusteella. Oletettavasti monissa kouluissa yhteistyöhön ei ole osoitettavissa tiloja (Helakorpi ym.1996, 204-205).

Innovatiivisuutta ja luovuutta rohkaiseville ympäristöille on luonteenomaista muun muassa vapaus, hyvä projektin johto, riittävät resurssit, tuki ja rohkaiseminen, joustavuus, haasteellisuus ja hienoinen määrä painostusta (Ruohotie 1996b, 41). Kuten monissa muissakin kehittämishankkeissa myös KIMMOKE-hankkeessa yksi puutteelliseksi koettu tekijä oli aika. 67,7 prosenttia (n=378) vastaajista oli sitä mieltä, ettei heillä ole riittävästi aikaa kokeilla, tehdä yhteistyötä ja yhdessä pohtia kokemuksiaan. 21,5 prosenttia (n=120) vastaajista oli täysin vakuuttuneita ajan riittämättömyydestä (taulukot 29 ja 30). Ajan käsite on A. Hargreavesin mukaan sukupuolisidonnainen (1994, 15), sillä usein hallintoihmisten ja opettajien välinen suhde on samankaltainen kuin miesten ja naisten välinen suhde. Hallinnon piirissä aika hahmotetaan eri tavalla kuin luokkahuoneessa, koska suhde opettajan työhön on osapuolilla erilainen. Hallintovirkamiehet (useimmiten miehiä) näkevät ajan yksittäisen muutoksen näkökulmasta. He tukevat ja edistävät muutosta ja heidän maineensa uralla saattaa olla muutoksen onnistuneisuudesta riippuvainen. Virkamiehet hahmottavat aikaa monokronisesti. Opettajat (useimmiten naisia) puolestaan käsittävät ajan polykronisesti; siksi he ovat taipuvaisia yksinkertaistamaan muutosta tai hidastamaan sitä, jotta monimutkainen, polykroninen luokkahuone pysyy hallittavissa. Aika on jotain enemmän kuin määrä, jota voidaan lisätä ja vähentää. Aikaan sisältyy sekä havaitsemista että omistamista. Aika määrittelee mahdollisuudet ja rajoitukset. Se strukturoi opettajan työtä. Ajasta on tullut opettamisen yhteydessä teknisesti hallittavissa oleva resurssi, subjektiivisesti vaihteleva havainto ja poliittisen taistelun kohde. (Hargreaves, A. 1994, 15-16, 107-108.)

Fullan ym. (1991) ovat todenneet, että joskus niukasti käytettävissä olevasta ajasta on todellista hyötyä, koska silloin työskentelee tehokkaasti. Toisaalta opettajat saattavat kokea ahdistusta aikavaatimusten vuoksi, jos he eivät pysty toteuttamaan kehittämisohjelmaa niin nopeasti ja tehokkaasti kuin aikataulu edellyttää. Tämä puolestaan lisää syyllisyyttä ja turhautuneisuutta. (Hargreaves, A. 1994, 101.) Birdiin ym. viitaten (1986) A. Hargreaves toteaa (1994, 97) ajan olevan erittäin merkittävä tekijä rikottaessa opettajan eristäytyneisyyttä

ja kehitettäessä kollegiaalisuuden normeja. Ennalta sovittu opettajille yhteinen aika luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolella on tärkeä kollegiaalisuutta edistävä seikka. Ajankäyttöön kannattaa panostaa, jos halutaan varmistaa kehittämisohjelman onnistunut eteneminen.

Opettajat, joilla ei ollut riittävästi aikaa kehittämiseen, ilmenevät koulutasoittain ja aiheverkoittain taulukoista 29 ja 30.

TAULUKKO 29. ”Koulumme opettajilla on riittävästi aikaa kokeilla, tehdä yhteistyötä ja yhdessä pohtia kokemuksia” -väittämään vaihtoehdon ”täysin eri mieltä” valinneet vastaajat koulutasoittain

Koulutaso	Opettajien mielipiteiden lukumäärä
ala-aste	28
yläaste	29
lukio	32
aikuislukio	3
ammattillinen oppilaitos	17
ammattikorkeakoulu	4
aikuiskoulutus	1
yläaste+lukio	6
<b>Yhteensä</b>	<b>120</b>

TAULUKKO 30. ”Koulumme opettajilla on riittävästi aikaa kokeilla, tehdä yhteistyötä ja yhdessä pohtia kokemuksia” -väittämään vaihtoehdon ”täysin eri mieltä” valinneet vastaajat aiheverkkoittain

Aiheverkko	Opettajien mielipiteiden lukumäärä
1. Kieliohjelman monipuolistaminen ja oppilaitosyhteistyö	13
2. Opiskelu vieraalla kielellä ja kielenopetuksen integrointi muuhun opetukseen	10
3. Opiskelu- ja opetusmenetelmät	16
4. Kansainväliset yhteydet ja kulttuurien kohtaaminen	11
5. Etä- ja monimuoto-opetus sekä viestintä- ja tietotekniikka kielenopetuksessa	11
6. Suullisen kielitaidon kehittäminen	16
Moneen aiheverkkoon kuuluvat opettajat	35
Ei mihinkään aiheverkkoon kuuluvat opettajat	8
<b>Yhteensä</b>	<b>120</b>

Aikaa yhteistyöhön oli riittävästi 15,6 prosentilla vastaajista, mistä määrästä kahdella prosentilla (n=11) aikaa oli aina riittävästi yhteistyöhön ja yhdessä pohdiskeluun. Nämä 11 opettajaa, joilla oli riittävästi aikaa, työskentelivät ala-asteella (kaksi opettajaa), yläasteella (neljä opettajaa) ja lukiossa (viisi opettajaa). He olivat toimineet opettajana 4 - 34 vuotta ja olivat 27 – 55 vuotiaita.

Lortie viittaa (1974, A. Hargreavesin 1994, 167 mukaan) koulujen arkkitehtuuriin pohtiessaan opettajien eristäytyneisyyden syitä. Jotkut opettajat pitivät enemmän eristäytyneisyydestä ja kertoivat viettävänsä heille mahdollisesti allokoitun lisäajan mieluummin omassa luokkahuoneessaan oppilaiden kanssa kuin työskentelemällä kollegojen kanssa.



## 8.8 Opettajien käsityksiä hankkeen resursoinnista

Kehittämishankkeiden onnistumisen edellytyksinä mainitaan usein kolme resursseihin liittyvää tekijää: aika, kehittämiseen sitoutuneet henkilöt ja taloudelliset mahdollisuudet (Nias ym. 1992).

Yhtenä aiheverkkojen tehtävänä on järjestää verkkoon kuuluville koulutusta. Opetushallitus osoittaa kullekin aiheverkolle tietyn summan varoja kehittämistoiminnan edistämiseksi. Opettajakyselyssä tiedusteltiin resurssien riittävyttä koulutuksen järjestämiseen. 27,6 prosenttia vastaajista (28,8 % kaikista) oli sitä mieltä, että resursseja on riittävästi koulutuksen järjestämiseen, 38,7 prosentin mielestä (40,4 % kaikista) resurssit eivät riitä. Mielipidettä asiasta ei ollut muodostanut 29,5 prosenttia vastaajista (30,8 % kaikista). Eniten lisää resursseja koulutuksen järjestämiseen kaipasivat ala-asteen opettajat.

Reilusti puolet opettajista arvioi koulun saaneen KIMMOKE-hankkeen ansiosta asiantuntevaa tukea opetuksen kehittämiseksi. Eri mieltä asiasta eli tukea ei saatu riittävästi, oli 16,3 prosenttia vastaajista ja mielipidettä ei ollut 24,2 prosentilla. Eniten asiantuntevaa apua opetuksen kehittämiseksi arvioivat saaneensa lukion opettajat. Tarkemmat jakaumat ovat taulukossa 31.

TAULUKKO 31. Koulutasoittain opettajat, jotka arvioivat saaneensa/saavansa asiantuntevaa apua opetuksen kehittämiseksi

Koulutaso	Opettajien lukumäärä
ala-aste	11
yläaste	17
lukio	27
aikuislukio	2
ammattillinen oppilaitos	4
ammattikorkeakoulu	1
aikuiskoulutus	1
yläaste+lukio	1
<b>Yhteensä</b>	<b>64</b>

Maakunnissa eniten asiantuntevaa apua kokivat saaneensa Pohjois-Savon ja Keski-Suomen opettajat, vähiten Uudenmaan opettajat. Tarkemmat tulokset ovat taulukossa 32.

TAULUKKO 32. Maakunnittain opettajat, jotka arvioivat, etteivät he ole saaneet/saa asiantuntevaa apua opetuksen kehittämiseksi ja opettajat, jotka arvioivat saaneensa/saavansa asiantuntevaa apua

Maakunta	Opettajien lukumäärä	
	asiantuntevaa apua saavat/saaneet	asiantuntevaa apua ei saada/ei saatu
Uusimaa	4	6
Varsinais-Suomi	6	2
Satakunta	1	
Häme	1	3
Pirkanmaa	1	3
Päijät-Häme	5	3
Kymenlaakso	2	
Etelä-Karjala	5	2
Etelä-Savo	3	1
Pohjois-Savo	10	
Pohjois-Karjala	2	
Keski-Suomi	10	4
Etelä-Pohjanmaa	1	
Keski.-Pohjanmaa	1	
Pohjois-Pohjanmaa	3	
Kainuu	5	
Lappi	4	1
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>64</b>	<b>25</b>

Eniten tukea arvioivat saavansa/saaneensa suullisen kielitaidon kehittämistä painottava aiheverkko (19 opettajaa). Opettajat, jotka eivät kokeneet saavansa asiantuntevaa apua opetuksensa kehittämiseksi, ilmenevät aiheverkoittain taulukosta 33. Asiantuntevaa tukea ei arvioinut saaneensa/saavansa viisi ala-asteen, yhdeksän yläasteen, kuusi lukion, yksi aikuislukion, kaksi ammatillisen oppilaitoksen ja kaksi yläasteen- lukion opettajaa.

TAULUKKO 33. Aiheverkoittain opettajat, jotka arvioivat, etteivät he ole saaneet/saa asiantuntevaa tukea opetuksen kehittämiseksi

Aiheverkko	Opettajien lukumäärä
1. Kieliohjelman monipuolistaminen ja oppilaitosyhteistyö	1
2. Opiskelu vieraalla kielellä ja kieltenopetuksen integrointi muuhun opetukseen	2
3. Opiskelu- ja opetusmenetelmät	7
4. Kansainväliset yhteydet ja kulttuurien kohtaaminen	1
5. Etä- ja monimuoto-opetus sekä tieto- ja viestintätekniikka kieltenopetuksessa	3
6. Suullisen kielitaidon kehittäminen	4
Moneen aiheverkkoon kuuluvat opettajat	6
Ei mihinkään aiheverkkoon kuuluvat opettajat	1
<b>Yhteensä</b>	<b>25</b>

Väittämävaihtoehto ”ei mielipidettä/en osaa sanoa” valittiin useimmiten kysyttäessä opettajien mielipidettä hankkeen resurssoinnista. Väitteeseen ”KIMMOKE-hankkeella ei ole mahdollisuutta toteutua, koska hanketta ei ole resursoitu” ei ollut mielipidettä 38,1 prosentilla vastaajista. Samaa mieltä/täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli vastaajista yhteensä 18,8 prosenttia ja eri mieltä/täysin eri mieltä 39,6 prosenttia Taulukosta 34 ilmenevät koulutasot, taulukosta 35 maakunnat ja taulukosta 36 aiheverkot, joissa arvioitiin resursseja olevan liian vähän, jotta hanke voisi toteutua.

TAULUKKO 34. Koulutasot, joissa arvioitiin, että KIMMOKE-hanke ei voi toteutua, koska sitä ei ole resursoitu/voi toteutua, koska sitä on resursoitu

Koulutaso	Opettajien lukumäärä	
	hanke ei voi toteutua	hanke voi toteutua
ala-aste	12	13
yläaste	6	12
lukio	6	17
aikuislukio		3
ammattillinen oppilaitos	3	5
yläaste+lukio		3
ala-aste+yläaste+lukio		1
ammattikorkeakoulu	1	
YHTEENSÄ	28	54

TAULUKKO 35. Maakunnat, joissa arvioitiin, että KIMMOKE-hanke ei voi toteutua, koska sitä ei ole resurssoitu/voi toteutua, koska sitä on resurssoitu

Maakunta	Resurssit riittäviksi arvioineiden opettajien lukumäärä	Resurssit riittämättömiksi arvioineiden opettajien lukumäärä
Uusimaa	7	4
Varsinais-Suomi	4	3
Satakunta	1	
Häme		6
Pirkanmaa	1	1
Päijät-Häme	2	1
Kymenlaakso	6	
Etelä-Karjala	1	
Etelä-Savo	2	4
Pohjois-Savo	7	1
Pohjois-Karjala	4	1
Keski-Suomi	9	2
Etelä-Pohjanmaa	2	
Keski-Pohjanmaa	1	1
Kainuu	3	
Lappi	4	4
YHTEENSÄ	54	28

Resurssit riittämättömiksi arvioineista kouluista neljä sijaitsee alle 10 000 asukkaan maaseutukaupungissa. Muissa asukkaita on 20 000 tai sen yli.

TAULUKKO 36. Aiheverkot, joissa arvioitiin, että KIMMOKE-hanke ei voi toteutua, koska sitä ei ole resurssoitu /voi toteutua, koska sitä on resurssoitu

Aiheverkko	Opettajien lukumäärä	
	hanke ei voi toteutua	hanke voi toteutua
1. Kieliohjelman monipuolistaminen ja oppilaitosyhteistyö	3	7
2. Opiskelu vieraalla kielellä ja kieltenopetuksen integrointi muuhun opetukseen	4	4
3. Opiskelu- ja opetusmenetelmät	6	3
5. Etä- ja monimuoto-opetus sekä tieto- ja viestintäteknikka kieltenopetuksessa	7	2
4. Kansainväliset yhteydet ja kulttuurien kohtaaminen	1	6
6. Suullisen kielitaidon kehittäminen	1	14
Moneen eri aiheverkkoon kuuluvat opettajat	6	17
Ei mihinkään verkkoon kuuluvat opettajat		1
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>28</b>	<b>54</b>

Greenfieldin (1995) tutkimusten mukaan yksi innovaatioiden epäonnistumisen syy on varojen puute (Ediger 1998). Toisaalta olemassa olevien resurssien hyödyntäminen ja lisäresurssien valikoiva hankkiminen luonnehtivat onnistuneita innovaatioita (Fullan 1994,128). Resurssien, rahan, ajan, ideoiden, materiaalin, aputyövoiman, koulutuksen yms. hankkiminen liitettiin onnistuneissa innovaatioissa instituution visionrakentamiseen ja muutoksen hallintaan (emt.). Uudistukset vaativat aikaa ja niiden mukanaan tuoma ylimääräinen työ saattaa myös olla uudistamisen este. Laurialan (1998, 124) mukaan kouluissa näyttää vallitsevan normi sopivasta työmäärästä ja sitoutuneisuudesta työhön, jota uudistajien katsottiin rikkovan. Joskus kiire voi myös toimia tekosyynä, johon voi turvautua, jottei yhteistyötä tarvitse tehdä.

## 8.9 Oppilaitosten välinen yhteistyö

Ala-asteen oppilaista puolella oli mahdollisuus käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemaan haluamaansa kieltä, jos omassa koulussa ei ole sitä mahdollisuutta järjestetty. Ensimmäisen vaiheen kyselyyn verrattuna toisen vaiheen kyselyssä ei ollut enää epäselviä tapauksia (kolme ensimmäisessä kyselyssä), muutoin tilanne oli jokseenkin samanlainen. Vieraan kielen opiskelun toisessa oppilaitoksessa teki mahdolliseksi yhteistyö naapurikoulun kanssa. Tämänkaltaista yhteistyötä teki 21 koulua lukuvuonna 1998-99 kun edellisenä lukuvuonna vastaava luku oli kymmenen. Kuljetuksista koulujen välillä oli huolehdittu yhdeksässä koulussa (kaksi vähemmän kuin edellisenä vuonna). Kolmessa koulussa oppilaat siirtyivät hyvällä säällä toiselle koululle omin avuin joko pyöräillen tai kävellen, muutoin vanhemmat huolehtivat kyydityksestä. Kuljetuksista aiheutuviin lisäkustannuksiin oli kaksi koulua löytänyt toisen vaiheen kyselyn perusteella ratkaisun: kuljetukset oli pystytty suurelta osin yhdistämään jo olemassa oleviin kyydityksiin, joten ylimääräisiä kuljetuksia ei syntynyt. Muutaman ala-asteen välinen yhteistyö jatkui edelleen. Oppilaat siirtyivät välitunnin aikana naapurikouluun haluamansa kielen ryhmään. Eri kielten oppitunnit pidettiin näissä kouluissa samaan aikaan.

Taulukosta 37 ilmenevät maakunnittain oppilaiden mahdollisuudet käydä opiskelemaan haluamaansa kieltä toisessa oppilaitoksessa sekä kielitarjonnasta tehtävien päätösten taso.

TAULUKKO 37. Oppilaiden mahdollisuudet opiskella haluamaansa kieltä toisessa oppilaitoksessa ja kielitarjonnasta tehtävien päätösten taso maakunnittain KIMMOKE ala-asteilla lukuvuonna 1998-99

Oppilaiden mahdollisuudet käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemassa haluamaansa kieltä, jos sitä ei ole omassa koulussa järjestetty	Kielitarjonnasta tehdään päätös			Yhteensä
	Maakunta	kunkin oppilaitoksen tasolla	alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta	
EI	Uusimaa	2	3	5
	Varsinais-Suomi	3	2	5
	Satakunta		2	2
	Häme		1	1
	Pirkanmaa	1		1
	Päijät-Häme	1	1	2
	Kymenlaakso		4	4
	Pohjois-Karjala	2		2
	Keski-Suomi	3		3
	Keski-Pohjanmaa		1	1
	Kainuu		1	1
	Lappi		2	2
<b>YHTEENSÄ</b>		12	17	29
KYLLÄ	Uusimaa	1	1	2
	Varsinais-Suomi	2	2	4
	Satakunta		3	3
	Häme		1	1
	Pirkanmaa		4	4
	Kymenlaakso		1	1
	Etelä-Karjala	1	1	2
	Etelä-Savo		1	1
	Pohjois-Savo		2	2
	Pohjois-Karjala			1
	Keski-Suomi	1		1
	Etelä-Pohjanmaa		4	4
	Pohjois-Pohjanmaa		1	1
	Lappi		1	1
<b>YHTEENSÄ</b>		5	22	28

Kielitarjonnasta tehtiin päätös alueellisen yhteissuunnittelun perusteella 66,2 prosentissa ala-asteen oppilaitoksissa. Yhteissuunnittelua tehdään ala-asteilla hieman vähemmän (1,4 %) edelliseen kyselyyn verrattuna.

Yläasteiden kielitarjonnasta päätettiin lukuvuonna 1997-98 19,1 prosentissa yläasteita (n=3, 30,2 % vastanneista) ja lukuvuonna 1998-99 37,5 prosentissa (n=18, 40,9 % vastanneista) yläasteita alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta. Kunkin oppilaitoksen tasolla päätös



kielitarjonnasta tehtiin lukuvuonna 1997-98 38,2 prosentissa yläasteen kouluja (n=26, 60,5 % vastanneista) ja lukuvuonna 1998-99 43,8 prosentissa yläasteita (n=21, 47,7 % vastanneista). Kielitarjonnan perustana olivat kuluneen lukuvuoden kielitarjonnasta päätettäessä sekä alueellinen suunnittelu että oppilaitos viidessä koulussa (10,4 %). Edellisenä lukuvuonna tällaisia kuntia oli neljä (5,9 % kaikista, 9,3 % vastanneista).

Toisessa oppilaitoksessa ei voinut opiskella lukuvuonna 1997-98 30 yläasteella (44,1 % kaikista, 69,8 % vastanneista), lukuvuonna 1998-99 34 yläasteella (70,8 % kaikista, 73,9 % vastanneista). Myönteisesti toisessa oppilaitoksessa opiskeluun suhtautui viime lukuvuonna 12 (25 % kaikista, 26,1 % vastanneista), edellisenä 13 yläastetta (19,1 % kaikista, 30,2 % vastanneista). Toisessa koulussa opiskeltiin espanjaa, venäjää, saamea ja saksaa. Oppitunnit pidettiin aamuisin ja niistä sovittiin yhdessä eri osapuolten kanssa. Yläasteen oppilailla oli mahdollisuus opiskella kieliä kansalaisopistossa, iltalukiossa ja kerhossa. Kahdessa koulussa tarjottiin kielten opiskelua muussa oppilaitoksessa, mutta tätä mahdollisuutta ei ole käytetty hyväksi. Yksi koulu järjestää opiskelumahdollisuuden tarpeen mukaan; toistaiseksi tarvetta ei ole ollut. Toisessa oppilaitoksessa opiskelua voidaan seuraavana lukuvuonna harkita, jos joku kieli jää valitsematta.

A2-kielen/kielten opiskelun jatkaminen oman koulun yläasteella oli mahdollista 64,9 prosentissa ala-asteita. Lisäystä vuoteen 1997-98 oli 14,9 prosenttia. A2-kielen/kielten opiskelua jatkettiin useammassa kuin yhdessä yläasteen koulussa 24,3 prosentissa kouluja. Vähennystä edelliseen vuoteen verrattuna oli 2,2 prosenttia. Opiskelua jatkoi jossain muualla edellisen vuoden tapaan kahden ala-asteen oppilaat. Lukuvuonna 1997-98 kaksi kouluja ei ollut järjestänyt A2-kielen/kielten jatko-opiskelua. Lukuvuonna 1998-99 tällaisia kouluja oli yksi.

Kielitarjonnasta päätettiin oppilaitoksen tasolla 52,9 prosentissa lukioita. Alueellinen yhteissuunnittelu oli kielitarjonnan pohjana 37,3 prosentissa lukiota ja sekä oppilaitos että alueellinen suunnittelu otetaan huomioon 9,8 prosentissa lukioita.

Lukion oppilaista 90,2 prosenttia (85,2 % kaikista) voi käydä opiskelemaan haluamaansa kieltä toisessa oppilaitoksessa. 43 prosentissa tämä toinen oppilaitos on jokin toinen lukio. Muussa oppilaitoksessa kuin lukiossa (esimerkiksi kansalaisopistossa, työväenopistossa,

kauppaoppilaitoksessa, kesäyliopistossa) voi opiskella 22,6 prosenttia lukiolaisista. Opiskelu toisessa oppilaitoksessa oli huomioitu oppilaiden työjärjestyksessä 22,6 prosentissa lukioita. Kolmessa lukiossa opiskelija hakeutui opiskelemaan itse. Kolme lukiota oli mukana nuorisooasteen kokeilussa, jonka myötä vieraiden kielten opiskelu oli mahdollista muissa kyseisen hankkeen oppilaitoksissa. Viiden lukion oppilaat eivät voineet opiskella haluamaansa kieltä toisessa oppilaitoksessa.

## *D. Prosessitekijät*

### 8.10 Opettajien käsityksiä kieltenopetukseen kohdistuvien kehittämistoimenpiteiden tilasta

Individualismi, eristäytyneisyys ja yksityisyys liitetään opetuskulttuuriin. Opetuskulttuuriin luetaan kuuluvaksi myös konteksti, jossa opetus tapahtuu. Tämä kulttuuri sisältää uskomuksia, käsityksiä, arvoja, tottumuksia ja tapoja, joiden mukaan kyseinen opettajayhteisö toimii. (Hargreaves, A. 1994, 165.) Koulujen toimintakulttuuri ja koulujen profiloituminen ovat yhteydessä opettajien käsityksiin kehittämistoimenpiteiden tilasta.

Opettajien käsitykset eri kehittämistoimenpiteiden tilasta olivat jokseenkin tasaisia. Tuloksista erottuivat vieraalla kielellä opettaminen ja opiskelu ja yleensä asioiden kehittelyyn liittyvät mielipiteet. 23,1 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, ettei vieraalla kielellä opettamisesta ja opiskelusta keskusteltu eikä siitä tehty suunnitelmia. Vieraalla kielellä opettaminen on herättänyt vilkasta keskustelua julkisuudessa vasta kuluneen kevään aikana. Eri kehittämistoimenpiteiden arveli olevan käynnissä jo ennen KIMMOKETTA 15-33 prosenttia vastaajista.

Opettajien käsitykset kehittämistoimenpiteiden tilasta ilmenevät taulukosta 38.

TAULUKKO 38. Kehittämistoimenpiteiden arviointi

	Kieliohjelman monipuolista- minen		Opetussuunni- telman arviointi ja kehittäminen		Opetusmene- telmien ja työtapojen pohdinta		Vieraalla kielellä opetta- minen ja opiskelu		Oppilasarvi- oinnin kehittäminen		Kansainvälis- tyminen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ei keskustelua, eikä suunnitelmia	37	6,6	17	3,0	20	3,6	126	23,1	36	6,4	13	2,3
Asiasta keskustellaan	86	15,4	104	18,6	96	17,2	99	17,7	150	26,8	31	5,5
Alustavia suunnitelmia on jo tehty	31	5,5	30	5,4	41	7,3	33	5,9	55	9,8	28	5,0
Toimenpiteisiin on ryhdytty	140	25,0	97	17,4	144	25,8	84	15,0	99	17,7	128	22,9
Asian kehittä- lykkeellä ennen KIMMOKETTA	121	21,6	184	32,9	146	26,1	85	15,2	108	19,3	138	24,7
Painopistealue ennen KIMMOKETTA	118	21,1	101	18,1	93	16,6	103	18,4	90	16,1	201	36,0
YHTEENSÄ	534	95,5	533	95,3	540	96,6	534	95,5	539	96,4	541	96,8
Ei vastannut	26	4,7	26	4,7	19	3,4	26	4,7	21	3,8	20	3,6

### 8.11 Opettajien käsityksiä omista vahvuuksistaan

Shulmanin (1986) opettajan tiedon jaottelua noudattaen, opettajien käsityksiä heidän sisältötietoa koskevista tiedoistaan mitattiin kysymyksillä kielitaidon, kielenkäyttötaidon ja viestinnän olemuksesta, ajankohtaisista oppimista koskevista näkemyksistä ja vieraalla kielellä opiskelusta (Leino & Leino 1997). Pedagogista sisältötietoa mittasivat kysymykset kielitaidon olemuksesta ja oppimisenäkemyksiä heijastavista opetusmenetelmistä ja työtavoista ja opetussuunnitelmatietoa arviointimenetelmien tuntemista kartoittavat kysymykset. Käsityksiä KIMMOKE-hankkeen tavoitteista kartoittava kysymys kokoaa yhteen edellämainitut tiedon lajit.

KIMMOKE-hankkeessa opettajilla oli mahdollisuus ilmoittautua aiheverkkoon, joka parhaiten vastasi hänen omia intressejään. Muutamissa kouluissa päätös aiheverkosta tehtiin kollektiivisesti.

Kaufmanin mukaan (1974) tietojen ja taitojen vanheneminen merkitsee sitä, ettei pysty selviytymään käsilläolevista ja tulevista tehtävistä (Ruohotie 1996b, 12). Muutos sinänsä ei

välttämättä aiheuta tietojen ja taitojen vanhentumista. Ristiriita formaalin ja todellisen kompetenssin sekä ympäristön vaatimusten välillä heijastuu jossain määrin opettajien vastauksissa.

Noin puolet opettajista oli ainakin kohtalaisen hyvin perillä kieltenopetuksen viimeaikaisista painoalueista vieraalla kielellä opettamista lukuunottamatta.

Opettajat, jotka arvioivat, etteivät he tunne lainkaan kielitaidon, kielenkäyttötaidon ja viestinnän olemusta, olivat hyvin eri ikäisiä ja he olivat toimineet opettajina muutamasta vuodesta 30:een vuotta. He edustivat kaikkia hankkeessa mukana olevia oppilaitoksia. Tarkat jakaumat ilmenevät taulukosta 39.

TAULUKKO 39. Opettajien käsityksiä perehtyneisyydestään erilaisiin kielenopetuksen viimeaikaisiin painoalueisiin

	Kielitaidon, kielenkäyttötaidon ja viestinnän olemus		Suullisen kielitaidon arvioiminen		Ajankohtaiset näkemykset oppimisesta		Näkemykset kielen oppimisesta		Kielitaidon olemusta ja oppimismenetelmiä heijastavat opetusmenetelmät ja työtavat		Kielitaidon olemusta ja oppimismenetelmiä heijastavat arviointimenetelmät		Opiskelu vieraalla kielellä	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
En lainkaan	27	4,8	17	3,0	9	1,6	8	1,4	18	3,2	28	5,0	17	3,0
Olen kuullut asiasta	115	20,6	172	30,8	113	20,2	95	17,0	133	23,8	210	37,6	227	40,6
Olen kohtalaisen hyvin perillä asiasta	290	51,9	255	45,6	288	51,5	312	55,8	309	55,3	253	45,3	220	39,4
Olen hyvin perillä asiasta	106	19,0	99	17,7	133	23,8	127	22,7	81	14,5	48	8,6	76	13,6
Ei vastannut	21	3,8	16	2,9	16	2,9	17	3,0	18	3,2	20	3,6	17	3,0
Yhteensä	538	96,2	543	97,1	543	97,1	542	97,0	541	96,8	539	96,4	542	97,0

Lukion opettajista 62,4 prosenttia oli oman käsityksensä mukaan joko kohtalaisen hyvin tai hyvin perillä kielitaidon, kielenkäyttötaidon ja viestinnän olemuksesta. Ala-asteen opettajista 42,7 prosenttia, yläasteen opettajista 41,5 prosenttia ja aikuisten parissa työskentelevistä noin kymmen prosenttia vastasi samalla tavalla. Ala-asteen opettajat ovat saaneet luokanopettajankoulutuksen, missä pääaine on kasvatustiede. Tämä selittää eroa eri kouluasteiden välillä.

Opettajista 6,8 prosenttia koki joutuvansa tasapainoilemaan oman opetuksensa ja KIMMOKE-hankkeen tavoitteissa mainitunlaisen opetuksen välillä. 72,4 prosentilla ei tällaista tarvetta ollut ja vajaa viidennes ei ole muodostanut asiasta mielipidettä. Kaikissa todellisissa muutoksissa käydään läpi epävarmuuden tunne. Innovaatioon osallistuja on kuin aavalla merellä, eksyksissä ja hän kohtaa enemmän informaatiota kun on valmis vastaanottamaan (Fullan & Stiegerbauer 1991, 32). Kun ihmiset kokeilevat jotain uutta, he usein taantuvat, joutuvat ”suoritustaantumaa” (”implementation dip”). asiat sujuvat tavallista huonommin ennen kuin ne jälleen sujuvat paremmin ja muutokseen tarvittavat taidot ja muutoksen merkitys on tajuttu (emt.). Jos opettaja on ollut KIMMOKE-hankkeen kyselyn aikoihin tällaisessa taantumavaiheessa, hän todennäköisesti kokee joutuvansa tasapainoilemaan kovasti uuden ja vanhan opetuksen välillä. Kokeneetkin opettajat saattavat kokea itsensä noviiseiksi uudistushankkeissa (Mevarech 1995). Muutos merkitsee aina riskinottoa ja se uhkaa ammattiympäystä (Guskey 1995), joten epävarmuuden tunnustaminen ja tunnistaminen saattaa olla vaikeaa.

Noin 20 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, etteivät he joudu tasapainoilemaan oman opetuksensa ja KIMMOKE-hankkeen tavoitteissa mainitunlaisen opetuksen välillä. He eivät myöskään kokeneet oppivansa opettamaan ajan vaatimusten edellyttämällä tavalla. 4,3 prosenttia opettajista koki oppivansa opettamaan uuden opetuskäsityksen vaatimalla tavalla ja joutuvansa pohtimaan oman opetuksensa ja uuden opetustavan välistä suhdetta.

Ammatillisen eksperttiyden kehittymisen ja kehittämisen suhde opettajan ammatissa toimimisvuosiin ja koulujen kulttuuriin nähden vaatii tarkempaa tutkimusta. Ekspertiksi kasvaminen vie useita vuosia ja ammatillisen kehittymisen pitäisi olla jatkuvaa. Ammatillinen kehittyminen on kuitenkin mahdollista vain, jos opettaja kehittyy ja opettaja kehittyy vain, jos koulu tarjoaa siihen mahdollisuudet (Leino 1996, 81).

Opettajat ovat motivoituneita oppimaan asioita, joiden he uskovat edesauttavan ammatillisten päämäärien saavuttamisessa, joihin ei liity negatiivisia tunteita ja joista heillä on tarpeeksi taustatietoa, jotta oppiminen voisi edetä ilman, että tarvitsee aloittaa aivan alusta (Leithwood ym. 1996, 115-117). 39 prosenttia opettajista koki oppivansa opettamaan ajan vaatimusten edellyttämällä tavalla, 22,5 prosenttia ei allekirjoittanut kyseistä mielipidettä, eikä 34,9 prosentilla ollut mielipidettä asiasta.

Kun arvioimme opettajien käsityksiä omasta perehtyneisyydestään tiettyihin asioihin, meidän on vaikeaa tietää, mihin opettajien käsitykset perustuvat. Yksilön käsitys itsestään ja suhteestaan ympäröivään todellisuuteen ja se, millaiseen suhteeseen hän ulkomaailman kanssa pyrkii, on sidoksissa yksilön minärakenteeseen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 97). Tärkeää suhteessa ympäristöön ja siis myös tietoon on se, mitä yksilö arvostaa ja mitä hän tavoittelee. Arvot ja tavoitteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Mitä rajoittuneempi ihmisen omaksi kokema todellisuus on, sitä yksinkertaisempi on yleensä myös arvojen järjestelmä, koska tärkeäksi koetun informaation määrä on suppea. Jos opettaja tuntee esimerkiksi suullisen kielitaidon kehittämisen tärkeäksi, hän saattaa arvojensa ja/tai persoonallisuusrakenteensa mukaisesti valita vaihtoehdon ”olen kohtalaisen hyvin perillä asiasta”, vaikka hän itse asiassa tietäisikin kyseessä olevasta asiasta huomattavasti enemmän. Persoonallisuuteen liittyvät tekijät, joihin luetaan mm. tiedot ja taidot, vaikuttavat siihen, miten koemme ammatillisen kehittymisen (Ruohotie 1996b, 27).

KIMMOKE-hankkeen tavoitteena on kieltenopetuksen kehittäminen. Avainasemassa kehittämisessä oli aiheverkkojen toiminta sekä niiden ja/tai Opetushallituksen järjestämä koulutus. Niiden kautta pyrittiin sysäämään liikkeelle opettajien toiminta muutosvoimana työyhteisössä uuden tiedon-, opettamis- ja oppimiskäsityksen suuntaan. Opettajan ammatillinen pätevyys ilmenee erityisesti siinä, missä määrin hän pystyy analysoimaan ja korjaamaan työskentelytapaansa ja siten uudelleen organisoimaan toimintaansa. Muutokseen tarvitaan oman käyttäytymisen ja alitajuisten olettamusten tiedostamista. Oleellista on, että opettaja oppii näkemään itsensä aktiivisena ja vastuullisena subjektina pyrkiessään kehittämään opetustaan. Oppiminen ja opettaminen on aina tilannekohtaista ja jokaisen omista lähtökohdista lähtevää toimintaa. Erot opettajien perehtyneisyydestä kieltenopetuksen eri painoalueisiin johtunevat myös koulujen erilaisista profiileista ja tehtävistä.

## 8.12 Opettajien käsityksiä KIMMOKE-hankkeesta

### 8.12.1 Hankkeen tavoitteet

Kehittämistoiminnan tulisi olla tavoitteista toimintaa. Osatavoitteiden asettaminen auttaa tavoitteiden saavuttamisessa ja uudistuksen tuloksetkin näkyvät nopeammin. Kun uudistus on havaittavissa, sillä on motivaatiota lisäävä merkitys (Leithwood ym. 1996).

Mittaushetkellä syksyllä 1997 KIMMOKE-hankkeen tavoitteista oli kuullut 19 prosenttia (n=106) vastaajista. Kohtalaisen hyvin perillä tavoitteista oli 47,8 prosenttia (n=267) ja hyvin perillä oli 27 prosenttia (n= 151) vastaajista. Hankkeen tavoitteista ei ollut lainkaan kuullut 1,4 prosenttia vastaajista (n=8). Kysymykseen jätti vastaamatta 4,8 prosenttia opettajista (n= 27).

Kaksi kolmasosaa vastaajista (64,6 %) oli sitä mieltä, että hankkeen tavoitteet olivat selkeät. Tavoitteet olivat 12,9 prosentin mielestä hyvinkin selkeät. Väittämään jätti vastaamatta kolmannes opettajista (26,8 %) ja erimielisiä oli 5,8 prosenttia. Käänteisesti hankkeen tavoitteita kysyttäessä ("Epämääräiset tavoitteet aiheuttavat ongelmia KIMMOKE-hankkeen toteuttamiseen") vailla mielipidettä olevien määrä oli 38,1 prosenttia. Hankkeella oli epämääräiset tavoitteet 20,9 prosentin mielestä. Tavoitteiden epämääräisyyttä ei allekirjoittanut 37,4 prosenttia vastaajista.

Jos hankkeella tuntuu olevan epämääräiset tavoitteet, on ilmeistä, että hankkeen tavoitteita ei ole tarpeeksi pohdittu eikä niitä ole pystytty soveltamaan omaan kontekstiin. Toteuttamisvaihe saattaa merkitä huomattaviakin muutoksia sovellettaessa innovaatioita omaan tilanteeseen. Monet saattavat kehittää oman ohjelman, joka pohjaa heidän omaan arvioonsa parhaasta mahdollisesta lähestymistavasta. (Fullan & Stiegelbauer 1991, 51-52.) Useissa tutkimuksissa on todettu, että suurin osa opettajista ei ole pystynyt identifioimaan innovaation tavoitteita ja nekin, joille tavoitteet ovat selkeät, osoittautuvat ns. false clarity-tapauksiksi: käsitys "tätähän me jo teemme" on usein rajoittunut pinnallisiin tavoitteisiin ja sisältöön laiminlyöden opettajan toimintaa ohjaavat uskomukset ja opettamisstrategiat. (Huberman & Miles 1984; Fullan & Stiegelbauer 1991.) Kehittämishanke on tuhoon tuomittu, jos osallistujat odottavat muiden toimivan ensiksi tai jos odotetaan selviä ohjeita ennen toimimista. Sellaiset koulut, joissa opettajien työtä ohjaa yhteinen näkemys heidän työnsä ja organisaation päämääristä, soveltavat todennäköisimmin uusia ideoita



kuin ”matalan konsensuksen ” koulut, joissa opettajat useimmiten ”roikkuvat katastrofin partaalla” yksin. (Fullan & Stiegelbauer 1991.)

Käsityksemme ovat sidoksissa persoonallisuuden rakenteeseen, motiiveihin, olosuhteisiin ja aikaisempiin kokemuksiin. Tämän vuoksi samassa työpaikassa ja samoissa olosuhteissa työskentelevillä henkilöillä saattaa olla erilainen käsitys esimerkiksi uudistushankkeen tarpeellisuudesta tai merkityksestä. Monet henkilökohtaiset tekijät voivat joko helpottaa tai vaikeuttaa osallistumismotivaatiota (Ruohotie 1996b, 16).

KIMMOKE-hankkeessa kaksi kolmasosaa opettajista oli perillä hankkeen tavoitteista ja heidän mielestään tavoitteet olivat myös selkeät. Tutkimusten mukaan (esim. Fullan & Stiegelbauer 1991) sellaiset koulut, joissa opettajat pohtivat yhdessä koulunsa ja työnsä päämääriä, soveltavat uusia ideoita todennäköisemmin kuin koulut, joissa edellä mainituista seikoista ei keskustella. Hankkeen tavoitteiden selkeydestä ei ollut mielipidettä vajaalla 40 prosentilla opettajista. Kyselyn suorittamisajankohtana osa kouluista oli vasta tullut mukaan hankkeeseen, joten keskustelua ei vielä oltu ehditty käydä. Mukaan tuli todennäköisesti myös sellaisia kouluja, jotka eivät pohtineet hankkeen tavoitteita tarkemmin, vaan ilmottautuivat hankkeeseen olihan se jotain uutta ja mahdollisesti kohotti koulun imagoa. Kun yksi innovaatio on ohitse, sitä seuraa kohta uusi.

Tavoitteet epämääräisiksi kokeneiden opettajien taustalla on kognitiivisia, affektiivisia ja toiminnallisia tekijöitä sekä uudistukselle myönteisen työyhteisön muodostavia tekijöitä, joihin tässä tutkimuksessa ei paneuduttu. Ikä, kokemus ja elämäntilanne ovat henkilötasolla niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien suhtautumiseen uudistushankkeisiin. KIMMOKE-hankkeessa kuten muissakin uudistushankkeissa on tavoitteita, joita opettaja arvostaa ja hän pystyy identifioimaan ne omakseen, mutta myös tavoitteita, jotka tuntuvat epämääräisiltä ja vierailta.

### 8.12.2 Hankkeen koettu mielekkyys

Arvioitaessa opettajien käsityksiä hankkeen mielekkyydestä voidaan tulkinnan tueksi ottaa Hallin ketjureaktiomalli (1982, Ruohotien 1993 mukaan). Ketjureaktiomallin mukaan yksilön käsitykseen koulutuksen/kehittämishankkeen mielekkyydestä vaikuttavat muun muassa hänen aikaisemmat kokemuksensa vastaavanlaisista hankkeista. Jos aiemmissa hankkeissa on epäonnistuttu, on epätodennäköistä, että uuteen hankkeeseen ryhdyttäisiin vapaaehtoisesti. Toisaalta joku voi ns. sisuuntua ja päättää ”näyttävänsä” tällä kertaa. Yksilölle tärkeät henkilöt, viiteryhmät ja ystävien asenteet ja kokemukset voivat epäsuorasti vaikuttaa asenteiden kehittymiseen. Opettajien kognitiiviset, affektiiviset ja toiminnalliset tekijät ovat yhteydessä mielekkyyden kokemiseen (Leino & Leino 1997). Kun tavoitteet ovat kunnianhimoisia, mutta saavutettavissa olevia, motivaatio on korkea. Tavoitteiden tulee myös olla spesifejä ja eksplisiittisiä, jotta tiedetään, kuinka paljon voimavaroja tavoitteiden saavuttaminen vaatii.

Innovaatio vaatii yksilöltä paljon. Vain harvoin on näkyvissä viitteitä siitä, että innovaatio on vaivan arvoinen. Uudistushankkeessa vaaditaan, että osallistuja uskoo hankkeen kantavan hedelmää ja että henkilökohtainen investointi on arvokasta, vaikka välitön palaute antaisikin odottaa. Innovaatiossa vaadittavan ajan ja energian määrä on suuri. (Fullan & Stiegelbauer 1991, 34.)

Hankkeen mielekkyyttä mitattiin 5-portaisilla väittämillä (väittämät 20, 27, 28, 39). KIMMOKE-hankkeen koki tärkeäksi 60,7 prosenttia vastaajista. Kysyttäessä samaa asiaa toisella kysymyksellä oli positiivisesti suhtautuvien määrä 55,3 prosenttia vastaajista. Hankkeen mielekkyydestä esitettiin myös väittämä ”Kokonaisuutena tarkastellen KIMMOKE-hanke näyttää olevan siihen käytettyjen aika-, raha- ja työpanosten arvoinen”. Tämän väittämän kanssa samaa mieltä oli 36,5 prosenttia ja täysin samaa mieltä 7,9 prosenttia vastaajista. Mieliä pidettä ei ollut 44 prosentilla vastaajista. Kyseisen väittämän tulosten perusteella turhaksi hankkeen arvioi 8,6 prosenttia opettajista. Empivällä kannalla hankkeen suhteen oli 32,9 prosenttia opettajista.

Vastanneista opettajista kymmenen suhtautui hankkeeseen täysin kielteisesti. Hanke vei heidän mielestään aikaa tärkeämmiltä asioilta, se ei ollut hankkeeseen käytettyjen resurssien arvoinen, eikä se ei johtanut mihinkään. Kielteisesti suhtautuvista opettajista yksi opetti ala-asteella, yksi yläasteella, viisi lukiossa, kaksi ammatillisessa oppilaitoksessa ja yksi ammattikorkeakoulussa. 38,6

prosenttia uskoi KIMMOKE-hankkeen eroavan oleellisesti siitä, mitä kieltenopetuksessa oli viime aikoina tehty. 23,1 prosentin mielestä hanke ei välttämättä tuonut mitään uutta kieltenopetukseen. Mieli-  
pidejakaumat hankkeen mielekkyydestä ovat taulukossa 40.

TAULUKKO 40. KIMMOKE-hankkeen koettu mielekkyys

	KIMMOKE-hanke vie aikaa tärkeämmiltä asioilta			KIMMOKE-hanke näyttää olevan siihen käytettyjen aika-, raha- ja työpanosten arvoinen			KIMMOKE-hanke on taas yksi lukuisista uudistushankkeista, jotka eivät johda mihinkään			Hankkeen mielekkyys emmityttää		
	n	% kaik	% vast	n	% kaik	% vast	n	% kaik	% vast	n	% kaik	% vast
Täysin samaa mieltä	10	1,8	1,8	44	7,9	8,1	9	1,6	1,7	39	7	7,2
Samaa mieltä	38	6,8	7	204	36,5	37,6	25	4,5	4,6	145	25,9	27
Ei mielipidettä/En osaa sanoa	155	27,7	28,6	246	44	45,4	199	35,6	36,7	244	43,6	45,4
Eri mieltä	261	46,7	48,2	34	6,1	6,3	234	41,9	43,2	92	16,5	17,1
Täysin eri mieltä	78	14	14,4	14	2,5	2,6	75	13,4	13,8	19	3,2	3,3
Yhteensä	542	97	100	542	97	100	542	97	100	538	96,2	100
Ei vastannut	17	3		17	3		17	3		21	3,8	
YHTEENSÄ	559	100		559	100		559	100		559	100	

% kaik = prosenttia kaikista

% vast = prosenttia vastanneista

Hankkeen mielekkyyttä mittaavissa väittämissä 27-46 prosenttia opettajista valitsi ”ei mielipidettä/en osaa sanoa”-vaihtoehdon. Hanke oli mittaushetkellä ollut vireillä reilun vuoden. Vastaukset kertonevat sen, ettei tasapainoa henkilökohtaisen elämän ja kehittämishankkeen välillä ollut vielä laajasti muodostunut (ks. Jarvis 1987). Osallistujilla oli mahdollisuus itse valita aiheverkkonsa ja osallistua verkon toiminnan kehittämiseen, joten olisi voinut olettaa, että hanke koettaisiin mielekkääksi. Vastaajista 67,7 prosenttia (n=378) oli sitä mieltä, ettei heillä ollut riittävästi aikaa kokeilla, tehdä yhteistyötä ja pohtia yhdessä kokemuksiaan. Ajan riittämättömyys ei voi olla vaikuttamatta mielekkyyden kokemiseen. Hankkeen mielekkyyteen kohdistuva epäröinti kertonee myös opettajien uudistamisväsymyksestä, johon mm. Klippert (1997) viittaa. 57 prosenttia opettajista uskoi siihen, että hankkeen myötä jotain koulussa uudistuu.

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 98-99) mukaan opettajan kokemus siitä, onko hän muutoksen toteuttaja vai muutoksen kohde, selittää mielekkyyden kokemista. KIMMOKE-hankkeessa 35,9 prosenttia vastaajista (n=201) koki olevansa muutoksen toteuttajia, 51,2 prosentilla (n=286) ei ollut mielipidettä asiasta. Vastaajista 8,6 prosenttia (n=48) ei kokenut itseään muutoksen toteuttajaksi. Muuttujien välinen korrelaatio vaatii lisäselvittelyä.

Eräs syy, miksi hanketta ei koeta merkitykselliseksi, voi myös olla perin inhimillinen mukavuudenhalu. Jotkut ihmiset eivät tahdo muuttaa tapaansa opettaa. Muutos ei kiinnosta heitä tarpeeksi. Tästä huolimatta he saattavat allekirjoittaa muutoksen välttämättömyyden. (Bell & Harrison 1998, 155; Ojanen 1997.)

Ojasen mukaan (1995) sellaiset opettajat, jotka ovat tyytyväisiä opettamiseensa, eivät koe ristiriitaa oman käyttöteorian ja käytännön toiminnan välillä ja tämän vuoksi he eivät koe kehittämistyötä tärkeäksi.

Fullan ja Stiegelbauer (1991, 20) viittaavat positiivisten ja negatiivisten asenteiden kasaantumiseen pienryhmissä. Tässä tutkimuksessa tähän asiaan ei paneuduta.

KIMMOKE-hankkeen koki tärkeäksi reilut puolet opettajista. Yli 40 prosenttia opettajista katsoi hankkeen olevan siihen käytettyjen resurssien arvoinen ja yli 40 prosentilla ei ollut hankkeesta mielipidettä resurssien suhteen. Empiiris-rationaalisen innovaatiostrategian mukaan ihmiset ovat rationaalisia ja he omaksuvat innovaation, jos se osoittautuu heidän intressiensä mukaiseksi. Osa hankkeeseen osallistujista siis koki hankkeen intressiensä mukaiseksi, osa ei. Osa opettajista voidaan katsoa edustavan innovaation aikaisia omaksujia (myönteisesti suhtautuvat), osan joko myöhäistä enemmistöä, vitkastelijoita ja/tai vastustajia (ei mielipidettä).

Lähtötilanne, ongelmat ja intressit olivat KIMMOKE-kouluissa erilaisia. Osa kouluista oli pieniä maalaiskouluja, osa suurten taajamien kouluja. Vieraan kielen opettaja saattoi olla miltei ainoa vieraan kulttuurin edustaja paikkakunnalla. Osassa kouluja opetettiin useita vieraita kieliä, osassa opetettiin pakollisten kielten lisäksi vain yhtä vierasta kieltä. Koulujen tekninen varustelutaso vaihteli. Myös opettajien mahdollisuuksissa päästä opiskelemaan ja kouluttautumaan oli eroja.

KIMMOKE-koulujen olisi ymmärtääkseni pitänyt päättää itse, minkälaiset kehittämissuunnitelmat ja toimenpiteet sopivat parhaiten heidän tilanteeseensa. Kokonaisuuden huomioonottaamista uudistushankkeissa korostetaan useissa tutkimuksissa (esim. Bastian 1997; Sarason 1990; Widdowson 1993).

### 8.12.3 Hankkeen vaikuttavuus opettajan ja koulun työhön

Muutosten täytyy koulussa käydä läpi opettajien ns. ”käytännöllisyyden etiikka”-testin eli muutoksen tulee osoittaa käytännöllisyytensä. Käytännön muutokset kohdistuvat opettajille tärkeisiin seikkoihin, soveltuvat heidän tilanteeseensa ja sisältävät konkreetteja toimintaehdotuksia. Praktinen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita helppoa. Tässä törmäämme muutoksen dilemmaan: vaikka käytännön muutokset olisivat laadukkaita, ne saattavat olla triviaaleja, kun taas monimutkaiset muutokset saattavat käytännössä osoittautua mahdottomiksi toteuttaa. Ihmiset eivät opi tai toteuta muutoksia siten, että heille kerrotaan tai heille näytetään, miten tulisi toimia. Tärkeintä on se, mitä ihmiset kehittävät mielessään ja miten he toimivat. Hyvä muutos vaatii kovaa työtä. (Fullan & Stiegelbauer 1991, 72-73.)

Jos opettajilla on negatiivisia kokemuksia aiemmista hankkeista, he saattavat suhtautua kyynisemmin tai apaattisemmin seuraavaankin hankkeeseen. Myös hallintovirkamiesten kiinnostus kehittämistä kohtaan on tärkeää. Kun virkamiehet osoittavat toiminnallaan, että hanke on tärkeä ja että muutoksia olisi tapahduttava, opettajat ottavat hankkeen enemmän tosissaan. Tämä edellyttää virkamiehiltä muun muassa aktiivista uusien ehdotusten tukemista, kouluvierailuja ja hankkeen jatkuvaa seuranta. Onnistuneisiin muutoshankkeisiin sisältyy aina sekä pakote että tuki. Kuitenkin pakko ilman tukea johtaa vastarintaan ja hankkeesta luopumiseen ja tuki ilman pakkoa johtaa ajelehtimiseen tai varojen tuhlaukseen. (Fullan & Stiegelbauer 1991, 74.)

Opettajan psykologisella tilalla on enemmän tai vähemmän vaikutusta innovaatiohankkeeseen kohdistuviin käsityksiin ja toimimiseen hankkeen etenemisen puolesta. Persoonallisuudesta, aikaisemmista kokemuksista ja uravaiheesta riippuen jotkut opettajat ovat aloitekykyisempiä kuin toiset ja he ovat siinä mielessä tehokkaampia, että ottavat toiminnan ohjaket omiin käsiinsä ja ponnistelevat sinnikkäästi päästäkseen haluamaansa tavoitteeseen. Psykologinen tila voi olla pysyvä

tai tilapäinen olosuhteista riippuen. Joidenkin koulujen opettajat ovat muutosorientoituneempia kuin toisten. Tätä selittävät osittain koulukulttuuri ja työilmapiiri, jotka voivat muovata yksilön psykologista tilaa muutosmyönteiseksi tai muutosvastaiseksi. (Fullan & Stiegelbauer 1991, 77.)

Tarkat jakaumat KIMMOKE-hankkeen vaikuttavuudesta näkyvät taulukosta 41.

TAULUKKO 41. KIMMOKE-hankkeen vaikuttavuus

	KIMMOKE-hankeella ei tässä vaiheessa ole ollut sanottavaa vaikutusta koulumme toimintaan			Luulen KIMMOKE-hankkeen vaikuttavan merkittävästi kouluni toimintaan			KIMMOKE-hanke ei eroa millään oleellisella tavalla siitä, mitä on viime aikoina tehty kielenopetuksessa		
	n	% kaik	% vast	n	% kaik	% vast	n	% kaik	% vast
Täysin samaa mieltä	30	5,4	5,5	20	3,6	3,7	19	3,4	3,5
Samaa mieltä	136	24,3	25,1	156	27,9	28,8	110	19,7	20,4
Ei mielipidettä/ En osaa sanoa	115	20,6	21,3	217	38,8	40,0	193	34,5	35,9
Eri mieltä	222	39,7	41,0	129	23,1	23,8	192	34,3	35,7
Täysin eri mieltä	38	6,8	7,0	20	3,6	3,7	24	4,3	4,5
Yhteensä	541	96,8	100,0	542	97,0	100,0	538	96,2	100,0
Ei vastannut	18	3,2		17	3,0		21	3,8	
YHTEENSÄ	559	100,0		559	100,0		559	100,0	

	KIMMOKE-hanke näkyy jo koulussamme kielenopiskelun menetelmällisenä monipuolistumisena			KIMMOKE-hanke on antanut virikkeitä kielen arviointimenetelmien kehittämiseen			Kielitarjonta on KIMMOKKEEN ansiosta laajentunut		
	n	% kaik	% vast	n	% kaik	% vast	n	% kaik	% vast
Täysin samaa mieltä	30	5,4	5,6	29	5,2	5,4	43	7,7	8,0
Samaa mieltä	197	35,2	36,5	218	39,0	40,5	132	23,6	24,6
Ei mielipidettä/ En osaa sanoa	195	34,9	36,1	192	34,3	35,7	111	19,9	20,7
Eri mieltä	93	16,6	17,2	78	14,0	14,5	165	29,5	30,7
Täysin eri mieltä	25	4,5	4,6	21	3,8	3,9	86	15,4	16,0
Yhteensä	540	96,6	100,0	538	96,2	100,0	537	96,1	100,0
Ei vastannut	19	3,4		21	3,8		22	3,9	
YHTEENSÄ	559	100,0		559	100,0		559	100,0	

Noin neljännes opettajista oli kehittämistyössään aktiivisia jo ennen KIMMOKE-hanketta. Yli 40 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että hanke antoi virikkeitä arviointimenetelmien kehittämiseen. Hankkeen etenemisen kannalta tulos on myönteinen, olihan arviointimenetelmien kehittäminen yksi hankkeen tavoitteista.

#### 8.12.4 Opettajien hankkeeseen kohdistuvia kehittämistoiveita

Kimmoke-hankkeeseen ja verkon toimintaan kohdistuvia koulutusodotuksia kartoitettiin kysymyksellä 46. ("Mitä odotat a) KIMMOKE-hankkeen b) verkon koulutukselta?") Vain muutamat vastaajat (noin 20) olivat eritelleet hankkeeseen ja verkkoon kohdistuvat odotukset. Tämän vuoksi vastaukset käsitellään yhtenä luokkana. Koulutukseen kohdistuvia odotuksia ei ollut 11 henkilöllä, 17 ei osannut sanoa ja 137 vastausta oli tyhjää (yhteensä 23,3 %). Yhteensä odotuksia kirjattiin 709.

Useimmat odottivat yhteistyötä (16,8 %, n=119). Yhteistyöhakuisiksi ilmauksiksi koodattiin ilmaukset "kokemusten, tietojen ja materiaalin vaihto, kontaktien luominen, kouluvierailut, tapaamiset, keskustelut kollegojen kanssa, ajatusten vaihto, verkottumisen kehittäminen, avoimuus, yhteiset projektit ja niiden analysointi". Moraalista tukea kaipasi 22 vastaajaa. Opettajien välisen yhteistyön lisääminen on tullut esille myös muissa tutkimuksissa (esim. Bell & Harrison 1998; Fullan & Stiegelbauer 1991; Griffin 1991; Guskey 1995; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996; Ojanen 1993).

Toinen selvästi esille noussut seikka oli opettajien toive käytännönläheisyydestä, konkreettisuudesta (n=94). Jos virikkeet, ideat, "kipunat arkeen" (n=53) ymmärretään käytännönläheisyyttä kuvaaviksi toiveiksi, nousee tämä luokka suurimmaksi (20,7 %, n= 147). Uutta, ajantasaista tietoa (n=529) ja koulutusta ylipäättään (n=51) haluttiin myös (yhteensä 14,5 %). Koulutukseen kohdistuvia sisältöjä ja koulutusjärjestelyjä koskevia odotuksia esitettiin seuraavasti (taulukot 42 ja 43):

TAULUKKO 42. Opettajien koulutukseen kohdistuvat odotukset

Koulutuksen sisältö	Mainintojen lukumäärä
opetusmenetelmät	44
täsmäkoulutus	32
oman kielitaidon päivittäminen	27
suullistaminen	25
tieteellisempi ote, teorian tietoa ja sen soveltamista	16
arviointi	13
telematiikka	13
vieraskielinen opetus	8
asiantuntijaluentoja	6
Yhteensä	184

TAULUKKO 43. Opettajien koulutusjärjestelyihin kohdistuvat odotukset

Koulutuksen sisältö	Mainintojen lukumäärä
lyhytkestoinen, ei opintoviikkokoulutus	14
opiskelu, seminaari kohdemaassa	13
koulutus työaikana	11
koulutus jatkuvaa	11
koulutus omalla tai lähipaikkakunnalla	10
mahdollisuus lähteä koulutukseen	7
sijaiset palkataan koulutuksen ajaksi	6
opintoviikkokoulutusta tai pitkäkestoista koulutusta	5
koulutus iltaisin tai viikonloppuisin	1
Yhteensä	78

Erityisesti oman ammattitaidon kehittymistä odotti 20 opettajaa.



Kuten aiemmin on todettu, ideat liikkuvat parhaiten eteenpäin opettajalta toiselle. Opettajien epämuodollisten tapaamisten tärkeyttä ei voi väheksyä. Koulutuksen merkitys tärkeänä liikkeellepanevana kehitysvoimana tulee esille tässäkin tutkimuksessa (ks. esim. Fullan & Stiegelbauer 1991; Kohonen 1998).

Kehittämistoiveita kirjattiin yhteensä 659. Niitä kartoitettaessa vallitsivat tyhjät ja ”en osaa sanoa” vastaukset, joita oli 35,9 prosenttia vastauksista (n=237). Suurin osa kehittämistoiveista keskittyi koulutukseen (22,4 %, n=148). Hankkeeseen lisää selkeyttä odotti 20 vastaajaa ja tiedotuksen parantamista kaipasi yhdeksän opettajaa. Jotkut vastaajat olivat huolissaan hankkeelle jaettavasta taloudellisesta tuesta ja sen jatkumisesta (n=18).

KIMMOKE-hankkeen opettajista 91,9 prosenttia on muodollisesti päteviä. Koulutukseen kohdistuvat odotukset antavat kuitenkin olettaa, että opettajat kokevat todellisen kompetenssinsa puutteelliseksi. Tähän on vaikuttanut ja vaikuttaa opettajan työn kentän laajentuminen ja monipuolistuminen. Sekä yksilötasolla koettu kompetenssi että ympäristön asettamat vaatimukset tulevat esille opettajien vastauksissa.

KIMMOKE-hankkeessa mukana olevat opettajat toivovat lisää yhteistyötä oppilaitosten välille sekä käytännönläheistä koulutusta.

### E. Tulostekijät

#### 8.13 Kielivalintojen ja opetukseen kohdistettujen resurssien kehitys

Mahdollisuudet A2-kielen opetukseen etäopetuksena olivat hieman parantuneet ensimmäiseen kyselyyn verrattuna. Tuolloin (Iv 1997-1998) A2-kielen etäopetus oli mahdollista kolmessa koulussa, nyt näitä kouluja oli 12. Kahdessa koulussa oli etäopetuksen vaatimat tekniset laitteet, mutta ei tarvetta hoitaa kielten opetusta etäopetuksena. Neljässä ala-asteen koulussa opetus tapahtui tietokoneen välityksellä. Turun normaalikoulusta käsin opetettiin kuutta saariston koulua sekä Velkuan ala-astetta. Kahdessa koulussa videoneuvottelulaitteet mahdollistivat etäopetuksen. Opettajien valmius etäopetukseen, etäopetus- ja teknisten laitteistojen määrä lukuvuosina 1997-98 (1. vaihe) ja 1998-99 (2. vaihe) ilmenevät taulukosta 44.

TAULUKKO 44. Oppilaiden mahdollisuudet saada A2-kielen opetusta etäopetusjärjestelyin, koulujen tekniset valmiudet opiskella tietokoneen välityksellä ja opettajien valmius etäopetukseen KIMMOKE-ala-asteiden arvioimina lukuvuosina 1997-98 (I) ja 1998-99 (II)

	Oppilaiden mahdollisuudet saada A2-kielen opetusta etäopetusjärjestelyin						Koulujen tekniset valmiudet opiskella tietokoneen välityksellä						Etäopetukseen valmiiden opettajien lukumäärä					
	Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista		Osuus kouluista		Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista		Osuus kouluista		Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista		Osuus kouluista	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Ei	58	53	85,3	71,6	85,3	81,5	40	45	58,8	60,8	61,5	67,2	33	33	48,5	44,6	50,8	53,2
Kyllä	3	12	4,4	16,2	4,4	18,5	19	22	27,9	29,7	29,2	32,8	21	29	30,9	39,2	32,3	46,8
Epäselvä	1		1,5		1,5		6		8,8		9,2		11		16,2		16,9	
Yhteensä	68	65	91,2	87,8	91,2	100,0	65	67	95,6	90,5	100,0	100,0	65	62	95,6	83,8	100,0	100,0
Ei vastan-neita	6	9	8,8	12,2	8,8		3	7	4,4	9,5			3	12	4,4	16,2		
YHTEENSÄ	68	74	100,0	100,0	100,0	100,0	68	74	100,0	100,0			68	74	100,0	100,0		

Muutokset A2-kielen tarjonnassa ja opiskelussa lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99 ilmenevät taulukosta 45.

TAULUKKO 45. Muutokset A2-kielen tarjonnassa ja opiskelussa lukuvuonna 1998-99 lukuvuoteen 1997-98 verrattuna

A2-kieli	Muutokset tarjonnassa lv 1998-99 lv 1997-98 verrattuna	Muutokset opiskelussa lv 1998-99 lv 1997-98 verrattuna
	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä
Ei A2-kieltä	- 3	+ 3
Sa	+ 3	- 1
Ra	-	-
Sa-ra	+ 1	+ 5
Sa-ra-ve	+ 6	+ 1
Ru	-	- 1
Ru-ra	-	+ 1
Ru-sa	- 1	- 1
Ru-sa-ra	+ 2	+ 3
Ru-sa-ra-ve	-	-
En	-	- 1
En-sa	+ 1	- 1
En-sa-ve	+ 1	- 1
En-sa-ra-es	+ 1	-
En-sa-ra-ve	-	-
En-ru	+ 1	- 1
En-ru-es	-	-
En-ru-sa-ra	- 2	+ 2
En-ru-sa-ra-ve	- 4	-
En-sa-ra	-	- 1
Ve	-	+ 1
YHTEENSÄ	26	24

Yhdessä ala-asteen koulussa aloitettiin lukuvuonna 1998-99 A2-venäjän opiskelu. Ruotsia, saksaa ja ranskaa tarjottiin lukuvuonna 1998-99 kahdessa koulussa enemmän kuin edellisessä lukuvuonna. Näitten kielten opiskelu lisääntyi kolmella koululla edelliseen lukuvuoteen verrattuna. Vapaaehtoisen kielen tarjonta ei kata kaikkia kuntia eli tavoitteeseen ei ole päästy.

Opettajien pätevyudessa tapahtui joitakin muutoksia. Suurimmat muutokset koskivat A2-saksan ja ranskan opettajia. Muodollisesti pätevien A2-saksan opettajien määrä nousi 15,6 prosenttiyksikköä lukuvuodesta 1997-98. Vastaava ranskan opettajien määrä nousi 10,3 prosenttiyksikköä. Kiertävien kieltenopettajien määrä tyrehtyi. Vain ranskan kielessä oli yhden kiertävän kielenopettajan lisäys edellisestä vuodesta (taulukko 46).

TAULUKKO 46. A2-kielten opettajien pätevyys kielittäin lukuvuonna 1998-99 ja muutokset lukuvuoteen 1997-98 verrattuna

A2-kielen opettajan pätevyys	Opettajien lukumäärä lukuvuonna 1998-99						Muutokset opettajien lukumäärässä lukuvuonna 1998-99 lukuvuoteen 1997-98 verrattuna					
	en	ru	sa	ra	ve	es	en	ru	sa	ra	ve	es
Luokanopettaja	2	4	8	3			+ 1	+1	- 1	-		
Muodollisesti pätevä kielenopettaja	16	15	42	25	2	1	- 5	+ 5	+ 14	+ 9	+ 1	-
Luokanopettaja ja muodolli- sesti pätevä kielenopettaja	5	1	5				+ 2	-	+ 2			
Kiertävä opettaja			1	1					-	+ 1		
Kiertävä opettaja ja muodolli- sesti pätevä kielenopettaja	1	2	2	2			- 1	-2	-2	-2		
Kiertävä opettaja ja luokanopettaja			1	1					-1	-1		
Kiertävä opettaja ja luokan- opettaja ja muodollisesti pätevä kielenopettaja	1	1	1	1			-1	-1	-1	-1		
Muodollisesti pätevä, mutta ei arvosanaopintoja			1	1					-1	-1		
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>56</b>	<b>29</b>	<b>2</b>	<b>1</b>						

#### 8.14 Opettajien käsityksiä oppilaitoksen toimintakulttuurin kehityksestä

Niasin ym. (1992) mukaan opetussuunnitelman kehittäminen riippuu suunnitelman hyväksyttävyydestä. Kasvatuksellisen yhteisön on pohjattava kehittämistyönsä yhteisiin uskomuksiin ja arvoihin. Kaikki yhteisön jäsenet osallistuvat aktiivisesti kehittämishankkeen suunnitteluun, toimeksipanoon ja tulosten arviointiin. Tämä koskee kaikkea koulun kehittämistä. Yhteistyön kulttuuri luo luottamusta, varmuutta ja avoimuutta sekä mahdollistaa opettajien toisilta oppimisen myös koulutyön ulkopuolella. (Nias ym. 1992.)

Innovaation onnistumista arvioitaessa lienee syytä muistuttaa, että opettajien välinen kollegiaalisuus, mikä ilmenee muun muassa useina kommunikaatiotilanteina, keskinäisenä tukena ja apuna, on vahva menestyksen indikaattori (Fullan & Stiegelbauer 1991, 131-132).

Yksi kolmannes opettajista (29,7 %) oli sitä mieltä, että yhteistyö ja suunnittelu eivät olisi lisääntymässä KIMMOKE-hankkeen myötä. 6,1 % (n=34) vastaajista edusti sellaista mielipidettä, etteivät suunnittelu ja yhteistyö olisi lainkaan lisääntymässä hankkeen myötä. Toinen kolmannes (33,1 %) oli puolestaan sitä mieltä, että yhteistyö on lisääntynyt uudistushankkeen aikana. Suunnittelun ja yhteistyön lisääntymistä KIMMOKE-hankkeen myötä kartoittavaan kysymykseen ei osannut vastata reilu kolmannes (33,5 %) opettajista. Oletukseni on, että jos esitettyyn kysymykseen ei osaa vastata, ei aihetta ole yhdessä liiemmin käsitelty tai yhteistyö ei ole lisääntynyt, mutta kyseistä vastusvaihtoehtoa ei ole haluttu valita. Yksi KIMMOKE-hankkeen tavoitteista on yhteistyön lisääntyminen, joten vastaajat saattavat olettaa tutkijan/Opetushallituksen odottavan tässä esiintyvän muutoksia ja jos niitä ei esiinny, kokevat paremmaksi valita ”en osaa sanoa”-vaihtoehdon.

Opettajat, joiden mielestä yhteistyö ei ole lisääntynyt hankkeen aikana, olivat hyvin eri ikäisiä ja heidän opettajan uransa oli hyvin eri mittainen. He asustavat ympäri Suomea.

Yhteistyön kehittäminen on hyvin monisärmäinen seikka. Kullakin oppiaineella on koulussa oma kulttuurinsa, joka määrää, kuinka kutakin oppiainetta parhaiten opetetaan. Tämä totuttaa opettajat tietyn tyypin toimintaan ja siitä poikkeaminen lisää opettajan epävarmuutta. (Niemi 1996.) Laurialan (1998) tutkimuksen mukaan erityisesti sellaisissa kouluissa, joissa yksittäiset opettajat ovat aloittaneet uudistuksen, opettajien eristäytyneisyys on vain

lisääntynyt. Omassa luokassaan opettaja voi hyvin vapaasti valita käyttämänsä menetelmät. Opettajanhuoneessa vallitsevat kuitenkin tarkat säännöt siitä, mistä voi puhua ja mistä ei. Opettajanhuonekeskustelut ylläpitävät opettajakulttuurin perinteisiä tabuja ja normeja. Esimerkiksi omasta luokkahuonetyöskentelystä ei normien mukaan ole sopivaa puhua innostuneesti. Kollegalta oppimista on vaikea hyväksyä. On helpompaa mennä kauemmaksi toiseen kouluun tutustumaan kokeiluun kuin mennä tutustumaan oman koulun opettajien kokeiluihin. (Lauriala 1998, 122 – 123.)

## 9 POHDINTA

### 9.1 Metodin tarkastelu

Tutkimus sisältää pääosin kvantitatiivisin menetelmin kerättyä aineistoa. Kyselylomakkeissa käytettiin pääasiassa perinteistä Likert-asteikkoa. Suunnitteluvaiheessa kiinnitettiin paljon huomiota lomakkeiden laadintaan ja niitä muokattiin useaan otteeseen. Lomakkeet näyttivät toimivan hyvin. Kielteistä palautetta ei saatu juuri lainkaan. Myös opettajakyselylomakkeen muuttujille tehdyn faktorianalyysin antamien tulosten perusteella lomake toimi hyvin. Keskeisiä faktoreita löytyi kolme. Kielivalintalomakkeet näyttivät antavan hyvin vastauksia niihin kysymyksiin, joita oli tarkoituskin tutkia.

Opettajakyselyn tulosten luotettavuutta olisi toki voitu tarkistaa opettajien itsearvioinneilla ja/tai kollega-arvioinneilla. Myös observoinnilla luotettavuutta olisi voitu varmistaa huomattavasti. Kohdejoukko oli kuitenkin niin suuri, että edellä kuvatuunlaiset triangulaatioimenpiteet osoittautuivat mahdottomiksi. Koska kyseessä oli toimeksiantotutkimus, ohjasivat tutkimuksen tilaajan sekä tutkimuksen aikatauluun että tavoitteisiin kohdistetut toiveet tutkimuksen kulkua selvästi. Tällaiset käytännön rajoitukset vaikuttavat luonnollisesti kaikkeen tutkimukseen.

Sekä opettajat että koulut vastasivat kyselyyn nimellä, koska tutkimuksen oli määrä jatkua useamman vuoden ajan. Näin voitaisiin seurata hankkeen aikana mahdollisesti tapahtuvien muutosten etenemistä. Tutkimusjoukon intymiteettisuojasta pidettiin kuitenkin tarkkaan huolta. Aineiston käsittelyssä koko tutkimusjoukkoa käsiteltiin niin, etteivät yksittäiset koulut tai vastaajat ole tunnistettavissa. Opettajilla ja kouluilla oli mahdollisuus esittää hankkeen tutkimustuloksiin liittyviä kommentteja tilaisuuksissa, joissa hankkeen tuloksia esiteltiin, ja myös suoraan tutkijalle.

## 9.2 Luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksen sisäistä validiutta pyrittiin lisäämään käyttämällä lähtökohtana tunnettuja teorioita ja käsitteitä. Tutkimuksessa käytetyt käsitteet operationalistettiin hyödyntäen mahdollisimman paljon aikaisempaa tutkimusta, jonka perusteella kehitettiin asenne- ja käsitysmuuttujien ilmaisuja opettajille ja koulujen kielivalintoihin soveltuvaan muotoon. Tulkintojen validiuteen ei enää tiedon keräämisen jälkeen voi vaikuttaa, joten sitä on pyrittävä vahvistamaan kuvatulla tavalla jo tiedonkeruun laadintavaiheessa.

Sisäinen validius riippuu käsitteiden selkeydestä ja niiden hyvästä operationalistamisesta. Jos näissä suhteissa onnistutaan, varsinaiselle validiudelle eli pätevien johtopäätösten tekemiselle on kunnollinen perusta. Tähän saa pohjaa mittauksen kohteena olevan ilmiön tuntemisesta ja taustateorian vahvuudesta eli tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä. Kysymysten ymmärrettävyys edistää konkreettisesti validiutta. Kuten edellä on esitetty, näihin näkökohtiin kiinnitettiin paljon huomiota suunnitteluvaiheessa.

Survey-tutkimusta on kritisoitu tiedon pinnallisuudesta. Survey-tutkimuksessa vastaajat joutuvat vastaamaan valmiiksi muotoiltuihin kysymyksiin, ja yleensä he joutuvat myös valitsemaan vain yhden vaihtoehdon valmiiden vastausvaihtoehtojen joukosta. Kysymyksiin vastatessaan he tulkitsevat vastausvaihtoehdot omalla tavallaan. Lisäksi jokaisen vastaajan vastaus on yhtä tärkeä. Surveytä onkin arvosteltu ylidemokraattisuudesta ja atomistisuudesta. (Alkula ym. 1995, 118-119.) Valmiiksi strukturoitujen vastausvaihtoehtojen valintaan liittyy subjektiivista tulkintaa. Kerätyn tiedon luotettavuus riippuu paljon tarvittavan tiedon luonteesta. Luotettavinta tietoa saadaan tosiasioista, epäluotettavinta asenteisiin ja mielipiteisiin liittyvistä seikoista. (Alkula ym. 1995, 121.)

KIMMOKE-hankkeen kielivalintakyselyt koskivat koulun kieliohjelmaa, siis tosiasioita, joten tulosten voidaan olettaa olevan luotettavia. Kielivalintakyselyjen osalta pohdittavaksi jää kuitenkin kysymys kielitarjonnasta. Tutkija ei voi tarkasti ottaen tietää, ovatko koulut vastanneet kielitarjontaa kartoittavissa kysymyksissä koulun kieliohjelmaan kirjatun tarjonnan mukaisesti vai todellisen toteutuneen tarjonnan mukaisesti. Yksityisen koulun kielitarjonta saattaa olla muuta kuin se, mitä todellisuudessa tarjotaan. Tutkijan olettamus kysymystä



laadittaessa oli, että koulut vastaavat kielitarjontaa kartoittavaan kysymykseen todellisen, toteutetun kieliohjelmansa mukaisesti.

Opettajakyselyssä esitettiin Likert-tyyppisiä väittämiä, joista opettajat valitsivat käsitystään parhaiten vastaavan vaihtoehdon. Vastaamisessa Olkinuora (1983, 50) on erottanut neljä eri tyyppistä vastausorientaatiota: tehtäväorientoitunut, sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut, minädefensiivisesti orientoitunut ja omistautumaton orientaatio. Hänen mukaansa kysymyslomaketta voidaan pitää luotettavana vain niiden vastaajien osalta, jotka ovat tehtäväorientoituneesti suuntautuneita, jos tutkimus koskee henkilökohtaisia ja emotionaalisesti värittyneitä asioita. KIMMOKE-hankkeen opettajakysely mittaa opettajien käsityksiä ja käsitysten kohteita. Onkin syytä pohtia, esiintyisikö vastaajilla muunkin tyyppistä orientaatioita kuin edellämainittu tehtäväorientaatio.

Sosiaalisella riippuvuusorientaatiolla tarkoitetaan sitä, että vastaajat pyrkivät vastaamaan sen mukaan, mitä kuvittelevat tutkijan heiltä odottavan ja vastaavat sitten näiden odotusten ja sosiaalisen suotavuuden suuntaisesti. Vastaajat tunsivat tutkijan ainakin jossain määrin. Vastaaminen tapahtui omalla nimellä. Myös koulu ja näin ollen paikkakunta oli tiedossa.

Minädefensiivinen orientaatio syntyy Olkinuoran (1983) mukaan silloin, kun henkilöt kokevat tilanteen minäänsä uhkaavana sen vuoksi, että heille esitetään kysymyksiä ongelmallisista asioista. Vastauksissa lienee väistämättä jossain määrin sosiaalisen suotavuuden osuutta.

Omistautumattomalla orientaatiolla Olkinuora (1983, 50) tarkoittaa vastaustilannetta, jossa vastaaja ei ole kiinnostunut tutkittavista asioista tai tutkijan muotoilemista vaihtoehdoista eikä itse vastaamisestakaan, vaan vastaa päästäkseen mahdollisimman helpolla lomakkeen täytöstä. Hankkeessa oli vain muutama tällainen vastaus: joissakin vastauksissa kehoitettiin tutkijaa lopettamaan koko tutkimus, jos ei parempaa tekemistä löydy. ”Muutenkin on stressi ja vielä pitää tämmöiseen vastata”, luki eräässä vastauksessa.

Opettajakyselyyn vastasi arviolta 95 prosenttia opettajista, joten tuloksissa ei ole kadosta johtuvaa vääristymää. Opettajien tarkkaa määrää oli vaikea saada selville, koska jotkut koulut kieltäytyivät antamasta tietoa hankkeessa mukana olevista opettajista opettajien yksityisyyteen vedoten.

Yleistys koskee vain KIMMOKE-hankkeeseen osallistuneita kuntia, kouluja ja opettajia. Tuloksia ei ole pyritty eikä ole paikallaankaan yleistää koskemaan maamme kieltenopetusta ja kieltenopettajia kokonaisuudessaan.

### 9.3 Tulosten kokoava tarkastelu

#### *Kielivalinnat*

Englannin osuus A1-kielenä on laskenut kuluneiden kahden tutkimusvuoden aikana kaksi prosenttiyksikköä. Vain englantia A1-kielenä opiskeltiin lukuvuonna 1998-99 56,8 prosentissa ala-asteita. Kolmessa koulussa opiskeltiin A1-kielenä saksaa, saksaa ja venäjää sekä ruotsia ja ranskaa.

A2-kieltä tarjottiin 91,9 prosentissa ala-asteen kouluja. Edelliseen lukuvuoteen verrattuna lisäystä tuli kolmen koulun verran. A2-kielen tarjonta oli lopetettu yhdessä koulussa. A2-kielenä suosituin oli saksan kieli. Noin 45 prosenttia ala-asteista järjesti oppilailleen kielikerhoja. A2-kielen epäpätevien opettajien osuus oli vähentynyt 5,1 prosenttiyksiköllä lukuvuodesta 1997-98.

Yläasteen kouluissa A2-kielenä opiskeltiin eniten saksaa, B2-kielenä saksaa ja ranskaa. ”Kättelykursseja” järjestettiin miltei puolessa yläasteista ja koulukohtaisia kursseja noin 85 prosentissa yläasteen oppilaitoksia.

Lukioissa A-kielinä tarjottiin englantia, saksaa, ranskaa ja venäjää. B1-ruotsia opiskeltiin 98 prosentissa, B2-saksaa 86 prosentissa ja B3-saksaa 98 ja B3-ranskaa 84 prosentissa vastanneita lukioita. B3-kielinä opiskeltiin myös venäjää, espanjaa, italiaa, latinaa, kreikkaa ja unkaria. Puolessa lukioita järjestettiin lyhytkursseja. Vieraan kielen ja jonkin muun aineen opetusta on integroitu noin puolessa KIMMOKE-lukioita.

#### *Opettajien käsityksiä KIMMOKE-hankkeesta ja omista vahvuuksistaan*

Innovaatiohankkeeseen ryhdytään, jos hanke on relevantti, jos siihen ollaan valmiita ja jos siihen on resursseja. Tärkein syy hakeutua KIMMOKE-hankkeeseen näyttäisi olleen kieltenopetuksen kehittäminen ja opettajan oma kehittyminen. Paitsi että opettajat odottivat

saavansa hankkeen aikana koulutusta, he toivoivat myös yhteistyön kollegojen välillä kehittyvän. Koulutuksen ja yhteistyön kiinteämpi yhteennivominen voisikin olla pohdinnan kohde, sillä Beerin ym. mukaan (1990) uusia toimintamalleja opitaan erityisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ei koulutuksen kautta. Koulutuksen tulisikin rakentua ja edetä tilannekohtaisesti.

Kieliohjelman monipuolistaminen, opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen, opetusmenetelmien ja työtapojen pohdinta ja kansainvälistyminen näyttävät olleen melko laajasti käynnissä ennen KIMMOKE-hanketta. Oppilasarvioinnin kehittäminen on opettajien vastausten perusteella hyvin keskeinen keskustelun aihe (noin 27 %). Vieraalla kielellä opettamisesta ja opiskelusta sen sijaan ei keskustella eikä siitä tehdä suunnitelmia 23 prosentin mielestä.

Lukion opettajista 62,4 prosenttia on oman ilmoituksensa mukaan joko kohtalaisen hyvin tai hyvin perillä kielitaidon, kielenkäyttötaidon ja viestinnän olemuksesta. Ala-asteen opettajista 42,7 prosenttia, yläasteen opettajista 41,5 prosenttia ja aikuisten parissa työskentelevistä noin kymmenen prosenttia on joko kohtalaisen hyvin tai hyvin perillä edellämainituista seikoista. Lukion opettajat ovat selvemmin kielialan ammattilaisia, joiden koulutukseen ei aiemmin ole sisältynyt kovinkaan paljoa kasvatustieteellistä ainesta. Lukion opettajilla on takanaan eri kielten ainelaitoksilla usean vuoden kieliopinnot. Kieltenopettajan pätevyuden useimmat ovat saaneet yhden vuoden pedagogisilla opinnoilla. Ala-asteen opettajien koulutuksessa kasvatustiede on pääaine, joten he opiskelevat koko koulutuksensa ajan kasvatuskysymyksiä. Aineenopettajat keskittyvät opinnoissaan vieraaseen kieleen.

Noin 60 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, ettei uudistushanke vienyt aikaa tärkeämmiltä asioilta. Hanke oli siihen käytettyjen aika-, raha- ja työpanosten arvoinen noin 44 prosentin mielestä. 57 prosenttia opettajista uskoi hankkeen johtavan jonkinlaiseen uudistukseen. Noin kolmannes oli empivällä kannalla hankkeen mielekkyyden suhteen. Vajaa viidennes katsoi hankkeella olevan liian vähän resursseja, jotta se voisi onnistua.

Fullanin ja Stiegelbauerin (1991, 352-354) mukaan useimmilla muutoksilla on rauhoittava vaikutus. Ne luovat vaikutelman, että jotain on tapahtumassa, vaikkei näin olisikaan. Useat kehittämishankkeet epäonnistuvat, koska niillä ei ole vaikutusta koulun kulttuuriin eikä opettamiseen. Vajaa kolmannes uskoi hankkeen saaneen aikaan muutoksia ajattelutavassa. Viidennes ei uskonut KIMMOKE-hankkeen olevan ajattelutavan muutoksen alkuunsaattaja. Vajaa puolet opettajista ei osannut sanoa, ovatko koulun kieltenopettajat alkaneet muuttaa/muuttaneet tapaansa ajatella opetusta ja oppimista KIMMOKE-hankkeen ansiosta. Koska ns. kriittinen massa eli noin 25 prosenttia hankkeeseen osallistujista hyväksyy KIMMOKKEEN, innovaatiolla on mahdollisuudet onnistua jossain määrin. Havelockin (1973) mukaan riittää, jos 10-20 prosenttia kohdejoukosta on omaksunut innovaation, sillä suurin osa lopuista seuraa samaa kehitystä väistämättä. Kehittämishankkeissa on aina sellaisia, jotka suhtautuvat hankkeisiin kielteisesti.

Koulujen tilaratkaisut tulisi suunnitella niin, että kehittämiseen tarjoutuisi mahdollisuus joka päivä. Fyysisen ympäristön ohella sisällöllisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja kokemuksellisen ympäristön on oltava huomion kohteena (Ropo 1994 artikkelissa Lakio 1995, 120). Toisaalta olemme myös nähneet sen, että päättäjät voivat tehdä muutoksia organisaatioon ja opetussuunnitelmaan, mutta edistymistä ei silti tapahdu. Ainoana ratkaisuna pidetään usein sitä, että koko koulu sitoutuu muutokseen. Yksilöiden tulisi kehittää omaa voiman tunnettaan, mutta myös kollektiivista voimaa toimimalla yhteistyössä toisten kanssa (Fullan & Stiegelbauer 1991, 353; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 345). KIMMOKE-hankkeessa vajaa viidennes opettajista ei osannut nimetä työyhteisön tavoitteita. Jos työyhteisön tavoitteet ovat vieraita, on ilmeistä ettei KIMMOKE-hankkeenkaan tavoitteista ole liiemmin keskustelu. Innovaation onnistumismahdollisuudet ovat tällöin vähäiset. Aiheverkkojen kehittämistoimet olivat myös työyhteisön tavoitteina 29 prosentissa oppilaitoksista. Tällaisissa kouluissa kehittämiseen on sitouduttu.

Muutosagenteilla tai ”fasilitaattoreilla” on tutkimusten mukaan merkittävä rooli innovaatiohankkeen alkuvaiheessa. Ulkopuoliset fasilitaattorit avustavat uusien käytänteiden etsimisessä ja valitsemisessa, työskentelevät paikallisten fasilitaattoreiden rinnalla kehittäen toteuttamisohjelmaa, järjestävät koulutusta ja joskus toimivat tuki- ja arviointihenkilöinä. (Fullan & Stiegelbauer 1991; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; Huberman & Miles 1984.)

KIMMOKE-hankkeen fasilitaattoreina toimivat aiheverkkojen koordinaattorit sekä Opetushallituksessa että aiheverkon tasolla, kuntakoordinaattorit kunnan ja koulukoordinaattorit koulujen tasolla. Yhteisiä raameja koordinaattoreiden toiminnalle ei ollut, vaan jokainen koordinaattori sai toimia kuten parhaaksi näki ja mihin voimavarat riittivät. Roolien epäselvyys ja odotusten epämääräisyys on innovaation etenemistä pahiten jarruttavia tekijöitä (Fullan & Stiegelbauer 1991, 80).

Innovaatioissa luotetaan usein järkeviltä vaikuttaviin ratkaisuihin, joihin hanke kuitenkin on usein kaatunut. Kaksi tavallisinta ratkaisua hankkeen käynnistämävaiheessa koskevat tavoitteita ja osallistujia. Hankkeelle asetetaan yleiset tavoitteet ja otaksutaan, että opettajat tarkentavat kehittämishanketta omasta lähtökohdastaan käsin. Vapaaehtoisen osallistumisen otaksutaan tarkoittavan sitä, että osallistutaan muutoksen toteuttamiseen. Tuloksena tästä on Fullanin ym. (1991, 35) mukaan ”perusteeton” selvyys (*false clarity*) ilman muutosta ja tuskallinen epäselvyys (*painful unclarity*) ilman muutosta. Perusteetonta selvyyttä esiintyy, kun ihmiset ajattelevat muuttuneensa, mutta he ovat omaksuneet vain uuden käytännön pintapuolisia merkkejä. Tuskallista epäselvyttä koetaan, kun epäselvään innovaatioon ryhdytään olosuhteissa, joissa muutoksen kehittymistä ei tueta. Myös Huberman ja Miles (1984) tulivat tutkimuksissaan siihen tulokseen, että innovaatiolle asetetut abstraktit päämäärät, joita opettajien oli määrä operationaalistaa, saivat aikaan sekasortoa, frustraatioita, tuskaisuutta ja lopulta hankkeesta luovuttiin. Kaksi kolmasosaa KIMMOKE-uudistushankkeen opettajista (64,6 %) oli sitä mieltä, että hankkeen tavoitteet olivat selkeitä. Hankkeella oli epämääräiset tavoitteet 20,9 prosentin mielestä. Väittämään jätti vastaamatta kolmannes opettajista ja käänteisesti tavoitteita kysyttäessä (”Epämääräiset tavoitteet aiheuttavat ongelmia KIMMOKE-hankkeen toteuttamiseen”) vailla mielipidettä olevien määrä oli 38 prosenttia. Vaikka KIMMOKE-hankkeen tavoitteet ovat opettajien mielestä selkeitä, emme voi varmuudella sanoa, ovatko he omaksuneet hankkeen tavoitteiden mukaisen uusia käytänteitä vai onko kyseessä ns. perusteeton muutos. Asia vaatii lisäselvitystä. Opettajat, joilla ei ollut mielipidettä hankkeen tavoitteiden selkeyden suhteen tai joiden mielestä hankkeella oli epämääräiset tavoitteet, olisivat kaivanneet tukea kehittämishankkeessa.

Opettajista 20-39 prosentilla ei ollut mielipidettä hankkeen vaikuttavuudesta omaan tai koulun toimintaan. Kolmannes uskoi KIMMOKE-hankkeen vaikuttavan merkittävästi oman koulun toimintaan. Vastaajista 27,5 prosenttia ei uskonut hankkeella olevan merkittävää vaikutusta koulun toimintaan. Kysyttäessä asiaa käänteisesti todettiin, että vastaajia, jotka uskoivat, ettei hankkeella ole sanottavaa vaikutusta koulun toimintaan, oli 29,7 prosenttia ja hankkeen vaikutukseen uskavia 46,5 prosenttia. Hankkeen vaikuttavuuteen epäluuloisesti suhtautuva vajaa kolmannes ei ilmeisesti ollut pohtinut riittävästi hankkeen tavoitteita omalta kannaltaan.

Keskeisimmät tutkimustulokset on koottu taulukkoon 47.

TAULUKKO 47. Tutkimushankkeen keskeisimmät tulokset

RAKENTEELLISET JA ORGANISATORISET TEKIJÄT	ASENNETEKIJÄT	PROSESSITEKIJÄT	TULOSTEKIJÄT
<p><i>Ala-aste</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A1-englannin opiskelu väheni 2 %</li> <li>- A2-kieltä tarjottiin 91,9 %:ssa ala-asteen kouluja</li> <li>- saksa oli suosituin A2-kieli (n. 30 %)</li> <li>- 45 % ala-asteista järjesti kielikerhoja</li> <li>- A2-kielen epäpätevien opettajien osuus väheni 5,1 %</li> </ul>	<p><i>Opettajien hankkeeseen osallistumismotivit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kieltenopetuksen kehittäminen ja oman kehittyminen (43 %)</li> <li>- uudistushankkeen tavoitteet (36 %)</li> <li>- koulun ilmapiiri (32 %)</li> <li>- opettajan ominaisuudet (12 %)</li> <li>- muutos kieltenopetuksessa (5,5 %)</li> <li>- en osaa sanoa/tyhjiä vastauksia 13 %</li> </ul>	<p><i>Opettajien käsityksiä kieltenopetukseen kohdistuvien toimenpiteiden tilasta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eri kehittämistoimenpiteet käynnissä jo ennen KIMMOKETTA 15-33 %:n mielestä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koulujen tekniset valmiudet ja opettajien valmius etäopetukseen ovat lisääntyneet</li> <li>- vapaaehtoisten kielten tarjonta ei kata täysin kaikkia kuntia eli tavoitteeseen ei ole päästy</li> <li>- muodollisesti pätevien A2-kielen opettajien määrä lisääntyi</li> <li>- kolmasosan mielestä opettajien välinen yhteistyö ja suunnittelu eivät ole lisääntyneet</li> </ul>
<p><i>Yläaste</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- B2-kielenä opiskeltiin useimmiten saksaa ja ranskaa</li> <li>- kättelekursseja järjestettiin miltei puolessa yläasteita, koulukohtaisia kursseja noin 85 % yläasteen kouluja</li> </ul>	<p><i>Opettajien hankkeeseen kohdistuvat odotukset</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 53,3 % opettajista odotti hankkeen vaikuttavan merkittävästi omaan toimintaan, 18,4 %:lla ei ollut odotuksia, 27,4 %:lla ei ollut mielipidettä</li> </ul>	<p><i>Opettajien käsityksiä omista vahvuuksistaan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- noin puolet opettajista oli ainakin kohtalaisen hyvin perillä kieltenopetuksen viimeaikaisista painoalueista vieraalla kielellä opettamista lukuunottamatta</li> <li>- 72,8 % opettajista ei kokenut joutuvansa tasapainoilemaan hankkeen tavoitteissa mainitunlaisen opetuksen ja oman opetuksensa välillä</li> </ul>	

<p><i>Lukio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- puolessa lukioita järjestettiin lyhytkursseja</li> <li>- puolet lukioista integroitiin vierään kielen ja jonkun muun aineen opetusta</li> </ul>	<p><i>Opettajien käsityksiä hyvin toimivasta työyhteisöstä</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 55,1 % suunnitelti opetusta yhdessä, 27,9 % ei suunnitellut yhdessä, 33,1 % arveli yhteistyön lisääntyneen hankkeen aikana</li> </ul>	<p><i>Hankkeen tavoitteet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kahden kolmasosan mielestä hankkeen tavoitteet olivat selkeät, yksi kolmannes jätti vastaamatta</li> <li>- 47,8 % opettajista oli kohtalaisen hyvin, 27 % oli hyvin perillä tavoitteista</li> </ul>	
	<p><i>Opettajien käsityksiä hankkeen resurssoinnista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- resurssit eivät riitä 38,7 %:n mielestä, 27,6 %: mielestä riittävät, 29,5 %:lla ei ollut asiasta mielipidettä</li> <li>- reilut puolet arvioi koulun saaneen asaintuntevaa apua opetuksen kehittämiseksi, 16,3 % ei saanut mielestään riittävästi tukea, 24,2 %:lla ei ollut mielipidettä</li> </ul>	<p><i>Hankkeen koettu mielekkyys</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 55-60 % opettajista koki hankkeen tärkeäksi</li> <li>- vajaa 45 % oli sitä mieltä, että hanke oli siihen asetettujen aika-, raha- ja työpanosten arvoinen, 44 %:lla ei ollut asiasta mielipidettä</li> <li>- 38,6 % uskoi hankkeen eroavan oleellisesti siitä, mitä kieltenopetuksessa on viime aikoina tehty</li> <li>- 35,9 % vastaajista koki olevansa muutoksen toteuttajia</li> </ul>	
	<p><i>Oppilaitosten välinen yhteistyö</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- puolet ala-asteen oppilaista, neljännes yläasteen oppilaista ja 90,2 % lukion oppilaista voivat käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemaan haluamaansa kieltä</li> <li>- kielitarjonnasta päätettiin yhteissuunnittelun perusteella 66,2 %:ssa ala-asteita, 37,5 %:ssa yläasteita, 37,3 %:ssa lukioita</li> </ul>	<p><i>Hankkeen vaikuttavuus opettajan työhön</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hankkeella on ollut vaikutusta koulun toimintaan 48 %:in mielestä</li> <li>- hankkeen luuli vaikuttavan koulun toimintaan 32,5 % vastaajista</li> </ul> <p><i>Kehittämistoiveita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- käytännönläheisyyden lisääminen (20,7 %)</li> <li>- yhteistyön lisääminen (16,8 %)</li> </ul>	



#### 9.4 Tutkimuksen arviointi

Hankkeen tarkastelu ulkoa sisäänpäin on erilaista kuin sen tarkasteleminen sisältä ulospäin. Vaikka innovaatioissa oltaisiin vapaaehtoisesti, muutos on aina uhkaava ja hämmentävä. Yksilön subjektiivinen todellisuus voi joko käynnistää muutoksen tai toimia muutoksen esteenä, suojella muutosta vastaan. Muutoksen ydin on subjektiivisen todellisuuden muuttamisessa ja todellisuuden määrittelevät yksilöt ja ryhmät. (Fullan ym. 1991, 35 - 37.)

On muistettava Tylerin huomio siitä, että yksilöt reagoivat eri tavalla ja oppivat eri asioita kokemuksesta, joka on ulkonaisesti osapuolille sama ja yhteinen.

Muutoksen laajuus täytyy suhteuttaa konkreettiin tilanteeseen ja yksilöihin, koska muutoksen aste riippuu toisaalta yksilön lähtötilanteesta, toisaalta asetetusta tavoitteesta. Innovaation kokeminen ja innovaation vaikuttavuus ovat hyvin subjektiivisia asioita. Muutos tapahtuu aina yksilön tasolla, mutta siihen tarvitaan organisaation muutosta prosessia tukevien olosuhteiden luomiseksi. Tapaustutkimus valottaisi tutkimuksen tätä aspektia.

Käytännön toiminnan kehittämisen tutkimus on monitasoista. KIMMOKE-hankkeessa kehittämiseen osallistuivat Opetushallitus, kunnat, koulut, opettajat ja oppilaat. Tutkimus suunnattiin koulujen/kuntien ja opettajien toimintaan. Mistä opettajat tietävät oppilaidensa oppivan ja tietävätkö oppilaat kehittämishankkeesta ja sen tavoitteista olivat tämän tutkimuksen ulottumattomissa. Osa kehittämistyön osallistuvista tahoista jätettiin siis tutkimuksen ulkopuolelle. Monipuolisen perspektiivin korostaminen antaa enemmän informaatiota sekä opettajille että tutkijoille kuin pelkkä lopputuloksia painottava malli.

Useimpien muutosten implementaatio kestää yleensä kaksi vuotta. Vasta silloin voimme katsoa muutoksella olleen mahdollisuuden toteutua. Kompleksiset muutokset vaativat tavallisesti kolmesta viiteen vuotta ja uudelleenstrukturointiin liittyvät muutokset viidestä kymmeneen vuotta. (Fullan ym. 1991, 49.) KIMMOKE-hankkeen opettajakysely suoritettiin, kun hanke oli ollut käynnissä reilun vuoden. Aikaa innovaatiohankkeen (ulkoisesta) käynnistämisestä oli kulunut vain vähän ja hankkeeseen tuli mukaan uusia kouluja ja opettajia vielä kyselyn suorittamisen jälkeenkin. Kehittämishojelmien arviointiin liittyvä viivästetty

arviointi eli uudistushankkeen todellisten vaikutusten arviointi saattaa jäädä tässä hankkeessa suorittamatta. Tämä olisi vahinko, koska KIMMOKE-hanke on laajuudessaan ja monipuolisuudessaan ainutlaatuinen kehittämishanke. Opetushallituksen tulisi jatkossa suunnitella tutkimushankkeiden arviointi systemaattisemmin. Kehityshanke ilman laadukasta arviointia ei edusta nykykäsitystä tehokkaasta innovaatiosta.

Kyselylomakkeella suoritettulla tutkimuksella saadaan kokonaisvaltainen kuva tutkimuskohteesta. Tässä tutkimuksessa kokonaiskuvan luominen olikin tutkimuksen tavoite. Triangulaatiolla tulkintojen perusteita olisi voitu parantaa. Nyt tutkimustulosten pätevyys pohjaa oletukseen vastaajien tehtäväorientoituneesta vastaamisesta. Opettajien vastaamisorientaatioissa on myös syytä muistaa suomalaisille tyypillinen vähättelykulttuuri. Omaa osaamista, kehittämistä ei Suomessa kovinkaan usein tuoda esille, koska sitä pidetään omahyväisenä kerskailuna. Joku voisi myös varastaa kehittämisideat. Kehittäminen synnyttää myös kateutta (ks. esim. Linnakylä ym. 1991).

### 9.5 Jatkoimenpiteiden pohdiskelua

1970- ja 1980-luvuilla tehtyjen tutkimusten perusteella voidaan todeta, ettei muutosprosessia varten ole olemassa tiukkoja sääntöjä, vaan joukko periaatteita, ehdotuksia ja vihjeitä, joita voidaan soveltaa paikallisen kontekstiin. Yksilöllisten tilanteiden ainutkertaisuus on muutoshankkeiden kriittinen tekijä. Se mikä toimi yhdessä tapauksessa ei välttämättä toimi toisessa. Tutkimustulosten tulisi auttaa muutosprosessissa olevaa suunnittelussa, strategian soveltamisessa ja seurannassa. Tutkimustuloksia ei tulisi ottaa käyttöön valmiina soveltamismallina. (Fullan & Stiegelbauer 1991,47.) Mikään pedagoginen koulun kehittämisohjelma ei siis voi edetä samalla tapaa eri kouluissa. Kehittämiseen ei ole reseptiä, eikä kehittämismallia voi kopioida. Aikaisemmat kokeilut voivat kuitenkin toimia esimerkkeinä ja rohkaisuina.

Jos uusien käytänteiden ja muutosten toivotaan olevan pysyviä, kehittäjät tarvitsevat säännöllistä palautetta ponnistelujensa vaikutuksista. Onnistuneet yritykset luovat uskoa muutokseen ja epäonnistuneet puolestaan vähentävät yrittämishalukkuutta. Kun opettaja kokee olevansa varma kyvyistään voida vaikuttaa oppijan kehittymiseen, hän tuntee saavansa sisäisen palkkion, mikä puolestaan lisää opettajan motivaatiota jatkaa uuden

käytänteen suuntaisesti. (Huberman 1992.) KIMMOKE-hankkeessa opettajien toimintaa ei tuettu systemaattisella palautteella. Pohdittavaksi jääkin, olisiko palautejärjestelmä tehostanut kehittämistoimintaa vai ei.

Kehittämishanke lähti liikkeelle Opetushallituksesta, mutta kuntien, koulujen ja opettajien odotettiin toimivan itsenäisesti. Hankkeeseen vapaaehtoisesti ryhtyminen ei aina ole taes siitä, että hanke etenisi toivottuun suuntaan. Kaikissa kehittämishankkeissa tulisi olla mukana pieni pakote, jotta saataisiin aikaan todellisia eikä vain kosmeettisia muutoksia. Toimintaa tavoitteiden suunnassa olisi mielestäni pitänyt seurata tarkemmin. Nyt jokainen koulu toimii parhaaksi katsomallaan tavalla, mikä sinänsä on kehittämishankkeelle eduksi, mutta kouluilla ei ollut minkäänlaista raportointivelvoitetta. Koulujen kokeilut uhkaavat jäädä koulun seinien sisäpuolelle.

Saksassa toteutetussa viisivuotisessa Schule & Co-projektissa koulussa järjestettiin joka kolmas kuukausi ns. pedagoginen päivä, johon osallistui koko koulu. Oppilailla oli mahdollisuus osallistua muiden opettajien opetukseen ja näin tutustua kehittämishankkeeseen. Myös opettajille järjestettiin mahdollisuus osallistua toistensa opetukseen. Kollegan opetuksen seuraaminen oli hankkeen kuluessa jokapäiväistä, samoin yhdessä opettaminen yli ainerajojen. Projektin eteni asteittain kolmessa vaiheessa, joten tuloksia oli helpommin nähtävissä ja opettajat jaksoivat pysyä motivoituneina. Opettajilla oli kehittämistyöstään raportointivelvollisuus. Näiden perusteella on koottu koko hanketta käsittelevä raportti, joka ilmestyy lähiaikoina. KIMMOKE-hankkeessakin olisi vastaavanlainen voinut onnistua. Innovaation case study-tutkimuksia olisivat voineet koota esimerkiksi koulukoordinaattorit, joiden tukena olisi toiminut kokenut tutkija. Jos opettaja ei saanut tukea kehittämistyölleen omasta koulustaan eikä aiheverkolta, hän jäi KIMMOKE-hankkeessa yksin. Kehittämistä tukeva konsultti olisi opettajien kanssa nyttemmin käytyjen keskustelujen perusteella ollut hyödyksi.

Opettajien itsearviointia yritettiin markkinoida hankkeen alussa, mutta idea kariutui. Itsearviointi edellyttää omien käytänteiden pohtimista yhdessä kollegojen kanssa. Aika ei ilmeisesti ollut vielä tähän kypsä. Kehittämistyölle osoitettiin KIMMOKE-hankkeessa taloudellisia resursseja, mutta aikaresursseihin ei kehittämistyössä puututtu.

Viitaten Markeen (1993) kysymyssarjaan ”Who adopts what, where, when, why and how?”, noiden asioiden selvittäminen olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde myös KIMMOKKEESSA esimerkiksi hankeverkkoihin kohdistettuna. Innovaation levittämisperspektiiviä on pidetty ratkaisevana kielten opetuksen teorian ja käytännön kehittymiselle. Tällainen viitekehys tarjoaa sopivat kriteerit analyysille:

1. innovaatioon osallistuvien sosiaalinen rooli ja heidän käyttäytymisensä innovaatiota toteutettaessa,
2. innovaation määrittely koko kielten opetuksen kannalta,
3. sosiokulttuuriset tekijät, jotka ehkäisevät innovaatiota,
4. innovaatiohankkeen ideoiden levittämisen määrittely,
5. henkilökohtaiset innovaatiota estävät tekijät sekä innovaatiota joko edistävät tai estävät innovatiiviselle hankkeelle tyypilliset tuntomerkit
6. yleiskatsaus erilaisista innovaatiomalleista ja strategioista, joita voidaan käyttää muutoksen edistämiseksi kielten opetuksessa. (Markee 1993, 239.)

KIMMOKE-hankkeessa olisi jo kerätyn aineiston pohjalta mielenkiintoista tutkia, löytyykö pilottikoulujen joukosta sellaisia kouluja, jotka erottuisivat jonkun tietyn piirteen perusteella omaksi ryhmäkseen. Käynnissä olevan hankkeen merkityksen määrittely koko kielten opetuksen kannalta vaatisi myös tarkempaa pohdiskelua. Tulevia kehittämishankkeita varten tulisi tehdä yleiskatsaus eri maiden erilaisista innovaatiomalleista ja strategioista, joita sitten voitaisiin käyttää hyväksi uusia hankkeita suunniteltaessa. Pilottikouluilla on velvollisuus levittää ”KIMMOKE-ideoita” maakuntiin. Kuinka siinä onnistuttiin jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

On väitetty, että tärkein oppiminen tapahtuu kokemusten kautta niitä prosessoimalla ja että erityisesti aikuisilla tällainen oppiminen on erityisen produktiivista (Beairsto 1996, 92; Koro 1993, 69; Leithwood ym. 1996, 115). Työympäristön rakentaminen tämänkaltaista oppimista tukevaksi olisi tehokkaampaa kuin jokapäiväisen työn ulkopuolella tapahtuva oppiminen (Beairsto 1996, 92).

Kulttuurit eivät toimi tyhjiössä, vaan ne kehittyvät ja niitä rajoittaa oman alansa erityisrakenteet. Nämä rakenteet eivät ole neutraaleja. Ne voivat olla sekä avuksi että haitaksi. Ne voivat saattaa opettajia yhteen tai pitää heidät erossa toisistaan. Ne voivat joko luoda edellytyksiä vuorovaikutukseen ja oppimiseen tai toimia niiden esteenä. Niin kauan kuin olemassaoleviin rakenteisiin ja opettamiskulttuureihin ei kosketa, monimutkaisiin ja nopeisiin muutoksiin vastaaminen eristäytyneisyydessä luo vain lisää ylikuormitusta, syyllisyydentunnetta, epävarmuutta, kyynisyyttä ja loppuunpalamista. Säännöt maailmassa muuttuvat. Opettajan työn ja opettamisen sääntöjen on aika muuttua niiden myötä. (Hargreaves, A. 1994, 256-262.) Kuten Cuban (1990), mekin voimme kysyä, miksi uudistuksia ajetaan läpi yhtenä ja miksi ne epäonnistuvat? Eteneekö uudistus vaiheittain vai onko siinä havaittavissa heiluriliike? Cuban jakaa innovaation ensimmäisen ja toisen asteen muutoksiin. Ensimmäisen asteen muutokset lisäävät tehdyn työn tehokkuutta ja vaikuttavuutta häiritsemättä organisaation perusrakenteita. Tämän vuosisadan haaste on toisen asteen muutokset, joiden tavoitteena on vaikuttaa koulujen kulttuuriin ja rakenteeseen, rooleihin ja vastuun jakamiseen (Fullan ym. 1991, 29).

Tulevaisuuteen suuntautumisessa tulisi Fullanin mukaan (1994) muistaa se, että parhaat pedagogiset ratkaisut ovat vielä kehittämättä. Tulevaisuudessa ratkaisut ovat yhä monimutkaisempia ja vaihtelevampia. Hyvinkin suunniteltu muutosprosessi sisältää ennustamattomia tekijöitä, jotka luovat uusia vaihtoehtoja. Koulun kehittäminen ei ole lineaarista, vaan se on jatkuvaa. Erityisesti prosessin alkuvaiheessa esiintyy konflikteja ja ristiriitoja. Yhteyksien luominen ja yhteistyö eikä vain omien etujen valvominen ovat uudistushankkeessa tärkeitä. (Fullan 1994, 101-102.) Tämän päivän ratkaisuista tulee usein huomisen ongelmia (Hargreaves, A. 1994, 60).

KIMMOKE-hankkeessa on päästy kehittämisen alkuun, mutta uudistustyö vaatii vielä paljon ponnisteluja. Tutkimus herätti useita kysymyksiä, joihin toivottavasti saadaan vastauksia jatkossa. Se antaa myös viitteitä siitä, miten kieltenopetuksenkin innovaatioita voitaisiin suunnitella ja arvioida nykyistä systemaattisemmin.

## LÄHTEET

A2-kielen neuvottelupäivä 31.3.1999 Opetushallituksessa.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.

Anon. 1994. Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 16. Helsinki.

Anon. 1997. Suomi kansainvälistyy - kielten opetus vastaa haasteeseen. Kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistämisen strategiaohjelma. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 41. Helsinki.

Bastian, J. 1997. Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. Pädagogik 2/97, 6-11.

Bastian, J. & Combe, A. 1997. Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. Pädagogik 11/1998, 6-11.

Baumgart, K. & Mergner, B. 1998. Alle lernen. Entwicklung und Unterstützung einer Realschule. Pädagogik 11, 10-13.

Beairsto, J. A. B. 1996. Professional Growth and Development: What is it and how do we know if it's working? Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmert (toim.) Professional Growth and Development. Saarijärven Offset, 91-111.

Beer, M., Eisenstat, R. & Spector, B. 1990. The Critical Path to Corporate Renewal. Boston, MA

Bell, J. & Harrison, B. T. 1998. Leading people: learning from people. Lessons from Education Professionals. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Berends, M. 1992. A description of restructuring in nationally nominated schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Biott, C. 1992. Imposed support for teachers' learning: implementation or development partnerships? Teoksessa C. Biott & J. Nias (toim.) Working and learning together for change. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press, 3 – 18.

Biott, C & Nias, J. (toim.)1992. Working and learning together for change. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.

Borko, H. & Putnam, R. T. 1995. Expanding a Teacher's Knowledge Base. A Cognitive Psychological Perspective on Professional Development. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) Professional Development in Education. New Paradigms & Practices. New York: Teachers College, Columbia University, 35 – 65.

- Boud, D. 1985. *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Kogan Page.
- Burden, P. R. 1990. *Teacher Development*. Teoksessa W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 311-328.
- Burton, J. 1998. *Current Developments in Language Curriculum Design: an Australian Perspective*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 287-303.
- Calderhead, J. 1987. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1983/1986. *Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University.
- Christ, W. 1997. *Ein Währung für Europa – aber wie viele Sprachen?* *Julkaisussa Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 50. Jahrgang, Heft 2. Hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF). Berlin: Cornelsen Verlag, 66-67.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1996. *Teachers' thought process*. Teoksessa C. M. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: Macmillan, 255-296.
- Cohen, D. K., McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (toim.) 1993. *Teaching for Understanding Challenges for Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial.
- Cuban, L. 1990. *Reforming Again, Again, and Again*. *Educational Research*, 19 (1), 3- 13.
- de Vaus, D. A. 1996. *Surveys in Social Research*. 4. painos. London: UCL Press.
- Doyle, W. 1990. *Themes in Teacher Education Research*. Teoksessa W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. New York: MacMillan Publishing Company, 3 – 24.
- Ediger, M. 1998. *Change and the school administrator*. *Education* 118 (4), 541-548.
- Eraut, M. 1995. *Developing Professional Knowledge Within a Client-Centered Orientation*. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 227-252.
- Eskola, J. 1992. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen eettisistä kysymyksistä*. *Kasvatus* 23(1), 6-13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

- Fang, Z. 1996. A Review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 1, 47-65.
- Fink, A. 1995. *How to Ask Survey Questions*. Newbury Park: Sage.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. Tapani Kananoja. *Opetus & Kasvatus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. G. 1995. The Limits and the Potential of Professional Development. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College, Columbia University, 253-267.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, MA, The Network; Buckingham, UK, Open University Press; Melbourne, Australia, Australian Council of Educational Administration.
- Fullan, M. & Miles, M. 1992. Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan* 73 (10), 744-752.
- Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. 2. painos. London: Cassell.
- Griffin, G. A. 1991. Afterword: Interactive Staff Development. Using What We Know. Teoksessa A. Lieberman & L. Miller (toim.) *Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 243-258.
- Grimmett, P. 1996. Teacher Development as a Struggle for Authenticity. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development*. Saarijärven Offset, 291-316.
- Guskey, T. R. 1995. Professional Development in Education. In Search of the Optimal Mix. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 115-131.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (toim.) 1995. *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hargreaves, A. 1989. *Curriculum and Assessment Reform. Modern Educational Thought*. Milton Keynes: Open University Press.



- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. New York: Teachers College Press, 216-240.
- Hargreaves, A. 1994. Professional development and Practice. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1996. Contrived Collegiality and the Culture of Teaching. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) Professional Growth and Development. Saarijärven Offset, 263-289.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (toim.) 1992. Understanding Teacher Development. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. 1994. The New Professionalism: the Synthesis of Professional and Institutional Development. Teaching & Teacher Education 10(4), 423 – 438.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:57.
- Heinonen, M. 1991. Projektiopiskelu mikä ja miksi? Julkaisussa P. Linnakylä, P. Sajavaara & S. Takala (toim.) Tietotekniikka opetuksen uudistumisen virittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:63, 1-10.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hord, S. 1987. Evaluating Educational Innovation. London: Croom Helm.
- Huberman, M. 1989. On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. International Journal of Educational Research, 13, 347-362.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. New York: Teachers College Press, 122-142.
- Huberman, M. 1995. Professional Careers and Professional Development. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) Professional Development in Education. New Paradigms & Practices. New York: Teachers College Press, Columbia University, 193-224.
- Huberman, M. & Grounauer, M.-M. & Marti, J. 1989. La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Neuchâtel: Delachaux & Niestle.
- Huberman, M. & Miles, M. B. 1984. Innovation up close. How School Improvement Works. New York and London: Plenum Press.
- Huhmarniemi, R. 1996. Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:54.

- Huttunen, I. 1997. *Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys. Opettajan opas. Opetushallitus. Moniste 27/1997. Helsinki: Edita.*
- Huttunen, I. 1998. *Ei kieltä ilman kulttuuria. Raportteja Euroopan neuvoston Language and Culture-projektista. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 77.*
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.*
- Jarvis, P. 1994. *Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä : Gummerus, 143-158.*
- Jauhiainen, P. 1996. *Mahdollisuus muutokseen. Opetussuunnitelmatyö opettajan työn ja ammattikuvan muuttajana. Helsingin kaupungin julkaisusarja A1:1996.*
- Järvinen, A. 1990. *Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 35.*
- Kaikkonen, P. 1991. *Erlebte Kultur- und Landeskunde. Universität Tampere. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 325.*
- Kaikkonen, P. 1993. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Osa I. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.*
- Kaikkonen, P. (toim.) 1995. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Osa II. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 1.*
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1997. *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 9.*
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1998. *Kokemuksellisen kieltenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14/1998.*
- Keeves, J. 1972. *Educational Environment and Student Achievement. A Multivariate Study of the Contributions of the Home, the School and the Peer Group to Change in Mathematics and Science Performance during the First Year at Secondary School. Stockholm Studies in Educational Psychology 20. Stockholm: Almqvist & Wiksell.*

- Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000. Moniste 12/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- KIMMOKE 1997. Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000. KIMMOKE. Vuosi 1997. Moniste 10/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Klippert, H. 1997. Schulentwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzertiertes Innovationsmanagement. *Pädagogik* 2/97, 12-17.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja* 4, 34 - 64.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisön uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Helsinki: Hakapaino, 66-89.
- Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) 1986. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 7.
- Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) 1988. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) 1990. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja peruskoulun kokonaisvaltaisen oppimisen opetuskokeilujen päätösvaiheessa. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu - yhdessä kehittäen*. Porvoo: WSOY.
- Koppinen, M-L. & Pasanen, U-M. 1991. Oppimisen ja opetuksen eheyttäminen kieliaineiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Opetusmonisteita* 23.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education* 98.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. *Kasvatus* 20 (3), 193 - 200.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

- Königs, F. G. 1997. Hat die Fremdsprachendidaktik noch eine Zukunft? Überlegungen zur Struktur eines Faches in schwieriger Zeit. Julkaisussa *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 50. Jahrgang, Heft 2. Hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF). Berlin: Cornelsen Verlag, 72-79.
- Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsitteiden muuttamisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 24-39.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Porvoo: WSOY.
- Laine, E. J. 1986. Affective factors in foreign language learning/teaching: a study of the so-called filter I. *Moniste*.
- Laine, E. J. 1987. Affective factors in foreign language learning and teaching. University of Jyväskylä: *Cross-Language Studies* 13.
- Laine, E. J. 1988. The affective filter in foreign language learning and teaching. University of Jyväskylä: *Cross-Language Studies* 15.
- Lakio, L. 1995. Miksi opetussuunnitelmia kannattaisi tarkastella oppimisympäristöinä? Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 111 – 124.
- Lambert, R. D. 1989. Issues in national language policy. Teoksessa *Bilans et perspectives. Stock-taking and Perspectives. Volume I. Actes des États Généraux des Langues*. Paris 26-29 IV. *Proceeding of the International Symposium on Language Teaching and Learning*, 91-105
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo: WSOY, 120-129.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsitteiden ilmeneminen koulun käytännössä. *Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimiston julkaisuja* 18. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Leino, J. 1996. Development and Evaluation of Professional Competence. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development*. Saarijärven Offset, 71-90.
- Leino-Kilpi, H. 1990. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu terveydenhuoltoalalla. Loppuraportti 1, yleinen osa. *Raporttisarja* 1. Helsinki: Opetushallituksen julkaisusarjat.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. 1996. How The School Improvement Strategies of Transformational Leaders Foster Teacher Development. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmer (toim.) Professional Growth and Development. Saarijärven Offset, 115-147.
- Linnakylä, P., Sajavaara, P. & Takala, S. 1991. Yhteistoiminnallinen opetuksen kehittäminen. Teoksessa P. Linnakylä, P. Sajavaara & S. Takala (toim.) Tietotekniikka opetuksen uudistumisen virittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 63, iii-ix.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. 1994 (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linturi, H. 1994. Projektista prosessiin, aikuinen oppimassa. Saatavilla www-muodossa <URL: [http://www.internetix.ofw.fi/tutkimus/tulevaisuus/futu/kirjasto/tekstit/artikkelit/esseet/Projektissa\\_prosessiin.htm](http://www.internetix.ofw.fi/tutkimus/tulevaisuus/futu/kirjasto/tekstit/artikkelit/esseet/Projektissa_prosessiin.htm)>.12.2.1999
- Lohre, W. 1998. Scule & Co. Pädagogik 11/98, 30-34.
- Loucks-Horsley, S. & Stiegelbauer, S. 1991. Teoksessa A. Lieberman & L. Miller (toim.) Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives. New York: Teacher College Press, Columbia University, 15-36.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena kustannus. Porvoo: WSOY.
- Mahlmann, J. & Meinholz, S. 1998. Think big - start small. Dokumentation der Veranstaltung von Norm Green, Vertreter des Durham Broad of Education, Ontario, Kanada, mit Schülervetretern der am Projekt "Schile & Co" beteiligten Schulen aus dem Kreis Herford am 10. Juni 1998 Kreishaus Herford.
- Markee, N. 1993. The Diffusion of Innovation in Language Teaching. Annual Review of Applied Linguistics 13, 229-243.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1994. Designing qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- McClure, R. M 1991. Individual Growth and Institutional Renewal. Teoksessa A. Lieberman & L. Miller (toim.) Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives. New York: Teachers College Press, Columbia University, 221-241.
- McLaughlin, M. W. 1991. Enabling professional Development. What Have We Learned? Teoksessa A. Lieberman & L. Miller 1991 (toim.) Staff Development for Education in the '90s.

- New Demands, New Realities, New Perspectives. New York: Teacher College Press, Columbia University, 61-82.
- Mevarech, Z. 1995. Teachers' Paths on the Way to and from the Professional Development Forum. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) Professional Development in Education. New Paradigms & Practices. New York: Teachers College Press, Columbia University, 151- 170.
- Mezirov, J. ym. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Miktor.
- Mundschau, H. 1995. Europa 2000. Vom Fremdsprachenunterricht zum Sprachenunterricht. Julkaisussa Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Heft 4, 12. Jahrgang. Berlin: Cornelsen Verlag, 339- 345.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. 1990. Megatrendit 2000: Kohti uutta vuosituhatta. Suom. Seppo Ainamo. Porvoo: WSOY.
- Nespor, J. 1987. The role of the beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies 19 (4), 317-328.
- Nias, J. 1992. Introduction. Teoksessa C. Biott & J. Nias. (toim.) Working and learning together for change. Buckingham: Open University Press, XII – XXI.
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. 1992. Whole School Curriculum Development in the Primary School. The Falmer Press.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65 - 99.
- Niemi, H. 1993a. Koulutuksen kehittäminen ja opettajankoulutus. Julkaisussa K.- L. Lahti-Uotila (toim.) Koulutuksen tutkimus ja kehittämistyö. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, H. 1993b. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisesä. Julkaisussa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsinki: Hakapaino, 52-65.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Julkaisussa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 31-43.

- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Julkaisussa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 107-121.
- Nikki, M.-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 23-45.
- Noffke, S. E. 1992. The Work and workplace of teachers in action research. *Teaching & Teacher Education* 8(1), 15-29.
- Nunan, D. 1989. Toward a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study. *TESOL Quarterly* 23 (1), 9-25.
- Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja - ja mihin suuntaan? Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: VAPK, 69-89.
- Nyman, T. 1998. KIMMOKE. Seuranta- ja arviointitutkimuksen väliraportti 1998. Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000. Moniste 55/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Oja, S. N. 1991. Adult Development. Insights on Staff Development. Teoksessa A. Lieberman & L. Miller (toim.). Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives. New York: Teachers College Press, 37-60.
- Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.
- Ojanen, S. 1993a. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. *Opetus 21*. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 27-39.
- Ojanen, S. 1993b: Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. *Opetus 21*. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 125-147.
- Ojanen, S. 1995. Mielekkään oppimisen malli ympäristökasvatuksen opettamiseen. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. *Opetus 2000*. Porvoo: WSOY, 60-73.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.

- Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja *Kasvatus* 28 ,1, 7-12.
- Olkinuora, E. 1982. Relevanssistruktuurit toiminnan mielekkyyssperustana. Julkaisussa P. Salonen & E. Olkinuora & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti 1, Esitutkimus.* Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:86, 12-54.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tutkimuksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:91.
- Oppenheim, A. N. 1992. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement.* Lontoo: Pinter.
- Pajares, F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun yliopistopaino.
- Pehkonen, E. 1993. Oppilaiden matematiikkakäsitysten eroista neljässä Euroopan maassa. Teoksessa S. Tella (toim.) *Mikä ihmeen humaani ihminen? Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 5.2.1993.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 117, 150-159.
- Peltonen, J. 1993. Opettaja tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina.* Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 99-110.
- Perho, K. 1999. Koettuja keinoja venäjän ryhmän luomiseen. Esitelmä A2-kielen neuvottelupäivillä 31.3.1999 Opetushallituksessa.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pierce, D. & Hunsaker, t. W. 1996. Professional development for the Teacher of the Teacher, and by the Teacher. *Education* 117 (1), 101-105.
- Pollak, J. P. 1996. Change and Growth in a Beginning Teacher of the Gifted: a Case Study. *Education* 117 (1),154-159.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996. *Portfolion monet mahdollisuudet.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.



- Raasch, A. 1994. Europa - ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht... Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 1994, 47. Jahrgang, Heft 2. Hrsg. vom Fachband Moderne Fremdsprachen (FMF). Berlin: Cornelsen Verlag, 74-44.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. Kasvatus 22 ,4, 273-278.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1996a. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Julkaisussa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201-215.
- Ruohotie, P. 1996 b. Professional Growth and Development. P. Teoksessa Ruohotie & P. Grimmett (toim.) Professional Growth and Development. Saarijärven Offset, 9-69.
- Räsänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räsänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 22-28.
- Räsänen, A. & Marsh, D. (toim.) 1994. Content Instruction through a Foreign Language. A Report on the 1992-1993 TCE Programme. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Sajavaara, K. 1993. Communication, Foreign Languages, and Foreign Language Policy. Teoksessa K. Sajavaara, R. D. Lambert, S. Takala & C. A. Morfit (toim.) National Foreign Language Planning: Practices and Prospects. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä: Sisäsuomi, 31-53.
- Sajavaara, K. 1997. Implementation of Foreign-language Policy in Finland. Teoksessa T. Bongaerts & K. de Bot 1997 (toim.) Perspectives on Foreign-Language Policy. Studies in Honour of Theo van Els, 113-128.
- Saleva, M. 1993. Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. Teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 1-14.
- Sarason, S. B. 1990. The Predictable Failure of Educational Reform. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa H. Myyrä (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 10-21.
- Sava, I. 1991. Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa I. Sava & H. Linnansaari (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 2, 19-44.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. 1997. The Foundations of Educational Effectiveness. Pergamon Redwood Books Ltd.
- Scheinin, P. 1995. Opetuksen arviointi. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 67-77.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen ekletismin ongelma kasvatustieteessä. Kasvatus 23(1), 14-21.
- Sveitsin koulutusjärjestelmä. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>>19.11.1998
- Spolsky, B. & Shohamy, E. 1997. Planning Foreign-Language Education: An Israeli Perspective. Teoksessa T. Bongaerts & K. de Bot (toim.) Perspectives on Foreign Language Policy. Studies in Honour of Theo van Els. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 99-111.
- Stufflebeam, D.L. ym. 1971. Educational evaluation and decision making. Itasca, Ill: Peacock Publishers.
- Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys, oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. Hämeenlinna: Educons Oy.
- Takala, S. 1981. Development of FL Syllabuses in Finland with special reference to the need of teachers' in-service training due to them. Teoksessa G. Nissen, W.-P. Teschner, S. Takala & H. Haft (toim.) Curriculum change through qualification and requalification of teachers. Conseil de l'Europe. Swets & Zeitlinger-Lisse, 125-133.
- Takala, S. 1988. Oppisisällöt ja oppimistehtävät opetuksen ja oppimisen kehittämisen välineenä. Teoksessa J. Kari (toim.) Tutkimuspohjaista koulutusta kohti. Professori Veikko Heinosen juhlakirja 7.5.1998. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 21, 59-70.

- Takala, S. 1993a. Language Policy and Language Teaching Policy in Finland. Teoksessa K. Sajavaara, R. D. Lambert, S. Takala & C. A. Morfit (toim.) National Foreign Language Planning: Practices and Prospects. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research: Sisäsuomi, 54-71.
- Takala, S. 1993b. Suullisen kielitaidon testaaminen osana kielten ylioppilastutkintoa? Teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 27-33.
- Takala, S. 1994 a. Action Research in the Classroom. Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh (toim.) Content Instruction through a foreign language. A Report on the 1992-1993 TCE Programme. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 52-60.
- Takala, S. 1994 b. Developing Language Teaching in Finland: Where does content-based Language Teaching fit? Teoksessa A. Räsänen ja D. Marsh (toim.) Content Instruction through a foreign language. A Report on the 1992-1993 TCE Programme. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 73-83.
- Tella, S. 1995. Virtuaalikoulu verkostuvassa oppimisympäristössä. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, arvioi, vertaile - näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 146-176.
- Tella, S. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita, 41-59.
- Tillema, H. H. & Imants, J. G. M. 1995. Training for the Professional Development of Teachers. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) Professional Development in Education. New Paradigms & Practices. New York: Teachers College Press, Columbia University, 135-150.
- Tuin, D. & Westhoff, G. 1997. The Task Force of the Dutch national Action Programme as an Instrument for Developing and Implementing Foreign-Language Policy. Teoksessa T. Bongaerts & K. de Bot (toim.) Perspectives on Foreign Language Policy. Studies in Honour of Theo van Els. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 21-34.
- van den Bergh, G. 1997. Europa und Fremdsprachenunterricht. Julkaisussa Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 50. Jahrgang, Heft 1. Hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF). Berlin: Cornelsen Verlag, 3-6.
- van Els, T. 1993.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wasley, A. 1991. The Practical Work of Teacher Leaders. Assumptions, Attitudes and Acrophobia. Teoksessa A. Lieberman & L. Miller (toim.). Staff Development for Education in the '90s. New Demands, New Realities, New Perspectives. New York: Teachers College Press, 158-183.
- White, R. V. 1993. Innovation in Curriculum Planning and Program development. Annual Review of Applied Linguistics 13, 244-259.
- Widdowson, H. G. 1993. Innovation in Teacher Development. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 260-275.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.
- Yli-Renko, K. (toim.) 1992. Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kieltenopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:38.
- Yli-Renko, K. (toim.) 1994. Kielenopettaja oman työnsä tutkijana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:45.

LIITE 1Aa: Saatekirje KIMMOKE-hankkeen kuntakoordinaattorille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

### **KIMMOKE-hankkeen kuntakoordinaattorille**

Hyvä kollega!

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruun ensimmäinen vaihe on nyt käsillä. Kyselylomakkeilla haetaan tietoa kielivalinnoista, KIMMOKE-hankkeen etenemisestä ja siihen liittyvästä koulutuksesta.

Ala-astetta, yläastetta ja lukiota varten on erilliset kyselylomakkeet. Kukin koulu vastaa vain oman kouluasteensa kysymyksiin. Joissakin kouluissa annetaan opetusta kaikilla ko. koulutusasteilla, joten sellaisille kouluille tulee myös lähettää kaikki kolme lomaketta. **Kielivalintoja** koskevat kyselylomakkeet pyydämme lähettämään koulun rehtorille/johtajalle, joka huolehtii niiden täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa. Koska meillä ei ole käytössämme tarkkoja lukuja hankkeeseen osallistuvien määräästä kuntasi alueella, pyydämme Sinua ystävällisesti huolehtimaan mahdollisesta lisäkopiointista.

KIMMOKE-hankkeeseen liittyvä **opettajakysely esitietolomakkeineen** jaetaan jokaiselle KIMMOKE-hankkeessa mukana olevalle opettajalle, joka täyttää ne omakohtaisesti. Pyydämme Sinua lähettämään opettajakyselyn ja esitietolomakkeen kielivalintoja koskevan kyselylomakkeen mukana niihin kouluihin, joiden kuntakoordinaattorina toimit. Pyydämme Sinua myös huolehtimaan siitä, että kaikki pilottiopettajat kuntasi alueella vastaavat opettajakyselyyn ja täyttävät esitietolomakkeen sekä että kustakin koulusta vastataan oman asteen kielivalintakyselyyn/-kyselyihin. KIMMOKE-koulujen yhdyshenkilöt huolehtivat opettajakyselyn monistamisesta ja jakamisesta omassa koulussaan. Koska KIMMOKE-hankkeen kuluessa tullaan tietoa keräämään useampaan otteeseen kehityksen seuraamiseksi, tutkimuksen kannalta on tärkeää pystyä yhdistämään eri vaiheissa kerätyt tiedot. Tästä syystä pyydämme opettajia merkitsemään nimensä sille varatulle paikalle. Tietoja tullaan luonnollisesti käyttämään luottamuksellisesti ja nimettömästi siten, ettei yksityisten opettajien vastauksia raportoida, vaan tulokset esitetään lähinnä koko opettajaryhmää koskevinä.

Pyydämme Sinua keräämään kyselylomakkeet ja palauttamaan ne viimeistään 8.12.1997 mennessä Jyväskylän yliopistoon allekirjoittaneelle.

### **TOIMINTAOHJE**

Kyselylomakkeiden jakaminen ja kerääminen. Kuntakoordinaattori lähettää oman vastuualueensa

- ala-asteen kouluille: 1. kielivalinnat/ala-aste-kyselylomake ja tutkijan saatekirje ala-asteen rehtorille/johtajalle ja opettajille

2. opettajakysely, esitietolomake ja tutkijan saatekirje opettajille

-yläasteen kouluille: 1. kielivalinnat/yläaste-kyselylomake ja tutkijan saatekirje yläasteen rehtorille/johtajalle

ja opettajille

2. opettajakysely, esitietolomake ja tutkijan saatekirje opettajille

(jatkuu)

- lukioille:
  1. kielivalinnat/lukio-kyselylomake ja tutkijan saatekirje lukion rehtorille/johtajalle ja opettajille
  2. opettajakysely, esitietolomake ja tutkijan saatekirje opettajille

- ammatti-instituuteille, ammattiopistoille, ammattikorkeakouluille, sosiaalian oppilaitoksille, kauppapaoppilaitoksille, koulutuskeskuksille, kouluvirastoille, päiväkodeille, kansalais- ja työväenopistoille ja muille hankkeeseen osallistuville tahoille lähetetään opettajakysely ja esitietolomake sekä tutkijan saatekirje opettajille

Muistathan antaa omat *yhteystietosi* alueesi kouluihin, jos et ole sitä jo tehnyt!

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 17.11.1997

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman  
tutkija  
puh. 014-603 553  
fax 014-603 551  
e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40351 JYVÄSKYLÄ

LIITE 1Ab: Saatekirje KIMMOKE-koulun ala-asteen rehtorille/johtajalle ja opettajille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

**Hyvät KIMMOKE-koulun ala-asteen rehtori/johtaja ja opettajat !**

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruun ensimmäinen vaihe on nyt käsillä. Kyselylomakkeilla haetaan tietoa kielivalinnoista, KIMMOKE-hankkeen etenemisestä ja siihen liittyvästä koulutuksesta.

Kuntakoordinaattori on huolehtinut kyselylomakkeiden jakamisesta KIMMOKE-kunnassa. Pyydämme koulun rehtoria/johtajaa huolehtimaan **kielivalintalomakkeen** täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa.

Pyydämme Sinua palauttamaan kielivalintoja koskevan kyselylomakkeen 2.12.1997 mennessä kuntakoordinaattorille.

KIMMOKE-hankkeeseen liittyvä **opettajakysely esitietolomakkeineen** on lähetetty jokaiselle hankkeessa mukana olevalle oppilaitokselle. Pyydämme oppilaitoksen KIMMOKE-yhdyshenkilöä huolehtimaan sekä opettajakyselyn, esitietolomakkeen että saatekirjeen monistamisesta ja jakamisesta hankkeeseen osallistuville opettajille omassa oppilaitoksessaan. Kukin opettaja täyttää ne omakohtaisesti, ja lomakkeet palautetaan kuntakoordinaattorille 2.12.1997 mennessä.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 17.11.1997

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman  
tutkija  
puh. 014-603 553  
fax 014-603 551  
e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40351 JYVÄSKYLÄ

LIITE 1Ac: Saatekirje KIMMOKE-hankkeen yhdyshenkilölle Normaalikoulussa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

### **KIMMOKE-hankkeen yhdyshenkilö Normaalikoulussa!**

Hyvä kollega!

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruun ensimmäinen vaihe on nyt käsillä. Kyselylomakkeilla haetaan tietoa kielivalinnoista, KIMMOKE-hankkeen etenemisestä ja siihen liittyvästä koulutuksesta.

Ala-astetta, yläastetta ja lukiota varten on erilliset kyselylomakkeet. Kukin koulu vastaa vain oman kouluasteensa kysymyksiin. **Kielivalintoja** koskevat kyselylomakkeet pyydämme lähettämään koulun rehtorille/johtajalle, joka huolehtii niiden täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa.

KIMMOKE-hankkeeseen liittyvä **opettajakysely esitietolomakkeineen** jaetaan jokaiselle KIMMOKE-hankkeessa mukana olevalle opettajalle, joka täyttää ne omakohtaisesti. Pyydämme Sinua huolehtimaan opettajakyselyn ja esitietolomakkeen monistamisesta ja jakamisesta hankkeeseen osallistuville opettajille omassa koulussasi. Koska KIMMOKE-hankkeen kuluessa tullaan tietoa keräämään useampaan otteeseen kehityksen seuraamiseksi, tutkimuksen kannalta on tärkeitä pystyä yhdistämään eri vaiheissa kerätyt tiedot. Tästä syystä pyydämme opettajia merkitsemään nimensä sille varatulle paikalle. Tietoja tullaan luonnollisesti käyttämään luottamuksellisesti ja nimettömästi siten, ettei yksityisten opettajien vastauksia raportoida, vaan tulokset esitetään lähinnä koko opettajaryhmää koskevinä.

Pyydämme Sinua keräämään kyselylomakkeet ja palauttamaan ne viimeistään 8.12.1997 mennessä Jyväskylän yliopistoon allekirjoittaneelle.

### **TOIMINTAOHJE**

Kyselylomakkeiden jakaminen ja kerääminen. Kuntakoordinaattori lähettää oman vastualueensa

- ala-asteelle: 1. kielivalinnat/ala-aste-kyselylomake ja tutkijan saatekirje ala-asteen rehtorille/johtajalle ja opettajille  
2. opettajakysely, esitietolomake ja tutkijan saatekirje opettajille
- yläastelle: 1. kielivalinnat/yläaste-kyselylomake ja tutkijan saatekirje yläasteen rehtorille/johtajalle ja opettajille  
2. opettajakysely, esitietolomake ja tutkijan saatekirje opettajille
- lukioon: 1. kielivalinnat/lukio-kyselylomake ja tutkijan saatekirje lukion rehtorille/johtajalle ja opettajille  
2. opettajakysely, esitietolomake ja tutkijan saatekirje opettajille

(jatkuu)



Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 17.11.1997

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman  
tutkija  
puh. 014-603 553  
fax 014-603 551  
e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40351 JYVÄSKYLÄ

KIMMOKE: Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000  
 Jyväskylän yliopisto  
 Soveltavan kielentutkimuksen keskus

## Kielten valinnat/ala-aste

Kysymykset ja väittämät koskevat lukuvuotta 1997-1998.

**Seuraavassa esitetään kielten valintoihin liittyviä kysymyksiä, joissa useimpiin on esitetty valmiit vastausvaihtoehdot vastaamisen nopeuttamiseksi. Ympyröikää/rastikaa kaikki kysymykseen tulevat vaihtoehdot ja vastatkaa kysymyksiin.**

1. Kunnassanne on asukkaita: \_\_\_\_\_
2. Kunnassanne on peruskouluikäisiä: \_\_\_\_\_
3. Montako ala-asteen koulua/ peruskoulua kunnan alueella on: \_\_\_\_\_
4. Keskimääräinen koulumatka on (km): \_\_\_\_\_
5. Osa koululaisista on koulukyydittäviä:
 

ei.....	1
kyllä.....	2
6. Koulussanne:
 

ei ole pätevää A2-kielen opettajaa.....	<input type="checkbox"/>
on muodollisesti pätevä A2-kielen opettaja, seuraavissa kielissä (rastitus):.....	<input type="checkbox"/>
englanti.....	<input type="checkbox"/>
ruotsi.....	<input type="checkbox"/>
saksa.....	<input type="checkbox"/>
ranska.....	<input type="checkbox"/>
venäjä.....	<input type="checkbox"/>
espanja.....	<input type="checkbox"/>
italia.....	<input type="checkbox"/>
jokin muu kieli, mikä?.....	<input type="checkbox"/>
7. Koulussanne kiertävän kielenopettajan käyttö(ä)
 

ei ole mahdollista.....	1
olisi mahdollista.....	2
ei ole harkittu.....	3

## 8. A1-kielenä koulussanne opiskellaan lukuvuonna 1997-1998:

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....

## 9. A1-kielen vuosiviikkotuntimäärä koulussanne on:

- 8 tuntia..... 1  
 9 tuntia..... 2  
 10 tuntia..... 3  
 11 tuntia..... 4  
 12 tuntia..... 5

## 10. A1-kieli/kielet alkaa/alkavat koulussanne (rengastus):

	0-luokalla	1. luokalla	2.luokalla	3. luokalla
englanti	0	1	2	3
ruotsi	0	1	2	3
saksa	0	1	2	3
ranska	0	1	2	3
venäjä	0	1	2	3

## 11. A1-kielenä tarjottiin myös (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....

12..... mutta ryhmää ei syntynyt \_\_\_\_\_ kielessä/kielissä  
koska:

---



---



---



---



---



---

## 13. Koulussanne

- ei tarjota ollenkaan A2-kieltä .....   
 tarjotaan A2-kieli/kieliä.....

Jos vastaatte kieltävästi, siirtykää suoraan kysymykseen 28.

## 14. A2-kielenä/kielinä koulussanne tarjotaan (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....   
 espanjaa.....   
 italiaa.....   
 muuta kieltä, mitä?.....

## 15. A2-kielenä/kielinä opetetaan lukuvuonna 1997-1998 (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....   
 espanjaa.....   
 italiaa.....   
 muuta kieltä, mitä?.....

## 16. A2-kieli aloitetaan koulussanne (lk):

2. luokalla.....2  
 3. luokalla.....3  
 4. luokalla.....4  
 5. luokalla.....5

## 17. A2-kieltä opetetaan koulussanne (vuosiviikkotunteina):

- 4 tunti.....1  
 5 tuntia.....2  
 6 tuntia.....3  
 7 tuntia.....4  
 8 tuntia.....5  
 muu tuntimäärä, mikä?.....6

## 18. A2-kielen/kielten opiskelu jatkuu:

- oman koulun yläasteella.....   
 useammassa kuin yhdessä yläasteen koulussa.....   
 jossain muualla, missä?.....   
 jatkosta ei ole tietoa.....

19. A2-kielen opetuksen tavoitteena on saavuttaa A1-kielen taso:

ala-asteen päättyessä.....1  
peruskoulun päättyessä.....2

20. Kielitarjonnasta tehdään päätös:

kunkin oppilaitoksen tasolla.....1  
alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta.....2

21. A2-kieltä opettaa seuraavissa kielissä (rengastus):

	muodollisesti pätevä kielenopettaja	luokanopettaja	kiertävä opettaja
englanti	3	2	1
ruotsi	3	2	1
saksa	3	2	1
ranska	3	2	1
venäjä	3	2	1
espanja	3	2	1
italia	3	2	1
muu kieli, mikä?	3	2	1

22. Voivatko oppilaat käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemissa haluamaansa kieltä, jos teillä ei ole sitä mahdollisuutta järjestetty:

ei.....1  
kyllä.....2

Jos kyllä, miten järjestetty?

---



---



---



---



---



---



---



---

23. Onko oppilailla mahdollisuus saada A2-kielen opetusta etäopetusjärjestelyin?

ei.....1  
kyllä.....2

Jos kyllä, miten järjestetty?

24. Arvioikaa yhteistyössä A2-kielen opettajan kanssa, missä määrin A2-kielessä saavutetaan A1-kielen taso (käyttäkää %-merkintää, esim. 80%):

englanti \_\_\_\_\_  
ruotsi \_\_\_\_\_  
saksa \_\_\_\_\_  
ranska \_\_\_\_\_  
venäjä \_\_\_\_\_  
espanja \_\_\_\_\_  
italia \_\_\_\_\_  
muu kieli, mikä? \_\_\_\_\_

25. Keskeytykö A2-kielen opiskelu:

ei koskaan.....3  
alle 25%.....2  
yli 25%.....1

26. Missä vaiheessa keskeytys yleensä tapahtuu?

---

---

---

---

---

---

---

27. Mitkä ovat yleisimmät keskeytyksen syyt?

---

---

---

---

---

---

---

**Jos koulussanne ei opeteta A2-kieltä, vastatkaa kaikkiin seuraaviin kysymyksiin. Muut siirtyvät kysymykseen 34.**

28. A2-kielen opetus(ta)

- ei ole mahdollista järjestää etäopetuksena..... 1
- olisi mahdollista järjestää etäopetuksena..... 2
- etäopetuksen muodossa ei ole harkittu..... 3

29. Miksi koulussanne ei tarjottu lukuvuonna 1997-1998 A2-kielen opetusta?

---

---

---

---

---

---

30. Montako oppilasta tarvitaan A2-kielen opetuksen aloittamiseen: \_\_\_\_\_

31. A2-kielen ryhmää ei kouluunne syntynyt, koska:

- kieltä valittiin liian vähän..... 1
- kieltä valittiin alueellanne, mutta eri kouluissa..... 2
- muu syy, mikä?..... 3

---

---

---

---

32. Missä määrin arvelette seuraavien seikkojen olevan syytä siihen etteivät oppilaat valinneet A2-kieltä? Arvioikaa käyttäen asteikkoa hyvin tärkeä - melko tärkeä - ei lainkaan tärkeä (rengastus):

	hyvin tärkeä	melko tärkeä	ei lainkaan tärkeä
kavereiden mielipide	3	2	1
vanhempien mielipide	3	2	1
työjärjestys	3	2	1
oppilaan edellytykset	3	2	1
kielenopiskelun kiinnostavuus	3	2	1
opetusmenetelmät	3	2	1
muille alueille painottu- neet valinnat	3	2	1
muut syyt, mitkä?			

---



---



---



---

33. Minkä arvelette syyksi, että pojat valitsevat kieliä vähemmän kuin tytöt (rengastus)?

	hyvin tärkeä	melko tärkeä	ei lainkaan tärkeä
kavereiden mielipide	3	2	1
vanhempien mielipide	3	2	1
työjärjestys	3	2	1
oppilaan edellytykset	3	2	1
kielenopiskelun kiinnostavuus	3	2	1
opetusmenetelmät	3	2	1
muille alueille painottu- neet valinnat	3	2	1
muut syyt, mitkä?			

---



---



---

34. Onko koulussanne tekniset valmiudet opiskella esimerkiksi kieliä etäopetuksena (videoneuvottelu) tietokoneen välityksellä?

ei..... 1  
kyllä.....2



35. Onko koulussanne opettajia, jotka olisivat valmiita etäpetukseen?

ei.....1  
kyllä.....2

36. Onko koulussanne kielikerhoja?

ei.....1  
kyllä.....2

37. Jos koulussanne on kielikerhoja, missä kielissä (rastitus)?

englanti.....   
ruotsi.....   
saksa.....   
ranska.....   
venäjä.....   
espanja.....   
italia.....

muu kieli, mikä? \_\_\_\_\_

Montako oppilasta osallistuu? \_\_\_\_\_

Montako tuntia viikossa? \_\_\_\_\_

38. Muuta kommentoitavaa:

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kiitos!**

LIITE 1Ba: Saatekirje KIMMOKE-hankkeen kuntakoordinaattorille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

**KIMMOKE-hankkeen kuntakoordinaattorille!**

Hyvä kollega!

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruun toisessa vaiheessa haetaan tietoa kielivalinnoista.

Ala-astetta, yläastetta ja lukiota varten on erilliset kyselylomakkeet. Jokainen oppilaitos vastaa vain oman kouluasteensa kysymyksiin. Pyydämme Sinua toimittamaan kielivalintoja koskevat kyselyt saatekirjeineen kuntasi (alue, jonka kuntakoordinaattori olet) koulujen rehtoreille/johtajille, jotka huolehtivat niiden täyttamisestä yhdessä opettajien kanssa.

Pyydämme Sinua huolehtimaan siitä, että kuntasi koulut vastaavat kyselyyn. Toivomme Sinun palauttavan kielivalintakyselyt allekirjoittaneelle 9.11.1998 mennessä.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeen täyttamisestä, ota yhteyttä soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 14.10.1998

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman  
tutkija  
puh. 014-603 553  
fax. 014-603 551  
e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40351 JYVÄSKYLÄ

LIITE 1Bb: Saatekirje KIMMOKE-koulun ala-asteen rehtorille/johtajalle

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

**Hyvä KIMMOKE-koulun ala-asteen rehtori/johtaja !**

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruu on edennyt toiseen vaiheeseen, jossa haetaan tietoa kielivalinnoista.

Kuntakoordinaattori on huolehtinut kyselylomakkeiden jakamisesta KIMMOKE-kunnassa. Pyydämme koulun rehtoria/johtajaa huolehtimaan **kielivalintalomakkeen** täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa. Pyydämme Sinua palauttamaan kielivalintoja koskevan kyselylomakkeen heti kun olet täyttänyt sen, kuitenkin viimeistään 6.11.1998 mennessä kuntakordinaattorille, joka puolestaan huolehtii kyselyjen postittamisesta allekirjoittaneelle.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 14.10.1998

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman

tutkija

puh. 014-603 553

fax 014-603 551

e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

PL 35

40351 JYVÄSKYLÄ

KIMMOKE: Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000  
 Jyväskylän yliopisto  
 Soveltavan kielentutkimuksen keskus

## Kielten valinnat/ala-aste

Kysymykset ja väittämät koskevat lukuvuotta 1998-1999

Seuraavassa esitetään kielten valintoihin liittyviä kysymyksiä, joissa useimpiin on esitetty valmiit vastausvaihtoehdot vastaamisen nopeuttamiseksi. Ympyröikää/rastikaa kaikki kysymykseen tulevat vaihtoehdot ja vastatkaa kysymyksiin.

### 1. Koulussanne:

- ei ole pätevää A2-kielen opettajaa.....
- on muodollisesti pätevä A2-kielen opettaja, seuraavissa kielissä (rastitus):.....
- englanti.....
- ruotsi.....
- saksa.....
- ranska.....
- venäjä.....
- espanja.....
- italia.....
- jokin muu kieli, mikä?.....

### 2. A1-kielenä koulussanne opiskellaan lukuvuonna 1998-1999:

- englantia.....
- ruotsia.....
- saksaa.....
- ranskaa.....
- venäjää.....

## 3. A1-kielenä tarjottiin myös (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....

4..... mutta ryhmää ei syntynyt \_\_\_\_\_ kielessä/kielissä.

## 5. Koulussanne

- ei tarjota ollenkaan A2-kieltä .....   
 tarjotaan A2-kieli/kieliä.....   
 A2-kielen tarjonta on lopetettu .....

**Jos vastaatte kieltävästi tai A2-kielen tarjonta on lopetettu, siirrykää suoraan kysymykseen 19.**

6. A2-kielenä/kielinä koulussanne **tarjotaan** (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....   
 espanjaa.....   
 italiaa.....   
 muuta kieltä, mitä?.....

## 7. A2-kielenä/kielinä opetetaan lukuvuonna 1998-1999 (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....   
 espanjaa.....   
 italiaa.....   
 muuta kieltä, mitä?.....

## 8. A2-kieli aloitetaan koulussanne (lk):

2. luokalla.....2  
 3. luokalla.....3  
 4. luokalla.....4  
 5. luokalla.....5

## 9. A2-kieltä opetetaan koulussanne (vuosiviikkotunteina):

4 tunti.....	1
5 tuntia.....	2
6 tuntia.....	3
7 tuntia.....	4
8 tuntia.....	5
muu tuntimäärä, mikä?.....	6

## 10. A2-kielen/kielten opiskelu jatkuu:

oman koulun yläasteella.....	<input type="checkbox"/>
useammassa kuin yhdessä yläasteen koulussa.....	<input type="checkbox"/>
jossain muualla, missä?.....	<input type="checkbox"/>
jatkosta ei ole tietoa.....	<input type="checkbox"/>

## 11. A2-kielen opetuksen tavoitteena on saavuttaa A1-kielen taso:

ala-asteen päättyessä.....	1
peruskoulun päättyessä.....	2

## 12. Kielitarjonnasta tehdään päätös:

kunkin oppilaitoksen tasolla.....	1
alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta.....	2

## 13. A2-kieltä opettaa seuraavissa kielissä (rengastus):

	muodollisesti pätevä kielenopettaja	luokanopettaja	kiertävä opettaja
englanti	3	2	1
ruotsi	3	2	1
saksa	3	2	1
ranska	3	2	1
venäjä	3	2	1
espanja	3	2	1
italia	3	2	1
muu kieli, mikä?	3	2	1

---

14. Voivatko oppilaat käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemaan haluamaansa kieltä, jos teillä ei ole sitä mahdollisuutta järjestetty:

ei.....1  
kyllä.....2

Jos kyllä, miten järjestetty?

---

---

---

---

---

---

---

---

15. Onko oppilailla mahdollisuus saada A2-kielen opetusta etäopetusjärjestelyin?

ei.....1  
kyllä.....2

Jos kyllä, miten järjestetty?

---

---

---

---

16. Arvioi yhteistyössä A2-kielen opettajan kanssa, missä määrin A2-kielissä saavutetaan A1-kielen taso (käyttäkää %-merkintää, esim. 80%):

englanti \_\_\_\_\_  
ruotsi \_\_\_\_\_  
saksa \_\_\_\_\_  
ranska \_\_\_\_\_  
venäjä \_\_\_\_\_  
espanja \_\_\_\_\_  
italia \_\_\_\_\_  
muu kieli, mikä? \_\_\_\_\_

17. Keskeytykö A2-kielen opiskelu:

- ei koskaan.....3
- alle 25%.....2
- yli 25%.....1

18. Missä vaiheessa keskeytys yleensä tapahtuu?

---

---

---

---

---

**Jos koulussanne ei opeteta A2-kieltä, vastatkaa kaikkiin seuraaviin kysymyksiin. Muut siirtyvät kysymykseen 23.**

19. A2-kielen opetus(ta)

- ei ole mahdollista järjestää etäopetuksena.....1
- olisi mahdollista järjestää etäopetuksena.....2
- etäopetuksen muodossa ei ole harkittu.....3

20. Miksi koulussanne ei tarjottu lukuvuonna 1998-1999 A2-kielen opetusta?

---

---

---

---

---

21. Montako oppilasta tarvitaan A2-kielen opetuksen aloittamiseen: \_\_\_\_\_

22. A2-kielen ryhmää ei kouluunne syntynyt, koska:

- kieltä valittiin liian vähän.....1
- kieltä valittiin alueellanne, mutta eri kouluissa.....2
- muu syy, mikä?.....3

---

---



23. Onko koulussanne tekniset valmiudet opiskella esimerkiksi kieliä etäopetuksena (videoneuvottelu) tietokoneen välityksellä?

ei.....1  
kyllä.....2

24. Onko koulussanne opettajia, jotka olisivat valmiita etäpetukseen?

ei.....1  
kyllä.....2

25. Onko koulussanne kielikerhoja?

ei.....1  
kyllä.....2

26. Jos koulussanne on kielikerhoja, missä kielissä (rastitus)?

englanti.....   
ruotsi.....   
saksa.....   
ranska.....   
venäjä.....   
espanja.....   
italia.....

muu kieli, mikä? \_\_\_\_\_

Montako oppilasta osallistuu? \_\_\_\_\_

Montako tuntia viikossa? \_\_\_\_\_

27. Miten kunnan taloudellinen tilanne on vaikuttanut kielten opetukseen?  
(Tarvittaessa jatka lomakkeen toiselle puolelle.)

---

---

---

---

---

---

---

---

*Kiitos!*

LIITE 2a: Saatekirje KIMMOKE-koulun yläasteen rehtorille/johtajalle ja opettajille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

### Hyvät KIMMOKE-koulun yläasteen rehtori/johtaja ja opettajat !

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruun ensimmäinen vaihe on nyt käsillä. Kyselylomakkeilla haetaan tietoa kielivalinnoista, KIMMOKE-hankkeen etenemisestä ja siihen liittyvästä koulutuksesta.

Kuntakoordinaattori on huolehtinut kyselylomakkeiden jakamisesta KIMMOKE-kunnassa. Pyydämme koulun rehtoria/johtajaa huolehtimaan **kielivalintalomakkeen** täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa.

Pyydämme Sinua palauttamaan kielivalintoja koskevan kyselylomakkeen 2.12.1997 mennessä kuntakoordinaattorille.

KIMMOKE-hankkeeseen liittyvä **opettajakysely esitietolomakkeineen** on lähetetty jokaiselle hankkeessa mukana olevalle oppilaitokselle. Pyydämme oppilaitoksen KIMMOKE-yhdyshenkilöä huolehtimaan sekä opettajakyselyn, esitietolomakkeen että saatekirjeen monistamisesta ja jakamisesta hankkeeseen osallistuville opettajille omassa oppilaitoksessaan. Kukin opettaja täyttää ne omakohtaisesti, ja lomakkeet palautetaan kuntakoordinaattorille 2.12.1997 mennessä.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 17.11.1997

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman  
tutkija  
puh. 014-603 553  
fax 014-603 551  
e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40351 JYVÄSKYLÄ

**KIMMOKE: kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000**  
 Jyväskylän yliopisto  
 Soveltavan kielentutkimuksen keskus

## Kielten valinnat/yläaste

Kysymykset ja väittämät koskevat lukuvuotta 1997-1998.

Seuraavassa esitetään yläasteen kielivalintoihin liittyviä kysymyksiä, joissa useimpiin on esitetty valmiit vastausvaihtoehdot vastaamisen nopeuttamiseksi. Rastikaa/ympyröikää kaikki kysymykseen tulevat vaihtoehdot ja vastatkaa kysymyksiin.

1. Koulussanne opiskellaan lukuvuonna 1997-1998 A1-kielenä (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....

2. Koulussanne opiskellaan lukuvuonna 1997-1998 A2-kielenä (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....   
 espanjaa.....   
 italiaa.....   
 muuta kieltä, mitä? \_\_\_\_\_

3. A1- ja A2-kielten ryhmät opiskelevat

- yhdistettynä..... 1  
 erikseen..... 2

4. Koulussanne opiskellaan B1-kielenä

- englantia..... 1  
 ruotsia..... 2

(jatkuu)

5. B1-kielen vuosiviikkotuntimäärä/kurssien määrä yläasteen aikana on \_\_\_\_\_ tuntia.

6. B2-kielenä koulussanne opiskellaan (rastitus)

- englantia.....
- ruotsia.....
- saksaa.....
- ranskaa.....
- venäjää.....
- italiaa.....
- espanjaa.....
- muuta kieltä, mitä? \_\_\_\_\_

7. B2-kielen vuosiviikkotuntimäärä/kurssien määrä koulussanne on \_\_\_\_\_ tuntia.

8. Kielitarjonnasta tehdään päätös

- kunkin oppilaitoksen tasolla..... 1
- alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta..... 2

9. Voivatko oppilaat käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemissa haluamaansa kieltä, jos teillä ei ole sitä mahdollisuutta tarjota?

- ei..... 1
- kyllä..... 2

\_\_\_\_\_

Jos kyllä, mitä kieltä ja miten järjestetty?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Onko koulussanne tekniset valmiudet opiskella esimerkiksi kieltä etäopetuksena (videoneuvottelu) tietokoneen välityksellä?

- ei..... 1
- kyllä..... 2

11. Onko koulussanne opettajia, jotka olisivat valmiita kielen etäopetukseen?

- ei..... 1
- kyllä..... 2

12. Järjestetäänkö koulussanne pakollisten kurssien lisäksi koulukohtaisia kursseja?

ei.....1  
kyllä.....2

---

Jos kyllä, missä kielissä ja mitä koulukohtaiset kurssit käsittelevät? Kuvailkaa kurssia lyhyesti.

---

---

---

---

---

---

---

13. Järjestetäänkö koulussanne B2-oppimäärää suppeampia kursseja (ns. kättelykursseja, kuten venäjän aakkoset, turistiespanjaa jne.)?

ei.....1  
kyllä.....2

---

Jos kyllä, missä kielissä ja mitä käsittelevät?

---

---

---

---

---

---

---

14. Muuta kommentoitavaa:

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos!

LIITE 2b: Saatekirje KIMMOKE-koulun yläasteen rehtorille/johtajalle

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

**Hyvä KIMMOKE-koulun yläasteen rehtori/johtaja !**

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruu on edennyt toiseen vaiheeseen, jossa haetaan tietoa kielivalinnoista.

Kuntakoordinaattori on huolehtinut kyselylomakkeiden jakamisesta KIMMOKE-kunnassa. Pyydämme koulun rehtoria/johtajaa huolehtimaan **kielivalintalomakkeen** täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa. Pyydämme Sinua palauttamaan kielivalintoja koskevan kyselylomakkeen heti kun olet täyttänyt sen, kuitenkin viimeistään 6.11.1998 mennessä kuntakoordinaattorille, joka puolestaan huolehtii kyselyjen postittamisesta allekirjoittaneelle.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 14.10.1998

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman

tutkija

puh. 014-603 553

fax 014-603 551

e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

PL 35

40351 JYVÄSKYLÄ

**KIMMOKE: kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000**

Jyväskylän yliopisto

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

**Kielten valinnat/yläaste**

Kysymykset ja väittämät koskevat lukuvuotta 1998-1999.

Seuraavassa esitetään yläasteen kielivalintoihin liittyviä kysymyksiä, joissa useimpiin on esitetty valmiit vastausvaihtoehdot vastaamisen nopeuttamiseksi. Rastikaa/ympyröikää kaikki kysymykseen tulevat vaihtoehdot ja vastatkaa kysymyksiin.

## 1. Koulussanne opiskellaan lukuvuonna 1998-1999 A1-kielenä (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia.....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....

## 2. Koulussanne opiskellaan lukuvuonna 1998-1999 A2-kielenä (rastitus):

- englantia.....   
 ruotsia .....   
 saksaa.....   
 ranskaa.....   
 venäjää.....   
 espanjaa.....   
 italiaa.....   
 muuta kieltä, mitä? \_\_\_\_\_

## 3. A1- ja A2-kielten ryhmät opiskelevat

- yhdistettynä..... 1  
 erikseen..... 2

## 4. Koulussanne opiskellaan B1-kielenä

- englantia..... 1  
 ruotsia..... 2

(jatkuu)

5. B1-kielen vuosiviikkotuntimäärä/kurssien määrä yläasteen aikana on \_\_\_\_\_ tuntia.

6. B2-kielenä koulussanne opiskellaan (rastitus)

- englantia.....
- ruotsia.....
- saksaa.....
- ranskaa.....
- venäjää.....
- italiaa.....
- espanjaa.....
- muuta kieltä, mitä? \_\_\_\_\_

7. B2-kielen vuosiviikkotuntimäärä/kurssien määrä koulussanne on \_\_\_\_\_ tuntia.

8. Kielitarjonnasta tehdään päätös

- kunkin oppilaitoksen tasolla..... 1
- alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta..... 2

9. Voivatko oppilaat käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemaan haluamaansa kieltä, jos teillä ei ole sitä mahdollisuutta tarjota?

- ei..... 1
- kyllä..... 2

---

Jos kyllä, mitä kieltä ja miten järjestetty?

---

---

---

---

---

10. Onko koulussanne tekniset valmiudet opiskella esimerkiksi kieltä etäopetuksena (videoneuvottelu) tietokoneen välityksellä?

- ei..... 1
- kyllä..... 2

11. Onko koulussanne opettajia, jotka olisivat valmiita kielen etäopetukseen?

- ei..... 1
- kyllä..... 2



12. Järjestetäänkö koulussanne pakollisten kurssien lisäksi koulukohtaisia kursseja?

ei.....1

kyllä.....2

---

Jos kyllä, missä kielissä ja mitä koulukohtaiset kurssit käsittelevät? Kuvailkaa kurssia lyhyesti.

---

---

---

---

---

---

---

13. Järjestetäänkö koulussanne B2-oppimäärää suppeampia kursseja (ns. kättelykursseja, kuten venäjän aakkoset, turistiespanjaa jne.)?

ei.....1

kyllä.....2

---

Jos kyllä, missä kielissä ja mitä käsittelevät?

---

---

---

---

---

---

---

14. Miten kunnan taloudellinen tilanne on vaikuttanut kielten opetukseen?

(Tarvittaessa jatka lomakkeen toiselle puolelle.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kiitos!**

LIITE 3a: Saatekirje KIMMOKE-koulun lukion rehtorille/johtajalle ja opettajille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

### **Hyvät KIMMOKE-koulun lukion rehtori/johtaja ja opettajat !**

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruun ensimmäinen vaihe on nyt käsillä. Kyselylomakkeilla haetaan tietoa kielivalinnoista, KIMMOKE-hankkeen etenemisestä ja siihen liittyvästä koulutuksesta.

Kuntakoordinaattori on huolehtinut kyselylomakkeiden jakamisesta KIMMOKE-kunnassa. Pyydämme koulun rehtoria/johtajaa huolehtimaan **kielivalintalomakkeen** täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa.

Pyydämme Sinua palauttamaan kielivalintoja koskevan kyselylomakkeen 2.12.1997 mennessä kuntakoordinaattorille.

KIMMOKE-hankkeeseen liittyvä **opettajakysely esitietolomakkeineen** on lähetetty jokaiselle hankkeessa mukana olevalle oppilaitokselle. Pyydämme oppilaitoksen KIMMOKE-yhdyshenkilöä huolehtimaan sekä opettajakyselyn, esitietolomakkeen että saatekirjeen monistamisesta ja jakamisesta hankkeeseen osallistuville opettajille omassa oppilaitoksessaan. Kukin opettaja täyttää ne omakohtaisesti, ja lomakkeet palautetaan kuntakoordinaattorille 2.12.1997 mennessä.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 17.11.1997

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman  
tutkija  
puh. 014-603 553  
fax 014-603 551  
e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40351 JYVÄSKYLÄ

**KIMMOKE: Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000**

Jyväskylän yliopisto

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

**Kielten valinnat/lukio**

Kysymykset ja väittämät koskevat lukuvuotta 1997-1998

Seuraavassa esitetään kielten valintoihin liittyviä kysymyksiä, joissa useimpiin on esitetty valmiit vastausvaihtoehdot vastaamisen helpottamiseksi. Rastikaa/ympyröikää kaikki kysymykseen tulevat vaihtoehdot ja vastatkaa kysymyksiin.

1. Mitä seuraavista kielistä **opiskellaan** koulussanne lukuvuonna 1997-1998 A-kielenä ja miten monta kurssia opiskellaan pakollisena, syventävänä tai soveltavana? Merkitkää kurssimäärä kyseeseen tulevaan sarakkeeseen.

	pakollisena	syventävänä	soveltavana
englantia	_____	_____	_____
ruotsia	_____	_____	_____
saksaa	_____	_____	_____
ranskaa	_____	_____	_____
venäjää	_____	_____	_____
espanjaa	_____	_____	_____
italiaa	_____	_____	_____
muuta kieltä, mitä? _____	_____	_____	_____

2. Vastatkaa kysymyksen 1. tavoin koulunne A-kielen **tarjontaa** koskevaan tiedusteluun:

	pakollisena	syventävänä	soveltavana
englantia	_____	_____	_____
ruotsia	_____	_____	_____
saksaa	_____	_____	_____
ranskaa	_____	_____	_____
venäjää	_____	_____	_____
espanjaa	_____	_____	_____
italiaa	_____	_____	_____
muuta kieltä, mitä? _____	_____	_____	_____

(jatkuu)

3. Onko oppilaalla halutessaan mahdollisuus jatkaa lukiossanne peruskoulussa opiskelemaansa A1-kieltä, A2-kieltä ja B1-kieltä A-kielen laajuisena?

A1-kieli: ei ..... 1  
          kyllä..... 2

A2-kieli: ei..... 1  
          kyllä..... 2

B1-kieli: ei..... 1  
          kyllä..... 2

4. Koulussanne tarjotaan ja opiskellaan B1-kielenä (Rastikaa kyseeseen tuleva vaihtoehto. Jos kieltä ei tarjota tai opiskella, merkitkää -):

	tarjotaan	opiskellaan
englantia	_____	_____
ruotsia	_____	_____

5. Ellei B1-englantia tarjota, miten B1-englannin yläasteella valinneet jatkavat opiskeluaan koulussanne?

---

---

---

---

6. Koulussamme tarjotaan/opiskellaan B2-kielenä (Rastikaa kyseeseen tulevat vaihtoehdot. Jos kieltä/kieliä ei tarjota tai opiskella, merkitkää -):

	tarjotaan	opiskellaan
englantia	_____	_____
ruotsia	_____	_____
saksaa	_____	_____
ranskaa	_____	_____
venäjää	_____	_____
espanjaa	_____	_____
italiaa	_____	_____
muuta kieltä, mitä? _____	_____	_____

7. Ovatko B2-kielen lukijat koko ajan omana ryhmänään?

ei.....1  
kyllä.....2

8. Jos vastaus edelliseen kysymykseen on kyllä, mikä on tarjottu kurssimäärä?  
\_\_\_\_\_ kurssia.

9. Jos B2-lukijat yhdistetään B3-lukijoihin, missä vaiheessa yhdistäminen tapahtuu?

---

---

---

---

---

10. Jos B2-lukijoita opetetaan yhdessä B3-lukijoiden kanssa, montako kurssia enintään he voivat saada opetusta? \_\_\_\_\_ kurssia.

11. Koulussanne tarjotaan/opiskellaan B3-kielenä (Rastikaa kyseeseen tulevat vaihtoehdot. Jos kieltä ei tarjota tai opiskella, merkitkää -):

	tarjotaan	opiskellaan
englantia	_____	_____
ruotsia	_____	_____
saksaa	_____	_____
ranskaa	_____	_____
venäjää	_____	_____
espanjaa	_____	_____
italiaa	_____	_____
muuta kieltä, mitä? _____	_____	_____

12. Montako kurssia B3-kieltä voi korkeintaan opiskella? \_\_\_\_\_ kurssia.

13. Kielitarjonnasta tehdään päätös:

kunkin oppilaitoksen tasolla..... 1  
alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta.....2

14. Voivatko oppilaat käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemassa haluamaansa kieltä, jos teillä ei ole sitä mahdollisuutta tarjota?

ei.....1  
kyllä.....2

15. Jos vastaus edelliseen kysymykseen on kyllä, miten opetus on järjestetty?

---

---

---

---

---

---

---

16. Järjestetäänkö koulussanne kielten lyhytkursseja (suppeampi kuin B3-kieli)?

ei..... 1  
kyllä.....2

Jos kyllä, mitä kursseja? \_\_\_\_\_

---

---

---

17. Järjestetäänkö koulussanne kursseja, joilla integroidaan vieraan kielen ja jonkin muun aineen opetusta?

ei..... 1  
kyllä..... 2

18. Jos vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, luonnehtikaa kursseja lyhyesti (mitä aineita opetus koskee ja miten se on järjestetty):

---

---

---

---

---

---

---

19. Onko koulussanne tekniset valmiudet opiskella kieliä etäopetuksena (videoneuvottelu tietokoneen välityksellä)?

ei..... 1  
kyllä..... 2

20. Onko koulussanne opettajia, jotka olisivat valmiita kielen etäopetukseen?

ei..... 1  
kyllä..... 2

21. Miten B1-oppimäärän yläasteella pienentynyt tuntimäärä on otettu huomioon?

---

---

---

---

---

---

---

22. Muuta kommentoitavaa:

---

---

---

---

---

---

---

**Kiitos!**

LIITE 3b: Saatekirje KIMMOKE-koulun lukion rehtorille/johtajalle

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

**Hyvä KIMMOKE-koulun lukion rehtori/johtaja !**

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruu on edennyt toiseen vaiheeseen, jossa haetaan tietoa kielivalinnoista.

Kuntakoordinaattori on huolehtinut kyselylomakkeiden jakamisesta KIMMOKE-kunnassa. Pyydämme koulun rehtoria/johtajaa huolehtimaan **kielivalintalomakkeen** täyttämisestä yhdessä opettajien kanssa. Pyydämme Sinua palauttamaan kielivalintoja koskevan kyselylomakkeen heti kun olet täyttänyt sen, kuitenkin viimeistään 6.11.1998 mennessä kuntakordinaattorille, joka puolestaan huolehtii kyselyjen postittamisesta allekirjoittaneelle.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kyselylomakkeiden täyttämisestä, ota yhteyttä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 14.10.1998

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman

tutkija

puh. 014-603 553

fax 014-603 551

e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

PL 35

40351 JYVÄSKYLÄ



**KIMMOKE: Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000**

Jyväskylän yliopisto

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

**Kielten valinnat/lukio**

Kysymykset ja väittämät koskevat lukuvuotta 1998-1999

Seuraavassa esitetään kielten valintoihin liittyviä kysymyksiä, joissa useimpiin on esitetty valmiit vastausvaihtoehdot vastaamisen helpottamiseksi. Rastikkaa/ympyröikää kaikki kysymykseen tulevat vaihtoehdot ja vastatkaa kysymyksiin.

1. Mitä seuraavista kielistä **opiskellaan** koulussanne lukuvuonna 1997-1998 A-kielenä ja miten monta kurssia opiskellaan pakollisena, syventävänä tai soveltavana? Merkitkää kurssimäärä kyseeseen tulevaan sarakkeeseen.

	pakollisena	syventävänä	soveltavana
englantia	_____	_____	_____
ruotsia	_____	_____	_____
saksaa	_____	_____	_____
ranskaa	_____	_____	_____
venäjää	_____	_____	_____
espanjaa	_____	_____	_____
italiaa	_____	_____	_____
muuta kieltä, mitä?_____	_____	_____	_____

2. Vastatkaa kysymyksen 1. tavoin koulunne A-kielen **tarjontaa** koskevaan tiedusteluun:

	pakollisena	syventävänä	soveltavana
englantia	_____	_____	_____
ruotsia	_____	_____	_____
saksaa	_____	_____	_____
ranskaa	_____	_____	_____
venäjää	_____	_____	_____
espanjaa	_____	_____	_____
italiaa	_____	_____	_____
muuta kieltä, mitä?_____	_____	_____	_____

(jatkuu)

3. Onko oppilaalla halutessaan mahdollisuus jatkaa lukiossanne peruskoulussa opiskelemaansa A1-kieltä, A2-kieltä ja B1-kieltä A-kielen laajuisena?

A1-kieli: ei .....	1
kyllä.....	2
A2-kieli: ei.....	1
kyllä.....	2
B1-kieli: ei.....	1
kyllä.....	2

4. Koulussanne tarjotaan ja opiskellaan B1-kielenä (Rastikaa kyseeseen tuleva vaihtoehto. Jos kieltä ei tarjota tai opiskella, merkitkää -):

	tarjotaan	opiskellaan
englantia	_____	_____
ruotsia	_____	_____

5. Ellei B1-englantia tarjota, miten B1-englannin yläasteella valinneet jatkavat opiskeluaan koulussanne?

---



---



---



---

6. Koulussamme tarjotaan/opiskellaan B2-kielenä (Rastikaa kyseeseen tulevat vaihtoehdot. Jos kieltä/kieliä ei tarjota tai opiskella, merkitkää -):

	tarjotaan	opiskellaan
englantia	_____	_____
ruotsia	_____	_____
saksaa	_____	_____
ranskaa	_____	_____
venäjää	_____	_____
espanjaa	_____	_____
italiaa	_____	_____
muuta kieltä, mitä?_____	_____	_____

7. Ovatko B2-kielen lukijat koko ajan omana ryhmänään?

ei.....	1
kyllä.....	2

8. Jos vastaus edelliseen kysymykseen on kyllä, mikä on tarjottu kurssimäärä?  
\_\_\_\_\_ kurssia.

9. Jos B2-lukijat yhdistetään B3-lukijoihin, missä vaiheessa yhdistäminen tapahtuu?

---

---

---

---

---

10. Jos B2-lukijoita opetetaan yhdessä B3-lukijoiden kanssa, montako kurssia enintään he voivat saada opetusta? \_\_\_\_\_ kurssia.

11. Koulussanne tarjotaan/opiskellaan B3-kielenä (Rastikaa kyseeseen tulevat vaihtoehdot. Jos kieltä ei tarjota tai opiskella, merkitkää -):

	tarjotaan	opiskellaan
englantia	_____	_____
ruotsia	_____	_____
saksaa	_____	_____
ranskaa	_____	_____
venäjää	_____	_____
espanjaa	_____	_____
italiaa	_____	_____
muuta kieltä, mitä? _____	_____	_____

12. Montako kurssia B3-kieltä voi korkeintaan opiskella? \_\_\_\_\_ kurssia.

13. Kielitarjonnasta tehdään päätös:

kunkin oppilaitoksen tasolla..... 1  
alueellisen yhteissuunnittelun pohjalta.....2

14. Voivatko oppilaat käydä toisessa oppilaitoksessa opiskelemissa haluamaansa kieltä, jos teillä ei ole sitä mahdollisuutta tarjota?

ei.....1  
kyllä.....2

15. Jos vastaus edelliseen kysymykseen on kyllä, miten opetus on järjestetty?

---

---

---

---

---

---

---

16. Järjestetäänkö koulussanne kielten lyhytkursseja (suppeampi kuin B3-kieli)?

ei..... 1  
kyllä.....2

Jos kyllä, mitä kursseja? \_\_\_\_\_

---

---

---

17. Järjestetäänkö koulussanne kursseja, joilla integroidaan vieraan kielen ja jonkin muun aineen opetusta?

ei..... 1  
kyllä..... 2

18. Jos vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, luonnehtikaa kursseja lyhyesti (mitä aineita opetus koskee ja miten se on järjestetty):

---

---

---

---

---

---

---

19. Onko koulussanne tekniset valmiudet opiskella kieliä etäopetuksena (videoneuvottelu) tietokoneen välityksellä?

ei..... 1  
kyllä..... 2

20. Onko koulussanne opettajia, jotka olisivat valmiita kielen etäopetukseen?

ei..... 1  
kyllä..... 2

21. Miten B1-oppimäärän yläasteella pienentynyt tuntimäärä on otettu huomioon?

---

---

---

---

---

---

---

22. Miten kunnan taloudellinen tilanne on vaikuttanut kielten opetukseen?  
(Tarvittaessa jatka lomakkeen kääntöpuolelle.)

---

---

---

---

---

---

---

**Kiitos!**

LIITE 4a: Saatekirje KIMMOKE-hankkeeseen osallistuvalla opettajalle

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus

KIMMOKE-hanke 1996-2000

**Hyvä KIMMOKE-hankkeeseen osallistuva opettaja!**

KIMMOKE-hankkeen tiedonkeruun ensimmäinen vaihe on nyt käsillä. Kyselylomakkeilla haetaan tietoa kielivalinnoista, KIMMOKE-hankkeen etenemisestä ja siihen liittyvästä koulutuksesta.

Kielivalintoja koskevat kyselylomakkeet on lähetetty koulun rehtorille/johtajalle, joka huolehtii niiden täyttämistä yhdessä opettajien kanssa.

KIMMOKE-hankkeeseen liittyvä **opettajakysely** ja **esitietolomake** jaetaan jokaiselle KIMMOKE-hankkeessa mukana olevalle opettajalle, joka täyttää ne omakohtaisesti. KIMMOKE-koulujen yhdyshenkilöt ovat huolehtineet lomakkeiden monistamisesta ja jakamisesta hankkeeseen osallistuville opettajille omassa koulussaan. Koska KIMMOKE-hankkeen kuluessa tullaan tietoja keräämään useampaan otteeseen kehityksen seuraamiseksi, tutkimuksen kannalta on tärkeää pystyä yhdistämään eri vaiheissa kerätyt tiedot. Tästä syystä pyydämme Sinua merkitsemään nimesi sille varatulle paikalle. Tietoja tullaan luonnollisesti käyttämään luottamuksellisesti ja nimettömästi siten, ettei yksityisten opettajien vastauksia raportoida, vaan tulokset esitetään lähinnä koko opettajaryhmää koskevinä.

Pyydämme Sinua palauttamaan esitieto- ja opettajakyselylomakkeet kuntakoordinaattorille viimeistään 2.12.1997 mennessä.

Mikäli Sinulla on kysyttävää tietojen keruusta ja/tai kysely-, esitietolomakkeen täyttämistä, ota yhteyttä soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkija Tarja Nymaniin.

Jyväskylässä 17.11.1997

Yhteistyöterveisin

Tarja Nyman  
tutkija  
puh. 014-603 553  
fax. 014-603 551  
e-mail: tnyman@cc.jyu.fi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40351 JYVÄSKYLÄ

**KLMMOKE: Kielentutkimuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000**

Jyväskylän yliopisto

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

**Opettajakysely, esitietolomake**

Rastikaa kysymykseen tuleva/tulevat vaihtoehto/vaihtoehdot

Nimi: \_\_\_\_\_

## 1. Sukupuoli

- mies
- nainen

2. Ikä \_\_\_\_\_ vuotta.

## 3. Hankeverkko

- kieliohjelman monipuolistaminen ja oppilaitosyhteistyö
- opiskelu vieraalla kielellä ja kieltenopetuksen integrointi muuhun opetukseen
- opiskelu- ja opetusmenetelmät
- kansainväliset yhteydet ja kulttuurien kohtaaminen
- etä- ja monimuoto-opetus sekä tieto- ja viestintätekniikka kieltenopetuksessa
- suullisen kielitaidon kehittäminen

## 4. Tutkinto

- FM
- FK
- KM
- KK
- Huk
- kansakoulunopettaja/luokanopettaja
- jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_
- ei tutkintoa

(jatkuu)

## 5. Pääaine

- englanti  
 ruotsi  
 saksa  
 ranska  
 venäjä  
 jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

## 6. Sivuaine

- englanti  
 ruotsi  
 saksa  
 ranska  
 venäjä  
 jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

## 7. Nykyiset opetusaineet ja arvosanat niissä

	a/perus- opinnot	cl/aine- opinnot	l/syventävät opinnot	erikoistumis- opinnot	ei arvosana- opintoja
<input type="checkbox"/> englanti	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> ruotsi	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> saksa	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> ranska	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> venäjä	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> jokin muu,	1	2	3	4	5

mikä? \_\_\_\_\_



8. Nykyinen virka/toimi

(jatkuu) 246

- vanhempi lehtori
- nuorempi lehtori
- päätoiminen tuntiopettaja
- sivutoiminen tuntiopettaja
- luokanopettaja
- kielenopettajaksi erikoistunut luokanopettaja
- jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

9. Oletko muodollisesti pätevä hoitamaasi virkaan? (jälkimmäisessä kohdassa useampi vastaus mahdollinen)

- muodollinen pätevyys on
- muodollisesta pätevyydestä puuttuu:
  - osa tällä hetkellä opettamani aineen opintoja
  - osa muita arvosanaopintoja
  - kasvatustieteellisiä opintoja
  - pedagogisia opintoja/opettajaharjoittelu (entinen auskultointi)
  - jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

10. Pääasiallinen opetuspaikka

- lukiossa
- yläasteella
- ala-asteella
- ammatillisessa oppilaitoksessa
- ammattikorkeakoulussa
- ammatillisessa opettajakorkeakoulussa
- aikuiskoulutuksessa

11. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? (vastaus kaikkiin kohtiin)

kaiken kaikkiaan \_\_\_\_\_ vuotta  
tässä koulussa \_\_\_\_\_ vuotta  
tälle opetusryhmälle \_\_\_\_\_ vuotta

12. Opetatko jotain muuta ainetta vieraalla kielellä?

- ei
- kyllä, mitä ainetta? \_\_\_\_\_  
millä kielellä/kielillä? \_\_\_\_\_

**KIMMOKE: Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000**

Jyväskylän yliopisto

Soveltavan kielentutkimuksen keskus

**OPETTAJAKYSELY/marraskuu 1997**

Nimi: \_\_\_\_\_

**Arviokaa seuraavien kehitystoimenpiteiden toteutumista omassa koulussanne. Arvioinnissa käytetään 6-portaista asteikkoa, jonka vastausvaihtoehdot ovat:**

- 1 = Ei keskustelua eikä suunnitelmia  
 2 = Asiasta keskustellaan  
 3 = Alustavia suunnitelmia on jo tehty  
 4 = Toimenpiteisiin on ryhdytty  
 5 = Asian kehittäminen liikkeellä ennen KIMMOKEtta  
 6 = Painopistealue jo ennen KIMMOKEtta

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Kieliohjelman monipuolistaminen              | <input type="checkbox"/> |
| 2. Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen | <input type="checkbox"/> |
| 3. Opetusmenetelmien ja työtapojen pohdinta.    | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vieraalla kielellä opettaminen ja opiskelu.  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Oppilasarvioinnin kehittäminen               | <input type="checkbox"/> |
| 6. Kansainvälistyminen                          | <input type="checkbox"/> |

**Kuinka hyvin tunnette seuraavia asioita: Käyttäkää asteikkoa:**

- 1 = En lainkaan  
 2 = Olen kuullut asiasta  
 3 = Olen kohtalaisen hyvin perillä asiasta  
 4 = Olen hyvin perillä asiasta

7. KIMMOKE-hankkeen tavoitteet
8. Kielitaidon, kielenkäyttötaidon ja viestinnän olemus
9. Suullisen kielitaidon arvioiminen
10. Ajankohtaiset näkemykset oppimisesta
11. Näkemykset kielen oppimisesta
12. Kielitaidon olemusta ja oppimisenäkemyksiä heijastavat opetusmenetelmät ja työtavat
13. Kielitaidon olemusta ja oppimisenäkemyksiä heijastavat arviointimenetelmät
14. Opiskelu vieraalla kielellä

**Seuraavat väittämät koskevat KIMMOKE-hanketta: Valitkaa mielipidettänne parhaiten vastaava vaihtoehto. Vastausvaihtoehdot ovat:**

- 1 = Täysin samaa mieltä  
 2 = Samaa mieltä  
 3 = Ei mielipidettä/En osaa sanoa  
 4 = Eri mieltä  
 5 = Täysin eri mieltä

15. KIMMOKE-hankkeella on selkeät tavoitteet.
16. KIMMOKE-hankkeen vuoksi koulumme opetussuunnitelmassa on tehty selviä muutoksia.
17. KIMMOKE-hankkeen ansiosta koulumme on saanut/saa asiantuntevaa tukea opetuksen kehittämiseksi.
18. KIMMOKE-hanke on antanut minulle moraalista tukea uudistaa opetustani määrätietoisesti uusien oppimisenäkemyksen mukaisesti.
19. KIMMOKE-hankkeen ansiosta monet koulumme kielenopettajat ovat alkaneen muuttaa/muuttaneet tapansa ajatella oppimista ja opetusta.

20. KIMMOKE-hanke vie aikaa tärkeämmiltä asioilta.
21. Minusta tuntuu, että joudun kovasti tasapainoilemaan entisen opetuksen ja KIMMOKE-hankkeen tavoitteissa mainitunlaisen opetuksen välillä.
22. KIMMOKE-hankkeen ansiosta opin opettamaan ajan vaatimusten edellyttämällä tavalla.
23. KIMMOKE-hankkeella ei tässä vaiheessa ole ollut sanottavaa vaikutusta koulumme toimintaan.
24. KIMMOKE-hankkeella ei tässä vaiheessa ole ollut sanottavaa vaikutusta omaan toimintaani.
25. KIMMOKE-hankkeella ei ole mahdollisuutta toteutua, koska hanketta ei ole resursoitu.
26. KIMMOKE-hanke näkyy jo koulussamme kielenopiskelun menetelmällisenä monipuolistumisena.
27. Kokonaisuutena tarkastellen KIMMOKE-hanke näyttää olevan siihen käytettyjen aika-, raha- ja työpanosten arvoinen.
28. KIMMOKE-hanke on taas yksi lukuisista uudistushankkeista, jotka eivät johda mihinkään.
30. Epämääräiset tavoitteet aiheuttavat ongelmia KIMMOKE-hankkeen toteuttamiseen.
31. Tässä vaiheessa opettajat toteuttavat useimmat opetussuunnitelmaa ja opetusta koskevat ratkaisut pääasiassa entiseen malliin.
32. Luulen KIMMOKE-hankkeen vaikuttavan merkittävästi kouluni toimintaan.
33. Odotan KIMMOKE-hankkeen vaikuttavan merkittävästi omaan toimintaani.
34. Koulumme opettajilla on riittävästi aikaa kokeilla, tehdä yhteistyötä ja yhdessä pohtia kokemuksia.
35. Koulussamme opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä.
36. Koulussamme on yhteinen suunnittelu ja yhteistyö selvästi lisääntymässä KIMMOKE-hankkeen myötä.

37. Koulumme opettajilla on riittävästi tietoa ja kokemusta KIMMOKE-hankkeen toteuttamiseksi.
38. Useimmat koulumme kieltenopettajat kokevat olevansa muutoksen toteuttajia enemmän kuin sen kohteita.
39. Monet opettajat olivat empivällä kannalla KIMMOKE-hankkeen mielekkyydestä.
40. Koulullamme on riittävästi resursseja KIMMOKE-hankkeen edellyttämän koulutuksen järjestämiseen.
41. KIMMOKE-hankkeen ansiosta koulussamme on tehty muutoksia kielten opetussuunnitelmaan.
42. KIMMOKE-hanke on antanut virikkeitä kielten arviointimenetelmien kehittämiseen.
43. Kielitarjonta on KIMMOKEEN ansiosta laajentunut.

**Lopuksi haluaisimme Sinun vastaavan seuraaviin kysymyksiin:**

44. Mitkä seikat mielestäsi vaikuttivat koulunne päätökseen osallistua KIMMOKE-hankkeeseen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

45. Miten luonnehtisit niitä tavoitteita, joita olette asettaneet työyhteisöllenne?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

46. Mitä odotat a) KIMMOKE-hankkeen b) verkon koulutukselta?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

47. Mihin suuntaan KIMMOKETTA tulisi mielestäsi kehittää tähän mennessä saatujen kokemusten perusteella?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos!

## LIITE 5: Kyselyyn osallistuneiden opettajien lukumäärä maakunnittain

Maakunta	Vastanneita opettajia	Osuus vastanneista (%)
Uusimaa	77	13,8
Varsinais-Suomi	48	8,6
Satakunta	7	1,3
Häme	28	5,0
Pirkanmaa	48	8,6
Päijät-Häme	28	5,0
Kymenlaakso	19	3,4
Etelä-Karjala	24	4,3
Etelä-Savo	25	4,5
Pohjois-Savo	34	6,1
Pohjois-Karjala	43	7,7
Keski-Suomi	57	10,2
Etelä-Pohjanmaa	18	3,2
Keski-Pohjanmaa	5	0,9
Pohjois-Pohjanmaa	23	4,1
Kainuu	16	2,9
Lappi	59	10,6
YHTEENSÄ	559	100,0



## LIITE 6: Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikäjakauma

Ikä	Osallistuneita opettajia	Osuus osallistuneista opettajista (%)
<30	58	10,4
31 -35	70	12,5
36 - 40	76	13,6
41 -45	86	15,4
46 -50	89	15,9
51 -55	108	19,3
> 56	65	11,7
Yhteensä	552	98,7
Ei vastanneita	7	1,3
YHTEENSÄ	559	100,0



LIITE 8: KIMMOKE-hankkeeseen osallistuvien kieltenopettajien arvosanat ja opetusaine (muut kuin englanti, ruotsi, saksa, ranska, venäjä)

Aineet	Pääaine	Sivuaine	Opetusaine
Kasvatustiede	2	5	3
Aikuiskasvatus			1
Psykologia	1	2	1
Filosofia		1	4
Elämäkatsomustieto			2
Oppilaanohjaus		2	2
Kemia	1	1	
Fysiikka	1	2	2
Matematiikka	1	1	2
Tietotekniikka		1	
Tähtitiede		1	
Biologia	3		4
Maantieto		4	4
Eläintiede	1		
Kasvitiede		1	
Biokemia		1	
Genetiikka		1	
Tekstiilityö	1		2
Kuvaamataito			1
Kotitalous			1
Yrityksen taloustiede		1	
Yrityksen hallinto	1		
Laskentatoimi		1	
Markkinointi	2		1
Historia	1	2	4
Kansainvälinen politiikka		1	
Kansantalous		1	1
Äidinkieli	1	7	10
Itämerensuomalaiset kielet		1	
Kirjallisuustiede		1	1
Viestintä			2
Tiedotusoppi		1	
Vieraat kulttuurit			2
Kulttuurihistoria		1	
Kansainvälisyys-			
luentosarja			1
Matkailu	1		2
Espanja	1	7	11
Italia		5	8
Latina		7	10
Kreikka		1	1
Viittomakieli		1	
Kielitiede		1	

## LIITE 9: Yhteen aiheverkkoon kuuluvat KIMMOKE-opettajat

Aiheverkko	Aiheverkkoon kuuluvia opettajia	Osuus opettajista (%)
1. Kieliohjelman monipuolistaminen ja oppilaitosyhteistyö	53	9,5
2. Opiskelu vieraalla kielellä ja kieltenopetuksen integrointi muuhun opetukseen	53	9,5
3. Opiskelu- ja opetusmenetelmät	87	15,6
4. Kansainväliset yhteydet ja kulttuurien kohtaaminen	37	6,6
5. Etä- ja monimuoto-opetus sekä tieto- ja viestintätekniikka kieltenopetuksessa	35	6,3
6. Suullisen kielitaidon kehittäminen	77	13,8
Ei mikään verkko	41	7,3
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>383</b>	<b>68,8</b>

## LIITE 10: KIMMOKE-opettajien kuuluminen eri aiheverkkoihin

Aiheverkko	Opettajien lukumäärä	Osuus opettajista %
ei mikään verkko	41	7,3
verkko 6	77	13,8
verkko 5	35	6,3
verkot 5 ja 6	3	0,5
verkko 4	37	6,6
verkot 4 ja 6	22	3,9
verkot 4, 5 ja 6	10	1,8
verkko 3	87	15,6
verkot 3 ja 6	21	3,8
verkot 3 ja 5	2	0,4
verkot 3 ja 4	14	2,5
verkot 3, 4 ja 6	4	0,7
verkko 2	53	9,5
verkot 2 ja 6	16	2,9
verkot 2 ja 5	1	0,2
verkot 2 ja 4	1	0,2
verkot 2,4 ja 6	6	1,1
verkot 2,4 ja 5	1	0,2
verkot 2,4,5 ja 6	1	0,2
verkot 2 ja 3	2	0,4
verkot 2,3 ja 6	1	0,2
verkot 2,3,4 ja 6	2	0,4
verkot 2,3,4,5 ja 6	1	0,2
verkko 1	53	9,5
verkko 1 ja 6	18	3,2
verkko 1 ja 4	6	1,1
verkko 1,4 ja 6	8	1,4
verkot 1 ja 3	3	0,5

(jatkuu)

verkot 1,3 ja 6	1	0,2
verkot 1,3,4 ja 6	7	1,3
verkot 1,3,4 ja 5	1	0,2
verkot 1 ja 2	1	0,2
verkot 1,2 ja 6	2	0,4
verkot 1,2 ja 4	6	1,1
verkot 1,2,4 ja 6	3	0,5
verkot 1,2 ja 3	1	0,2
verkot 1,2,3 ja 4	1	0,2
verkot 1,2,3,4 ja 6	4	0,7
verkot 1,2,3,4 ja 5	1	0,2
verkot 1,2,3,4,5 ja 6	4	0,7
<hr/>		
yhteensä	558	99,8
Ei vastanneita	1	0,2
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>559</b>	<b>100,0</b>
<hr/>		

## LIITE 11: A1-kielen opiskelu ala-asteilla lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

A1-kielenä opiskel- tava kieli	Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista (%)	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
En	40	42	58,8	56,8	58,8	59,2
En-sa	12	11	17,6	14,9	17,6	15,5
En-ra	4	4	5,9	5,4	5,9	5,6
En-ru	3	2	4,4	2,7	4,4	2,8
Sa		1		1,4		1,4
Sa-ve	1	1	1,5	1,4	1,5	1,4
Ru-ra		1		1,4		1,4
En-sa-ra	2	5	2,9	6,8	2,9	7,0
En-ru-ra	1	1	1,5	1,4	1,5	1,4
En-ru-sa	2	1	2,9	1,4	2,9	1,4
En-sa-ra-ve	1	1	1,5	1,4	1,5	1,4
En-ru-sa-ra	1		1,5		1,5	
En-ru-sa-ra-ve	1	1	1,5	1,4	1,5	1,4
Yhteensä	68	71	100,0	95,9	100,0	100,0
Ei vastannut		3		4,1		
YHTEENSÄ	68	74	100,0	100,0		

## LIITE 12: A1-kielen/kielten tarjonta lukuvuosina 1997-98 ja 1998-99

A1-kielenä tarjottu kieli	Koulujen lukumäärä		Osuus kaikista (%)		Osuus vastanneista (%)	
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99
Ve	3	2	4,5	2,7	4,5	7,4
Ve-ra	1	2	1,5	2,7	1,5	7,4
Sa	2	3	3,0	4,1	3,0	11,1
Sa-ra		1		1,4		3,7
Sa-ra-ve	1	1	1,5	1,4	1,5	3,7
Ru	1	2	1,5	2,7	1,5	7,4
Ru-ve		1		1,4		3,7
Ru-ra-ve	5	1	7,5	1,4	7,5	3,7
Ru-sa	2	1	3,0	1,4	3,0	3,7
Ru-sa-ra	2		3,0		3,0	
Ru-sa-ra-ve	5	1	7,5	1,4	7,5	3,7
En (A1-kieli ei en)		1		1,4		3,7
En-ra		1		1,4		3,7
En-sa		1		1,4		3,7
En-sa-ra-ve		2		2,7		7,4
En-ru-sa		1		1,4		3,7
En-ru-sa-ra		2		2,7		7,4
En-ru-sa-ra-ve		4		5,4		14,8
yhteensä		27		36,5	100,0	100,0
A1-kielenä en	45	42	67,2	56,8		
Ei vastannut		5		6,7		
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>67</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		



## LIITE 13: A1-kielen ryhmää ei syntynyt seuraaviin kieliin lukuvuonna 1998-99

Tarjotut A1-kielet	Koulujen lukumäärä	Osuus kaikista (%)	Osuus vastanneista (%)
Sa	5	6,8	22,7
Ru-ra-ve	3	4,1	13,6
Ve	2	2,7	9,1
Sa-ra-ve	2	2,7	9,1
Ru	2	2,7	9,1
Ru-sa	2	2,7	9,1
Ra-ve	1	1,4	4,5
Sa-ra	1	1,4	4,5
Ru-ve	1	1,4	4,5
Ru-sa-ra	1	1,4	4,5
Ru-sa-ra-ve	1	1,4	4,5
En-sa-ra	1	1,4	4,5
yhteensä	22	29,7	100,0
Valittiin muita A1-kieliä	52	70,3	
YHTEENSÄ	74	100,0	

LIITE 14: A1-kielen opetuksen aloittaminen KIMMOKE-kouluissa maakunnittain (luku viittaa ala-asteiden määrään)

Maakunta	A1-kieli alkaa														
	1. lk					2. lk					3. lk				
	en	ru	sa	ra	ve	en	ru	sa	ra	ve	en	ru	sa	ra	ve
Uusimaa						3	1	1			6		4	3	1
Varsinais-Suomi	1										8	2	3	2	1
Satakunta											2				
Häme											2	1			
Pirkanmaa											9	1	3	2	
Päijät-Häme											3	1	1	1	1
Kymenlaakso											1		1		
Etelä-Karjala											2		1		
Etelä-Savo											6			1	
Pohjois-Savo	1		1								2		1		
Pohjois-Karjala											3		1		
Keski-Suomi											4		2		
Etelä-Pohjanmaa	2										3				
Keski-Pohjanmaa											1				
Pohjois-Pohjanmaa	1										1			1	
Kainuu											2				
Lappi	2	1									2				
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>57</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>3</b>

## LIITE 15: A1-kielen vuosiviikkotuntimäärä ala-asteilla lukuvuonna 1997-98

Vuosiviikkotuntimäärä	Koulujen lukumäärä	Osuus kouluista (%)
8 tuntia	46	67,6
9 tuntia	8	11,8
10 tuntia	6	8,8
11 tuntia	1	1,5
12 tuntia	4	5,9
epäselvä	3	4,4
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>68</b>	<b>100,0</b>

LIITE 16: A2-kieltä/kieliä tarjoavat ala-asteet kunnissa lukuvuosina 1997-98, 1998-99 peruskoulujen ja peruskoululaisten määrän mukaan luokiteltuna

A2-kielenä/ kielinä tarjout kielet	Peruskoulujen ja peruskoululaisten määrä kunnassa									
	3-4 peruskoulua < 1000 oppilasta	7-27 peruskoulua 1000 - 4000 oppilasta	28-37 peruskoulua 5000 - 10 000 oppilasta	38-68 peruskoulua 12 000 - 23 000 oppilasta	> 160 peruskoulua > 47 000 oppilasta	yhteensä				
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	n	%	n	%
Sa	6	11	7	6	1	1	15	22,1	18	26,5
Sa-ra			1	2		1	2	2,9	3	4,4
Sa-ra-ve			3	8	1	2	4	5,9	10	14,6
Ru	1	1	1	1			2	2,9	2	2,9
Ru-ra	4	4					4	5,9	4	5,9
Ru-sa	1						2	2,9	1	1,5
Ru-sa-ra			3	3	2		3	4,4	5	7,4
Ru-sa-ra-ve	1	2	1	1	1		3	4,4	3	4,4
En				3	3		4	5,9	4	5,9
En-ve			1				1	1,5		
En-sa			3	4	1	1	6	8,8	7	10,3
En-sa-ra	1				2		3	4,4		
En-sa-ve				1			1	1,5		
En-sa-ra-ve		1		1	1		1	1,5	3	4,4
En-sa-ra-es							1	1,5		
En-ru							1	1,5	2	2,9
En-ru-es							1	1,5	1	1,5
En-ru-sa			1				1	1,5		
En-ru-sa-ra			1				1	1,5		
En-ru-sa-ra-ve			4		1	2	7	10,3	3	4,4
Yhteensä	14 (23 %)	20 (29 %)	27 (43 %)	26 (38 %)	8 (13 %)	11 (16 %)	68	100,0	7 (10 %)	68 100,0

LIITE 17: A2-kielen tarjonta kunnissa kunnan asukasmäärän mukaan luokiteltuna

A2-kieliniä/ kielenä kun- nissa tarjotaan	Kunnan asukasmäärä										YHTEENSÄ
	< 10 000 asukasta	10 000- 25 000 asukasta	25 000- 40 000 asukasta	40 000- 55 000 asukasta	55 000- 70 000 asukasta	70 000- 85 000 asukasta	85 000- 100 000 asukasta	< 100 000 asukasta	YHTEENSÄ		
	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	Koulujen lukumäärä	n	%	
sa	13	3						2	18	26,5	
sa-ra	1	1					1	1	3	4,4	
ra-ra-ve	6	3			1				10	14,7	
ru	1	1							2	2,9	
ru-ra	4								4	5,9	
ru-sa	1								1	1,5	
ru-sa-ra			4	1					5	7,4	
ru-sa-ra-ve	2	1	1						3	4,4	
en	1						2	1	4	5,9	
en-sa	1		2			1		3	7	10,3	
en-sa-ve				1					1	1,5	
en-sa-ra-es								1	1	1,5	
en-sa-ra-ve	1		1		1				3	4,4	
en-fu								2	2	2,9	
en-fu-es								1	1	1,5	
en-fu-sa-ra-ve						1			2	4,4	
YHTEENSÄ	31	8	8	2	2	2	2	13	68	100,0	

## LIITE 18: Kielikerhojen määrä ala-asteilla lukuvuonna 1998-99 lukuvuoteen 1997-98 verrattuna

Kielet	Kerhojen määrä lv 1998-99		Muutos lv 1997-98 verrattuna
	n	%	n
Englanti	10	13,5	-1
Venäjä	5	6,8	+3
Ranska	2	2,7	-
Saksa	2	2,7	-
Ruotsi	2	2,7	-
Englanti-ranska	2	2,7	-
Englanti-ranska-italia			-1
Englanti-ruotsi-saksa	2	2,7	+1
Englanti-saksa-venäjä			-1
Saksa-ranska	1	1,4	+1
Ruotsi-venäjä	1	1,4	+1
Ruotsi-saksa	1	1,4	+1
Ruotsi-ranska			-1
Ruotsi-saksa-ranska-venäjä	1	1,4	+1
Ruotsi-saksa-espanja			-1
Ruotsi-ranska-venäjä- espanja-italia	1	1,4	+1
Englanti-venäjä	1	1,4	-
Englanti-venäjä-italia			-1
Englanti-ruotsi-saksa- ranska-venäjä			-1
Englanti-ruotsi-saksa- ranska-venäjä-espanja	1	1,4	-2
Muu kieli: somalia	1	1,4	+1
Yhteensä	33	44,6	+1
Ei kerhoja	34	45,9	+5
Ei vastannut	7	9,5	+3
YHTEENSÄ	74	100,0	+6

LIITE 19: A2-kielen/kielten opiskelu yläasteilla lukuvuosina 1997-98, 1998-99 kunnassa peruskoulujen ja peruskoululaisten määrän mukaan luokiteltuna

A2-kielenä/kielinä yläasteilla opiskeltavat kielet	Peruskoulujen ja peruskoululaisten määrä kunnassa														
	3-4 peruskoulua		7-27 peruskoulua		28-37 peruskoulua		38-68 peruskoulua		> 160 peruskoulua		yhteensä				
	< 1000 oppilasta	1000-4000 oppilasta	5000-10 000 oppilasta	12 000-23 000 oppilasta	> 47 000 oppilasta	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	n	%	n	%
Ei A2-kieltä	4	4	1	1	1	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	10	22,7		
Sa	3	2	3	3								8	18,2	9	22,5
Ve	1											1	2,3		
Sa-ra	1	1	2	1								2	4,5	3	7,5
Ru	1	1	1									1	2,3	2	5,0
Ru-sa	2	2										2	4,5		
Ru-sa-ra		2						1				1	2,3	2	5,0
Ru-sa-ra-ve									1					1	2,5
En	3	3	2	3	1	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	10	22,7	5	12,5
En-ve		1												1	2,5
En-sa	1	1	2	1	1	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	4	9,1	5	12,5
En-ra		1	1											1	2,5
En-sa-ra	1	1	1	2	1	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	3	6,8	6	15,0
En-sa-ra-es														1	2,5
En-ru-ra														1	2,5
En-ru-sa	1	1	1	1	1	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	1	2,3	2	5,0
En-ru-sa-ra	1	1										1	2,3		
En-ru-sa-ra-es														1	2,5
YHTEENSÄ	10 (23 %)	6 (15 %)	15 (34 %)	15 (37,5 %)	8 (18 %)	8 (20 %)	8 (18 %)	5 (13,5 %)	3 (7 %)	6 (15 %)	44	100,0	40	100,0	

LIITE 20: B2-kielten opiskelu KIMMOKE-yläasteilla maakunnittain lukuvuosina 1997-98 (I) ja 1998-99 (II)

Luku viittaa koulujen määrään.

Maakunta	B2-kielet																									
	sa		ra		sa-ve		sa-ra		sa-ra-es-it		sa-ra-ve		sa-ra-ve-muu kieli*		sa-ra-ve-es		en		en-sa-ra		en-sa-ra-ve		en-ru-sa-ra			
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Uusimaa	1	1					3	3		1			1	1												
Varsinais-Suomi							1	1				2	2					2	2	1					1	
Satakunta							1	1																		
Häme								1				1														
Pirkanmaa	1	1					4	3				1	1													
Päijät-Häme							1	2				1	1													
Kymenlaakso												1	1													
Etelä-Karjala												1	1													
Etelä-Savo							1	1							1	1										
Pohjois-Savo				1		1	1						1									1				
Pohjois-Karjala												3	2											1		
Keski-Suomi				1			2	1												1	1					
Etelä-Pohjanmaa							2	3																		
Keski-Pohjanmaa							1	1																		
Pohjois-Pohjanmaa							1	2																		
Kainuu							1	1																		
Lappi							1	1				3	2		1											
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>2</b>		<b>1</b>	<b>20</b>	<b>21</b>		<b>1</b>		<b>13</b>	<b>11</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	

\*muu kieli:latina, saame



LIITE 21: B2-kieltä/kieliä opiskelevat yläasteet lukuvuonna 1997-98, 1998-99 kunnassa peruskoulujen ja peruskoululaisten määrän mukaan luokiteltuna

B2-kielenä/kielinä opiskeltavat kielet	Peruskoulujen ja peruskoululaisten määrä kunnassa													
	3 - 4 peruskoulua < 1000 oppilasta		7 - 27 peruskoulua 1000 - 4000 oppilasta		28 - 37 peruskoulua 5000 - 10 000 oppilasta		38 - 68 peruskoulua 12 000 - 23 000 oppilasta		> 160 peruskoulua > 47 000 oppilasta		Yhteensä			
	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	97-98	98-99	n	%	n	%
ra							2							
Sa	1	1			1	1							2	4,3
en								2					2	4,3
Sa-ra	6	6	5	7	2	1	3	6	1		2,0	45,5	21	44,7
Sa-ve		1											1	2,1
Sa-ra-ve	1	1	10	7	2	2		1			13	29,5	11	23,4
Sa-ra-ve-muu kieli (latina/saame)				1		1			1		1	2,3	3	6,4
Sa-ra-es-it								1					1	2,1
Sa-ra-ve-es			1	1							1	2,3	1	2,1
En-sa-ra					1	1	2	1			3	6,8	2	4,3
En-sa-ra-ve				1	1						1	2,3	1	2,1
En-ru-sa-ra								1			1	2,3		
Epäselviää					1						1	2,3		
Ei B2-kieltä														
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>9 (22 %)</b>	<b>9 (19%)</b>	<b>16 (36 %)</b>	<b>17 (36 %)</b>	<b>8 (19 %)</b>	<b>8 (17 %)</b>	<b>6 (14%)</b>	<b>11 (23,4%)</b>	<b>1 (3 %)</b>	<b>2 (4,3 %)</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

LIITE 22: B2-kielen/kielten opiskelu kunnassa kunnan asukasmäärän mukaan luokiteltuna lukuvuonna 1998-99

B2-kielenä/kielinä kunnissa opiskellaan	Kunnan asukasmäärä									
	<10 000	10 000-25 000	25 000-40 000	40 000-55 000	55 000-70 000	70 000-85 000	85 000-100 000	>100 000	YHTEENSÄ	
	koulujen määrä								n	%
ra	1					1			2	4,3
sa	1		1						2	4,3
sa-ve	1								1	2,1
sa-ra	7	3	4					7	21	44,7
sa-ra-it-es								1	1	2,1
sa-ra-ve	4	3	1		1		1	1	11	23,4
sa-ra-ve-muu kieli		1	1					1	3	6,4
sa-ra-ve-it			1						1	2,1
en								2	2	4,3
en-sa-ra						1		1	2	4,3
en-sa-ra-ve				1					1	2,1
YHTEENSÄ	14	7	8	1	1	2	1	13	47	100,0

## LIITE 23: Koulukohtaiset kurssit KIMMOKE-yläasteilla lukuvuonna 1997-98

*Englanti* (kurssien luokataso ei tiedossa)

- suullisen kielitaidon kurseja (n=4)
- rakenteiden syventämistä (n=1)
- small talk-keskustelukurssi (n=1)
- kulttuuri: British Culture
- tietotekniikkapohjainen englannin kurssi
- englannin tukikurseja (N04, niistä kaksi 7. luokalla)
- englannin syventäviä kurseja ja/tai kertaus-/tukikurseja sekä kieleen tutustumiskurseja

## Englannin koulukohtaiset kurssit luokkatasoittain

## 7. luokan kurssit

- tukikurseja (n=2)
- lehdentekokurssi (n=1)

## 8. luokan kurssit

- suullisen kielitaidon kurseja (n=6)
- creative activity (2t/viikko)
- lisäkurseja (n=4)

## 9. luokan kurssit

- International English
- viestintäenglanti
- creative activity (2t/viikko)
- lisäkurseja
- puhekurssi
- kirjoituskurssi
- syventäviä kurseja
- perusrakenteiden kertausta

## 9. luokan valinnaisainekurssit

- kuullun ymmärtämisen kurssi
- tekstejä
- creative activity
- valinnaiskurssi

*Ruotsi*

## 8. luokan kurssit

- B1-ruotsin tukikurssi
- syventäviä ja kieleen tuustumiskurseja
- kielen hallintaa täydentäviä ja käytännön puhetaitoa/viestintää harjoittavia kurseja
- perustaidon varmentamiskurseja

## 9. luokan kurssit

- hyötyruotsi lukioon meneville
- kertauskurseja
- lisäkurseja
- valinnaiskurseja

## Kulttuurikurssit

- Pohjoismaat
- pohjoismainen seikkalu

## *Ranska*

Ranskan kielen koulukohtaista opetusta tarjotaan kuudessa koulussa. Useimmat koulut tarjoavat yhden kurssin. Yhden oppilaitoksen tarjonta vaihtelee yhdestä viiteen. Lyhytkurssilla painotetaan käytännön puhetaitoa/viestintää aihepiireittäin. A1- ja B2-kielissä on mahdollista suorittaa lisäkurssi. Yhdessä koulussa saattoi neljännen kurssin jälkeen valita vielä yhden kurssin, jossa painotetaan kulttuuriasioita. Myös kurssi ”Vive la France” on mahdollista suorittaa.

## *Latina*

Kahdessa koulussa järjestetään latinan kurseja. Kurssit käsittelevät antiikin kulttuuria ja latinaa tai olvat syventäviä ja kieleen tutustumiskurseja.

## *Saksa*

Saksan kurseja järjestetään 11- 16. Kurssit täydentävät ja syventävät kielen hallintaa ja käytännön puhetaitoa. Kieliopin kertaus, kulttuuritietous ja lukioon valmentautuminen ovat myös teemoina.

## *Venäjä*

Venäjän kurseja järjestää kolme koulua.

## *Italia*

Italiaa tarjotaan kolmessa koulussa.

## *Espanja*

Yksi koulu tarjoaa espanjan kilessä syventäviä ja kieleen tutustumiskurseja.

## *Viittomakieli*

Viittomakieltä opetetaan kurseilla yhdessä koulussa.

Yksi koulu ilmoitti tarjoavansa syventäviä kielen kurseja kaikilla luokkatasoilla.

## LIITE 24: Yläasteilla järjestetyt koulukohtaiset kurssit lukuvuonna 1998-99

*Englanti* (kurssien luokkataso ei tiedossa, N= 28) syventäviä kursseja (n=5)

- lisäkursseja (n=4)

- kertaus- ja tukikursseja (n=3)

- valinnaiskursseja (n=11), esimerkiksi A1- tai A2-englantia opiskelevat

voivat valita 1 – 4 kurssia seuraavista:

- EnV1 We are the world, yksi kurssi: Yhteinen kieli – kansainvälinen ymmärtämys, yhteistyö, rauha, ihmisoikeuksien arvo. Oman kulttuurin välittäminen muille kansoille.
- EnV2 World and action, yksi kurssi: Luovaa toimintaa ja erilaisia kommunikaatio- ja ilmaisutaitoharjoituksia englannin kielellä.
- EnV3 Britain: Past and present, yksi kurssi: Tutustutaan historiaan, ympäristöön, kulttuuriin ja elämään ennen ja nyt. Apuna musiikkia, kuulokuvia, tekstejä ja videoita. Kurssilla laaditaan lisäksi projektityö jostakin kiinnostavasta aiheesta
- EnV4 Luovaa kirjoittamista, puoli kurssia: Syvennetään luovan kirjoittamisen taitoja. Kaikki osallistuvat mm. yhteisen tarinan kirjoittamiseen.
- EnV5 Read it in English, yksi kurssi: Tutustutaan englannin kieliseen kirjallisuuteen
- EnV6 Kielistudiokurssi, puoli kurssia: Ääntämis-, puhe-, kuuntelu- ja keskusteluharjoituksia.
- EnV8 Drama in English, yksi kurssi: Haluatko näytellä englanniksi? Kurssilla tuotetaan joko elokuva tai näytelmä englanniksi. Lisäksi tehdään erilaisia ilmaisutaitoharjoituksia.
- EnV9 Down under, yksi kurssi: Tutustutaan Australiaan ja Uuteen Seelantiin, mm. niiden elämään, kulttuuriin, maantietoon ja historiaan. Laaditaan myös projektityö joltakin aihealueelta.
- EnV10 Round the world in 30 hours, yksi kurssi: Tehdään erilaisia ”maailmanympärysmatkoja” tutustumalla englanninkielisiin maihin ja niiden elämään ja kulttuureihin. Työskentely sisältää mm. erilaisten omaehtoisten projektien tekemistä oppilaiden itsensä valitsemista maista tai alueista.

-English activities (n=1)

-matkailuenglantia (n=1)

-puhe- ja tukikursseja (n=1)

-ATK-kurssi englanniksi (n=1)

-keskusteluvalmiuksia painottava kurssi (n=1)

## Englannin koulukohtaiset kurssit luokkatasoin

- 7. luokan kurssit
  - ylimääräinen englannin kurssi kaksikielisillä luokilla (n=1)
- 8. luokan kurssit (N=16)
  - suullista kielitaitoa, keskustelu- ja ilmaisutaitoa, viestintää painottavia kurseja (n=5)
  - lyhytkurseja: esimerkiksi Enjoy English. Englannin soveltava kurssi, joka koostuu suullisista ja kirjallisista tehtävistä. Lisäksi tutustutaan englantia puhuviin maihin ja niiden kulttuureihin esimerkiksi videoiden avulla (n=2).
  - lisäkurseja (n=2)
  - syventäviä kurseja (n=2)
  - tukikurseja (n=2)
  - technical work (n=1)
    - valinnaiskurseja: multimediaenglanti (n=1)
  - advanced english (n=1)
- 9. luokan kurssit (N=17)
  - lukioon valmistavat kurssit (n=5)
  - syventäviä kurseja (n=3)
  - viestintä- ja keskustelukurseja (n=2)
  - kertauskurseja (n=1)
  - tukikurseja (n=1)
  - valinnaiskurseja (n=1)
  - technical work (n=1)
  - lisäkurseja (n=1)
  - lyhytkurseja: esimerkiksi A visit to the British isles. Englannin soveltava kurssi, jolla tutustutaan Brittein saarten eri osiin, opetellaan matkailuun liittyvää käytännön sanastoa. Lisäksi oppilaat voivat valita jonkin erityiskohteen oman kiinnostuksensa mukaan (n=1)
    - ilmaisutaitoa (n=1)

*Ruotsi* (kurssien luokkataso ei tiedossa, N=12)

- kertauskurseja
- syventäviä kurseja
- tukiopetusta
- suullisten tilanteiden harjoittelua
- luetun ymmärtämisen kehittämistä
- kulttuuriopetusta
- integrointia kotitalouteen

## Ruotsin koulukohtaiset kurssit luokkatasoin

- 8. luokan kurssit (N=6)
  - praktisk svenska (A-englannin lukijoille)
  - Norden (B-ruotsin lukijoille)
  - suullisia kertauskurseja
  - tukikurseja

- lyhytkursseja: esimerkiksi Rohkeammin ruotsia: ruotsin kielen soveltava kurssi, joka koostuu vaihtelevista suullisista ja kirjallisista tehtävistä, jotka tukevat ja vahvistavat ruotsin kielen opiskelua. Ei kotitehtäviä.
- 9. luokan kurssit (N=29)
  - lukioon valmistavia kursseja
    - ”varborgssvenska”
  - suullista kielitaitoa ja sanastoa harjoittavia kursseja
  - kielioppikursseja
  - turistiruotsin kurssi
  - valinnaiskursseja, esimerkiksi:
    - RuV1 Nuorten elämää, yksi kurssi: Tutustutaan nuorisokulttuuriin erilaisia työtapoja käyttäen.
    - RuV2 Lukupiiri, puoli kurssia: luetun ymmärtämistä, kirjallisuutta, tekstejä.
    - RuV3 Luovaa kirjoittamista, puoli kurssia: Syvennetään luovan kirjoittamisen taitoja, esitteiden ja lehden laadintaa.
    - RuV4 Kielistudiokurssi, puoli kurssia: ääntämis-, puhe-, kuuntelu- ja keskusteluharjoituksia.
    - RuV5 Tavoitteena lukio, yksi kurssi: kerrataan ja vankennetaan peruskoulun keskeisiä kielioppiasioita ja opitaan uutta sanastoa
  - lisäkursseja
  - lyhytkursseja, esimerkiksi:
    - Aktiv svenska – käyttöruotsia: ruotsin kielen soveltava kurssi, jonka tavoitteena on oppia käytännön ruotsia. Kurssilla harjoitellaan arkipäivän puhetilanteita aiheena mm. harrastukset, musiikki, elokuvat, sarjakuvat, ruokailu jne. Lisäksi tehdään omia kirjallisia tuotoksia. Ei kotitehtäviä.
  - tukikursseja

*Saksa* (kurssien luokkataso ei tiedossa, N=9)

- valinnaiskursseja (n=7), valittavissa sekä A1- että A2-kielenä saksaa opiskeleville 1 – 4 kurssia esimerkiksi seuraavista:
  - SaV1 Elävää kieltä, yksi kurssi: Kuuntelu- ja keskusteluharjoituksia
  - SaV2 saksankielinen arkikulttuuri, puoli kurssia: tutustumista juhlaperinteisiin ja – tapoihin, ruokailutottumuksiin sekä nuorisokulttuuriin Saksassa, Itävallassa tai Sveitsissä
  - SaV3 Finnland - was ist das?, puoli kurssia: Oman kulttuurin välittäminen saksankielisille vieraille. Kasvamme kansainvälisyyteen.
  - SaV4 Näyttelemään!, puoli kurssia: koululaisille tarkoitettuja oheislukemistoja dramatisoitaviksi.
  - SaV5 Computerdeutsch, yksi kurssi: Laajennetaan sanavarastoa ja solmitaan kansainvälisiä kontakteja tietokoneen avulla.
- syventäviä kursseja (n=1)
- lisäkursseja (n=1)

Saksan koulukohtaiset kurssit luokkatasoittain (N=5)

- 8. luokan kurssit
- A2-kielen kursseja (n=1)
- lyhytkursseja (n=1), esimerkiksi

Sano se saksaksi : saksan kielen soveltava kurssi, joka on tarkoitettu A1-saksan lukijoille. Kurssilla opiskellaan käytännön kieltä, jota harjoitellaan erilaisissa tilanteissa. Tavoitteena on vahvistaa puhutun kielen valmiuksia.

9. luokan kursseja

- valinnaiskursseja (n=2), esimerkiksi
  - SaV6 Lukioon!, yksi kurssi: Sanaston ja kieliopillisten rakenteiden kertausta.
  - SaV7 Willkommen, puoli kurssia: Minä seikkailemassa maailmalla, suullisen kielitaidon kurssi
- lyhytkursseja (n=1), esimerkiksi
  - Saksaa hyödyksi: saksan kielen soveltava kurssi, joka sisältää aikaisemmin opeteltujen asioiden kertaamista ja vahvistamista. Kurssilla harjoitellaan rakenteita, luetun ymmärtämistä, kuullun ymmärtämistä sekä suullista ja kirjallista ilmaisua. Lisäksi tutustutaan kielialueisiin ja niiden kulttuureihin esimerkiksi videoiden avulla.

*Ranska* (N=7)

- puhe-, tuki- ja syventäviä kursseja
- aiemmin opitun syventämiseen tähtäviä kursseja, kulttuuripainotteisuus teksteissä ja suullisessa viestinnässä
- valinnaiskielen kursseja

-8. luokan kurssit

- Vive la France: ajankohtaiskurssi A-ranskan opiskelijoille
- lyhytkurssi ”rakkaudesta Ranskaan”: ranskan kielen soveltava kurssi A1-kielen lukijoille. Tietoa ranskalaisesta musiikista, ruuasta, elokuvasta, urheilusta jne.

-9. Luokan kurssit

- lukioon pyrkiville lisäopetusta, kulttuurituntemusta, suullista kielitaitoa
- lyhytkurssi ”rupatellen ranskaksi”: ranskan kielen soveltava kurssi, jolla keskitytään ensisijaisesti suullisen kielitaidon vahvistamiseen

*Venäjä*

Järjestetään kaksi kurssia. Toisella syvennetään aikaisemmin opittua. Kurssin kulttuuripainotteisuus näkyy teksteissä ja suullisessa viestinnässä. Toinen on valinnaiskielen kurssi.

*Italia*

Järjestetään yksi valinnaiskielen kurssi.



LIITE 25: ”Kättelykurssit” (B2-oppimäärää suppeampia kursseja) KIMMOKE-yläasteilla lukuvuonna 1997-98

*Espanja*

- 8 kurssia: matkailijan espanjaa, alkeita, ruokakulttuuria, syventäviä ja kieleen tutustumiskursseja (15 t, 18 t, 0.8 vvh.).

*Italia*

- 6 kurssia: turisti-italiaa, alkeita, lisäkurssi.

*Latina*

- 3 kurssia: alkeiat, kulttuurihistoriaa muihin kouluaineisiin integroiden, syventäviä ja kieleen tutustumiskursseja.

*Ranska*

- 4 kurssia: ruokakulttuuri, matkailuranska, alkeisiin, kansaan ja kulttuuriin tutustuttava kurssi.

*Venäjä*

- 8 kurssia: aakkoset, alkeet, kielimatka, syventäviä ja kieleen tutustumiskursseja, kansaa ja kulttuuriin tutustuttava lisäkurssi.

*Viittomakieli*

*Saksa*

- 4 kurssia: matkailusaksa, kielimatka, suppea kielen alkeisiin, kansaa ja kulttuuriin tutustuttava lisäkurssi.

Syventäviä ja kieleen tutustumiskursseja yhdessä koulussa.

## LIITE 26 : Yläasteilla järjestetyt kättelykurssit lukuvuonna 1998-99

*Espanja*

-seitsemän kurssia: matkailuespanjaa, välähdyksiä Espanjan kielestä ja kulttuurista

*Saksa*

-kuusi kurssia: matkailusaksaa, jokapäiväisen saksan taitoa, opitaan tunnistamaan ja ääntämään saksalaista arkielämässä tarvittavaa nimistöä, sanastoa ja sanontoja sekä käyttämään sanakirjaa

*Venäjä*

-kuusi kurssia: alkeita, eloonjäämiskurssi, venäjän alkupalat

*Latina*

-viisi kurssia: kulttuuria ja perustietoa kielestä, johdantokurssi

*Italia*

-neljä kurssia: turisti-italiaa, kieleen tutustumista

*Ranska*

-neljä kurssia: matkailuranskaa, kielen alkeita

*Englanti*

-yksi kurssi: teknistä työtä englanniksi

*Ruotsi*

-yksi kurssi

*Unkari*

-yksi kurssi

*Viittomakieli*

-yksi kurssi: annetaan yleiskuva viittomakielestä näkemiseen perustuvana kielenä, pyritään saavuttamaan perustaitoja viittomakeskustelussa, harjoitellaan helpohkojen arkipäivän ilmaisujen tuottamista ja vastaanottamista