

Sauli Takala  
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## OPPIKIRJA JA OPETUS

### ABSTRACT

#### TEXTBOOK AND TEACHING

The article takes up several questions related to the Finnish situation in textbook preparation and use. The author concurs with A. N. Whitehead's view that accepting the common demand for easy-to-teach textbooks easily leads to many educationally undesirable consequences. He also rejects the implicit if not always explicit wish or demand of many teachers that published teaching materials should be ready for use in all classes as such, without any need for selection, modification or addition. The criteria for textbook selection should be educational merit and learning outcomes, not ease of use. Textbooks should take the readers' cognitive processing into account. They should be reader-based and also, as much as possible, build on authentic texts with a minimum of adaptation and simplification.

#### 1. JOHDANNOKSI

Brittiläinen filosofi Alfred North Whitehead, joka toimi jo eläkkeelle siirryttyään vielä Harvardin yliopistossa, sanoi kirjassaan The Aims of Education vuodelta 1929, että kirja, joka on helppo opettaa, ei ole minkään arvoinen. Vaikka tämä on ehkä hieman liian voimakkaasti sanottu ja saattaa sopia Whiteheadin kaltaiselle laajasti sivistyneelle ja valtavasti ajatus-työtä tehneelle opettajalle ja tutkijalle, on siinä ajattelemisen aihetta. Ehkä on paikallaan esittää Whiteheadin ajatus kokonaisuudessaan:

Whenever a textbook is written of real educational worth, you may be quite certain that some reviewer will say that it will be difficult to teach from it. Of course it will be difficult to teach from it. If it were easy, the book ought to be burned; for it cannot be educational. In education as elsewhere, the broad primrose path leads to a nasty place. This evil path is represented by a book or a set of lectures which will practically enable the student to learn by heart all the questions likely to be asked at the next external examination.

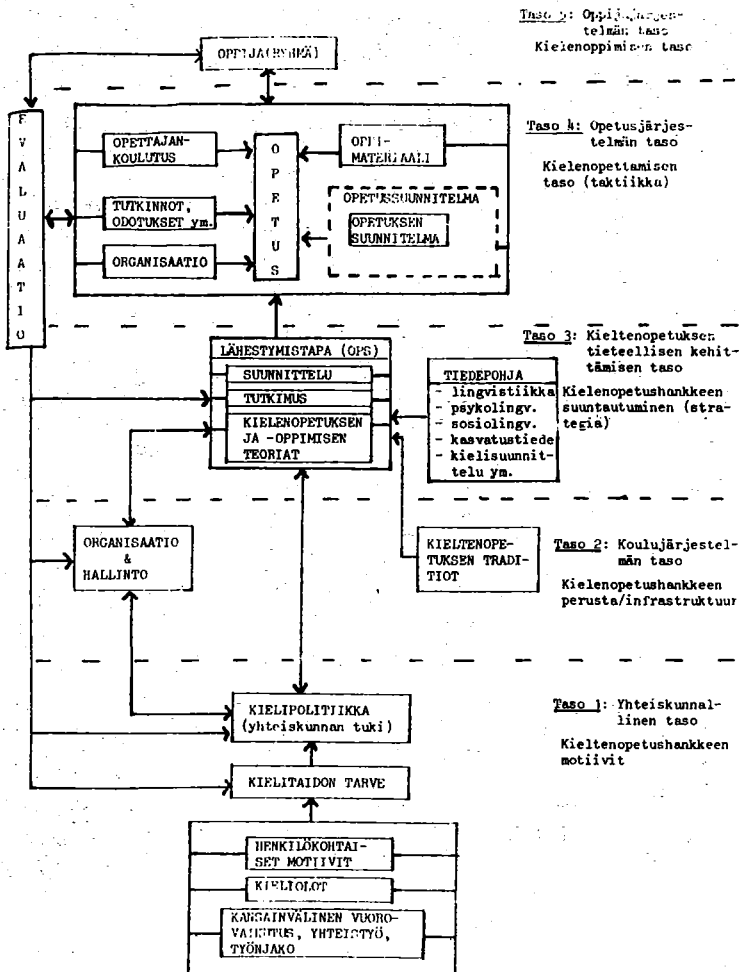
Yritän tässä esityksessä hahmotella mikä asema oppikirjalla tulisi olla opetuksessa. Aluksi esittelen yleisen mallin opetuksen kokonaispuiteissa. Tämä on tarpeen, jotta emme aihepiirin valittuamme liioittelisi sen tärkeyttä. Tämän jälkeen käsittelen lyhyesti materiaalien laatijoita, sen laadinta- ja hyväksymisprosessia, materiaalien markkinointia ja käyttäjiä. Sitten otan esille joitakin näkökohtia oppimateriaalin innovoinnista ja tutkimuksesta. Lopuksi hahmottelen joitakin oppimateriaalien kehitysehdotuksia.

## 2. OPPIKIRJAN PAIKKA OPETUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Voidaksemme pohtia oppikirjan asemaa opetuksessa on hyvä pyrkiä luomaan ensin yleiskuva opetuksen kokonaispuiteista. Olen muutama vuosi sitten laatinut yleisen mallin kielenopetushankkeen luonteesta (Takala 1979). Malli (seur. sivulla) kuvastaa opettajan avustuksella tapahtuvaa kielenopimista.

Kielenopetushankkeen motiivina, syynä, on todettu kielitaidon tarve, joka heijastuu implisiittisenä tai eksplisiittisenä kielipolitiikkana. Meillä Suomessa on viime vuosina luotu valtakunnallinen kieliohjelma, joka Nummisen komitean mietinnön pohjalta on johtanut valtakunnalliseen periaateohjelmaan ja sen lisäksi läänikohtaisiin ja kuntakohtaisiin suunnitelmiin. Kielenopetushankkeen perusta koostuu sen kannalta relevanttien tieteenalojen annista, kielenopetuksen traditioista ja sen toteuttamiseksi luodusta ja kehittyneestä organisaatiosta ja hallintojärjestelmästä. Kielenopetushankkeen yleinen suuntautuminen, lähestymistapa, kirjataan tavallisesti opetussuunnitelmassa, jota voidaan pitää kielenopetushankkeen strategian määritelmänä. Kirjattu opetussuunnitelma osoittaa aiottua opetussuunnitelmaa. Kirjoitettu opetussuunnitelma on kohonnut huomionarvoiseksi vasta peruskoulu-uudistuksen myötä. Sitä ennen eivät monet opettajat olleet tietävästi nähneet opetussuunnitelmaa tai oppiennätyksiä, eikä niitä tietävästi esitelty yleisesti myöskään opetusharjoittelun yhteydessä. Kirjallinen opetussuunnitelma pannaan täytäntöön tietyssä määrin opetuksessa. Yksi väline tässä on opetusmateriaali. Kirjallinen opetussuunnitelma toteutuu tietyssä määrin itse oppimisprosessin tuloksena. Kielenoppimisen tasolta tavallisesti hankitaan myös kielenopetushankkeen tarvitsema palautetieto, jota käytetään muiden tasojen ja toimintojen tarkistamiseen.

Mallin tarkoituksena on osoittaa kieltenopetushankkeen kunkin tason ja osatekijän paikka kokonaisuuden osana. Tässä tapauksessa sen tarkoituksena on osoittaa oppimateriaalin asema: sen ansiot ja rajoitukset.



KUVIO 1. Valtakunnallisen kieltenopetushankkeen yleinen malli

Kuviossa 2 olen hahmotellut erilaisten tekijöiden osuutta kieltenopetus-hankkeen onnistumiselle tai epäonnistumiselle (Takala 1979). Siinä on oppimateriaaleille oma asemansa.

Kielenopetus-hankkeen osatekijä	Epäonnistumisen syitä	Onnistumisen syitä
OPPIJA	Oppimismotivaation puute Liian alhainen tavoite- taso, vaatimustaso	Korkea oppimismotivaatio Oppimisen relevanssin tiedos- taminen Tavoitekielen arvostaminen Korkea vaatimustaso
OPETUSSUUN- NITELMA	Epärealistiset tavoitteet Riittämätön opetus- ja oppimisaika	Kaikkien hyväksymät realisti- set tavoitteet Asianmukaiset opetussuunnitel- mat Opetus riittävän intensii- vistä
ORGANISAATIO	Fyysisiä ja organisatori- sia puutteita	Hyvät fyysiset ja organisato- riset puitteet
OPETTAJAN- KOULUTUS	Opettajankoulutus ei ole asianmukainen	Opettajat ovat saaneet päte- vän ammatillisen koulutuksen
OPPIMATE- RIAALI	Opettajien koulutustaso ja oppimateriaali eivät ole sopuinnussa	Oppimateriaalin sisältö on sopuinnussa opettajien koulutustason kanssa; eri- tyisesti: matala taso - hyvät oppimateriaalit
OPETTAJA	Opettaja on selvästi epäpätevä Tavoitteista vinoutunut opetus	Opettaja on ammatillisesti pätevä Opettajat vaalivat oppilai- taan

KUVIO 2. Kieltenopetushankkeen onnistumisen ja epäonnistumisen syitä

### 3. OPPIMATERIAALIN LAADINNAN ONGELMIA

#### 3.1. Materiaalin laatijat

Oppimateriaalit laaditaan käytettäväksi. Niillä tuskin testataan teorioita tai tyydytetään tiedollista uteliaisuutta tmv tarpeita. Niiden laadinta vaatii aikaa ja energiaa ja näin ollen aiheuttaa kustannuksia. Kustantajalle aiheutuu kirjaprojekteista tietyt vakiokulut. Oppimateriaalien laatijoille aiheutuu ns. negatiivisia tuloja: he voisivat käyttää aikansa muuhun toimintaan, josta saadaan vakiokäytännön mukainen korvaus. Nyt he saavat työstään, tai voin jopa omakohtaisen kokemuksen perusteella puhua raadannastaan, korvauksen vain, jos oppimateriaali myy hyvin. Jokainen oppimateriaalien laadintaan osallistunut tietää, että he ovat "yrittäjiä" sanan puhtaimmässä mielessä. He ottavat henkilökohtaisen riskin: on mahdollista, että henkilökohtainen työpanos ei koskaan tuota vastiketta. Myyntimenestys puolestaan tuottaa moninkertaisen vastikkeen tehdyille työlle.

Nykyään oppimateriaalien laadinta on niin vaativaa, että tavallisesti laadintaan osallistuu kokonainen työryhmä. Siinä on tavallisesti edustettuna erilainen asiantuntemus. Tämä on edullista mutta aiheuttaa organisatorisia ja ihmishuonon ongelmia. Ryhmä saattaa myös vaatia materiaalin perusidean vesittämistä, koska jokainen saattaa vaatia lempi-ideoidensa mukaanottamista.

#### 3.2. Materiaalin laadintaprosessi

Yleensä aluksi laaditaan tuotesuunnitelma, joka käynnistää yksityiskohtaisemman suunnittelun. Tämä vaihdellee tuntuvasti projektista toiseen, mutta esimerkiksi lukion englannin oppimateriaalia Wings suunnittelimme yli vuoden ilman että riviäkään tekstiä olisi vielä tuotettu.

Nykyään myös kokeillaan materiaalia kentällä. Kokeilun laajuus vaihdellee myös suuresti. Joka tapauksessa kokeilijoiden kokemukset ovat eittämättä laatijoille erittäin hyödyllistä palautetta.

#### 3.3. Hyväksymisprosessi

Kustantajan toimitettua käsikirjoituksen kouluhallitukselle alkaa virallinen hyväksymisprosessi. Tämä on opetusviranomaisten toimintaa ja siksi sille voidaan asettaa tiettyjä kriteereitä. Kouluhallitus pyytää lausunnot

toimeen suostuneilta asiantuntijoilta. Jokainen asiantuntijana toiminut on tietoinen siitä, kuinka pieni korvaus on vaativasta työstä. Omakohtainen toimintani tässä roolissa osoitti, että kyseessä on talkootyö valtiolle. Siksi ei ole ihmeteltävää, että saadut kommentit voivat olla hyvinkin ylimalkaisia ja epätasaisia. Oma kokemukseni kahdesta eri oppimateriaalipaketista lausuntojen vastaanottajan roolissa ei ole antanut kovinkaan vakuuttavaa kuvaa asiantuntijoiden paneutumisesta tehtäväänsä. Tekijäryhmillä on varmaankin useimmiten paljon huolellisemmin mietitty kanta lausunnonantajien esittämiin näkökohtiin. Lausunnonantajat eivät ilmeisesti tule ajatelleeksi, että lausunnossa voi katsoa kaikki laadintaryhmän ratkaisut perustelluiksi.

Tilanne saataisiin tyydyttävälle kannalle, kun kouluhallitus (tai AKH) järjestäisi oppimateriaalit puolueettomaan kokeiluun, jossa kokeileville opettajille maksettaisiin asianmukainen korvaus kokeilusta ja raportoinnista. Kokeiluissa tulisi selvittää opettajien ja oppilaiden käsityksiä oppimateriaalista, mutta tärkein kriteeri on luonnollisesti oppimistulosten selvittäminen: kuinka oppimateriaalin avulla opitaan. Jotta kokeilu olisi uskottava, opetusviranomaisten tulisi vastata sen järjestämisestä ja rahoittamisesta. Kustantajilta ei tällaista toimintaa voi edellyttää. Oppimateriaalien testaamiseen pätee, muutettavat muuttaen, sama kuin muuhunkin tuotetestaukseen: ulkopuoliset, puolueettomat - tai kuluttajien etuja valvovat - elimet testaavat tuotteet ja raportoivat tulokset.

Oppimateriaalin tekijän kannalta nykyinen hyväksymismenettely on myös sikäli epätydyttävä, että kestää niin kovin kauan ennen kuin materiaali hyväksytään varsinaiseksi oppikirjaksi. Kun opetussuunnitelmia muutetaan kovin usein, lähes vuosikymmen aikaisemmin aloitettu oppimateriaaliprojekti voi vihdoin varsinaiseksi oppimateriaaliksi ehdittyään jäädä uuden opetussuunnitelman jalkoihin. Tämä ei ole järkevää.

Lopuksi mainittakoon, että usein esitetty kritiikki oppimateriaalien laajuudesta pitäisi ensi sijassa kohdistaa opetussuunnitelmiin. Nyt ei monissa aineissa (erityisesti reaaliaineissa) ole tutkimuspohjaista tietoa oppimisen tasosta ja laajuudesta. Samoin ei ole sanottavasti pohdittu millaista matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa jne tarvitsee tavallinen kansalainen ja millainen kuuluu specialistien alueeseen. Kun jokaisen aineen opetussuunnitelma laaditaan erillisissä ryhmissä, on tulos ennakoitavissa: jokainen aine esittää maksimaaliset, ideaali-tavoitteet. Yksi tärkeimpiä koululaitoksemme kehitystehtäviä on, että jossakin vaiheessa meillä olisi luokka-astekohtaiset opetussuunnitelmatyöryhmät, jotka kehittelevät malleja

joissa integroidaan kaikkien aineiden opetussuunnitelmat ja ajatellaan opetusohjelmaa oppilaan työpäivän ja työviikon ja oppimisprosessien kannalta. Kuitenkin, viime kädessä, opettajien esittämä kritiikki oppimateriaalien laajuudesta on itse asiassa oman ammatitaidon ongelmien myöntämistä: oppilaiden oppimista opetuksen kriteerinä pitävä opettaja ei anna oppimateriaalin kahlita työtään, vaan etenee materiaalisissa oppimisen edistymisen mukaan.

### 3.4. Materiaalin markkinointi

Nykyään kustantajat itse huolehtivat oppimateriaalien markkinoinnista. On vaikea kuvitella, mikä voisi olla sen tilalla. Voitaisiin ajatella, että kuntatasolla järjestettäisiin tilaisuus, jossa tekijäryhmät esittelisivät omia tuotteitaan ja valinta perustuisi tähän yhteistilanteeseen. Toinen tilaisuus tutustua oppimateriaaleihin olisi opetusharjoittelussa. Minusta on perusteltua edellyttää, että harjoittelukouluissa on rinnakkaisluokilla käytössä eri oppikirjasarjat.

### 3.5. Materiaalin käyttäjät

Laatimani malli korostaa, ettei opetusta voi pitää teknisenä erillisten toimenpiteiden sarjana vaan suunnittelua ja ajattelua edellyttävänä tarkoituksellisenä toimintana. Näin ollen ajatus täysin valmiista opetuspaketeista, jotka opettajien ohjekirjojen täydentäminä ohjelmoivat jokaisen yksityisen oppitunninkin (ns. opettajankestävät materiaalit, teacher-proof materials), ei ole realistinen. Opetussuunnitelma ja oppimateriaalit voivat luoda yleiset suuntaviivat ja puitteet, mutta opettajan tulee itse aina suunnitella ja järjestää oman luokkansa opetus sille sopivalla tavalla. Tässä kohdin voin täysin yhtyä Whiteheadin näkemykseen, mutta hieman sen kohdetta muuttaen: jos opettaja edellyttää, että oppikirjan tulisi ottaa harteilleen koko opetusprosessin ohjaaminen, hän ei ole tehtävänsä arvoinen. Opettajien toive, suorastaan kova vaatimus, helpoista materiaaleista on ymmärrettävä mutta ei hyväksyttävä, eikä kustantajien eikä oppimateriaalien laatijoiden tulisi hyötymielessä antaa niille periksi. Eri oppiaineisiin laaditut työkirjat kyllä työllistävät oppilaat ja ovat siksi helppoja käyttää, mutta vaarana on, että aktiviteetti on oppimisen edistymisen kannalta kyseenalaista. Luokkatoiminnan laatuun tulee vastedes kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota.

Opettajien on omaksuttava käsitys, että he ovat vastuussa luokkiensa opetusohjelmasta. Tämä koskee myös käytettävää materiaalia. Oppimateriaaleja käytetään joustavasti ja valikoivasti, koska osa opetusohjelmasta perustuu valmiiden oppimateriaalien ulkopuoliseen aineistoon. Tilanne on silloin kohdallaan, kun kukin opettaja on itse oppimateriaalien valikoija ja osittain myös sellaisen laatija. Samoin kuin uusissa äidinkielen lukemisen opetuksen ohjelmissa muualla maailmassa - ja jossakin määrin myös meillä - ollaan siirtymässä pois lukukirjoista ja lukemistoista ja hankitaan luokan kirjastoon paljon lasten ja nuorten kirjoja, samoin tulisi myös vieraiden kielten opetuksessa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa päästä ns. aitoihin teksteihin.

#### 4. INNOVAATIOT JA TUTKIMUS

Kustantaja ja laatijat ottavat riskin laatiessaan uudenlaisen oppimateriaalikonaisuuden. Koska opettajat - mielestäni oikeutetusti - saavat itse valita mitä materiaalia käyttävät, sellainen materiaali käy hyvin kaupaksi, josta on helppo opettaa: materiaali on tutunomainen ja turvallinen - ja siksi tavallisesti ajastaan jäljessä. Tämä johtuu siitä, että vaikka maamme opettajat lienevätkin kansainvälisesti katsoen melko hyvin koulutettuja, opettajien aineopinnot, pedagogiset opinnot ja jatkokoulutus eivät mielestäni ole kovin vakuuttavia. Opettajilla olisi kova työ pitää ammattitaitonsa ajan tasalla. Opettajien ammattijärjestöt voisivat nykyistä voimaperäisemmin edistää opettajien ammatillista itsensä kehittämistä palkka- ym. etujen ajamisen ohella.

Myös tutkimus- ja kehittämistoiminta on vähäistä, ja alalla tapahtuvaa kehitystä ei seurata kovinkaan valppaasti. Meillä on vankkaa asiantuntemusta varsin vähän. Sallittakoon rehellinen ja kieltämättä työlääntynekin toteamus, että toimiessani monessa kieltenopetuksen kehityshankkeessa erityisesti 1970-luvulla, minulle ei ollut juuri mitään apua mistään kotimaisesta laitoksesta tai lähteestä. Toivottavasti Jyväskylän yliopiston yhteyteen huhtikuussa perustettu kielenoppimisen ja kieltenopetuksen tutkimuskeskus omalta osaltaan saa aikaan asiantuntemuksen nousua.

Mielestäni mainittuun keskukseseen tulisi kiireesti saada erikoistutkijan toimi oppimateriaalien tutkimista varten. Aikana, jolloin monet järjestöt lahjoittavat professuureja yliopistoihin, kustantajat ja kustannusyhdistys voisivat osoittaa vastaavaa tutkimusmyönteisyyttä. Tutkimuksesta poikii apua



käytäntöön vasta sitten, kun on satsattu henkilöresursseja niin kauan, että asiantuntemusta on päässyt syntymään. Oma arvioni on, että kovalla työllä voi kohtalaisen asiantuntemuksen saavuttaa noin viidessä vuodessa, mutta hyvä asiantuntemus viekin sitten jo paljon pidemmän aikaa.

Tutkija voisi selvittää oppimateriaalien kehittymistä maassamme, analysoida nykyisiä materiaaleja ja asiantuntemuksen kasvaessa laatia pieni-muotoisia oppimateriaalimoduleja ja testata niiden avulla joitakin lupaavia ideoita. Sen sijaan suhtaudun epäillen ajatukseen, että suurella rahalla tuotettaisiin tutkimuspohjaisesti oppimateriaalipaketti tai sen prototyyppi. Kokemukset tällaisista hankkeista muualla ja meilläkään eivät mielestäni ole rohkaisevia.

Pidän paljon realistisempänä tilannetta, jossa tutkimus tuottaa oppimateriaalianalyysseja, suppeita moduleja ja synteesejä uudesta tiedosta. Eri kustantajat hyödyntävät sitten tätä tietoa eri määrin. Joku ottaa suuremman riskin ja tuottaa innovoivan materiaalin. Se ei todennäköisesti käy hyvin kaupaksi mutta saattaa johtaa valikoivaan matkimiseen ja näin ollen vie kehitystä eteenpäin enemmän kuin paremman myyntimenestyksen omaava materiaali. Tämä ei varmaankaan ole täysin rationaalista eikä täysin reiluaakaan, mutta kuka olisi koskaan luvannutkaan, että ihmisten toiminta olisi aina järkevää ja reilua!

## 5. ERÄITÄ KEHITYSEHDOTUKSIA

Halutessamme tietynlaista kehitystä - tai ainakin muutosta koulussa - nopein tapa (ks. Kuvio 1, Taso 4) on todennäköisesti järjestää aineeseen koulun ulkopuolinen tutkinto ja kehittää sen sisältöä halutulla tavalla. Siksi ylioppilastutkintoa tulee, niin kauan kuin se on voimassa, kehittää jatkuvasti erilaisesta vastustuksesta huolimatta. Toinen tehokas tapa on opettajien koulutuksen sisällön kehittäminen halutulla tavalla. Tämä koskee peruskoulutustakin, mutta erityisesti erilaista täydennys- ja jatkokoulutusta. Luullakseni vasta kolmannella sijalla on oppimateriaali. Toisin sanoen, luullakseni ulkopuoliset tutkinnot ja opettajat ohjaavat luokan työskentelyä enemmän kuin oppimateriaali. Onhan selvää, että materiaalia voidaan käyttää monella tapaa, jopa aivan vastoin opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin tekijöiden alkuperäisiä ajatuksia. Tästä huolimatta oppimateriaalejakin kehittämällä voidaan toki opetukseen ja oppimiseen vaikuttaa. Seuraavassa esittelen joitakin kehittämismahdollisuuksia.

Reaaliaineiden oppikirjoissa tulisi olla kunkin jakson alussa ennakkojäsennys, jossa kerrotaan mitä jaksossa tullaan käsittelemään. Teksteissä tulisi olla myös muuta ns. metadiskurssia, joka ohjaa oppilaan oppimisprosessia, ts. ainesta joka kommentoi itse esitettyä asiaa ja sen tähänastista käsittelyä oppimateriaalissa. Tekstissä tulisi esim. selvästi sanoa, montako kohtaa tullaan käsittelemään (jos on luettelomainen asiakohta), mainita milloin on kyseessä tärkeä kohta, huomauttaa tyypillisistä väärinkäsityksistä, panna selvästi näkyviin maininnat siirtymisestä uuteen kohtaan, viitata aikaisempaan kohtaan ja näin luoda yhteyksiä aikaisemman ja uuden asian välille jne. Jokaisen jakson lopussa pitäisi olla kooste, jossa pääasiat kerrataan. Tekstin takaa tulisi kuulua kirjoittajien oma "ääni" niin, että teksti eräässä mielessä käy dialogia oppilaan kanssa. Sanalla sanoen, itsekeskeisestä (itseriittoisesta, harkitsemattomasta, kirjoittajakkeskeisestä) kirjoitustavasta tulisi päästä lukijakeskeiseen kirjoittamiseen (ks. Takala 1984).

Oppimateriaalien - ja erityisesti opettamisen - tulisi ohjata oppilaita tekemään kysymyksiä lukemansa keskeisestä sisällöstä. Jopa mahdollisten koekysymysten tai ainakin tekstin ymmärtämistä luotaavien kysymysten laadinta, sen sijaan että tällaiset kysymykset esitetään kirjassa tai että opettaja aina esittää ne, todennäköisesti olisi yksi tehokkaampia tapoja edistää luetun tekstin syvällistä ymmärtämistä. Matematiikan opetus luultavasti hyötyisi erityisen paljon siitä, että oppilaat oppisivat itse muotoilemaan matemaattisia ongelmia ja tehtäviä.

Tärkeä kehitysalue on oppisisältöjen ja -aineiden integrointi. Siitä on paljon puhuttu, ja viime aikoina on jo saatu aikaan konkreettista tutkimus- ja kehittämistoimintaa (esim. Leena Koppisen ja Ulla-Maija Pasasen yhteistyö). Mainitsen tässä vain uutena alueena vieraiden kielten ja reaaliaineiden integroinnin. En puutu historian, musiikin, liikunnan (esim. kansantanssit), kirjallisuuden, maantieteen, uskonnon jne. itsestään selvään antiin jonkin kielen kulttuuritaustan syventäjänä. Keskityn "kulttuurivapaampaan" reaaliainekseen. Psykologiassa, biologiassa, kemiassa, fysiikassa, matematiikassa voitaisiin oppikirjojen loppuun laatia aakkoselliset asiahakemistot ja liittää niihin englanninkieliset ja mahdollisesti ruotsinkieliset vastineet. Näin luotaisiin kielitaitonsa kehittämistä aidosti kiinnostuneille oppilaille mahdollisuus omin päin kartuttaa keskeistä nykytieteen vieraskielistä sanastoa. Testatakseni tätä ideaa laadin Otavan lukiomuotoisen psykologian aakkoselliseen hakemistoon englanninkieliset vastineet (ks. liite). Hitaasta konekirjoitustaidostani ja melko epäsystemaattisesta

psykologiaan perehtymisestäni huolimatta tämä työ ei vienyt aikaa enempää kuin vajaan työpäivän. Korostan sitä, että kyseisen reaaliaineen opettajan ei tarvitse näitä termejä opettaa eikä niitä vaatia osattavan. Riittää kun hän saattaa oppilaat tietoisiksi omaehtoisien kielitaidon kartuttamisen mahdollisuudesta. Oppimistilaisuuden hyväksikäyttö on jokaisen oppilaan oma asia. Tässä olisi yksi muoto oppimisen eriytymisestä ilman että opettajan tarvitsee opetustaan eriyttää.

Koittaakohan milloinkaan enää aika, jolloin aikansa etevimmät sanankäyttäjät ja johtavat kulttuuripersoonallisuudet laativat materiaalia kasvatuksen ja opetuksen tarpeisiin (vrt Topelius ja Maamme-kirja)? Onko näköpiirissä aika, jolloin lukion pitkissä kielissä on ekstensiivinen tekstintulku saavuttanut sille opetussuunnitelmankin mukaan kuuluvan aseman, jolloin päästäisiin torsoiksi tyypistetyistä ja puiseviksi yksinkertaistetuista teksteistä aitoihin teksteihin? Olisiko paras, että oppimateriaalikirjailijat pikku hiljaa siirtyisivät sivuun, autenttiset tekstit, kirjat ja kirjallisuus olisivat koulun keskeisiä työkaluja, joita oppikirja sopivasti täydentäisi, ja opettaja ja oppilaat itse yhdessä loisivat oman oppiohjelman?

#### KIRJALLISUUTTA

Takala, S. (1979). Kielisuunnittelun kysymyksiä (Selosteita ja tiedotteita No. 129). Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Takala, S. (1984). Sanasto tekstistä oppimisen osana. Kasvatus 15(5), 295-301.

LIITE: Englannin- ja ruotsinkieliset vastineet erään psykologian oppikirjan aakkosellisen hakemiston termeille

<u>adaptation</u>	- adaptaatio, mukautuminen	adaptation
-sensory	- sensorinen	-sensorisk
-social	- sosiaalinen	-social
<u>adrenaline</u>	- adrenaliini	adrenalin-et
<u>aggression</u>	- aggressio, väkivalta	aggression
<u>anxiety</u>	- ahdistus	ångest, ångslan
<u>cortex</u>	- aivokuori	hjärnbark
<u>attitude</u>	- asenne	attityd
<u>association</u>	- assosiaatio, miellelyhtymä	association
<u>laws of association</u>	- assosiaatiolait	associationslagar

<u>behaviorism</u>	- behaviorismi	behaviorism
<u>conditioned response/reflex</u> (CR)	- ehdollinen reaktio	betingad reflex
<u>emotion</u>	- emootio, tunne	emotion, känsla
<u>prejudice</u>	- ennakkoluulo	fördom
<u>uncertainty</u>	- epävarmuus	osäkerhet
<u>interview</u>	- haastattelu	intervju
<u>perception</u>	- havainto	perception, varseblivning
<u>humanistic psychology</u>	- humanistinen psykologia	humanistisk psykologi
<u>hypnosis</u>	- hypnoosi	hypnos
<u>identity</u>	- identiteetti	identitet
<u>information</u>	- informaatio	information
<u>introspection</u>	- introspektio	instrospektion
<u>self-regulation</u>	- itsesäätely	självreglering
<u>self-esteem</u>	- itsetunto	
<u>capacity limitation</u>	- kapasiteettirajoitus	kapacitets- begränsning
<u>circular reasoning</u>	- kehäpäätely	cirkelbevis- föring
<u>field study</u>	- kenttätutkimus	fältstudie
<u>clinical psychology</u>	- kliininen psykologia	klinisk psyk.
<u>experiment</u>	- koe, eksperimentti	experiment
<u>cognitive psychology</u>	- kognitiivinen psykologia	kognitiv psyk.
<u>cognitive strategy</u>	- kognitiivinen strategia	kognitiv stra- tegi
<u>cognitive style</u>	- kognitiivinen tyyli	kognitiv stil
<u>coding</u>	- koodaus	kodning
<u>concept formation</u>	- käsitteenmuodostus	begreppsbild- ning
<u>behavior</u>	- käyttäytyminen	beteende
<u>imagination</u>	- mielikuva	fantasi
<u>self-concept</u>	- minäkuva, minäkäsitys	självbild
<u>motive</u>	- motiivi	motiv
<u>motivation</u>	- motivaatio	motivation
<u>motor, motoric</u>	- motorinen	motorisk
<u>memory</u>	- muisti	minne
<u>puberty</u>	- murrosikä	pubertet
<u>variable</u>	- muuttuja	variabel
-independent v.	- koemuuttuja, riippuma- ton muuttuja	-oberoende
-dependent v.	- riippuva muuttuja	-beroende