

Irina Koskinen

Oppiaineen historia kytkeytyy pedagogiikan ja aineen historiaan

Väitöskirjani "Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen" ilmestyi vuonna 1988 (Koskinen 1988a). Nyt käsillä oleva teksti on toisaalta tiivistelmä tutkimuskokonaisuuden painossa olevasta toisesta osasta, jossa käsitelen kieliopin opetusta peruskoulussa. Toisaalta pyrin siinä yhdistämään eräitä molemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia.

1. Aika ennen peruskoulua: hyvästit kieliopille

Suomen kielen kouluopetuksen historia voidaan aloittaa 1800-luvun puolivälistä. Vuonna 1841 annetussa asetuksessa ja sitä tarkentavassa vuoden 1843 koulujärjestyksessä määrätään ensimmäisen kerran suomen kieli suomalaisten ala-alkeiskoulujen, yläalkeiskoulujen ja lukioiden oppiaineeksi (ASETUS 1841, KOULUJÄRJESTYS 1843). Rungas kaksi vuosikymmentä myöhemmin annetussa kansakouluasetuksessa suomen kielestä tulee uusien kansakoulujen oppiaine (ASETUS 1866). Opetuskielenä suomea käytettiin alusta alkaen kansakouluissa. Oppikouluissa suomen asemansa opetuskielenä voimistui samalla, kun suomenkielisten oppikoulujen määrä 1800-luvun loppupuolella lisääntyi. (Koskinen 1988a)

Suomen kielen opetuksen lähtökohdat toisaalta ala- ja yläalkeiskouluissa ja lukioissa ja toisaalta kansakouluissa olivat erilaiset. Ns. oppikoulupuolella opetus rakentui alkuvaiheessa vieraitten kielten opetusperinteen varaan. Latinattomien reaali-koulujen yleistyessä äidinkieli sai yhä selvemmin tehtäväkseen ns. yleiskieliopin opettamisen. Kansakoulupuolella äidinkielen ja

siihen sisältyneen kieliopin opetuksen tavoitteena oli ohjata oppiasta välttämään murteellisuuksia ja ymmärtämään uutta, murteiden taistelun jälkeen vakiintuvaa yleiskieltä. Tosin varsin pian myös kansakoulupuolella kielioppia pyrittiin opettamaan "oppikoulumaisesti" ottamalla opetuksessa esille kieliopillisia käsitteitä ja luokituksia. (Koskinen 1988a)

Molempien koulumuotojen puolella keskustelu kieliopin asemasta ja opetustavoista oli vilkasta.

Oppikoulun uudistajat halusivat kehittää äidinkielen opetusta irrallaan latinan perinnöstä. Tavoitteeksi ei tullut asettaa yleiskieliopin opetusta, vaan kehittää oppilaassa yleistä valmiutta ymmärtää oman äidinkielen rakenteita ja toimintaa. Täten oppilas samalla oppisi ymmärtämään oman, äidinkielen ohjaaman, ajattelunsa perusteita sekä kansallista kulttuuriympäristöään. Virikkeitä opetuksen uudistamiseen saatiin etupäässä saksalaisilta kielentutkijoilta ja pedagogeilta. (Koskinen 1988a)

Kansakoulun puolella kieliopin osuutta haluttiin karsia ja opetuksen menetelmiä uudistaa siksi, että kieliopin opettaminen nimenomaan teoreettisena oppiaineena koettiin vaikeaksi. Niin kentän opettajat kuin opettajien kouluttajat ja kasvatuksen tutkijat epäilivät koko ikäluokan valmiutta oppia teoreettista kieliopillista käsitteistöä. Opetus muuttui vuosikymmenten aikana jatkuvasti epäsysteemäisemmäksi ja työkoulumaisemmaksi. (Koskinen 1988a)

Kun oppikoulu laajeni voimakkaasti 1950- ja 1960-luvulla ja oppilasaines muuttui oppimisvalmiuksiltaan yhä heterogeenisemmäksi, opettajat ja opetuksen uudistajat alkoivat etsiä samantyyppisiä ratkaisuja työkoulupedagogiikasta kuin kansakoulun opettajat vuosikymmeniä aikaisemmin. Teoreettiseksi koettua kielioppia oltiin valmiita karsimaan äidinkielen opetuksesta. (Koskinen 1988a)

Äidinkielen opetuksen historiaa käsitelleistä kirjoittajista moni on tulkinnut kieliopin opetusosuuden kaventumisen merkiksi oppiaineen positiivisesta uudistumisesta (Kauppinen 1982, 1986). Tapahtunut muutos voidaan kuitenkin nähdä myös toisin ja tulkita jopa taantumiseksi (Koskinen 1988a, 297—306).

Erityisesti varhaisessa, latinakoulun perinteitä jatkavassa oppikoulun opetuksessa oli piirteitä, joiden voidaan katsoa tähänneen siihen, että oppilas oppisi tarkastelemaan kieltä nimenomaan teoreettisena rakenteena. Arvid Genetz pyrki kieliopissaan ratkaisuihin, joihin sisältyi abstraktisia kuvauksia kie-

len rakenteesta. E.N. Setälä ja hänen edustamansa junggrammattinen kielenkuvaus merkitsi luopumista kielenkuvauksessa abstraktioiden käytöstä. Genetzin ajattelua vastaavaan kielenkuvaukseen on palattu meillä Suomessa vasta 1960-luvulla, kun kielen tutkimus on saanut virikkeitä strukturalistisesta ajattelusta. Bernd Fichtner on rinnastanut sen von Humboldtilta periytyvän ajattelun, jota meidänkin vanha oppikoulumme edusti, nykyisiin oppimispsykologisiin näkemyksiin. Von Humboldt piti opetuksessa kekeisenä sitä, että oppilas oppii paitsi tiedon myös tiedon rakenteen. Fichtner viittaa mm. L.S. Vygotskin tiedon rakenteen merkityksestä esittämiin ajatuksiin. Vygotski pitää tärkeänä esimerkiksi äidinkielen kieliopin opettamista. Sen kautta lapsi oppii tiedostamaa ajattelunsa rakennetta ja käyttämään kieltään uudella tavalla tahdonalaisesti. (Fichtner 1984, Vygotski 1982, 180—181; Koskinen 1988a)

2. Peruskoulun alkuaika — asioiden ja henkilöiden historiaa

Vuonna 1963 eduskunta hyväksyi yhtenäiskouluperiaatteen koulunuudistuksen lähtökohdaksi (EDUSKUNTA 1963). Uuden koulumuodon rakennetta selvitettiin sen jälkeen useassa komiteassa. Suuria kysymyksiä olivat toisaalta kansakoulunopettajien ja oppikoulunopettajien tulevan työnjaon selvittäminen ja toisaalta sellaisen pedagogisen ratkaisun löytäminen, joka tekisi mahdolliseksi koko ikäluokan opettamisen yhteisessä koulumuodossa.

Vuonna 1965 mietintönsä jättänyt Peruskoulukomitea ehdotti 9-vuotista koulua, jossa olisi 6-vuotinen ala-aste ja 3-vuotinen yläaste. Ala-asteen opetuksesta vastaisivat entiset kansakoulun opettajat. Yläasteella opettaisivat oppikoulun aineenopettajat. Tämä työnjako sittemmin toteutettiin. (MIE-TINTÖ 1965; Somerkivi 1982, 15)

Eriyttämisestä Peruskoulukomitea ehdottaa, ettei linjakoa koulumuodossa toteuteta, vaan yläasteella "opetus jakautuu opintosuuntiin" (MIETINTÖ 1965). Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (MIETINTÖ 1966) erityttäminen määriteltiin toisaalta organisatoriseksi erityttämiseksi ja toisaalta menetelmälliseksi erityttämiseksi. Ensinmainittu merkitsi sitä, että yläasteella oppilaille tuli tarjota sekä valinnaisaineita että

eritasoisia kursseja. Tasokursseja ehdotettiin vieraisiin kieliin ja matematiikkaan. Menetelmällistä eriyttämistä tuli toteuttaa sekä ala- että yläasteella. Tasokurssiratkaisu nähtiin kuitenkin tilapäisenä. Vastaisuudessa eriyttäminen tulisi suorittaa myös yläasteella mentelmällisesti. (Somerkivi 1982, 75—76)

Vuonna 1974 mietintönsä jättänyt Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunta ehdotti tasoryhmytyksestä luopumista. Taavoitteeksi asetettiin "yhtenäistävä eriyttäminen". Toisin sanoen oppilaat tuli saada opetuksellisin keinoin siinä mielessä samalle tasolle, että heillä kaikilla olisi mahdollisuus siirtyä kaikkiin keskiasteen oppilaitoksiin. (MIETINTÖ 1975)

Vuonna 1985 voimaan tulleet uudet peruskoululait poistivat tasokurssit peruskoulusta lopullisesti. EriyttämISRatkaisuksi tuli ns. tuntikehysjärjestelmä. Opetus voidaan järjestää eri aineissa erisuuruisissa ryhmissä ja ryhmien muodostamistapa voidaan määritellä koulun tasolla ja ryhmitystä voidaan lukuvouden aikana muuttella.

Äidinkielen opettajat kuten muutkin aineenopettajat jouduivat peruskouluun siirtymisen yhteydessä luopumaan entisen keskikoulun 1. ja 2. luokaa vastanneista luokka-asteista. Tasokursseista äidinkielen opetuksen osalta keskusteltiin, mutta niitä ei pidetty tarpeellisina. Vasta tuntikehysratkaisu on tehnyt mahdolliseksi äidinkielen opettamisen pienemmissä ryhmissä.

Kun tasokursseja ei äidinkieleen muodostettu, peruskouluun siirtyminen merkitsi entisten oppikoulun opettajien kohdalla uudentyypin tilanteen syntymistä. Opetettavana oli koko heterogeeninen ikäluokka, ei enemmän tai vähemmän valikoitunut keskikoulun oppilasaines. Tasokursseista luopuminen ja halukkuus opettaa yhtenäistä ikäluokkaa oli ratkaisu, jonka Äidinkielen opettajain liitto tietoisesti ja taistelematta teki. (Johansson 1988)

Äidinkielen opetuksen lähistoriaa on pitkälti ÄOL:n tietyn toimintavaiheen historiaa. Ominaista tälle kehitysvaiheelle on ensinnäkin tietoinen irrottautuminen ainelaitosten näkemyksistä.

Ainelaitoksista irrallisen linjan näkyvää alkua merkitsi ÄOL:n oman jäsenlehden Virkkeen perustaminen vuonna 1964. Liitto katsoi toisin kuin Kotikielen seura, ettei Virittäjä enää riittänyt eikä myöskään vastannut niitä näkemyksiä, joita ÄOL edusti. Näkemysten erilaisuus kuvastuu selvästi siinä keskustelussa, jota Virittäjässä samana vuonna käytiin ÄOL:n puheenjohtajan Aulis Ojajärven uudistamasta Setälän — Niemisen

oppikirjasta. Virittäjä julkaisi professori Paavo Nummisen kirjasta laatiman 15-sivuisen arvostelun. Numminen kohdistaa kritiikkinsä paitsi Setälän kirjan uudistettuun versioon myös niihin näkemyksiin, joita hänen mukaansa äidinkielen opetukseen on laajemminkin omaksuttu. (Koskinen 1988a, 282—285) Virittäjä jäi "äidinkielen opettajien opposition", sen "vanhoillisimman osan äänitorveksi" (Johansson 1988, 11).

Keskustelu äidinkielen opetuksen uudistamisesta aloitettiin vuoden 1965 Virkkeessä. Siinä julkaistiin ensinnäkin vuoden 1941 oppiennätykset ja metodiset ohjeet (OPS 1941). Niitä kommentoivat Ojajarvi ja Urho Johansson (Ojajarvi — Johansson 1965). Liitto asetti oman työryhmän laatimaan uutta opetussuunnitelmaa, jonka lopullisen version kirjoitti Johansson. Opetussuunnitelmaehdotus valmistui vuonna 1970. (Johansson 1969, 1970; Koskinen 1988a, 274—279) Peruskouluun siirtyminen oli kuitenkin jo ovella eikä oppikoulua enää pidetty tarpeellisena uudistaa sisäisesti (Johansson 1988, 12).

Ainelaitosten sijaan uudistajat pyrkivät liittoutumaan kouluhallituksen kärkihahmojen Erkki Ahon ja Veikko Lepistön kanssa. Aineen sisäisessä kehittämistyössä tukea lähdettiin etsimään Kasvatustieteen tutkimuslaitokselta. (Johansson 1988, 12)

Äidinkielen opetuksen kehittämiseen ovat ruvenneet vaikuttamaan myös yliopistojen yhteyteen vuoden 1971 opettajankoulutuslain perusteella muodostetut opettajankoulutuslaitokset. Laitosten toiminta on jatkoa normaalilyseoille mutta laadultaan toisentyypistä nimenomaan siksi, että niissä yliopistojen laitoksina tehdään tutkimustyötä. Kasvatustieteen tutkimuslaitos ei siten ole ainoa yksikkö, jossa on mahdollista tehdä ainedidaktista tutkimusta. Opettajankoulutuslaitosten sijoittaminen kasvatustieteen yhteyteen on puolestaan merkinnyt sitä, että yliopistoyhteisöissä ainetta voidaan tutkimuksellisesti lähestyä selvästi erilaisilla tavoilla.

3. Ns. elementit muutoksiin vaikuttavia tekijöitä

Kun tutkitaan äidinkielen opetuksen lähihistoriaa, on otettava huomioon, että niitä "rikkiviisaita nummisuutarin eskosia, jotka ovat tahtoneet piirtää -- oman vuohensorkkansa" (Johansson 1988, 12) äidinkielen opetukseen, on monia, ainakin AOL ja sen

johtohahmot, tietyt kouluhallituksen ja KTL:n vaikuttajat sekä muutamat entisten normaalilyseoiden, aine- ja opettajankoulutuslaitosten edustajat. Lähistoria on näiden eskosten historiaa. Toisaalta se on myös opetusta ohjaavan eri tieteenaloihin ja yhteiskunnan koulutukselle asettamiin tavoitteisiin kytkeytyvän ajattelun historiaa.

Äidinkielen opetuksen muuttumiseen ovat vaikuttaneet niin fennistiikan tutkimuksessa ja pedagogisessa ajattelussa tapahtuneet muutokset kuin muutokset koulutuspoliittisessa tavoitteenasettelussa. Kun etsimme selityksiä niille muutoksille, joita äidinkielen opetuksessa ja erityisesti sen yhden osa-alueen, kieliopin opetuksessa on tapahtunut peruskoulun aikana, vaikuttajina ovat kuten aiemminkin olleet uudet näkemykset kiestä, uudet pedagogiset ajatukset ja uudet koulutukselliset tarpeet.

Seuraavassa käsitellään lähemmin nimenomaan 1970- ja 1980-lukua. Ajatuksena on, että lähihistoriasta voidaan löytää eräänlaisia *rakenne-elementtejä*, jotka olennaisemmin kuin muut seikat ovat vaikuttaneet yksittäisen opetuksen, tässä tapauksessa yksittäisen oppiaineen ja sen tietyn osa-alueen opetuksessa ilmenneisiin muutoksiin. Tarkemmat kytkennät elementtien liittymiselle kieliopin historiaan tulevat esille lähi aikoina ilmestyvässä julkaisussa "Kieliopin paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisissä peruskouluissa".

Ohjattu opetus

Äidinkielen opetuksen muuttumisten kehykset ovat paljolti ns. sidoksissa ns. opetusteknologisen ajattelun omaksumiseen. Olennainen on ns. ohjatun opetuksen käsite. Äidinkielen perustavoite-edotuksen eli ns. ÄKKE:n laatimisen pohjana on ns. ohjattu opetus ja siihen kytkeytyvä taksonomia-ajattelu (ÄKKE 1976, OPS 1982).

Peruskoulun opetussuunnitelman jaksossa "Peruskoulun opetusmuodot ja työtavat" puhutaan motivaatiosta. POPS erottaa sisäiset ja sosiaaliset motivaatiotekijät sekä informaation takaisinkytkennän avulla syntyvän motivaation. Merkittävämäksi peruskoulun opetuskäytännön kehittymisen kannalta muodostui kolmas jakso. (POPS I, 98—99)

Sen mukaan kouluoppimisen motivaatioon vaikuttaa keskeisesti informaatio, jota oppilas saa omista suorituksistaan.

Tällaista tietoa on saatava jatkuvasti ja mahdollisimman pikaisesti suorituksen jälkeen. Tiedon avulla oppilas havaitsee, mikä hänen suorituksessaan on oikein ja mikä virheellistä. Seuraava yritys onnistuu todennäköisesti paremmin. Tieto, että tehtävä on oikein suoritettu, toimii myös palkkiona. Se vahvistaa oppimistehtävän yhteydessä käytettyä toimintaa ja menettelytapaa. Suoriutuminen taas kohottaa oppilaan omaa vaatimustasoa. (POPS I, 98)

Suorituksen onnistuminen toimii positiivisena vahvistajana. Oppilaan motivaatio ja hänen itselleen asettama vaatimustaso nousevat.

Ohjattu opetus on POPS I:n mukaan pitkälle viety yksilöllinen työtapana, joka alkaa lähestyä ohjelmoitua opetusta. Suurin osa opetustilanteesta on oppilaan yksilöllistä työskentelyä. Kirjalliset työtehtävät sijoitetaan vaikeusjärjestykseen. Niitä on runsaasti ja niiden avulla on mahdollista eriyttää opetusta varsin pitkälle "laajuus-, syvyys- ja teoreettisuusdimensioilla". Tällaiseen yksilölliseen opiskeluun tarvitaan ennalta suunniteltuja tehtäviä ja materiaalia. Se edellyttää asiantuntijoiden laatimia opetuspaketteja. (POPS I, 112—113)

Ohjatussa opetuksessa tarvitaan opettajaa opetustilanteen alussa ja lopussa. Hän on oppilaiden käytettävissä ja voi hoitaa esim. lyhytten diagnostisten kokeitten tarkastelua. Oppimistilanteessa jokainen lähtee samasta kohdasta. Tilanne on helpommin hallittavissa, kuin jos edellisen oppimistilanteen tehtäviä jatkettaisiin. Ohjattu opetus ei ole yhtä jäykkää eikä informaatio yhtä valmiiksi muokattua kuin ohjelmoitussa opetuksessa. Ohjattu opetus on myös halvempaa kuin ohjelmoitu opetus. Ei tarvita yhtä paljon ennekkosuunnittelua eikä koneita, koska opettaja on läsnä opetustilanteessa. (POPS I, 113)

Lahdes esittelee vuonna 1977 ilmestyneessä "Peruskoulun uudessa opetusopissaan" alaotsikon "Yksilöllinen työ" alla ensin kirjallisten työohjeitten käytön ja sitten ohjatun opetuksen (Lahdes 1977; 1975, 184—190).

Kirjallisten työohjeitten käyttö tuli meille aktiivisuuspedagogiikan mukana. Lahdes mainitsee Käisin ja Sirkkolan kirjat ja pitää erityisesti Käisin ajatuksia 'nykyaikaisina'. Virolainen uudistajan työtavasta voisi hyvällä tahdolla käyttää ohjatun opetuksen nimeä. (Lahdes 1977, 222—223)

Koskenniemen edustama yhteistoiminnan periaate on jättänyt osittain yksilöimisen periaatteen varjoonsa, katsoo Lahdes. Lahdes torjuu 'puolivalmisteisiin' suunnatun kritiikin.

"Mikäli työtehtävät muutoin täyttävät niille asetetut vaatimukset, puolivalmisteinen työlehti täyttää hyvin paikkansa yksilöllisessä työtavassa." Kun opetus kehitetään niin systemaattiseksi ja kokonaisvaltaiseksi, että se kattaa miltei koko lukuvuoden opetuksen ja kun oppimateriaali on täydellisesti suunniteltu ennakolta, kysymyksessä on ohjattu opetus. (Lahdes 1977, 223—226)

Opetuksen ohjaavana tekijänä on tällöin varta vasten suunniteltu oppivälinepaketti. Siihen kuuluvat oppikirja, työkirjat, oheislukemisto, oppimiskysymykset, formatiiviset ja summatiiviset kokeet sekä opettajan opas. Kysymyksessä ei ole enää työtapa, vaan kokonaisvaltainen strategia, jonka runkona ovat yksilöllisen työn eri muodot. (Lahdes 1977, 226)

Jos strategia on hyvin suunniteltu, oppilas saavuttaa sekä perus- että lisätavoitteet. Myös opiskelutaitoja pyritään harjaanuttamaan. Työtehtävien laadinnassa käytetään hyväksi ohjelmoidun opetuksen periaatteita, mutta ohjaajana on opettaja eikä kone. Ohjattu opetus on välimuoto edettäessä ohjelmoituun opetukseen. Opetustilanteet ovat sekä opettajajoh-toisia että oppilaskeskeisiä. Lahdes esittelee tunnin rakenteen lähteenään Louhisolan julkaisu vuodelta 1975 ja siinä esitetty INO-systeemi. (Lahdes 1977, 226—229)

Koskenniemi ja Hälinen suhtautuvat peruskoulua varten laatimassaan "Didaktiikka"-kirjassa toisin kuin Lahdes kriittisesti liian valmiiseen materiaaliin. He suhtautuvat kriittisesti myös puolivalmisteiden käyttöön (Koskenniemi — Hälinen 1972, 154).

Kummassakaan opettajille tarkoitettussa oppikirjassa ei selvitetä 'ohjatun opetuksen' psykologisia lähtökohtia. Lahdes esittelee ohjatun opetuksen työkoulun jatkona ja Koskenniemi ja Hälinen torjuvat opetustavan siksi, että se kahlitsee opetusta.

Opetusteknologia eroaa kuitenkin selvästi työkouluajattelusta. Sen taustalla on behaviorismi ja ns. ärsyke — reaktio -teoria. Henry Egidius esitellessään kirjassaan "Riktningar i modern pedagogik" ärsyke — reaktio -teoriaa puhuu pedagogiikan "näkymättömistä suuntauksista". Näkymättömyydestään huolimatta teoria ohjaa jokapäiväistä opetuskäytäntöä. (Egidius 1981, 60) Samoin kuin Ruotsissa myös meillä 'ohjatun opetuksen' teoria on jäänyt näkymättömiin.

Uudet oppikirjat pyrkivät toteuttamaan ohjatun opetuksen periaatetta. Opetuspaketit kattoivat lähes koko lukukauden opetuksen. Hyvin pian ilmeni kuitenkin ongelmia. Opetussuun-

nitelman kääntäminen opetusteknologian kielelle aiheutti vaikeuksia, samoin uuden 'kielen' ymmärtäminen.

Ensimmäisenä ongelmana olivat POPSin tavoitteet. Lahdes arvostelee tavoitteita ensinnäkin siitä, ettei I osan tavoitteita ole otettu riittävästi huomioon II osan ainetavoitteissa. Toiseksi tavoitteita ei ole muotoiltu riittävän tarkoin.

Tarkat tavoitteet ovat tärkeitä Lahdeksen mukaan siksi, että oppimisvaikeuksia voidaan vähentää. "Vaikeutta ei voida konkreettisesti ilmaista ilman, että osoitetaan minkä tavoitteen suhteen oppilas on epäonnistunut." Vuoden 1975 alussa kouluhallitus perusti työryhmiä, joiden tarkoituksena oli määrittellä perustavoitteet matematiikkaa, vieraita kieliä ja äidinkieltä varten. Äidinkielen työryhmä sai nimekseen ÄKKE-työryhmä. (Lahdes 1977, 128)

Toisen ongelman muodosti materiaalin tuottaminen. Sekä opetussuunnitelma että Lahdes painottavat materiaalin laattijoiden asiantuntemusta, ennakkosuunnittelun tärkeyttä ja työtehtävien empiirisen kokeilun merkitystä. Peruskoulun materiaaleja laadittaessa kokeiluvaihe kuitenkin jäi lyhyeksi. Kokeiluun lähetetty käsikirjoitus oli "valmis", eikä suurempia korjauksia ollut enää mahdollista tehdä. Kustantajat pyrkivät pitämään kokeilukustannukset pieninä. Ne olivat prosenttien kymmenysoisien suuruusluokkaa; useimmilla tuotantoaloilla materiaalin kokeiluun ja käsittelyyn sijoitetaan noin pari prosenttia tuotantolaitoksen liikevaihdosta. (Leino 1979, 54; Niskanen — Leino 1977)

Opettajat eivät järjestetystä siirtymävaiheen koulutuksesta huolimatta ymmärtäneet, miksi oppimateriaali muuttui toisentyypiseksi. Opetustilanteista ei osattu rakentaa INO-systeemin mukaisia. Tämä tulee näkyviin keskustelussa, jota esimerkiksi äidinkielen uudet oppikirjat herättivät. Sekaannusta aiheutti lisäksi se, että myös näkemys kielestä muuttui: kieliopista tuli kielentuntemus. Äidinkielen opettajien huomio ja kiinnostus suuntautui pääosin jälkimmäiseen muutokseen. Vaikeuksien ratkaisuna lähdettiin hakemaan lingvistiikasta eikä pedagogiikasta kuten vanhan oppikoulunkin aikoihin. (Koskinen 1988a) Painavimpana syynä jo heti alussa ilmenneisiin ongelmiin oli kuitenkin ilmeisesti se, ettei Skinnerin oppimisenäkemys riittävän hyvin pysty selittämään ihmiselle tyypillistä oppimista. (Ks. esim. Takala, A. — Takala, M. 1973)

Mitä on kieli ja kielentuntemus

Vuoden 1970 ÄOL:n vuosikirjan alkusanoissa Yrjö Larmola luonnehtii uutta kieliopin opetusta:

"Oppilaille ei enää tarvitse jauhaa latinalaisia nimityksiä siihen tapaan kuin oma opettaja aikanaan jauhoi (ensimmäisen luokan oppilaille perinteisen kurssin vaikein pala on -iivien sekamelska). Ja niin edelleen. Luudistumisen suunta on terve: äidinkieli on elävää materiaalia siinä missä kasvit ja perhoset, se voidaan tuoda luokkaan havainnoitavaksi ja sitä voidaan tuottaa luokassa." (Larmola 1970, 8)

Vuonna 1976 ilmestyi suomeksi Peter Doughtyn, John Pearcen ja Geoffrey Thorntonin kirja "Kielen tiet" (*Exploring Language*, 1972) (Doughty et al. 1976). Kirjassa esitetty tapa ymmärtää kieli on vaikuttanut niin ÄKKE-muistion kuin myös nykyisin voimassa olevaan opetussuunnitelman tapaan määrittellä äidinkielen opetuksen tavoitteet ja sisällöt.

Esipuheen kirjaan kirjoittanut Hakulinen kertoo, että kirja on laadittu opettajan opaskirjaksi uuteen kokeilevaan ohjelmaan "Language in Use". Ohjelma on kehitetty Hallidayn johdolla ja tavoitteena on korvata entinen kielioppi monipuolisemmalla kielentuntemuksella. Kokeilu, joka on ensimmäinen ja ainoa laatuaan, on herättänyt ihastusta ja vihastusta sekä uusia kokeiluja ja suunnitelmia yli kielirajojen. (Hakulinen 1976, 7; Doughty et al. 1971)

Kirjan sisältämä ajatusrakennelma voidaan tiivistää seuraavasti.

Ihmisellä on kielitaitoa ja kielitietoa. Kielitaito on pohjana ihmisen kielikyvylle eli 'kompetenssille' selviytyä elämisen ja oppimisen kielellisistä vaatimuksista. Tavallisen ihmisen kielitaito taas on intuitiivista, kansanlingvististä, mikä merkitsee esimerkiksi ennakkoluuloista suhtautumista tiettyihin kielenkäytön malleihin ja asenteellista suhtautumista 'hyvään' ja 'huonoon' kieleen. Koulun normatiivinen opetus vahvistaa tällaista intuitiivista näkemystä eikä auta ihmistä tiedostumaan kielestään.

Kieltä voidaan käyttää eri tavoin. Kieli toimii ihmisten yhdyssiteenä ja osana ihmisten käyttäytymistä. Sitä käyttään toisaalta kontaktin saamiseksi toisiin ihmisiin, toisaalta tilanteen eli kontekstin luonne aina vaikuttaa siihen, millaista kielenkäyttö on.

Ihminen elää ikäänkuin suhteiden verkossa; ne muodostavat hänen toimintansa sosiaalisen kontekstin. Jokaisella on monia rooleja, jotka toteutuvat tietyissä sosiaalisissa konteksteissa. Jokaisen yksilön roolien luonne ja määrä on kuitenkin rajallinen. Hänellä on roolirepertoari eli ohjelmisto. Yhdessä roolit edustavat ihmisen senhetkistä kokemusta ihmissuhteista, hänen perheen, yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä sillä hetkellä tekemiensä asioiden summaa. Kielen kannalta repertoari edustaa ihmisen senhetkistä kielenkäytön kokemusta kielestä 'ihmisten yhteistoiminnan siteenä'. Ihmisellä on sekä "sosiaalinen minä" että "sosiaalinen historia". Roolirepertoari edustaa hänen yhdenhetkistä sosiaalista minäänsä, mutta tämä minä on myös hänen yksilöhistoriansa tuotosta. Rooleissa on mukana myös ihmisen aikaisemmat kokemukset. Rooleihin kuuluu tiettyjä odotuksia kielellisestä käyttäytymisestä: osan puhuminen ja yleisön taju.

Roolit voidaan jakaa perusrooleihin, itsenäisiin rooleihin ja yleisiin rooleihin. Perusrooleja ovat esimerkiksi sukupuoli-roolit, itsenäisiä rooleja esimerkiksi ammattiroolit. Yleisiä rooleja ovat tiettyä yleisesti odotettua käyttäytymistä edellyttävät roolit, esimerkiksi oppilaan rooli.

Ihmisten sosiaaliset kontekstit voivat olla alueellisia konteksteja, perhekonteksteja, ammatillisia konteksteja, julkisia, ryhmien jäsenyyteen liittyviä konteksteja (esim. Helsingin veronmaksajat) ja henkilökohtaisia konteksteja, kun henkilöt liittyvät yhteen omasta tahdostaan yhteisten etujen vuoksi.

Erilaiset sosiaaliset kontekstit merkitsevät kuulumista erilaisiin 'puheyhteisöihin'. Kielentutkijan puheyhteisö ja sosiologin 'sosiaalinen ryhmä' ovat siis itse asiassa sama asia, koska sosiaaliset ryhmät ovat yksittäisten ihmisten kokonaisuuksia, jotka voidaan määritellä kokonaisuuksiksi ihmisiä yhdistävän vuorovaikutuksen mallin perusteella, ja vuorovaikutuksen mallit ovat ilman muuta kielellisiä malleja. Ryhmän kielenkäyttö voi olla joko kokemustaustaltaan yhtenäistä tai operationaalisesti yhtenäistä kielenkäyttöä. Teini-ikäisten kieli edustaa edellistä, ammattiryhmän kielen jälkimmäistä. Puheyhteisö on sosiaalinen ryhmä, jolla on kieleen nähden yhteinen arvojärjestelmä.

Yhteiskunnan rakenne toteutuu vuorovaikutuksen malleissa ja vuorovaikutuksen mallit merkitsevät kielenkäytön malleja. Yhteiskunnan rakenne määrää siis lapsen kielellisiä kykyjä, koska lapsen kieli muodostuu sen sosiaalisen kontekstin mukaan, missä hän sen oppii. Oppiessaan kielensä lapsi oppii yh-

teiskuntansa rakenteen vaatimukset. Lapsi oppii tietyn 'koodin'. Koodilla ymmärretään yhteiskunnan rakenteen mallin ja kielenkäytön mallin välistä suhdetta. Koodi voi olla taidokas (elaborated) tai suppea (restricted).

Kielikyvyllä eli kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää kieltään. Tämä merkitsee seuraavaa.

1. Kieli sallii käyttäjänsä rakentaa rajattoman määrän ilmauksia rajallisista elementtien ja rakenteiden aineistosta.
2. Kielikyvyllä on biologinen pohja.
3. Kieltä käytettäessä luodaan merkityksiä.

Kielioppi on niiden sääntöjen ilmentymä, jotka säätelevät kielen rakenteen muodostavia kielen toiminnan malleja. Oman kielen oppiminen taas on tulosta yleisen, geneettisesti ohjelmoitun valmiuden käytöstä monissa erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Kielen käyttäminen on merkityspotentiaalinen esittäminen tietyissä yhteiskunnan ja kulttuurin konteksteissa.

Ajattelun pedagogiset sovellutukset ovat lyhyesti sanottuna seuraavat.

Oppilaalla syntyperäisenä kielenkäyttäjänä on hallussaan tarpeellinen merkityspotentiaali mutta hän ei ole saanut tarpeeksi kokemusta kielen käyttämisestä erilaisissa konteksteissa. Opettajan tehtävä on luoda tilanteita, joissa kielikyky pääsee kasvamaan tehtävien tasalle. on toisin sanoen luotava paljon erilaisia oppimistilanteita, jotka edellyttävät erilaisia puhe- ja kirjoitustapoja. Luokassa tämä toteutetaan teettämällä oppilailla yhteistyötä.

Tärkeää on, ettei kielikykyä yritetä laajentaa esittämällä seikkaperäistä tietoa kielestä sillä tavoin, kuin sitä on esitetty äidinkielen kieliopissa. Kaikkea ei tarvitse korjata vaan paljon voidaan jättää avoimeksi oppilaan omalle tarkastelulle, kritiikille ja täydennykselle. On esitettävä pätevä selitys kaikelle vaaditulle kielenkäytölle, sekä kirjalliselle että puhutulle. Jos selityksiä ei anneta, oppilasta pyydetään käyttämään kieltä tyhjiössä: heillä ei ole mitään 'tilannetta' tulkittavanaan. On muistettava, että kielenkäyttö käsittää aina kielellisen toiminnan yhteyden eli kontekstin, välitettävän sanoman, roolin, jonka sen välittäjä omaksuu, sekä yleisön, jolle se osoitetaan. Oppilaan olisi hyvä kieltä opetustilanteessa käyttäessään olla selvillä kaikista neljästä tekijästä.

Kun POPSia ryhdyttiin kirjoittamaan tarkemmaksi, Hallidayn ajattelu otettiin yhdeksi lähtökohdaksi ja uudistusta

perusteltiin vetoamalla kompensatorisen opetuksen tarpeeseen: demokraattisessa yhteiskunnassa jokainen tarvitsee yhtä hyvät viestintävalmiudet.

Kieliopin opettaminen muuttui peruskoulun opetussuunnitelmassa kielentuntemuksen opettamiseksi. Uudistuksen johdosta käydyssä keskustelussa AOL:n vuosikirjassa ja jäsenlehdessä Virkkeessä ilmeni selvä näkemysten erilaisuus siitä, mistä uudistuksessa oikeastaan oli kysymys.

Perinteisen kieliopin opetusta tuli vähentää. Miten paljon, se oli epäselvää. Epäselvää oli myös se, mihin ja miten kieliopin opetuksesta vapautuva aika tuli opetuksellisesti käyttää. Mene- telmällisiä ehdotuksia annettiin, mutta nekään eivät olleet mitenkään yksiselitteisiä tai samansuuntaisia.

Käsitykset uusista, Setälän korvaavista lingvivististä näkemyksistä olivat myös epämääräisiä. Mitään sellaista valmista systeemiä ei ollut olemassa, joka olisi voitu ottaa kouluopetuksen pohjaksi. Tämän sanoivat suoraan keskusteluun osallistuneet lingvistit.

Kielitieteen kehityksen kannalta sotia seuranneet kaksi vuosikymmentä olivat olleet hiljaista aikaa. Vain harvat suomalaiset kielentutkijat olivat seuranneet aktiivisesti kieliteorian kehitystä ja yleistä lingvivististä keskustelua. Tämä merkitsi sitä, että strukturalistiset ajatukset olivat jääneet meillä toisin kuin esimerkiksi muissa Pohjoismaissa lähes soveltamatta. Uusiin ajatuksiin oli suhtauduttu lähinnä kriittisesti. Esimerkiksi vuonna 1965 ilmestyneestä Kansallisten tieteitten kehittämishelmasta 1966—1980 puuttuivat vielä merkit uudemmasta kieliteoriasta ja uudenlaisista tieteellisistä hankkeista. (Karlsson 1983)

Vuotta 1965 on kuitenkin pidettävä taitekohtana. Silloin ilmestyivät Terho Itkosen ja Kalevi Wiikin väitöskirjat, jotka teoreettiselta otteeltaan erosivat aikaisemmista. Vuonna 1967 perustettiin Helsingin yliopistoon yleisen kielitieteen professori. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys perustettiin vuonna 1970 ja Suomen kielitieteellinen yhdistys vuonna 1977. Molemmat yhdistykset pyrkivät tuomaan esille uusia kielitieteen lohkoja. 1970-luvulla syntyivät myös monitieteiset kielitieteen reuna-alueet kuten psykolingvistiikka, sosiolingvistiikka, tekstilingvistiikka ja diskurssianalyysi. (Karlsson 1983) Eryyisesti niihin turvauduttiin kielen opetuksesta käytävässä keskustelussa.

Äidinkielen opettajan roolikuva oli myös muuttumassa. Opettajasta oli tullut "väline", jonka "viesti" ei mennyt enää perille. Kieliopin opettaminen ei ollut enää "isänmaallista toimintaa". Äidinkielen opetuksen arvon koettiin vähentyneen oppilaiden silmissä, kun aine luonteeltaan muuttui yhä selvemmin taitoaineeksi. Välineeksi muuttunut opettaja tunsu tarvitsevansa tuekseen toisia välineitä, uusia oppimateriaaleja. (Ks. Merz — Weid 1981; Vollmer 1982)

Aineenopettajan ja luokanopettajan työn oli muodostettava uudessa tilanteessa jonkinlainen kokonaisuus. Erityisen vaikeata tämä oli aineenopettajalle, joka joutui aloittamaan oppikurssin entiseen verrattuna tavallaan keskeltä. Oppilaat olivat eri-ikäisiä kuin aiemmin ja äidinkielen opettajan "viesti" oli heille "tehty mahdollisimman vastenmieliseksi".

Kieliopin opetuksesta käydyssä keskustelussa jäi syrjään uuden pedagogiikan arviointi. Peruskoulussa, koko ikäluokan koulussa, eriyttämisen ongelmat olivat keskeisiä. Ratkaisuksi tuli opetusteknologinen oppimisenäkemys. Opettajan käyttöön pyrittiin saamaan mahdollisimman paljon valmista oppimateriaalia, jossa oppilaiden erilaisuus olisi otettu jo etukäteen huomioon.

Kansakoulussa ja keskikoulussa kieliopin opetuksen eriyttäminen oli yritetty ratkaista ensinnäkin siten, että opetuksen teoreettista tasoa pyrittiin laskemaan vain kansakoulun tai vain keskikoulun käyvien oppilaiden osalta. Opetuksen tuli antaa mahdollisimman paljon valmiuksia selvittää käytännön työelämässä koulun jälkeen. Keskikoulussa eriyttämiskeinona oli lisäksi luokallejättäminen ja ehtojen antaminen.

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö ilmestyi vuonna 1973. Mietinnön ilmestymisen johdosta järjestettiin seminaari "Koulu 80-luvulla", jossa keskusteltiin mietinnön pohjalta 1980-luvun suomalaisen koulutuspolitiikan suunnasta. Monissa puheenvuoroissa käsiteltiin heterogeenisten oppilasryhmien synnyttämiä opetuksellisia ongelmia. (KOULU 80 1974)

Mietinnön keskeisiä periaatteita tässä suhteessa oli ns. oppimisvaikeuksien voittamisen periaate. Ajatuksena oli, että parantamalla opetuksen laatua koko ikäluokka voitaisiin kouluttaa määrätulle, mahdollisimman korkealle minimitasolle. Nopeasti oppivat voisivat edetä tästä minimitasosta vielä korkeammalle tasolle. Tällaisen ajattelun toteuttaminen edellytti ensinnäkin sitä, että eri oppiaineiden tavoitteet määriteltäisiin tarkemmin ja että oppikursseista erotettaisiin kaikkien oppitta-

vaksi tarkoitettu, yhteinen ydinsisältö. (MIETINTÖ 1973, 65—68)

Takala toteaa, ettei uuden oppivelvollisuuskoulun tehtävänä enää ollut valmentaa edes osaa oppilaista suoraan työhön, vaan sen sijaan rajoittua yleisempien tuottavien kvalifikaatioiden kehittämiseen. (Takala 1983, 267) Kieliopinakaan opetus ei toisin sanoen enää palvellut oikeinkirjoituksen opettamista tai edistänyt murrepiirteiden kitkemistä oppilaiden puheesta. Tavoitteeksi tuli kaikkien osalta yleisten viestintävalmiuksien parantaminen.

Oppimisvaikeuksien voittamisen periaate ja näkemys perustavoitteista

Vuonna 1973 valmistuneessa Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä ehdotetaan koko ikäluokan koulutuksen pidentämistä ja koulutustason nostamista. Uudistuksen toteuttamisen yhtenä edellytyksenä komitea piti uudenlaisen pedagogisen näkemyksen omaksumista. Näkemyksestä käytettiin nimitystä 'oppimisvaikeuksien voittamisen periaate'. (MIETINTÖ 1973)

Uudenlaisen opetuksen tuli voittaa oppimisessa ilmenevät vaikeudet. Käytännön ratkaisuna mietintö esittää John Carrollin ja Benjamin S. Bloomin kehittämän ns. tavoiteoppimisen (Mastery Learning). Seuraavat piirteet ovat tunnusomaisia tällaiseen oppimisstrategiaan pyrkivälle opetukselle.

Tavoite määritellään mahdollisimman selkeästi ja konkreettisesti.

Sisältö jaetaan osatavoitteiksi ja ryhmitellään yhden tai useamman tunnin yksiköiksi, jotka liittyvät toisiinsa siten, että edellisen yksikön hallinta on seuraavan yksikön oppimisen edellytys. (MIETINTÖ 1973, 66)

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnön ehdottamaa koulunuudistusta ei lähdetty toteuttamaan. Sen sijaan tavoiteoppimiseen pohjautuvia opetusnäkemymiä pyrittiin toteuttamaan eri oppiaineissa, mm. äidinkielessä. Uusien opetusratkaisujen kehittämistyö tehtiin pääosin kasvatustieteiden tutkimuslaitoksella.

Taksonomia-ajattelu

Äidinkielessä taksonomian käsite liittyy nimenomaan ÄKKE-muistioon.

Vuoden 1974 vuosikirjassa on Vähäpassin taksonomia-ajattelun periaatteita selvittävä artikkeli äidinkielen oppimistavoitteista ja niiden kuvaamisesta.

Jos koulutuksen tavoitteena on tasa-arvo, on äidinkielen opetuksen asema arvioitava uudestaan ja oppisisältöjen painopistealueita määriteltäessä pidettävä silmällä myös yhteiskunnan vaatimuksia. "Päämäärästään tietoinen äidinkielen opetus kykenee kyllä tasoittamaan oppilaiden kielellisiä eroja", kirjoittaa Vähäpassi. (Vähäpassi 1974, 125)

Vähäpassi viittaa vuoden 1971 koulutuskomitean ja oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintöihin. Niiden mukaan yhteiskunnan koulutuspoliittisena päämääränä tulee olla yhteiskunnan jäsenten demokraattisten toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen. Nykyinen ja tuleva yhteiskunta kenties vielä enemmän on rakenteeltaan palveluelinkeinon yhteiskunta. Tästä voidaan päätellä, että äidinkielen opetuksen tulee olla yhä enemmän taitojen opettamista. (Vähäpassi 1974, 126-129) Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden ja koulutuksen tulosten yhdenvertaisuuden tavoitteesta taas seuraa, että opetuksen tavoitteet on kyettävä selkeästi täsmentämään.

Vähäpassi kritisoi aikaisempia opetussuunnitelmia. Tavoitteet on niissä ilmaistu täysin ylimalkaisilla tavoitelauseilla, toisaalta niissä esitettyjen käyttäytymismuotojen liittymistä opetusaineeseen ei ole lainkaan selvitetty. Vähäpassi manitsee esimerkkeinä sellaiset tavoitteet kuin "kehittää kriittistä ajattelukykyä" tai "kasvattaa isänmaallista mieltä". (Vähäpassi 1974, 129—130; ks. Koskinen 1988a)

Opetuksen painopisteen on oltava yhteiskunnassa tarvittavien taitojen ja valmiuksien puolella. Taitojen ja valmiuksien pohjana tulee olla kielentuntemuksen runko-ohjelma. (Vähäpassi 1974b, 139)

Työrauhaongelma ja oppisisällöt

Valtioneuvosto teki keväällä 1974 periaatepäätöksen keskiasteen kehittämisestä. Koko ikäluokan opetukselle tuli asettaa sellaiset tavoitteet, joiden saavuttaminen antaisi riittävän kelpoisuuden peruskoulun jälkeisille opinnoille. Keskiasteen koulutuksen suunnittelun tuli voida rakentua näiden tavoit-

teiden saavuttamisen varaan. Valtioneuvoston toinen periaatepäättös vuodelta 1975 koski peruskoulun toiminnallisen rakenteen muuttamista ja lisäsi opetussuunnitelmien tarkistamistarvetta.

Erkki Aho on arvioinut, että 1970-luvun koulutuspolitiikassa heijastuivat ajan talouspoliittiset ajatukset. Pyrittiin voimakkaaseen taloudelliseen kasvuun ja koulu vastasi näihin pyrkimyksiin oppiennätyksiä maksimoimalla. (Aho 1983) Opetussuunnitelmia tarkentamalla pyrittiin nostamaan opetuksen tasoa ja opettamaan mahdollisimman monelle mahdollisimman paljon.

Pedagogisella uudistuksella oli kuitenkin jälleen yhteyttä kouluissa ilmenneisiin työrauhaongelmiin (ks. Koskinen 1988a).

Kouluun kohdistuva arvostelu oli voimistunut 1970-luvun alussa. Teiniliiton toiminta oli aktiivista. Vuoden 1971 kouluneuvostolaki ja vuodelta 1972 oleva asetus tekivät mahdolliseksi oppilaiden uudenlaisen osallistumisen koulun päätöksentekoon.

Vuoden 1972 alussa Oppikoululehti käsitteli pääkirjoituksessaan koulun työrauhaa. Kirjoituksessa viitataan Ruotsissa ilmenneisiin vaikeuksiin ja todetaan, että samanlaiset ilmiöt, poissaolot, järjestyshäiriöt ja välinpitämätön suhtautuminen, ovat lisääntyneet myös meidän kouluissamme. Ongelmaa on lehden mielestä tukittava ja tehtävä tutkimusten johdosta tarpeelliset johtopäätökset. (Anon. 1972, 3)

Keväällä 1972 kouluhallitus asetti työryhmän, jonka tehtävänä oli "suorittaa peruskartoitus koulun työrauhasta, sen edellytyksistä ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä nykyisessä että peruskoulussa", miettiä rangaistussäännösten mahdollista muuttamista sekä selvittää, mihin toimiin työrauhan säilyttämiseksi tulisi ryhtyä. Työryhmän muistio valmistui 1973. (MUISTIO 1973, I—II)

Arvioidessaan työrauhan heikkenemiseen johtaneita syitä työryhmä tarkastelee yhteiskunnan koulutusasenteita, opettajien opetusasenteita, kotien kasvatusasenteita ja oppilaiden opiskeluasenteita (MUISTIO 1973, 12). Ratkaisuksi ongelmaan ehdotetaan mm. kouludemokratian asiallista toteuttamista, opetuksen parempaa suunnittelua, koulun ja kotien yhteistyön tehostamista, kouluyksiköiden rakenteen uudestaan suunnittelua, luokkakoon pienentämistä ja oppilashuollon tehostamista. (Mts. 29—32)

Oppikoululehdessä oli Opettajien Keskusjärjestön lausunto työryhmän muistiosta. Lausunnossa esitetään ajatuksia

työrauhan parantamiseksi. Yksi ehdotuksista koskee opetusmenetelmiä. *"Erittäin tärkeänä keskusjärjestö pitää sellaisten opetusmenetelmien käyttöön ottamista, jotka työllistävät oppilaita omakohtaisesti oppitunneilla.* Nykyinen kysymys—vastaus -menetelmä on paljon herkempi työrauhan häiriöille kuin sellainen työskentelytapa, jossa kukin oppilas itse kirjoittaa, laskee tai tekee muuta vastaavaa työtä tunneilla." (Anon. 1973, 8—9)

Tavoiteopetuksessa samoin kuin ohjatussa opetuksessa käytetään mielellään opetusmateriaalia, joka työllistää oppilaan kirjallisesti: oppilas tekee itsenäisesti työtehtäviä ja opettaja pyrkii ohjaamaan häntä yksilöllisesti. Opiskelumotivaatio kasvaa, kun tavoite on selkeästi tiedossa ja rittävän lähellä. Tukitoimet kohdistetaan nimenomaan vaikeuksiin joutuviin oppilaisiin. — Tämän tuli vähentää myös työrauhaongelmia.

Peruskoulun tavoitteisiin tavoiteoppiminen ei luonnu hyvin, kirjoittaa Somerkivi. Se pystyy edistämään pääasiassa vain tiedollista aluetta, mutta ei sosiaalista kasvatusta. (Somerkivi 1982, 64) Tähän kohdistui oikeastaan myös ÄKKEen suunnattu kritiikki.

Voimakkain ÄKKEen kohdistettu arvostelu koski nimittäin kirjallisuuden opetusta. Sanottiin, että ÄKKE oli kielen aseman keskeisyyttä korostaessaan unohtanut kirjallisuuden ja samalla taidekasvatuksen. Kauppisen kriittisen artikkelin nimenä oli "Äidinkielen opetussuunnitelmat kulttuurikasvatuksen kannalta". (Kauppinen 1981)

Vuonna 1976 opetussuunnitelmakeskustelu sai uusia piirteitä. Kouluhallitus järjesti vuoden aikana kaksi seminaaria ja opetusministeriö yhden seminaarin aiheena koulukasvatuksen tavoitteet. Näin tiedollisten tavoitteiden rinnalla ryhdyttiin jälleen pohtimaan koulun sosiaalikasvatuksen merkitystä ja mahdollisuuksia.

Myös taidekasvatuksen asemasta ryhdyttiin keskustelemaan. Katsottiin, että teknistyvä ympäristö rajaa kuitenkin yhä enemmän ihmisen liikkumavapautta, joten ihmisten reviiiriä on syytä laajentaa rikkaan kulttuurin avulla. (Adler-Karlsson 1983) Peruskoulu ei enää vastaa suoranaisesti tuotantoon pätevoitymisestä, joten kouluun voidaan saada sellaista henkistä liikkumavaraa, jota kulttuuri-ihmisen kasvattaminen edellyttää.

Työllisyysnäkömät muuttuivat 1970-luvun puolen välin jälkeen nopeasti. Vuonna 1974 työttömiä oli 39 000. Vuonna 1975

luku oli 51 000. Seuraavina vuosina työttömien määrä nousi nopeasti: 1971 61 000; 1977 137 000; 1978 67 000; 1979 139 000. (EVA 1980, a, b) Jos käytetään Takalan kvalifikaatiokäsitettä, voidaan sanoa, että koulutuksella tulikin pyrkiä paitsi työ-kvalifikaatioiden myös esimerkiksi kulutuksen kvalifikaatioiden tuottamiseen. Toisin sanoen 1970-luvun puolen välin jälkeen tuli tärkeäksi, että oppilas tiedollisten valmiuksien lisäksi sai myös valmiuksia toimia sellaisessa yhteiskunnassa, jossa koulun jälkeen edessä saattaa olla työttömyys.

Oppilaan 'sisäistä reviiä' lähdettiin rakentamaan vuonna 1982 ilmestyneessä äidinkielen oppimääräsuunnitelmassa ÄKKEstä selvästi poikkeavalla tavalla. Tiedollisten tavoitteiden rinnalle tulee entistä enemmän kasvatuksellisia tavoitteita. Tupala kirjoitti vuonna 1979: äidinkielen opetuksen uutena tavoitteena on "t.v." eli turvallisuus ja viihtyminen. (Tupala 1979, 70)

Ns. oppimateriaalipaketti

Käsite "oppimateriaalipaketti" liittyy opetusteknologiseen ajatteluun. Äidinkielessä selvin esimerkki pakettiratkaisusta on WSOY:n kustantama "Oma kieli"-saja.

Sarja alkoi ilmestyä vuonna 1978 ja sen tarkoituksena oli korvata vähitellen kustantajan aikaisempi "Äidinkieli"-sarja. Sarja on ainutlaatuinen äidinkielen oppi-kirjojen joukossa. Sen kirjat ja niihin liittyvät muut materiaalit muodostavat ns. oppimateriaalipaketin. Myöhemmin ilmestymisensä alottaneissa uusissa sarjoissa ei myöskään ole pyritty vastaaventyypisiin pakettiratkaisuihin.

Kirjasarjan tekijöinä on tekijäryhmä Irma Lonka, Irja Laimgruber, Kari Katainen, Pirjo Viksten, Marja-Leena Koppi-nen, Anneli Vähäpassi ja Urho Johansson. Opetusmateriaaliin kuuluu ensinnäkin varsinainen oppikirja, jonka tehtävät ovat enimmäkseen perustehtäviä. Erillisessä työkirjassa on 'tukehtäviä' ja lisätehtäviä, joita voi käyttää "syvyys-, nopeus- ja laajuuseriyttämiseen". Opettajan oppaassa on opetusjaksojen tavoitteet, tuntikohtaisia toteutus-, erityttämisen-, integrointi ja lisämateriaalivihjeitä sekä arviointivihjeitä. Moniste ja kalvo-pohjissa ovat tarpeelliset mallit harjoitusten monistamiseen ja kalvojen valmistamiseen opetusta ja tehtävien tarkistusta tai yhdessä tekemistä varten. Äänitteet sisältävät materiaalia kuuntelemisen, puhumisen ja luovan ilmaisun opetusta varten.

Kokeet ovat myös monistepohjia, joista opettaja voi monistaa oppilaita varten kokeet. Oma lukutaito, johon kuuluu myös opettajan opas, täydentää kielentaidon opetuspakettia. (Johansson et al. 1980, II—IV)

Uutta pakettiratkaisua perustellaan seuraavasti: "Menneinä aikoina oppikirjan tehtävä oli selvä. Se tarjosi aineiston, jonka varassa opettaja suoritti opetus- ja kasvatustyönsä." Oppikirjat kuitenkin vanhentuivat nopeasti ja "opettajan aika tuhlautui materiaalinideoimiseen ja tuottamiseen". Tällaisen ajantuhlaukseen ei nykyaikaisessa koulussa kuitenkaan ole varaa. "Oppikirjan on oltava sellainen, että kaikki energia voidaan käyttää opettajan yhä laajenevan roolin toteuttamiseen. Äidinkielen opettaja on nyt kannustaja, työnjakaja, kielen ja kirjallisuuden tulkki, ilmaisun laukaisija ja luovaan toimintaan innostaja." Uusi kirjasarja pyrkii vapauttamaan tällaisen energian opettajasta. Opettajan kasvattajan roolia toisin sanoen korostetaan ja samalla aineenhallinnallinen puoli kehoitetaan jättämään valmiin oppimateriaalin huoleksi. (Lonka — Vähäpassi — Johansson 1978, 5)

Sarjan tekijöistä Lonka kirjoitti Virittäjässä julkaistuihin yliopistojen opettajien laatimiin kirja-arviointeihin vastineen. Hän korostaa sitä, että oppimateriaalin lähtökohtana ovat ÄKKE:n tavoitteet. Ne painottavat taitojen merkitystä ja "(n)iiden pohjalta on mahdotonta sen enempää opettaa kuin tehdä oppimateriaaliakaan enää siten, että kieli nähdään pelkästään struktuurina". ÄKKE:n tavoitteet ovat "arvokkaat ja eettisesti pitävät". Lonka tiivistää tavoitteet seuraavasti:

"Niiden taustana on sekä meidän pohjoismainen demokratia-ajatuksemme että suomalaiskansallisen kulttuurimme vaalimisen ideologia: kunkin yksilön kommunikatiivista kompetenssia on pyrittävä kehittämään niin, että hän selviää niissä tilanteissa ja siinä elämässä, jota hän vuotta 2000 lähestyttyessä joutuu elämään; samoin kussakin oppilaassa on pyrittävä herättämään kiinnostus elävää, toimivaa kieltä ja kirjallisuutta kohtaan, myös sen vaihteita ja rakenteita kohtaan, niin että hän arvostaa pienen kansan kulttuurin säilyttävintä ja ominta elementtiä, omaa kieltä, kaiken kansainvälistyvän tajuntateollisuuden, automaattisen viestinnän ja tietojenkäsittelyn keskellä." (Lonka 1982, 442)

Uuden oppikirjan lähtökohdaksi ei enää sovi vanha kielioppi. Myöskään yksi kielenkuvausmalli ei riitä. "Kulloisenkin opittavan asian mukaan kieltä on lähestyttävä milloin

generatiiviselta, milloin taksonomiselta, milloin funktionaalil-
selta jne. kannalta." (Lonka 1982, 443)

Eri kielioppimallit eivät sulje toisiaan pois perusopetuk-
seen tarkoitetuissa kieliopissa. "Jos esim. käsillä ovat puhut-
tujen ja kirjoitettujen tekstien ja kielenkäytön suhteet, niin ope-
tukselle on silloin haettava taustaa siitä, mitä tätä aluetta
selvittelevät pragmalingvistikot puheaktiteorioineen ja keskus-
telumaksiimimalleineen ovat saaneet kielestä irti." Materiaalin
tekijän tehtävänä on toisin sanoen tieteen tiedon soveltaminen
koulun tarpeisiin tai sellaisen tiedon etsiminen uudesta tiedosta,
mikä voi hyödyttää opetusta. Yksittäisen opettajan taas on
voitava luottaa siihen, että hänelle tarjotaan ajanmukaiseen
tietoon pohjautuvaa materiaalia. (Lonka 1982, 443)

Hämmästyttävää oppikirjoista käytävässä keskustelussa
Longan mielestä on se, ettei uusia kielioppinäkemystyksiä halut-
taisi hyväksyä oppikirjoihin. Muiden aineiden oppikirjoissa kyllä
ihastellaan uutta ja ajanmukaista tietoa, "mutta *omalta* alal-
tamme haluamme kieltää kaiken Setälän jälkeisen kehityksen ja
rakentaa oppikirjat aivan kuin mitkään käsitykset fennistiikan
alalla eivät olisi vanhentuneet tai mitään uutta ei olisi tut-
kimuksen alalla tehty. Oppikirjan pitäisi olla 'setälämäinen
vain, olla muisto mun nuoruudestaan'." Aika on kuitenkin muut-
tumassa. (Lonka 1982, 443)

*"Takavuosina opettajat itkivät 'vanhaa kunnon kielioppia'
enemmän kuin nyt: peruskoulun todellisuus, uusi aika ja uu-
denlainen oppilaskoostumus ovat vähitellen opettaneet meidät
näkemään, että me tarvitsemme myös uudenlaiset työkalut, sel-
laiset joiden näkökulma on funktionaalinen ja joissa kielenkäyt-
tö on otettu huomioon aivan eri tavalla kuin ennen."*

(Lonka 1982, 443)

Setälän nimeen vannominen muistuttaa Longan mielestä
jälkiromantiikkaa, "jolloin jotkut olivat runebergiläisempiä kuin
Runeberg itse, ja niin runous alkoi jähmettyä epigonitaiteeksi".
(Lonka 1982, 444)

Lonka viittaa Suojasen artikkeliin Virittäjässä. Siinä Suo-
janen kertoo lukiota aloittavasta latinistista, joka oli "perus-
koulun yläasteen modernien oppaiden jälkeen vilpittömän ihas-
tunut Linkomiehen Latinan kielioppiin: selkeä kirja, josta löytää
hakemansa". (Suojanen 1981, 391) Longasta tällaista viittausta
latinan kieliopin esikuvallisuuteen ei voi pitää muuna kuin
"hiukan epäonnistuneena huulena". (Lonka 1982, 444)

Vastineessaan Longalle Suojanen pitää kiinni esimerkistään ja sanoo ajatelleensa sen osoittavan, "että alituisen havainnollistamiseen ja siitä helposti seuraavaan tiedon hajoamiseen voi kyllästyä. Selkeästi ja aukottoman tuntuisesti tarjottu taksonominen tieto on ehkä väliin virkistävää." Hän kysyy, onko sittenkään syytä olla pelkästään kateellinen nykyajan lapsille. "Onko ikäpolvellani liian paljon luovuutta ehkäiseviä ylimuistoisia taksonomiapinttymiä tieteestä ja tieteen tarjonasta? Pelkäämmekö paradigmatvaihdosten aiheuttamaa pehmeää ja pursuilevaa oppimateriaalia? Vai onko ihmisellä lopultakin aina kaipausta hyvin järjestettyyn hierarkiseen tietoon?" (Suojanen 1983, 151—152)

Suojanen siis luonnehtii uutta materiaalia pehmeäksi ja pursuilevaksi. Kuitenkin materiaali sitoo, ja sen on myös tarkoitus sitoa opettajan opetustyötä paljon enemmän kuin aikaisemman materiaalin. Samalla kun tiedon struktuuri on hylätty, oppitilanteiden struktuuri on tiukentunut. Lonkan uusromanttiseksi luonnehtimassa Setälä-kaipuussa oli varmasti aimo annos paitsi kaipuuta systemaattiseen tietoon myös kaipuuta opetuksen vapauteen — siis ulos opetusteknologisesta opetuksesta —, niin paradoksaaliselta kuin tällainen väite saattaa kuulostaakin.

5. Kun ns. elementit muuttuvat

Suomalaiset vasemmistopuolueet mielsivät peruskoulun toteuttamisen merkitsevän samalla myös mahdollisuutta toteuttaa omia koulutuspoliittisia tavoitteita. Haluttiin rakentaa sellainen koulu, joka riippumatta kodin varallisuudesta ja sosiaalisesta asemasta olisi taannut yhtäläiset koulutukseen pääsyt mahdollisuudet kaikille lapsille. (Koskinen 1988b)

Varsin pian kävi ilmi, ettei peruskoulu tällaisia tavoitteita pystynyt toteuttamaan. Pedagogiseksi ratkaisuksi rakennettu tasokurssijärjestelmä katkaisi tylysti tiet lukioon ja sitä myöten korkeampiin opintoihin nimenomaan alempiin sosiaaliryhmiin kuuluvilta oppilailta ja erityisesti pojilta. Kodin sosiaalinen tausta näytti vaikuttavan selvästi siihen, minkä tasoiset kurssit oppilas yläasteella valitsi. (Koskinen 1975) Tämä merkitsi sitä, että poliittiset päättäjät halusivat purkaa tasokurssijärjestelmän.

Uutena pedagogisena ratkaisuna vasemmistoon lukeutuvat asiantuntijat lähtivät ajamaan tavoiteoppimista. Opetusteknologia nähtiin vasemmistolaisina ratkaisuna, ja sen toteuttamisesta ryhtyivät huolehtimaan 1970-luvulla voimakkaasti laajentuneen ja politisoituneen kouluhallinnon sosiaalidemokraattiseen puolueeseen ja SKDL:ään kuuluneet virkamiehet. (Koskinen 1988b) Äidinkielen opettajain liitto asettui omilla kannanotoillaan vasemmistolaisten tavoitteiden taakse.

Selvemmin kuin vasemmiston pedagogisiin rartaisuihin äidinkielen opettajat saattoivat samaistua ajan yleisedistyk-sellisiin kulttuuripoliittisiin näkemyksiin. Kirjallisuuden puolella tämä merkitsi kiihkeää ns. massa- ja roskakirjallisuuden vastustamista ja vakaumusta siitä, että äidinkielen opettajan tehtävä on "rokottaa nuoriso roskaa vastaan". (Koskinen 1986)

Kielen puolella tavoitteeksi nousi ns. kompensatorinen kielenopetus ja sen radikaalimpana muotona ns. emansipatorinen opetus. Kansalaisten nähtiin joutuvan jatkuvien, joukkotiedotusvälineitten, poliittisen manipulaation ja mainonnan suuntaamien kielellisten hyökkäysten kohteeksi. Tämä edellytti äidinkielen opetukselta jatkuvaa viestien eritasoisuuden purkamista ja kielen keinojen hallinnan monipuolista opettamista. Oppilas ei saanut jäädä hyökkääjien passiiviseksi uhriksi, vaan hänen tuli kyetä itsenäiseen ja aktiiviseen kielelliseen osallistumiseen yhteiskunnan mitä erilaisimmissa viestintätilanteissa. Näkemys äidinkielestä demokraattiseen yhteiskuntaan kasvattavana aineena tulee selvästi näkyviin esimerkiksi ÄKKE-muistiossa.

Ajattelun taustalla oleva Theodor Adornon ja Max Horkheimerin näkemys (Koskinen 1986) sopi korvaamaan sen aatteellisen tyhjiön, joka oli syntynyt sotien jälkeen äidinkielen opetukseen. Äidinkieli ei enää voinut olla samanlainen kansallistunutta nostattava oppiaine kuin ennen sotia, mutta toisaalta pelkkä oppiaineen hartioille heitetty harmaan taitoaineen viitta ei riittänyt korvaamaan menetettyjä asemia. Aikaisemman, oppiaineen ideologisen sisällön Mäkinen on pelkistänyt seuraavasti.

"Kieliopin opettaminen on meillä ennen ollut isänmaallista toimintaa mitä suurimmassa määrin, se on ollut velvollisuuden-tuntoisten, moraalisten opettajien kutsumustyö. — — Kielioppi ja rukihinen leipä, kasvavan kansan tukipylväät!" (Mäkinen 1972, 97)

Suomen kielen tukijat olivat alkaneet kiinnostua uudella tavalla kielestä. Sykronista tutkimusta esitettiin diakronisen, historioivan tutkimuksen rinnalle. Tutkimuskohteeksi asetettiin aluksi kielen muuttumaton rakenne, ja kieli ymmärrettiin koodina, joka oli osoitus ihmisen synnynnäisistä kyvyistä ja rakenteesta. (Hakulinen et al. 1988, 158)

Tälle Chomskyn perinteestä nousevalle tutkimussuunnalle vaihtoehtoisena suuntauksena kehittyi ns. variaatiotutkimus. Tutkimus ei kohdistunut kielen muuttumattomaksi oletettuun ytimeen, vaan kielen vaihtelevuuteen: eri ihmisryhmien tapaan puhua, eri yhteiskuntaryhmien ja -kerrostumien puheeseen, eri ikäryhmien puheeseen, miesten ja naisten erilaiseen puheeseen. Nimenomaan sosiolingvistiset kysymyksenasettelut tulivat keskeisiksi suomalaisessa tutkimuksessa. (Hakulinen et al. 1988, 158—159; ks. esim. Paunonen 1988) Erityisesti sosiolingvistiikalla on ollut vaikutusta äidinkielen opetussuunnitelman ja opetuksen muuttumiseen. Sosiaaliryhmien väliset kielelliset erot nähtiin laatu- ja valmiuseroina, joita kompensatorisen ja emancipatorisen äidinkielen opetuksen tuli tasoittaa.

Lähihistorian viimeiseen vuosikymmeneen sisältyy varhaisen peruskoulupedagogiikan uudelleenarviointi.

Uudelleenarvioinnin kohteeksi joutui *ohjattu opetus ja sen taustalla ollut oppimisenäkemyks.* ÄKKEä ei hyväksytty viralliseksi opetussuunnitelmaksi. *Oppimateriaalipaketti* oli oppikirjatyyppinä lyhytikäinen. Myös se *lingvistinen pohja*, jolle alkuvaiheen opetus perustui, on jouduttu arvioimaan uudelleen.

Eri sosiaalisten ryhmien kielenkäytön eroja ei enää lingvistiksessä tutkimuksessa kuvata arvoeroina yhtä avoimesti kuin aikaisemmin. Tutkimukset luokkahuoneen kielellisen vuoro-vaikutuksen mahdollisuuksista ovat osoittaneet, ettei erilaisten kielellisten valmiuksien harjoittaminen luokkatilanteessa ole mahdollista (ks. Leiwo et al. 1987; Jackson 1968). Tämä merkitsee sitä, että äidinkielen opettaja ei voi olla mikään kieli-alan sosiaalityöntekijä.

Suomen kielen tutkimuksen painopiste on siirtymässä niin kielioppiteoreettisesta tutkimuksesta kuin variaatiotutkimuksesta kielenkäytön tutkimukseen. Hakulinen katsoo, että tutkimus on tullut "uudelle vedenjakajalle": tutkija on nyt valmis kohtaamaan vaikeimman mutta samalla tavallisimman, jokapäiväisen kasvokkain jutustelun, ihmisten puheet. (Hakulinen et al. 1988, 159) Kielen opettamisen kannalta tämä merkitsee sitä, että suomen kielen tutkimuksessa ollaan tällä hetkellä vasta

etsimässä ja kehittelemässä uutta teoreettista pohjaa, jonka vaaraan mahdollinen uudentyypinen äidinkielen opetus voitaisiin rakentaa.

Siihen niukkaan "setälään", joka oppikirjoihimme tällä hetkellä sisältyy, ei liity mitään erityistä "moraalista oikeutusta". Esimerkiksi oppikirjoissa havaittavissa olevassa paluussa vanhaan on vaikea nähdä muuta kuin nostalgisuutta. Myyvän kirjan on hyvä olla — kuten Lonka tilanteen pelkistää — "setälämäinen vain, olla muisto mun nuoruudestain" (Lonka 1982, 443).

Äidinkieli ei ilmeisesti kuitenkaan voi elää ilman jonkinasteista moraalista paatosta. Oppiaineen osa-aluiden painotussuhteet ovat selvästi muuttumassa, ja uusi alue, viestintäkasvatus, on saamassa entistä keskeisemmän sijan opetuksessa (Koskinen 1989). Selyksenä tälle kehitykselle saattaisi olla, että nimenomaan viestinnän opettamiseen ainakin tällä hetkellä näyttäisi sisältyvän sellaista oppiaineen oikeutuksen takaavaa ainesta, joka aiemmin oli tyypillistä oppi- ja kansakoulun kieliopin ja alkuvaiheessa peruskoulun kielentuntemuksen opettamiselle.

Lähteet

1.2 Mietinnöt, opetussuunnitelmat sekä muut viralliset lähteet

ASETUS 1841. Hans Kejslerliga Majestäts Nådiga Förordning, angående Elementarläroverket i Stor-Fursterdömet Finland. 21.6.1841.

ASETUS 1866. Asetus-kokous No 12. 1866. Keisarillisen Majesteetin Armollinen asetus kansakoulutoimen järjestämistä Suomen suurruhtinaanmaassa. 11.5.1866.

EDUSKUNTA 1963. Valtiopäivät. Edusk. toivomus. Toiv.al.-miet. N:o 154. (Aloitteet 1962 p. ja 1963 Vp.)

KOULUJÄRJESTYS 1843. Hans Kejslerliga Majestäts Nådiga Gymnasii- och Skol-Ordning för Storfursterdömet Finland. Den 6 November 1843.

MIETINTÖ 1965. Peruskoulukomitean I osamietintö. Komiteamietintö 1965: A 7.

MIETINTÖ 1966. Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1966: A 12.

MIETINTÖ 1973. Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö. 1973:52. Helsinki.

- MIETINTÖ 1975. Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan mietintö 1977: 109. Helsinki.
- MUISTIO 1973. Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio. Kouluhallitus 1973. Moniste.
- OPS 1982. Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Kouluhallitus. Helsinki.
- POPS I 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakokitean mietintö I — opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki.
- ÄKKE 1976. Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa. Kouluhallitus 1976. Helsinki.

2.3 *Oppikirjat*

- Johansson, U. et al. 1980a. Johansson, U. — Katainen, K. — Laingruber, I. — Lonka, I. — Vähäpassi, A. Oma kieli 3. Opettajan oma. Porvoo: WSOY.
- Johansson, U. et al. 1980b. Johansson, U. — Katainen, K. — Laingruber, I. — Lonka, I. — Vähäpassi, A. Oma kieli 3. Opettajan oma. Porvoo: WSOY.

2.4 *Muu kirjallinen lähdemateriaali*

- Aho, E. 1983. Yleinen jatko-opintokelpoisuus. Kouluhallituksen tiedotuslehti 2/1983.
- Anon. 1972. Koulun työrauha. Oppikoululehti 1/1972, 3.
- Anon. 1973. Mistä lääkkeet työrauhaongelmiin?. Oppikoululehti 23/1973, 8—9.
- EVA 1980a. Elinkeinoelämän valtuuskunta, Elinkeinoelämän taustamuuttujia 1980. Helsinki.
- EVA 1980b. Elinkeinoelämän valtuuskunta, Raportti kolmanesta tasavallasta: Kansakunnan menestymisen ehdot. Helsinki.
- Johansson, U. 1969. Äidinkielen oppiennätyksistä. ÄOL:n vuosikirja XVI. Helsinki, 9—25.
- Johansson, U. 1970a. Ojassa ja allikossa. Virke 3/1970, 8—10.
- Johansson, U. 1970b. Äidinkielen opetussuunnitelman luonnos valtion 8. luokkalaisia oppikouluja varten. Virke 2/1970, 3—12.
- Johansson, U. 1988. Mafioson nousu ja tuho. Virke 5/1988, 11—14.
- KOULU 80 1974. Koulu 80-luvulla. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 17. Imatra.

- Larmola, Y. 1970. Alkusanat. ÄOL:n vuosikirja XVII. Helsinki, 7—8.
- Lonka, I. 1982. Kielitiedon ja kielitaidon opettamisen tasapaino äidinkielen tunneilla. *Virittäjä* 1982, 442—445.
- Lonka, I. — Vähäpassi, A. — Johansson, U. 1978. Oma-kirjat, uusi väline äidinkielen. *Omat sanomat* 1/1978. Helsinki: WSOY.
- Lähteenkorva, T. 1971. Ruotsissa nähtyä. *Virke* 1/1971, 5—7.
- Ojajärvi, A. — Johansson, U. 1965. Vanhat metodiset ohjeet — ja uudet? *Virke* 2/1965, 1—2.
- Tupala, T. 1979. Äidinkielen "t.v". Hakulinen, A. (toim.) *Kieliopistako käsitteet äidinkielen opetukseen. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja N:o 27. Turku, 70—77.*
- Vähäpassi, A. 1974. Äidinkielen oppimistavoitteista ja niiden kuvaamisesta. ÄOL:n vuosikirja XXI. Helsinki, 125—140.
3. *Kirjallisuus*
- Adler-Karlsson, G. 1983. Skolan — parkeringsplats för onödiga eller vägen till det inre reviret? Arvlöv: Prisma.
- Doughty, P. — Pearce, J. — Thornton, G. 1976. Kielen tiet. Helsinki: Tammi.
- Doughty, P. — Pearce, J. — Thornton, G. 1971. *Language in Use.* Bristol: Edward Arnold.
- Egidius, H. 1981. Riktningar i modern pedagogik. Stockholm: Natur och kultur.
- Fichtner, B. 1984. Zum Zusammenhang von Schule, Lernen und Lerntätigkeit als sozialgeschichtlichem Prozess. Siegen 1984. Moniste.
- Hakulinen, A. 1976. Esipuhe. Teoksessa P. Doughty — J. Pearce — G. Thornton, *Kielen tiet.* Helsinki: Tammi, 7—10.
- Hakulinen, A. — Lautamatti, L. 1988. Naisnäkökulma kielentutkimukseen. Setälä, P. — Kurki, H. (toim.) *Akanvirtaan. Johdatus naistutkimukseen.* Helsinki: Yliopistopaino, 158—183.
- Jackson, P. 1968. *Life in Classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Karlsson, F. 1983. Kielitieteen periaattet II maailmansodan jälkeen. Löppönen, P. (toim.) *Tieteelliset perinteet toisen maailmansodan jälkeen. Seminaariraportti.* Suomen akatemian julkaisuja 4/1983. Helsinki.

- Kauppinen, S. 1981. Äidinkielen opetussuunnitelmat kulttuurikasvatuksen kannalta. ÄOL:n vuosikirja XXVIII. Helsinki, 75—85.
- Kauppinen, S. 1982. Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle. Tutkimuksia 5. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Koskenniemi, M. — Hälinen, K. 1972. Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Koskinen, I. 1975. Koululaitos asenteiden vahvistajana. Holmberg, M. et al. (toim.) Tasa-arvo kehitys rauha. YK:n naisentuvoden komitea. Valtion painatuskeskus, 77—84.
- Koskinen, I. 1986. Vänrikeistä Talvelan poikiin. Koulu ja menneisyys XXIV. Helsinki, 76—95.
- Koskinen, I. 1988a. Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisissä oppikouluissa ja kansakouluissa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 67. Helsinki.
- Koskinen, I. 1988b. Why are the comrades hiding from the classroom? — the history of left-wing pedagogy in Finland. Conference papers for the 10th Session of the International Sanding Conference for the History of Education. Joensuu 25—28 July 1988. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:26. Joensuu, 156—165.
- Koskinen, I. 1989. Mitä on äidinkielen opetus? Virke 3/1989, 8—9.
- Lahdes, E. 1975. Peruskoulun opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Leino, J. 1979. Kokeilu oppimateriaalin laadinnassa ja kehittäelyssä. Kouluhallituksen oppimateriaalitoimiston julkaisuja 3/1979.
- Leiwo, M. et al. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I—III. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2—4. Jyväskylä.
- Merz, J. — Weid, A. 1981. Berufliche Wertorientierungen und Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 4/1981, 214—221.

- Niskanen, E.A. — Leino, J. 1977. Oppimateriaalin tutkimusprojekti. Tutkimussuunnitelma. Kouluhallitus. Oppimateriaalitoimiston julkaisuja 2/1977.
- Paunonen, H. 1988. Muuttuvat puhe-suomen muodot. Aalto, S. et al. (toim.) Kielestä kiinni. Helsinki: SKS, 209—233.
- Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Suojanen, M.K. 1981. Kielen käyttö ja käyttäjät oppikirjojen peilissä. *Virittäjä* 1981, 390—391.
- Suojanen, M.K. 1983. Latinan kielioppi ja uustiedon pyörryttävä tulva. *Virittäjä* 1983, 151—152.
- Takala, A. — Takala, M. 1973. Skinner uuden yhteiskunnan teknologina. *Kasvatus* 1973, 280—287.
- Takala, T. 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus kvalifikaatioihin ja koulukustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A. Vol. 151. Tampere.*
- Vollmer, W. 1982. Sattheit macht träge. *Betrifft: Erziehung* 5/1982, 21—26.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: W&G.