

- Luettu 1.7.2013. Saatavilla: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/julkaisut/ARTIKKELIT/Sadutuksesta_lyhyesti_Monika.htm
- Riihelä Monika, Karlsson Liisa, Lastikka Anna-Leena & Karimäki Reeli 2008: *Korvaan päin – lasten omien satujen kirja*. Lapset kertovat ja toimivat ry, Helsinki.
- Sadutus-metodin teoriataustaa. Lapset kertovat ja toimivat ry:n sivusto. Luettu 1.7.2013. Saatavilla: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Sadutus/sadutuksen_teoriana.htm
- Salin, Nana (toim.) 2006: *Herkkäkuuloinen*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Stakes (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus) 2005: *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Oppaita 56. Saatavilla: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Stolp, Marleena 2011: *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Suomen kielen perussanakirja. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Edita Oyj, Helsinki.
- Sädekallio, Outi (toim.) 2002: *Sekasatukirja*. Lapset kertovat ja toimivat ry:n julkaisuja. Saatavilla: <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/julkaisut/sekasatukirja.pdf>
- Taikalamppu. Lastenkulttuurikeskusten valtakunnallisen verkoston sivusto. Luettu 1.7.2013. Saatavilla: <http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/kulttuuripankkipajat/86/208>
- Toivanen, Anna-Leena 2008: Postkoloniaalinen naistekijä? Yvonne Veran tekijyyden tasot. Teoksessa *Tekijyyden ulottuvuuksia*. Toimittaneet Eeva Haverinen, Erkki Vainikkala & Tuomo Lahdelma. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Vanderbeck, Robert M. 2010: Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* Toimittaneet Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De Bie Maria 2010: Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* Toimittaneet Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Virtanen, Viivi 2013: *APUA, jättiläispupu!* Ville Tietäväinen teki Aino-tyttärensä kanssa kirjan pahoista unista. *Helsingin Sanomat* 29.7.2013.
- Watson, Victor 2000: *By children, about children, for children*. Teoksessa *Where Texts and Children Meet*. Toimittaneet Eve Bearne & Victor Watson. Routledge, New York & Lontoo.
- Wikipedia. Vapaa tietosanakirja. Luettu 5.7.2013. Saatavilla: <http://fi.wikipedia.org/wiki/Taiteilija>

Teoksesta M. Mustola (toim.)

Lastenkirja. Nyt. Tietolipas 245. Hki: SKS.

Sanataidetta, elämyksiä ja eri kirjallisuus vyöhykkeitä

Viidesluokkalaiset ja kirjallisuuden opetuksen auktoriteetit kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden opetuksen määrittelijöinä

Johanna Kainulainen & Petri Kainulainen

Ihmiset pitävät kirjallisuudesta, koska siinä voi uppoutua ihan erilaiseen maailmaan.

Ihmiset eivät pidä kirjallisuudesta, koska he ovat lukeneet heitä ei niin kiinnostavia kirjoja, niin sitten heille on jäänyt vääränlainen kuva kirjallisuudesta...

Kirjallisuus tarjoaa mahdollisuuden muun muassa uusien maailmojen rakentamiseen ja todellisuudesta irtautumiseen (vrt. POP 2003, 46), kuten yllä olevasta viidesluokkalaisten kirjallisuuden määrittelystäkin voidaan havaita. Viidesluokkalaisten osaa jo kuvata myös sen, miksei kirjallisuus kuitenkaan sytytä kaikkia. Missä sitten luetaan "ei niin kiinnostavia kirjoja" ja saadaan vääränlainen kuva kirjallisuudesta – kou-lussako?

Suomalaislapset ja -nuoret ovat menestyneet 2000-luvulla hienosti lukutaitotutkimuksissa. Nyt kuitenkin esimerkiksi tuoreimpien PISA-tu-losten mukaan 15-vuotiaiden osaamistaso on alkanut heikentyä. Vaikka

taso on edelleen kansainvälisesti verrattuna hyvä, ovat perustaidot, kuten tiedonhaku sekä ymmärtämisen ja tulkinnan taidot, kuitenkin heikentyneet huolestuttavasti. Osaamistasot myös esimerkiksi sukupuolittain, alueittain ja sosioekonomisen taustan perusteella ovat eriarvoistuneet entisestään. (Välijärvi 2014, 9–10, 16, 27, 31; Kupari ym. 2013.)

Neljäsluokkalaisten lukutaitoa selvittänyt kansainvälinen PIRLS-tutkimus (ks. Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012) osoitti, että suomalaislasten luottamus omaan lukutaitoon on vankka ja taidot hyvät. PISA- ja PIRLS-tutkimusten mukaan luottamus omaan lukutaitoon ja myönteinen asennoituminen lukemiseen vahvistavat lukutaitoa. Huolestuttavaa on mielestämme se, että kansainvälisesti verrattuna suomalaislapset ja -nuoret eivät pidä kovin paljon lukemisesta, eivät juuri enää harrasta lukemista eivätkä ole sitoutuneita lukutaitonsa kehittämiseen. Oppilaiden heikko sitoutuminen lukemisen oppimiseen on tutkimusten mukaan merkinä siitä, ettei Suomessa onnistuta tekemään oppitunneista kiinnostavia. Tarvitaan uusia pedagogisia innovaatioita: opetuksessa tulisi suosia esimerkiksi toiminnallisia työtapoja, ja se tulisi sitoa vankemmin oppilaiden arkielämään. (Välijärvi 2014, 24, 45; Kupari ym. 2012, 41–46, 48, 119.)

Kansanrunoutentutkija Matti Kuusi kiteytti jo 1960-luvulla, mikä kirjallisuuden opetuksessa on elämyksellisyyden ohella olennaista: hänen mukaansa koululaisen olisi muun muassa opittava ”tekstien viidakossa” löytämään merkitykselliset tekstit ja näkemään tekstin kuin tekstin läpi sen sijaan, että opittaisiin vain ihailemaan klassikkoja ja halveksimaan niin kutsuttua roskakirjallisuutta (Kuusi 1965, Rikaman 1998, 242 mukaan). Kirjallisuuden opetus on jo 1970-luvulta alkaen korostanut koulujen kirjalintojen moniarvoisuutta, lukemisen mielekkyyttä, jopa viihteellisyyttä ja lukuharrastuksen vahvistumista oppilaan omista lähtökohdista käsin. Miksi kuitenkin monen oppilaan kokemus on edelleenkin, 2010-luvulla, kouluopetuksen myötä täysin erilainen? Ja miksi myös opettajan kokemus saattaa olla se, ettei koulun kirjallisuuden opetuksessa ole tapahtunut mitään muutosta sitten hänen omien kouluaikojensa?

Vaikka omat tulokulmamme kirjallisuuden opetukseen ovat hyvin erilaiset, ovat käsityksemme kirjallisuuden opetuksesta ja sen kehi-

tyksestä varsin samanlaisia. Omat kokemuksemme eri kouluista sekä kuulemamme kokemukset eri koulujen koululaisilta, aineen- ja luokanopettajakollegoilta, äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijoilta sekä luokanopettajaopiskelijoilta tuovat yhä uudestaan ihmetyksen kohteeksi sen, ettei kirjallisuuden opetuksessa tapahdu juuri mitään kehitystä. Innostunut ja motivoitunut opettaja ja kouluyhteisö toki innostavat ja tukevat lukijoita ja heidän lukuharrastustaan, mutta liian usein koulun kirjallisuuden opetus on sisällöltään jäsentymätöntä, opettajakeskeistä tai arvottavaa. Vaikka pyrkimyksenä on ollut kehittää oppilaskeskeisyyttä, on ongelmana ollut muun muassa se, ettei oppilas itselleen merkityksellisine teksteineen pääse juuri koulussa esille (ks. esim. Luukka 2008). Voikin kysyä, ovatko esimerkiksi opetuksessa laadittujen kirjarvostelujen kirjat oppilaiden itsensä aidosti valitsemia vai kaanonajattelun määrittelemiä. Entä kuinka usein oppilas saa kirjallisuuden opetuksessa olla passiivisen vastaanottajan sijasta itse aidosti tiedon tuottajana tai tutkijana?

Koulun ja luokahuoneiden on todettu olevan moniäänisiä ympäristöjä (Luukka ym. 2008, 231). Tässä artikkelissa tarkastellaan koulun kirjallisuuden opetuksen moniäänisyyttä: koulun kirjallisuuskäsityksiä kirjallisuuden opetuksen auktoriteettien muodostaman kuvan sekä oppilaan näkökulmista. Artikkelin kaksiosainen. Artikkelin teoreettisessa alkuosassa pyritään kuvaamaan niitä reunaehdoja tai mekanismeja, jotka vaikuttavat kirjallisuuden opetukseen ja sitä kautta myös koulun ja koulun toimijoiden kirjallisuuskäsityksiin. Taustan hahmottaminen on edellytyksenä kirjallisuudenopetuksen haasteiden pohtimiselle. Artikkelin toisessa osassa käsitellään viidesluokkalaisten kirjallisuuskäsityksiä ja perusteluita kirjallisuuden opetukselle ja peilataan niitä artikkelin teoreettiseen alkuosaan. Oppilaiden käsityksiä kartoitettiin toteuttamassamme opetuskokeilussa, jossa tutkivan oppimisen työtapaa (ks. Hakkarainen ym. 2005; Hakkarainen ym. 1999) sovellettiin viidesluokkalaisten kirjallisuuden opetukseen. Tavoitteenamme kokeilussa oli myös korostaa oppijan aktiivisuutta ja toimijuutta sekä hyödyntää teknologian mukanaan tuomia mahdollisuuksia.

Kirjallisuuden opetuksen reunaehdoista, auktoriteeteista ja opettajan asemasta

Kirjallisuudentutkijat Kaisa Ahvenjärvi ja Leena Kirstinä (2013, 13) ovat todenneet opettajien yliopistotasaisen koulutuksen vaikuttavan siihen, että koulun kirjallisuuden opetus muovautuu oman aikansa kirjallisuustieteellisten tutkimussuuntausten mukaan. Kirjallisuuden tutkimuksen paradigmat ovat vaikuttaneet kirjallisuuden opetukseen jo vuosikymmeniä. Esimerkiksi uuskritiikki toi opetukseen jo 1960-luvulla analyysityökaluja ja muutenkin analyttisemmän otteen sekä tänä päivänäkin tutun erittelevän ja tulkitsevan työtavan. Strukturalismin myötä 1970-luvulla kirjallisuuden opetuksessa alettiin puolestaan harjoittaa käsite- ja rakenneanalyysijä sekä lähilukua. (Rikama 1998, 248; 2000, 42.)

Opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja ajankäyttöön vaikuttavat myös vallitsevat opetussuunnitelmat, sekä valtakunnalliset että koulu- ja kuntakohtaiset, sekä tietysti opettajan omat tulkinnat opetussuunnitelmas- ta ja omat kiinnostuksen kohteet sekä parhaimmillaan myös oppilaat omine kiinnostuksen ja motivaation kohteineen. Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013, 13; ks. myös Rikama 2000, 39) korostavat tärkeimpien reunaeh- tojen ja auktoriteettien tulevan kuitenkin oppiaineen omista teorioista sekä vallitsevasta koulutus- ja kasvatustieteellisestä ajattelusta. Kirjalli- suudentutkija Elina Koukin (2009, 13) mukaan kirjallisuuden opetuk- sen muutoin melko vapaata temmellyskenttää määrittää myös yhtei- nen näkemys koulussa opetettavista kirjallisuustieteellisistä käsitteistä: muun muassa käsitteet aihe, juoni, kertoja, pää- ja sivuhenkilö, miljö, tapahtuma-aika, symboli, motiivi ja teema toistuvat lähes kaikissa oppi- materiaaleissa sekä opetussuunnitelmissa.

Vaikka yllä lueteltujen opetuksen reunaehtojen ja kirjallisuuden ope- tuksen auktoriteettien erittely onkin suhteellisen helppoa, ei varsinkaan alakoulujen kirjallisuuden opetuksen ideologian ja muotojen rakentu- minen ole ihan mutkaton prosessi. Jos edellisestä luettelosta tarkastel- laan vaikka opettajan näkökulmaa, voivat opetuksen muodot vaihdella merkittävästikin esimerkiksi opettajan oman koulutustaustan tai peda- gogisen sisältötiedon vuoksi.

Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa pelkkään ”puhtaaseen” kir- jallisuuden opetukseen ei enää nykyisin jää juurikaan aikaa.² Tällöin ala- koulun kirjallisuuden opetus on tuon pienen koulutusripauksen, ope- tajan oman motivaation ja kiinnostuneisuuden, täydennyskoulutuksen sekä koulussa vallitsevien auktoriteettien varassa. Väitämme, että jos opettaja ei ole itse kovin aktiivinen kirjallisuuden harrastaja ja pedago- giikan kehittäjä, hän tukeutuu opetuksessaan luokkansa oppikirjasar- jaan ja käytössään olevaan muuhun oppimateriaaliin, opetussuunnitel- maan, kirjastojen lukudiplomeihin ja asiantuntemukseen sekä muihin helposti saataviin materiaaleihin, ehkä jopa enempiä kyseenalaistamatta tai kritisoiden niitä. Voidaan kysyä, kuinka tietoisia esimerkiksi vä- hemmän kirjallisuuteen suuntautuneet riviopettajat ovat kirjallisuuden sosiologiasta, opetuksen ideologisista, kenties poliittisista taustoista tai kirjallisuustieteellisten paradigmojen vaikutuksesta opetukseensa. Onko kirjallisuuden opetuksessa tällöin vallalla pedagogisesti ja sisällöllisesti perustellun toiminnan sijasta pikemminkin piilo-opetussuunnitelma käytänteineen?

Kuten aikaisemmin mainitsimme, ovat jotkut nykypäivänäkin käytet- tävät työtavat peräisin menneiltä vuosikymmeniltä, jolloin ne syntyivät kirjallisuudentutkimuksen paradigmojen vaikutuksesta. Tämän lisäksi suomalaista kirjallisuuden opetusta on sävyttänyt ja mielestämme sävyt- tää edelleenkin vahvasti kansallis-isänmaallisen kulttuurin ihannointi, joka juontaa juurensa jo 1800-luvun itsenäistymishaaveista sekä suoma- laisen yhteiskunnan, nuoren kansallisvaltion odotusten vaikutuksista kirjallisuuskäsitteiden ideologisiin valintoihin. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 34–35; Rikama 2000, 40–41; Kouki 2009.)

Kirjallisuuden opetuksen kehitys peilautuu hyvin myös julkiseen, yleiseen käsitykseen suomalaisen kouluinstituution kehitysvaiheista. Suomalaisessa julkisessa koulukeskustelussa noin 1960-luvulta lähtien esiintyneitä erilaisia yleisiä käsityksiä koulun merkityksestä, tavoitteista ja pedagogisista muodoista on nimitetty puheavaruuksiksi (ks. Suoranta 2003; Rinne & Salmi 1998), jotka muotoutuvat erilaisten sosiopoliittis- ten ja pedagogisten ulottuvuuksien näkökulmista. Siten esimerkiksi nii- den mukaan kuvattujen koulujen kasvatus- ja opetustavoitteet muodos- tuvat hyvin erilaisiksi. Esimerkiksi 1950- ja 1960-lukujen kirjallisuuden

opetus näyttäytyi niin sanotun kurin koulun kirjallisuuden opetuksena³, jota kuvasimme yllä. 1970- ja 1980-luvuilla yhteiskuntakeskeinen koulutuspolitiikka vaikutti kirjallisuuden opetukseen siten, että teorialähtöisistä opetuksesta pyrittiin käytännönläheisempään tapaan, jolla puolestaan jälleen perusteltiin opetuksen yhteiskuntakelpoisuutta ja hyödyllisyyttä (ks. esim. Rikama 1998; Kouki 2010). Tuolloin alkoi muodostua myös kuvaus tai julkisen keskustelun muokkaama käsitys koulusta niin sanottuna kilpailun kouluna, jonka katsottiin saaneen muotonsa muun muassa uusliberalismin vaikutuksesta koulutukseen. Kilpailun koulun on katsottu korostavan esimerkiksi työelämävetoisuutta ja yrittäjyyttä, ja kilpailun koulun myötä muun muassa koulun taito- ja taideaineiden opetusta on ajettu alaspäin. (Suoranta 2003, 138–139.)

Kirjallisuuden opetuksen historiaa tarkasteltaessa on kiinnostavaa myös se, että jo 1960-luvulla alettiin korostaa oppilaskeskeisempää pedagogiikkaa, muun muassa oppilaan omien lähtökohtien huomioimista ja oppilaan aktiivisuuden korostamista oppimisprosessissa, ja oppilaskeskeisyyteen on pyritty kiinnittämään huomiota siitä saakka (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 40–41). Kuitenkin juuri oppilaskeskeisyydessä kirjallisuuden opetuksessa tuntuu olevan yhä edelleenkin eniten kehitettävää. Pohdittavaksi jääkin, miksi ajattelu ei ole siirtynyt toiminnaiksi ja miksi kirjallisuuden opetus on usein edelleenkin varsin opettaja- tai auktoriteettilähtöistä.

Opettaja toimii työssään käyttötietonsa mukaan ja suunnittelee opetustaan luomalla ja soveltamalla pedagogista sisältötietoa. Käyttötiedolla tarkoitetaan kokonaisvaltaista näkemystä opetustilanteista, opettamisesta ja oppimisesta sekä omasta roolista opettajana. Opettajan käyttötieto muodostuu tiedosta, uskomuksista, mielikuvista, kokemuksista, arvoista, asenteista ja tunteista. Se on tietoa, jonka avulla opettaja hahmottaa omaa työtään, suunnittelee toimintaansa ja ohjaa toimintaansa opetuksen aikana. (Ks. esim. Moilanen 2001; Kupiainen 2009; Lahtinen 2007.) Pedagogisella sisältötiedolla (*pedagogical content knowledge*) tarkoitamme tässä puolestaan kirjallisuuden opetukseen liittyvän sisältötiedon ja pedagogisen tiedon yhdistämistä siten, että kirjallisuuden opetukseen liittyvää tietoa sovelletaan pedagogisiin tarkoituksiin. Lopullisen pedagogisen muotonsa sisältötieto saa kuitenkin sitä soveltavan opettajan

suhteuttaessa tietoa henkilökohtaisiin käsityksiinsä muun muassa oppijasta, oppiaineesta, opetuksesta tai tiedosta yleensä. Kirjallisuuden opettajan tietoa voi luonnehtia monimääräytyneeksi ja monitieteiseksi, ja kirjallisuuden opetuksessakin pedagoginen sisältötieto heijastuu aina opettajan pedagogisiin ratkaisuihin (Lahtinen 2007, 164, 166).⁴

Opettajan pedagogista sisältötietoa haastetaan jo kirjallisuuden käsitteen kanssa, eikä kirjallisuus-käsitteen määrittely ole välttämättä kovin helppo tehtävä kokeneemmallekaan opettajalle. Väitämmekin, että niin sanottuna monisyyisenä, moniparadigmaisena ilmiönä kirjallisuuden opetuksessa ei päästä nojaamaan yhtä vankkoihin struktuureihin kuin esimerkiksi aakkostamistaidon tai kertolaskujen opettamisessa pystytään. Opetuksessa voidaan tällöin liikkua melko harmaalla alueella: voidaan noudattaa esimerkiksi opettajien omia intohimoja tai vastavuoroisesti tukahduttaa lukuilo ja -harrastus opettajan omalla ilottomalla suhtautumisella ilmiöön.

Kirjallisuuskäsityksen problematiikkaa

Vallitseva kirjallisuuskäsitys muodostuu kirjallisten instituutioiden – kuten yliopistollisen kirjallisuudenoppiaineen, kustantajien, kirjastojen, kirjallisuuskriitikoiden, apuraha- ja palkintolautakuntien – neuvottelun tuloksena. Määrittelytyötä on tehty kaikkina aikoina muun muassa vallitsevan yhteiskunnallisen paineen ja tarpeen tuloksena. Kaisa Ahvenjärvi ja Leena Kirstinä (2013) nostavat hyvänä esimerkkinä tästä 1920-luvun Suomen ja sen tarpeen kehittää nuoren itsenäisen valtion kulttuurista identiteettiä vahvemmaksi. Nykyisiä, vallitsevia kirjallisuuskäsityksiä on puolestaan monia, ja kyseiset kaanonit syntyvät jo aikaisemmin mainittujen kirjallisten instituutioiden hyvän kirjallisuuden valinnoista. Koulun näkökulmasta kirjallisuus-käsitteen määrittelyä voidaan tehdä esimerkiksi erittelemällä, mitä kirjallisuuteen kuuluu ja mitä ei. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 13–14; ks. myös New 1999.)

Kirjallisuuden opetusta 1800-luvulta 1950-luvulle ohjasi kansallisuus-aate, jonka mukaan kansojen ominaislaatu näkyy kansan omassa aineellisessa ja henkisessä kulttuurissa. Tällöin kirjallisuuden katsottiin olevan

kansan sielun ilmausta ja sen katsottiin kuvastavan kansakunnan henkistä tilaa. Uuskritiikin mukaan kirjallisuuden merkitys löytyi puolestaan tekstistä itsestään, ja kirjallisuuden katsottiin edustavan niitä inhimillisiä arvoja, jotka olivat 1900-luvun teknistymisen myötä kadonneet. Kirjallisuuden on katsottu olevan myös muusta kielestä ja maailmasta erillään pysyvä alue (formalistien näkökulma) tai sitten tekstiä muiden tekstien joukossa, ei ikuista vaan aina uudelleen kunkin sosiaalisen tai ideologisen tilanteen mukaan määriteltävissä olevaa (Prahan koulukunta), tai strukturalistisen näkökulman mukaan kirjallisuus on rakenteita, kieltä, ja sille voidaan tehdä oma kielioppinsa. (Koskela & Rojola 2000, 15, 22, 44–45, 49.)

Nykyisin kirjallisuuden määritelmään kuuluu tieto- ja kaunokirjallisuuden lisäksi suullista ja kirjoitettua kirjallisuutta sekä kuvia ja linkkejä sisältävät tekstit, kuten sarjakuvat ja hypertekstit, eikä nykymääritelmisä rajausta tehdä myöskään kulttuurisen tai muun arvon mukaan korkean ja matalan kirjallisuuden välille (ks. esim. Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 14; New 1999; Kauppinen 2010). Kirjallisuuden opetuksessakin tekstikäsitys on laaja, mikä tarkoittaa sitä, että teksti voi olla puhuttua, kirjoitettua, kuvitteellista tai faktaa, sanallista, kuvallista, äänellistä, graafista tai vaikka kaikkien näiden yhdistelmiä (POP 2004, 44; ks. myös LOP 2003). Tekstit ovat niin sanotusti multimodaalisia, millä viitataan laajentuneeseen käsitykseen lukutaidosta ja erilaisiin kielenkäytön tapoihin. Merkitykset luodaan multimodaalisesti, esimerkiksi ääntä, kuvaa, tilaa ja eleitä hyväksi käyttäen. Tekstien multimodaalisuus tarkoittaa myös sitä, että multimodaalisuuden voisi sanoa säilyvän, vaikka tekstikäytännöt tekstin kanssa toimiessa ovat erilaisia. Tekstin ajatellaan olevan myös jollakin tasolla universaalinen vetoavuudeltaan ja tarkoitukseltaan, mutta sen lopullinen merkitys luodaan tilanne- ja kulttuurikontekstissa, esimerkiksi erilaisten kulttuuristen, sosiaalisten ja ammatillisten kontekstien mukaan. (Kress 1993, 24–25; Cope & Kalantzis 2000, 7; ks. myös The New London Group 2000; Pahl & Rowsell 2005, 28; Luukka ym. 2008, 22.) Multimodaalisuus konkretisoituu hyvin myös nykypäivän median tuoteperheissä: kaunokirjalliset tuotteetkin muokkaantuvat yhä uusiksi teksteiksi kulttuuriteollisuuden innoittamana: hyvinä esimerkkeinä tästä voi mainita muun muassa Muumi-, Nalle Puh- ja Harry Potter -tuoteperheet (ks. myös Mustola tässä teoksessa).

Kokemustemme mukaan edellä esitelty kirjallisuuden ja tekstin laaja määritelmä ei ole kuitenkaan kaikkialla kouluissa käytetty tai omaksuttu, vaan opetus pohjautuu lopulta kapeampiin, perinteisempiin tai arvotavampiin määritelmiin. Koulun kirjallisuuskeskusteluihin ei myöskään välttämättä kuulu esimerkiksi eri kirjallisuusinstituutioiden kulttuuristen valtakamppailuiden tarkastelua (ks. esim. Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 22) tai esimerkiksi median tuoteperheiden monipuolista analyysiä. Tämä puolestaan ohjaa koulun kirjallisuuden opetusta ihan omaan epämääräiseen, tiedostamattomaan tai perustelemattomaan suuntaansa (ks. esim. Fleming 2007, 1). Voidaankin väittää, että kirjallisuus-käsitteestä ei juurikaan tehdä ongelmaa koulussa, vaan käsitteellä operoidaan tyytyväisesti, kuten on aikaisemminkin operoitu.

Opetussuunnitelmaan rakentuneet kirjallisuuden opetuksen suuntaukset

Opetussuunnitelma voi toimia opettajalle julkisena, hallinnollisena auktoriteettina, normina toteuttaa työtään tai sitten pedagogisena työkaluna tavoitteellisen ja perustellun opetuksen suunnittelussa (ks. Kainulainen 2011). Opetussuunnitelmien perusteissa on taustaideologiana ollut aina 1970-luvulta nykyaikaan saakka vahvasti kognitiivinen käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta, jolloin esimerkiksi opiskeltavat taidot voidaan jakaa osataitoihin ja siirtää sujuvasti tilanteesta toiseen (Kauppinen 2010; ks. myös Luukka 2009). Opetussuunnitelman ohjaamana äidinkielen ja kirjallisuudenkin opetus voi tietoisesti tai tiedostamatta saada kognitiivisen suuntauksen mukaisia piirteitä (ks. Kainulainen 2011, 439). Suomalaisia opetussuunnitelmien perusteita tutkineen Merja Kauppinen (2010, 210; ks. myös Rikama 1998) mukaan opetussuunnitelmissa kirjallisuuden opetus kiteytyy kolmeen suuntaukseen: 1) kaanonajatteluun, 2) elämykselliseen lukemiseen sekä 3) analyttiseen lukemiseen, jolloin lukeminen kirjallisuuden opetuksessa on puolestaan käsitteiden mukaan tehtävää analyysiä sekä tulkintaan perustuvaa lukemista, toisaalta luettaessa etsitään merkityksiä erityisesti fiktiivisille teksteille.

Kaanonilla tarkoitetaan kirjallisuuden opetuksessa niitä tekstejä ja tekstilajeja sekä aikakausia, joita tullaan käsittelemään opetuksessa. Kaanonajatteluun sisältyy myös niin sanottu pankkipedagogia, jonka mukaan tietyt tekstit lukemalla saavutetaan tietynlainen asema yhteiskunnassa (McCormick 1992, Ahvenjärven & Kirstinän 2013, 29 mukaan). Kaanonpohjaisella opetuksella muun muassa sosiaalistetaan oppilaita länsimaiseen kulttuuripääomaan ja taataan niin sanotun kulttuurisen muistin toimiminen ja jatkuminen (Pieper 2006). Suomalaisen opetussuunnitelmien niin sanottu virallinen kaanon on väljä: opetussuunnitelmassa ei teoksena mainita muita kuin *Kalevala*, joten opetuksessa vallalla on pikemminkin epävirallinen kaanon (ks. *de facto canon*, Fleming 2007) tai lukudiplomien kaanon. Epävirallinen kaanon voi muodostua resurssien takia, esimerkiksi siitä, mitä kirjoja oppilaille saadaan kustantajilta luettavaksi, tai mitkä kirjat nousevat suosioon markkinavoimien tai oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukaan – tästä esimerkkinä muun muassa Harry Potterit (ks. Fleming 2007). Lukudiplomien tehtävänä on puolestaan lukuinnostuksen lisäämisen ja palkitsemisen lisäksi ylläpitää kirjallisuusharrastusta, tarjota lukuelämyksiä ja johdattaa uusien teosten ja kirjallisuuden lajien pariin (Ahvenjärvi & Kirstinän 2013, 61). Lukudiplomeja voidaan kuitenkin myös kritisoida niiden tiukasta kaanonista ja jopa joustamattomuudesta esimerkiksi lukijan taitojen ja kiinnostuksen kohteiden huomioimisessa. Valmiiden diplomien sijasta opettajan kannattaisikin harkita luokkaan sa omia, oppilasryhmänsä itse suunnittelemlia ”diplomeja”, jotka vastaisivat ryhmän tarpeisiin paremmin.

Opetussuunnitelmien virallinen kaanon rakentuu puolestaan korkeakulttuurin mukaiselle klassiselle taidekäsitykselle, jolloin hyviksi tai arvokkaiksi nostettujen tekstien piirteet siirtyvät lukijan ominaisuuksiksi ja hänen omiin teksteihinsä hänen altistuessaan kyseisille piirteille, kuten tekstien harmonisuudelle, johdonmukaisuudelle, selvyydelle, miellyttävyydelle, luontevuudelle sekä tarkoituksenmukaisuudelle. Kaanonkirjallisuuden katsotaan olevan myös taidetta. Opetussuunnitelmissa virallista kaanonia on määritellyt myös tekstien laajuus, sillä oppilaiden on haluttu lukevan kokonaisia teoksia ja saavuttavan lukutaidon, joka riittää kokonaisten teosten lukemiseen. (Kauppinen 2010, 193, 197.)

Kaanonopetusta voidaan perustella yhteiskunnan toimivuudella ja demokratialla: kaanontekstien opetuksella taataan kaikille oppilaille pääsy yhteiskunnan arvoteksteihin, taataan kansallisen kulttuuriperinnön helmien säilyminen ja sosiaalistetaan oppilaat länsimaisen kulttuuriin (Fleming 2007, 4, 6; Pieper 2006). Muun muassa kaanonajattelun seurauksena kouluissa elää kuitenkin käsitys niin sanotusta hyvästä ja huonosta kirjallisuudesta, mikä pahimmillaan – edellä mainitun kokonaisten teosten lukemisen ihannoinnin lisäksi – rajaa pois oppilaan omaa tekstimaisemaa ja oppilaalle itselleen tärkeitä, nykyiseen tekstikulttuuriin kuuluvia tekstejä, kuten esimerkiksi fanifiktioit (Kauppinen 2010, 192–193, 197; fanifiktioista ks. Leppänen 2008). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tavoitteeksi asetetaan kuitenkin muun muassa oppilaan identiteettityön tukeminen. Jos oppilas ei voi tuoda kouluun tai käsitellä koulussa itselleen merkityksellisiä tekstejä, rajoitetaan koulussa tällöin hänen identiteettityötään (ks. esim. Gee 1990; Pohjola & Johnson 2009, 107). Kaanonopetusta onkin kritisoitu 1970-luvulta lähtien (Pieper 2006).

Kirjallisuuden arvottamisella voidaan synnyttää myös käsityksiä lukuharrastuksesta ja arvottaa myös itse lukemista, mikäli kaikki luettava ei ole lukutaidon tai -harrastuksen kehittämisessä samanarvoista. Kun esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoilta kysyy, kuinka moni harrastaa lukemista, nousee parinkymmenen opiskelijan ryhmästä pari kättä ylös. Kun heiltä puolestaan kysytään, kuinka moni lukee säännöllisesti jotain vapaa-ajallaan itseään viihdyttääkseen, nousee käsiä ylös moninkertainen määrä. Käsitys lukuharrastuksesta on käsitys kaunokirjallisuuden vapaaehtoisesta lukemisesta, ja lukemisesta puhuttaessa moni ajattelee sen pelkästään kaunokirjallisuuden lukemiseksi. Sama on noussut esille myös opettajien käsityksistä: esimerkiksi Kielitaidon kirjo -tutkimuksessa opettajien käsitys lukemisesta saattoi näyttäytyä koulupuheessa pelkästään kaunokirjallisuuden lukemisena, vaikka kysymyksenasettelua ei rajattukaan kaunokirjallisuuteen. Samaan aikaan oppijat sen sijaan kuvasivat lukemista paljon laaja-alaisemmin ja liittivät lukemiseensa myös erilaisia tekstejä ja tekstiympäristöjä. (Kainulainen 2011, 435–436, 442.)

Jos koulu katsoo tietävänsä oppilaalle parhaan kirjallisuuden, asenne voi pahimmillaan turmella oppilaan lukemisen ilon ja sen myötä lukuharrastuksen. Kannustamalla lukemaan ihan mitä tahansa kannus-

tetaan paremmin myös kirjallisuuden pariin. Toki kaanonkin voi olla rohkaiseva ja innostava: niin kutsuttu demokraattinen kaanon (Fleming 2007, 8) pitää sisällään muun muassa yhteisten kirjallisuusvalintojen tekemistä ja neuvottelevan otteen opetuksessa. Demokraattiseen kaanoniin kuuluu sekä kansallisia että monikulttuurisia tekstejä, ja se tarjoaa mahdollisuudet monipuoliseen, lukuprosessia kehittävään sekä sisältölähtöiseen kirjallisuuden opetukseen (Kauppinen 2010, 215).

Toinen opetussuunnitelmien perusteissa rakentuva kirjallisuuden opetuksen suuntaus on elämyksellinen lukeminen. Uuskritiikin tutkimussuuntauksen kirjallisuuden opetukseen mukanaan tuomat lukija- ja tekstilähtöiset opetusmenetelmät ovat näkyneet opetussuunnitelmassa tasaveroisina (Kauppinen 2010, 211), ja varsinkin elämyksellisyyttä korostavat menetelmät sitouttavat oppilasta lukuharrastukseen. Elämyksellisyys tarkoittaa muun muassa sitä, että kirjallisuusvalinnat ovat vapaavalintaisia ja haasteellisuudeltaan sopivia, että oppilaiden omia tekstivalintoja arvostetaan ja että lukuilo ja -nautinto mahdollistetaan (Linnakylä & Sulkunen 2005). Elämyksellinen lukeminen perustuu oppilaan sisäiseen motivaatioon, ja opetuksessa siihen voidaan luontevasti liittää yhteistoiminnallisia työtapoja (ks. Kauppinen 2010; Langer 1995; Lahtinen 2007). Opetussuunnitelmissa elämykselliseen lukemiseen liitetään myös oppilaan kasvuun ja kehittymiseen liittyviä tavoitteita, sillä elämyksellisessä lukuprosessissa oppilaan katsotaan käsittelevän tunteitaan, elämyksiään ja kokemuksiaan. Lukemisen katsotaan tällöin auttavan oppilasta myös kehittämään persoonansa ja avartamaan maailmankuvaansa. (Kauppinen 2010, 205; Langer 1995.)

Judith Langerin (1995) mukaan elämyksellinen lukuprosessi jakaantuu neljään mielensisäiseen vaiheeseen, jotka eivät välttämättä etene lineaarisesti. Ensimmäisessä vaiheessa lukija pyrkii pääsemään tekstiin sisälle kaikin mahdollisin keinoin ja rakentaa siten omaa mielikuvaansa tekstin maailmasta. Seuraavaksi prosessia syvennetään tulkitsemalla, ja kolmannessa vaiheessa tulkintoja ja lukukokemuksia verrataan omiin aikaisempiin kokemuksiin ja aiempiin tietoihin. Viimeisin vaihe on reflektiovaihe, jossa kaikkea koettua puntaroidaan vielä uudelleen. (Langer 1995, 15–19.) Vaiheista kolmas on merkityksellinen lukijan sisäisen motivaation ja lukuharrastuneisuuden ylläpitämisen kannalta, ja onkin

syytä pohtia, onko opetuksessa riittävästi aikaa juuri sen tason prosessoinnille. Eläytyvässä lukemisessa tavoitellaan myös aivan uudenlaista ymmärrystä, jota usein on vaikea saavuttaa ilman yhteisöllistä lukukokemusta ja toisten esittämiä tulkintavaihtoehtoja. Eläytyvä lukeminen tarjoaa mahdollisuudet myös aitoon dialogiseen opetukseen, jolla puolestaan voitaisiin parantaa jopa paljon puhuttua kouluviihtyvyyttä.⁵

Kolmas perusopetuksen opetussuunnitelmista selkeästi nouseva kirjallisuuden opetuksen lähestymistapa on analyyttis-yhteiskunnallinen. Se syntyi 1970-luvulla vastavaikutuksena opetuksen tulkintapainotukselle, joka oli puolestaan syntynyt kaanonin ja elämyksellisen opetuksen myötä. (Rikama 1998: Kauppinen 2010, 212.) Kirjallisuuden analyysiin ja tulkintaan perustuvan opetuksen voisi kiteyttää kirjallisuusanalyysin käsitteiden ja lajiluokittelujen käytöksi. Suuntauksen katsotaan saaneen vaikutteita paitsi oppiaineen taustalla vaikuttaneista lähestymistavoista myös formalistisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta kirjallisuuden kieleen, joista edellinen tutkii poeettisen kielen konventioita ja jälkimmäinen korostaa sosiaalisia konventioita. Suuntauksen katsotaan syntyneen myös irtiottona perinteisestä, kirjallisuushistoriaa korostaneesta opetuksesta. Käytettävät käsitteet sekä lajijako pääjakoon ja eri lajityyppeihin tulevat puolestaan opetussuunnitelmista. Käsitteistön taustalla on lukuisia eri kirjallisuuden tutkimuksen suuntauksia, minkä vuoksi käsitteiden omaksuminen voi olla oppilaalle haastavaa. Tutkimusten mukaan opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit vaativat opettajalta analyyttisessä opetuksessa kirjallisuuden pedagogiikan hyvää hallintaa, sillä opettajan tulisi pystyä motivoimaan oppilaat lukijoina aktiiviseen analyysityökalujen käyttöön. (Kauppinen 2010, 198–201; Kouki 2010.)

Nykyinen opetussuunnitelma korostaa oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymistä, kuten oppilaan käsitystä omasta lukijuudestaan ja siitä, kuinka hän voi kehittää omia taitojaan ja mieltymyksiään. Oppilasta ohjataan myös arvioimaan omia lukutottumuksiaan ja kehittämään niitä arvioidensa pohjalta. (POP 2004.) Ajattelun taustalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys vastaa hyvin kirjallisuuden opetuksen elämykselliseen analyttiseen tarkastelutapaan (Kauppinen 2010, 215). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen katsotaan olevan myös yksi kilpailun koulun pedagogisen ulottuvuuden tunnusmerkeistä (Suoranta 2003, 138).

Nykyisen opetussuunnitelman mukaan kaunokirjallisuus on omana tekstiympäristönään osana laajempaa tekstiympäristöjen joukkoa, mihin voidaan päästä käsiksi tekstikäytänteiden opetuksella. Siten kaunokirjallisuuttakin voidaan käsitellä yleisten tekstien erittelyn ja tulkinnan käytänteiden mukaan unohtamatta kuitenkaan kirjallisuustieteellistä tulkintaa. Opetussuunnitelman mukaisella kirjallisuuden opetuksella ajatellaan harjaannutettavan oppilaita tulkitsemaan ja hyödyntämään tekstejä ylipäänsä. (POP 2004; Kauppinen 2010, 214.) Tämän näkökulman sekä oppilas- ja ryhmäprosesseja korostavien opetusmuotojen avulla kirjallisuuden opetuksella voidaan rakentaa niin sanottua kolmatta puheavaruutta, yhteistyön koulua. Yhteistyön koulu – joka joidenkin mielestä on utopiaa – on ideologialtaan muun muassa tekstitaitoajattelua tukevaa: sen pedagogiseen ulottuvuuteen on kirjattu muun muassa yhteistoiminnallisuus ja kriittinen ajattelu (ks. Suoranta 2003, 139–140).

Oppimateriaali auktoriteettina

Olemme edellä käsitelleet opetussuunnitelman perusteiden auktoriteettiasemaa kirjallisuuden opetuksessa. Ehkä kuitenkin vielä voimakkaampana auktoriteettina voidaan pitää koulun tai kunnan omaa opetussuunnitelmaa tai koulun ja opettajan käyttämiä oppimateriaaleja, jotka kyllä voivat näyttää keskenään hyvinkin yhteneviltä. Normina toimivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulkitaan koulun opetussuunnitelmiin, joita opettajat toimijoina puolestaan itse tulkitsevat. Opettaja taas omalla tulkinnallaan välittää käsityksensä oppilaalle, joka saa opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta tai piilo-opetussuunnitelman mukaista opetusta. Edellä todettiin, että epävirallisen tai piilo-opetussuunnitelman syntyyn vaikuttavat muun muassa resurssit, eli tässä tapauksessa esimerkiksi koulun tai opettajan käyttämä oppimateriaali. Tämä tuo opetukseen myös paljon sävyjä, sillä parhaimmillaan aktiivinen opettaja on perillä kaikista opetuksen auktoriteeteista, erilaisista oppimateriaaleista sekä kirjallisuuden sosiologiasta, joka on vaikuttanut kaikkiin hänen opetuksensa auktoriteetteihin. Toisaalla opettaja voi olosuhteiden tai kiinnostuksensa vuoksi käyttää vain yhtä oppikirja-

sarjaa ja luottaa kritiikittömästi sen tarjoamaan tulkintaan opetussuunnitelmista sekä kirjallisuus-käsityksestä ja kirjallisuuden opetuksesta. (Ks. esim. Kauppinen ym. 2008, 204.)

Seuraavassa tarkastelemme erityisesti sitä oppimateriaalia⁶, joka on ollut käytössä toteuttamaamme opetuskokeiluun osallistuneilla oppilaila koko alakouluajan, myös kokeilun aikana. Siten oppimateriaali on ollut vaikuttamassa kokeilussa mukana olleiden oppilaiden käsityksiin kirjallisuudesta. Käytössä olleessa opettajan oppaassa korostuvat tiedolliset tavoitteet ja kirjojen sisältöjä opettava luonne. Oppaassa ei ole opettajalle mitään johdantoa kirjallisuuden pedagogiikan taustoista, ei kirjallisuuden käsitteen määrittelyä eikä perusteluja pedagogisille ratkaisuille tai suosituksille. Kirjasarjassa huolehditaan kirjallisuuden lajien opetuksesta selkeästi sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta, ja käsitteiden opetukselle on myös laitettu paljon painoarvoa. Kirjasarjassa korostetaan kirjallisuuslajien ja kirjallisuuden keskeisten käsitteiden tunnistamisen tärkeyttä, ja niiden opiskelua varten on kirjoissa kirjallisuusunäytteet merkittävistä lasten- ja nuortenromaaneista. (Ks. Kouki 2009.)

Kirjasarja kannustaa kirjavinkkaukseen, mutta ohjaa tekemään senkin kaanoninsa puitteissa. Sarja ohjaa lukemaan teokset myös kokonaan itsenäisesti. Opetus etenee kirjan mukaan samaa kaavaa koko ajan, eikä elämyksellisyydelle ja mielihyvälle mielestämme anneta riittävä arvoa: tarjolla on kyllä muun muassa kuvittelu- ja kuvailutehtäviä, mutta oppilaan omaan lukukokemukseen ja omiin tulkintoihin ei ohjata. Tämä vastaa myös Kauppinen ym. (2008, 226–227) havaintoja äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalien tavasta käsitellä tekstejä. Kirjallisuutta harrastava oppilas pystyy käyttämään tämän oppimateriaalin kirjallisuusvinkkejä ja käsittelytapoja hyväkseen muttei kuitenkaan juuri saa haastetta kehittyäkseen. Heikon lukijan näkökulmasta kirja keskittyy mielestämme liikaa muun muassa tiedollisiin sisältöihin: se on oppikirja muiden joukossa.

Kirjasarja on uudistetussa painoksessaan pyrkinyt kehittämään kieli-pedagogista linjaansa muun muassa integroimalla oppiaineen osa-alueiden opetusta, ja kirjallisuuden ajatellaan olevan vallitsevan opetussuunnitelman mukaisesti osana laajempaa tekstijoukkoa. Kirjallisuuden tekstikatkelmat ovat aineistona esimerkiksi kirjoitusharjoituksille, joiden kautta

taitava opettaja pystyy opettamaan myös oppilaan tarvitsemia kielitiedon asioita formalistisen kieliopin opetuksen sijaan (ks. genrepedagogiikasta esim. Luukka 2004a). Pohdimme kuitenkin, onko tässä uhkana, että kirjallisuuden opetuksen elämyksellinen ulottuvuus unohtuu täysin ja kirjallisuuskatkelmat laitetaan vain tekstikatkelmiksi kielen analyysiä varten. Opettajalle jää suuri vastuu kirjallisuuden sekä muiden kielikasvatuksen näkökulmien opetuksesta, mikäli kirjan sisältöjä ei käsitellä kriittisesti ja mikäli opettaja ei toimi pedagogisen sisältötietonsa ohjaamana.⁷

Opetuskokeilun ja aineiston kuvaus sekä tutkimuksen kulku

Edellä on selvitetty, millaiset yhteiskunnalliset, kirjallisuudentutkimuksen paradigmoista johtuneet ja opetuksen auktoriteettien aiheuttamat tekijät ovat vaikuttaneet kirjallisuuden opetuksen kehittymiseen aikojen saatossa. Yksi näkökulma – opetuksessa kuitenkin keskeisin – on vielä avaamatta: oppilas kokemuksineen ja näkemyksineen. Kirjallisuuden opetuksessa on jo vuosikymmenet puhuttu ja korostettu oppilaslähtöisyyttä. Onko oppilaiden näkökulmia kirjallisuuden opetukseen kuitenkaan todella kuultu? Varsinkin alakoulun oppilaiden näkökulmaa ja alakoulun kirjallisuuden opetuksen tilaa ei mielestämme ole nostettu tarpeeksi esille.⁸

Artikkelin toisessa osassa selvitetään, millaisia kirjallisuuskäsityksiä perusopetuksen viidesluokkalaisille on syntynyt ja mikä kyseistä ikäluokkaa ihmetyttää, askarruttaa tai kiinnostaa kirjallisuudessa. Artikkeleissa peilataan tutkimusaineistosta nousevia oppilaiden käsityksiä muun muassa koulun tekstimaisemaa muovaavien auktoriteettien – kuten opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien – kirjallisuuskäsityksiin sekä kirjallisuuden opetuskäsityksiin.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä kirjallisuudesta viidesluokkalaisella on?
2. Mikä viidesluokkalaista kiinnostaa, ihmetyttää, askarruttaa kirjallisuudessa?
3. Miten viidesluokkalainen perustelee kirjallisuuden opetuksen koulussa?

Aineistona tutkimuksessa ovat keväällä 2013 yhdestä keskusomalaisesta viidennestä luokasta kerätyt kyselyaineistot, miellekartat ja oppilaiden kanssa toteuttamamme opetuskokeilun yhteydessä kerätyt oppilaiden omat tutkimuskysymykset. Teimme kyseisessä luokassa keväällä 2013 opetuskokeilun, jossa kokeiltiin iPadien ja Peda.netin Oma Tila -palvelun soveltuvuutta tutkivaan kirjallisuuden opiskeluun. Oppilaat vastasivat opetuskokeilun alku- ja loppukyselyyn itsenäisesti ja laativat pienryhmissä ja pareittain miellekarttoja sekä omia tutkimuskysymyksiä. Opetuskokeilussa oli mukana koko 23 oppilaan luokka, ja kyselyaineistoa voitiin kerätä 16 tutkimusluvan vanhemmiltaan saaneelta oppilaalta. Loppukyselyyn vastasi 14 oppilasta luvan saaneista.

Tutkimuksemme ja opetuskokeilumme idea lähti halustamme kokeilla tutkivaa oppimista työtapana kirjallisuuden opetuksessa. Tutkivan oppimisen työtapaa tukee ajatustamme siitä, että oppilaan omat ajatukset, kokemukset ja kieli pitää ottaa pohjaksi oppimiselle. Halusimme tässäkin kokeilussa kannustaa oppilaita omaan älylliseen ponnisteluun – rohkaista heitä ajattelemaan suorittamisen sijaan – mikä on tutkivalle oppimiselle ominaista. Oppilaita kannustettiin apukysymyksin ohjaamaan omaa ajatteluaan, asettamaan ongelmia, muodostamaan omia käsityksiä ja selityksiä sekä hakemaan tietoa itsenäisesti. Kokeilussa korostettiin myös omien tutkimusprosessien jakamista toisten työparien ja -tiimien kanssa sekä vuorovaikutusta oppimisyhteisön sisällä, esimerkiksi palautteen antamista ja vastaanottamista. Tällä haluttiin tuoda kokeiluun tutkivaan oppimiseen keskeisesti kuuluva jaetun asiantuntijuuden näkökulma (ks. Hakkarainen ym. 2005; Hakkarainen ym. 1999). Kirjallisuuden opetus aihealueena oli myös riittävän monimutkainen ja moniulotteinen tutkivaan oppimiseen, ja mahdollisuudet oppilaiden erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen huomioimiselle olivat hyvät. iPadien ja Peda.netin käytön myötä asiantuntijuuden jakaminen, uuden tiedon hakeminen ja kriittinen arviointi eli palaute toisilta oli helppoa toteuttaa. Kokeilussa iPadit ja verkkoympäristö tukivat vuorovaikutteista oppimista ja tiedonrakentamista, mikä on ominaista tutkivalle oppimiselle ja sen mahdollisuuksille hyödyntää teknologiaa (ks. Hakkarainen ym. 2005).

Opetuskokeilu aloitettiin tutustumalla aluksi iPadeihin, jotka kiinnostivat oppilaita valtavasti. Kirjallisuusprojektin työskentelyä pohjustettiin

siten, että oppilaat pohtivat ja listasivat pareittain muistiin tapoja, joilla iPadeja voitaisiin käyttää oppimisessa ja koulutyöskentelyssä yleensä hyväksi. Kun laite oli tutumpi vapaamuotoisen kokeilun ja ideoinnin jälkeen, kerättiin oppilailta alkukysely. Kyselyssä kysyttiin muun muassa oppilaiden vapaa-ajanviettotavoista, vapaa-ajan lukemistottumuksista sekä erikseen tieto- ja kaunokirjallisuuden lukemisesta. Tällä muotoilulla pyrittiin selvittämään tarkemmin sitä, pystyvätkö oppilaat erottamaan kyseiset kirjallisuuden muodot toisistaan. Kyselyssä selvitettiin myös sitä, kuinka oppilaat olivat opiskelleet kirjallisuutta koulussa ja miten he haluaisivat sitä opiskeltavan. Kyselyssä selvitettiin myös kirjallisuuden merkitystä oppilaille ja pyydettiin määrittelemään, mitä kirjallisuus on.⁹

Alkukyselyyn vastattiin iPadeilla, mikä auttoi oppilaita keskittymään ja erityisesti motivoi vastaamiseen, vaikka osa kysymyksistä tuntuikin heistä haastavilta. Koska iPadeja oli käytössä vain 16 kappaletta, teki toinen puoli luokasta toisten vastatessa kyselyyn niin sanottua vapaa-aikakakua, jossa oppilaiden tuli piirtää ympyrädiagrammiin ”kakkupaloja” sen mukaan, mitä he tekivät vapaa-ajallaan. Alkukyselyllä ja vapaa-aikakakulla pyrittiin selvittämään oppilaiden vapaa-ajan toimintaa ja tekstikäytänteitä laajemminkin.

Alkukyselyn mukaan kirjallisuus ei ole kovin suosittua luokan oppilaiden keskuudessa. Oppilaat kertoivat kuitenkin lukevansa vapaa-ajalla esimerkiksi sarjakuvia, erityisesti Aku Ankkaa, ja joskus sanomalehtiä, sekä esimerkiksi muusta mediakulttuurista tuttuja ”tuotteita”, kuten Twilight- ja Monster High -sarjan kirjoja. Oppilaat lukivat pääasiassa suomenkielisiä tekstejä, joskus englanninkielisiä tekstejä. Tietokirjallisuudesta oli muutama oppilas maininnut lukevansa hevoskirjallisuutta tai koulukirjoja tai maininnut lukevansa tietokirjallisuutta vain koulussa. Kysymykseen kaunokirjallisuuden lukemisesta vastattiin varoen (käsite vaikutti vieraalta, esimerkkinä vastaus ”en kai”): pari oppilasta eritteli lukemiaan genrejä, osa kertoi lukevansa joskus ja osa ei lainkaan.

Kirjallisuuden käsitettä alettiin jäsentää opetuskokeilussa siten, että oppilaat muodostivat 1–3 kysymystä sen mukaan, mikä heitä itseään askarrutti eniten kirjallisuudessa. Kysymykset tuotiin mukana opetuskokeilun seuraavalle kerralle, jolloin niitä alettiin työstää niin sanotuiksi työskentelyteorioiksi. Työskentelyteorioilla tarkoitetaan sitä, että oppilaat

muodostavat omia intuitiivisia käsityksiä kirjallisuuteen liittyvästä problematiikasta. Kysymyksiä varten oppilaat joutuivat aktiivisesti pohtimaan omia taustatietojaan ja käsityksiään (vrt. Hakkarainen ym. 2005, 46).

Muodostuneet työskentelyteoriat tai jäsentyneemmät jatkokysymykset koostettiin yhteen, ja oppilaat jatkoivat ”tutkimustaan” pareittain tai pienryhmissä eteenpäin. Kaikkien pienryhmien työskentely pidettiin koko ajan verkkoympäristössä avoimena, jolloin oppilailla oli mahdollisuus antaa ja saada vertaispalautetta toisiltaan koko prosessin ajan. Oppilaat antoivat palautetta innokkaasti toisilleen, mutta oman prosessin muuttaminen palautteen perusteella näytti kuitenkin olevan hankalaa.

Muokattujen työskentelyteorioiden jälkeen pareilla oli tehtävänäään pohdita, kuinka valittuihin tutkimuskysymyksiin saisi parhaiten vastauksia, ketä voisi haastatella tai mistä voisi lähteä etsimään lisätietoja. Lyhyen aineistonkeruu- ja työstämisvaiheen jälkeen oppilaat koottiin pienryhmiin sen mukaan, mitä he olivat selvittäneet prosessin ensimmäisessä vaiheessa. Pienryhmät kokosivat tuloksiaan yhteen, minkä jälkeen ryhmät laativat ryhmän oman miellekartan kirjallisuuden käsitteestä. Miellekarttojen laatimisen yhteydessä oppilaat vastasivat vielä henkilökohtaiseen loppukyselyyn, jossa heitä pyydettiin jälleen määrittelemään, mitä kirjallisuus on, sekä pohtimaan sitä, miksi ihmiset pitävät tai eivät pidä kirjallisuudesta. Loppukyselyssä oppilaat pohtivat myös kirjallisuuden merkityksellisyyttä itselleen sekä sitä, miksi kirjallisuutta opetetaan koulussa. Lopuksi haluttiin selvittää myös, mitä oppilaat olivat oppineet kokeilun aikana.

Jouduimme muun muassa aikatauluongelmien vuoksi tiivistämään opetuskokeilun työskentelyä alkuperäisestä suunnitelmastamme siten, että tutkimustyöhön – esimerkiksi aineistonkeruuseen kirjastovirkailijoita tai kirjailijoita haastatteleamalla – ei jäänyt riittävästi aikaa. Työskentelyä tiivistettiin siten, että opetuskokeilu kokonaisuudessaan kesti noin kahdeksan oppitunnin verran.

Luokittelimme aluksi tutkimusaineiston tutkimuskysymysten mukaisesti kategorioihin, ja niiden alla edelleen aineistosta esiin nouseviin kategorioihin. Vertailimme ilmenneitä kategorioita toisiinsa ja eritellimme kuvattuja näkemyksiä suhteessa taustateoriaan. Analyysi tehtiin siis teorialähtöisellä sisällönanalyysillä (ks. esim. Strauss 1987; Tuomi & Sarajarvi 2004; Eskola & Suoranta 2005).

”Kirjallisuus on sanataidetta”

Oppilailta kysyttiin määritelmää kirjallisuudelle jo alkukyselyssä, ja tällöin oppilaat pitivät kysymystä ”mitä kirjallisuus on” todella vaikeana. Oppilaiden alkukyselyjen vastaukset olivat melko lyhyitä tai ne puuttuivat kokonaan. Yleisin vastaus oli, että kirjallisuus on ”kirjoja”, ”kirjoitusta”, ”kirjoittelua”. Kirjallisuutta määriteltiin myös seuraavasti: ”kirjoitusta, joka on erilaista kun muut”; ”no viihdettä”; ”kirjojen lukeminen tai kirjoittaminen”; ”kirjoja ja lukuhetkiä”; ”satuja, runoja....”; ”tekstikirja/kirja”; ”kirja jossa on tekstiä, kai...”

Moni vastaajista määritteli kirjallisuuden artefaktisuuden kautta kirjaksi, kappaleeksi. Määritelmä ”kirjoitusta, joka on erilaista kun muut” viittaisi siihen, että oppilas yrittää kielentää jotenkin kirjallisuuden poeettista kieltä. Myös kirjailija, filosofi Christopher New (1999, 18) on määritellyt kirjallisuutta juuri kirjoittamisen näkökulmasta. Vastauksissa on myös viitteitä kirjallisuuden määrittelemiselle lajien avulla, mikä juontaa todennäköisesti juurensa suoraan oppimateriaalista ja on myös opetus suunnitelman mukaista (ks. esim. Kauppinen 2010).

Oppilaiden henkilökohtaiset käsitykset kirjallisuudesta olivat laajentuneet loppukyselyyn mennessä: enää yksi oppilaista totesi, ettei ”tiiä tarkalleen”, ja loput olivat ainakin arvelleet jotakin, kuten ”viihdettä?” (kaksi oppilasta vastasi näin). Kirjallisuuden määrittely viihteeksi voi selittyä oppilaan omalla kirjallisuuden käytöllä tai sitten juontaa juurensa esimerkiksi kotoa opitusta kirjallisuuden käytöstä. Kirjallisuutta määriteltiin loppukyselyssä myös jälleen lajien näkökulmasta, esimerkiksi ”eri kirjallisuus vyöhykkeitä”, sekä hyvin laajana ja vaikeasti rajattavana käsitteenä.

Muutama oppilas (osa jo alkukyselyssä) määritteli kirjallisuuden ”lukemisena ja kirjoittamisena” ja yksi oppilaista oli lisännyt tähän vielä ”tiedonvälityksen”. Mielestämme näissä määritelmässä voisi näkyä tekstitaitonäkökulma, jolloin lukemista ja kirjoittamista ei enää eroteta toisistaan ja kielenkäyttöä tarkastellaan sen funktioista käsin. Se, miten mielikuva on syntynyt, voi olla peräisin oppimateriaalin tavasta käsitellä oppiaineen eri osa-alueita toistensa yhteydessä (ks. luku Oppimateriaali auktoriteettina) sekä kyseisessä luokassa toteutuneiden tekstitaitoajattelua tukevien työskentelytapojen ohjaamana.

Kaksi seuraavaa esimerkkiä osoittavat oppilaiden ajattelutavan kehittymistä tai tiedonhankintataitojen jalostumista ja ymmärrystä tiedonhankinnan helppoudesta:

Kirjallisuus on kaikkea sähköisesti, tai suullisesti kirjoitettua tekstiä. Kirjat, lehdet, suulliset tarinat, kaikki on kirjallisuutta.

Kirjallisuus tarkoittaa kirjoitettuja tai suullisena perinteenä säilyneitä kirjallisia tuotteita kuten romaaneja tai kansanrunoutta.

Oppilaiden kokeilun päättyessä laatimista Kirjallisuus-miellekarttoista kahdeksan yhdeksästä oli laadittu kirjallisuuden lajien pääjaon ja/tai alalajien mukaan. Oppilaat olivat erotelleet lähes poikkeuksetta kauno- ja tietokirjallisuuden omiksi lajeikseen, mutta genret oli eritelty yleensä kaunokirjallisuuden ulkopuolelle. Luokassa oli kuluneen lukuvuoden aikana tehty ryhmätöitä kertomakirjallisuuden jaottelun parissa, ja oppilaat olivat suorittaneet luokan omaa lukudiplomia myös näiden ryhmätöiden pohjalta. Pienryhmätyöskentelyssä oppilaat olivat muistaneet tämän jaottelun ja työskentelyn, vaikkei kovinkaan moni ollut eritellyt loppukyselyn vastaustaan kyseisen jaottelun mukaan. Tämä on mielestämme osoitus siitä, kuinka hyvin yhteistoiminnallisuudella saadaan palautettua mieleen, vahvistettua ja tehostettua opittujen asioiden sisäistämistä (ks. esim. Hakkarainen ym. 2005; Lahtinen 2007). Kertomakirjallisuuden lajien erottaminen kaunokirjallisuuden ulkopuolelle saattoi johtua myös siitä, että oppilaiden kanssa oli yhteisesti pohdittu sitä, että välillä rajanveto fiktion ja faktan välille voi olla vaikeaa: esimerkiksihevoskirjojen faktojen on oltava oikein, jotta kirja toimii myös muiden tehtäviensä näkökulmasta.

Kuviossa 1 on erään pienryhmän jäsenitys kirjallisuuden käsitteestä. Kyseinen miellekartta oli selkeä poikkeus muihin miellekarttoihin verrattuna, sillä siinä ei eritellä kirjallisuuden genrejä kuin vain mainitsemalla, että ”kirjallisuudessa on erilaisia kirjoja”. Kyseisen ryhmän pohdinta osoittaa oppilaiden pohtineen kirjallisuutta laajemmin ja moniulotteisempana ilmiönä kuin pelkästään kirjallistoina tai tyyppillisemmän genrejaottelun mukaan. Tulokintamme mukaan ryhmän pohdinnassa näkyvät tutkivan ja yhteisöllisen oppimisen parhaat puolet:



Kuvio 1. Erään oppilasryhmän käsitys kirjallisuudesta

kukaan oppilaista ei omilla pohdinnoilla pystynyt määrittelemään kirjallisuutta kuviossa esitettyjen ominaisuuksien tavoin, vaan pohdinta oli paljon pinnallisempaa. Kuvion miellekartta näyttäisi olevan osoitus viidesluokkalaisten jaetusta asiantuntijuudesta: siitä, miten yhteiset ponnistukset tuottavat jotain suurempaa kuin yksilölliset saavutukset (ks. Hakkarainen ym. 2005, 42–43; Hakkarainen ym. 1999, 143).

Miellekarttaan kirjattu määritelmä ”kirjallisuus on sanataidetta” jäi oppilaiden mieleen jo ensimmäisestä opetuskokeilupäivästä, jolloin keskustelimme kyselyn herättämien ajatusten pohjalta ja aloimme miettiä yhdessä kirjallisuus-käsitettä. Eräs oppilaista käytti näppärästi iPadiä hyväkseen ja etsi itsenäisesti keskustelun aikana internetistä vastausta kysymykseen. Hänen innokas vastauksensa ”kirjallisuus on sanataidetta” herätti keskustelun siitä, mihin sanataiteella viitataan, ja syntyneen keskustelun pohjalta pääsimme yhdessä tarkastelemaan kirjallisuuden jakoa tieto- ja kaunokirjallisuuteen sekä pohtimaan sitä, millä perusteel-

la kyseinen jako puolestaan tehdään. Sanataide terminä saattaa herättää joissakin kaanonajattelua tukevia miellelyhtymiä tai ainakin muistuttaa klassisesta taidekäsityksestä ja jopa korostaa kirjallisuuden arvottamiskäsitteellistä näkökulmaa, mutta oppilaiden käsityksissä emme huomanneet termin herättävän näitä ajatuksia.

Miellekartan kohdat ”erilaiset ihmiset pitävät eri kirjoista” ja ”eri-ikäiset ihmiset lukevat erilaista kirjallisuutta” viittaavat siihen, että oppilaat ovat tutkineet ja pohtineet eri-ikäisten ihmisten kirjallisuusvalintoja. Tätä näkökulmaa selvitti kaksi työparia kokeilun työskentelyssään.

”Kirjallisuus tuottaa lukuhetkiä” on kiinnostava määritelmä, sillä se esiintyi jo kolmen oppilaan alkukyselyissä sekä loppukyselyissä. Miellekartan tarkennus ”lukuhetket tuottavat suurta iloa joillekin ihmisille” viittaa lukemisen ja kirjallisuuden tuottamiin elämyksiin ja selittää osaltaan myös oppilaiden pohdintaa kirjallisuuden harrastamisesta ja siitä, että kirjallisuudesta voi tulla jopa riippuvaiseksi. Lukuhetket voivat kokemuksena viitata myös koulun tarjoamiin tilaisuuksiin käydä kirjallisuuden pariin: jos esimerkiksi tunnilla jää vapaata, saa ottaa pulpettikirjan, ja kouluviikko saattaa päättyä perjantain viimeisen tunnin lukuhetkeen.

Uppoutumista toiseen maailmaan, elämyksiä ja hyötyä

Lukuhetket oli mainittu myös silloin, kun oppilailta kysyttiin kirjallisuuden merkityksestä heille itselleen (alkukyselyssä kolme ja loppukyselyssä kaksi mainintaa). Muuten kysymys vaikutti olleen oppilaille vaikeaa alkukyselyvaiheessa tai ainakin vastauksien tuottaminen oli ollut hankalaa: kolme oppilasta vastasi, ettei tiedä. Viidelle oppilaalle kirjallisuus ei merkinnyt mitään, ja vain yksi oppilas tunnusti ahmivansa kirjoja: ”aika paljon. luen viikossa 5-15 kirjaa pituudesta riippuen”. Lukemisesta ei tekemisestä pidetty, vaikka ”hevoskirjat on kivoja”. Pari oppilasta määritteli merkityksen jälleen lukemisen ja kirjoittamisen kautta, ja myös opiskelun näkökulma tuotiin esille: ”lukemista tai jotain opiskelua”. Voi olla, ettei oppilas ole ymmärtänyt kysymystä viimeisimmän esimerkin kohdalla tai kuvaus voi olla merkinä siitä, että kirjallisuus mielletään

vain kouluun liittyväksi, läksyleiman saaneeksi toiminnaksi (vrt. esim. Linna 1999).

Loppukyselyssä vastaukset olivat taas jäsentyneet ja mielipiteet hie-
man vahvistuneet. Kaksi oppilasta vastasi edelleen, että "en osaa sanoa"
ja "jotain", yhdelle oppilaista kirjallisuus ei merkinnyt hirveästi mitään;
yhdelle kirjallisuus merkitsi tekstiä; kahdelle viihdettä; kahdelle tietoa;
yhdelle kirjoittamista ja lukemista ja kaksi oppilasta eritteli niitä tekste-
jä, joita on mukava lukea. Yksi oppilaista kuvasi suhdettaan kirjallisuu-
teen varsin monipuolisesti ja omakohtaisesti:

kirjallisuutta lukiessa voi löytää/saada esiin aivan uuden maail-
man, eikä hyvästä mielikuvituksesta ole haittaa mulle kirjallisuus
merkitsee todella paljon.

Loppukyselyssä oppilaita pyydettiin pohtimaan, miksi ihmiset pitävät
tai eivät pidä kirjallisuudesta. Kaksi oppilasta oli pohtinut näkökulmia
syvällisesti, ja heidän vastauksiinsa kiteytyy myös monen muun oppi-
laan pohdintaa:

Ihmiset pitävät kirjallisuudesta, koska siinä voi uppoutua ihan eri-
laiseen maailmaan.

Ihmiset eivät pidä kirjallisuudesta, koska he ovat lukeneet heitä ei
niin kiinnostavia kirjoja, niin sitten heille on jäänyt vääränlainen
kuva kirjallisuudesta...

ihmiset pitävät kirjallisuudesta elämyksien ja hyödyn takia ja ihmi-
set eivät pidä kirjallisuudesta koska jotkut ei osaa/jaksa lukea

Edellisten esimerkkien syyt kirjallisuudesta pitämiselle olivat mieleen-
painuvia. Muut oppilaat olivat selittäneet kirjallisuuden suosiota sillä,
että kirjallisuudesta "saa tietoa" ja "koska tieto- ja oppikirjoista voi op-
pia" (kaksi vastausta). Syitä kirjallisuudesta pitämiseen tai siitä pitämättä
jättämiseen oppilaat selittivät ensiksikin kirjallisuudella itsellään, sen
ominaispiirteillä: kirjallisuus itsessään "on kivaa" (kaksi vastausta) tai
vastaavasti "jos kirjallisuus on tylsää" (kaksi vastausta). Toiseksi pitä-

mättömyys selitettiin kirjallisuuden lukemisella tekemisenä, taitona:
"jos se on hauskaa lukea"; "koska sen lukeminen on joidenkin mielestä
kivaa", "jos tykkää lukea kirjallisuus on kivempaa" (kolme vastausta) tai
vastaavasti "jos ei pidä lukemisesta" (kolme vastausta) tai "lukeminen
on vaikeaa" / "jos ei osaa lukea" (kaksi vastausta). Yksi oppilaista oli se-
littänyt vastauksen molempiin näkökulmiin sillä, että "kirjallisuudessa
on erin laisia luokkia". Kolme oppilasta puolestaan ei osannut sanoa
perusteluja.

Oppilaiden perusteluissa näkyy kirjallisuuden elämyksellisen lukemi-
sen merkitys: kirjallisuuden on oltava oppilaalle sisällöltään mielekästä,
ehkäpä myös jollain tavalla hyödyllistä, ja oppilaan omien taitojen on
riitettävä hänen lukemansa kirjallisuuden käsittelyyn. Tähän samaan
on päätenyt kirjallisuudentutkija Irene Pieper (2006, 11), jonka mielestä
erityisesti nuorten oppilaiden kanssa tulisi kiinnittää huomiota tekstien
asianmukaiseen ymmärtämiseen, ja tekstien tulisi olla tasoltaan oppi-
laille sopivia.

"Pitäähän meiän oppia lukemaan ja kirjottamaan"

Kolmas viidesluokkalaisten ajattelua ja käsityksiä tutkiva näkökulmam-
me oli selvittää, miten viidesluokkalaiset perustelevat kirjallisuuden
opetusta koulussa. Tämän teeman yhteydessä selvitimme myös sitä,
millainen käsitys heillä oli omasta kirjallisuuden opiskelustaan. Meitä
opettajina kiinnostivat ehkä kaikkein eniten juuri nämä viidesluokka-
laisten perustelut kirjallisuuden opetukselle. Heille on kertynyt koulu-
kokemuksia jo usealta vuodelta, ja opetussuunnitelman perusteiden
mukaan oppilas on viidennen luokan loppuun mennessä kirjallisuu-
den opinnoissaan muun muassa lukenut kokonaisia teoksia ja työstä-
nyt niitä erilaisin kirjallisuuden analyysikeinoin, on valinnut itselleen
mieluisaa luettavaa, kehittänyt lukemalla tietämystään ja mielikuvitus-
taan ja saanut elämyksiä. Oppilas on myös käsitellyt kirjallisuutta osana
suurempaa tekstimaisemaa ja harjoitellut erilaisia tekstikäytänteitä sen
käsittelyyn, analysointiin ja uudelleen työstämiseen esimerkiksi omiin
teksteihinsä soveltamalla. (POP 2003.)

Oppilailta kysyttiin alkukyselyssä, kuinka he olivat opiskelleet kirjallisuutta koulussa. Kysymyksenasettelu oli jälleen tarkoituksella haastava, jotta kyseinen asia olisi jäänyt askarruttamaan oppilaita myöhemmin. Kolme oppilaista ei osannut vastata mitään, ja pari oppilasta pohti, ettei "kai mitenkään". Muut oppilaat erittelivät opiskeluaan seuraavasti: "aikä tunnilla"; "kirjoilla"; "lukudiplomi"; "oon luku kirja luku tunnilla"; "lukemalla". Yksi oppilaista vastasi "normaalisti lukemalla", mikä viittaa oppilaan käsitykseen lukemisesta kirjallisuuden opetuksen tyypillisimpänä opetuksen tapana. Kaksi oppilaista viittasi oppikirjaan opetusvälineenä: "[olen opiskellut kirjallisuutta] kirjan tehtävillä" ja "luetaan äidinkielen kirjaa ja sitten seuraavaa kappaletta".

Oppilailta kysyttiin myös, kuinka he haluaisivat oppia kirjallisuutta. Opetuskokeilun myötä oppilaat olivat todella innostuneita iPadien käytöstä, ja 12 heistä vastasi haluavansa opiskella kirjallisuutta kyseisen laitteen avulla. Muutama toivoi opetuksen olevan hauskaa, sähköisiä kirjoja voisi myös käyttää ja jo aikaisemmistakin kyselyvastauksista tuttua lukemista toivottiin myös. Yksi oppilaista halusi opiskella kirjallisuutta kirjoittamalla omia tarinoita.

Oppilaiden perustelut kirjallisuuden opetukselle olivat melko yhdenmukaisia. Kaksi oppilaista ajatteli meidän tulkintamme mukaan kirjallisuuden opetuksen syyksi todennäköisesti tiedolliset tavoitteet: "että osaisit isona" tai "että muut tietävät mitä se on". Yksi oppilas ei osannut vastata mitään. Kirjallisuuden opetusta perusteltiin pääasiassa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taitojen kehittämisenä; 14 vastaajasta kymmenen perusteli näin. Eroja vastaustyyliä oli vain perustelujen muotoilussa, kuten siinä, katsottiinko edellä mainittujen taitojen oppiminen tärkeäksi ihmisille, lapsille vai oppilaille. Yksi vastaajista täydensi vastauksensa näkökulmaa lukemiseen siten, että lukutaidon myötä kirjallisuutta voisi "tajuta paremmin". Yksi oppilaista totesi jämäkkään sävyyn, että "pitäähän meidän oppia lukemaan ja kirjoittamaan".

Käsitys siitä, että kirjallisuuden lukeminen kehittää kirjoitustaitoa, viittaa taitojen siirrettävyyteen, mitä voidaan pitää kognitiivisen lähestymistavan sekä behavioristisen käsityksen näkymisenä koulussa (ks. Kauppinen 2010: 216; Luukka 2009). Kognitiivisen lähestymistavan voi puolestaan yhdistää opetussuunnitelmaan ja sen näkymiseen auk-

toriteettina koulun toiminnassa (ks. Kainulainen 2011; Kauppinen 2010). Käsitys voi tulla myös oppilaan omakohtaisista, joskin tiedostamattomista kokemuksista: lapset omaksuvat kieltä konstruktioina eli sanoina, ilmauksina, lauseina, laajempina kielellisinä jaksoina tai jopa kokonaisena tekstinä. Tämä näkyy muun muassa kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta siinä, että lapsi omaksuu lempikirjoistaan itselleen merkityksellisiä lausahduksia ja käyttää niitä muun muassa leikeissään. Samoin sadulle ominaiset konstruktio "olipa kerran" ja "sen pituinen se" ilmestyvät helposti lapsen omiin teksteihin, suullisiin ja kirjoitettuihin, ja hän tunnistaa ne genrepiirteiksi. (Kauppinen 2008, 283.) Ajatus kirjallisuuden kielen siirtymisestä omiin teksteihin kuvastuu myös oheisesta oppilaan kommentista:

[kirjallisuutta opetetaan siksi] että lapset oppisivat lukemaan ja kirjoittamaan, ja voisivat siten lukea, tai ehkä kirjoittaa omia kirjoja ja tarinoita.

Lopuksi

Artikkelissa olemme tarkastelleet, kuinka suomalainen kirjallisuuden opetus on kehittynyt erilaisten auktoriteettien sekä pedagogisten ja yhteiskuntapoliittisten ilmapiirien vaikutuksesta. Olemme todenneet, että kirjallisuuden opetus on saanut ja saa edelleen vaikutteita noista ympäröivän yhteiskunnan vaateista kuin myös erilaisista kirjallisuudentutkimuksen paradigmoista. Opetuksen suuntia linjaavat auktoriteetteina myös opetussuunnitelmat, oppimateriaalit ja opettajat omine käsityksineen ja asenteineen.

Olemme selvittäneet myös viidesluokkalaisten käsityksiä kirjallisuudesta, kirjallisuuden merkitystä heille itselleen sekä sitä, kuinka viidesluokkalaiset perustelevat koulun kirjallisuuden opetusta. Tulosten mukaan oppilaiden kirjallisuuskäsitys määrittynyt suurelta osin kirjallisuuden lajien mukaan, mihin esimerkiksi oppimateriaalit opetuksen auktoriteetteina ohjaavat heitä. Kirjallisuuskäsityksiin saattoivat vaikuttaa myös opetuksen ja lukudiplomien kaanonit. Kirjallisuuden opetuksen tavoista

oppilaat tunnistivat lukudiplomit ja oppimateriaalien tavat käsitellä kirjallisuutta. Kirjallisuuden opetuksen perusteluissa näkyivät auktoriteetina puolestaan oppimateriaalit ja opetussuunnitelma. Vastauksissa nousi esiin myös kirjallisuuden elämyksellisyys, kun oppilaat kuvasivat kirjallisuutta lukuhetkinä sekä kirjallisuuden merkitystä itselleen.

Näyttäisi kuitenkin siltä, että oppilaiden käsitykset eivät ole kovin juurtuneita, sillä osa heistä pystyi kokeilun aikana jakamaan asiantuntijuuttaan siten, että kaikkien käsitykset kirjallisuudesta laajenivat. Analyttisimmät oppilaiden kirjallisuuspohdinnat viittaavat siihen, että oppilaat ymmärtävät kirjallisuuden omakohtaisuuden, henkilökohtaisten mieltymysten ja tulkinta- ja käyttötapojen merkityksen. Tämä on yksi merkittävä peruste sille, että kirjallisuuden opetuksessa ei riitä analyttinen, jopa kliininen tapa tarkastella tekstejä, vaan tarvitaan tilaa omille tunteille, kokemuksille sekä myös henkilökohtaisille lukuhetkille, joita oppilaat pitivät itse olennaisina kirjallisuuden ”käytössä”.

Huomionarvoisena voidaan pitää sitä, kuinka merkittäviä, myönteisiä kokemuksia saimme yhteistoiminnallisuudesta ja tutkivasta oppimisesta kirjallisuuden opetuksessa. Omat kokemuksemme kirjallisuuden opiskelusta sekä käsityksemme kirjallisuuden opetuksen nykyisestäkin tilasta antavat vihteitä siitä, ettei oppilaiden pohdinnalle, kirjallisuuden käsitteiden problematisoinnille tai omakohtaisille lukuelämyksille tunnu olevan koulussa juuri tilaa. Opetuskokeilumme perusteella voimme suositella tutkivaa oppimista kirjallisuuden opetuksen menetelmänä, joka tukee yhteistoiminnallisuutta ja verkko-oppimista, sillä kokeilussamme oppilaat antautuivat työskentelyyn odotettua paremmin kyseisten työtapojen myötä (ks. myös Hakkarainen ym. 1999, 15). Yhteistoiminnallisuus tarjoaa mahdollisuuden myös laadukkaammille kirjallisuuskeskusteluille, joissa opettaja voi tarjota ohjaavaa tukeaan muun muassa kirjallisuuden herättämien tunteiden käsittelyssä. Irene Pieperinkin (2006, 11) mukaan oppilaat pärjäävät kirjallisuuden opinnoissaan juuri perinteisten käsittelytapojen kanssa, mutta «rämpivät» puolestaan kirjallisuuden herättämien tuntemuksien kanssa. Viidesluokkalaiset pohtivat kirjallisuuden olevan epämiellyttävää niille, joille lukeminen tuottaa vaikeuksia. Miksi sitten koulun kirjallisuuden tunnilla on pahimmillaan kaikkien luettava samaa, kokonaista teosta, vaikka itse lukemisenkin

kanssa on jo liikaa haastetta? Eikö tietä lukuharrastukseen voisi alkaa rakentaa oppilaalle omimpien ja iloa tuottavien tekstien kautta?

Kirjallisuuden opetuksen tulisi kehittää myös oppilaiden taitoa lukea kirjallisuutta osana muuta tekstimaisemaa sekä erilaisia tekstejä rinnakkain. Opetuksen tuli tarjota kulttuurisia osallisuuden kokemuksia sekä tulla oppilaalle myös henkilökohtaisesti merkitykselliseksi. (Pieper 2006, 13.) Koulun tulisi tuntea ja ottaa huomioon oppilaiden ja heidän sosiaalisten ympäristöjensä tekstimaiset käytänteineen (Luukka 2004b, 118). Yhtenä ongelmana on kuitenkin edelleen esimerkiksi kuilu koulun ja vapaa-ajan tekstimaisemien ja niissä tarvittavien tekstikäytänteiden välillä (ks. esim. Luukka ym. 2008; Pohjola & Johnson 2009; Kainulainen 2011). Koulua onkin luonnehdittu esimerkiksi kasvihuoneeksi, jossa vaalitaan vain tietyntaista kasvua tietyntaisissa olosuhteissa (Barton 1999, 177–179).

Kirjallisuuden opetuksen haasteena on myös oppilaan säännöllisen lukemisen ja vakaan lukuharrastuksen kehittäminen, mikä puolestaan kehittää lukutaitoa (ks. esim. Linnakylä & Sulkunen 2005). Parhaimmillaan koulun kirjallisuuden opetus saa oppilaat kiinnostumaan kielestä ja kulttuurista ja ohjaa heidät lukemisharrastuksen pariin. Esimerkiksi vallitsevan opetussuunnitelman (POP 2004) käsitys kulttuurista on kuitenkin nykypäivän näkökulmasta liian kapea, eikä se vastaa enää nykylapsen ja -nuoren elämismaaailmaa teksteineen. Pahimmillaan pelkästään opetussuunnitelman kirjallisuus- ja kulttuurinäkemys pohjaava opetus voi vieraannuttaa oppilaita yhteiskunnan määrittelemistä kulttuureista, ja koulu jatkaa eloaan niin sanottuna kasvihuoneena. (Kauppinen 2010, 216; Luukka ym. 2008; Kainulainen 2011.)

Koulun kirjallisuuden opetuksen ydintavoitteeksi määritellään sellaisen elämäntavan synnyttäminen, johon kuuluu kirjojen lukemista (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 106). Koulun kirjallisuuden opetusta piinaa kuitenkin edelleen tiedollisen aineksen pakko, joka pitää sisällään oikeat tekstit oikeaan aikaan, oikeilla tavoilla ja oikein tulkittuna. Opetus on usein opettajille teorialontta, millä tarkoitamme sitä, ettei opettajalla itsellään ole välttämättä perusteita pedagogisille ratkaisuilleen tai tietoa niiden syntyperästä. Perusteeton opetus johtaa usein muun muassa ilotomuuteen, eikä se silloin tule myöskään oppilaalle merkitykselliseksi.

Kirjallisuus voi tarjota elämyksiä kenelle tahansa, eikä kirjallisuusharrastuksen aloittaminen ole koskaan myöhäistä. Esimerkiksi Harry Potterit ovat houkuttaneet kirjallisuuden pariin aikuisiällä sellaisiakin lukijoita, jotka eivät koulukokemustensa jälkeen voineet kuvitellakaan tarttuvansa kirjaan vapaa-ajallaan. Samaiset teokset ovat kokemustemme mukaan innostaneet ikääntyneempiäkin lukijoita tutustumaan itselleen uuteen kirjallisuusgenreen. Tämä on huomionarvoista siksi, että kyseiset lasten- ja nuortenkirjat niputetaan usein vain tietynikäisten lukijoiden kirjoiksi tai kaupalliseksi viihteeksi, kulttuuriteollisuuden tuotteiksi, vaikka ne tosiasiaassa toimivat siltana eri sukupolvien ja eri lukijoiden välillä, mahdollisuutena uudenlaisen yhteisöllisyyden luomiseen.

Haluamme myös muistuttaa kirjallisuuden merkityksestä muun muassa yksilön kehitykselle, identiteetin rakentamiselle, empatiakyvyn jalostamiselle, ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymiselle, arjen ongelmienratkaisutaidoille ja erityisesti ilon ja nautinnon tuottamiselle. Kyse on siis ilmiöstä, joka parhaimmillaan voisi sulkea sisäänsä jopa kaiken merkityksellisen koulussa opittavan ja tuottaa mielekkyyttä koulunkäyntiin ja oppimiseen. Kirjallisuus pitää sisällään uskomattoman potentiaalin, jota ei mielestämme osata koulussa kuitenkaan hyödyntää edelleenkään tarpeeksi, kuten viidesluokkalaisten vastauksetkin osoittavat.

VIITTEET

- 1 Petri on luokanopettaja, joka tarttuu vapaa-ajallaan mieluummin sähköisiin, multimodaalisiin teksteihin kuin kirjaan. Johanna puolestaan rakastaa kirjallisuutta ja lukemista ja on luokan- ja äidinkielenopettaja sekä opettajankouluttaja.
- 2 Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa oppiainetta äidinkieli ja kirjallisuus on tällä hetkellä (2010–2014 opetussuunnitelman mukaan) 6 opintopisteen verran, ja tuon kurssin sisällä opetetaan kirjallisuuden opetuksen pedagogiikan lisäksi koko oppiaineen pedagogisia perusteita esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta ja kyseisten taitojen kehittämisestä, kielitiedosta ja kielenäytelmästä, tekstikäytännöistä ja mediakasvatuksesta sekä S2-pedagogiikasta koululuokille 0–6, jolloin esimerkiksi pienryhmissä käytetään kirjallisuuden opetuksen ja käsittelyn kontaktiopetusajaksi alle kymmenen tuntia pedagogisen tenttikirjallisuuden lisäksi. Lyhyessä ajassa oppiaineesta ja esimerkiksi lukutaidosta osana kouluopetusta pyritään luomaan pikemmin kokonaisvaltainen kuva, eikä spesifiin kirjallisuuden opetukseen ole juurikaan

mahdollisuutta. Opettajaopiskelija voi halutessaan tehdä vapaavalintaisina opintoina lisää kirjallisuuden sisältöjä, mutta kovin moni ei tee niitä muutenkin tiukkaan tutkintoonsa. Elokuussa 2014 voimaan tulevan opetussuunnitelman mukaan tilanne ei tule juuri muuttumaan: valinnaisuutta oppiaineen sisällä on hieman enemmän, ja opiskelija voi halutessaan opiskella kirjallisuutta esimerkiksi muihin oppiaineisiin integroituna. Tähän ei kuitenkaan edelleenkään erikseen kannusteta.

- 3 Suorannan (2003, 138–139) mukaan kurin koulun tavoitteena on ollut muun muassa kasvattaa kuuliaisia kansalaisia, jolloin oppilaiden ajateltiin pärjäävän perinteisellä luku- ja kirjoitustaidolla. Luokkayhteiskunnassa yhteiskunnalliset suhteet olivat pysyvät, ja vain harvat saivat ja luokkatietoisien koulun näkökulmasta tarvitsivat kriittistä ja emansipoivaa opetusta.
- 4 Shulmanin (ks. esim. 1987, 8) mukaan opettajan opetuksessaan tarvitsema tieto jakaantuu seitsemään kategoriaan: 1) sisältötietoon, 2) yleiseen pedagogiseen tietoon (esim. luokkatilanteesta esiintyvät yleiset periaatteet ja toimintatavat), 3) opetussuunnittelmaliseen tietoon (opettajan työn yhdistäminen opetussuunnitelmaan), 4) pedagogiseen sisältötietoon (ks. yllä), 5) tietoon oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan, 6) tietoon koulutuksellisista konteksteista (ryhmien työskentelytavat, hallinnolliset ja taloudelliset resurssit, yhteisön ja kulttuurin vaikutus koulutukseen), 7) tietoon koulutukseen päämääräistä, tarkoituksesta, arvoista sekä niiden filosofisista ja historiallisista perusteista. Shulmanin mallia voidaan pitää kokonaisvaltaisena didaktisena tutkimusmallina, ja sen perusideaa on sovellettu muihin kehitytyihin didaktisiin malleihin (ks. Kansanen 2008). Kyseisten mallien avulla pyritään laatimaan pedagogisesti perusteltua, laadukasta opetusta.
- 5 Esimerkiksi Kielitaidon kirjo -tutkimuksessa lukiolaiset ja heidän opettajansa nostivat parhaiksi kokemuksiin oppitunneilla käydyt syvälliset keskustelut, joihin oli päästy muun muassa lukukokemusten merkeissä (Kainulainen 2011).
- 6 Kirjasarjan nimeä ei mainita, koska se ei ole tämän artikkelin kannalta olennaista ja sarjan näkökulma on yhdenmukainen muiden sarjojen kanssa (ks. myös Kauppinen ym. 2008). Kirjasarja on suosittu ja käytössä monissa kouluissa, ja kokeiluluokassa siitä on ollut käytössä vain vanhemmat painokset.
- 7 Kyseisen kirjasarjan opettajan materiaali sisältää kyllä lähdeluettelon ja verkkosivulistan opetuksen tueksi, ja muun muassa niiden avulla opettajan on mahdollista saada lisätietoja ja -materiaaleja opetukseensa. Kuinka moni opettaja kuitenkin arjen kiireessä toimii niin?
- 8 Alakoululaisille ja heidän opetukseensa on olemassa hyvää materiaalia (esim. Linna 1999; Toivakka, Saure, Nuorgam, & Lyyri 2000), mutta monet kirjallisuuden opetusta ja pedagogiikkaa käsittelevät teokset ja kirjallisuuden opetusta koskevat tutkimukset keskittyvät lukiolaisiin tai lukio-opetukseen tai ovat pääasiassa aineenopettajalle tarkoitettuja (ks. tämän artikkelin lähdeluettelon teokset).
- 9 Alkukyselyn kysymykset olivat: 1. Mitä teet mieluiten vapaa-ajallasi (luettele kolme mieluisinta asiaa)? 2. Mitä kaikkea luet vapaa-ajallasi (sanomalehdet, aikakauslehdet, nettisivut, blogit, kirjat ym.)? 3. Minkälaisia tekstejä luet? 4. Luetko tietokirjallisuutta (kerro myös millaista ja minkä verran)? 5. Luetko kaunokirjallisuutta (kerro myös minkälaista ja minkä verran)? 6. Mikä on paras lukemasi kirja (kerro myös miksi se on paras)? 7. Miten olet

- opiskellut kirjallisuutta koulussa? 8. Miten haluaisit opiskella kirjallisuutta koulussa?
9. Mitä kirjallisuus sinulle merkitsee? 10. Mitä kirjallisuus on?

LÄHTEET

- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013: *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Tietolipas 239. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Barton, David 1999: *Literacy. An Introduction to the ecology of written language*. Blackwell, Oxford.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2000: Introduction. Multiliteracies: the beginnings of an idea. Teoksessa *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Toimittaneet Bill Cope & Mary Kalantzis. Routledge, Lontoo, 3–8.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Vastapaino, Tampere.
- Fleming, Mike 2007: The literacy canon: implications for teaching of language as subject. Luettu 22.8.2013. Saatavilla: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/SchoolLang_EN.asp
- Gee, James Paul 1990: *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Routledge, Lontoo.
- Hakkarainen, Kai; Bollström-Huttunen, Marianne; Pyysalo, Riikka & Lonka, Kirsti 2005: *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. WSOY, Helsinki.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 1999: *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY, Helsinki.
- Kainulainen, Johanna 2011: Tekstikäytänteet, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Toimittaneet Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1304, Tiede. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 428–459.
- Kansanen, Pertti 2008. Onko ainedidaktiikka koulupedagogiikkaa? Teoksessa *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Toimittanut Arto Kallioniemi. Ainedidaktiikan symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 298. Helsingin yliopisto, Helsinki, 19–32.
- Kauppinen, Anneli 2008: Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. Teoksessa *Nuoret kielikuvasa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Toimittaneet Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila. Tietolipas 220. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 268–289.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset – lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylä yliopisto, Jyväskylä.
- Kauppinen, Merja; Saario, Johanna; Huhta, Ari; Keränen, Anna; Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. Toimittaneet Mikel Garant, Irmeli Helin & Hilka Yli-Jokipii. AFiNLA vuosikirja 2008 / n:o 66. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFiNLA, Jyväskylä, 201–234.
- Kouki, Elina 2010: *”Käsitteitä tarpeen mukaan”*. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuuden opetuksessa*. Acta Universitatis Turkuensis C293. Turun yliopisto, Turku.
- Koskela, Lasse & Rojola, Lea 2000: *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Tietolipas 150. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Kress, Günther 1993: Genre as social process. Teoksessa *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Toimittaneet Bill Cope & Mary Kalantzis. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 22–37.
- Kupari, Pekka; Sulkunen, Sari; Vettenranta, Jouni & Nissinen, Kari 2012: *Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteen osaaminen*. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kupari, Pekka; Välijärvi, Jouni; Andersson, Leif; Arffman, Inga; Nissinen, Kari; Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni 2013: *PISA12 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Kupiainen, Kirsti 2009: *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. Acta Universitatis Tampereensis 1438. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Lahtinen, Aino-Maija 2007: Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Toimittaneet Satu Grünthal & Elina Harjunen. Tietolipas 217. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 160–179.
- Langer, Judith A. 1995: *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press, New York.
- Leppänen, Sirpa 2008: Kouluikäisten fanifiktio: populaarikulttuurin uudelleen kirjoitusta. Teoksessa *Nuoret kielikuvasa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Toimittaneet Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila. Tietolipas 220. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 191–209.
- Linna, Helena 1999: *Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. WSOY, Porvoo.
- Linnakylä, Pirjo & Sulkunen, Sari 2005: Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Toimittaneet Pekka Kupari & Jouni Välijärvi. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, 37–64.
- LOP 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus, Helsinki.
- Luukka, Minna-Riitta 2004a: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Toimittaneet Minna-Riitta Luukka & Petri Jääskeläinen. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki, 145–160.
- Luukka, Minna-Riitta 2004b: Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Toimittaneet Minna-Riitta Luukka & Petri Jääskeläinen. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki, 111–120.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Toimittaneet Minna Harmanen & Tuija Takala. ÄOL:n vuosikirja 2009. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki, 13–35.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anne 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu. Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Moilanen, Pentti 2001: Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa *Opettajan taipaleelle*. Toimittaneet Jouko Kari, Pentti Moilanen & Pekka Räihä. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, 61–80.

- New, Christopher 1999. *Philosophy of Literature. An Introduction*. Routledge, Lontoo.
- The New London Group 2000: A Pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. Teoksessa *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Toimittaneet Bill Cope & Mary Kalantzis. Routledge, Lontoo, 9–37.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer 2005: *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. Paul Chapman Publishing, Lontoo.
- Pieper, Irene. *The Teaching of Literature. Languages of education Framework*. Luettu 22.8.2013. Saatavilla: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp.
- Pohjola, Kirsi & Johnson, Elina 2009: *Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- POP 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus, Helsinki.
- Rikama, Juha 1998: ÄOL ja kirjallisuudenopetus. Teoksessa *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Toimittaneet Risto Kaipainen, Irma Lonka & Juha Rikama. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki, 242–287.
- Rikama, Juha 2000: *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuuden opetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Rinne, Risto ja Salmi, Eeva 1998: *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Vastapaino, Tampere.
- Shulman, L. S. 1987: Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Strauss, Anselm 1987: *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Suoranta, Juha 2003: *Kasvatus mediakulttuurissa*. Vastapaino, Tampere.
- Toivakka, Sari; Saure, Annamari; Nuorgam, Virve & Lyyri, Maija (toim.) 2000: *Kirjan ystävä. Kirjallisuuden opetuksen menetelmäopas perusasteelle*. Laatusana, Helsinki.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2004: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Väljärvä, Jouni 2014: *Osaaminen kestäväällä perustalla. Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. Tilannekatsaus helmikuu 2014*. Muistiot 2014:1. Opetushallitus, Helsinki.

”Pertti hyppäsi kerrostalon katolta”

Tulevien lastentarhanopettajien kirjoituksia lastenlyriikan epämukavista aiheista

Marleena Mustola

Miten asioista muuten tulee ”helpompia” jos niistä ei uskalleta puhua? (vastaaja 5)

Ongelmalähtöisestä lastenkirjallisuudesta on vuosituhaten vaihteessa tullut todellinen buumi (Heikkilä-Halttunen 2010, 17). Lastenkirjallisuutta julkaistaan niin arkeen luontevasti kuuluvista, ohimenevistä ongelmista kuin moraalisesti vaikeista, lapsia vahingoittavista asioista. Kirjojen katsotaan tarjoavan välineitä käsitellä epämukaviakin asioita lapsen kanssa etäännytetysti ja turvallisesti. Tendenssi näkyy väistämättä myös tulevien lastentarhanopettajien koulutuksessa, jossa pyritään reagoimaan alan ajankohtaisiin ilmiöihin ja lasten nykykulttuuriin. Tulevat lastentarhanopettajat kokevat lastenkirjallisuuden pääasiassa hyvänä välineenä vaikeiden tilanteiden ja tunteiden käsittelyssä lasten kanssa, mutta silti tiettyihin aiheisiin liittyy aikuisten näkökulmasta epämukavuutta¹, ja käsitys lapsille sopivista kirjoista voi joskus olla aika kapea. ”Lapsen edun” tavoittelu kasvatustilanteessa voi olla monessakin mielessä vaikeaa.

Olen itse taustaltani taidekasvatustutkija ja lapsuudentutkija: olen ensisijaisesti keskittynyt tarkastelemaan lasten kulttuurista toimintaa