

1111/2000

LUOKANOPETTAJA KIRJALLISUUDEN OPETTAJANA

Tapaustutkimus neljän luokanopettajan kirjallisuuden opetuksesta

Kati Jokinen

Anne Kärpänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokinen, K. & Kärpänen, A. 2000. Luokanopettaja kirjallisuuden opettajana. Tapaustutkimus neljän luokanopettajan kirjallisuuden opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 108 s.

Äidinkielen oppiaineen nimi muuttui vuoden 1999 alussa äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Nimenmuutoksen tarkoituksena oli korostaa ja vahvistaa kirjallisuuden asemaa äidinkielen opetuksessa. Tutkimusaiheena kirjallisuuden opetus on melko kartoittamaton. Kirjallisuuden opetusta varsinkin luokanopettajan kannalta on tutkittu hyvin vähän. Nimenmuutos tekee aiheesta yhä ajankohtaisemman.

Tämä tutkimus kuvaa neljän luokanopettajan kirjallisuuden opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten nämä luokanopettajat rakentavat kirjallisuuden opetuksensa käytännössä. Tutkimus selvittää, miten nämä luokanopettajat suhtautuvat kirjallisuuteen ja kirjallisuuden opetukseen. Tutkimus myös kuvailee jokaisen luokanopettajan kirjallisuuden opetusprosessia eli miten opettaja suunnittelee ja toteuttaa kirjallisuuden opetuksensa sekä miten hän arvioi kirjallisuuden oppimista ja integroi kirjallisuutta muihin aineisiin.

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja tutkimusmenetelmä on tapaustutkimus. Tutkimushenkilöt ovat eri-ikäisiä ja eri luokka-asteita opettavia mies- ja naisluokanopettajia erikokoisilta kouluilta sekä Etelä- että Keski-Suomesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelujen ja kirjoitelmien avulla. Jokainen opettaja muodostaa oman tapauksensa, joten aineistoa analysoitiin ja jäsenneltiin tapauksittain.

Tutkimuksen mukaan kirjallisuuden opetuksen kaikki vaiheet suunnittelusta arviointiin liittyivät kiinteästi toisiinsa. Kirjallisuuden opetus on näin jatkuva ja muuttuva prosessi. Tutkimuksen tulosten mukaan kirjallisuudesta kiinnostunut opettaja panosti omaan kirjallisuuden opetukseensa ja pyrki välittämään oppilailleen lukevan aikuisen mallia. Opettajien saama koulutus, opettajakokemus ja koulun resurssit vaikuttivat tässä tutkimuksessa kirjallisuuden opetuksen järjestämiseen. Tämän tutkimuksen jokaisella luokanopettajalla oli oma, juuri hänen persoonalleen sopiva, tapansa opettaa kirjallisuutta.

Avainsanat: kirjallisuus, kirjallisuuden opetus, luokanopettaja, elämyksellisyys

*Riisin raasin rusina
kirjoja on tusina.
Mitä laulat laiha kirja,
mitä paksu posmottelet?*

*Riisin raasin rusina
kirjoja on tusina.
Yhden selkä sian nahkaa,
toisen vaatteet verkaisia.*

*Riisin raasin rusina
kirjoja on tusina.
Yksi muuhkii numeroita,
toinen sätkii sävelinä.*

*Riisin raasin rusina
kirjoja on tusina.
Niitä sidon siivikseni,
pynttään pyrstösulikseni.
Niillä lentohon lehadan,
tuuli kirjanmerkkiniäni.*

Ilpo Tiihonen

SISÄLLYS

1 KOKEMUSTIETOA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESTA.....	7
2 KIRJALLISUUS, LUKEMINEN JA ELÄMYKSET.....	9
2.1 Kirjallisuuden määrittelyä.....	9
2.2 Lukeminen ja luetun ymmärtäminen.....	11
2.3 Kirjallisuuden elämyksellisyys.....	13
3 KIRJALLISUUS KOULUSSA.....	15
3.1 Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena.....	15
3.2 Kirjallisuuden opetuksen taustaa.....	18
3.3 Kirjallisuus luokanopettajien koulutuksessa.....	20
4 LÄHTÖKOHTIA KIRJALLISUUDEN OPETUKSEEN.....	22
4.1 Opettaa vai ohjata?.....	22
4.2 Kirjallisuus oppilaan maailmassa.....	25
4.3 Yhteistyö kodin ja kirjaston kanssa.....	27
5 LUOKANOPETTAJA OHJAAJANA KIRJALLISUUTEEN.....	30
5.1 Kirjallisuuden opetuksen suunnittelu.....	30
5.1.1 Motivointi.....	30
5.1.2 Kirjavalinnat.....	32
5.2 Kirjallisuuden opetuksen toteutus.....	34
5.2.1 Kirjallisuuden lukeminen.....	34
5.2.2 Kirjallisuuden käsitteleminen.....	35
5.2.3 Eriyttäminen.....	37
5.3 Arviointi kirjallisuuden opetuksessa.....	40
5.4 Kirjallisuuden integrointi.....	42
5.5 Kirjallisuuden opetus prosessina.....	44

6 TUTKIMUSONGELMAT.....	47
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	48
7.1 Tutkimusmenetelmät.....	48
7.2 Aineiston keruu.....	49
7.3 Tutkimushenkilöiden kuvaus.....	51
7.4 Aineiston analyysi.....	54
7.5 Tutkimuksen aikataulu.....	55
7.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	57
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	60
8.1 Sinikka Sadunkertoja kirjallisuuden opettajana.....	60
8.1.1 Tavoitteena rakkaus kirjoihin.....	60
8.1.2 Ääneen lukeminen ja jatkokirjat.....	62
8.1.3 Pulpettikirja ja lukukortti.....	63
8.2 Emmi Elokuvantekijä kirjallisuuden opettajana.....	65
8.2.1 Maailmankatsomuksen avartaminen.....	65
8.2.2 Vaihtoehtoja jokaiselle.....	67
8.2.3 Monipuolinen draama.....	68
8.3 Kosti Kirjastonkäyttäjä kirjallisuuden opettajana.....	70
8.3.1 Vapaus elämyksiin.....	70
8.3.2 Kirjojen pariin ohjaaminen.....	71
8.3.3 Kirjasto tärkeänä yhteistyökumppanina.....	74
8.4 Niilo Novellisti kirjallisuuden opettajana.....	75
8.4.1 Yksilölliset mielikuvat.....	75
8.4.2 Novellit ja kirjansidonta.....	77
8.4.3 Monikäyttöiset klassikot.....	79
8.5 Opettajille yhteisiä ja yksilöllisiä opetustapoja.....	80
8.5.1 Suhtautuminen kirjallisuuden opetukseen.....	80
8.5.2 Kirjallisuuden opetuksen suunnittelu ja toteutus.....	82
8.5.3 Arviointi ja integrointi kirjallisuuden opetuksessa.....	84
8.5.4 Kirjallisuuden opetus prosessina.....	85

9 POHDINTA.....	89
LÄHTEET.....	93
LIITTEET.....	99
Liite 1: Teemahaastattelun runko.....	99
Liite 2: Kirjoitelma.....	102
Liite 3: Kirje tutkimushenkilöille.....	103
Liite 4: Taustatietolomake.....	104
Liite 5: Esimerkki litteroidusta haastattelusta.....	105
Liite 6: Esimerkki haastattelupäiväkirjasta.....	106
Liite 7: Esimerkki (1) kirjoitelmista.....	107
Liite 8: Esimerkki (2) kirjoitelmista.....	108

1 KOKEMUSTIETOA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESTA

Suomalaisen nuoren kädessä näkyy nykyisin yhä harvemmin kirja. Kännykkä, internet, elokuvat ja televisio tarjoavat kiivaaseen elämänrytmiin tottuneille nykynuorille kirjallisuutta nopeamman tavan saada elämyksiä. Kirja vaatiikin rauhallista syventymistä, eikä kiireisillä nuorilla ole siihen kärsivällisyyttä. Mikä asema kirjallisuudelle muiden elämystuotteiden rinnalla jää? Onko kirjallisuuden asema kouluopetuksessa heikentynyt? Panostavatko luokanopettajat kirjallisuuden opetukseen?

Äidinkielen oppiaineen nimi muuttui vuoden 1999 alussa äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Näin kirjallisuuden asemaa pyrittiin korostamaan muiden äidinkielen osa-alueiden joukossa ja saamaan opettajia kiinnittämään enemmän huomiota kirjallisuuden opetukseen. Tutkimusaiheena kirjallisuuden opetus on nyt hyvin ajankohtainen. Se on lisäksi myös suurelta osin tutkimaton. Varsinkin luokanopettajan kannalta kirjallisuuden opetusta on tutkittu hyvin vähän.

Kirjallisuuden opetusta sivuava kirjallisuus sisältää lähinnä kokeneiden opettajien opetusvihjeitä ja -vinkkejä (ks. Linna 1999; Puranen 1998; Sarmavuori 1999b). Kirjallisuuden opetusta teoreettiselta kannalta käsitellään laajemmin ulkomaisessa kirjallisuudessa (ks. Rosenblatt 1995; Langer 1995; Lehr 1991). Kirjallisuuden opetuksesta ovat kirjoittaneet käytännönläheisesti luokanopettajat ja opettajankouluttajat, tieteellisestä tekstistä vastaavat lähinnä alan professorit.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten tutkimuksemme neljä luokanopettajaa rakentavat kirjallisuuden opetuksensa luokassaan. Haluamme saada selville, miten nämä luokanopettajat suhtautuvat kirjallisuuteen ja kirjallisuuden opettamiseen. Tarkoituksenamme on kuvailla luokanopettajien kirjallisuuden opetusprosessia eli miten he suunnittelevat ja toteuttavat kirjallisuuden opetuksensa sekä miten he arvioivat kirjallisuuden oppimista ja integroivat kirjallisuutta muihin aineisiin. Meitä kiinnostaa myös, miten opettajat ovat huomioineet opetuksessaan äidinkielen oppiaineen nimenmuutoksen vai ovatko he huomioineet sitä lainkaan.

Rajasimme tutkimusongelmamme käsittelemään kirjallisuuden opetuksen käytäntöä, koska halusimme saada monipuolista tietoa siitä, miten tutkimushenkilömme todellisuudessa toteuttavat oman kirjallisuuden opetuksen luokassaan. Valitsimme tutkimukseemme neljä luokanopettajaa, koska pyrimme samaan mahdollisimman paljon tietoa heidän kirjallisuuden

opetuksestaan. Luokanopettajat ovat eri-ikäisiä ja eri luokka-asteita opettavia mies- ja naisluokanopettajia erikokoisilta kouluilta. Tutkimusmenetelmäksi muodostui laadullinen tapaustutkimus. Halusimme opettajien kertovan meille omin sanoin kirjallisuuden opetuksestaan, joten valitsimme aineistonkeruumenetelmiksi teemahaastattelun ja kirjoittelun. Tutkimuksemme luokanopettajat muodostavat kukin oman tapauksensa, joten aineistoa analysoitiin tapauksittain.

Halusimme perehtyä kirjallisuuden opetukseen syvällisesti, koska koulutuksessamme kirjallisuutta ja sen opettamista käsitellään hyvin vähän. Työssäkäyvän luokanopettajan antama tieto voi antaa valmistuvalle opettajalle viitteitä ja lähtökohtia omaan kirjallisuuden opetukseen. Kokeneiden opettajien antamaa tietoa voidaan hyödyntää myös opettajankoulutuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on välittää työssäkäyvien luokanopettajien kokemustietoa kirjallisuuden opetuksesta luokanopettajaksi opiskeleville ja jo valmistuneille opettajille.

2 KIRJALLISUUS, LUKEMINEN JA ELÄMYKSET

2.1 Kirjallisuuden määrittelyä

Kirjallisuudella tarkoitetaan laajimman määritelmän mukaan kaikkea kirjoitettua tekstiä (Barned, Berman & Burto 1993, 1). Tämä määritelmä sisältää kaiken kirjoituksen mainoskylteistä klassikkoromaaneihin. Kauppisen ja Kirstinän (1994, 83) mukaan kirjallisuuteen sisältyykin hyvin paljon erilaisia tekstejä. Kirjallisuuden määrittelyä auttaa toki se, että kirjallisuutta voidaan jakaa eri kirjallisuudenlajeihin.

Kirjallisuuden pääajit ovat tieto-, mielipide- ja kaunokirjallisuus. Tietokirjallisuuden tehtävänä on tallentaa ja välittää tietoa. Mielipidekirjallisuus kertoo, mitä mieltä kirjoittaja on maailman asioista. Se voi sisältää myös tosioita, jotka kirjoittaja on valinnut omien tarkoitustensa mukaan. Kaunokirjallisuudella ei ole niin yksiselitteistä tehtävää. Kaunokirjallisuus voi vaikkapa antaa tietoa, elämyksiä tai viihdykettä. (Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1991, 182 - 184.)

Kaunokirjallisuus on usein fiktiivistä eli sepitettyä ja siinä käytetään kieltä aivan erityisellä tavalla. Periaatteessa kaunokirjallisuutta on se, mikä kaunokirjallisuudeksi luokitellaan. Eri aikoina kaunokirjallisuudeksi on hyväksytty erilaisia tekstejä. Kaunokirjallisuuden moninaisuutta on yritetty jäsentää luokittelemalla se eri lajeihin eli genreihin. Tämä luokittelu kertoo jotakin tekstin ominaisuuksista. Kaunokirjallisuuden kolme pääajia ovat kertomakirjallisuus eli epiikka, runous eli lyriikka ja näytelmäkirjallisuus eli draama. (Mikkola, Julin, Kauppinen, Koskela & Valkonen 1998, 221 - 222, 237 - 238.)

Kertomakirjallisuudessa on olennaista toisiaan seuraavien tapahtumien kerronta. Kertomakirjallisuuden päälajeja ovat romaani ja novelli. Selvin ero näiden kahden välillä on pituus. Romaanissa voi olla satoja sivuja, kun taas novellissa on yleensä alle parikymmentä sivua. Näytelmäkirjallisuuden pääajit ovat tragedia ja komedia. Tragedia päättyy yleensä surullisesti ja komedia onnellisesti. Runon lajeja ovat mm. oodi, hymni, elegia, epigrammi, sonetti, balladi, tanka ja haiku. (Mikkola ym. 1998, 237 - 259; Puranen 1998, 42.)

Kaunokirjallisuutta jaotellaan lukijakuntien mukaan aikuiskirjallisuuteen ja lasten- ja nuortenkirjallisuuteen. Lasten- ja nuortenkirjallisuudesta käytetään myös yhteisnimitystä

nuorisokirjallisuus. Raja aikuiskirjallisuuden ja nuorisokirjallisuuden välillä on kuitenkin häilyvä. Aikuisille kirjoitettu kirja voi olla nuorisokirjallisuutta, jos se on nuorten keskuudessa suosittu. Nuorisokirjallisuutta on lisäksi nuorisolle kirjoitettu, nuorisolle aikuistenkirjallisuudesta muokattu ja nuorten itse kirjoittama kirjallisuus. Nuorisolle on myös oma kertomakirjallisuutensa, nuorisolyriikkansa ja nuorisodraamansa. (Kurikkala & Schöning 1998, 34 - 35.)

Nuorisokirjallisuutta on jaettu myös tyttö- ja poikakirjallisuuteen. Tämä tarkoittaa erityisesti tyttölukijoille ja poikalukijoille suunnattuja kirjoja. Tytöille kirjoitetaan usein ihmissuhteista ja pojille seikkailuista. Tyttö- ja poikakirjojen raja ei kuitenkaan ole täysin selvä. Tytöt saattavat lukea usein myös poikakirjoja, mutta pojat eivät taas useinkaan lue tyttökirjoja. Siispä tyttökirjoja voidaan pitää naistenkirjallisuuden tapaan omana lajinaan. (Nikolajeva 1998, 14; ks. myös Lappalainen 1979, 16 - 17.)

Kirjallisuus voi olla viihteellistä tai informatiivista. Kirjoitettua tekstiä voidaan lukea hyödyn tai taide-elämyksen vuoksi. Lukemalla käyttöohjetta pyrimme saamaan tietoa laitteen toiminnasta tai huollosta, kun taas kaunokirjallista teosta lukiessa nautinto on hyötyä tärkeämpää. Useinkaan teksti ei ole pelkästään viihteellistä tai informatiivista, vaan siinä on kumpiakin piirteitä. Eihän kukaan harrasta tanssimistakaan pelkästään sen liikunnallisen ja terveydellisen hyödyn takia, vaan myös siksi, että se on nautittavaa ja mukavaa. Joskus taas samaakin tekstiä voidaan lukea informatiivisena tai viihteellisenä. (Barned, Berman & Burto 1993, 1; Kurikkala & Schöning 1998, 35 - 36; Rosenblatt 1995, 32.)

Kirjallisuutta on yritetty määrittää monin eri tavoin. Eagletonin (1997, 11, 20) mukaan kirjallisuutta ei voi ehkä koskaan määritellä yksiselitteisesti. Kenties kirjallisuuden ainoaksi määritelmäksi jää se, että kirjallisuus on mitä tahansa kirjoitusta, jota joku jostain syystä arvostaa.

Meidän tutkimuksessamme kirjallisuudella tarkoitetaan sitä kirjallisuutta, jota käsitellään koulussa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tässä tutkimuksessa keskitymme kaunokirjallisuuteen ja erityisesti nuorison kertomakirjallisuuteen, koska kertomakirjallisuus on peruskoulun alaluokkien oppilaille läheisin kirjallisuudenlaji ja kertominen on heille samoin luontevin ilmaisutapa.

2.2 Lukeminen ja luetun ymmärtäminen

Kirjallisuus tarvitsee lukijan. Kauppisen ja Kirstinän (1994, 82 - 83) mukaan kirjallisuus syntyy vasta tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta. Lukeminen on merkkien tulkintaa ja merkitysten luomista painetulle tai kirjoitetulle tekstille. Lukiessaan lukija yrittää ymmärtää kirjoittajan viestiä ja tekstin sisältöä. (Sarmavuori 1999b, 11.)

Lukemisen käsite on ajan myötä muuttunut. Aiemmin lukeminen ymmärrettiin pelkäksi mekaaniseksi tapahtumaksi, jossa lukija oli passiivinen vastaanottaja ja lukemisprosessin tekninen suorittaja. Nykyään lukeminen käsitetään yksinkertaisemmillaan lukijan aivoissa tapahtuvaksi prosessiksi, joka koostuu kirjoitetun kielen muuttamisesta puhutuksi kieleksi ja ymmärtämisestä. (Lehtonen 1998, 7 - 8.) Lukijan aktiivisuus ja luetun ymmärtäminen ovat lukutaidon tärkeimpiä elementtejä.

Lukeminen koostuu Lehtosen (1998, 8 - 9) mukaan neljän tekijän yhteisvaikutuksesta: lukijasta, kirjoitetusta kielestä, lukemisprosessista ja lukemistilanteesta. Lukijalla tulee olla riittävät kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt lukemisprosessin suorittamiseen. Lukemisprosessissa on mukana lukijan asettamat tavoitteet, lukemisen tarkoitus sekä havaitseminen, sanojen tunnistaminen, ymmärtäminen, tulkinta, arviointi ja soveltaminen. Lukemistilanteessa lukija ja teksti kohtaavat.

Lukemista ja lukemisen ymmärtämistä kirjallisuuden opetuksen kannalta on laajasti käsitellyt kirjallisuuden opetuksen teoreetikko Louise M. Rosenblatt.¹ Hän on vaikuttanut kirjallisuuden opetuksen käytäntöihin useiden vuosikymmenien ajan ehkä enemmän kuin kukaan muu. (Linna 1999, 28.)

Rosenblattin käsityksen mukaan lukeminen on lukijan ja tekstin välinen vuorovaikutustapahtuma, transaktio, jossa sekä lukija että teksti ovat aktiivisia. Lukijan ja tekstin kohdatessa käynnistyy prosessi, jossa lukija luo tekstin pohjalta uusia merkityksiä. Tästä prosessista syntyy enemmän tai vähemmän järjestynyt kuvitteellinen kokemus. Lukija tuo tekstiin aiemmat kokemuksensa ja nykyisen persoonallisuutensa. Transaktioon eivät vaikuta vain

¹ Emeritusprofessori Louise M. Rosenblattin läpimurtoteos *Literature as exploration* haastoi traditio-naalisia näkemyksiä kirjallisuuden opetuksesta ja lukijan ja tekstin suhteesta jo vuonna 1938. Kuitenkin vasta 1970-luvulla teoksen merkitys kirjallisuuden opetukselle ja tutkimukselle tunnustettiin. Rosenblatt on nykyisin laajalti arvostettu kirjallisuuden opetuksen teoreetikko, ja monet alan opetusta käsittelevät aineistot ja koulutustilaisuudet perustuvat hänen teorioihinsa. (Lehr 1991, 9 - 10; Linna 1999, 28.)

menneet kokemukset, vaan myös nykyinen elämäntilanne ja tämänhetkiset mielenkiinnonkohteet. (Rosenblatt 1995, 24, 30 - 34; Linna 1999, 28.)

Lukija lähestyy tekstiä tietyllä tarkoituksella ja odotuksilla, jotka nousevat aiemmista kokemuksista. Sekä teksti että lukija ovat molemmat tasa-arvoisia tekstin merkityksen rakentumisessa. Samalla tekstillä voi olla eri merkitys lukijalle eri aikoina ja eri olosuhteissa. Mieliä, mahdolliset huolet ja elämäntilanne voivat tehdä lukijasta, joko vastaanottavaisen tai torjuvan suhteessa tiettyyn tekstiin. (Rosenblatt 1995, 26 - 27, 35; Linna 1999, 29.)

Judith Langer² on laajentanut Rosenblattin teoriaa. Langer käyttää termiä *envisionment* tarkoittamaan sitä ymmärrystä, mikä lukijalla on kirjasta tiettyä aikana. Tähän ymmärrykseen vaikuttavat sekä yksilölliset että kulttuuriset kokemukset. (Langer 1995, 9; Sarmavuori 1999b, 65 - 66.)

Katri Sarmavuori³ (1999b, 65) on suomentanut termin *envisionment* näkymöinniksi, vaikka parempi suomennos kenties olisi lukuolettamus tai lukuaavistus. Lukija tekstiä lukiessaan olettaa löytävänsä tiettyjä asioita tekstistä esimerkiksi otsikon tai edellä luetun perusteella. Lukuolettamus sisältää ennakoiteja, ideoita, epäilyjä ja argumentteja. Lukemisen aikana olettamukset muuttuvat. Sitä mukaa kun lukija saa tekstistä uutta informaatiota, hänen ajatuksensa tekstistä kokonaisuutena muuttuu. Jotkut tekstin asiat menettävät merkityksensä, joitakin uusia asioita tulee lisää, joidenkin asioiden merkitys vain muuttuu. Muutoksia tapahtuu vielä tekstin lukemisen jälkeenkin. (Langer 1995, 9 - 10.)

Lukuolettamukset ja -aavistukset ovat yksilöllisiä. Myös niiden avulla voidaan käsitellä kirjallisuutta luokassa. Tällöin jokainen oppilas on itsenäinen, omat taustansa omaava ajattelija, joka on riippuvainen ryhmäjäsenyydestä ja luokasta. Tällaisessa luokassa oppilaat odottavat kuulevansa toistensa mielipiteitä, koska se johdattaa myös omaa ajattelua eteenpäin. (Langer 1995, 38, 142 - 145; Sarmavuori 1999b, 66.)

² Judith A. Langer on yhdysvaltalainen kasvatustieteiden professori. Hän toimii professorina Albanyssa, New Yorkin osavaltion yliopistossa. Hän on erikoistunut kirjallisuuskasvatukseen. (Langer 1995, 171.)

³ Katri Sarmavuori, FT, toimii äidinkielen didaktiikan professorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. (Turun yliopisto opettajankoulutuslaitos 2000.)

2.3 Kirjallisuuden elämyksellisyys

Kaunokirjallista teosta ei kukaan voi lukea toisen puolesta. Lukijan täytyy itse elää teoksen läpi. Teksti synnyttää lukijassa tiettyjä mielikuvia, nostattaa tiettyjä tunteita, tuo mieleen tiettyjä ihmisiä, paikkoja ja tapahtumia. Näin kukin teksti puhuu kullekin persoonallisella tavalla. (Rosenblatt 1995, 33 - 34, 264; Linna 1999, 28 - 29.)

Kirjallisuus tarjoaa elämyksiä. Se avaa ikkunan maailmaan, ihmisyyteen ja yksilöön. Kirjallisuus heijastaa todellisuutta, jota voidaan tulkita kirjailijan kautta. Lukija tulkitsee ja ymmärtää sen, mitä hän pystyy elämäkokemustensa ja tietojensa perusteella vastaanottamaan tekstistä. Myös eri ikäpolvet suhtautuvat teoksiin eri lailla, joten klassikkoteosta tulkitaan eri tavoin eri aikoina. (Sarmavuori 1999b, 61 - 62.) Väinö Linnan Tuntematon sotilas herättää varmasti erilaisia tunteita sota-ajan kokeneissa kuin nykynuorissa, joille sota on kaukainen osa Suomen historiaa.

Kaunokirjallisen tekstin lukeminen on elämyksellistä lukemista. Elämyksellinen lukeminen on eläytyvää ja esteettistä lukemista. Se on lukemista harrastuksena, ajanvietteenä ja huvina. Elämyksellinen lukeminen muokkaa asenteita ja maailmankuvaa, ruokkii mielikuvitusta ja rakentaa persoonallisuutta sekä voi edistää myös mielenterveyttä. (Sarmavuori 1993, 21 - 22, 73; 1999b, 11 - 12.)

Kirjallisuuden kouluopetuksessa tulisi korostaa kirjallisuudesta saatavaa nautintoa, mielihyvää ja elämyksiä. Tietoa oppilaille tarjotaan kylliksi jo kaikissa muissa oppiaineissa. (Kantokorpi 1992, 114.) Kirjallisuudesta tulisi koulussa muodostua lapsille läheinen ja mieluinen asia. Elämyksellisen lukemisen kautta on mahdollisuus oivaltaa myös luetun fiktiivisyys; kirjailijat keksivät itse, oppilaskin huomaa osaavansa myös itse keksiä. Elämysten kautta voidaan välittää myös kulttuuritietoutta. Elämyksellisyys on paras keino istuttaa oppilaan tietoisuuteen ihmiskunnan yhteisiä tarinoita ja sankareita. (Kouki 1994, 76 - 77.)

Koska kirjallisuuden merkitykset perustuvat kunkin lukijan omaan tulkintaan, löytyy kullekin kirjalle lukuisia tulkintoja. Siksi on tärkeää, että varsinkin koulussa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kertoa tekstin herättämistä ajatuksista ja tunteista muille luokkatovereille. Tällöin muutkin huomaavat, miten eri tavoin sama teksti voi vaikuttaa eri lukijoihin, miten jokainen tulkitsee tekstiä oman kulttuurinsa, omien kokemustensa, tietojensa, taitojensa ja motivaationsa perusteella. Joku näkee tekstin visuaalisesti kuin

filminä, ja joku toinen taas pohtii henkilöiden tuntemuksia. Keskustelemalla tekstistä ja kertomalla syntyneistä ajatuksista muille voidaan rikastuttaa myös omia tulkintoja. (Linna 1999, 72; ks. myös Langer 1995, 142 - 143.)

Avoimet ja monia erilaisia näkökantoja suvaitsevat keskustelut lähentävät oppilaita ja antavat luokalle yhteisiä kokemuksia. Oppilaat oppivat arvostamaan toistensa mielipiteitä, vaikka ne eroaisivatkin omista mielipiteistä. Purasen (1999, 15) mukaan kirjallisuuden elämyksellisyys parantaa luokkahenkeä. Jopa koulukiusaamista voidaan torjua oppilaiden paremmalla toistensa tuntemisella.

Kirjallisuus ei ole toki ainut elämysten lähde lasten ja nuorten elämässä. Elokuvat, tietokonepelit ja musiikkivideot ovat jo menneet elämystuotteiden välisessä kilpailussa kaunokirjallisuuden ohi. Nuoret kaipaavat toimintaa ja jännitystä, joita saadaan helposti televisioista, urheilusta ja peleistä. Toimintaa ja jännitystä löytyy myös kirjoista, jos lukija jaksaa keskittyä ja nähdä hieman vaivaa. Kirjallisuus ei ole helpoin ja nopein tapa saada elämyksiä, mutta varmasti yksi niistä antoisimmista ja omaa ajattelua kehittävimmistä. (Rikama 1995, 13; Saure 2000, 5.)

3 KIRJALLISUUS KOULUSSA

3.1 Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena

Kirjallisuus tuli osaksi äidinkielen oppiaineen nimeä vuoden 1999 alusta alkaen. Oppiaine äidinkieli on nyt äidinkieli ja kirjallisuus. Nimen muuttamisella on Helena Linnan⁴ (1999, 14) mukaan haluttu vahvistaa kirjallisuuden asemaa ja tasapainottaa sen ja kieliopin opetuksen välisiä suhteita.

Äidinkielen opettajain liitto ajoi oppiaineen nimenmuutosta Rikaman (1998, 282 - 287) mukaan kirjallisuuden opetuksen valinnaisuuden ja yksilöllisyyden takia. Kirjallisuuden opetuksen ongelmaksi alkoi muodostua ylenmääräinen valinnanvapaus, jolloin oppilaat pystyivät jättämään kirjallisuuden opinnoistaan suuren osan kokonaan pois ja valitsemaan tilalle aivan jotain muuta. Äidinkielen opettajain liitto oli huolissaan siitä, kuinka paljon kirjallisuuden opinnoista voitaisiin jättää pois ennen kuin koko kansallinen identiteetti ja kirjallinen kulttuuri joutuisi uhanalaiseksi.

Kirjallisuuden tulo oppiaineen nimeen on Ulla Purasen⁵ (1999, 15) mielestä erittäin tärkeää. Hän olettaa, että näin viikon oppitunneista taataan osa kirjallisuuden käsittelylle. Puranen ei kuitenkaan usko, että nimenmuutos muuttaisi heti opetuskäytäntöjä. Huolimatta nimenmuutoksesta todellisia käytännön muutoksia kirjallisuustuntien pitoon ja opetussuunnitelmaan pitää odottaa vielä jonkin aikaa. Siirtymävaihe kestää pitkään.

Oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus tärkein tavoite on edelleen hyvä äidinkielen hallinta. Tähän ei riitä pelkkä tiedotusvälineiden ja tietotekstien kieli. Kirjallisuuden käsittely laajentaa sana- ja ilmaisuvarastoa ja luo pohjan hyvälle ilmaisu- ja tulkintataidoille. Kirjallisuuden opetuksessa tarvitaan kokonaisia kaunokirjallisia teoksia, jotta saavutettaisiin monipuolinen ja rikas äidinkielen osaaminen. (Linna 1999, 14; Sinko 1999, 71.)

⁴ Helena Linna toimii luokanopettajana Helsingissä. Hän on toiminut myös luokanopettajien koulutuksen didaktikkona Helsingin yliopistossa ja osallistunut äidinkielen opetussuunnitelman perusteiden laadintaan. Hänen teoksensa, *Lukuonni - kirjallisuuden opetus ala-asteella*, käsittelee kirjallisuuden opetusta käytännönläheisesti. (Linna 1999; 1998, 12; 1996; 8.)

⁵ Ulla Puranen on toiminut äidinkielen didaktikkona Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa yli 30 vuotta. Hän kirjoittanut kirjallisuuden käsittelyn oppaan, Luen, koen ja sanoiksi puen, kaikille peruskoulussa kirjallisuuden parissa työskenteleville opettajille. (Puranen 1998.)

Äidinkielen oppisisällöt laajentuvat jatkuvasti. Kirjallisuuden lisäksi äidinkielessä on tärkeässä asemassa mediatietous sekä suullinen ja kirjallinen ilmaisu. Ennen nimenmuutosta kirjallisuus oli Koukin (1994, 76 - 77) mielestä hukkumassa tehokkuusajattelun ja kulttuurivihamielisyyden alle, koska kirjallisuuden oppimista ei voi tulosvastuullisesti laskea. Kouki valittaa, että koulutukselle kyllä asetetaan yleisesti tavoitteita, jotka liittyvät viestintään, kansainvälisyyteen, ympäristökasvatukseen ja kulttuuri-identiteetin rakentamiseen, mutta unohdetaan kirjallisuuden merkitys yhtenä tehokkaimmista keinoista ja välineistä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 44 - 48) kirjallisuuden opetuksen tavoitteet sisältyvät äidinkielen oppiaineen alle. Oppiaineen nimenmuutos ei ole ainakaan vielä luonut tarvetta uusille peruskoulun opetussuunnitelman perusteille, joten vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet ovat siis edelleen voimassa. Niitä voidaan nyt lukea ehkäpä niin, että kirjallisuuden merkitystä hieman korostetaan.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 44) korostaa äidinkielen opetuksessa kirjallisuuden tuntemuksen merkitystä oppilaiden identiteetin vahvistajana. Kirjallisuutta lukemalla oppilas kehittää tunne-elämäänsä ja laajentaa maailmankatsomustaan. Hän saa tietoa niin kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista kuin itsestään, inhimillisistä kokemuksista ja mielikuvituksesta.

Kirjallisuus auttaa ymmärtämään omaa äidinkieltä ja suomalaisen kulttuurin erityispiirteitä. Lisäksi kirjallisuudesta saadaan aineksia muiden kielten ja kulttuurien ymmärtämiseen. Oppilas tutustuu lapsille ja nuorille kirjoitettuun kirjallisuuteen, joka voi kasvattaa lukuhalua ja -harrastusta. Kirjallisuus antaa virikkeitä ilmaisuun ja aineksia ajatteluun. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 44 - 45.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 45) korostavat, että kirjallisuuden valinnassa tulee ottaa huomioon lasten kiinnostus ja lukutaito. Oppilaita tulee ohjata valitsemaan itselleen sopivaa luettavaa. Opettajan tulee ohjata oppilaita eläytymään, mutta myös ottamaan kantaa ja pohtimaan tekstin synnyttämiä ajatuksia.

Peruskoulun kirjallisuuden opetuksen avulla saadaan koko ikäluokka kirjallisten elämysten pariin, jolloin koulu voi tasoittaa kirjallisuuden harrastamisen mahdollisuuksia (Eskola 1988, 13). Erityisesti alaluokilla on Kaartisen (1996, 169) mukaan huolehdittava siitä, että oppilaat pääsevät lukemisessa liikkeelle onnistumisen kokemuksista ja nauttivat

lukemisesta. Oppilaille tulee lukea paljon ääneen, sillä kuuntelusta lähtee lukijan luottamus itseensä lukijana ja lukijaksi kasvaminen.

Kauppisen (1986, 173 - 174) mukaan kirjallisuuden opetuksen tulee ensi sijassa lisätä kirjallisuuden harrastusta ja arvostusta. Kirjallisuuden opetuksen tulee antaa myös tietoa kirjoista ja kirjallisuudesta, ja valmiuksia pohtia ja tulkita luettua. Kirjallisuuden opetuksen tulee antaa myös mahdollisuuksia laajentaa kokemuspiiriä, kielellisiä kokemuksia ja omaa ilmaisua. Kirjallisuuden avulla voi myös virkistäytyä ja vapautua arjesta. Kauppisen määrittelemät kirjallisuuden opetuksen tavoitteet ovat mielestämme edelleen ajankohtaisia ja päteviä, vaikka ne ovat olleet käytössä jo lähes 15 vuotta.

Kertomukset ja tarinat ovat tie menneeseen ja tulevaan, tie omaan sekä vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Alaluokilla tulisi kirjoittaa eläytyen tekstien pohjalta ja keksiä omia juttuja. Niitä voidaan kuunnella yhdessä ja olla tarinankertojia. Teksteistä tulee etsiä vieraita sanoja ja pohtia niiden merkityksiä. Opettajan on tärkeää lukea ja kirjoittaa yhdessä oppilaittensa kanssa, sillä opettaja on omassa työssään lukevan ja kirjoittavan ihmisen malli. Tekstejä ja tarinoita ei tule käsitellä toistuvasti aina samaa kaavaa noudattaen, vaan vaihtelevasti oppilaiden ja tekstien lähtökohdista käsin. (Kaartinen 1996, 169 - 170.)

Kirjallisuuden käsittelyssä peruskoulun alaluokilla on Lehtisen (1994, 6 - 8) mukaan useita vaikeita kohtia. Sanavaraston pienuus ja suppea kielentuntemus vaativat oppilaita jatkuvia ponnisteluja, jotta he pysyisivät tekstissä mukana. Asiat saattavat myös aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia, vaikka sanastokin olisi helppoa, sillä lasten kokemuspiiri on suppea. Jos oppilas ei löydä sopivaa samaistumiskohdetta tekstistä, keskittyminen luetun seuraamiseen voi herpaantua. Omien mielipiteiden erittelemine on myös vaikeaa, sillä myös se vaatii laajaa sanavarastoa ja kokemuspiiriä. Lisäksi koulussa käsiteltävät tekstit ovat usein iäkkäitä ja niiden kieli on vanhahtavaa. Lapsi tajuaa, ettei ymmärrä, mutta ei tiedä miksi. Ymmärtäminen onkin tärkeää varsinkin kaunokirjallisuuden lukemisessa.

Kirjallisuuden opetuksen ajanvaraamisen ongelmat ovat samat kuin muissakin taideaineissa. Jos opetusta ei ole suunniteltu ja pohjustettu tarkasti, saatetaan siihen varattu aika käyttää johonkin muuhun. Lukeminen vaatii keskittymiskykyä ja mahdollisuutta siihen. Koulussa tulisi antaa aikaa lukemiselle tai ainakin kertomusten kuuntelemiselle, koska harjoitus tekee mestarin. Oppilaiden tulee oppia kantamaan oma vastuunsa luokan työrauhan ja myös lukurauhan säilyttämisessä. (Puranen 1998, 27, 82.)

3.2 Kirjallisuuden opetuksen taustaa

Nykyinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 44 - 48) korostaa erityisesti kirjallisuuden elämyksellisyyttä ja oppilaiden omaa valinnanvapautta. Näin ei ole kuitenkaan aina ollut. 1950-luvulla kirjallisuuden opetuksen keskeisin teos oli kirjallisuuden historian oppikirja. Kaunokirjallisuutta luettiin usein vain sen havainnollistamiseksi. Oppilaille opetettiin parhaita kielenkäytön malleja ja ennen kaikkea korvaamattomia elämänarvoja. Kaikkien oppilaiden oli tunnettava huomattavimmat kansalliskirjailijat. (Rikama 1998, 242 - 247.)

1960-luvulla opettajille ehdotettiin tiukkoja kirjallisuuden valintaan liittyviä ohjeita. Koululaisten luettavaksi sallittiin ainoastaan sellaisia teoksia, jotka olivat taiteellisesti arvokkaita, moraalisesti sopivia ja oikeita esikuvia antavia. Äidinkielen opettajien suosituslistaan tuli tällöin muutama tuore kotimainen kirja ja kotimaisten klassikoiden rinnalle yhtä suurella osuudella ulkomainen kirjallisuus. 60-luvun lopulla kaunokirjallisuuden asema alkoi heiketä, ja siitä tuli vain yksi lukutaidon ulottuvuus. Myös sähköiset mediat veivät huomiota kirjallisuudelta. (Rikama 1998, 248 - 259.)

1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen toteutuessa yhteiskunnalliset hyötynäkökohdat nousivat tärkeiksi myös kirjallisuuden opetuksessa. Kirjallisuudesta tuli vain yhden kielellisen perustaidon, lukemisen, yksi erityislaji. Suomessa äidinkielen opetukselle annettiin niukasti aikaa, vähiten koko Euroopassa. Kirjallisuus joutui taistelemaan osastaan opetussuunnitelmassa, toisin kuin niissä maissa, joissa se oli oma oppiaineensa. Keskikoulun lukukirjoista siirryttiin kokonaisteoksiin ja klassikoista nuorten kirjoihin. Opettajat joutuivat itse lukemaan ja analysoimaan paljon uusia teoksia ja kehittämään niille kiinnostavia käsittelytapoja. Koulukirjastojen surkea tila johti koulujen ja kunnankirjastojen menestyksekkääseen yhteistyöhön. Myös kustantajat helpottivat tilannetta julkaisemalla halpoja lukemistoja. (Rikama 1998, 260 - 270.)

1980-luvulla kirjallisuus joutui kilpailemaan sähköisten viestinten kanssa ja tästä syystä kaunokirjallisuuden harrastaminen vähentyi nuorison keskuudessa. Kirjallisuuden opetuksen hallitsevaksi näkökulmaksi nousi kulttuuri ja esteettinen kasvatus. Kirjallisuuden opetus oli edelleen vastatulessa, mutta opetuksen tilannetta vakiinnuttivat uudet ajanmukaiset opetussuunnitelmat sekä oppikirjatuotannon kasvu. (Rikama 1998, 271 - 281.)

1990-luvulla yksilöllinen valinnanvapaus lisääntyi. Yhä enemmän huomioitiin erilaiset lukijat ja heidän erilaiset elämystarpeensa ja pyrittiin rakentamaan henkilökohtainen kirjallisuussuhde. Yhdentyminen Eurooppaan asetti uusia paineita kirjallisuuden opetukselle. Toisaalta kysyttiin, pitäisikö kirjallisuuden opetuksen vahvistaa suomalaisten kansallista kulttuuria ja identiteettiä ja vaatia oppilailta kansallisten merkkiteosten eli suomalaisen kaanonin tuntemusta. Toisaalta pohdittiin, pitäisikö kirjallisuuden opetuksen tukea myös yhteistä eurooppalaista kulttuuriperintöä, eri maiden kansallisia merkkiteoksia, eurooppalais-ta kaanonit. Kysymyksiin ei kuitenkaan saatu selkeitä vastauksia. (Rikama 1998, 282 - 287.)

Suomessa kirjallisuutta opetetaan muihin Euroopan maihin verrattuna vähän. Joissakin Euroopan maissa kirjallisuus on jopa oma oppiaineensa. Muutamia Euroopan maita on jaoteltu kirjallisuuden opetuksen määrän lisäksi myös muiden opetuksen erojen ja yhtäläisyyksien perusteella. On muodostunut kaksi ryhmää: eteläinen ja pohjoinen, joiden melko vastakkaiset kirjallisuuden opetuksen perinteet ja näkemykset voidaan löytää opetussuunnitelmista. Oppilaan yksilöllistä kehittymistä pitävät Suomen lisäksi etusijalla myös mm. Tanska, Saksa, Hollanti, Belgia ja Englanti. Kansallisen kulttuuriperinnön siirtäminen taas korostuu mm. Irlannissa, Ranskassa, Luxemburgissa, Portugalissa, Espanjassa, Italiassa ja Kreikassa. Koulussa käsiteltävät tekstit voivat opettaja ja oppilaat pohjoisessa valita melko vapaasti, kun taas etelässä kouluviranomaiset määräävät ne suhteellisen tarkasti. (Kirstinä & Mikkola 1992, 64 - 65; Saariluoma 1995, 6 - 7.)

Kirjallisuuden opetukselle tulevaisuus merkitsee erilaisia kompromisseja. Etelä-Euroopassa opetusta halutaan kehittää oppilaskeskeisemmäksi pohjoisen ajattelutavan mukaan. Pohjoisessa taas halutaan kehittää kirjallisen kulttuurin opetusta eteläiseen suuntaan. Vastakohtat ovat siis lähenemässä toisiaan. On myös vilauteltu ajatusta yhteiseurooppalaisesta kirjallisuuden opetussuunnitelmasta, joka koskisi lähinnä lukio-opetusta. Vanhat kulttuurimaat, kuten Ranska, Italia, Espanja ja Englanti, joutuisivat tällöin ottamaan huomioon myös muiden maiden kirjallisuuden. (Kirstinä & Mikkola 1992, 69 - 71.)

Opetushallituksen äidinkielen opetusneuvos Pirjo Sinko (1998, 350 - 354) on esittänyt kaksi visiota Suomen kirjallisuuden opetuksen tulevaisuudesta. Toista hän toivoo toteutuvaksi ja toisen toteutumista hän pelkää. Kirjallisuuden opetuksen kohtalo saatetaan ratkaista 2000-luvun alussa, ehkäpä jo seuraavassa opetussuunnitelmauudistuksessa. Pelottavamman vision mukaan kansainvälistymisen tuloksena englannin kieli syrjäyttää suomen opetuskielenä sekä yhteiskunnan kielenä. Suomalaiset kirjailijat kirjoittavat

englanniksi, koulukirjat ovat englanniksi, oppilaat kirjoittavat ja ajattelevat englanniksi. Suomen kieli saattaa jäädä joidenkin maalauskoulujen ala-asteiden käyttöön, mutta sekin rapistuu myöhemmin vähäisen käytön takia. Toisen vision mukaan kouluissa ja koko suomalaisessa yhteiskunnassa tunnustetaan kirjallisuuden opetuksen merkitys oppilaan kulttuuri-identiteetin ja persoonallisuuden kehittymiselle. Kirjallisuuden merkitys myös oppivalmiuksien, oppimaan oppimisen ja ajattelutaitojen kehittämisessä tunnustetaan.

Pirjo Singon pessimistinen tulevaisuudenvisio tuskin toteutuu laajassa mittakaavassa, joskin pelko on sinänsä aiheellinen. Vaikka talouselämä ja teknistyvä tietoyhteiskunta vaatisivatkin englannin kielen käyttöä, ei se onneksi tarkoita sitä, että koko kansakunnan tulisi siirtyä pelkästään englannin kielen käyttöön. Suomen kieli ja suomalainen kirjallisuus säilyttää asemansa varmasti vielä pitkään.

3.3 Kirjallisuus luokanopettajien koulutuksessa

Luokanopettajat eivät tunne Ruuskan (1994, 19 - 21) mukaan tarpeeksi lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Sarmavuori (1999a, 19 - 20) näkeekin opettajankoulutuksen pahimpana puutteena kirjallisuuden opetuksen vähyden. Luokanopettajat eivät saa koulutuksessaan edes perustietoja nuorisokirjallisuudesta. Sarmavuori tähdentää, että luokanopettajilla pitäisi olla vähintään pakolliset viiden opintoviikon opinnot kirjallisuudesta, jotta he olisivat valmiita ohjaamaan elämyksellistä kirjallisuuden opetusta ja tukemaan oppilaiden lukuharrastusta. Nyt valmistuvat luokanopettajat voivat jokseenkin täysin välttää nuorisokirjojen lukemisen ja tiedon saamisen niistä.

Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opintoja vähintään neljä opintoviikkoa pakollisissa peruskoulussa opettavien aineiden monialaisissa opinnoissa eli ns. POM-opinnoissa. Tämä neljän opintoviikon kokonaisuus jakaantuu kahteen jaksoon: (1) oppiaineen luonteeseen ja ainedidaktiikan perusteisiin sekä (2) perustaitojen didaktiikkaan. Kirjallisuus ja kirjallisuuden opettaminen mainitaan ainoastaan ensimmäisen kurssitavoitteissa. Siinäkin se on vain yksi monista. Kirjallisuutta on siis vain murto-osa tuosta neljästä opintoviikosta. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 163.)

Pakollisten opintojen lisäksi tarjolla on yhden opintoviikon valinnainen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi. Äidinkieli ja kirjallisuus on myös yksi opettajankoulutuslaitoksen 15 opintoviikon sivuainevaihtoehdoista. Näihin opintoihin kuuluu viisi opintoviikkoa vapaavalintaisia kirjallisuuden laitoksella suoritettavia opintoja. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 167, 192 - 193.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen nimenmuutos on selkeästi otettu huomioon opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa, sillä nyt kirjallisuus jopa mainitaan pakollisten opintojen yhteydessä. Esimerkiksi ne opiskelijat, jotka ovat aloittaneet opintonsa yhdessä meidän kanssamme vuonna 1996, voivat sen sijaan valmistua luokanopettajiksi ilman ainoataan kirjallisuutta käsittelevää kurssia. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996, 167 - 169; 1997, 157 - 158.)

Luokanopettajaksi opiskeleva voi valmistua myös Jyväskylän yliopistosta, aivan kuten Sarmavuori (1999a, 19 - 20) pelkääkin, vain vähäisin kirjallisuuden opinnoin. Kirjallisuudesta kiinnostunut opiskelija voi kuitenkin valita opintoja sekä opettajankoulutuslaitokselta että suoraan kirjallisuuden laitokselta. Kiinnostuneet kyllä saavat tietoa nuorisokirjallisuudesta, mutta kipeämmin sitä tarvitsisivat kirjallisuudesta vähemmän innostuneet luokanopettajaksi opiskelevat. He saattavat lähteä kirjallisuuden opetuksen osalta vähin eväin työelämään.

Luokanopettajan työ on monialaista. Niskasen (1988, 27) mukaan luokanopettajien täytyy hallita kaikki oppiaineensa ja niiden osa-alueet laajasti. Kirjallisuus on nyt entistä suurempi osa äidinkielen opetusta ja se tulisi ottaa huomioon myös luokanopettajien koulutuksessa.

4 LÄHTÖKOHTIA KIRJALLISUUDEN OPETUKSEEN

4.1 Opettaa vai ohjata?

Kirjallisuuden lukeminen ja ymmärtäminen on yksilöllistä ja elämyksellistä. Luokassa jokaisella oppilaalla on oikeus omiin tulkintoihin, eikä oikeita tai vääriä tulkintoja ole edes olemassa. Miten opettaja voi näistä lähtökohdista toimia? Voiko kirjallisuutta oikeastaan opettaa?

Kirjallisuuden opettaminen on vaikeaa, ellei mahdotonta. Vandergrifin (1990, 61 - 62) mukaan kukaan ei voi todella opettaa kirjallisuutta. Kirjallisuus tulee itse kokea. Taitava opettaja voi toimia oppaana, ohjaajana tai esittelijänä, mutta ei voi kuitenkaan opettaa toiselle, miten kokea kirjallisuutta. Rosenblatt (1995, 266) pitää myöskin opettajaa eräänlaisena valmentajana, joka voi auttaa oppilaita löytämään tekstistä jokaiselle omat merkitykset.

Kirjallisuutta opettaessaan opettaja voi korkeintaan luoda oppimista tukevan oppimisympäristön. Kukaan ei varsinaisesti voi opettaa kirjallisuutta myöskään Brumfitin (1985, 118 - 119) mukaan. Opettajan tehtävänä on saada oppilaat luomaan oma näkemys kirjallisista teksteistä. Opettaja toimii mallina, mutta ei saa luoda vaikutelmaa yhdestä ainoasta oikeasta tulkinnasta. Jokaisen oppilaan on löydettävä oma kehittyvä ja muuttuva tapansa tulkita kirjallisuutta.

Kirjallisuuden avulla voidaan koulussa silti oppia monia asioita. Vandergrift tuo esille (1990, 61 - 62) kirjallisuudesta opettamisen, *teaching about literature*. Kirjallisuudesta voidaan opettaa kirjallisuuden historiaa, tiettyjä teoksia, käsittelytapoja, kirjallisuuden teoriaa ja tutkimusta. Kuitenkaan sitä tärkeintä, kirjallisuutta elämyksenä, ei voida opettaa eikä mitata. Kirjallisuuden elämyksellisyyden arvostusta ja kirjallisuudesta saatua nautintoa voidaan vain pyrkiä lisäämään.

Kirjallisuuden opettajan ongelmana on se, miten hän voi antaa mahdollisuudet sekä yksilöllisiin elämyksiin että yhteisiin kirjallisiin perustietoihin. Kirjallisuuden opetuksen avulla voidaan luoda melko yhtenäinen kirjallisen kulttuurin pohja koko ikäluokalle, mutta

yhtenäinen vaatimustaso ei useinkaan onnistu, koska oppilaiden lukemis- ja vastaanottamiskyvyt ovat niin erilaisia (Blom 1992, 142).

Opettaja ei voi taata elämyksiä, mutta hän voi houkutella oppilaat kirjojen ääreen ja antaa heille mahdollisuuden tutustua monipuoliseen kirjallisuuteen. Kivelän (1992, 130 - 133) mielestä opettajan tulee löytää keinot tuoda kirjallisuus ja kirjalliset elämykset lähemmäksi niitä, jotka ovat pysytelleet siitä kaukana ja myös auttaa niitä avautumaan niille, joilla on jo kiinnostus. Hän on omassa opetuksessaan ottanut tärkeimmäksi tavoitteekseen oppilaiden ihastuttamiseen lukemiseen.

Kirjallisuus tuo luokkaan koko ympäröivän yhteiskunnan ja ihmiselämän. Kirjallisuudesta löytyy kaikki inhimilliselle elämälle ominainen, mutta lisäksi sieltä löytyy epäinhimillinen, paha, vieras, uskomaton ja ajaton. Kirjallisuutta heikosti tuntevien ja vähän lukevien oppilaiden käsitys kirjallisuudesta on voinut syntyä läheisten ihmisten ennakkoluuloista, kouluopetuksesta, ympäröivän maailman ja viestintäympäristömme tarjoilemasta arvoasetelmasta. Opettajan tehtävänä on yrittää poistaa ennakkoluulot ja harhakäsitykset, jopa vastenmielisyys kirjallisuuden lukemista kohtaan. Opettaja on henkilökohtaisesti vastuussa siitä, tekeekö hän kirjallisuuden opetuksen mielekkääksi ja haasteelliseksi. (Kouki 1994, 79 - 80.)

Opettajan on siirryttävä kirjallisuustieteilijän roolista mainosmieheksi ja luotava tarve tutustua tekstiin, joka tavalla tai toisella palvelee kulloisiakin tavoitteita. Kivelä (1992, 130 - 133) on luopunut koko luokan yhteisesti lukemista kirjoista. Oppilaalla on sen sijaan oikeus lukea teos, joka häntä kiinnostaa. Opettajan tehtävä on saada oppilas kiinnostumaan yhä rohkeammin ja ennakkoluulottomammin erilaisista teksteistä.

Luokanopettajat eivät ole Ruuskan (1994, 19 - 21) mukaan oivaltaneet kirjallisuuden kasvatuksellista laaja-alaisuutta. Kirjallisuuden pitäisi ja se voisi olla opetusta luontevasti eheyttävä tekijä nimenomaan peruskoulun alaluokilla, jossa sama opettaja vastaa yhden luokan lähes kaikista tunteista. Alaluokkien opettajat eivät uskalla luottaa siihen, että kirjallisuus jo itsessään opettaa lukijalleen uusia käsitteitä maailmasta ja näiden myötä myös arvoja. Luokanopettajat olisi ensin saatava vakuuttuneiksi kirjallisuuden itseisarvollisesti kasvattavasta tehtävästä ja sen jälkeen rohkaistava heitä tarttumaan elämystä painottaviin kirjallisuuden opetusmenetelmiin.

Kirjallisuuden opetuksen yhtenä tarkoituksena on, että naiivista, spontaanisti reagoivasta lukijasta kehittyy vähitellen analyyttinen lukija, joka osaa suhteuttaa lukemaansa omiin

kokemuksiinsa ja omaan kulttuuriinsa. Yhtä tärkeää on osata suhteuttaa tekstit ajankohtaisiin aiheisiin. Oppilaiden tulee ymmärtää, että kirjalliset tekstit ovat monimerkityksellisiä ja aukkoisia muodosteita, joiden tulkinnan määrää aikakauden ja lukijayhteisön lukutapa ja tulkinta. Oppilaalla on oikeus kysyä, mitä minä teen tällä tekstillä ja miksi minä ymmärrän tämän tekstin niin kuin ymmärrän. (Kauppinen & Kirstinä 1994, 83.)

Opettajan tulee saada oppilaat myös ymmärtämään, että kirjallisuudella on tausta ja juuret. Kirja kertoo enemmän kuin pelkän sisältönsä, se kertoo aikakaudesta jolloin se on kirjoitettu, kulttuurista ja kirjailijan elämänvaiheista. Opettajien pitää huomioida tämä, eikä käsitellä kirjallisuutta vain kielenä tai kertomuksina. (Carter & McRae 1996, xxiii; Perkins 1988, 112.)

Kirjallisuuden opettajan tulisi rohkeasti ottaa käsittelyyn erilaisia tekstejä. Tärkeää on se, että opettaja pitää siitä kirjallisuudesta, mitä opettaa, mutta se ei saa rajoittaa sitä, mitä opettaja tarjoaa oppilailleen. Kaikki oppilaat eivät välttämättä pidä juuri siitä kirjallisuuden lajista tai tyylistä, mistä opettaja pitää. Oppilailla on oikeus tuntea kirjallisuutta monipuolisesti. (Vendler 1988, 20.)

Kirjallisuuden opettajan on oltava kärsivällinen, sillä voi mennä jopa lukuvuosi tai enemmän ennen kuin saa jonkun oppilaan innostumaan kirjallisuudesta oikein todella. Toisten kohdalla se ei ehkä onnistu koskaan. Opettajan on hyväksyttävä, että oppilailla on keskinäisiä eroja kirjallisuuden lukemisessa sekä taitojen että innostuksen osalta. Esimerkiksi neljännellä luokalla voi joku lukea helppolukuisia Suihkari tai Vihreä Varis -sarjoja, kun joku jo lukee Tarua sormusten herrasta. Opettajan tulee antaa oppilaille aikaa kehittyä ja innostua. Opettajan on hyvä ohjata, mutta pakkoa tulisi välttää. (Herajärvi 1996, 9.)

4.2 Kirjallisuus oppitaan maailmassa

Hyvä lastenkirja tai kertomus herättää ja pitää yllä lapsen mielenkiintoa ja uteliaisuutta sekä huvittaa häntä. Kirjallisuus ja lukemiskokemukset tarjoavat selvyyttä ja ratkaisuja lapsen vaikeuksiin ja lohtuja pelkoihin. Monet todellisen elämän tilanteet tulevat lapselle ymmärrettäviksi kirjojen avulla. Kun lapselle luetaan kirjaa, jonka päähenkilö esimerkiksi kiukuttelee, lapsi ehkä oppii näkemään oman kiukuttelunsa muiden silmin. (Julkunen 1993, 26 - 28.)

Peruskouluikäisillä lapsilla on erilaisia kausia, jolloin luetaan tiettyntyyppistä kirjallisuutta. Ensimmäinen on satukausi, joka on voimakkaimmillaan ensimmäisellä ja toisella luokalla. Sadut auttavat lasta käsittelemään kasvamiseen liittyviä kriisejä. Ne käsittelevät jokapäiväisiä ongelmia: syntymää, kuolemaa, vanhemmista eroamista, maailmalle lähtöä ja kilpailua. Satu kehittää lasten mielikuvitusta sekä eläytymiskykyä ja kykyä ymmärtää muita ihmisiä. Lasten kiinnostus satuihin lisääntyy koulun alaluokilla 6 - 8 vuoden iässä, mutta heikkenee sen jälkeen. 10-vuotiaita sadut eivät enää oikein kiinnosta. Samaan aikaan kun satuharrastus vähenee, kiinnostus realistisiin kertomuksiin kasvaa. (Sarmavuori 1993, 56 - 60.)

Toinen kausi on seikkailu- ja sankarikausi, joka alkaa satukauden jälkeen ja voi kestää peruskoulun yläluokille asti. Realistisissa kertomuksissa on päähenkilönä tavallisia lapsia, jotka joutuvat erilaisiin seikkailuihin. Tavallinen lapsi hurjassa seikkailussa on asetelma, joka vetoaa 8 - 9-vuotiaaseen. Myös poikkeukselliset sankarihahmot, jotka seikkailevat avaruudessa, merellä, maan alla tai viidakossa kiehtovat varhaisnuorten mielikuvitusta. Seikkailu- ja sankarikausi on samalla ahmimiskausi, jolloin lapset lukevat runsaasti, ahmien kirjallisuutta. (Sarmavuori 1993, 56 - 60.)

Murrosiässä lapsi etsii kirjallisuudesta vahvistusta minäkuvalleen. Tämä on minäkuvan muodostamisen kausi. Nuori rakentaa kuvaa itsestään, suhteestaan vanhempiin ja ikätovereihin. Hän haluaa vahvistaa käsitystään sukupuolelleen kuuluvista ominaisuuksista ja käyttäytymistavoista. Rakkaus, seksi ja sukupuoliasiat tulevat esille nuorten kirjoissa. Nuori saa niistä samaistumismalleja, käsityksen vastakkaisen sukupuolen ajatuksista, tunteista ja käyttäytymisestä. (Sarmavuori 1993, 57, 61 - 62.)

Oli kausi mikä tahansa, niin kirjallisuus mahdollistaa kokemuksia, joita on ehkä muuten vaikea saada. Lapsi voi tutustua tyyppeihin, joita todellisuudessa ei ollenkaan tapaisi.

Kirjallisuudesta lapsi voi löytää idoleita tai äiti- tai isähahmoja. Kirjallisuus tuo lasten eteen kokemuksia hammaslääkärikäynneistä traagisiin rakkaustarinoihin. Kirjaa lukemalla nämä tilanteet voidaan elää turvallisesti läpi. Kirjallisuuden avulla lapsi voi osallistua kuviteltuihin tilanteisiin, tarkastella päähenkilöiden kriisejä, tutkia itseään ja maailmaa. (Lehtinen 1994, 15 - 17; Rosenblatt 1995, 36 - 38.)

Kirjallisten kokemusten kautta lapsi voi nähdä oman persoonansa ja ongelmansa objektiivisemmin, ja näin käsitellä niitä paremmin. Kirjallisuus voi laajentaa lapsen maailmankuvaa ja vapauttaa hänet suppean elämäkatsomuksen aiheuttamista peloista, syyllisyydestä ja epävarmuudesta. Kirjallisuuden tarjoamat kuvitteelliset yritykset ja erehdykset antavat vaihtoehtoisia toimintamalleja lapselle, joka voi löytää sitä kautta ratkaisuja omaan elämäänsä. (Rosenblatt 1995, 212.)

Kirjallisuus kasvattaa lukijaa myötäelämiseen ja toisen ihmisen ymmärtämiseen. Kirjallisuus tarkastelee ihmisen elämämaailmaa kokonaisuutena: ihmisen tunteita, päämääriä ja pyrkimyksiä, moraalisia ongelmia, toivoa ja epätoivoa. Kirjallisuuden lukeminen kehittää oppilaan yleissivistystä ja eri kulttuureiden tuntemusta. (Linna 1999, 14 - 17; Saariluoma 1995, 6 - 7; Sarmavuori 1993, 72.)

Ennen koulun alkua saadut kokemukset kirjallisuudesta vaikuttavat oppilaiden kirjallisuuden arvostukseen ja lukuinnostukseen koulussa (Julkunen 1993, 21). Koulu ei ole kuitenkaan ainut paikka, jossa oppilas on kirjallisuuden kanssa tekemisissä. Koulun ulkopuolella oppilaat varmasti ovat kosketuksissa lukemiseen ja kirjallisuuteen vähintään yhtä paljon kuin koulussa (Linnakylä 1995, 203). Opettajan tulee ottaa huomioon, että kirjallisuus liittyy oppilaiden elämään myös koulun ulkopuolella. Opettaja voi tehdä yhteistyötä kodin ja kirjaston kanssa.

4.3 Yhteistyö kodin ja kirjaston kanssa

Opettaja voi saada paljon tietoa ja apua kirjallisuuden opetukseen sekä lasten kotoa että kirjastoista. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja heidän havaintonsa lasten lukutavoista ja innostuksesta auttavat opettajaa suunnittelemaan opetustaan. (Linna 1999, 69). Kirjastoista opettaja saa paljon tietoa ammattitaitoisilta kirjastonhoitajilta niin uusista lasten- ja nuortenkirjoista kuin nuorison suosikkikirjoistakin.

Koulun on hyvä antaa vanhemmille tietoa siitä, miten he voivat tukea lastensa kehittymistä aktiivisiksi ja hyviksi lukijoiksi. Yleensä niistä lapsista, joiden vanhemmat arvostavat lukemista ja kirjoja, kasvaa myöskin innokkaita lukijoita. Opettajan tulee tiedottaa vanhempia oppilaan menestymisestä, mutta vanhempien on myös hyvä tiedottaa opettajalle oppilaan suhtautumisesta kirjallisuuteen. Opettajan on tärkeää tietää, millaista kiinnostusta oppilaat osoittavat lukemiseen ja kirjoihin kotona, ja millä mielellä he kertovat koulussa lukemistaan kirjoista. (Linna 1999, 68 - 69.)

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön lasten lukemisharrastuksen lisäämiseksi on kehitetty mm. Vartti päivässä -ohjelma. Vanhemmat ja lapsi varaavat päivittäin 15 minuuttia yhteistä aikaa lukemiseen. He voivat lukea yhteistä kirjaa ääneen tai jokainen voi lukea omaa kirjaansa hiljaa. Kumpikin tapa rakentaa perheestä lukijayhteisöä. Lisäksi lukukokemuksista ja -elämyksistä keskusteleminen innostaa lukemaan. Opettaja voi tukea vanhempia tässä ohjelmaassa opettajien ja vanhempien välisillä keskustelupäiväkirjoilla. Vanhemmat voivat kirjoittaa päiväkirjaan yhteisten lukuhetkien herättämistä ajatuksista ja havainnoista. Lapset voivat koota yhdessä vanhempiensa kanssa myös kirjallisuusportfoliota vaikkapa äänitteistä, valokuvista ja piirustuksista. (Linna 1999, 68 - 70.)

Perhelukeminen on toinen yhteistyömuoto koulun ja kodin välillä. Perhelukemisryhmä on joukko lapsia, vanhempia ja opettajia, jotka tapaavat säännöllisesti kirjoista keskustellen, suositellen ja lainaten kirjoja. Perhelukemisen avulla niin lapset kuin aikuisetkin saadaan innostumaan kirjoista ja vapaaehtoisesta lukemisesta. Tämä yhteistyömuoto laajentaa lasten ja aikuisten kokemusta lastenkirjoista ja edistää sosiaalista lukemista sekä yhteistyötaitoja. (Sarmavuori 1999b, 49 - 59; ks. myös Puranen 1998, 87.)

Perhelukemisryhmän johtajana voi olla opettaja, kirjastonhoitaja tai lapsen huoltaja. Ryhmässä aikuiset ja lapset kertovat kirjoista, joista he pitävät. Tapaamisten avulla

osallistujat kuulevat kirjoista ja saavat myös uusia kirjoja luettavaksi. Osallistumalla ryhmään vanhemmat osoittavat, että he arvostavat lukemista ja ovat kiinnostuneita lasten mielipiteistä. Perhelukemisen avulla lapset voivat oppia iloitsemaan kirjoista ja lukemaan enemmän. He oppivat myös kuinka kirjoja valitaan ja tottuvat puhumaan kirjoista. (Sarmavuori 1999b, 49 - 59.)

Kirjaston ja koulun yhteistyö on pohja lukemisharrastukselle. Kirjastoon voidaan mennä yhdessä jo ensimmäisellä luokalla ja hankkia kaikille oppilaille omat kirjastokortit. Tuttuun kirjastoon on helppo mennä uudelleen ja tutulta kirjastonhoitajalta uskaltaa kysyä lukuvinkkejä. Kirjastonhoitaja tuntee lasten- ja nuorten kirjoja ja osaa suositella kiinnostavaa luettavaa. Monet oppilaat tarvitsevat tukea valinnoilleen myös opettajalta, joka tuntee oppilaittensa lukutaidontason ja kiinnostuksen kohteet. Yhdessä kirjastonhoitaja ja opettaja voivat auttaa oppilasta etsimään itse mielekästä lukemista. (Linna 1999, 92; Sinko 1999, 75.) Opettajan tulee pyrkiä käymään yhdessä oppilaiden kanssa säännöllisesti yleisessä kirjastossa osana kirjallisuuden opetusta. Samalla oppilaita tulee ohjata itsenäiseen kirjastonkäyttöön.

Oppilaiden ja opettajan ei aina tarvitse matkata kunnankirjastoon lainaamaan kirjoja ja kuuntelemaan kirjastonhoitajan suosituksia. Kirjastonhoitaja voi tulla myös koululle. Mäkelä (1998) on kehittänyt kirjavinkkauksen avuksi kirjastonhoitajille, opettajille ja muille lasten kirjallisuusharrastuksen tukemisesta kiinnostuneille. Kirjavinkkauksen tarkoituksena on tehdä kirja eläväksi, kiinnostavaksi ja tuoda se lähemmäksi lukijaa.

Kirjavinkkaus vaatii erityisesti opettajalta jatkuvaa kiinnostusta nuorisokirjallisuuteen. Opettajan tulee tällöin tuntea paljon sekä uudempia että vanhempia kirjoja. Tämä on helppoa, jos opettaja on luontaisesti kiinnostunut ja innostunut lukemaan nuorisokirjoja. Opettaja saa kirjavinkkauksesta monipuolisemman konsulttoimalla kirjastonhoitajien kanssa, sillä useat kirjastonhoitajat ovat nuorisokirjallisuuden asiantuntijoita eli valmiita kirjavinkkareita.

Kirjavinkkauksessa on keskeistä kertoa kirjan toiminnasta, eli millaisia ihmisiä kirjassa on tekemässä mitä. Myös kirjavinkkarin oma mielipide on tärkeä. Kirjavinkkari ei saa kuitenkaan paljastaa kirjasta liikaa. Jos oppilasta jää vaivaamaan epätietoisuus, mitä kirjan henkilöille tapahtuu, voi hän rynnätä lainaamaan kirjan ja lukemaan sen. (Mäkelä 1998, 43 - 46; Tuominen 1999, 144.)

Kouluissa on usein myös jonkinlainen oma kirjasto. Toimiva koulukirjasto on pohja kirjallisuuden opetukselle. Hyvän ja monipuolisen koulukirjaston valikoimaan kuuluu

kaunokirjallisuutta, tietokirjallisuutta, hakuteoksia, sanoma- ja aikakauslehtiä, videoita, cd-rom-ohjelmia ja internet-yhteys. Koulukirjasto antaa kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet tiedonhankintaan, myös niille oppilaille, joiden kotona ei ole internet-yhteyttä tai sanomalehteä. (Herajärvi 1996, 9; Kaartinen 1996, 169; Linna 1999, 93; Niinikangas 1999, 19.)

Toimiva ja monipuolinen koulukirjasto tarjoaa tietoyhteiskunnan mukaisen oppimisympäristön, jossa opitaan tiedonhankintaan ja tiedon hallintaan liittyviä taitoja. Koulukirjastosta voidaan etsiä tietoa eri lähteistä sekä vertailla tiedon ja tietolähteiden luotettavuutta. Koulukirjasto ei ainoastaan varastoi kirjoihin painettua ja tietoverkoissa olevaa tietoa, vaan antaa mahdollisuuden myös uuden tiedon syntymiselle. Koulukirjasto opastaa oppilaita itsenäiseen tiedonhankintaan ja yleisen kirjaston käyttämiseen. (Niinikangas 1999, 19 - 28; Sinko 1999, 77 - 79; ks. myös Koppinen 1983, 93.)

Vähäisistä määrärahoista huolimatta koulujen tulisi kartuttaa kirjastojensa kokoelmia. Opettaja voi monistaa (tietysti tekijänoikeuslain puitteissa) sopivia lyhyitä kertomuksia ja novelleja sarjoiksi. Ne voidaan arkistoida koulukirjastoon kaikkien luokkien käyttöön. Opettajien olisi hyödyllistä yhteisvoimin kerätä koulukirjaston seinälle teemoittain etenevä kirjallisuuslista, josta olisi helppo käydä kunnan kirjastossa valitsemassa samaan teemaan liittyviä kirjoja. (Puranen 1998, 78.)

Luokkaan voidaan kerätä oppilaiden kotoa kirjoja luokan omaksi kirjastoksi. Opettaja voi tuoda luokkakirjastoon myös omia kirjojaan. Oppilaat saavat viedä omat kirjansa lukuvuoden päätyttyä halutessaan kotiin. Luokkakirjastosta löytyy kyseiselle luokalle mieluista luettavaa, jota on aina saatavilla. Linna (1999, 95) suosittelee luokkakirjaston sisustamista viihtyisäksi erilaisilla matoilla, tyynyillä ja sohvilla. Sinne on mukava käpertyä lukemaan tilaisuuden tullen omia mielikirjojaan.

5 LUOKANOPETTAJA OHJAAJANA KIRJALLISUUTEEN

5.1 Kirjallisuuden opetuksen suunnittelu

5.1.1 Motivointi

Kirjallisuuden opetuksessa oppilaita motivoidaan eli innostetaan kirjallisuuden pariin, jotta he kiinnostuisivat kirjallisuudesta ja harrastaisivat kirjallisuutta myös koulun ulkopuolella. Opettajalla on motivoinnissa suuri rooli. Opettaja voi innostaa oppilaat kirjallisuuden pariin tai tappaa kaiken kiinnostuksen kirjallisuuteen. Innostuksen latistaminen voi tapahtua pakottamalla, kontrolloimalla ja valitsemalla itse jatkuvasti luettavat tekstit. Tai olemalla kaikkietäväinen, korostamalla lukemisen taidon olevan sisältöä tärkeämpää, pitämällä kokeita luetuista kirjoista ja käyttämällä kirjaa vain tiedollisena oppimateriaalina. (Linna 1999, 23 - 24.)

Oppilaiden motivointi onnistuu Linnan (1999, 18) mukaan parhaiten opettajan omalla esimerkillä. Kun opettaja on itse innokas lukija, se välittyy myös oppilaille. Opettaja voi kertoa omista lukukokemuksistaan, kirjojen herättämistä tunteistaan ja ajatuksistaan oppilaille. Kirjallisuuden opettajan jakaessa oman lukuelämyksensä, hän on läsnä omana itsenään. Innostunut ja aidosti kirjallisuudesta kiinnostunut opettaja on Koukin (1994, 80) mukaan vakuuttava. Toisaalta hyvä kirjallisuuden opettaja tajuaa myös sen, että kaikista ei tule lukijoita. Eihän kaikista tule opettajiakaan.

Toinen tehokas tapa herättää mielenkiinto kirjoja ja lukemista kohtaan on Linnan (1999, 18 - 21) mukaan opettajan ääneen luku. Ääneen lukemista ei pidä unohtaa vain alaluokille, vaan sitä voi myös harrastaa ylemmilläkin luokilla. Linnan kokemusten mukaan oppilaat usein haluavat lukea itse uudelleen opettajan ääneen lukeman kirjan. Yhdessä koetut tarinat, tunteet ja kuunteluelämykset yhdistävät ja lujittavat myös luokkahenkeä.

Paitsi lukemalla ääneen niin myös ajattelemalla ääneen opettaja voi motivoida oppilaita. Opettaja voi keskeyttää lukemisensa ja kertoa oppilaille, mitä ajatuksia teksti on hänessä herättänyt. Hän voi kuvailla, millaisina hän näkee kirjan päähenkilöt ja miljöön. Ääneen ajattelu havainnollistaa, että lukeminen on ajattelua ja merkitysten rakentamista. Kun ääneen

ajattelu on oppilaille tuttua, he voivat lukea yhdessä ja kertoa toisilleen, millaiseksi he kuvittelevat tekstin. Oppilaat oppivat huomaamaan, miten jokaisen lukijan oma maailma vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä he löytävät tekstistä. Oppilaat oppivat ymmärtämään, ettei kirjallisesta tekstistä synny kahta täysin samanlaista tulkintaa. (Linna 1999, 21 - 23.)

Opettaja voi myös motivoida oppilaita esittelemällä lastenkirjoja ja lukemalla niistä otteita ääneen. Opettaja voi tarjota paljon valinnanvaraa, keskustella oppilaiden kanssa luetusta ja seurata oppilaiden lukuharrastusta. Lisäksi opettaja voi motivoida käyttämällä kirjoja muissakin oppiaineissa, tutustuttamalla oppilaat kirjastoon, perustamalla toimivan luokkakirjaston tai vaikkapa järjestämällä erilaisia teematapahtumia. (Linna 1999, 23.)

Henkilökohtainen motivointi on kirjallisuuden opetuksessa olennaista. Aloitteleva lukija ei osaa heti löytää itselleen sopivaa luettavaa, mutta opettaja voi antaa vinkkejä sopivista kirjoista. Kun kirjasuosituksot ovat henkilökohtaisia, oppilas huomaa opettajan olevan kiinnostunut hänestä lukijana. Luettuaan kirjan oppilas voi esittää arvionsa siitä opettajalle ja olla tasa-arvoinen lukija opettajan kanssa. (Linna 1999, 18 - 21.)

Heikosti alkuun päässeille tai lukemiseen jo väsyneille opettaja voi esitellä tietoisesti omasta tunnin alussa tai lopussa uusia kirjoja. Opettaja voi lukea kirjasta otteita ääneen, näyttää kuvia tai antaa virikkeitä kirjaan liittyvistä taustatiedoista. Myös oppilaiden omat lyhyet esitykset toimivat samoin lukutuntien alussa. (Puranen 1998, 79.)

Lukemisharrastukseen motivoinnin olennainen edellytys on Saarisen ja Korkiakankaan (1997, 55) mukaan se, että oppilaille on koulussa tarjolla merkityksellistä ja monipuolista luettavaa. Julkusen mukaan (1997, iii - iv) opettaja ei kuitenkaan ole tärkein tekijä lasten lukuharrastuksen kehittämisessä. Koti, vanhempien mielipide kirjallisuudesta ja kirjallisuuden asema vanhempien elämässä muodostuvat koulua tärkeämmiksi tekijöiksi lapsen lukuharrastuksen vahvistamisessa. Koulun asema lukemisharrastuksen virittäjänä korostuu niin, että monet mainitsevat opettajan joko suunnanneen kirjallisuuteen tai tuhonneen kaiken kiinnostuksen vapaa-ajan lukemiseen. Opettajan innostava esimerkki on ollut monelle erityisen tärkeä.

Opettaja voi tukea oppilaiden lukemismotivaatiota siis tarjoamalla kirjoja saataville. Motivaation kannalta on tärkeää myös oppilaiden oma osuus kirjavalinnoissa. Oppilaan omia kirjavalintoja voi auttaa myös vanhempien, kirjaston väen ja opettajien suositukset. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 181 - 185.)

5.1.2 Kirjavalinnat

Kirjallisuuden opetuksessa törmätään usein periaatteellisiin kysymyksiin: Saako jokainen valita luettavansa? Antaako opettaja joitakin suosituksia? Pitääkö kaikkien lukea sama kirja yhtä aikaa? Pitääkö lukea nykyaikaisia nuorisokirjoja vai klassikoita? Opettajalta edellytetään laajaa kirjallisuuden tuntemusta ja monipuolisten tekstien käyttöä opetuksessa. Koulussa tulisi antaa arvoa lasten ja nuorten omille kirjavalinnoille, vaikka opettaja voi suositella myös omia valintojaan (Linnakylä 1993, 143 - 144).

Oppilaan omilla kirjavalinnoilla on usein suurempi merkitys kuin opettajan väkinäisellä tyrkyttämisellä. Joskin luettavan valinnalla opettaja voi vaikuttaa paljon lasten- ja nuorten kiinnostukseen ja lukuharrastuksen heräämiseen. Silti oppilaan on opittava myös tekemään itsenäisiä kirjavalintoja. (Kouki 1994, 78; Linnakylä 1993, 143 - 144.)

Ympäristö ja aikakausi muokkaavat ihmistä, ja niinpä hyvin harva entisaikojen klassikkokirja on säilynyt nykylasten lukemistossa. Vaikka kirjojen aihe ja juoni olisivatkin kiinnostavia, niin käsittelytapa ja kieli ovat usein käyneet nykylapselle vieraaksi. Filmitarinoihin tottunut vastaanottaja on lyhytjänteinen lukija, joka haluaa kokea nopeaa ja vauhdikasta toimintaa. Nykylasten suosikkikirjoissa dialogi on sähkökkää, eikä kuvaavia jaksoja ole juuri lainkaan. Opettaja voisikin tarjota klassikkoja erilaisena vaihtoehtona. Oppilaiden kanssa pohdittaisiin sitten yhdessä vanhempien ja omien suosikkikirjojen eroavaisuuksia. (Puranen 1998, 27.)

Klassikkoja ei välttämättä tarvitse lukea itse kannesta kanteen, vaan niistä voidaan vain keskustella yhteisesti luokassa. Opettaja voi kertoa klassikkojen teemoista, henkilöistä ja juonesta oppilailleen ja viedä näin kulttuuriperintöä eteenpäin. Kotimaisista ja ulkomaisista merkkiteoksista tulee silti tietää edes jotain ihan yleissivistyksen kannalta. (Raivio 1992, 126.)

Jos opettajalla ei ole taustatietoa oppilaasta ja tämän elämäntilanteesta, hänen on mahdotonta tietää, millainen teksti olisi oppilaalle merkityksellistä. Tällöin opettajan on vaikea auttaa oppilasta valitsemaan itselleen sopivaa luettavaa. Hyvä kirjallisuuden opettaja ottaa luettavaa tarjotessaan huomioon oppilaan tarpeet, eikä mieti mitä oppilaan täytyisi tai pitäisi lukea. (Rosenblatt 1995, 35; Linna 1999, 29.)

Oppilaiden kirjavalintoihin vaikuttavat mm. kirjojen ulkoasu, aihe ja tyyli. Kirja ei saa olla liian paksu, koska lapset eivät useinkaan halua kuluttaa lukemiseen liian pitkää aikaa. Kiinnostava kansikuva voi myös saada oppilaan valitsemaan kirjan. Takakansitekstistä oppilas saa tietoa kirjan aiheesta, joka voi saada hänet joko valitsemaan kirjan tai hylkäämään sen. Lapsilukijat suosivat helposti ymmärrettävää luettavaa, joka sisältää paljon kuvia, mutta vähän pitkiä kuvaavia jaksoja. Luokkatovereiden suositukset esitelmien tai vaikkapa kirjaston hyllyn äärellä annettujen kuiskausten muodossa voivat saada muutkin oppilaat kiinnostumaan kyseisestä kirjasta. Lisäksi auktoriteettien suositukset tai kirjan lahjaksi saaminen voivat innostaa lasta lukemaan kirjan. Joskus myös suosituksesta käy se, että kirja mainitaan rohkeaksi tai sopimattomaksi. (Herajärvi 1996, 9; Lehtinen 1994, 14 - 15; Puranen 1998, 76 - 77.)

Takakansitekstit siis vaikuttavat oppilaan kirjavalintaan, mutta aina ei tarvitse tyytyä vain kustantajan laatimiin kirjaselostuksiin. Oppilas tai opettaja voi myös laatia kirjasta esitteen, joka kerätään yhteiseen käyttöön. Analyysikyvyn kehittyessä oppilaat oppivat käyttämään yhä selvempiä termejä ja antamaan selkeät kriteerit arvioille. (Puranen 1998, 77).

Koulujen taloudellisen tilanteen takia on useissa kouluissa jouduttu luopumaan periaatteesta, jonka mukaan jokainen oppilas lukee saman kirjan. Oppilaat lukevat sen sijaan yksittäisiä kirjoja, joita he esittelevät muulle luokalle. Tämä tuo esille runsaasti ikäluokalle mieluista kirjallisuutta, mutta niiden yhteinen käsittely jää kuitenkin kevyeksi. Kirjan omakohtainen anti jääkin vain kirjan esittelijälle. Saman kirjan lukemisen sijaan voitaisiinkin lukea samaa aihepiiriä käsitteleviä kirjoja. Kirjat voitaisiin hakea kirjastosta ja pienissä ryhmissä vertailla luettuja tekstejä ja ehkä myös innostua lukemaan toisten esittelemiä kirjoja. (Puranen 1998, 77).

Lukukirjat ovat pysyvin kouluille tarjoutuva lukemisto. Lukukirjojen sisällöt ovat muuttuneet yhä rikkonaisemmiksi, sillä nykyisin lukukirja koostuu lähes pelkästään kirjallisuuskatkelmista. Kokonaisia tekstejä on hyvin niukasti. Jatkuva katkelmien luku ei miellytä oppilaita, koska ne jäävät irrallisiksi. Katkelmissa ei ole kunnan alkua, eikä loppua. Pelkät lukukirjat eivät riitä kirjallisuuden käsittelyyn. Eihän musiikin tunneillakaan aina käsitellä vain osia sävellyksistä. (Puranen 1998, 74 - 75.)

5.2 Kirjallisuuden opetuksen toteutus

5.2.1 Kirjallisuuden lukeminen

Kun kirja on saatu valittua, se luetaan. Lukutapoja on useita ja hyvä opettaja käyttää niitä monipuolisesti. Opettaja voi lukea koko luokalle ääneen yhteistä kirjaa. Se voidaan lukea kerralla loppuun tai pienissä osissa jatkokertomuksen tapaan. Myös oppilas voi lukea yhteistä kirjaa ääneen koko luokalle, pienemmille ryhmille tai parille. Tällöin jokaisella oppilaalla on kirjasta oma kappale. Oppilaat voivat lukea yhteistä kirjaa ääneen myös vuorotellen, jolloin muut kuuntelevat ja seuraavat kertomuksen etenemistä omasta kirjastaan. Yhteistä kirjaa voi jokainen oppilas lukea myös hiljaa itsekseen.

Omaa valitsemaansa kirjaa kukin oppilas lukee tavallisesti hiljaa ja omaa tahtiaan. Oppilas voi luokassa lukemisen lisäksi lukea kirjaa halutessaan myös kotona. Oppilaat voivat ajoittain myös lukea kirjaansa ääneen parille, jolloin toinen vuorotellen lukee ja toinen kuuntelee. Lisäksi oppilaat voivat lukea itsenäisesti omaa pulpettikirjaansa aina tilaisuuden tullen. Pulpettikirja on oppilaan itse valitsema kirja, jota hän lukee usein muiden töiden lomassa. (Puranen 1998, 78.)

Opettajan ääneen lukeminen antaa kaikille oppilaille lukutaitoon katsomatta saman materiaalin ja antaa mahdollisuuden kaikkien oppilaiden osallistua kuuntelunautintoon. Yleensä kaikki oppilaat innostuvat opettajan lukemasta jatkokirjasta. Varsinkaan alaluokilla oppilaat eivät jaksakaan vielä itse lukea kovinkaan paksua kirjaa, mutta pitkät tarinat kuitenkin kiinnostavat. Luokassa ääneen lukemalla opettaja voi saada aikaan oppilaille läpi elämän jatkuvan tavan nauttia kunnon tarinoista ja lukemisesta. Lukeminen sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana korostuu, jos opettaja lukee oppilailleen ääneen joka päivä. Se voi olla eräänlainen säännöllinen aamunavaus tai päivän päätös. Lukemalla erityyppistä kirjallisuutta, eri kirjallisuuden lajeja, varsinkin sellaisia, joita lapsi ei itse lukisi, opettaja voi laajentaa oppilaiden ajatusmaailmaa. (Herajärvi 1996, 9; Lehr 1991, 133 - 135.)

Jokaisen oppilaan lukiessa omaa kirjaansa, opettaja voi kierrellä luokassa keskustelemassa luetusta oppilaiden kanssa kahden kesken. Kirjasta keskusteleminen voi auttaa oppilasta ymmärtämään kirjaa paremmin, kun hänen pitää kertoa opettajalle omin sanoin sen tapahtumista. Samalla opettaja voi tarkkailla lukemisen edistymistä ja oppilaan lukuintoa.

Oppilas voi eritellä lukemaansa myös itsenäisesti. Jokaisen lukukerran jälkeen oppilas voi kirjoittaa mielikuvistaan, tuntemuksistaan ja arvioistaan kirjan etenemisen suhteen omaan kirjapäiväkirjaansa (Linna 1999, 36).

5.2.2 Kirjallisuuden käsitteleminen

Kun kirjallinen teos on luettu kerran elämyksellisesti läpi, voidaan sitä vasta sen jälkeen analysoida ja käsitellä muilla tavoilla. Kirja voidaan koulussa lukea ainoastaan elämysten vuoksi, jolloin sitä ei käsitellä sen enempää. Useimmiten koulussa luettuja kirjoja kuitenkin käsitellään ja hyödynnetään joillakin tavoin yhdessä. (Leminen 1992, 149; Rosenblatt 1995, 295.)

Kirjallisuuden käsittelytapoja on ryhmitelty käsittelyn laajuuden ja etenemisen perusteella. *Ekstensiivinen* käsittelytapa tarkoittaa sitä, että kirjallisuudessa tarkastellaan erilaisia lajeja, tyylejä ja mestariteoksia sekä katkelmina että kokonaisteoksina. Tämä käsittelytapa on laaja ja monipuolinen, mutta vaarana on sen jääminen melko pinnalliseksi. *Intensiivinen* käsittely on suppeampi ja se keskittyy kirjallisuuden kritiikkiin ja kirjallisuuden sisällön ja tyylin analysoimiseen. Äärimmillään tämä tarkoittaa teoksen analysointia kappale kappaleelta ja rivi riviltä. (Sarmavuori 1993, 71 - 72.)

Kronologinen käsittelytapa vaatii kirjailijoiden ja heidän teostensa käsittelyä historiallisessa aikajärjestyksessä. *Temaattinen* käsittely keskittyy samaa aihetta tai ideaa käsitteleviin teoksiin ja teksteihin, jotka voivat olla eri aikakausilta ja kuulua ei kirjallisuuden lajeihin. *Humaništininen* suhtautumistapa keskittyy kirjallisuuden ilmaisemiin arvoihin ja tekstin kritiikkiin. *Instrumentaalinen* käsittelytapa näkee kirjallisuuden kielen taitojen oppimisen välineenä. Kirjallisuutta luetaan vain lukutaidon ja kirjoittamistaidon kehittämiseksi. (Sarmavuori 1993, 71 - 72.)

Peruskoulun alaluokilla kirjallisuutta käsitellään pääasiassa ekstensiivisesti ja temaattisesti. Muut tavat kuuluvat ylemmille luokille ja lukioon. Lukemaan opeteltaessa kirjallisuus toimii usein myös välineenä ja apuna lukutaidon saavuttamiseen. Kaikista tärkeintä peruskoulun alaluokilla kirjallisuuden käsittelyssä tulisi kuitenkin olla lukunautinto ja elämykset (Kantokorpi 1992, 113 - 114; Kouki 1994, 77).

Kirjallisuuden käsittely voi edetä luokassa opettajan tai oppilaiden johdolla. Saarisen ja Korhokankaan (1997, 185 - 187) tutkimuksen mukaan oppilaat eivät ole useinkaan tyytyväisiä opettajakeskeisiin kirjallisuuden käsittelytapoihin. Sen sijaan he ovat pitäneet oppilas- ja yksilökeskeisiä tapoja mielekkäinä. Mahdollisuus osallistua kirjojen valintaan ja luetusta käytävään keskusteluun on ollut oppilaille tärkeää. Erityisesti oppilaat ovat halunneet kertoa, mitä mieltä he itse olivat kirjasta ja kuulla tovereittensa mielipiteitä.

Peruskoulun alaluokilla opetellaan kirjallisuuden keskeisiä käsitteitä. Niiden avulla tekstejä, romaaneja, novelleja ja näytelmiä voidaan tulkita mm. sisällön, rakenteen, aiheen ja tyylin kannalta. Aluksi selvitetään kirjan henkilöt, kuka on päähenkilö ja ketkä ovat sivuhenkilöitä, millaisia he ovat luonteeltaan ja ulkonäöltään. Tästä selviää usein myös näkökulma eli kenen silmin tapahtumia tarkastellaan. (Linna 1999, 96 - 103; Sarmavuori 1993, 94.)

Oppilaita opetetaan lukemaan myös rivien välistä. Kirjasta selviää, missä ympäristössä eli miljöössä kirjan henkilöt seikkailevat. Kirjan juonesta on oltava myös selvillä. Juonesta tulee pystyä löytämään konflikti eli ristiriita ja käännekohta eli ydinkohta. Teoksen teema, eli johtava ja keskeinen ajatus, sanoma, maailmankuva ja ihmiskuva sekä tyyli voidaan löytää vasta tarkemman lukukerran jälkeen. Oppilaita olisikin hyvä opettaa palaamaan jo kerran luettuun. (Linna 1999, 96 - 103; Sarmavuori 1993, 94.)

Kirjoista voidaan keskustella yhdessä koko luokan kanssa. Kirjan juonen kertominen kehittää referointikykyä ja kirjan rakenne hahmottuu erittelemällä miljöötä ja henkilösuhteita. Kirjallisuus tarjoaa usein myös mahdollisuuden käsitellä eettisiä ongelmia. Kirjallisuuden yhteydessä voidaan pohtia sotaa, sortoa, kiusaamista, kuolemaa ja seksuaalisuutta. Opettajan ei tule sivuuttaa näitä kohtia, vaan käsitellä niitä yhdessä oppilaiden kanssa. Kirjallisuuden avulla voidaan kasvattaa oppilaita ihmisläheiseen ajatteluun. (Leminen 1992, 149; Rosenblatt 1995, 16 - 17.)

Novelli on kirjallisuuden lajeista käyttökelpoisimpia koulussa jo lyhyytensä vuoksi. Siinä on yleensä selkeä juoni, yksi teema ja yksi päähenkilö. Novelli on koulussa yhä useammin myös kirjoittamisaineistoa. Sitä dramatisoidaan, muunnellaan, kirjoitetaan vaihtoehtoisia aloituksia ja lopetuksia. Novellia voidaan käsitellä niin ryhmä- kuin yksilötyönä keskustelujen, käsittekarttojen, piirrosten ja analyysitehtävien avulla. (Mörsäri 1996, 35; Sarmavuori 1993, 91 - 92; ks. myös Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 30 - 35.)

Spontaanius ja luova ilmaisu kuuluvat kirjallisuuden käsittelyyn. Kirjoista voi keskustella, niitä voi dramatisoida, kuvittaa ja kertomusta voi jatkaa. Oppilaat voivat pohtia niitä mahdollisuuksia, mitä henkilöillä oli ja mitä päätöksiä he tekivät. He voivat miettiä kirjailijan tekemiä valintoja tai mitä valintoja he olisivat itse tehneet samassa tilanteessa. Kirja-aryosteluja ja omia mietteitä voidaan kerätä kirjallisuusviikoihin, seinälehtiin, lukupuihin ja -toukkiin. Oppilaat voivat laatia omia kirjaesitelmiä, selostuksia ja suosituksia toisille oppilaille. Kirjaesitelmien ei ole pakko olla aina niin kaavamaisia. Oppilaat voivat kertoa kuulemastaan ja lukemastaan omin sanoin hyvin lyhyestikin. (Lehr 1991, 133 - 138; Linna 1999, 44; Puranen 1998, 79.)

Kun koulussa käsitellään kirjoja oppilaille mielekkäillä tavoilla, niin että se vaatii ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja, oppilaat todennäköisemmin kiinnostuvat lukemisesta ja oman ajattelunsa kehittamisestä kirjallisuuden avulla. Nuoriso- sekä aikuistenkirjallisuutta lukemalla opettaja voi koko ajan kasvaa sekä ammatillisesti että yksilöllisesti. Kun opettaja on jatkuvasti kiinnostunut oppimaan kirjallisuudesta jotain uutta, niin myös oppilaat voivat oppia saman tavan opettajaltaan. (Lehr 1991, 164 - 167.)

5.2.3 Eriyttäminen

Joskus lapsi voi jäädä ulkopuoliseksi siitä kirjojen maailmasta, jonne lukeminen toverit vie. Kuitenkin heikollakin lukutaidolla pitäisi olla mahdollisuus saada niitä riemun ja elämyksen tunteita, joita kokonaisen kirjan lukeminen tuottaa. Opettajan rooli luettavan materiaalin tarjoajana on erityisen merkittävä lukivaikkeudesta kärsivien, hitaiden lukijoiden, motivoitumattomien ja maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. (Ekebom 1998, 20 - 21.) Eriyttämisen piiriin kuuluvat lisäksi myös luokan etevimmät ja nopeimmat lukijat. Myös heille opettajan tulisi tarjota haastavia lukukokemuksia ja elämyksiä. Eriyttämisen avulla kirjallisuuden opetukseen saadaan henkilökohtaisia, yksilöllisiä kokemuksia.

Pienten kokonaisten kirjojen lukeminen voidaan aloittaa alkuopetuksessa heti, kun suurin osa luokasta on saavuttanut lukutaidon. Näin myöhemmillä luokilla kirjallisuuden lukeminen ei tunnu niin vaativalta. Koulukirjastossa olisi hyvä olla useita eritasoisia ja vaikkapa samaan aihepiiriin liittyviä sarjoja sekä heikoille että osaaville lukijoille. Pienet ja lyhyet kirjat ovat

aloitteleville lukijoille erittäin tärkeitä, sillä jos kirja jää usein kesken, voi oppilaan lukuinto sammua kokonaan. (Ekebom 1998, 20 - 21.)

Aloittelevia lukijoita ja oppilaita, joilla on lukuvaikeuksia, opettajan tulee auttaa ja ohjata kirjan valinnassa. Heille tulee valita tekstejä, joissa kirjaimet ovat suuria, riviväli ylä- ja rivillä meluiten yksi asiakokonaisuus. Kirjassa voi mieluusti olla myös kuvia, jotka selventävät ja kertovat lisää aiheesta. Helppolukuinen kirjallisuus ottaa huomioon lukijoittensa lukukyvyn. Helppolukuisia kirjoja ovat mm. Vihreä Varis -sarja, Kirjava Kukko -sarja, Sininen Banaani -sarja ja Aurinko-sarja. Näille kirjoille on yhteistä se, että ne on tehty tai muokattu helpoksi kieleltään, sisällöltään ja ulkoasultaan. Jatkosarjat auttavat myös löytämään uuden luettavan kirjan helposti. Samaan sarjaan kuuluvan kirjan onnistunut lukukokemus johtaa luontevasti seuraavaan. (Ekebom 1998, 20 - 21; Puranen 1998, 27, 48).

Lukupiiri on ryhmä oppilaita, jotka kokoontuvat yhdessä keskustelemaan itseään koskevaista ja kiinnostavista kirjallisuudesta. Ryhmä jakaa toistensa kanssa henkilökohtaisia ajatuksia, tunteita, kysymyksiä ja vaikutelmia. Lukupiirillä tulee olla mahdollisuus käyttää erilaisia lasten- ja nuortenkirjoja, joista oppilaat voivat valita itseään kiinnostavia kirjoja ja teemoja. Piirissä voidaan käsitellä joko samaa kirjaa tai samaa teemaa. Lukupiirissä lukija saa tukea muilta samantasoisilta lukijoilta. Siellä on muitakin, jotka ovat lukeneet sen ohuemman tai paksumman, vähän toisenlaisen kirjan kuin muu luokka. Lukupiirien käyttö auttaa opettajia huomioimaan oppilaiden erilaisuuden ja yksilöllisyyden opetuksessaan. (Ekebom 1998, 20 - 21; Linna 1996, 7 - 8.)

Eriyttämisen apuna voidaan käyttää myös kasettikirjoja. Oppilas seuraa kirjan tekstiä ja kuuntelee samalla kasetilta kertomusta luettuna. Näinkin voidaan lukea kokonainen kirja. Jos lukeminen on kovin hankalaa tai vastenmielistä, voidaan kirjaa lukea opettajan kanssa vuorolukuna. Opettaja voi aloittaa kirjan lukemalla sitä vähän matkaa ääneen ja jättää lopun oppilaan itse luettavaksi. Näin alkuunpääsemisestä ei muodostu ongelmaa. (Ekebom 1998, 20 - 21.)

Oppilaita voidaan jaotella eri lukijatyyppeihin lukukyvyn ja harrastuneisuuden pohjalta. Puranen (1998, 119 - 120) on hahmotellut seitsemän lukijatyyppiä kirjallisuuden opetuksen eriyttämistä helpottamaan. *Jörö* on oppilas, joka ei osaa vielä lukea kunnolla lukee hitaasti tai ei ymmärrä lukemaansa. Opettajan tulisi tarjota tällaiselle oppilaalle mahdollisuus lähilukuun pienryhmässä tai ymmärtäväisen aikuisen kanssa. *Touho* ei jaksa keskittyä, eikä halua lukea, vaikka osaa. Opettajan tulisi antaa hänen itse valita luettavansa ja antaa

vastuullisia tehtäviä. *Unelias* on oppilas, joka on lyhytjännitteinen, väsy helposti ja on vain lukevinaan. Opettajan tulisi kannustaa ja seurata häntä sekä antaa hänelle aluksi lyhyitä tekstejä. *Kelpo* lukee vain, jos on pakko. Hänelle tulisi tarjota vaihtelevia ja haastavia tekstejä. *Vilkkela* on oppilas, joka lukee nopeasti, mutta ei paneudu tekstiin. Häntä tulisi kannustaa laatimaan itse oma lukuohjelmansa. *Viisas* lukee paljon ja mielellään. Hänelle opettajan tulisi tarjota lisää virikkeitä, jotta oppilas lukisi monipuolisesti erilaisia tekstejä. *Ahmija* on oppilas, joka lukee erittäin paljon myös vapaa-ajallaan. Ahmija voi toimia apuna kirjavalinnoissa ja lukuharrastuksen edistämässä.

Oppilaita ei kuitenkaan pitäisi luokitella pysyvästi näihin lukijatyyppeihin. Oppilas voi siirtyä tyypistä toiseen tilanteen vaihtuessa. Oppilas voi olla joitain tekstejä lukiessa *Unelias* ja toisia tekstejä lukiessa *Vilkkela*. Purasen (1998, 120) mukaan oppilaalle tulisi kertoa, mitä tyyppiä he edustavat. Meidän mielestämme tämä ei ole tarpeellista. Oppilaan ei tarvitse tietää, mihin lukijatyyppiin opettaja hänet mielessään luokittelee, sillä nämä tyypit kuvaavat enemmänkin yleistä käyttäytymistä kuin lukemista. Ei näiden lukijatyypien tarkoitus ole luokitella oppilaita mihinkään paremmuusjärjestykseen, vaan auttaa opettajaa kirjallisuuden opetuksen eriyttämisessä. Itsearviointin apuna kuitenkin näitä tyyppejä voidaan käyttää, kun oppilailla on mahdollisuus kysyä perusteita, lisätä tyyppejä ja arvioida itse itseään.

Lukijaksi ei kasveta pelkästään koulussa lukemalla. Heikot lukijat voivat lainata kotiin helppolukuisia kirjoja ja vanhempien kanssa yhdessä harjoittaa omaa lukutaitoaan. Jos kotona ja koulussa jaksetaan paneutua lukijaksi kasvattamiseen, niin suuristakin lukemisiongelmissa voidaan selvittää ja päästä osalliseksi kirjojen maailmaan. (Ekebon 1998, 20 - 21.)

5.3 Arviointi kirjallisuuden opetuksessa

Arvioinnin tärkein tehtävä on oppilaan ja oppimisen tukeminen. Oppimista ja opettamista voidaan arvioida sen perusteella, millaista toiminta on tai millaisia tuloksia se tuottaa ja missä määrin esimerkiksi oppiminen on edistynyt tai jäänyt edistymättä. Arviointi monipuolistuu, kun opettajan lisäksi oppilas arvioi itse oma oppimistaan. Itsearviointin tarkoituksena on kehittää oppilaista vastuullisia ja itsenäisiä oppijoita. Varsinaisen vastuun arvioinnista kantaa kuitenkin opettaja. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8 - 9; Puranen 1998, 119.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 25) mukaan arvioinnin tehtävänä on kannustaa oppilasta opinnoissaan ja tukea oppilaan oppimisprosessin edistymistä. Koko peruskoulun ajan oppilaan tulee saada palautetta omasta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan. Osuva palaute auttaa oppilasta tunnistamaan omat kykynsä ja taitonsa. Arvioinnin tulisi antaa oppilaalle myös aineksia myönteisen minäkuvan rakentamiseen.

Kirjallisuuden opetuksessa korostetaan oppijan omia kokemuksia, yksilöllisyyttä, elämyksiä. Myös arvioinnin tulisi keskittyä näihin periaatteisiin. Oppimisen tuloksia ei voi mitata, kun kyseessä on eri oppilaiden erilaiset kokemukset ja elämykset. Kirjallisuuden opetuksen arvioinnissa oikeita ja vääriä vastauksia ei ole. Arvioinnissa keskitytään jokaisen omiin näkemyksiin luetusta tekstistä. Kun luokassa jokaisella on oma näkemys ja kokemus luetusta, miten kirjallisuuden oppimista voidaan koskaan arvioida? (Linnakylä 1994, 23; Protherough 1991, 9 - 15.)

Arvioinnin tulisi keskittyä tulosten sijaan oppimisprosessiin. Kaikissa äidinkielen taitoalueissa, myös kirjallisuudessa, voidaan arvioida oppilaan itsenäisyyttä, johdonmukaista ja kriittistä ajattelua, ilmaisurohkeutta, yritteliäisyyttä, vastuunottoa ja harrastuneisuutta. Kirjallisuuden opetuksessa voidaan arvioida myös oppilaiden suhtautumista ja asennoitumista kirjallisuuteen ja kirjallisuuden käsittelyyn. Opettaja voi arvioida oppilaan taitoja käyttäen mielikuvitusta sekä taitoja kritisoida ja analysoida tekstejä. Kirjallisuuden opetuksessa voidaan arvioida myös oppilaiden luovaa työtä ja tietämystä kirjallisuuden historiasta ja traditioista. (Brumfit 1991, 6; Linnakylä 1994, 27.)

Opettaja voi myös arvioida oppilaan kirjallisuuden käsittelytaitoja kysymällä oppilaan mielipiteitä luetusta. Mitä mieltä sinä olet tästä kertomuksesta? Mikä on sinun mielestäsi

kertomuksen teema? Opettaja saa tietoa oppilaista myös tarkkailemalla heidän kiinnostustaan ja osallistumistaan yhteistyöhön. Oppilaiden lukupäiväkirja, luetusta kirjoitetut tekstit ja mahdolliset ongelmanratkaisutehtävät antavat opettajalle lisätietoa arvioinnin tueksi. (Protherough 1991, 9 - 15.)

Tekstin ymmärtämistä arvioitaessa opettaja voi tarkkailla oppilaan kykyä saada selvää sisällöstä, tehdä päätelmiä ja arvioita, keskustella luetusta ja soveltaa sitä omaan ilmaisuun. Kirjallisuuden harrastuneisuutta arvioitaessa tarkkaillaan oppilaan halua ja kykyä lukea ikäkaudelle soveltuvaa kirjallisuutta. Arvioitaessa oppilaan kuuntelutaitoa tarkkaillaan oppilaan keskittymiskykyä, taitoa löytää tekstistä pääkohdat sekä taitoa ottaa toiset huomioon vuorovaikutustilanteissa. (Orpana, Pynnönen & Koli 1992, 103 - 104.)

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa arviointi perustuu oppilaan antamiin näyttöihin osaamisestaan. Oppilas voi osoittaa osaamistaan osallistumalla tuntikeskusteluihin ja suullisiin tehtäviin, kirjoittamalla monenlaisia tekstejä, lukemalla kirjallisuutta ja pohtimalla luettua. Arvioinnissa huomioidaan myös kokeet, projektityöt, oppilaan havainnot kielen ilmiöistä ja esiintyminen koulun tilaisuuksissa. (Oksanen 2000, 26 - 27.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden päättöarvioinnin kriteerit kattavat koko peruskoulun oppimäärän. Tämä tarkoittaa sitä, että peruskoulun päättyessä arvioidaan myös luokkien 1-6 aikana opittua. Näille luokille sijoittuu jopa noin 80 prosenttia peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärästä. Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit äidinkielen ja kirjallisuuden osalta kuvastavat oppiaineen ja sen hallinnan monipuolisuutta. Äidinkieli ja kirjallisuus onkin laaja-alainen tieto-, taito- ja taideaine. (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 8 - 9.)

Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit tarjoavat myös välineitä oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon vahvistamiseen. Ne tukevat erityisesti itsearviointia. Oppilas voi kriteerien avulla analysoida yhdessä opettajan kanssa vahvuuksiaan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaamistaan. Myös oppilaan kiinnostus ja asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun ja oman kielitaidon kehittämiseen kuuluvat arvioitaviin seikkoihin. (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 8 - 9.)

Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät arvosanan *hyvä* (8) vaatimukset. Saadakseen äidinkielessä ja kirjallisuudessa arvosanan hyvä oppilaalla tulee olla riittävän sujuva lukutaito pitkien tekstien ja kokonaisten kirjojen lukemiseen. Oppilas lukee ja ymmärtää erilaisia tekstejä ja osaa kuvailla itseään lukijana. Hän osaa perustella omia

kirjavalintojaan ja esitellä mielikirjojaan muille. Oppilas on kiinnostunut monipuolistamaan tietojaan kirjallisuudesta. Oppilas on lukenut runoja, satuja, kertomuksia, novelleja, romaaneja, näytelmiä ja sarjakuvia. Hän tuntee sekä vanhaa että uutta kansanperinnettä. Oppilas tuntee kirjallisuuden päälaajat ja joitakin kotimaisen kirjallisuuden eri aikakausia ja tyyliuuntia edustavia klassikkoja. Oppilas pystyy tekemään huomioita kertomuksen juonesta, henkilöiden, ajan ja ympäristön kuvauksesta sekä pohtimaan kertomuksen kieltä, rakennetta ja keskeisiä ajatuksia. Oppilas löytää itseään kiinnostavaa tieto- ja kaunokirjallisuutta, joita hän osaa käyttää myös lähteinä. Oppilas uskaltaa ja osaa ilmaista oman vaikutelman tekstistä, miettiä tekstin merkitystä ja vastaavuutta omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa. (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 9 - 10.)

Äidinkielen opettajain liiton peruskouluryhmä on laatinut kriteeriluonnokset myös arvosanoille 5, 6 ja 7. Niillä ei ole samanlaista virallista asemaa kuin opetushallituksen antamilla arvosanan 8 kriteereillä. Ne on tarkoitettu opettajille vain arvioinnin avuksi ja tueksi. Arvosanan 5 saaminen edellyttää, että oppilas osaa lukea, kirjoittaa ja puhua niin, että hän tulee toimeen arkielämässä. Arvosanan 6 saaminen edellyttää keskeisten töiden tekemistä, vaikka tulokset ovatkin vaatimattomia. Arvosanan 7 saaminen edellyttää, että oppilas on osallistunut säännöllisesti opetukseen ja tehnyt vaadittavat tehtävät tehtävänannon mukaisesti, mutta tulos jää vielä kuitenkin alle arvosanan 8 vaatimuksia. (Oksanen 2000, 27 - 28.)

5.4 Kirjallisuuden integrointi

Opetuksen integroiminen, eli eri oppiaineiden yhdistäminen yhdeksi kokonaisuudeksi, mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen. Lisäksi integroidun opetuksen etuja ovat toimivien tietokokonaisuuksien muodostuminen ja tiedon yhdistyminen aiemmin opittuun. Integroinnilla voidaan välttää oppisisältöjen irrallisuutta. Tämä mahdollistaa laajojen kokonaisuuksien ymmärtämisen. Integrointi häivyttää myös oppiaineiden rajat. Oppiaineiden nimitykset eivät tällöin sido opetusta. Integrointi edellyttää opettajien yhteistyötä opetuksen suunnittelussa. (Alanko 1998, 99; Linnakylä 1993, 147.)

Kirjallisuuden opetus nivoutuu luontevasti kaikkiin oppiaineisiin. Luetun ymmärtämistä harjoitellaan aina, kun eri oppiaineissa luetaan joitakin tekstejä. Kirjastosta voidaan hakea tietoa mihin tahansa aiheeseen liittyen. Tietokirjallisuuden lisäksi muissa oppiaineissa tulisi käyttää myös kaunokirjallisuutta. Elämylukemista ei tulisi rajoittaa pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille. Kirjallisuus voi eheyttää ja havainnollistaa opetusta kaikilla oppitunneilla, sillä kirjallisuus kertoo elämästä itsestään. (Linnakylä 1993, 143; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 46; Puranen 1998, 72.)

Tekemisen kautta asiat jäävät paremmin mieleen ja oppiminen muuttuu todelliseksi ja kiinnostavaksi. Yhdistäen ja yhdessä tehden saavutetaan enemmän kuin irrallisten oppiainesaltöjen kautta. Kirjallisuuden opetukseen sopii integroitavaksi erityisesti taideoppiaine draama. Draamassa oppilaiden mielikuvat luetusta tekstistä saavat konkreettisen muodon. Kirjan henkilöt tulevat draaman avulla todellisiksi, heillä on persoonallinen ääni, mutta kirjan määräämät ajatukset, tunteet ja teot. Draamatyöskentelyllä saadaan selville tekstin perimmäinen idea, se mikä siinä on oleellista. (Alanko 1998, 7, 98.)

Tietokone ei ole, kuten ehkä yleisesti uskotaan, kirjallisuuden pahin kilpailija. Tietokone voi myös tukea kirjallisuuden opetusta. Esimerkkinä tästä on Matilda - telemaattinen kirjallisuuspiiri, jossa espoolaiset 3 - 6-luokkalaiset lukevat kirjoja ja keskustelevat niistä sähköpostin välityksellä. Matilda on suunnattu lähinnä paljon lukeville oppilaille, joille koulujen kirjallisuuden opetus ei tarjoa tarpeeksi haasteita. Työskentely Matildassa perustuu elämykselliseen kirjallisuuden opetukseen. Oleellista on luottamus lukijan kokemukseen, eikä tehtäviä arvioida oikein - väärin-asteikolla. (Kolu 1998, 45 - 46; Kolu, Vuotilainen, Ollila & Frantsi 2000, 30.)

Matildan lukuvuodessa on kahdeksan jaksoa ja kunkin jakson aikana jokainen oppilas lukee kaksi kirjaa. Toinen kirja on kaikille sama ja toisen saa valita vapaasti Matildan kotisivuilla olevalta listalta. Lista on muodostettu oppilaiden omista suosikkikirjoista sekä palkituista ja arvostetuista lasten- ja nuortenkirjoista. Luetuista kirjoista tehdään annettuja tehtäviä, jotka palautetaan sähköpostitse koko ryhmän luettavaksi ja opettajan kommentoitavaksi. Oppilaat kertovat myös sähköpostin välityksellä toisille oppilaille kirjojen herättämiä ajatuksia ja mielipiteitään luetuista kirjoista. (Kolu 1998, 45 - 46; Kolu ym. 2000, 30.)

Luokanopettaja Helena Linna (1996, 7) on kokeillut koko lukemisen opetuksen rakentamista pelkästään kirjallisuuden pohjalle. Opettaessaan ensimmäistä luokkaa hän luki ääneen oppilaille heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien ja keskusteli luetusta heidän

kanssaan, Lukemisen todellinen merkitys oli alusta alkaen läsnä luokassa. Jokainen oppilas luki itse vain sellaista tekstiä, joka häntä kiinnosti. Teksteillä oli oppilaille vain henkilökohtainen merkitys, eikä opettaja laatinut niistä tehtäviä. Linnan kokemukset kokeilusta olivat hyviä. Linnan mukaan lasten innostus oli valtavaa, kun he saivat kertoa, mitä heidän lukemassaan kirjassa tapahtui ja mikä siinä oli heille merkityksellistä. Mikään hänen aikaisempi luokkansa ei ole ollut näin innostunut lukemisesta jo alkuopetuksessa.

Kirjallisuutta voidaan käsitellä vieraiden kielten opetuksessa esim. runojen tai laulujen suomentamisen muodossa. Suomennetuista runoista voidaan tehdä luokan oma runokirja, joka myös kuvitetaan kuvataiteen tunnilla. Kokonaisteoksia voidaan lukea myös vieraili kielillä, sitten kun riittävä kielitaito on saavutettu. (Alanko 1998, 99.)

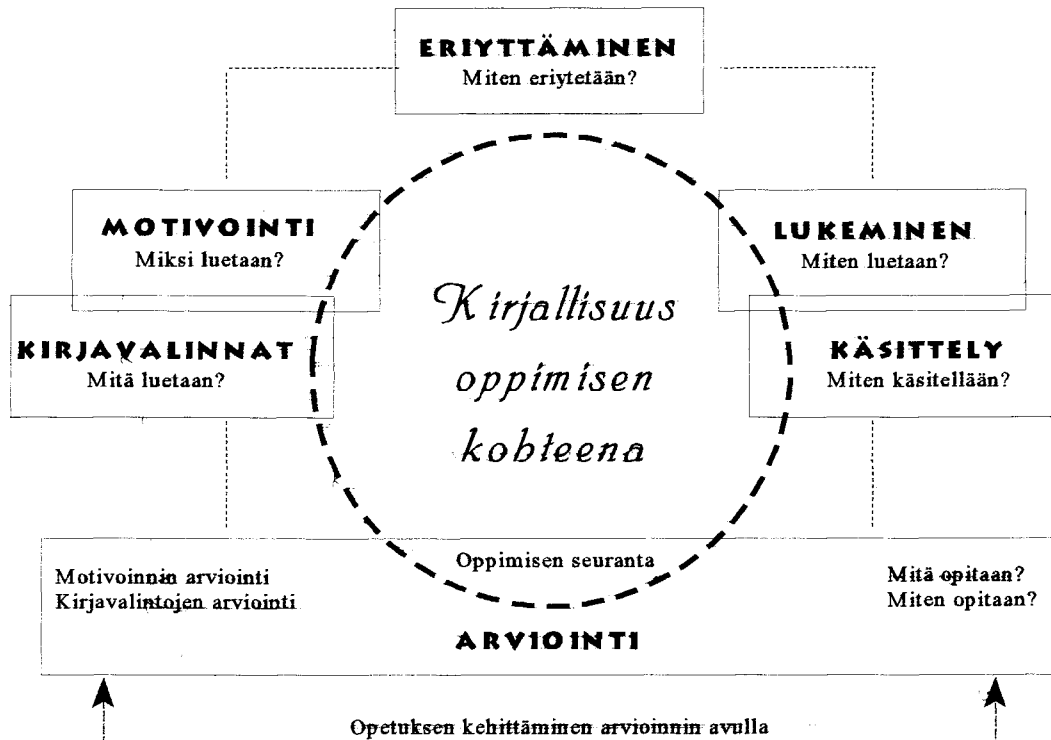
Kirjallisuus kiinnittyy luontevasti historiaan ja uskontoon erilaisten kertomusten muodossa. Samoin kuvataide, musiikki ja käsityötaide voivat hyödyntää kirjallisuutta yhtenä ideapankkina. Tarinoita voidaan käyttää myös ongelmatilanteita selvitetessä, sillä oppilaat samaistuvat helposti kirjallisiin henkilöihin. Koulukiusaamista ja näpistelyä voidaan käsitellä luokassa helposti kirjallisuuden avulla. Kun puhutaan kirjan henkilöistä, lasten on helpompi nähdä tekojen merkitys useammalta kannalta. Kirjallisuus sopii ennaltaehkäisyyn sekä varsinaisten ongelmatilanteiden selvittelyyn. Koulussa ei ole olemassa sellaista oppiainetta tai aihetta, johon kirjallisuutta ei voisi integroida. (Puranen 1998, 72 - 73.)

5.5 Kirjallisuuden opetus prosessina

Kirjallisuuden opettaminen voidaan käsittää prosessiksi, joka koostuu kiinteästi toisiinsa liittyvistä osioista: motivoinnista, kirjavalinnoista, lukemisesta, kirjallisuuden käsittelystä, eriyttämisestä ja arvioinnista (ks. kuviota 1). Opettajan tulee kirjallisuuden opetustaan rakentaessaan ottaa huomioon kaikki kirjallisuuden opetuksen osa-alueet, jotta opetuksesta muodostuisi eheä kokonaisuus.

Kirjallisuuden opetuksen alueet eivät seuraa toisiaan välttämättä tietyssä järjestyksessä, vaan ne voivat olla osittain limittäisiä ja yhtäaikaista. Kirja täytyy kuitenkin ensin aina valita ennen kuin se voidaan lukea, samoin kirja täytyy ensin lukea ennen kuin sen pohjalta voidaan tehdä tehtäviä. Motivointi herättää oppilaassa kiinnostuksen kirjaan ja lukemista kohtaan.

Valittujen kirjojen tulee olla oppilaille merkityksellisiä ja niiden lukemisen tulee tuntua mielekkäältä. Kirjaa voidaan lukea yhdessä tai yksilöllisesti joko ääneen tai omissa rauhassa. Erilaisia kirjallisuuden käsittelytapoja on runsaasti, joten sopivin tapa tulee valita kirja- ja ryhmäkohtaisesti.



KUVIO 1. Kirjallisuus oppimisen kohteena

Kirjallisuuden opetuksessa eriyttäminen on oleellinen osa opetusta ja se on mukana opetuksen jokaisessa vaiheessa. Täten voidaan varmistaa kullekin oppilaalle mahdollisuudet yksilöllisiin elämyksiin ja merkitykselliseen lukemiseen. Myös oppimisen ja opetuksen arviointia tulisi tehdä prosessin joka vaiheessa, jotta opetusta voitaisiin kehittää. Integroitaessa kirjallisuutta muihin oppiaineisiin tulisi muistaa kirjallisuuden opetuksen kokonaisvaltainen prosessiluonne.

Jos jokin kirjallisuuden opetuksen alue jää huomiotta, vaikuttaa se koko kirjallisuuden opetuksen prosessiin. Heikko motivointi vie pohjan kirjan käsittelyltä tai huonosti toteutetut kirjavalinnat voivat vaikuttaa siten, että oppilas ei viitsi edes lukea kirjaansa loppuun, saati

sitten tehdä mitään siihen liittyviä tehtäviä. Kaikkien opetuksen alueiden tulee olla tasapainossa. Joidenkin osioiden liiallinen korostaminen ja joidenkin häivyttäminen häiritsee opetuksen kokonaisuutta. Kukin opettaja voi korostaa omien mieltymystensä mukaan joitakin kirjallisuuden opetuksen osioita, kuten esimerkiksi kirjavalintoja, mutta se ei saisi vaikuttaa siihen, että jokin alue jäisi kokonaan huomiotta. Jos oppimista tai opettamista ei arvioida lainkaan, ei opetus kehity koskaan. Opettaja ei ole tässä prosessissa yksin, vaan hän rakentaa opetusta koko ajan oppilaittensa kanssa yhdessä.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme pääongelma on:

Miten luokanopettaja rakentaa kirjallisuuden opetuksen luokassaan?

Tutkimuksen pääongelma jakaantuu viiteen alaongelmaan:

1. Miten opettaja suhtautuu kirjallisuuteen ja kirjallisuuden opetukseen?
2. Miten opettaja suunnittelee kirjallisuuden opetuksen?
3. Miten opettaja toteuttaa kirjallisuuden opetuksen?
4. Miten opettaja arvioi kirjallisuuden oppimista?
5. Miten opettaja integroi kirjallisuuden opetuksen muihin aineisiin?

Rajasimme tutkimusongelmamme käytännönläheisiksi, koska halusimme saada monipuolista tietoa siitä, miten tutkimushenkilömme käytännössä toteuttavat oman kirjallisuuden opetuksensa. Tutkimme kirjallisuuden opetusta prosessina, johon kuuluvat opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, joten emme halunneet jättää mitään opetusprosessin osa-aluetta tutkimuksemme ulkopuolelle. Koska kirjallisuus nivoutuu luontevasti kaikkiin oppiaineisiin, halusimme myös selvittää, miten opettajat integroivat kirjallisuutta omassa luokassaan. Tutkimuksemme kannalta oleellista on myös selvittää, miten opettajat suhtautuvat kirjallisuuteen, varsinkin nyt kun oppiaineen nimi on muuttunut.

Aihემme muodostui laajaksi, koska halusimme tavoittaa kirjallisuuden opetuksen kokonaisuutena ja tarkastella sen prosessiluonnetta. Suppeammin rajattu aihe olisi antanut tietoa vain jostain kirjallisuuden opetuksen osa-alueesta, jolloin kirjallisuuden opetus ei olisi hahmottunut kokonaisuutena.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen kohteena on Varton (1996, 23) mukaan yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Tutkimuskohteet ovat yksittäisiä ja ainutkertaisia, joista laadullinen tutkimus tuottaa mahdollisimman laajaa ja yksityiskohtaista tietoa (Varto 1996, 79; Patton 1990, 14). Tutkimme pientä joukkoa luokanopettajia, joiden kirjallisuuden opetukseen haluamme tutustua laajasti, mutta yksityiskohtaisesti. Haluamme tietää, miten juuri nämä luokanopettajat opettavat kirjallisuutta. Tutkimusmenetelmäksi muotoutui siis tapaustutkimus.

Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta. Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa erityisesti opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10 - 12.) Meidän tutkimuksemme kohteena on luokanopettajien käytännön opetustoiminta eli miten opettaja rakentaa kirjallisuuden opetuksen omassa koululuokassaan.

Tapauksella voidaan käsittää melkein mitä vain. Sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. Tapaus voi olla yksi ihminen tai joukko ihmisiä, joita yhdistää jokin yhteinen tekijä. Tapaus voi kertoa jotain merkittävää myös laajemmasta kokonaisuudesta, jonka osa se on. (Syrjälä ym. 1995, 10 - 15; Robson 1993, 146 - 147.) Meidän tutkimuksesamme jokainen opettaja on oma tapauksensa. Jokaisella heistä on oma yksilöllinen tapansa opettaa kirjallisuutta omille oppilailleen.

Luokanopettajien kirjallisuuden opetustapoja on tutkittu hyvin vähän, joten tutkimuksemme on tavallaan esitutkimus, jonka avulla pyrimme kartoittamaan myöhempiä tarkempia tutkimuskohteita. Tapaustutkimuksella tarkoitetaankin Syrjälän ym. (1995, 10 - 11) mukaan joskus varsinaisen tutkimuksen esivaihetta tai tuloksia syventävää yksilökeskeistä kuvausta ja analyysiä. Tapaustutkimus kertoo ja kuvailee tiettyjä tapauksia, mutta ei anna laajempaan kohdejoukkoon yleistettävää tietoa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma kehittyy tutkimushankkeen mukana. Tutkimus on prosessi, jossa kaikki sen vaiheet vaikuttavat toisiinsa. Tutkimuksen vaiheet kietoutuvat yhteen, koska niitä tehdään samanaikaisesti. Laadullisen tutkimuksen tulkinta jakautuu näin ollen koko tutkimusprosessiin, eikä tutkimusprosessia aina ole helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. (Eskola & Suoranta 1999, 15 - 16; Mäkelä 1990, 45.)

7.2 Aineiston keruu

Keräsimme aineistoa teemahaastattelun avulla, koska tarkoituksemme oli saada opettajat kertomaan meille omin sanoin, miten he opettavat kirjallisuutta. Haastattelun lisäksi keräsimme aineistoa vapaamuotoisen kirjoitelman avulla, jossa tutkimushenkilöt pohtivat kirjallisesti omaa rooliaan kirjallisuuden opettajana. Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista on kerätä aineistoa, joka tekee monenlaiset tarkastelut mahdolliseksi. Laadullinen aineisto on ilmaisultaan rikasta, monitasoista ja monimuotoista. Tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella laajan aineiston avulla monelta kantilta ja asettaa kyseenalaiseksi itsestäänselvyyksiä. (Alasuutari 1999, 84.)

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka tapahtuu pääasiassa haastattelijan johdolla. Haastattelu tapahtuu yleensä kahden ihmisen kesken, mutta joskus läsnä on myös muita henkilöitä. Se on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, jonka tavoitteena on informaation kerääminen. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 25, 84; Robson 1993, 228 - 229; Bogdan & Biklen 1992, 96.) Jokaisessa haastattelussa meitä oli läsnä kolme henkilöä, haastateltava ja kaksi tutkijaa. Toinen meistä tutkijoista toimi haastattelijana ja toinen oli vastuussa haastattelun nauhoituksesta.

Meidän tutkimuksessamme haastattelu on pääaineistonkeruumuoto. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu voi olla pääkeino aineistonkeruussa tai toimia lisämenetelmänä esimerkiksi havainnoinnin tukena. Kummassakin tapauksessa haastattelun avulla kerätään tietoa, joka on haastateltavan omin sanoin kertomaa ja kuvailemaa. Tätä tietoa tutkija pyrkii tulkitsemaan. (Bogdan & Biklen 1992, 96.)

Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet, määritetään etukäteen. Haastattelun aikana haastatteliija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi. Teema-

alueiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastateltavista toiseen. Haastattelijalla on valmiina tukilista käsiteltävistä teemoista, ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Tutkimuksemme teemat ovat: opettajan suhtautuminen kirjallisuuden opetukseen, kirjallisuuden opetuksen suunnittelu, kirjallisuuden opetuksen toteutus, arviointi kirjallisuuden opetuksessa ja kirjallisuuden opetuksen integrointi. Haastattelurunko (ks. liitettä 1) muotoutui näiden teemojen pohjalta. Haastattelurunkoon liitimme myös apukysymyksiä, joita käytimme tarvittaessa haastattelun sujuvan etenemisen takaamiseksi.

Miksi siis valitsimme teemahaastattelun muiden haastattelumenetelmien joukosta? Teemahaastattelu eroaa puolistrukturoidusta haastattelusta siten, että puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, joihin haastateltava saa vastata omin sanoin. Strukturoidussa haastattelussa on valmiit vastausvaihtoehdot haastateltavalle. Avoimessa haastattelussa tilanne muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua. Haastattelija ja haastateltava keskustelevat tietystä aiheesta, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä läpi kaikkia teema-alueita. Teemahaastattelu luo haastattelutilanteelle avointa haastattelua tiukemmat rajat. Toisaalta se mahdollistaa haastateltavalle strukturoitua haastattelua laajemmat mahdollisuudet yksilöllisten tulkintojen esittämiseen. (Eskola & Suoranta 1999, 87 - 89.) Valitsimme menetelmäksi teemahaastattelun, koska halusimme tutkittavien kertovan meille omin sanoin opetustavoistaan. Lisäksi halusimme rajata keskustelua meitä kiinnostavaan suuntaan.

Teemahaastattelun lisäksi keräsimme aineistoa kirjoitelmien avulla. Tutkimushenkilöiden omaa kirjoitettua tekstiä voidaan myös käyttää tutkimusaineistona. Kirjoitettu teksti voi olla jo valmiiksi olemassa olevaa, kuten kirjeet, päiväkirja, omaelämäkerta, lehtileikkeet tai viralliset dokumentit. Tutkija voi myös pyytää tutkittavaa kirjoittamaan tietystä aiheesta omaa tutkimustaan varten. Tällöin on usein kyse eläytymismenetelmästä. Siinä tutkija antaa tutkittavalle kehyskertomuksen, jonka pohjalta tutkittava kirjoittaa keksityn tarinan mielikuvitustaan käyttäen. (Eskola & Suoranta 1999, 24, 111 - 119; Bogdan & Biklen 1992, 132.)

Meidän tutkimuksessamme käytetty kirjoitelma ei vastaa täysin kumpaakaan edellä mainittua, vaan on niiden yhdistelmä. Kirjoitelma syntyi meidän aloitteestamme, sillä halusimme tutkittavien kirjoittavan omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan liittyen tiettyyn aiheeseen, meidän tapauksessamme kirjallisuuden opetukseen. Kirjoitelma ei siis ollut mitään valmiiksi olemassa olevaa tekstiä. Emme myöskään halunneet tutkittavilta mitään

kehyskertomukseen perustuvaa keksittyä tarinaa, vaan annoimme otsikon, Minä kirjallisuuden opettajana, jonka alle he saivat purkaa tuntojaan kirjallisuuden opetuksesta (ks. liitettä 2).

Kirjoitelman avulla toivoimme saavamme haastattelua tukevaa lisäaineistoa. Kirjoitelmassa tutkimushenkilö voi ilmaista sellaisia asioita, joita hän ei haastattelutilanteessa syystä tai toisesta halua tai voi kertoa. Tutkija pysyy etäällä ja antaa tutkittavan itsensä päättää, mitkä ovat ne hänestä tärkeät sisällöt ja asiat, mitkä hän haluaa mainita. Jos kirjoitelma tehdään ennen haastattelua, se toimi silloin myös orientaationa haastatteluun ja sen sisältämiin aiheisiin. Kirjoittaessaan ihminen saa olla yksin ajatustensa, kokemustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineidensä kanssa (Eskola & Suoranta 1999, 124).

7.3 Tutkimushenkilöiden kuvaus

Laadullisessa tutkimuksessa valitaan tutkittavaksi yleensä pieni määrä tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyys ei perustu määrään vaan laatuun. (Eskola & Suoranta 1999, 18.) Tapaustutkimus on joustavaa siten, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Tapaustutkimuksessa tutkittavien valinta ei perustu satunnaistamiseen, vaan käytettyä otantamenettelyä voidaan pitää harkinnanvaraisena. (Syrjälä ym. 1995, 14 - 15, 23.)

Tutkimuksemme kohteena ovat luokanopettajat, jotka opettavat kirjallisuutta. Valitsimme neljä tutkimushenkilöä, joiden kirjallisuuden opetustapoihin pyrimme perehtymään mahdollisimman syvällisesti. Tutkimuksen koon määrittivät käyttämämme kriteerit. Kriteerinä tutkimushenkilöitä valittaessa käytimme erilaisuutta. Halusimme tutkia erityyppisiä opettajia, jotka ovat eri ikäisiä, eri paikkakunnilla ja erikokoisilla kouluilla työskenteleviä, eri luokka-asteita opettavia ja eri koulutustaustan omaavia mies- ja naisopettajia. Tämä siksi, että saisimme mahdollisimman monipuolista aineistoa (ks. Patton 1990, 182 - 183). Valitsimme neljä opettajaa, koska tässä joukossa erilaisuus tulee jo selvästi näkyviin.

Tutkimuksessa, jossa haastatettavia henkilöitä on vähän, tutkija yleensä tuntee heidät entuudestaan. Tällöin haastattelijan ja haastateltavan välille voi helpommin muodostua

luottavainen ilmapiiri, jonka avulla on mahdollista saada syvällisempää tietoa. (Bogdan & Biklen 1992, 96.) Me tunsimme haastateltavista opettajista ennestään kaksi. Loput kaksi löytyivät aktiivisen etsinnän jälkeen.

Tutkimushenkilöihin otimme ensin yhteyttä puhelimitse ja tiedustelimme heidän kiinnostustaan ja halukkuuttaan osallistua tutkimukseemme. Ennestään tuntemamme opettajat suostuivat heti. Otimme yhteyttä kahdeksaan uuteen opettajatuttavuuteen, osaan puhelimitse ja osaan myös sähköpostitse. Näistä kahdeksasta opettajasta ainoastaan yksi oli heti kiinnostunut tutkimuksesta. Suurin osa opettajista kieltäytyi suoraan tai ei vaivautunut vastaamaan lainkaan. Viimeinen tutkimushenkilömme tarvitsi muutaman päivän miettimisaikaa ennen kuin suostui mukaan tutkimukseemme.

Tämän yhteydenoton jälkeen lähetimme postitse valituille tutkimushenkilöille kirjeen (ks. liitettä 3), jossa kerroimme tarkemmin tutkimuksesta ja annoimme yhteystietomme. Kirjeen mukana lähetimme opettajille taustatietolomakkeen, jossa kysyimme mm. heidän koulutuksesta ja työhistoriastaan (ks. liitettä 4). Taustatietolomake antoi tietoa myös tutkittavien työhön liittyvästä elämänhistoriasta. Vaikka tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja tapahtuu todellisessa tilanteessa, edellyttää kohteen ymmärtäminen myös menneisyyden tarkastelua (ks. Syrjälä ym. 1995, 10 - 12). Taustatietolomakkeen toisella puolella oli kirjoitelman pohja aiheesta Minä kirjallisuuden opettajana. Yhteydenotot haastateltavaan ovat osa hänen motivointiaan yhteistyöhön. Henkilökohtaisten kontaktien tarkoituksena onkin helpottaa haastattelujen aloittamista. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 66 - 67.)

Annoimme tutkimushenkilöille uudet nimet heidän intymiteettisuojojansa säilyttämiseksi (ks. taulukkoa 1). Emme myöskään mainitse koulun tai paikkakunnan nimeä samasta syystä. Jos tietoja hankittaessa on luvattu niiden nimettömyys, on tutkijoiden tuloksia julkistettaessa huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Luottamuksellisuus ja anonymiteettisuoja on säilytettävä. (Eskola & Suoranta 1999, 57.) Kerromme ainoastaan mistä päin Suomea haastateltavat ovat, minkä kokoiselta koululta ja kuinka suurelta paikkakunnalta.

TAULUKKO 1. Tutkimushenkilöiden kuvaus

NIMI	IKÄ	LUOKKA	KOULUN KUVAUS
Sinikka Sadunkertoja	alle 50 v	1 - 2	Pieni kyläkoulu
Emmi Elokuvantekijä	yli 30 v	3	Suuri kaupunkikoulu
Kosti Kirjastonkäyttäjä	alle 30 v	4	Keskisuuri lähiökoulu
Niilo Novellisti	yli 50 v	5 - 6	Keskisuuri kunnan keskuskoulu

Ensimmäinen tutkimushenkilömme, Sinikka Sadunkertoja, on noin 45-vuotias naisopettaja pieneltä kyläkoululta Etelä-Suomesta Uudeltamaalta. Hän opettaa siellä yhdysluokkaa 1 - 2. Luokanopettajaksi hän valmistui vuonna 1977. Hänen erikoistumisaineitaan ovat äidinkieli, englanti ja tekninen työ. Vuonna 1981 Sinikka saapui opettajaksi nykyiselle paikkakunnalle ja on toiminut opettajana nykyisellä koululla jo 11 vuotta.

Emmi Elokuvantekijä on noin 30-vuotias naisopettaja suurelta kaupunkikoululta Keski-Suomesta. Hän opettaa kolmatta luokkaa. Koulutukseltaan hän on luokanopettaja sekä draamapedagogi. Luokanopettajaksi Emmi valmistui vuonna 1995 erikoistumisaineinaan äidinkieli ja draamapedagogiikka. Valmistumisensa jälkeen hän on opettanut ala-asteen lisäksi lukiossa.

Kosti Kirjastonkäyttäjä on hieman alle 30-vuotias miesopettaja keskisuurelta lähiökoululta Keski-Suomesta. Kosti toimii neljännen luokan opettajana. Luokanopettajaksi hän valmistui vuonna 1998. Kostin erikoistumisaineet olivat liikunta, englanti ja tekninen työ. Nykyinen koulu on Kostin ensimmäinen varsinainen työpaikka. Kostin aiempi työkokemus rajoittuu vain lyhyisiin sijaisuuksiin.

Niilo Novellisti on noin 50-vuotias miesopettaja pienehkön kunnan moniopettajaisella keskuskoululla Varsinais-Suomessa. Hän opettaa yhdysluokkaa 5 - 6. Kansakoulunopettajaksi hän valmistui 1969. Niilo on toiminut sekä kansakoulun- ja luokanopettajana että myös suomenkielen tuntiopettajana. Nykyisessä virassaan hän on toiminut vuodesta 1988 lähtien.

7.4 Aineiston analyysi

Meidän tutkimuksessamme aineiston analyysi ei erottunut selkeästi omaksi vaiheekseen, vaan se kietoutui yhteen aineiston keruun ja käsittelyn kanssa. Uusitalon (1995, 80) mukaan tämä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. Laadullisen aineiston käsittelyyn perustuvassa tutkimuksessa analyysiä tapahtuukin kaikissa tutkimuksen vaiheissa ensilukemista alkaen (Syrjälä ym. 1995, 166).

Meidän tutkimuksessamme teemahaastattelun teemat muodostivat eräänlaisen aineiston jäsenyyksen. Eskolan ja Suorannan (1999, 152 - 153) mukaan tällä tavoin tulee ensin käydyksi läpi koko aineisto. Oma aineisto tuleeikin tuntea perinpohjin. Lisäksi aineiston lukeminen on helpompaa ja kiinnostavampaa, kun lukija pystyy keskittymään johonkin tiettyyn teemaan. Teemahaastattelurungon avulla koko haastatteluaineisto voitiin seuloa läpi. Eskola ja Suoranta (1999, 152 - 153) korostavat, että jo tässä vaiheessa tutkija tekee vahvasti tulkinnallista työtä.

Aineiston analyysin aloitimme purkamalla haastattelut nauhalta paperille eli litteroimalla. Tämä onkin Eskolan ja Suorannan (1999, 150 - 151) mukaan analyysin ensimmäinen vaihe. Litteroimme haastattelut käyttäen apuna tavallisia korvalappustereioita. Jaoimme tehtävän puoliksi, koska litterointi onnistui paremmin yksilötyönä. Kumpikin meistä litteroi kaksi haastattelua, sekä mies- että naisopettajan. Lisäksi kumpikin meistä litteroi sellaisen haastattelun, jossa oli itse vastuullisena haastattelijana ja toisen sellaisen, jossa oli päävastuussa tekniikasta.

Litteroinnin jälkeen litteroija kopioi tekstin myös toiselle tutkijalle. Yhdessä kävimme sitten aineiston läpi. Luimme haastattelut useaan kertaan ja etsimme niistä pääkohtia ja tutkimusongelmiemme kannalta oleellisia asioita. Tutkimusongelmien kannalta olennainen erotellaankin Eskolan ja Suorannan (1999, 150 - 151) mukaan juuri litteroidusta aineistosta. Vasta tästä luokitellusta aineistosta voidaan tehdä tulkintoja. Seuraavaksi etsimme kustakin haastattelusta kullekin opettajalle ominaiset piirteet, joiden avulla annoimme tutkittaville heidän kirjallisuuden opetustaan kuvaavat peitenimet.

Aineiston analyysi jatkui jokaisen tapauksen erillisellä käsittelyllä. Tutkimuksessa Uusitalon (1995, 80 - 82) mukaan tavoitteena on aineiston teoreettinen edustavuus eli aineistossa tulee olla esillä tutkimusongelman kannalta olennaiset piirteet. Aineiston analyysi

on riippuvainen tutkijan kyvyistä ja luovuudesta. Tulkinnat eivät kuitenkaan saa perustua satunnaisiin poimintoihin, vaan niiden tulee olla systemaattisia. Jokaisen opettajan kohdalla pyrimme tuomaan esille hänen kirjallisuuden opetukselleen ominaisia seikkoja sekä erityispiirteitä. Lopuksi pyrimme löytämään tutkimuksemme opettajien opetuksesta erottavia ja yhdistäviä seikkoja. Eskola ja Suoranta (1999, 140) korostavat aineiston analyysissä keskittymistä enemmän aineiston eroihin ja moninaisuuteen kuin yhtäläisyyksiin ja samanlaisuuteen. Täten aineiston analyysistä tulee tarkkaa ja aineistolähtöistä.

7.5 Tutkimuksen aikataulu

Syksyllä 1998 päätimme tehdä tutkimuksemme kirjallisuuden opetukseen liittyen. Tällöin oli jo selvillä, että kirjallisuus oli tulossa osaksi äidinkielen oppiaineen nimeä. Kului vuosi ennen kuin saimme rajattua aiheen, muodostettua tutkimusongelmat ja valittua tutkimusmenetelmät. Alkusuksystä 1999 tutkimussuunnitelma muokkaantui lopulliseen asuunsa kirjallisuuteen tutustumisen ja yhteisten pohdintojen avulla (ks. taulukkoa 2).

Syksyllä 1999 luimme aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja aloitimme tutkimuksen teoriaosuuden hahmottelemisen. Esihaastattelun suoritimme 13. 10. 1999. Sen jälkeen muokkasimme haastattelurungon lopulliseen asuunsa. Kaikki tutkimuksemme haastattelut suoritimme yhdessä. Nauhoitimme kaikki haastattelut c-kaseteille. Toinen meistä oli päävastuussa haastattelun etenemisestä, toinen sen nauhoituksesta. Sinikka Sadunkertojaa haastattelimme perjantaina 22.10.1999 ja Niilo Novellista sunnuntaina 24.10.1999.

Marras- ja joulukuussa keskityimme tutkimuksemme metodiosuuteen ja siihen liittyvään kirjallisuuteen. Tammikuussa 2000 aloitimme kahden ensimmäisen haastattelun analysoinnin litteroimisella. Luimme samalla edelleen teoriakirjallisuutta ja aloitimme teoriaosuuden kirjoittamisen. Tammi- ja helmikuun vaihteessa teimme viimeiset kaksi haastattelua. Emmi Elokuvantekijää haastattelimme maanantaina 31.1.2000 ja Kosti Kirjastonkäyttäjää tiistaina 1.2.2000. Litteroimme viimeiset haastattelut helmikuun alussa.

Helmikuussa aloimme kirjoittaa puhtaaksi tutkimuksemme teoriaosuutta ja samalla analysoimme tutkimuksemme aineistoa. Helmikuun puolessa välissä keskityimme puolestaan tutkimuksemme tulosten raportointiin. Maaliskuussa yhdistimme tutkielman osat koko-

naisuudeksi ja muokkasimme valmiiksi työmme ensimmäisen version. Maaliskuun lopulla viimeistelimme tutkielman rakennetta ja kieliasua. Huhtikuussa syntyi lopullinen työ.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen eteneminen

AIKA	TUTKIMUSVAIHE
SYKSY 1998 - KEVÄT 1999	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aiheen valinta ja rajaus ▶ Tutkimusongelmien muodostaminen ▶ Tutkimusmenetelmien valinta
SYYSKUU 1999	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Tutkimussuunnitelma ▶ Teoria- ja metodikirjallisuuteen tutustuminen ▶ Teoriaosuuden hahmottelu
LOKAKUU 1999	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Metodikirjallisuuteen perehtyminen ▶ Esihaastattelu ▶ Sinikka Sadunkertojan ja Niilo Novellistin haastattelut
MARRAS- JA JOULUKUU 1999	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Tutkimuksen metodiosuuden kirjoittaminen ▶ Teoriakirjallisuuteen perehtyminen
TAMMIKUU 2000	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Haastattelujen litterointi ▶ Haastattelujen analysointi ▶ Emmi Elokuvantekijän haastattelu ▶ Teoriaosuuden kirjoittaminen
HELMIKUU 2000	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kosti Kirjastonkäyttäjän haastattelu ▶ Haastattelujen litterointi ▶ Teoriaosuuden viimeistely ▶ Tulosten analysointi ▶ Tulosten kirjoittaminen
MAALISKUU 2000	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Tutkielman kirjoittaminen ▶ Esitarkastus ▶ Kieliasun viimeistely
HUHTIKUU 2000	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pro gradu -tutkielma valmistuu

7.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus tarkoittaa analyysin toistettavuutta. Tutkijan on varmistettava se, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Tutkijan tulee noudattaa aineistoa käsitellessään yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä. (Uusitalo 1995, 80 - 86.) Me olemme pyrkineet kuvaamaan vaihe vaiheelta tutkimuksemme etenemistä, jotta lukijat voisivat seurata päättelyämme. Tällä pyrimme mahdollistamaan tutkimuksen toistettavuuden.

Teimme ennen varsinaisia haastatteluja esihaastattelun, jonka avulla pyrimme parantamaan tutkimuksemme luotettavuutta ja saamaan haastattelukysymykset lopulliseen muotoonsa. Robson (1995, 164 - 165) korostaa esitutkimuksen tekoa tutkimuksen luotettavuuden parantamisessa. Esitutkimus testaa tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiä ja antaa tutkijalle suoraa tietoa menetelmien toimivuudesta. Ei riitä, että tutkimus suunnitellaan ja valmistellaan tarkasti, sillä tutkijan on päästävä ajoissa käsiksi todelliseen tilanteeseen.

Me teimme esitutkimuksen siten, että valitsimme yhden tutkimuksesta kiinnostuneen tuntemamme opettajan, jota kävimme haastattelemassa hänen työpaikallaan. Samalla testasimme myös taustatietolomakkeen ja kirjoitelman. Sisällöllisiä seikkoja enemmän kiinnitimme huomiota kysymysten muotoiluun. Esitutkimushenkilömme sai esittää oman mielipiteensä haastattelurungosta, kirjoitelmasta ja taustatietolomakkeesta. Hänen palautteensa avulla muokkasimme haastattelurungon lopulliseen muotoonsa. Kirjoitelmapohjaan ja taustatietolomakkeeseen ei tarvinnut tehdä enää muutoksia.

Esihaastattelu kesti 45 minuuttia, joka vastasi ajallisesti todellisia haastattelutilanteita. Esihaastattelussa saadaankin Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 57) mukaan usein selville haastattelujen keskimääräinen pituus. Syrjalä ym. (1995, 137) tähdentävät esihaastattelun merkitystä tutkijalle, koska tällöin hän pystyy testaamaan kykyjään haastattelijana. Tutkija voi myös selvittää, ovatko kysymykset ymmärrettäviä ja pystyykö hän seuraamaan haastateltavan ajattelua ja tekemään tarkentavia jatkokysymyksiä. Esihaastattelussa on tärkeää myös testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoa. Näitä voidaan vielä esihaastattelun jälkeen voidaan muuttaa.

Olenainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa on tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutus edellyttää luottamusta ja sopimusta tutkittavien ja tutkijan välillä. Jokainen ihminen kuitenkin omistaa itseään koskevat tiedot. Hänellä on oikeus antaa

tai olla antamatta niitä toisille ihmisille. (Syrjälä ym. 1995, 14.) Me teimme tutkittavien kanssa sopimuksen tutkimukseen osallistumisesta ja tietojen käytöstä ennen haastattelua. Rakensimme vuorovaikutusta ja luottamusta erilaisilla yhteydenotoilla tutkimushenkilöihin. Me emme kuitenkaan voi tietää, mitä tietoja he jättivät meille kertomatta haastattelutilanteessa. Voimme vain arvioida sitä omien havaintojemme ja tuntojemme pohjalta. Meidän mielestämme tutkimushenkilöt kertoivat rehdisti ja aidosti omasta kirjallisuuden opetuksesta sitä mitenkään kaunistelematta.

Litteroimme haastateltavien ja haastattelijan puheen sanatarkasti (ks. liitettä 5). Pyrimme käyttämään työssämme paljon haastateltavien omaa kieltä eli suoria lainauksia. Näin lukija voi seurata ja puntaroida tulkintojamme. Tapaustutkimuksessa tutkittavien ääni kuuluu ja toiminta näkyy esitettyinä suorina lainauksina puheesta tai tuotoksista (Syrjälä ym. 1995, 13). Alasuutarin (1999, 85) mukaan haastattelumenetelmää käytettäessä muistiin ei merkitä pelkästään vastauksia ennalta sovittuihin kysymyksiin, vaan myös sanatarkasti se, missä muodossa haastattelija on kysymyksensä esittänyt ja miten haastateltava niihin vastaa.

Halusimme luotettavuuden lisäämiseksi myös merkitä muistiin kaikki haastattelussa nauhalle välittymättömät ilmaisut. Tämän sanattoman viestinnän olemme pyrkineet dokumentoimaan haastattelupäiväkirjoihimme (ks. liitettä 6). Kirjoitimme yhdessä muistiin huomioitamme haastattelun sujumisesta, ilmapiiristä ja olosuhteista sekä haastateltavan käytöksestä.

Sinikka Sadunkertojaa, Emmi Elokuvantekijää ja Kosti Kirjastonkäyttäjää haastattelimme heidän työpaikoillaan. Sinikkaa haastattelimme perjantaina työpäivän loppuksi, Emmiä maanantaina koulupäivän jälkeen oppilaiden vanhempien tapaamisten välissä ja Kostia alkuvuikosta kahden oppitunnin välisellä hyppytunnilla. Niilo Novellistia haastattelimme taas sunnuntai-iltapäivällä hänen kotonaan. Kaikki haastattelut kestivät noin 45 minuuttia.

Sinikka Sadunkertoja oli ensimmäinen haastateltavamme, joten meitä jännitti varmaankin yhtä paljon kuin häntäkin. Sinikka hieman hämmentyi nähdessään nauhurin, mutta hyväksyi nauhoituksen, kun selvitimme, että nauha jää ainoastaan meidän käyttöömme. Haastattelun alussa Sinikka oli hieman hermostunut, mutta vapautui sen edetessä. Haastattelu keskeytyi kerran, kun opettajanhuoneessa soi puhelin. Puhelun jälkeen meni hieman aikaa siihen, että pääsimme takaisin sisälle aiheeseen. Haastattelun jälkeen selvisi, että Sinikalla oli kiire lentokentälle. Siksi ehkä Sinikka ei kovinkaan syvällisesti pohtinut opetustaan.

Niilo Novellistin haastattelu sujui hyvin. Haastattelun ilmapiiri oli kiireetön, leppoisa ja välitön. Ehkä siksi, että olimme hänen kotonaan ja oli rauhallinen sunnuntai-iltapäivä. Niilo kertoi sujuvasti ja avoimesti omasta opetuksestaan ja esitteli meille kirjansidontavälineitään. Haastattelun puolivälissä Niilon opettajavaimo tuli kuuntelemaan haastattelua, mutta se ei vaikuttanut häiritsevästi haastattelun ilmapiiriin.

Emmi Elokuvantekijän haastattelu oli erittäin välitön ja miellyttävä tilanne. Vaikka haastattelu oli kahden arviointikeskustelun välissä myöhään iltapäivällä, Emmi silti jaksoi keskittyä ja pohtia omaa opetustaan syvällisesti. Haastattelun ilmapiiri oli koko haastattelun ajan rento, luottava ja keskusteleva. Emmiltä ei tarvinnut paljon kysellä, sillä hän kertoi auliisti omista näkemyksistään ja ajatuksistaan kirjallisuuden opetuksesta.

Kosti Kirjastonkäyttäjä oli viimeinen haastateltavamme. Hän oli kaikista lyhytsanaisiin, hieman vaivautunut ja hermostunut. Tämä saattoi johtua myös hänen flunssastaan. Nauhoituksen loppumisen jälkeen hän kuitenkin huomattavasti rentoutui. Käytävällä haastattelun jälkeen hän kertoi useita osuvia esimerkkejä. Ilmeisesti Kosti hieman vierasti nauhuria ja kenties ilman sitä hän olisi kertonut vapaammin ja laajemmin omasta opetuksestaan.

Niilo oli tutkimushenkilöistämme ainut, joka palautti Minä kirjallisuuden opettajana - kirjoitelman ennen haastattelua, vaikka olimme pyytäneet kaikkia palauttamaan sen viimeistään haastattelutilanteessa. Niilon kirjoitelma oli myös kaikista laajin ja yksityiskohtaisin (ks. liitettä 7). Kosti palautti kirjoitelmansa pian haastattelun jälkeen postitse ja Emmi lähetti omansa sähköpostilla. Sinikan kirjoitelmaa (ks. liitettä 8) saimme odottaa melkein kaksi kuukautta ja jouduimmekin karhuamaan sitä kirjallisesti. Kosti, Emmi ja Sinikka tiivistivät kirjoitelmaansa lyhyesti sen, minkä olivat jo haastattelussa laajemmin sanoneet. Kirjoitelmien kannalta olisi ollut hedelmällisempää se, että haastattelujen ajankohta olisi sovittu vasta kirjoitelman palauttamisen jälkeen. Se toisaalta olisi voinut myös venyttää tutkimusaikataulua kohtuuttoman pitkäksi.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Sinikka Sadunkertoja kirjallisuuden opettajana

Kirjallisuuden opetus Sinikka Sadunkertojan luokassa

- ▶ Opettaa luokkaa 1 - 2 pienellä kyläkoululla
- ▶ Kirjallisuus olennainen osa kaikkea opetusta
- ▶ Tavoitteena herättää rakkaus kirjoihin
- ▶ Lukee joka päivä oppilailleen ääneen jatkokirjaa
- ▶ Jokaisella oppilaalla oma pulpettikirja

8.1.1 Tavoitteena rakkaus kirjoihin

Sinikan mielestä hänen tärkein tehtävänsä alkuopettajana on opettaa lapset lukemaan ja herättää heissä intohimoinen rakkaus kaikenlaista kirjallisuutta kohtaan. Sinikka lukee oppilailleen joka päivä ja innostaa heitä lukemaan myös muuta kuin aapista. Hän varaa joka päivä aikaa myös oppilaiden omien kirjojen lukemiseen. *“... En tiedä sitten, olenko väärillä jäljillä tässä, mut mä aina ajattelen, että mä olen tässä alkuopettaja ja ... mun tehtävänä on opettaa lapset lukemaan ja rakastamaan kirjoja. Ja se riittää.”*

Alkuopetuksessa on tärkeintä se, että oppilaat ylipäänsä lukevat. Sinikan mielestä sillä ei ole niin väliä, mitä oppilaat lukevat, kunhan he vain lukevat jotain. Sinikan mukaan alkuopetuksessa ei ole olemassa mitään sellaisia kirjoja, jotka kaikkien oppilaiden tulisi tuntea. Korkeintaan Aleksis Kiven päivänä saatetaan lukea pätkiä Seitsemästä veljeksestä tai Kalevalan päivänä tutustua vaikka Mauri Kunnaksen Koirien Kalevalan kautta kansalliseen tapahtumiin. Syvällisemmät käsittelyt kuuluvat Sinikan mielestä ylemmille luokille.

Sinikka pyrkii etsimään oppilaille heidän lukutaidoilleen sopivia kirjoja ja ohjaamaan heitä myös etsimään niitä itse. Ongelmana on kuitenkin se, että helppolukuisia kokonaisteoksia ei juurikaan ole saatavilla. Sinikka toivookin juuri lukemaan oppineille laajempaa

kirjavalikoimaa. Vuokko Niskasen Hiekkalan lapset ja Matti Koivulan tarinat ovat jo valitettavan vanhoja. Sinikka kaipaa erityisesti sellaisia kirjoja, jotka ovat tavutettuja, pienaakkosin kirjoitettuja, ja joissa on selvä juoni ja muutama rivi hyvää suomen kieltä. Myöskään tietokirjallisuutta ei ole Sinikan mielestä tarpeeksi alkuopetuksen tarpeisiin.

Sinikan mielestä kirjallisuuden oppimista on vaikea ja miltei mahdoton arvioida. Asiatietoa, kuten kirjallisuuden historiaa tai tietoa kirjailijoista, voidaan jotenkin arvioida. Elämyksellistä lukemista Sinikan mielestä ei edes voi arvioida. Hän ei missään tapauksessa haluaisi arvioida myöskään muita taideaineita, kuten liikuntaa, kuvaamataitoa tai musiikkia. Korkeintaan harrastuneisuutta näillä aloilla voidaan hänen mielestään arvioida.

Kyllä mä sanon, että kyllähän se varmaan menee etupäässä tässä ensimmäisellä ja toisella luokalla, niin kaiken kaikkiaan ton lukemisen ja kirjottamisen arvioimiseksi. Mut tottakai siihen vaikuttaa, sitten kun mä kirjoitan sanallisen arvioimmin, että "olet oikea lukutoukka", tai, tai "oho, jopas luit monta kirjaa" tai tämmöstä näin. Siis sanallista, eihän meillä numeroarviointia oookkaan. Et kyl mä sinne laittelen niitä, jos on aihetta. Mutta ainoastaan siinä tapauksessa, että on positiivista. En mä mitään "no etpäs lukeut yhtään".

Kirjallisuudesta nautitaan Sinikan luokassa äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien lisäksi myös muilla tunneilla. Sinikka yhdistää kaunokirjallisuutta varsinkin uskontoon. Lasten Kuvaraamattua ja Martti Haavion tarinoita hän käyttää usein opetuksen alustuksena. Ensin Sinikka kertoo tarinoita, joista keskustellaan yhteisesti ja sitten vasta otetaan uskonnon kirjat esille. Uskonnon lisäksi myös matematiikassa Sinikka käyttää opetuksessaan apunaan tarinoita: *"No, esimerkiks mä annan ... muutama numero taululle. Keksipä näistä joku juttu. Ja no, Liisa menee kauppaan ja ostaa 3 omenaa ja sitten hän lähtee takaisin kotiin ja yksi omena putoaa... ja näin edelleen."*

Kirjallisuutta on käsitelty myös erilaisilla teemaviikoilla. Sinikka mainitsee Kalevala-teemaviikon, jolloin oppilaat tutustuivat Kalevalan tarinoihin, tekivät niistä näytelmiä, kuvittivat tarinoita, lauloivat kalevalaisia lauluja ja tanhusivat. Sinikka piti teemaviikkoa erittäin onnistuneena.

8.1.2 Äänen lukeminen ja jatkokirjat

Joka aamu Sinikan luokassa oppilaat kerääntyvät luokan sohville kuuntelemaan opettajan ääneen lukemaa jatkokirjaa. Se on samalla säännöllinen päivänavaus. Sinikka on erittäin tyytyväinen saadessaan aloittaa päivän kirjan kanssa ja uskoo, että oppilaat ovat myös tyytyväisiä käytäntöön. *“Juu, ja kuinka ihana on tulla mun itsekin luokkaan, kun lapset istua nököttää sohvalla ja odottaa. Ne on kerännyt oikein, kun mul on oma nojatuoli, niin ne on kerännyt omat tuolinsa ihan siihen viereen.”*

1.-luokkalaiset tulevat aamulla ensimmäisenä kouluun. Sinikka lukee heille jatkokirjasta sopivan pätkän, jonka jälkeen käydään muihin tehtäviin. 2.-luokkalaiset tulevat kouluun tuntia myöhemmin ja nyt koko luokka kokoontuu kuuntelemaan uudelleen opettajan lukemaa jatkokirjaa. 1.-luokkalaiset saavat nauttia näin joka päivä kahdesta jatkokirjasta.

Sinikka pyrkii lukemaan oppilailleen monenlaisia tekstejä. Hän valitsee usein erilaisia satuja, niin humoristisia kuin syvällisiäkin, sekä lasten elämään liittyviä sarjakirjoja, kuten Timo Parvelan kirjoittamaa Ella-sarjaa. Sinikka muistuttaa, että opettajan olisi kuitenkin tärkeää tutustua kirjaan aina etukäteen, jotta tietää tarkalleen mitä lukee. *“...On käynyt joskus mullekin semmosia, et mä oon ottanut hyllystä kirjan ja se ei oo kiinnostanut edes minua. Ja jos mä luen semmosta kirjaa, joka ei kiinnosta minua, niin ei se kiinnosta lapsiakaan. Et sen verran kannattaa nähä vaivaa, että... tietää itse mitä tekee.”*

Jatkokirjaa ei pelkästään lueta, vaan siitä myös keskustellaan yhdessä. Ennen lukemista muistellaan, mitä viimeksi tapahtui ja lukemisen lopuksi pohditaan yhdessä, miten kertomus voisi tästä jatkua. Joskus jännittävässä kohdassa Sinikka saattaa lopettaa lukemisen äkkiä kesken. Hän tiedustelee tällöin oppilaita, miten tarina voisi mahdollisesti tästä jatkua. Oppilaat tekevät ehdotuksia ja ennakoivat tulevia tapahtumia. Sitten lukeminen taas jatkuu ja yhdessä katsotaan mahtoiko jonkun ennustus osua oikeaan. Outojen sanojen kohdalla myös pysähdytään, jolloin Sinikka pyrkii selittämään aina kaikki oudot sanat. *“Ei siis missään tapauksessa oo pelkkää, että mä luen ja piste. Vaan kyllä sitä niinkun kehitellään sitä juttua eteenpäin...”*

Sinikka valitsee itse melkein kaikki oppilaille lukemansa kirjat. Joskus oppilaat saattavat tuoda kotoaan omia mielikirjojaan, joita he haluvat kuulla myös opettajan lukemana. Samalla luokan muut oppilaat kuulevat oppilastoverinsa suosikeista ja saattavat kiinnostua niistä

myös itse. Sinikka on huomannut oppilaiden suosittelleen toisilleen lukemiaan kirjoja myös välituntisin:

Tota mä oon kuunnellut, kun ne on tossa noin, niin ne suosittelee tossa, et ”Tää on tosi ihana kirja”. ”Hei, mä oon lukenut tän, ota vaan se.” Ja musta on hauskaa kattoo se joskus, kun pikkusen edistyneemmät, kun ne aika hyvin tietää kyllä että missä ekaluokka, kukanenkin menossa, vaikka näyttää, ettei ne huomioi, mut kuitenkin tietää, niin ”hei, tää ois just sulle sopiva”. Se on musta kyllä niin kiva kuulla.

Jatkokirjojen lisäksi Sinikka valitsee luokalle myös muuta luettavaa. Yhdessä riimitellään ja luetaan runoja. Joskus kuunnellaan musiikkia samalla taustalla, kun Sinikka lukee joko satua tai runoa. Sarjakuvia luetaan ensin yhdessä ja sitten myöhemmin niitä myös tehdään itse. Toisella luokalla Sinikka valitsee yhden yhteisen kirjan, jonka kaikki oppilaat lukevat. Lukemisen jälkeen kirjaa työstetään usein yhdessä ryhmitöinä. Yksi ryhmä voi kuvittaa kirjan tarinan, toinen ryhmä voi tehdä henkilökuvauksen jostain päähenkilöstä, kolmas ryhmä voi etsiä tarinan oudot sanat ja niiden selitykset ja neljäs ryhmä voi tehdä tarinasta vapaamuotoisen esityksen. Käsittelytavan ei tarvitse olla aina tämä, mahdollisuuksia on useita.

8.1.3 Pulpettikirja ja lukukortti

Sinikan luokassa jokaisella oppilaalla on oma itse valittu kirja eli pulpettikirja. Sitä luetaan aina silloin, kun muut annetut tehtävä on jo tehty. Oppilaat merkitsevät lukemansa kirjat omaan lukukorttiinsa. Kun oppilas on saanut kirjan luetuksi, hän laittaa lukukorttiin kyseisen päivämäärän, kirjan nimen ja arvionsa kirjasta. Arviointikohtaan oppilaat voivat merkitä naaman, jolla on joko suupielet ylöspäin, suorassa tai alaspäin. Sen tarkoituksena on kuvata oppilaan mielialaa kirjan lukemisen jälkeen. Nopeimmat lukijat keräävät lukukorttiinsa merkintöjä yhtenä vuonna jopa parisen sataa.

Sinikka ei pidä luetun tarkkaa kontrolloimista tärkeänä, eikä sitä onko kirja luettu kannesta kanteen. Oppilaiden lukiessa pulpettikirjojaan Sinikka kiertelee luokassa ja istahtaa välillä juttelemaan oppilaiden kanssa. Joskus hän pyytää oppilaita lukemaan ääneen, jolloin hän samalla kuuntelee oppilaiden lukutaitoa. Kun Sinikka keskustelee pulpettikirjoista oppilaan kanssa, hän usein kysyy, minkä takia oppilas pitää jotakin kirjaa hyvänä tai

hauskana. Varsinkin silloin, kun joku oppilas on arvioinut jonkun kirjan huonoksi tai ikäväksi, Sinikka haluaa usein tietää, miksi oppilas ei pitänyt kirjasta.

Yhdysluokassa pulpettikirjat ovat Sinikan mielestä myös hyvä keino jakaa opettajan aikaa. Jos toiselle luokalle pitää opettaa jotain opettajajohtoisesti, on hyvä laittaa luokan toinen puolisko lukemaan hiljaa pulpettikirjojaan. Pulpettikirjat toimivat näin eriyttämisen apuna. Sinikka eriyttää pulpettikirjojen avulla myös silloin, kun jotkut oppilaat tarvitsevat lisää opettajan ohjausta. Hän voi keskittyä silloin muutaman oppilaan henkilökohtaiseen ohjaukseen, kun muut oppilaat nautiskelevat omista kirjoistaan.

Sinikka ei pidä hyvänä ideana pitää pulpettikirjoista kirjaesitelmiä. Ainakaan alkuopetukseen ne eivät hänen mielestään sovi. Ylemmille luokille kirjaesitelmät kyllä sopivat Sinikan mielestä paremmin. Sinikalla itsellään on huonoja kokemuksia kirjaesitelmistä jo omilta kouluajoiltaan: *”Mulle itselleni vaan jäi aina siitä omalta kouluajalta, että mä jännitin sitä hirveesti...”*

Oppilaat saavat pulpettikirjansa koulussa sijaitsevasta kunnan sivukirjastosta. Kirjastonhoitaja käy kerran viikossa antamassa kirjoja lainaksi kotiin ja uudistamassa kirjavalikoimaa. Sinikalla on kirjastonhoitajan kanssa sopimus, että oppilaat saavat myös kirjastoajan ulkopuolella lainata kirjoja omaan pulpettiinsa. Kun kirja on luettu, se palautetaan takaisin hyllyyn.

Sinikka ja oppilaat lähtevät joskus myös kymmenen kilometrin päähän kunnan pääkirjastoon. Kirjastonhoitajalla on lähes vapaat kädet ohjata oppilaita kirjastossa. Sinikka haluaa pitää kuitenkin pienen satutunnin erilaisessa ympäristössä. Muutamia vuosia sitten pääkirjastolla ja keskuskoululla kävi ahkerasti kirjailijoita puhumassa oppilaille omasta työstään. Sinikkakin vei luokkansa kuuntelemaan heitä aina kun pystyi. Kirjailijavierailijoita ei ole enää käynyt vuosiin, joten tämä mahdollisuus ei ole enää käytettävissä. Kirjailijat eivät useinkaan tule vierailulle yhteen kouluun pienelle kylälle.

8.2 Emmi Elokuvantekijä kirjallisuuden opettajana

Kirjallisuuden opetus Emmi Elokuvantekijän luokassa

- ▶ Opettaa 3. luokkaa suurella kaupunkikoululla
- ▶ Tavoitteena laajentaa oppilaiden maailmankuvaa
- ▶ Antaa tilaa oppilaiden omille tulkinnoille
- ▶ Tarjoaa useita vaihtoehtoja luetun käsittelyyn
- ▶ Draama ja elokuva kirjallisuuden käsittelyn apuna

8.2.1 Maailmankatsomuksen avartaminen

Emmi korostaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia avartaa oppilaiden maailmankatso-
mista. Se on ennen kaikkea avain kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja lähtökohta uusien
asioiden oppimiseen. Emmi mielestä kirjallisuutta ei voi kukaan varsinaisesti opettaa. Emmin
mukaan hänen kirjallisuuden opettamisensa on lähinnä sitä, että hän opettajana avaa kirjan
maailmaa, mutta jättää tilaa oppilaiden tulkinnoille, elämiselle, nauttimiselle ja itseoppimisel-
le.

Emmin mielestä tärkeintä kirjallisuuden opetuksessa on se, että oppilaat oppivat
lukemaan ja käyttämään omaa lukutaitoaan. *“...Että ne selviää elämässä, eikä niinkään
siinä, että ne pröystäilee jossakin juhllilla, että luinpas tässä viimeksi Tellervo Koiviston
päiväkirjat.”* Kirjallisuuden käsittelyn avulla opettaja voi myös osoittaa oppilaille, että
kirjallisuutta voidaan ymmärtää monella tavalla. *“...On seitsemäntoista eri tapaa kattoa sitä
kirjaa ja se on oikein.”*

Emmille kirjat ja kirjallisuus ovat erittäin läheisiä, silti hän on sitä mieltä, että ihminen voi
hyvin pärjätä elämässä lukematta yhtään kirjaa. *“...Joku ihminen voi pärjätä koko elämän
lukematta yhtään kirjaa. Ja joku ihminen voi pärjätä koko elämän luistelematta kertaakaan.
Että mie en ees paheksu sitä, että joku ei oo edes lukenu Kalevalaa. Kaikista hirveintä on
niinku tappaa se, että me jauhetaan just jotakin Sampo 12 vuotta koulussa.”*

Opettaja avaa oppilaille kirjojen maailmaa tarjoamalla heille jatkuvasti uusia kirjoja.
Emmin mukaan opettaja ei kuitenkaan voi vain tuoda uutta kirjaa luokkaan, vaan hänen

täytyy myös luoda mahdollisimman myönteiset olosuhteet oppilaan ja kirjan kohtaamiselle. Opettaja voi jo kirjaa esitellessään saada oppilaat joko vihaamaan tai rakastamaan kirjaa. Kirjan esittelemisen kannattaakin suunnitella Emmiin mukaan mahdollisimman tarkasti. Samalla pitää neuvotella siitä, miten kirjan kanssa työskennellään. “...*Miusta ei oppilaita kannata päästää niinko, että jaetaan kirjat, no niin lukekaa, tuokaa kolmen viikon päästä takasin.*”

Opettaja voi esitellä oppilaille uusia kirjoja useilla eri tavoilla. Opettaja voi lukea kirjan alun, kertoa yleisesti kirjan tapahtumista tai ottaa kirjasta yhden kuvan, jonka avulla päästään liikkeelle. Emmi on usein herätellyt oppilaiden mielenkiintoa näyttämällä jotain kuvaa kirjasta koko luokalle. Samalla hän yleensä on kertonut kirjan päähenkilöstä ja tämän ongelmista. Luokan tehtävä on ollut miettiä, miten he itse voisivat ratkaista tuon päähenkilön ongelman. Asiaa hieman pohdittuaan, oppilaat yleensä ryntäävät tutkimaan, mihin ratkaisuun kirjailija on päätenyt. Emmiin kokemuksen mukaan oppilaat usein ahmivatkin kirjan äkkiä alusta loppuun.

Emmi on pyrkinyt avaamaan oppilaille kirjan maailman lisäksi myös kirjailijan maailmaa. Edellisessä työpaikassaan Emmi kutsui Heinähattu ja Vilttitossu -sarjaa kirjoittavan Sinikka Nopolan luokkaansa kertomaan omasta kirjoittamisprosessistaan. Emmiin tarkoituksena oli saada oppilaat ymmärtämään, kuinka paljon työtä kirjoittaminen vaatii. Hän halusi oppilaiden tajuavan sen, että koulussakin kirjoitettava aine vaatii uudelleen kirjoittamista. “... *Se niinko tuli sinne, se oli se elävä kirjailija, joka oli ihan oikeasti kirjoittanut ne ja se ihan oikeasti kertoi, miten se oli syntynyt ja se ihan oikeasti kerto, kuinka miljoona kertaa sen oli pitänyt korjata joku lause.*”

Oppilaat voivat tutustua kirjojen maailmaan myös kirjastossa. Emmi kannustaa oppilaitaan käymään mahdollisimman usein yksin ja myös vanhempiensa kanssa yhdessä kirjastossa. Emmi vie luokkansa säännöllisesti kirjastoon ja jättäytyy kirjastonhoitajien osaauiin käsiin: “*Ja mie annan niille lapsille siellä aikaa, että mie aina opetan niille jonkun, tai en minä opeta, vaan ne opettaa ne naiset, jotka ne ossaa, niin ne opettaa jonkun pienen jutun, siellä on jotakin uutta ja sitten ne oppilaat saa ite sieltä niinko ettiä tietoa.*”

Aina Emmiin luokan ei tarvitse lähteä kaupunginkirjastoon, sillä Emmiin koulussa on iso ja toimiva koulukirjasto. “*Täällä on klassikoista Tove Janssonista suomalaisen Parvelaan, sitten on perinteisiä afrikkalaisia kirjoja, perinteisiä usalaisia, brittikirjoja, perinteisiä semmosia.*” Koululla on varaa joka vuosi tilata uusimpia lasten ja nuorten kirjasarjoja.

Valinnat määrää sekä koulun oma opetussuunnitelma että koulun opettajien suositukset. Tänä vuonna Emmi on hyödyntänyt koulunkirjastoa jo luettamalla luokassa Timo Parvelan uutuuskirjaa.

8.2.2 Vaihtoehtoja jokaiselle

Emmi tarjoaa oppilaille useita mahdollisuuksia tehdä kirjallisuuteen liittyviä töitä. Hän uskoo, että opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään heidän omat vahvuutensa ja omat mielekkäät tapansa käsitellä kirjallisuutta. Oppilas voi keskittyä vaihtoehtoisesti sisältökysymyksiin, kirjan eettisten ongelmien tarkasteluun tai keskusteluun kirjan teemoista. Oppilaan tekemä tuotos voi olla mitä tahansa puheen ja kirjoitetun tekstin välillä.

Emmi on myös kokeillut oppilaittensa kanssa kirjan maailman kuvaamista. Luokkaan on kerran tehty koko takaseinän peittävä näyttely. *“Ja jokainen oppilas on saanut viiä sinne jotakin ja me ei puhuta niistä sitten enää, koska me vaan niinku annetaan mahdollisuus siihen, että jokainen saa ajatella siitä mitä haluaa.”*

Emmin luokassa on myös niitä oppilaita, joita kirjallisuus ei kiinnosta. Näillekin oppilaille Emmi pyrkii tarjoamaan uusia kirjoja. *“Kyllä ne kaikki oppilaat yleensä aina vastaanottaa sen kirjan, se on niitten asia, mitä ne sieltä saa”*. Joskus oppilaat kysyvät Emmiltä, miksi heidän pitäisi lukea opettajan määräämä kirja. Jos oppilas ei halua sitä lukea, Emmi ei myöskään tahdo siihen pakottaa. Oppilaan on kuitenkin tehtävä joku kirjoihin liittyvä työ:

Sitten mie sanon sen vaihtoehdon, jos sie et lue sitä, niin tuo mulle jotakin semmosta, mitä sie luet. Ja sitten jos sieltä tulee joku sarjakuvakirja, niin mie pyydän tekemään, tee mulla siitä jotain semmosta, että se voi olla verrattavissa sen työpanoksen kanssa, mitä me tehdään tästä.

Emmin eräs oppilas halusi kerran tehdä kirjaesitelmän sarjakuvakirjastaan. Emmi hyväksyi pojan ehdotuksen, mutta vaati poikaa keskittymään sen käsittelyssä samoihin asioihin kuin muut oppilaat kirjaesitelmissään. Poika kertoi ansiokkaasti sarjakuvan päähenkilön elämästä ja sarjakuvan maailmasta, vaikka hänellä olikin käsiteltävänäan erityyppinen teos kuin muilla.

Tänäkin vuonna Emmi aikoo pitää kevään aikana luokassaan kirjaesitelmiä, koska oppilaat ovat erityisesti niitä toivoneet. Oppilas saa valita itse esittelemänsä kirjan, mutta

hänen on tuotava se ennen esitelmäntekoa opettajan hyväksyttäväksi: *”Mie ensin pyyän niitä oppilaita tuomaan sen kirjan tänne, että mie nään vähä, että mitä sieltä tulee.”* Jotta oppilaat saisivat nauttia useista erilaisista esitelmistä, Emmi aikoo ehdottaa oppilaille taas useita eri mahdollisuuksia kertoa kirjasta. Oppilas voi keskittyä kertomaan päähenkilön elämästä tai kertoa todellisen tarinan omasta elämästään, jos se liittyy jotenkin kirjan tapahtumiin tai teemaan. Joku voi kiinnittää huomiota taas kirjailijaan tai koko kirjasarjaan, jonka osa kyseinen kirja on. Käsittelytapaa riippuu täysin oppilaan valitsemasta kirjasta: *”Lähtökohta on se, mitä sieltä tulee, ei se mitä mulla lukkee tuolla, että nää täytyy tehdä.”*

Jos joku oppilas ei halua tehdä kirjaesitelmää ollenkaan, se ei ole ongelma, sillä Emmi tarjoaa hänelle silloin jonkun muun vaihtoehdon:

Yleensä, ne oppilaat, ennen kun ne huomaakaan, niin ne kirjoittaa omaa kirjaa. Se on niinko järkyttävää. ... Yks oppilas toi seuraavana, seuraavana maanantaina oman kirjoittamansa kirjan ja sitte mie luin sen täällä ja se oli ihan huikea juttu, ja se oppilas on semmonen, se ei oo kiinnittäny niinko kauheasti huomiota kirjoihin, mutta että se voi olla se lähestymistapa ja sitten yhtäkkiä kirjottaa ite oman kirjan, joka voi olla vaikka kaksi sivua, ei sen tarvi olla pitkä.

8.2.3 Monipuolinen draama

Emmin kirjallisuuden opetus on monipuolista. Hän ei koskaan tyydy vain yhteen hyvään tapaan opettaa kirjallisuutta. Hän haluaa löytää aina uusia näkökulmia kirjallisuuden käsittelyyn ja kehittyä itse myös opettajana. Draamaa monipuolisesti hallitsevana opettajana Emmi on yhdistänyt elokuvan kirjallisuuden opetukseensa.

Elokuvaprojekti alkaa tekstin valinnalla ja sen lukemisella. Kun siihen on tutustuttu, se dramatisoidaan yhdessä eli teksti muokataan puhuttavaksi ja näyteltäväksi. Dramatisointi ei jää vain paperille, vaan se myös toteutetaan, näytellään, kuvataan ja ohjataan.

Me tehtiin vitosluokan kanssa viime vuonna elokuva Kadonneet rahat ...mie olin kirjoittanut ite semmosen pätkän ... oppilaat käsikirjoitti sen, mie annoin niille vapauden ja ne dramatisoi sen tekstin, teki kaikille roolin ja me kuvaattiin se. Se on kakskyt minuuttia, me sitten me editoitiin se yhdessä. ... Neljä viikkoa meni siihen.

Elokuvien lisäksi Emmi on liittännyt draamaa muutenkin kirjallisuuden opetukseen. Hän on tehnyt oppilaiden kanssa patsastyöskentelyä, still-kuvia ja ongelmanratkaisutehtäviä: *”Yhen tekstin pohjalta mie toin kerran matkalaukun luokkaan, ja siellä matkalaukussa oli*

tiettyjä tarinoita ja me lähettiin siitä sen tekstin sisälle tekemään draamaa. Se matkalaukku oli jäänyt siltä kirjan, novellin päähenkilöltä asemalle. Ja lähettiin junalla eteenpäin.”

Emmin mielestä kirjallisuutta kannattaa yhdistää draaman lisäksi myös muihin aineisiin. Emmin luokassa kirjallisuutta käytetään jossain muodossa joka päivä. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla se on pääasiassa kaunokirjallisuutta, muilla tunneilla tietokirjallisuutta. Emmi ei ole tämän luokkansa kanssa käyttänyt kaunokirjallisuutta juurikaan muissa aineissa: *“Näitten abstraktiivinen käsitteiden muodostus ei oo vielä niin pitkällä, että siitä olis hyötyä”.*

Emmiä kiinnostaisi kovasti kaunokirjallisuuden käyttö useissa eri projekteissa. Emmin mielestä kaunokirjallisuus sopisi loistavasti syventävään tietokirjallisuudesta saatua tietoa. Erilaisten tekstien avulla luokassa voidaan pohtia maapallon eri ihmisten suhtautumista elämään, uskontoon tai vaikkapa rasismiin. Kaunokirjallisuuden lukeminen missä tahansa yhteydessä laajentaa Emmin mukaan aina lukijan maailmankuvaa. Missään tapauksessa Emmi ei halua koskaan tuputtaa kaunokirjallisuutta väkisin oppilaille:

Mie mielelläni käytän sitä vahvaa verbiä, että me voidaan raiskata kaikki asiat täällä koulussa, jos me halutaan. ... Jos sie meet kysyyn kadulta vaikka jos sitä Kalevalajuttua, niin mie en tiedä kovinkaan montaa, joka tykkää Kalevalasta. Ja mie väitän, että se on koulun syytä.

8.3 Kosti Kirjastonkäyttäjä kirjallisuuden opettajana

Kirjallisuuden opetus Kosti Kirjastonkäyttäjän luokassa

- ▶ Opettaa 4. luokkaa keskisuurella lähiökoululla
- ▶ Tavoitteena ohjata oppilaat kirjojen ääreen
- ▶ Ei käsittele eikä kontrolloi oppilaiden lukemista
- ▶ Oppilailla vapaus ja vastuu kirjavalinnoissa
- ▶ Kirjaston käyttö olennainen osa opetusta

8.3.1 Vapaus elämyksiin

Kosti korostaa kirjallisuuden opetuksessa oppilaiden vapaata lukemista ja lukemisesta nauttimista. Hän antaa oppilaiden valita itse, mitä he haluavat koulussa lukea. Kosti antaa oppilaiden lukea luokassa rauhassa siihen juurikaan puuttumatta. Hänen mielestään tiukka kontrolli tai lukemisen säätely helposti tukahduttaa ja tappaa aidon kiinnostuksen kirjoihin. *“Kirjallisuuden opetus ei oo sama kuin matematiikan opetus, että siinä pitäis oppilaitten oma, omasta itsestä lähtevä kiinnostus ja motivointi olla ykkössijalla. Muuten voidaan mennä sitten ojasta allikkoon.”*

Kostille riittää se, että oppilaat saavat kirjallisuudesta yksilöllisiä elämyksiä, eikä hän halua käsitellä oppilaiden itse valitsemia kirjoja yhtään sen tarkemmin: *“Mun mielestä tappaa vähän innostuksenkin, jos jokaisesta kirjasta rupee, kirjota tästä päähenkilöt ja tapahtumapaikka ja aika ja miljöö ja juoni ja kaikki. Niin nehän ahistuu siitä heti, että..”* Muutenkaan Kostin luokassa ei ole pakko lukea, jos ei halua. Kosti ei halua pakottaa, vaan uskoo oppilaiden oman kiinnostuksen heräävän omia aikojaan. *“Varmin keino tappaa se kokonaan, on pakottaa se lukemaan, että... jos ei kerran halua.”*

Kostin mukaan hänen luokassaan ei juuri ole kirjallisuudesta kiinnostumattomia oppilaita. Kostilla on kuitenkin selvä käsitys siitä, miten hän toimisi, jos sellaisia oppilaita hänen luokastaan löytyisi. Hän haluaisi aluksi keskustella heidän kanssaan henkilökohtaisesti ja selvittää, mistä kiinnostumattomuus johtuu:

... Pitää sitten vaan ihan yksittäin niiden kanssa sitten miettiä, että mikä on oma lukuhistoria, että onko jotain semmosia traumoja, pelkoja. Jos ei oo, niin sitten vaan pitäis käydä etsimässä joku ohut pieni kirja, mistä voi aloittaa. Semmonen niin kun, ettei pyri syyllistämään sitä lasta siitä ettet sä halua lukee.

Kosti uskoo, että haasteet auttavat heikkoja lukijoita eteenpäin. Jos oppilas on innostunut lukemaan Kalevalaa tai Seitsemää veljestä, ei Kosti kiellä lukemista, vaikka itse pitäisikin kirjaa liian vaikeana kyseiselle oppilaalle. Joskus hän kylläkin saattaa ehdottaa oppilaalle helpompaa, esimerkiksi tavutettua, versiota kirjasta. Useimmiten oppilas saa itse päättää, pystyykö hän lukemaan kirjan vai ei.

Jokaisella oppilaalla on vapaus sekä vastuu valita oma kirjansa. Oppilas joskus huomaa itse sen, että hänen lainaamansa kirja ei ole vielä oikein hänelle sopivaa luettavaa. Kerran eräs Kostin neljäsluokkalainen oppilas lainasi Stephen Kingin kauhuromaanin ja aloitti sen lukemisen. Muutaman sivun luettuaan hän myönsi opettajalle, että kirja on vähän liian laaja ja vaikea hänelle, ja palautti sen itse takaisin kirjaston aikuistenosastolle.

Kostin mielestä oppilaiden lainaamat kirjat kertovat usein oppilaita askarruttavista asioista. Kostilla onkin hyviä kokemuksia erilaisten teemojen käsittelystä kirjojen avulla. Kerran eräs Kostin kolmasluokkalainen oppilas lainasi kirjastoreissulla lasten seksikirjan. Kosti ei kuitenkaan halunnut kieltää poikaa lainaamasta kirjaa, koska hän ei usko oppilaiden lukemisen sensurointiin. Hän uskoo, että kielletty kirja voisi sen sijaan kiinnostaa vielä enemmän. Pojan lainaama kirja synnytti luokassa keskustelua ja hämmennystä, jota Kosti käsitteli keskustelemalla yhdessä lasten kanssa.

8.3.2 Kirjojen pariin ohjaaminen

Kirjallisuuden opettaminen on Kostin mielestä pääasiassa kirjallisuuden tarjoamista ja oppilaiden rohkaisemista lukemaan. Kostin mielestä opettajan tehtävä on ohjata oppilaat kirjojen ääreen: *“Kirjallisuutta ei voi nyt sinänsä opettaa, että pitää vaan niin kun tutustuttaa lapset siihen. ... Jokaisen lapsen tulisi saada muodostaa oma käsityksensä kirjallisuudesta.”*

Kostin mielestä oppilaan oma käsitys kirjallisuudesta pääsee muotoumaan parhaiten vain lukemalla paljon itsenäisesti. Hän pyrkii esittelemään oppilaille kirjoja ja pitämään niitä

luokassa näytillä ja antamaan näin mahdollisuuden itsenäiseen lukemiseen. *“Niitä voi ottaa kirjastosta muutaman pöydälle ja kertoa, että tämän tyyppisiä voidaan nyt lainata ja lukea ja... Mut jotkut tietysti lukee ihan mitä ite haluaa, ettei kuuntele mitä mä sanon...”*

Kostin mukaan paras keino motivoida oppilaita lukemaan kirjoja on olla itse kiinnostunut kirjallisuudesta. Opettajan innostus välittyy helposti oppilaille. Lukeminen ei kuuluu kuitenkaan vain oppilaille. Opettajan on hyvä näyttää, että myös hän harrastaa lukemista. *“...Omaa esimerkkiä, että opekin voi lukea tunnilla samaan aikaan ku oppilaat.”*

Kosti pitää kirjallisuuden opetuksen väljistä opetussuunnitelmista. Hän pitää sitä hyvänä, että opettajalla on mahdollisuus suunnitella itse oma opetuksensa oman luokkansa tarpeet silmällä pitäen. *“... Jokainen ryhmä on niin erilainen, jollekin ryhmälle ei sovi kirjallisuus lainkaan ja jollekin taas, jotkut on ihan himolukijoita että, se on niin tapauskohtanen asia.”*

Kosti on kuitenkin sitä mieltä, että peruskoulussa olisi kaikkien oppilaiden hyvä lukea pari kolme kaikille samaa teosta. Muut kirjat opettaja saisi vapaasti valita oppilaiden kanssa yhdessä. Joistain kirjoista on hyvä tietää jotain ihan jo yleissivistyksen kannalta:

... Kyllä sanotaan, että suomalaiskansalliset Aleksis Kivi ja kumppanit on semmosia, joita kannattais jossakin vaiheessa ainakin ehkä viidennellä taikka kuudennella lukea ... Sitten kyllä mun mielestä yleissivistykseen suomalaisena evankelis-luterilaisena kuuluu se, että tietää mikä on Raamattu ... Kaunokirjallisuudesta ehkä joitakin lastenkirjailijoita on tosi hyviä. Ehkä Roald Dahlin, jotkut kirja-sarjat, Kolme etsivää ehkä. Semmosia, niin kun että oppilaat tuntee, että mistä on niin kun kyse.

Kosti havainnoi arviointia varten oppilaan keskittymiskykyä ja mahdollisia lukuvaikeuksia. Hän kiinnittää huomiota myös siihen, lukeeko oppilas kirjan läpi kokonaan vai luovuttaako hän helposti kesken kaiken. Kosti ei pidä kuitenkaan kirjallisuuden arviointia peruskoulun alaluokilla kovinkaan tarpeellisena. Hän ei missään nimessä halua käyttää kirjallisuuden arvioinnin apuna kokeita: *“En todellakaan millään kokeilla tai muulla. Koska se niin kun lähtee niin paljon omasta motivaatiosta ja siitä omasta ittestään ja halusta.”*

Kosti ei halua integroida kaunokirjallisuutta muihin aineisiin vain pelkän integroinnin takia. Kirjallisuuden pitäisi tuoda aina uutta ja syvällisempää tietoa kuhunkin integroitavaan aiheeseen. Kosti käyttää täällä hetkellä kaunokirjallisuutta pääosin vain äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Historiaan Kosti uskoo kaunokirjallisuuden sopivan hyvin. Myös englannin tunneilla hän haluaisi joskus oppilaiden lukevan englanninkielistä kaunokirjallisuutta, mutta ei pidä oppilaiden kielitaitoa tässä vaiheessa vielä riittävänä.

Kosti on lukenut oppilailleen ääneen aina silloin tällöin jatkokirjaa. Ääneen luettavan kirjan Kosti valitsee aina itse. Kosti mukaan oppilaat nauttivat siitä, kun opettaja lukee heille kirjaa ääneen. *“Jos äiti ja isä ei oo lukemut koskaan, saa kuulla kun aikuinen lukee.”* Jatkokirjoja Kosti ei käsittele luokan kanssa yhdessä kovinkaan usein. Joskus hän saattaa ennen uutta lukukertaa kysyä oppilailtaan, mitä edellisellä kerralla tapahtui ja muistaako kukaan miksi näin tapahtui. Oppilaiden itse valitsemista kirjoista Kosti keskustelee joskus oppilaiden kanssa henkilökohtaisesti. Hän saattaa kysellä kirjan juonesta tai henkilöistä. Tällöin hän yrittää saada selville, miten oppilaat ymmärtävät lukemaansa.

Kosti on käyttänyt kirjallisuuden opetuksessa joskus myös lukupörssiä ja lukupörssikortteja. Jokaisen uuden kirjan luettuaan oppilaat voivat saada merkinnän lukupörssiin. Lukupörssikortteihin oppilaat kirjoittavat tarkemmin kirjasta, kuten keskeiset henkilöt, tapahtumat sekä arvion kirjasta eli kenelle he sitä suosittelisivat.

Kertomakirjallisuuden lisäksi Kosti on käyttänyt kirjallisuuden opetuksessaan myös runoja. Hänen mielestään varsinkin runojen käsittelyssä on hyvä lähteä liikkeelle helpoista ja yksinkertaista teksteistä. Kosti pyrkii tutustuttamaan oppilaansa myös kaikkiin muihin kirjallisuuden lajeihin. Hänen mukaansa neljäsluokkalaiset suhtautuvat kaikkeen kirjallisuuden vielä avoimesti. Mitään vastenmielisyyttä tai erityistä innostusta mitään kirjallisuuden lajia kohtaan ei ole vielä Kostin mukaan esiintynyt.

Kostin luokassa näytellään ja tehdään pieniä esityksiä silloin tällöin. Oppilaiden esityksissä näkyy joskus kirjalliset vaikutteet, vaikkakin enemmän niistä paistaa läpi tietokonepelien maailma. Kosti ei silti halua kahlita oppilaiden ilmaisua vaatimalla heitä tekemään esityksen suoraan jonkun kirjan aiheesta. *“Mutta tuntuu heti siltä, että oppilaat on paljon niin kun varautuneempia ja pidättyväisiä semmosessa valmiissa annetussa muotissa, kun että saa tehdä ihan itse jonkun.”*

Kostin luokassa oppilaat puhuvat muutenkin enemmän tietokonepeleistä kuin kirjoista. Kosti ei kuitenkaan pidä tätä uhkana kirjallisuudelle. Sekä tietokonepeleissä että kirjallisuudessa on hyvä pitää mielessä kultainen keskitie: *“No, tietysti pitää pitää järkevät rajat mielessä, että liika ei ole hyväks niin kun lukeakkaan, että. Kaikki tasapainossa sopivasti, niin kaikki on hyödyksi.”*

8.3.3 Kirjasto tärkeänä yhteistyökumppanina

Kirjasto on Kostille elintärkeä yhteistyökumppani. Koulukirjasto on aivan Kostin luokan vieressä ja sitä käytetään ahkerasti. Kosti käy myös luokkansa kanssa usein läheisessä kaupungin sivukirjastossa lainaamassa kirjoja ja tutustumassa nuorisokirjallisuuden uutuusteoksiin. Kosti katsoo aina kirjaston uutuushyllyn ja lukee kiinnostavien lasten- ja nuortenkirjojen takakansitekstit. Kirjastosta Kosti saa tietoa myös siitä, mitä oppilaat haluavat lukea ja mistä he ovat kiinnostuneita.

Kirjastossa Kosti antaa oppilaille vapaat kädet. He saavat kierrellä kirjastossa ja valita itselleen mieluista luettavaa. Oikea kirjasto mahdollistaa koulukirjastoa laajemman kirjavalikoiman. Näin jokainen oppilas voi lainata juuri sen kirjan, joka häntä kiinnostaa.

Ööö.. no, pääasiassa me ollaan just tehty sillä tavalla, että mennään kirjastolle ja sitten jokainen sitten siellä valitsee. Paitsi sitten, jos on joku tällöinen teema, niin sitten on annettu tiettyjä kirjoja, josta valita. Niin, että oppilaalla on suuri vapaus siinä, muistan itekin, kun opettaja antanut, ei pakottanut lukemaan jotain tiettyä, vaan. Oikeestaan on paras, että jokainen saa lukea mitä haluaa...

Joskus kirjastoreissulla käy kuitenkin niin, että monta oppilasta haluaisi lainata saman kirjan. Esimerkiksi Anders Jacobssonin kirjoittamat Bertin päiväkirjaseikkailut ovat niin suosittuja, että oppilaat joutuvat jopa odottamaan omaa lukuvuoroaan. Kosti on huomannut luokkansa lainaavan kirjastosta hyvin monenlaisia kirjoja. Oppilaiden reppuihin sujahtaa niin seikkailukirjoja, eläinkirjoja, sarjakuvia kuin tietokirjojakin.

Kostin koulussa on perinteisesti luettu jotain kirjasarjaa joka vuosi. Tällöin koko luokka lukee saman kirjan. Kosti ei ole vielä tämän luokan kanssa käsitellyt yhteistä kirjaa. Koulun kirjastosta kun ei löydy muuta kuin Seitsemän veljestä ja oppilaille jo tuttu Lilian Kallion kirjoittama Puumajakesä. Muita kirjoja koulukirjastossa on oppilasmäärään nähden liian vähän.

Kostin luokassa on myös pieni luokkakirjasto, jossa on valikoima sarjakuvia. Oppilaat ovat tuoneet niitä kotoaan ja jättäneet ne luokkaan kaikkien luettavaksi. Näitä sarjakuvia on myös käsitelty äidinkielen ja kirjallisuuden sarjakuvatunneilla. Luokkakirjaston kokoelmasta löytyy mm. Aku Ankkoja, Nallea, Tarzaneita ja science fiction -sarjakuvia. Kosti uskoo, että sarjakuvat innostavat lukemaan myös muuta kirjallisuutta. *“Kun ite muistaa miten paljon*

ite luki sarjakuvia, kaikenlaisia, että kyllä se oli mukavaa ja kehitti lukutaitoa ja mielikuvitusta ja.. yleensä sitä lukuintoa.”

8.4 Niilo Novellisti kirjallisuuden opettajana

Kirjallisuuden opetus Niilo Novellistin luokassa

- ▶ Opettaa luokkaa 5 - 6 keskisuurella kunnan keskuskoululla
- ▶ Tavoitteena saada oppilaat lukemaan runsaasti
- ▶ Korostaa jokaisen oppilaan yksilöllisiä mielikuvia
- ▶ Painottaa klassikkonovelleja
- ▶ Kirjansidonta opetuksen erityispiirre

8.4.1 Yksilölliset mielikuvat

Niilo korostaa kirjallisuuden opetuksessaan sitä, että oppilaiden tulisi lukea paljon. Hän kannustaa oppilaitaan jatkuvasti lukemaan monenlaisia kirjoja ja tekstejä. *“Jos läksytki on jäänyt tekemättä sen takia että on luku kirja, niin mä katon pikkasen niiku läpi sormien.”* Uransa aikana Niilo on todennut, että oppilailla, jotka lukevat kolmisen kirjaa viikossa, ei ole ongelmia koulun muissakaan aineissa. *“Ja tää on ihan selviö, siis ihan kymmenien vuosien kokemuksella. Ne jotka lukee, ne pärjää missä tahansa.”*

Niilo pitää kirjallisuuden opetuksensa tärkeimpänä tavoitteena saada oppilaat ymmärtämään, että kirjat tarjoavat monenlaisia nautittavia mielikuvitusmaailmoja. Niilo korostaa jokaisen oppilaan omaa yksilöllistä mielikuvaa kustakin luetusta kirjasta. *“Mä olen aina muksuille sanonu, että siitä saa kuvia päähän. Että kunnon kirjallisuudesta tulee, tulee päähän semmoinen mielikuva, kuvia, että sen, sen sen tapahtuman taikka henkilöt ja paikat kuvittelee päässään tietynlaisiks.”*

Tämä on Niilon mukaan myös kirjallisuuden opetuksen yksi suurimpia haasteita. Kahdella oppilaalla voi olla niin erilainen näkemys samastakin kirjasta, ettei sitä aina tunnista

edes samaksi tarinaksi. Niilo pitää kuitenkin näitä oppilaiden erilaisia mielikuvia oivana lähtökohdana syvälliselle keskustelulle kirjoista ja kirjallisuudesta

Niilo motivoi oppilaitaan kirjallisuuden pariin kertomalla omin sanoin kirjasta, sen juonesta, henkilöistä tai teemoista. Joskus hän myös saattaa lukea katkelmia joistakin kiinnostavista kirjoista. Niilo pyrkii seuraamaan aktiivisesti nuorisokirjallisuuden uutuuksia. Hän lukee itse aika paljon lasten- ja nuortenkirjoja, jotta hän pystyisi suosittelemaan niitä oppilailleen tai osallistumaan oppilaiden kanssa keskusteluun heidän mielikirjoistaan.

Niilon mukaan luokassa on aina niitä oppilaita, joita kirjallisuus ei kerta kaikkiaan kiinnosta. *“Sille ei opettaja oikestaan niinku oikein voi paljon mittään. ... Voi tietysti pakottaa kirjan, jonkun kirjan lukemaan, mutta tykkäämään ei voi millään pakottaa. Et sitä joko tykkää taikka ei.”* Niilon kokemuksen mukaan niillä oppilailla, jotka eivät ole kiinnostuneita lukemisesta ja kirjoista, on usein vaikeuksia lukemisessa. Pitkälle uralle mahtuu myös poikkeuksia: *“Mulla on yks kaveri, joka ... osaa lukea täysin sujuvasti ja hienosti, mut ei oo vielä tähän mennessä lukenut yhtään kirjaa. Sanoo oikein ylpeenä. Mutta kyl mä luulen, että mä pistän sen vielä lukemaan vielä kirjan ehkä pari.”*

Niilo mieltää kirjallisuuden oppimisen arvioinnin vaikeaksi. Hänen mukaansa arviointi on painotuskysymys. Opettaja voi valita, arvioiko hän oppilaan lukutaitoa, luetun määrää tai kypsyttää käsitellä kirjallisuutta. Niilon mukaan arviointi perustuu aina kuitenkin opettajan omaan arvioon. Nyt kun oppiaineen nimi on muuttunut, Niilo aikoo muuttaa jollakin tavalla arviointia kirjallisuutta enemmän painottavaksi. Miten hän aikoo sen tehdä, siitä hän ei ole vielä aivan varma.

Niilo kannustaa oppilaita lukemaan myös vapaa-ajallaan. Jotkut oppilaat tuntuvat kuitenkin olevan kiinnostuneempia elokuvista. Kun oppilaat haluavat katsoa kirjoista tehtyjä elokuvia, Niilo suosittelee oppilaita ensin lukemaan kirjan ja vasta sitten katsomaan siitä tehdyn elokuvan.

Jos ne kattoo ensin, kun ennen kun lukee kirjan, niin silloin kirja tuntuu hölmöltä, ei se ollut tämmönen. Mut jos lukee kirjan ensin, niin sitten sitten filmi on ihan väärin tehty. Se on se on kaikilla varmasti tää sama. Ja sen takia niin, filmikäsikirjoitukset pitäis olla erikseen, ja kirjallisuus erikseen.

Oppilaat haluavat usein lukea myös koulussa sarjakuvia. Luokassa onkin käyty useita väittelyitä aiheesta, koska Niilo ei hyväksy niitä luokassa luettavaksi. Niilo on myös yrittänyt saada oppilaat ymmärtämään, miten sarjakuvat eroavat kaunokirjallisuudesta. Kerran hän

pyysi oppilaita sulkemaan silmänsä ja kuuntelemaan tarkasti, mitä hän heille lukee. Niilo otti esille Aku Ankan ja luki siitä vain puhekuplien tekstit. Lopetettuaan Niilo tiedusteli oppilailta, mitä tarinassa tapahtui. Oppilaat joutuivat myöntämään, etteivät saaneet tapahtumista mitään selvää, koska eivät nähneet kuvia. *“Sit mää sanoin, että tää on ero kirjallisuuden ja sarjakuvan välillä, että kun kirjaa lukee niin, siitä tulee tolkkua, mutta jos sarjakuvaa lukee pelkästään niin, siitä ei tuu.”*

8.4.2 Novellit ja kirjansidonta

Niilo pitää kirjallisuuden opetuksen suurimpana ongelmana perinteisten lukukirjojen puutetta. Erityisen kova pula on novellikokoelmista, joissa olisi riittävän pitkiä novelleja hyvälle lukijoille ja riittävän lyhyitä heikoimmille lukijoille. *“Monena vuonna mää olen kaikilta kirjaesittelijöiltä ja muilta ni tivannut, että missä on, missä on lukukirjat? Semmoset vähän vanhanaikaiset lukukirjat, missä ois näitä novelleja ja ja tämmöisiä lyhyehköjä tarinoita ja juttuja, jotka alkais ja päättyis.”*

Niilo kritisoi nykyisiä äidinkielen kirjoja, joissa on vain katkelmia kokonaisista teoksista. Ne eivät millään riitä kirjallisuuden opetuksen materiaaliksi. *“Sitkun ne ei ala mistään, eikä pääty mihinkään ... silloin semmoiset vähän heikommat lukijat niin ne on ihan öönä, että mitä tää nyt meinas. Niin, niin ei ne pääse jyvälle ollenkaan koko hommasta. Ja sit, sit tommoset hyvät, hyvät novellit niin ne on, ne on harvassa.”*

Tästä syystä Niilo onkin ottanut novellit kirjallisuuden opetuksensa painopisteeksi. Hän monistaa oppilaille erilaisia novelleja ja juttuja Juhani Ahosta Muumipeikkoihin. Tarinat käsitellään ja kuvitetaan. Keväällä jokainen oppilas saa sitoa itse oman lukukirjansa. Koska Niilo opettaa yhdysluokkaa, hän ei toteuta tätä projektia joka vuosi. Joka toinen vuosi oppilaat sitovat itse tyhjän kirjan, johon sitten kirjoitetaan ja kopioidaan runoja.

Niilo sai kipinän kirjansidontaan kansalaisopiston kurssilta. *“...Mää aattelin, että mä rupeen harjoitteleen ja sit mä harjoittelin. Mä sidoin kakskytäviis Seittemää veljestä koululle, kun ne oli risana siellä, ni tota mä sidoin kaikki kansiin ja nyt me voidaan niitä käyttää.”* Tästä Niilo sai idean sitoa kirjoja myös oppilaiden kanssa. Hän haluaa jakaa kirjansidontataitojaan myös oppilailleen.

Novelliprojekti alkaa siitä, että Niilo valitsee käsiteltävät novellit. Kokoelmaan kuuluu usein suomalaisia ja käännettyjä novelleja, satuja ja tarinoita. Yksi Niilon suosikeista on Samuli Paulaharjun novelli Tunturien yöpuolta. *“...Semmonen kummitustarinakokoelma Lapista. Niin sieltä mä olen yhden tämmösen oikeen kaamean kummitustarinan ottanu siihen. ..., Kun sitä sitten vähän luokassa pistetään valoja himmeeks ja luetaan siellä ääneen niin, se on kyllä oikeen hyvä.”* Niilo monistaa (tekijänoikeuslait huomioon ottaen) novellit yhkömuotoon, jotta ne voidaan myöhemmin sitoa kirjaksi. Novelleja luetaan ja käsitellään luokassa koko talvi. Yhteensä novelleja voi kertyä vuodessa jopa 15.

Novelleista tehdään erilaisia tehtäviä, jotka liitetään kunkin novellin perään. Tehtävät liittyvät yleensä tekstin sisältöön, tarinan juoneen tai pieniin yksityiskohtiin. Yksi toistuva tehtävä on outojen sanojen etsiminen ja niiden selitysten löytäminen varsinkin vanhahtavista ja vieraammista novelleista. *“Kun näissä novelleissa on hirveesti semmosia sanoja, mitkä ei niitten sanavarastoon kuulu, niin niitä täytyy selvittää ja selittää paljon. Ja yllättävästi löytyy sellaisia sanoja, jotka opettaja pitää itestään selvinä, mut ei ne muksuille selviä oo ollenkaan.”*

Oppilaat vastaavat Niilon tekemiin kysymyksiin taitojensa mukaan. Kirjallisuus onkin Niilon mukaan sellainen aine, jossa oppilaiden yksilöllisyys tulee selvästi esille. Jokaisella oppilaalla on se oma tapa ymmärtää luettu teksti ja siitä tehdyt kysymykset. *“Et lahjakkaimmat vastaa tietysti suurina tämmöisinä essee-vastauksina, heikoimmat muutamalla sanalla, mut jos se on, jos se on vastaus siihen kysymykseen, niin se on ihan hyvä. Ei siinä sen kummempaa tarvi, kukin, kukin vastaa sen minkä pystyy.”*

Tehtävien tekemisen lisäksi novelleista keskustellaan yhdessä. Oppilaat kirjoittavat lisäksi novellin perään oman arvionsa siitä sekä kuvittavat ja koristelevat sen sivuja. Kun kaikki monistetut novellit on käsitelty, oppilaat kirjoittavat myös oman novellinsa kirjaan sidottavaksi. *“Ja tossa toukokuun puolenvälin paikkeilla sitten ruvetaan sitoo sitä. Se kestää noin viikon suunnilleen se sitominen, vähän reilustikin.”*

Niiloilla on hyviä kokemuksia kirjansidontaprojektista jo useiden vuosien ajalta. Oppilaat ovat hyvin innoissaan oman kirjan sitomisesta. Viime keväänä kirjoista pidettiin kevätjuhlan yhteydessä jopa näyttely, jolloin myös kaikki vanhemmat pääsivät ihastelemaan itsesidottuja kirjoja. Kouluvuoden lopuksi oppilaat saavat viedä oman kirjansa kotiin. *“Kyl ne ne aarteena ihan kotia vie. Niin kun minkä tahansa käsityön.”*

8.4.3 Monikäyttöiset klassikot

Novellien lisäksi Niilon kirjallisuuden opetukseen kuuluvat romaanit, runot ja näytelmät. Koulussa käsiteltävät kirjat lainataan yleensä kunnankirjastosta tai koulun omasta kirjastosta. Melkein jokaisella oppilaalla on pulpettikirja, jota he lukevat tauon tullen. Pulpettikirjojen lukeminen on Niilon mielestä hyödyllistä ajankäyttöä, eikä niistä tehdä sen lisäksi mitään tehtäviä. Joskus korkeintaan on tehty lukupuita, jonne oppilaat ovat saaneet merkitä lukemiensa kirjojen nimiä.

Kirjaesitelmät ovat Niilon luokassa vapaaehtoisia ja esiteltävät kirjat oppilaat saavat valita aina itse. Kirjaesitelmien muodossa oppilaat pääsevät kertomaan lukuharrastuksestaan ja opettaja saa samalla tietoa oppilaiden lempikirjoista. Kaikki oppilaat eivät pidä kirjaesitelmiä. Niilon mukaan heitä ei saisi siihen pakottamallakaan. Eikä Niilo todellakaan halua heitä siihen pakottaa.

Niilo on vakaasti sitä mieltä, että kaikkien peruskoululaisten tulisi tuntea suomalaisen kirjallisuuden klassikoita, kuten Aleksis Kiveä ja Sakari Topeliusta. Myös muutama nykykirjailija tulisi tuntea. *“Se on tietyllä lailla perusta. Siis sanotaa, sanotaan nyt, et suomalaisen romaanikirjallisuuden tai romaanikielen perusta on kyllä Aleksis Kivi. Se on ensimmäinen ollu ja ja sen sen tyyli on semmonen, joka erottuu kaikista muista...”*

Seitsemää veljestä Niilo lukee ääneen oppilailleen ainakin Aleksis Kiven päivänä. Ääneen lukua Niilo pitää kirjallisuuden opetuksessa muutenkin tärkeänä. Teksti voi avautua eri tavalla kuultuna. Itse luettuna tekstistä ei aina huomaa kaikkea. Seitsemää veljestä on luettu myös luokassa oppilaiden kesken vuorolukuna. Tällöin on etsitty jokaisen veljeksensä omaa tapaa puhua. Vaikka Niilo korostaa ääneen lukemista koko peruskoulun ajan, niin tällä hetkellä hänellä ei ole luokalle yhteistä ääneen luettavaa jatkokirjaa.

Se on vähän vaikee löytää tolleen, se on niin mahdottoman heterogeeninen porukka, että että jos ottaa lapsellisen kirjan, joka olis muutamille niille heikkolukijoille oikeen hyvä, niin sitten taas jotkut siellä, siellä kyllästyy ja pitkästyä semmoseen ja sit taas jos ottaa kunnan kirjallisuuden, niin sit taas nää nää heikommat niin voi olla, ettei ne pysty seuraamaan.

Niilon mukaan kirjallisuuden käyttö kaikissa kouluaineissa tukee oppilaan luetunymmärtämisen kehittymistä. Varsinkin reaaliaineissa on paljon sellaisia tekstejä, joissa tarkka luetun ymmärtäminen on välttämätöntä. Kirjallisuutta Niilo integroi muihin aineisiin lähinnä

kertomusten ja novellien muodossa. Historian tunneilla Niilo kertoo usein tarinoita ja luettaa historiallisia novelleja. Viimeksi Niilo on käyttänyt Juhani Ahon novellia:

... No se on se on semmosesta erä.. erämiehestä, joka tapaa erämailtaan niin lappalaisen ja se kattoo, että nyt lappalainen on tullu pilaamaan hänen metsästysonnensa ja menee ja seuraa sen jälkiä kauheen pitkään ja sitten se tappaa sen lappalaisen. Ja tää liittyy tohon Suomen asutukseen 1400 - 1500 luvuilla.

Niilo tekee usein koulunsa lukukausien päätösjuhliin näytelmät. Niiden tekemisessä hän käyttää apunaan jo käsiteltyjä novelleja tai romaaneja. *“Mää olen tehny noista tarinoista ja jutuista niin, nytkin mä yhdestä novellista tein viime kevätinäytelmän. ... Sakari Topeliukselta mä olen tehny yhdestä lukukirjan kappaleesta niin joulunäytelmän, mitä me ollaan muutama kerta näytelty...”*

8.5 Opettajille yhteisiä ja yksilöllisiä opetustapoja

8.5.1 Suhtautuminen kirjallisuuden opetukseen

Kaikki tutkimuksemme opettajat olivat kiinnostuneita kirjallisuudesta ja lukemisesta. Ehkä tästä syystä he halusivat osallistua tutkimukseemme. Erityisesti Emmille ja Sinikalle kirjallisuus on lähellä sydäntä. He molemmat lukevat paljon sekä aikuisten että nuorten kirjallisuutta. Sinikka kuvaa itseään himolukijaksi: *“Että puuroo keitellessäki on romaani kourassa.”* Myös Emmen elämässä kirjallisuus on koko ajan läsnä: *“Mua ei varmaan olis, jos ei ois kirjoja. ... Ja mie tulisin varmaan hulluksi, jos ei olis niinko kirjoja, eikä kirjakauppoja, eikä kirjastoja, eikä mahdollisuutta kirjottaa.”*

Niilo ei ehdi lukea enää niin paljon kuin haluaisi, koska muut harrastukset vievät niin paljon Niilon aikaa. Kirjallisuus ei ole kuitenkaan kokonaan hävinnyt Niilon elämästä ja hän pitää itseään edelleen intohimoisena kirjallisuuden harrastajana. Niilo pyrkii etsimään aina aikaa lukea nuorisokirjallisuutta. Hän on ehkäpä koulukirjaston vanhentuneen nuorisosaston ahkerin lainaaja: *“Mää lainailen niitä ite joskus, koska mä olen tota muksuna lukenu, niin mä muistelen sitten niitä.”* Tutkimushenkilöistä Kosti on ainut, joka ei lue säännöllisesti nuorisokirjallisuutta. Kirjaston uutuushyllystä ja lehtiarvosteluista Kosti saa

tietoa uusista nuorisokirjoista. Muuta kirjallisuutta Kosti kertoo lukevansa runsaasti: *“Ehkä mä olen sit harrastaja, jos kerran lukee paljon.”*

Kaikki tutkimuksemme opettajat kertovat harrastavansa lukemista ja kirjallisuutta. He tuovat sen esille myös luokassa ja uskovat sen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden lukuintoon. Myös Linna (1999, 18) korostaa opettajan omaa harrastuneisuutta ja esimerkkiä oppilaiden lukuinnostuksen herättäjänä. Tutkimuksemme kaikki opettajat seuraavat enemmän tai vähemmän aktiivisesti nuorisokirjallisuuden uutuuksia. Heidän kohdallaan ei pidä paikkansa Ruuskan (1994, 19 - 21) pelko siitä, etteivät luokanopettajat tunne tarpeeksi lasten- ja nuortenkirjallisuutta.

Kaikki tutkimuksemme opettajat mainitsevat kirjallisuuden opetuksen olevan lähinnä oppilaiden tutustuttamista ja ohjaamista kirjallisuuteen. Opettaja voi opettaa oppilaalle kirjallisuuden peruskäsitteitä ja analysointitapoja, mutta ei kaunokirjallisuuden kokemista ja siitä nauttimista. Kaikki opettajat pitävät oppilaiden näitä yksilöllisiä elämyksiä ja tulkintatapoja kirjallisuuden opetuksen rikkautena. Kriittisin näkemys kirjallisuuden opettamisesta on Kostilla ja Emmillä. Heidän mukaansa kirjallisuutta ei voi lainkaan opettaa, oppilaalle voidaan vain tarjota mahdollisuus kirjallisiin elämyksiin. Heidän näkemyksensä saa tukea Vandergriftiltä (1990, 61 - 62) ja Brumfitilta (1985, 118 - 119), jotka myös uskovat, että kirjallisuuden opettaja voi vain luoda oppimista tukevan oppimisympäristön ja ohjata oppilaita kirjojen pariin.

Kirjallisuuden opetus vaatii Niilon mukaan joskus myös lukemaan pakottamista. Hän saattaa pakottaa oppilaan lukemaan jonkun kirjan, mutta silti hän uskoo, ettei voi pakottaa oppilasta kuitenkaan siitä pitämään. Sinikan oppilaat ovat juuri oppineet lukemaan, eikä heitä koskaan tarvitse siihen pakottaa, koska he käyttävät innostuneesti juuri opittua lukutaitoaan. Kosti ja Emmi eivät missään nimessä halua pakkoluetta kirjoja oppilaille. Heidän mukaansa pakottaminen latistaa oppilaiden aidon kiinnostuksen ja innostuksen. Myös Linna (1999, 24), Herajärvi (1996, 9) ja Mäkelä (1998, 40 - 41) ovat sitä mieltä, että pakkoa tulisi välttää, sillä pakottaminen saattaa tappaa oppilaiden halun lukea.

Sinikka ei ole kokenut oppiaineen nimenmuutosta mitenkään mullistavana, koska hänen opetuksessaan kirjallisuus on ollut aina tärkeällä sijalla. Muutkaan opettajat eivät kokeneet sitä merkittäväksi. Kirjallisuuden tulo oppiaineen nimeen ei ole saanut heitä juurikaan muuttamaan opetuskäytäntöjään. Heillä tosin kirjallisuus on jo isossa osassa äidinkielen opetusta. Niilo uskoo, että nimenmuutos saattaa muuttaa oppiaineen arvioinnin painopistettä

lähitulevaisuudessa. Kosti taas arvelee, että ehkäpä nimenmuutos herättää joitakin opettajia lisäämään kirjallisuuden opetustaan.

Kosti, Emmi ja Niilo pitävät oppiaineen nimenmuutosta hieman naurettavana. Heidän mielestään kirjallisuus on aina ollut luonteva osa äidinkielen opetusta. Kostin mielestä koko nimenmuutos on vain päättäjien päähänpisto: *“Kyllähän herrat saa, lähinnä koulussa nauretaan näille kaikille tämmösille.”* Emmiä hävettää, että kirjallisuus tuli oppiaineen nimeen vasta nyt: *“Että nyt jos sinne on tullu tämä äidinkieli ja kirjallisuus, niin mie ihmettelen, ai nytkö vasta? Niinko ihmiset alkaa sitten jollakin tavalla opettamaan kirjallisuutta, että hoh hoijaa. Että suurin piirtein niinko seuraavaksi voi tulla, että matematiikka ja taskulaskimet.”* Niilo kritisoi ainaisia oppiaineiden nimien, tuntimäärien ja painotuksien muutoksia:

..Että nyt yhtäkkiä ... onkin tärkeätä kirjallisuus, okei, muutaman vuoden kuluttua katotaankin, että on tärkeempää opettaa kielioppia tai jotain jotain tommosta, ja sit huomataan, että taas joku toinen on tärkeä. Niin siinä on opettaja vähän helisemässä, että kun sen pitäis kattoo muksuille tää tää opetus niin kymmenen vuoden periodeissa tai jossain tämmösissä, antaa perusta tietyille asioille täällä ala-asteella ja sitten yläasteella jatkaa siitä. ... Mutta että kun tällaiilla tempoillaan sitten edestakaisin näitä asioita, niin silloin ei siinä oikein semmoinen pitemmäntähtäimen suunnitelma kerkeä mennä edes läpi, kun jo muutetaan sitten taas.

8.5.2 Kirjallisuuden opetuksen suunnittelu ja toteutus

Tutkimuksemme opettajista Niilo, Kosti ja Emmi motivoivat oppilaita lukemaan kertomalla kirjoista ja esittelemällä niitä. Sinikka taas painottaa motivoinnissa ääneen lukemista. Hän lukee oppilaille mahdollisimman paljon ja monenlaisia tekstejä. Kaikki opettajat näyttävät luokalle esimerkkiä omalla kiinnostuksellaan. Myös Linna (1999, 18, 23) ja Puranen (1998, 79) pitävät kirjojen esittelyä, ääneen lukua ja opettajan esimerkkiä hyvinä motivointikeinoina.

Kostin ja Sinikan luokasta ei löydy kirjallisuudesta kiinnostumattomia oppilaita. Sinikan kohdalla syynä lienee se, että hän lukee heille niin paljon ääneen ja oppilaat ovat muutenkin vasta oppimassa lukemaan. Kostilla taas ei ole motivointiongelmia ehkä siksi, että hän antaa oppilaiden lähes aina valita itse luettavansa. Saarisen ja Korkiakankaan (1998, 182) tutkimuksen mukaan juuri oppilaiden valinnanvapaus onkin erittäin tärkeää motivaation kannalta.

Sekä Niilon että Emmin luokasta löytyy heidän mukaansa kirjallisuudesta vähemmän kiinnostuneita oppilaita. Varsinkin Niilo, ja joskus myös Emmi, valitsee itse melkein kaikki yhdessä käsiteltävät tekstit, jolloin oppilaiden valinnanvapaus vähenee ja motivaatio laskee. Heille Emmi pyrkii tarjoamaan uusia kirjoja ja vaihtoehtoisia työtapoja. Niilon mukaan kaikki eivät kuitenkaan kiinnostu kirjallisuudesta, ja hän tyytyykin siihen, että nämä oppilaat lukevat ja tekevät tehtävät taitojensa ja kiinnostuksensa mukaan.

Kaikki tutkimuksemme opettajat tekevät yhteistyötä kirjastojen kanssa ja hyödyntävät niitä monipuolisten kirjavalintojen tekemisessä. Kosti käyttää yleistä kirjastoa kaikista eniten, sillä oppilaat hankkivat sieltä lähes kaikki koulussa luettavat kirjat. Koulukirjasto on hänelle myös läheinen informaation lähde. Niilon koulukirjasto on kaikista suppein ja vanhahtavin, kun taas Emmin koulukirjasto on laaja ja uutuuksia täynnä. Niilon ja Emmin oppilaat käyttävät tarvittaessa myös yleistä kirjastoa. Sinikan koulukirjasto on samalla kunnan sivukirjasto ja olennainen osa Sinikan opetusta. Kukaan tutkimuksemme opettajista ei tee juurikaan yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa, vaikka Linna (1999, 68 - 69) pitääkin kodin ja koulun yhteistyötä erittäin tärkeänä. Tutkimuksemme opettajat eivät pitäneet sitä niin merkityksellisenä.

Kosti on ainut tutkimuksemme opettajista, joka ei juurikaan käsittele koulussa luettavia kirjoja. Hänen luokassaan kirjat vain luetaan, eikä niihin liittyen tehdä useinkaan mitään tehtäviä. Kosti uskookin kirjojen elämykselliseen voimaan. Ruuskan (1994, 19 - 21) mukaan luokanopettajat eivät uskalla yleensä luottaa siihen, että kaunokirjallisuus jo itsessään opettaa lukijalle arvoja. Kosti lienee tästä poikkeus.

Eriyttäminen on kaikkien tutkimuksemme opettajien mielestä oleellinen osa kirjallisuuden opetusta. He uskovat siihen, että taatakseen jokaiselle oppilaalle kirjalliset elämykset, tulee opettajan ottaa heidän yksilölliset lähtökohtansa huomioon. Tutkimuksemme opettajat eriyttävät kirjallisuuden opetustaan pääosin erilaisilla kirjavalinnoilla ja vaihtoehtoisilla työtavoilla tai tehtävillä. Emmi korostaa erityisesti sitä, ettei eriyttäminen saa olla vain lisätehtävien tarjoamista nopeille oppilaille. Eriyttäminen on hänen mukaansa myös sitä, että hitaille oppilaille annetaan haastavia tehtäviä.

Opettajien kirjallisuuden opetuksen tapaan vaikuttavat opettajan omat kiinnostukset, koulun tarjoamat resurssit ja opetettava luokka-aste. Sinikan oppilaiden luku- ja kirjoitustaito ovat vielä rajoittuneet, joten Sinikka keskittyy lähinnä ääneen lukemiseen. Emmin koulu tarjoaa monia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta, jopa elokuvan tekoon löytyy tarvittavat

välineet. Muilla tutkimuksemme kouluilla ei ole tällaisia resursseja. Niilon henkilökohtainen kiinnostus kirjansidontaan välittyy myös hänen opetukseensa, kuten myös Emmiin kiinnostus draamaan. Kenenkään opettajan tapa opettaa kirjallisuutta ei ole sen parempi tai huonompi kuin toistenkaan. Tutkimuksemme jokaisella opettajalla on juuri se hänen persoonalleen sopiva tapansa.

8.5.3 Arviointi ja integrointi kirjallisuuden opetuksessa

Kirjallisuuden oppimisen arviointi on kaikkien tutkimuksemme opettajien mielestä vaikeaa ja miltei mahdotonta. Kukaan ei haluaisi sitä edes arvioida. Kirjallisuus rinnastetaan taideaineisiin, eikä tällöin varsinkaan numeroarviointia pidetä mielekkäänä. Tutkimuksemme opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden kirjallisuudesta saamia elämyksiä ei juurikaan voi mitata. Kirjallisuuden opetuksen arviointi perustuu kaikilla tutkimuksemme opettajilla pääasiassa oppimisprosessin arviointiin.

Tutkimuksemme opettajat pitivät tärkeänä sitä, että he voivat itse päättää sen, miten he kirjallisuutta arvioivat. Kukin heistä pystyy ottamaan huomioon omat painotuksensa ja tavoitteensa. Tutkimuksemme opettajat arvioivat oppilaittensa kiinnostusta ja innostusta kirjallisuuteen, oppilaiden harrastuneisuutta sekä opetukseen osallistumista. Näitä alueita myös Brumfit (1991, 6) ja Linnakylä (1994, 27) korostavat.

Kirjallisuuden opetuksen arviointi liittyi kaikilla tutkimuksemme opettajilla kiinteästi äidinkielen perustaitojen arviointiin. Kaikki tutkimuksemme opettajat arvioivat kirjallisuuden yhteydessä myös äidinkielen taitoja, mm. luku- ja kirjoitustaitoa. Linna (1999, 14) pitääkin oppaineen tärkeimpänä tavoitteena edelleen hyvää äidinkielen hallintaa. Hän korostaa sitä, että kaunokirjallisuuden avulla voidaan saavuttaa monipuolinen ja rikas äidinkielen osaaminen.

Kaikki tutkimuksemme opettajat ovat huomioineet kirjallisuuden mahdollisuudet myös muissa aineissa. Niilo käyttää opettajista eniten kaunokirjallisuutta muiden aineiden tunneilla. Hän integroi kirjallisuutta eritoten historiaan. Myös Puranen (1998, 72) ja Linnakylä (1993, 143) ovat sitä mieltä, että kirjallisuus nivoutuu luontevasti historiaan erilaisten kertomusten muodossa, sillä kirjallisuushan juuri kertoo elävästä elämästä. Sinikka ei alkuopetuksessa

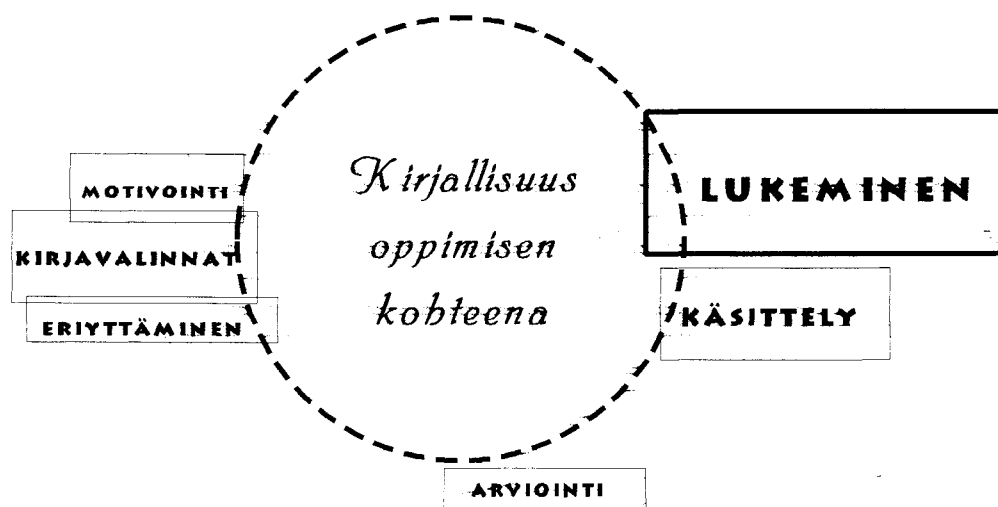
paljonkaan erottele eri oppiaineita ja kirjallisuus kuuluukin hänen opetuksessaan kokonaisvaltaisesti koulutyöhön. Sinikka yhdistelee opetuksessaan kirjallisuutta rohkeasti useisiin aineisiin ja jopa matematiikkaan.

Kosti ja Emmi ovat käyttäneet kirjallisuutta myös eettisten ongelmien ratkomisessa. Koston luokassa on käsitelty kirjojen avulla mm. seksuaalisuutta ja koulukiusaamista. Rosenblatt (1995, 16 - 17) ja Leminen (1992, 149) korostavatkin, ettei opettaja saa ohittaa eettisiä kysymyksiä kirjallisuuden opetuksessa, vaan niitä tulee rohkeasti käsitellä yhdessä oppilaiden kanssa. Emmin mielestä opettaja kirjallisuutta opettaessaan joutuukin kysymään itseltään samoja asioita kuin opettaessaan uskontoa. Kirjallisuuden opettajan pitää ennen kaikkea selvittää itselleen, mitä kirjallisuus on ja mitä hän siitä haluaa jakaa oppilaiden kanssa.

8.5.4 Kirjallisuuden opetus prosessina

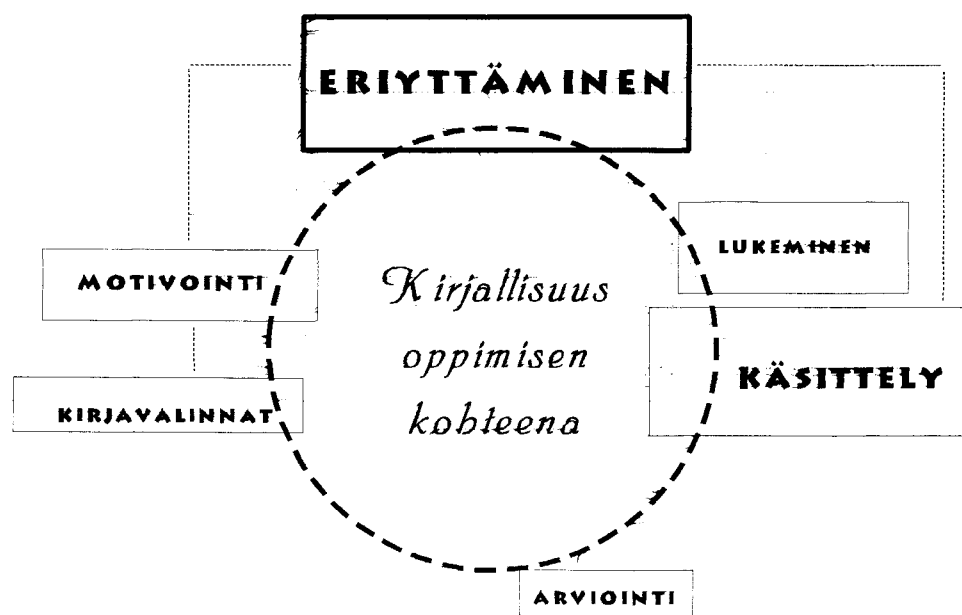
Kirjallisuuden opetus on prosessi, jonka osiot liittyvät kiinteästi toisiinsa. Jotta kirjallisuuden opetuksen kokonaisuus olisi eheä, tulisi opettajan ottaa opetuksessaan huomioon kaikki kirjallisuuden opetuksen osa-alueet: motivoinnin, kirjavalinnat, lukemisen, kirjojen käsittelyn, eriyttämisen ja arvioinnin (ks. kuviota 1). Tutkimuksemme jokaisella opettajalla oli yksilöllinen tapansa opettaa kirjallisuutta. Muodostimme kuvion 1, Kirjallisuus oppimisen kohteena, pohjalta jokaiselle tutkimuksemme opettajalle hänen kirjallisuuden opetustaan kuvaavan oman kuvion.

Sinikka Sadunkertoja korostaa kirjallisuuden opetuksessaan (ks. kuviota 2) lukemista, sillä hän lukee ääneen oppilailleen joka päivä. Oppilailla on myös pulpettikirjat, joita he lukevat aktiivisesti. Sinikan kirjallisuuden opetuksessa eriyttäminen ja motivointi liittyvät kiinteästi kirjavalintoihin, koska Sinikka pyrkii auttamaan jokaista oppilasta löytämään itselleen sopivaa luettavaa. Luettuja kirjoja käsitellään Sinikan luokassa jonkin verran, mutta lukeminen on silti yhä pääasemassa. Arviointi, jota Sinikka ei pidä opetuksessaan tärkeänä, painottuu lukutaidon ja -harrastuneisuuden arviointiin.



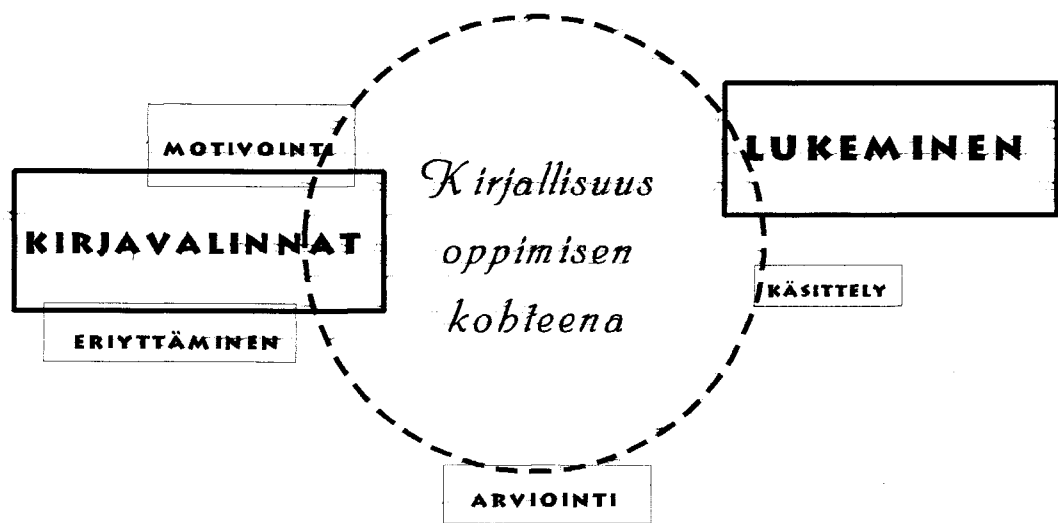
KUVIO 2. Kirjallisuus oppimisen kohteena Sinikka Sadunkertojan luokassa

Emmi Elokuvantekijän pohjaa kirjallisuuden opetuksensa valinnanvapauteen ja vaihtoehtoisten työtapojen tarjoamiseen. Eriyttäminen on olennainen osa Emmi kirjallisuuden opetusta (ks. kuviota 3). Emmi opetuksessa eriyttämistä tapahtuu niin motivoinnissa, kirjavalinnoissa, lukemisessa kuin kirjojen käsittelyssäkin. Emmi eriyttääkin opetustaan kirjallisuuden opetuksen jokaisessa vaiheessa. Kirjallisuuden opetuksen arviointi painottuu Emmi opetuksessa lähinnä kirjojen käsittelyyn.



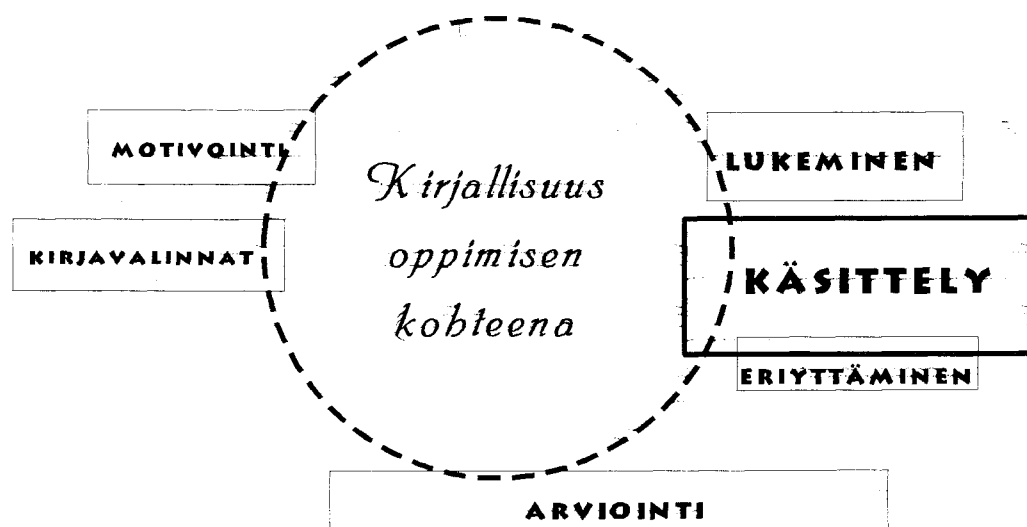
KUVIO 3. Kirjallisuus oppimisen kohteena Emmi Elokuvantekijän luokassa

Kosti Kirjastonkäyttäjän kirjallisuuden opetuksessa merkittävässä osassa ovat oppilaiden vapaat kirjalinnat ja itsenäinen lukeminen (ks. kuviota 4). Kirjojen käsittely jää erittäin vähäiseksi ja usein kirjoja ei käsitellä yhteisesti lainkaan. Kosti pyrkii motivoimaan oppilaita antamalla vapauden valita kirjoja ja suosittamalla uusimpia nuortenkirjoja. Täten Kosti eriyttää opetustaan ainoastaan kirjalintojen yhteydessä. Kirjallisuuden oppimisen arviointia Kosti ei pidä kovinkaan tarpeellisena omassa opetuksessaan.



KUVIO 4. Kirjallisuus oppimisen kohteena Kosti Kirjastonkäyttäjän luokassa

Niilo Novellisti painottaa kirjallisuuden opetuksessaan luettujen tekstien käsittelyä (ks. kuviota 5). Niilo korostaa myös lukemisen tärkeyttä kaikissa oppiaineissa. Niilo eriyttää opetustaan käsittelyn yhteydessä erilaisilla ja eritasoisilla tehtävillä. Arviointi on Niilon kirjallisuuden opetuksessa melko laajasti mukana opetuksen eri vaiheissa. Niilo motivoi oppilaita lukemaan kirjallisuutta kertomalla heille uusista kirjoista. Luettavat kirjat Niilo valitsee pääsääntöisesti itse.



KUVIO 5. Kirjallisuus oppimisen kohteena Niilo Novellistien luokassa

Jokaïsen tutkimuksemme opettajan kuviosta muodostui erilainen ja juuri hänen opetustaan kuvaava. Mikään niistä ei ole toistaan parempi tai huonompi, ne kertovat vain opettajan kirjallisuuden opetuksen painotuksista, mitä kukin kirjallisuuden opettaja pitää opetuksessaan tärkeänä ja mitä ei. Mikään näistä kuvioista ei vastannut täysin kuviota 1, jota pidämmekin kirjallisuuden opetuksen ihanteena, johon ei ehkä kuitenkaan koskaan päästä. Tärkeintä kirjallisuuden opetuksessa on kuitenkin se, että kukin opettaja pyrkii tasapainottamaan opetuksessaan eri osioiden välisiä suhteita.

9 POHDINTA

Tässä työssä kuvailimme kirjallisuuden opetusta luokanopettajan kannalta neljän esimerkkita-pauksen muodossa. Jokaisella tutkimuksemme luokanopettajalla on oma yksilöllinen tapansa opettaa kirjallisuutta, joten opettajia tai heidän opetuskäytäntöjään ei ollut tarkoituksenmu-kaista asettaa mihinkään paremmuusjärjestykseen. Sen sijaan tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla näiden opettajien käytännön kirjallisuuden opetusta aina suunnittelusta arviointiin asti.

Tutkimuksemme aihe on melko laaja, mutta millään muulla tavalla emme olisi pystyneet kuvailemaan kirjallisuuden opetuksen koko prosessia. Tutkimuksemme avulla saimme mielestämme hyvin selville sen, miten tutkimuksemme opettajat rakentavat oman kirjallisuuden opetuksensa. Tutkimuksemme antoi riittävästi tietoa siitä, miten tutkimuksem-me opettajat suhtautuvat kirjallisuuden opetukseen, miten he suunnittelevat ja toteuttavat opetuksensa sekä miten he arvioivat oppimista ja integroivat kirjallisuutta muihin oppiaineisiin. Suppeammin rajattu aihe olisi antanut tietoa vain jostain opetusprosessin osa-alueesta, emmekä olisi pystyneet tarkastelemaan kirjallisuuden opetusta kokonaisuutena. Tutkimuksemme opettajien kirjallisuuden opetuksesta tiedämme nyt aika paljon, mutta emme voi yleistää tutkimuksemme tuloksia koskemaan yleistä kirjallisuuden opetuksen tilaa.

Tässä tutkimuksessa opettajan oma kiinnostus ja erityisosaaminen vaikuttivat kirjallisuuden opetuksen järjestämiseen. Myös Linna (1999, 18) ja Kouki (1994, 80) korostivat opettajien omaa kiinnostusta ja innostusta kirjallisuuden opetuksessa. Kirjallisuuden opetuksessa opettajan on mahdollista hyödyntää omaa osaamistaan ja rakentaa opetuksestaan juuri omannäköisensä. Kirjallisuuden opetus voi keskittyä vain muutamiin pakollisiin teksteihin tai olla jopa koko opetuksen kulmakivi. Opettajien saama koulutus ja iän myötä karttuva opettajakokemus suuntaavat myös kirjallisuuden opetusta. Kokenut opettaja on ehtinyt kokeilemaan useita opetustyyliä ja on ehkä jo löytänyt omansa, kun taas aloitteleva opettaja etsii vielä omaa itselleen sopivaa toimintatapaansa. Opettajankoulutukses-sa painotetut asiat näkyvät usein monien vuosien jälkeenkin opettajan työssä.

Tässä tutkimuksessa kirjallisuuden opetukseen vaikuttivat myös opetettava luokkataso ja oppilaiden ikä. Alkuopetuksessa oppilaiden lukutaito ei ole vielä sujuvaa, joten

kirjallisuuden opetuksen tarkoituksena on lähinnä syventää oppilaan ja kirjan välistä suhdetta sekä luoda pysyvä lukemisenilo. Seuraavilla luokkatasoilla oma lukeminen ja itsenäinen kirjojen valitseminen ja lainaaminen sekä omien kirjallisten tekstien tuottaminen lisääntyvät. Koulun resurssit rajoittavat myös kirjallisuuden opetusta. Koulujen välillä voi olla suuria eroja siinä, miten paljon kouluilla on rahaa käytettävissä kirjojen hankintaan ja koulukirjastojen ylläpitämiseen.

Tutkimuksemme tuloksiin vaikuttaa varmasti myös se, että jokainen tutkimuksemme opettaja oli kiinnostunut kirjallisuudesta ja sen opettamisesta jopa niin paljon, että he olivat valmiita jakamaan kokemuksiaan meidän kanssamme. He pohtivat omaa opetustaan lähinnä nykyisen luokkansa kautta, jolloin heidän kirjallisuuden opetuksen käytännönesimerkit liittyivät juuri kyseiseen luokkatasaan. Toki opettajien puheesta pystyi myös selvästi huomaamaan heidän yleisen suhtautumisensa kirjallisuuteen ja sen opettamiseen. Jos olisimme valinneet tutkimukseemme toiset luokanopettajat, niin olisimme varmaankin löytäneet uusia ja erilaisia kirjallisuuden opetustapoja sekä tutustuneet erilaisiin opettajapersoonallisuuksiin. Uskomme kuitenkin, että opettajan oma kiinnostus, ikä, työkokemus, koulutus, opettava luokka ja koulun resurssit määrittäisivät silti luokanopettajan kirjallisuuden opetusta.

Koulutuksessamme kirjallisuutta ja sen opettamista käsitellään hyvin vähän, joten halusimme tämän tutkimuksen avulla perehtyä kirjallisuuden opetuksen koko prosessiin. Tämä tutkimus on osoittanut meille sen, ettei kirjallisuuden opetuksessa ole oikeita tai vääriä opetustapoja. Me kumpikin voimme löytää valmistuttuamme ne meille sopivat ja meidän persoonallisuuttamme tukevat kirjallisuuden opetuksen tavat.

Tämä tutkimus on tuonut meille mahdollisuuden tutustua neljän luokanopettajan kirjallisuuden opetukseen ja se on antanut meille käytännön vihjeitä oman opetuksemme suunnitteluun. Työssäkäyvän luokanopettajan kokemustieto antaakin valmistuvalle opettajalle runsaasti opetusideoita omaan kirjallisuuden opetukseen. Kokeneiden opettajien antamaa tietoa voidaan hyödyntää myös opettajankoulutuksessa. Opiskelijoiden tulisi lukea lasten- ja nuortenkirjoja sekä vieraila opintojen aikana koulussa tutkimassa, mitä lapset lukevat ja miten kirjallisuutta luokassa käsitellään. Oppiaineen nimenmuutos tulisi huomioida opettajankoulutuksessa entistä paremmin, jotta työelämään siirtyisi kirjallisuuden perustiedot omaavia luokanopettajia. Tulevilla luokanopettajilla on suuri vastuu suomen kielen ja kirjallisen kulttuurin arvostuksen lisäämisessä ja ylläpitämisessä.

Tutkimuksemme lähdeteoksista suurin osa oli uusia, kirjallisuuden opetukseen virikkeitä tarjoavia teoksia. Kirjallisuuden opetusta ja sen käytänteitä on tutkittu hyvin vähän, ja aiheeseen liittyvät tutkimukset ovatkin vanhan opetussuunnitelman ajoilta. Kirjallisuuden opetus on ollut paljon esillä Äidinkielen opettajain liiton julkaisuissa ja lukuisissa artikkeleissa. Aihe on siis pinnalla, mutta sitä käsitellään usein hyvin yleisellä tasolla. Linna (1999) ja Puranen (1998) käsittelevät ansiokkaasti omaa kirjallisuuden opetustaan ja käyttämiään opetusmenetelmiä. Sarmavuori (1999b) sen sijaan on keskittynyt lähinnä referoimaan alan amerikkalaisia tutkimuksia. Kaikki nämä teokset ovat kuitenkin uusia ja ajankohtaisia lähdeteoksia kirjallisuuden opettajalle ja opettaja voi saada niistä vinkkejä omaan opetukseensa. Mitään kirjallisuuden opetuksen yleisteoksia ne eivät kuitenkaan ole, eikä sellaista voisi olla olemassakaan. Kirjallisuuden opetusta teoreettiselta kannalta käsittelevät laajemmin alan ulkomaiset professorit, kuten Rosenblatt (1995), Langer (1995) ja Lehr (1991).

Teemahaastattelu toimi aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa mielestämme hyvin. Saimme kaikki haluamamme aihepiirit käsiteltyä jokaisen tutkimushenkilön kanssa, eikä mitään aihepiiriä jäänyt kenenkään kohdalla käsittelemättä. Korkeintaan olisimme voineet keskittyä kunkin opettajan yleisiin opetuksen perusteisiin ja vaatia useammin opettajalta mielipiteidensä perusteluja. Ehkä tämä johtui meidän kokemattomuudestamme haastattelijoina. Jokaisen haastattelun myötä tunsimme keräävämmme kokemusta ja kehittyvämmme haastattelijoina.

Tutkimuksemme taustatietolomake olisi voinut olla yksityiskohtaisempi, sillä nyt opettajat pystyivät vastaamaan esimerkiksi työhistoriaa koskevaan kysymykseen aika ylimalkaisesti. Tutkimuksen kannalta taustatietolomake ei kuitenkaan ollut mitenkään olennainen, sillä keskustelimme näistä asioista myös haastattelun yhteydessä. Kirjoitelma antoi tutkimusta tukevaa tietoa, mutta mitään uutta se ei tuonut esille. Kenties olisi ollut parempi vaihtoehto tehdä muutamia pieniä kysymyksiä tai jättää kirjoitelma kokonaan otsikoimatta, jolloin opettaja olisi voinut pohtia omaa kirjallisuuden opetustaan haluamallaan tavalla.

Koska tätä aihetta on tutkittu erittäin vähän, tämä tutkimus toimii tavallaan esitutkimuksena. Jatkotutkimusmahdollisuuksia on useita. Jatkotutkimuksissa voitaisiin aihetta tutkia laajemmin yhden tietyn luokka-asteen osalta. Yksi mahdollisuus olisi tutkia kirjallisuuden opetusta peruskoulun yläluokilla ja lukiossa. Kiinnostavin vaihtoehto meistä kuitenkin olisi

tutkia kirjallisuuden opetusta myös oppilaiden kannalta. Millainen kirjallisuuden opetus on antoisaa oppilaille? Miten oppilaiden lukutaito kehittyy kirjallisuuden avulla? Tutkimuksemme opettajien kirjallisuuden opetusta olisi myös erittäin herkkullista mennä nyt havainnoimaan ja selvittää, toteuttavatko he kirjallisuuden opetustaan todella niin kuin meille kertoivat. Tähän suuntaan meidän tutkimuksemme etenisi luontevammin. Tutkimuksemme voisi siis olla lähtökohta näille syvällisemmille tai laajemmille tutkimuksille.

LÄHTEET

- Alanko, A-L. 1998. Polut avartuvat. Kirjallisuuden opetuksen suunta ja sovellus. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 30.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Barnet, S., Berman, M. & Burto, W. (ed.) 1993. An introduction to literature. Tenth Edition. New York: Harper Collins College Publishers.
- Blom, L. 1992. Laivaväyliä vai avomerta? Peruskoulun kirjallisuuden opetus kulttuuriin kasvamisen näkökulmasta. Teoksessa L. Blom & M. Leminen (toim.), 142 - 145.
- Blom, L. & Leminen, M. (toim.) 1992. Kulttuurin tuulia ja teitä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 39. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Second edition. Boston, MASS: Allyn and Bacon.
- Brumfit, C. (ed.) 1985. Language and literature teaching. From practice to principle. Oxford: Pergamon.
- Brumfit, C. (ed.) 1991. Assessment in literature teaching. London: Macmillan.
- Brumfit, C. 1991. Testing literature. Teoksessa C. Brumfit (ed.), 1 - 8.
- Carter, R. & McRae, J. (ed.) 1996. Language, literature and the learner. Creative classroom practice. London: Longman.
- Carter, R. & McRae, J. 1996. Introduction. Teoksessa R. Carter & J. McRae, xix - xxviii.
- Eagleton, T. 1997. Kirjallisuusteoria. Johdatus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Ekebon, U. 1998. Lukijaksi kasvaminen ongelmista huolimatta. Virke 4, 20 - 21.
- Engell, J. & Perkins, D. (ed.) 1988. Teaching literature. What is needed now. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, K. 1988. Kirjallisuudenopetus suomalaisessa yhteiskunnassa ja kirjallisuus instituutiossa. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.), 11 - 17.
- Helakisa, K. (toim.) 1994. Suomen lasten runotar. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Herajärvi, S. 1996. Rohkeutta ja vapautta. Virke 3, 9.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M-L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65.
- Kaartinen, V. 1996. Aktiivinen oppiminen. Lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi. Turun yliopiston julkaisuja C 128.
- Kaipainen, R., Lonka, I. & Rikama, J. (toim.) 1998. Siitäpä tie nyt menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948 - 1999. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 43.
- Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) 1993. Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Kantokorpi, M. 1992. Kasvattaako kaanon kulttuuriin. Teoksessa L. Blom & M. Leminen (toim.), 112 - 117.
- Karjalainen, M. (toim.) 1983. Koulukirjasto. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 - 1997. 1996. Jyväskylän yliopisto.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999. 1997. Jyväskylän yliopisto.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 - 2001. 1999. Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, A. & Kirstinä, L. 1994. Kirjallisuus on aina kieltä, kieli usein kirjallisuutta. Teoksessa P. Sinko (toim.), 82 - 90.
- Kauppinen, A., Koskela, L., Mikkola, A-M. & Valkonen, K. 1991. Äidinkieli. Käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kirstinä, L. & Mikkola, A-M. 1992. Eurooppalaista kirjallisuuden opetuksen linjaa etsimässä. Teoksessa L. Blom & M. Leminen (toim.), 61 - 78.
- Kirstinä, L., Kemppainen, L. & Uusi-Hallila, T. 1994. Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kivelä, R. 1992. Kuin kulkisi lämpimässä vedessä - eli miten opettaisin kirjallisuutta? Teoksessa L. Blom & M. Leminen (toim.), 130 - 141.
- Kolu, K. 1998. Topeliusta, tietokoneita, telematiikkaa. Onnimanni 2, 45 - 48.
- Kolu, K., Volotinen, T., Ollila, M. & Frantsi, H. 2000. Kirjallisuuspiirit - yhteistyötä yli koulurajojen. Matilda yhdistää lukijat verkossa. Virke 1, 30 - 31.

- Koppinen, M-L. 1983. Kirjaston käyttö äidinkielen opetuksessa. Teoksessa M. Karjalainen (toim.), 91 - 104.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korolainen, T. & Mörsäri, H. (toim.) 1988. Lukemisen luokkakuva. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 35.
- Kouki, E. 1994. Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiassa. Teoksessa P. Sinko (toim.), 76 - 81.
- Kurikkala, T. & Schöning, S. 1998. Hinku lukemiseen. Lasten kulttuurijulkaisu Tyyris Tyllerö 21 (1), 34 - 44.
- Langer, J. A. 1995. Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. Newark, DE: International reading association.
- Lappalainen, I. 1979. Suomen lasten- ja nuortenkirjallisuus. 2. uudistettu painos. Espoo: Weilin+Göös.
- Lehtinen, E-L. 1994. Nuoret kaunokirjallisuuden arvottajina. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seuran tutkimuksia 9.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Lehr, S. S. 1991. The child's developing sense of theme. Responses to literature. New York: Teachers College Press.
- Leminen, M. 1992. Merellä ja maalla. Kirjallisuutta peruskoulussa. Teoksessa L. Blom & M. Leminen (toim.), 146 - 150.
- Linna, H. 1996. "Miten paljon tulevaisuudesta piilekään kirjahyllyissä." Virke 3, 6 - 8.
- Linna, H. 1998. Luokasta lukevien yhteisö. Kirjallisuuden opetuksesta ala-asteella. Virke 4, 8 - 12.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1993. Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.), 132 -149.
- Linnakylä, P. 1994. Äidinkielen oppimisen arvioinnin uusia haasteita. Teoksessa P. Sinko (toim.), 22 - 31.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Mikkola, A-M., Julin, K., Kauppinen, A., Koskela, L. & Valkonen, K. 1998. Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42 - 61.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, M-L. 1998. Kirjavinkkarikirja. 2. uudistettu painos. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Mörsäri, H. 1996. Korvesta valtateille. Onnimanni 4, 32 - 35.
- Niinikangas, L. 1999. Miksi koulukirjastot ovat tärkeitä? Teoksessa L. Niinikangas (toim.), 15 - 33.
- Niinikangas, L. (toim.) 1999. Kirjasto koulussa. Opas uuteen koulu- ja oppilaitoskirjastoon. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Nikolajeva, M. 1998. Barnbokens byggklossar. Lund: Studentlitteratur.
- Niskanen, V. 1988. Monenlaisia lukupuita. Kirjallisuutta ala-asteella. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.), 24 - 37.
- Oksanen, I. 2000. ÄÖL:n peruskouluryhmän laatimat kriteeriehtotukset arvosanoille 5, 6 ja 7. *Virke* 1, 26 - 28.
- Orpana, T., Pynnönen, M-L. & Koli, M. L. 1992. Luokanopettaja äidinkielen opettajana. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 1.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Second edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Perkins, D. 1988. Taking stock after thirty years. Teoksessa J. Engell & D. Perkins (ed.), 111 - 117.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Protherough, R. 1991. Assessing response to literature. Teoksessa C. Brumfit (ed.), 9 - 15.
- Puranen, U. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Puranen, U. 1999. Kirjallisuus luokan yhteistö kokemista vahvistamaan. *Luokanopettaja* 3, 15.

- Raivio, V. 1992. "Älä koskaan sano sellaista, minkä ei voi odottaa kiinnostavan vastaanottajaa." Teoksessa L. Blom & M. Leminen (toim.), 123 - 129.
- Rikama, J. 1998. ÄÖL ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka & J. Rikama (toim.), 242 - 287.
- Rikama, J. 1995. Jännittävä reseptio. Virke 2, 12 - 19.
- Robson, C. 1993. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.
- Rosenblatt, L. M. 1995. Literature as exploration. Fifth edition. New York: The modern language association of America.
- Ruuska, H. 1994. Kirjallisuus alkaa ala-asteelta - vai alkaako? Virke 2, 19 - 21.
- Saariluoma, L. 1995. Kirjallisuuden opetus eurokuntoon! Virke 2, 5 - 7.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 1997. Ihanaa vai pitkäväteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy.
- Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Helsinki: Äidinkielen opetustieteen seuran tutkimuksia 8.
- Sarmavuori, K. 1999a. Taistelu äidinkielen opetustieteestä. Äidinkielen opetustiede. Kirjallisuuden opetus 25 - 26, 19 - 27.
- Sarmavuori, K. 1999b. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. 4. painos. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Saure, A. 2000. Kirjallisuus ja urheilu vaativat keskittymistä. Virke 1, 4 - 5.
- Sinko, P. 1998. Kansakunnan kadotuksen ja pelastuksen tie. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka & J. Rikama (toim.), 350 - 354.
- Sinko, P. 1999. Tavoitteista toimintaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ja koulukirjasto. Teoksessa L. Niinikangas (toim.), 69 - 81.
- Sinko, P. (toim.) 1994. Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tiihonen, I. 1994. Riisin raasin rusina. Teoksessa K. Helakisa (toim.), 155.
- Tuominen, K. 1999. Mitä yleinen kirjasto voi tarjota koulukirjastolle? Teoksessa L. Niinikangas (toim.), 131 - 148.

- Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. 2000. Henkilöstö. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.utu.fi/tdk/kasv/tokl/toklhenk.html>>. 14.3.2000.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Vandergrift, K. E. 1990. Children's literature. Theory, research, and teaching. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Vendler, H. 1988. What we have loved? Teoksessa J. Engell & D. Perkins (ed.), 13 - 25.

LIITE 1: Teemahaastattelun runko

Teemat:

Suhtautuminen kirjallisuuden opetukseen

Kirjallisuuden opetuksen suunnittelu

Kirjallisuuden opetuksen toteutus

Arviointi kirjallisuuden opetuksessa

Kirjallisuuden opetuksen integrointi

SUHTAUTUMINEN KIRJALLISUUDEN OPETUKSEEN

- Mitä kirjallisuus on opettajan mielestä?
- Mitä kirjallisuuden opetuksen pitäisi sisältää?
- Miksi kirjallisuutta pitäisi opettaa koulussa?
- Mikä on opettajan oma suhtautuminen kirjallisuuteen?
- Millaista koulustusta opettaja on saanut kirjallisuuden opetukseen?
- Miten opettaja suhtautuu oppiaineen nimenmuutokseen?

KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN SUUNNITTELU

- Opetussuunnitelma ja ajankäyttö
 - Millainen on koulun ja luokan opetussuunnitelma kirjallisuuden opetuksen osalta?
 - Miten kirjallisuuden opetus nivoutuu luokan arkeen?
 - Kuinka paljon opettaja käyttää aikaa kirjallisuuden opetukseen?
- Motivointi
 - Miten opettaja saa oppilaat kiinnostumaan ja innostumaan?
 - Miten opettaja huomioi kirjallisuudesta kiinnostumattomat oppilaat?
 - Miten kirjallisuutta on esillä luokassa?
 - Miten oppilas on kosketuksissa päivittäin kirjallisuuteen luokassa?

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

- Kirjavalinnat
 - Mitä kirjallisuuden lajeja opettaja käyttää?
 - Kuka valitsee luettavan?
 - Millä perusteilla luettava valitaan?
 - Onko olemassa kirjoja, jotka kaikkien oppilaiden tulisi tuntea?
 - Lukeeko koko luokka samoja kirjoja?
 - Mistä kirjat hankitaan?
 - Minkälaista yhteistyötä tehdään kodin kanssa?

KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN TOTEUTUS

- Kirjallisuuden lukeminen
 - Lukeeko opettaja oppilaille ääneen?
 - Luetaanko luokassa kirjoja itsenäisesti?
 - Luetaanko luokassa kirjoja yhdessä?
 - Miten opettaja järjestää lukemisen?
- Kirjallisuuden käsitteleminen
 - Miten luettuja kirjoja käsitellään luokassa?
 - Miten opettaja käytännössä toteuttaa käsittelyn?
 - Mitä eri tapoja opettajalla on toteuttaa kirjallisuuden käsittely?
 - Miksi opettaja käyttää juuri näitä käsittelytapoja?
- Eriyttäminen
 - Eriyttääkö opettaja?
 - Miten?
 - Millä perusteilla?

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

ARVIOINTI KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA

- Miten opettaja arvioi kirjallisuuden oppimista?
- Mitä arvioinnin muotoja opettaja käyttää?
- Voiko kirjallisuuden oppimista opettajan mielestä arvioida?

KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN INTEGROINTI

- Käytetäänkö muilla oppitunneilla (kauno)kirjallisuutta?
- Mitä käytetään?
- Miten käytetään?
- Miksi?
- Projektit, teemat?
- Millaisia kokemuksia opettajalla on?
- Kannattaako integraatio?

LIITE 3: Kirje tutkimushenkilöille

Viite: Puhelinkeskustelu 6.10.1999

Asia: Kirjallisuuden opetus

Nimi

Osoite

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -työtä kirjallisuuden opetuksesta ala-asteella. Olemme kiinnostuneita siitä, miten sinä opetat kirjallisuutta luokassasi. Tulemme haastattelemaan sinua 23.10.1999, kuten puhelimesssä (6.10.1999) sovimme.

Tämän kirjeen mukana tulee taustatietolomake, jonka toivomme sinun täyttävän ennen haastattelua. Tiedot ovat luottamuksellisia ja jäävät vain tutkijoiden käyttöön. Pyydämme sinua myös kirjoittamaan vapaan kirjoitelman aiheesta "Minä kirjallisuuden opettajana" lomakkeen toiselle puolelle. Lomakkeen voit lähettää meille takaisin oheisessa vastauskuoressa.

Jyväskylässä 7. lokakuuta 1999

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Kati ja Anne

Kati Jokinen
Kauppakatu 5 B 22
40100 Jyväskylä
kajokine@st.jyu.fi
050-5567784

Anne Kärpänen
Emännäntie 10 L 405
40740 Jyväskylä
ankarpan@st.jyu.fi
050-5366892

LIITE 4: Taustatietolomake

pvm. _____

Nimi: _____ Ikä: _____

Koulu: _____ Luokka: _____

Koulutus: _____

Valmistumisvuosi: _____

Erikoistumisaineet, jos on: _____

Lyhyt työhistoria: _____

LIITE 5: Esimerkki litteroidusta haastattelusta

Kursiivi: Haastateltava Emmi Elokuvantekijä Tavallinen: Haastattelijat

Miten saat oppilaat innostumaan kirjoista?

Yy, no niitä oppilaita, joita kirjallisuus ei kiinnosta, ei mitenkään. Sitten vaan pakotetaan ja vedotaan siihen, että sun pitää vaan lukea tämä tai jotakin tämmöstä. Mutta miten miten saat oppilaat motivoitumaan? Tai miten mie saan ne motivoitumaan? En mie ees mieli semmoista, että en mie sitten niinko... me luetaan se kirja ja se oppilas, joka kahlaa sen lukemalla vaikka yhden lauseen, niin se on sen asia sitten. En mie siis niinko.. Se se saattaa olla, että sillä on joku muu semmone juttu, mistä se on niiku enemmän kiinnostunu, en mie halua pakottaa sitä, mutta kyllä ne kaikki oppilaat yleensä aina vastaanottaa sen kirjan, se on niitten asia, mitä ne sieltä saa. En mie voi niihin niinku pakottaa mitään. Ja jos joku kysyy multa, että miks me luetaan tätä, niin en mie koskaan siihen vastaa, että siks koska sun pitää tai siksi että, että se vaan on nyt niin. Sitten mie sanon sen vaihtoehdon, jos sie et lue sitä, niin tuo mulle jotakin semmosta, mitä sie luet. Ja sitten jos sieltä tulee joku sarjakuvakirja, niin mie pyydän tekemään, tee mulla siitä jotain semmosta, että se voi olla verrattavissa sen työpanoksen kanssa mitä me tehdään tästä. Että yks vuosi yks poika teki jostakin, mikähän sarjakuva se oli, mistä se.. mie en muista ees, se oli joku tämmönen poikien sarjakuva, se teki oikein hienon esitelmän. Se kerto miten ne henkilöt elää siinä ja se kerto ihan samoja juttuja, mitä ne kerto kaunokirjallisuudesta, mutta se kerto vaan ne eri tavalla. Ja sitten sillä oli ne kuvat ja sitten me mietittiin mikä suhde sillä kuvalla on siihen, mitä se kertoo. Että mie en tiedä, koska mun pitää motivoida oppilaita, ko mie jotenkin nään sen niitä onko ne vai ei, ja mie koitan vaan jotenkin löytää sen tavan sitten siirtää jotakin tai tehdä jotakin muuta.

No tota, miten kirjallisuutta on esillä sun luokassa?

No ei oikeestaan paljon mitenkään. Ei täällä oo kun muutama kirja. No sitten jos oppilaat tuo kotoa joitakin kirjoja, niin me voidaan tehdä niistä näyttely, esimerkiks niinko tämän kevään aikana meillä on kirjaesitelmät, mutta ...mie en nää järkeä siinä, että mie koristelen tätä luokkaa niinko jonkun takia, tai sen takia että kattokaa me luetaan kirjoja, niin meillä on täällä jotakin. Mie en tee niillä mitään. Täällä on Raamatut, ne näkyy täällä, mutta että, että jos meillä, jos me esitellään täällä joitakin kirjoja, ne voi olla täällä vähän aikaa, mutta pit.. pitkään aikaa ne vaan lojuu täällä. Ja sitä paitsi oppilaat puhuu hirveästi siitä, mitä ne itse lukkee, ja ne vaihtelee niitä kirjoja täällä ja me käydään kirjastossa. Ne on siellä ne kirjat ja ne tietää mennä sinne ite. Että se on vähän just niin, että kaikista asioista, mistä ei puhuta, niin ne kiinnostaa...

LIITE 6: Esimerkki haastattelupäiväkirjasta

(Kosti Kirjastonkäyttäjän haastattelu)

Haastattelupäiväkirja

Aika : 1.2.2000 klo 10.00-10.45
 Opettajalla hyppytunti

Paikka : Haastateltavan työpaikka, tyhjä koulutuuokka.

Haastateltava : Hermostunut
 Vaivautunut
 Ujo
 Flunssainen
 Lyhytsanainen
 Puhui hitjaa ja epävoi
 Ajatus jäi välillä kesken

Haastattelu : Lypsämistä, täytyi kysyä paljon, vastasi lyhyesti.

Haastattelun jälkeen nauhoituksen loputtua haastateltava rentoutui, puhui vapaammin ja kertoi hyviä esimerkkejä.

Minä kirjallisuuden opettajana

Ouko lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen kirjallisuuden opetusta?
 Kos se on, ovathan jo monet lukokappaleet paksum kirjoittamista.
 Pienestä se alkaa. Muutamana näin kertomukset ovat eka-toka-
 luokkalaisten ja varmasti kirjoittamista. Se, että on tekstitte
 jonaan, on melkoinen olamys.
 Äänne lukeminen on tärkeää varsinkin alimman luokilla,
 mutta sitä ei saa hylätä yleensäkään. Tästä voi autuaan
 eri lailla kunnolla. On myös aina oppilasta, jotka eivät
 itse lukevatkaan tekstejä ymmärtää tai luvonaa kukaan.
 Jo ala-asteella oppilaita paksumet niille selvästi lukiopotte
 ja lukemattomuutta. Kirjoita alkuopotte kirjoittaminen on itsestään
 selvä osa elämää. Lukemattomuus on taas kaita lapsi, niite,
 jotka osaavat mutta jotka lukeminen ei kukaan pättäkään, ja
 niite, jotka on lukevatvalmiista. Mitäpä jehli näiden kanssa?
 Viimeiset viitisatoista vuotta on koulussa ollut ongelmana luke-
 kirjojen puute. On puuta novelleista, riittävästi pitteistä, jossa
 olisi tekemistä niille lukiopotte ja riittävästi lyhyistä teikkosten
 kirjojen taitojen rajoista. Itse olen muutamana vuoden ajan
 kokellut monistenovelleja. Monista viikkotekstistä ottaa pittejä
 julkaisi Ahoista Anniinipötköistä. Tarinat käsiteltään, osia kuortetaan
 ja säilytetään luvassa. Kesäällä ne sidotun yhdessä lukiopotteja,
 Yhdysluokassa tämä toimii joka toinen vuosi. Käytän myös oppikirjoja
 sekä muuta kirjoittamista.
 Sarjakuvat olisivat kova sana, mutta niite on kova vähän ja vanhoja.
 Määrärahat eivät nykyisin riitä kirjoittamiseen kuten eivät muunkaan
 kulttuurin koulussa.

LIITE 8: Esimerkki (2) kirjoitelmista

(Simikka Sadunkertojan kirjoitelma)

Minä kirjallisuuden opettajana

Sen lisäksi, että lapset oppivat lukemaan, pidän tärkeänä tavoitteena herättää lapsissa intohimoisen rakkauden kaikenlaisiin kirjallisuuteen kohtaan. Luen jatkuvasti ja joka päivä lapsille. Innoitan heitä lukemaan itsekin muutamkin kuin Anpista, etsin sopivantasoisia luettavaa kullekin lukutaidon mukaan, varaan päivässä aikaa omien kirjojen lukemiseen keskustelunne, teemme "arviointoja" jne. Teemme myös omia kirjoja.

Hyvää kevättä!